



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

„Repertory Grids als Methode zum Explizieren impliziten
Wissens in Organisationen: Ein Beitrag zur Methoden-
entwicklung im Wissensmanagement“

Verfasserin

Dipl.-Psych. Jeannette Hemmecke

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 298
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Psychologie
Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Giselher Guttman

Zusammenfassung

Ziel der Dissertation ist es, zur Entwicklung einer Methode für das Explizieren impliziten Wissens im organisationalen Wissensmanagement (WM) beizutragen. Das Hauptergebnis ist ein theoretisch fundiertes und empirisch begründetes Vorgehensmodell zum Einsatz von Repertory Grids für Wissenserhebungszwecke in Organisationen.

Für die Entwicklung des Vorgehensmodells werden qualitative ExpertInnen-Interviews durchgeführt, um Handlungspraktiken des Methodeneinsatzes im Organisationskontext zu erfassen. Die (sehr) verschiedenen Handlungsstrategien lassen sich zu fünf verschiedenartigen Vorgehenstypen verdichten. Es zeigen sich folgende drei Besonderheiten beim Einsatz von Grids in Organisationen: 1) Die ausgewählten Elemente sind entweder heterogener, atypischer oder komplexer als beim traditionellen Grid-Einsatz. 2) Durch die veränderten Elementeneigenschaften bedarf es alternativer Vorgehensweisen in der Konstrukterhebung, um die Elemente vergleichbar zu machen. 3) Die Arbeitstätigkeit, in die das zu explizierende Wissen eingebettet ist, übt selbst einen besonderen Einfluss auf den Erhebungsprozess mittels Grids aus, was im Vorgehensmodell und bei der theoretischen Fundierung berücksichtigt wird.

Nachdem sich eher Vielfalt, denn ein einheitliches Vorgehen aus den Interviews ableiten lässt, wird ein theoretischer Bezugsrahmen für das Explizieren mittels Repertory Grids im WM entwickelt. Als Basis dient die Tätigkeitstheorie und eine Analyse unterschiedlicher Rezeptionen aus dem Anwendungsfeld organisationaler Kooperation, Wissen und Lernen.

Schließlich wurde das Vorgehensmodell von den empirischen Erkenntnissen und dem tätigkeitstheoretischen Framework abgeleitet. Im Überblick wird der Entwurf als Phasenmodell dargestellt, das die Abhängigkeiten zwischen den Phasen berücksichtigt. Es werden die konkreten Handlungsschritte und -spielräume für jede Phase dargestellt und exemplarisch die praktische Umsetzung des Vorgehensmodells gezeigt.

Ein weiterer wesentlicher Beitrag dieser Arbeit, der die Basis für die Auseinandersetzung mit Repertory Grids bildet, liegt in einer Gegenüberstellung von 21 Methoden zur Wissensexplizierung sowie in der Darlegung der Rolle des Externalisierungsprozesses in sechs wichtigen WM-Modellen.

Die Arbeit bietet einerseits Nutzen für die WM-Praxis, indem sie eine Methodenanleitung vorlegt, um implizites Wissen explizieren zu können. Andererseits werden Repertory Grids mit dieser Arbeit auch als Forschungsmethode für die empirische WM-Forschung verfügbar gemacht, so dass etwa die Rolle impliziter mentaler Modelle für organisationale Wissens- und Lernprozesse empirisch untersuchbar wird.

Abstract

This thesis is aiming at the development of a method for the elicitation of tacit knowledge in organisational knowledge management (KM). The main result is a theoretically founded and empirically grounded procedure model for the application of Repertory Grids for knowledge elicitation purposes in organisations.

In order to develop the procedure model, qualitative expert interviews were conducted. The interviews aimed at capturing practices of the method in use in organisational contexts. The (very) different action strategies have been condensed to five distinct procedure types. The following three main features characterise the application of Grids in organisations: 1) The chosen elements are either more heterogeneous, more atypical or more complex than in traditional Grid usage. 2) Due to the altered element characteristics, the construct elicitation process requires alteration as well in order to make the elements comparable. 3) The work activity, in which the tacit knowledge is embedded, has a particular impact on the Grid elicitation process. These findings have been incorporated in the procedure model and in the theoretical foundation.

Since the interview analysis showed a diverse rather than a unique picture of the Grid procedure, a theoretical framework for the elicitation process with Repertory Grids in KM has been developed. The framework is based on activity theory and an analysis of different activity theoretical variants from the field of organisational co-operation, knowledge, and learning.

Finally, the procedure model is derived from both, the empirical findings and the activity theoretical framework. Its design is presented by giving an overview of the consecutive phases and their interrelatedness and by detailing the concrete steps and the range of action pathways in every phase. The practical implementation of the methodological steps is demonstrated exemplarily.

Another essential contribution of this thesis concerns a systematic comparison of 21 knowledge elicitation methods that serves as the basis for the investigation of Repertory Grids. Additionally, the concept of externalisation was compared in six major KM models.

The implications of this thesis are twofold: A) For KM practice, the thesis suggests a method with concrete guidelines enabling KM practitioners to elicit tacit knowledge. B) For KM research, it implies that Repertory Grids can be added to the empirical toolbox of KM research. For example, by using this method it will become possible to empirically investigate the role of implicit mental models in organisational knowledge and learning processes.

Inhaltsübersicht

1	Einleitung	1
2	Begriffsrahmen	15
3	Explizieren impliziten Wissens in Organisationen	25
4	Methoden zur Wissensexplizierung	55
5	Die Repertory Grid-Technik	93
6	Forschungsfragen und methodisches Vorgehen	159
7	Empirische Studie: ExpertInnen-Interviews	169
8	Tätigkeitstheorie als Framework	359
9	Vorgehensmodell zur Wissensexplizierung mit Repertory Grids im Wissensmanagement	491
10	Fazit und Ausblick	541
	Literaturverzeichnis	549
A	Anhang	565

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	xv
Tabellenverzeichnis	xix
Abkürzungsverzeichnis	xxi
Vorwort	xxiii
1 Einleitung	1
2 Begriffsrahmen	15
2.1 Wissenschaftstheoretische Grundbegriffe	16
2.2 Begriffe aus der Methodologie	18
2.3 Gegenstandsspezifische Grundbegriffe	22
3 Explizieren impliziten Wissens in Organisationen	25
3.1 Implizites Wissen	25
3.1.1 Dimensionen von Wissen	25
3.1.2 Implizites Wissen – Begriff und Merkmale	28
3.1.3 Arten impliziten Wissens	32
3.2 Explizieren impliziten Wissens in WM/OL-Frameworks	35
3.2.1 Modell der Wissensschaffung von Nonaka und Takeuchi	37
3.2.2 Bausteine des Wissensmanagements von Probst et al.	39
3.2.3 Value networks von Allee	40
3.2.4 Organisationales Lernen von Argyris und Schön	42
3.2.5 Die fünf Disziplinen von Senge	45
3.2.6 Integriertes Modell organisationalen Lernens von Kim	47
3.3 Explizieren impliziten Wissens in der WM-Praxis	50
3.4 Zusammenfassung	53

4 Methoden zur Wissensexplizierung	55
4.1 Methodenklassen	57
4.2 Mündliche Befragungsmethoden	58
4.3 Schriftliche Befragungsmethoden	69
4.4 Gruppendiskussionsmethoden	70
4.5 Beobachtungsmethoden	76
4.6 Verhaltensaushlösende Methoden	81
4.7 Artefakt-orientierte Methoden	84
4.8 Zusammenfassende Gegenüberstellung der Methoden	85
4.9 Warum Repertory Grids?	88
5 Die Repertory Grid-Technik	93
5.1 Psychologie persönlicher Konstrukte	93
5.2 Role Construct Repertory Test	95
5.3 Grundannahmen des Verfahrens	100
5.4 Die Klasse der Repertory Grid-Verfahren	102
5.4.1 Definition des Themas	103
5.4.2 Auswahl der Elemente	106
5.4.3 Konstrukterhebung	113
5.4.4 Rating	121
5.4.5 Auswertung	122
5.4.6 Gütekriterien	147
5.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	153
6 Forschungsfragen und methodisches Vorgehen	159
6.1 Zielsetzung	159
6.2 Forschungsfragen	161
6.3 Methodisches Vorgehen	165

7	Empirische Studie: ExpertInnen-Interviews	169
7.1	Motivation und Fragestellungen	169
7.2	ExpertInnen-Interviews als Methode	170
7.2.1	Wer ist ExpertIn?	171
7.2.2	Besonderheiten der Gesprächsführung	172
7.3	Leitfaden-Interview als Methode	174
7.4	Planung und Durchführung	175
7.4.1	Interview-Leitfaden	175
7.4.2	ExpertInnen-Auswahl	176
7.4.3	Durchführung der Interviews	177
7.4.4	Stichprobenbeschreibung	178
7.5	Auswertung	182
7.5.1	Schritte der Auswertung	182
7.5.2	Exkurs: Grounded Theory-Methodologie	183
7.5.3	Zwei Analyse-Strategien zur Kategorisierung	185
7.5.4	Zur Rolle der Forscherin und Reflexion der wissenschaftlichen Güte der Auswertung	190
7.5.5	Ergebnisdarstellung	192
7.6	Einzelfallergebnisse – Die Vielfalt von Grid-Erfahrung	193
7.6.1	Experte I1 – Die „atypische Intervention“	193
7.6.2	Experte I2 – „Bedeutungsträger“ finden, die „emotional beglei- tet“ sind	199
7.6.3	Experte I3 – Using „imaginative (...) and contrasting role des- criptions“ as elements in the management field	216
7.6.4	Experte I4 – Der Methodenentwickler, der „experimentier[t] ... mit neuen Formen“	224
7.6.5	Experte I5 – „Performanzen waren die Elemente und die Kom- petenzen waren die Konstrukte“	237
7.6.6	Expertin I6 – Implizites Wissen: das „relevante Wissen... in kritischen Situationen“	245
7.6.7	Experte I7 – Der „konkrete Erfahrungsbezug“	259
7.6.8	Experte I8 – „es gibt keine Regel, zu Elementen zu kommen“	270
7.6.9	Experte I9 – Die „kontextsensitive“ Elementauswahl: „tragende Elemente in einer bestimmten Praxis“	277
7.6.10	Expertin I10 – Grids embedded in „ethnographic interviews“: „critical incidents“ as elements	290

7.6.11	Experte I11 – „Grid in Verbindung mit Prozess denken“	297
7.6.12	Experte I12 – „The real question“	307
7.7	Fallvergleich – Vorgehenstypologie beim Einsatz von Grids in Organisationen	318
7.7.1	Dimensionen der Vorgehensweisen beim Grid-Einsatz	319
7.7.2	Grid-Vorgehenstypen	325
7.7.3	Gesamtzusammenschau: Viele gangbare Wege mit einigen Besonderheiten im organisationalen Einsatz	343
7.7.4	Wirkzusammenhänge zwischen den Grid-Phasen	353
7.8	Schlussfolgerungen	354
8	Tätigkeitstheorie als Framework	359
8.1	Motivation und Fragestellung	359
8.2	Vorgehen bei Analyse	361
8.2.1	Auswahl der Ansätze	361
8.2.2	Analyseschema	364
8.3	Historische Entstehungsgeschichte der Tätigkeitstheorie	365
8.3.1	Philosophische Wurzeln	365
8.3.2	Wygotski's Kulturhistorische Theorie	370
8.4	Leontjew's Tätigkeitstheorie	373
8.5	Engeström's expansives Lernen	389
8.6	Raeithel's tätigkeitstheoretische Designtheorie	402
8.7	Wehner et al.'s arbeitspsychologisches Kooperationsmodell	415
8.8	Clases' Modell kooperativer Wissensproduktion	424
8.9	Boer et al.'s Modell der Situiertheit von Wissensteilen	436
8.10	Hasan & Gould's CHAT-Modell	448
8.11	Blackler's Theorie von Organisationen als Tätigkeitssystemen	458
8.12	Vergleich der Ansätze	468
8.13	Versuch einer Synthese: Die Tätigkeitstheorie als Framework für das Explizieren von implizitem Wissen in Organisationen	481

9 Vorgehensmodell zur Wissensexplizierung mit Repertory Grids im Wissensmanagement	491
9.1 Generisches Grid-Vorgehensmodell im Überblick	491
9.2 Zoom-in: Die Phasen im Detail	498
9.2.1 Der Ausgangspunkt: Von Anliegen und Zielorientierungen beim Explizieren impliziten Wissens	498
9.2.2 Die Klärungsstufe – Fokussierung des Themas, Identifikation des Tätigkeitssystems, Exploration der Struktur der Tätigkeit und Elementtypauswahl	502
9.2.2.1 Beispiel einer konkreten methodischen Umsetzung der Exploration der Tätigkeitsstruktur	517
9.2.3 Die methodische Konkretisierungsstufe – Formulierung der Elementkategorien, Wahl der Konstrukterhebungsmethode und Festlegung der Kontextualisierung	519
9.2.4 Die Durchführung – Auswahl der konkreten Elemente und Konstrukterhebung	535
9.3 Bedeutung für die WM/OL-Frameworks	538
10 Fazit und Ausblick	541
Literaturverzeichnis	549
A Anhang	565
A.1 Interview-Leitfaden	565
A.2 Anschreiben	568
A.3 Transkribierrichtlinien	569

Abbildungsverzeichnis

3.1	Vier Formen des Wissens (Cook & Brown, 1999, S. 391)	27
3.2	Karte zur Strukturierung der Themengebiete rund um Wissensmanagement und organisationales Lernen (Easterby-Smith & Lyles, 2003, S. 3)	36
3.3	Vier Formen der Wissensumwandlung (Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 84f.)	38
3.4	Bausteine des Wissensmanagements (Probst, Raub & Romhardt, 1998, S. 56)	39
3.5	Drei Ebenen der organisationalen Praxis mit Kernfragen, Methoden und Technologien (Allee, 2003, S. 69)	41
3.6	York Hospital Value Network (Allee, 2004, S. 616)	42
3.7	Ein- und Doppelschleifen-Lernen (leicht verändert übernommen aus Argyris, 1999, S. 68)	43
3.8	Integriertes Modell organisationalen Lernens (D. H. Kim, 1993/1998, S. 52)	48
5.1	Die acht bedeutsamsten Kategorien zur Bestimmung sozialer Kompetenz am Arbeitsplatz in der Kundenbetreuung	104
5.2	Pyramidenbildung und Aufbau einer Pyramide (Beispiel konstruiert nach Fransella, Bell & Bannister, 2004, S. 43 u. Fromm, 1995, S. 115f.)	119
5.3	Biplot des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3	126
5.4	Dendrogramm als Resultat einer hierarchischen Clusteranalyse für die <i>Elemente</i> des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3	129
5.5	Dendrogramm als Resultat einer hierarchischen Clusteranalyse für die <i>Konstrukte</i> des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3	130
5.6	Vollständiges Liniendiagramm des Begriffsverbands des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3 mit Schrankenbegrenzung	132
5.7	Detailliertes Liniendiagramm des Begriffsverbands für eine Auswahl an Konstrukten des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3	134
6.1	Wissenschaftliche Forschungsfragen 1 bis 4	165

6.2	Methodisches Design und Ablauf der vorliegenden Arbeit	166
7.1	Aktueller Wirkungsort der ExpertInnen	178
7.2	Kodierparadigma (vgl. Flick, 2007, S. 394)	185
7.3	Schematisches Auswertungsvorgehen für den Fallvergleich	189
7.4	Visualisierung der zentralen Komponenten zur Elementfindung und Umsetzung des Themas in der Konstrukterhebung bei organisationalen Fragestellungen	352
8.1	Beziehungen zwischen den ausgewählten Autoren/ihren Werken auf dem Gebiet der Tätigkeitstheorie	363
8.2	Wygotskis Modell der Vermittlung von einem Stimulus durch ein Zeichen zu einer Reaktion (Wygotski [Vygotsky], 1978, S. 40)	371
8.3	Arbeitstätigkeit als über Werkzeuge und Gesellschaft vermittelte Beziehung des Subjekts mit dem Arbeitsgegenstand im Sinne der Tätigkeitstheorie von Leontjew	377
8.4	Ringstruktur der Tätigkeit	378
8.5	Aspekte der Tätigkeit im Kontext ihrer hierarchischen Struktur	381
8.6	Dynamik des Tätigkeitssystems	383
8.7	Die Struktur menschlicher Tätigkeit nach Engeström (1987, S. 78)	391
8.8	Basismodell der 3. Generation der Tätigkeitstheorie: zwei interagierende Tätigkeitssysteme (Engeström, 2001, S. 136)	392
8.9	Vier Ebenen von Widersprüchen in Tätigkeitssystemen (Engeström, 1987, S. 89)	394
8.10	Der Zyklus des Expansiven Lernens als Phasen der Zone der nächsten Entwicklung nach Engeström (1987, S. 189)	395
8.11	Methodologischer Zyklus der Erforschung expansiver Entwicklung nach Engeström (1987, S. 323)	400
8.12	Formen der Mediation über Tools und Zeichen, dargestellt in Form Wygotski's Mediationsdreieck (Raeithel, 1992, S. 399)	406
8.13	Raeithel's Framework der kollektiven Tätigkeit (Raeithel, 1992, S. 407)	407
8.14	Integration von Wygotskis ursprünglichem vermittelndem Dreieck, Elias Terminologie der <i>means of orientation</i> , sowie der Prozesse der sozialen und Selbstregulation (vgl. Raeithel, 1992, S. 399,408)	407
8.15	Wygotskis Dreieck der Vermittlung integriert mit dem Konzept der <i>means of production</i> von Elias (vgl. Raeithel, 1992, S. 399,408)	408
8.16	Dynamik der kultur-historischen Entstehung der <i>means</i> aus den <i>forms</i> , vermittelt über die Akteure (vgl. Raeithel, 1992, S. 405)	408

8.17 Dritte Vermittlung – Die Produkte werden über die Community konsumiert und befriedigen Bedürfnisse (vgl. Raeithel, 1992, S. 406f.)	410
8.18 Drei Ebenen (Figurationen, Handlungen, operative Mittel) in Tätigkeitssystemen Wehner, Raeithel, Clases und Endres (1996, S. 44)	418
8.19 Arbeitspsychologisches Kooperationsmodell: fünf Phasen von Kooperation und Koordination nach Wehner et al. (1996, S. 48)	419
8.20 Integration von Kopräsenz und Vertrauen in das Kooperationsmodell nach Wehner et al. (1996, S. 50)	422
8.21 Beziehung zwischen Tätigkeitstheorie und den konstituierenden Momenten von Wissen von Clases (2003, S. 317)	426
8.22 Grundstruktur eines sozial verteilten Tätigkeitssystems nach Clases (2003, S. 318)	427
8.23 Methodologisches Framework von Clases zur Identifikation von Methoden und Instrumenten für die Ko-Konstruktion von Clases und Wehner (2002, S. 43)	428
8.24 Kooperationsmodell, basierend auf Wehner et al., 2000, zitiert in Clases und Wehner (2002, S. 45)	429
8.25 Modell eines Tätigkeitssystems nach Boer, van Baalen und Kumar (2002a, S. 4)	437
8.26 Spannungen und mögliche Entwicklung innerhalb eines Tätigkeitssystems nach Boer et al. (2002a, S. 5, Figure 2)	441
8.27 Situiertheit einer Tätigkeit nach Boer et al. (2002a, S. 6, Figure 3)	442
8.28 Beziehungen zwischen verschiedenen Kontextlevels bei der Analyse nach Boer et al. (2002a, S. 6, Figure 3)	443
8.29 CHAT(Cultural-Historical Activity Theory)-Framework einer Tätigkeit von Hasan und Gould (2001, S. 78)	451
8.30 Das Engeström-Diagramm nach Hasan und Gould (2001, S. 83)	452
8.31 Der Computer als Werkzeug, der das innere Werkzeug <i>Internal Plan of Action</i> (IPA) erweitert (von Kaptelinin, 1994, zitiert in Hasan & Gould, 2001, S. 80)	454
8.32 Die hierarchische Tätigkeitsstruktur nach Hasan und Gould (2001, S. 81)	455
8.33 Blacklers Framework der Tätigkeitstheorie: Organisationen als Tätigkeitssysteme Blackler (1993, S. 876)	460
8.34 Allgemeines Strukturmodell eines Tätigkeitssystems	484
9.1 Traditionelles Vorgehensmodell von Repertory Grids	492
9.2 Generisches Vorgehensmodell für den Einsatz von Repertory Grids im organisationalen Kontext zum Explizieren impliziten Wissens	493
9.3 Zoom-in der Klärungsstufe im generischen Grid-Vorgehensmodell zur Wissensexplizierung	503

- 9.4 Zoom-in der Phase der *Formulierung der Elementkategorien* im generischen Grid-Vorgehensmodell zur Wissensexplizierung 522
- 9.5 Zoom-in der Phase der *Auswahl der Konstrukterhebungsmethode* im generischen Grid-Vorgehensmodell zur Wissensexplizierung 527
- 9.6 Zoom-in der Phase der *Auswahl/Formulierung der Kontextualisierung* im generischen Grid-Vorgehensmodell zur Wissensexplizierung 530

Tabellenverzeichnis

3.1	Modell I handlungsleitender Theorien (leicht verkürzt nach Argyris & Schön, 2006, S.104f.)	44
3.2	Modell II handlungsleitender Theorien (leicht verändert übernommen aus Argyris & Schön, 2006, S.127)	45
4.1	Methodenklassen und ihr Fokus	57
4.2	Übersicht über Methoden zur Wissensakquisition	59
4.3	Gegenüberstellung der Methoden zur Wissensexplizierung anhand der mit den Methoden erhebbaren Wissensarten	86
5.1	Kellys Vorschläge für Triaden zum Sortieren beim Role Construct Repertory Test (Kelly, 1955/1991a, S. 156)	98
5.2	Formblatt für ein Repertory Grid	114
5.3	Bewertetes Repertory Grid der Kundenbetreuerin Maria zum Thema Sozialkompetenzen am Arbeitsplatz in der Kundenbetreuung eines Finanzdienstleistungsunternehmens	123
5.4	Bewertetes erstes Konstrukt aus Marias Grid (siehe auch Tabelle 5.3)	131
5.5	In einen einwertigen Kontext skaliertes Konstrukt aus Tabelle 5.4	131
5.6	Differenzensummen als Maß für (Un-)Ähnlichkeit bei Elementen des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3	136
5.7	Differenzensummen als Maß für (Un-)Ähnlichkeit bei den Konstrukten des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3 (Die kursiv gesetzten Zahlen geben die Differenzen der gedrehten Konstrukte an.)	137
5.8	Beispiel für ein inhaltsanalytisch erstelltes Kategoriensystem – Ergebnis der Sozialen Kompetenz-Studie (siehe Seite 103)	144
5.9	Ähnlichkeitsmaße von Maria’s persönlichen Konstrukten mit dem Overall-Construct	146
7.1	Tätigkeitsfelder der ExpertInnen	179
7.2	Wann haben Sie Ihr erstes eigenständiges Grid durchgeführt?	180

7.3	Wie viele Grids bzw. Grid-Projekte haben Sie durchgeführt?	180
7.4	In welcher Wissenschaftsdisziplin/welchem Bereich fühlen Sie sich am ehesten zu Hause?	181
7.5	Übersicht über die Analysedimensionen	320
7.6	Typologie von Grid-Vorgehensweisen im organisationalen Kontext . . .	326
8.1	Die hierarchische Struktur der Tätigkeit des Lernens (learning activity) nach Engeström (1987, S. 154)	393
8.2	Tätigkeitstheoretische Ansätze im Vergleich	471
8.3	Wissensbezug in den tätigkeitstheoretischen Ansätzen	478
9.1	Tätigkeitstheoriebasierter Interviewleitfaden, basierend auf der Critical Incident-Technik (überarbeitet und übersetzt aus Hemmecke & Stary, 2007, S. 314f.)	518
9.2	Heuristische Vorgehensweise zur Triadenauswahl (gleiche Häufigkeits- verteilung der Elemente und Maximierung möglicher Paare in den Tri- aden)	528
9.3	Umformulierung heterogener Elemente in Handlungswörter aus der Stu- die zum Beurteilungssystem einer Organisation (Wright & Lam, 2002, S. 114)	532

Abkürzungsverzeichnis

Anm. Anmerkung

CRM Customer Relationship Management, Kundenbeziehungsmanagement

d. h. das heißt

Grids kurz für: Repertory Grid-Technik, Repertory Grids, Grid-Technik

Hervorheb. Hervorhebung

IT Information Technology, Informationstechnologie

JH Jeannette Hemmecke

m. E. mit Einschränkung

OL organisationales Lernen

PCP Personal Construct Psychology, Psychologie persönlicher Konstrukte, Theorie persönlicher Konstrukte

translit. transliteriert

Übers. Übersetzung

WM Wissensmanagement

z. T. zum Teil

Vorwort

Die Reise war lang, mit manchen holprigen Wegen, einigen Wendungen, ein paar Umwegen, ein paar Haltestellen, die zur Pause zwangen, aber auch mit guten Überraschungen, inspirierenden Begegnungen und wunderbaren Aussichtspunkten, die weit blicken ließen. Wie sich eine Doktorarbeit schließlich am Ende präsentiert, zeigt selten das, was man auf dem Weg gelernt hat, sondern das, was sich schließlich am Ziel – hoffentlich stimmig – zusammenfügt.

Mein Weg zum Thema. Für Methoden interessiere ich mich seit meinem Diplomstudium der Psychologie. Ursprünglich entstammte dieses Interesse vermutlich dem Bedürfnis, nicht nur Theorien zu kennen, sondern Vorgehensweisen zu lernen, um „objektiv“ zu Erkenntnissen und Lösungen zu gelangen, sei es in der Therapie und Beratung, in der Diagnose oder in der Wissenschaft. Mittlerweile schätze ich Methoden besonders als Mittel, über welches unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen zusammenfinden können. Gerade als Psychologin kann ich mit meiner Ausbildung hier ein großes Methodenrepertoire beisteuern und zum Gelingen interdisziplinärer Projekte beitragen.

Das spezielle Interesse an der Repertory Grid-Technik entstand, nachdem es für mich seit meinem Studium eine von vielen klinischen Diagnosetechniken war, als ich diese Methode 2001 im Rahmen eines kleinen organisationspsychologischen Forschungsprojekts¹ zu Sozialkompetenzen im Finanzdienstleistungssektor anwendete und dabei bemerkte, wie wertvoll diese Methode sowohl für mich war in dem, was ich an Erkenntnis gewinnen konnte, als auch für die befragten Personen in dem, wie engagiert und interessiert sie mit der Methode gearbeitet haben. Was ich damals auch schon erahnte, war, dass viel Fingerspitzengefühl nicht nur zur Interviewführung an sich, zum vertrauensvollen Umgang mit den Daten dazugehörte, sondern auch die Elementauswahl für eine konkrete Fragestellung sehr wenig methodisch angeleitet passieren konnte, sondern mehr mit Intuition, Bauchgefühl und guter Antizipationsfähigkeit zu tun hatte.

Die Repertory Grids rückten durch meine positiven Erfahrungen damit stärker in den Fokus meiner Forschungs- und Lehrtätigkeit. Ich blieb in meiner Begeisterung auch nicht allein. Der Informatiker, Experte auf dem Gebiet des Knowledge Engineering, der Usability und reformpädagogischer Ansätze organisationalen e-learning, Leiter des Instituts für Wirtschaftsinformatik–Communications Engineering und des Zentrums für Wissensmanagement, o. Univ.-Prof. DI Dr. Christian Stary, der zunächst

¹gefördert durch die Arbeiterkammer Oberösterreichs

mein Vorgesetzter, dann auch der Betreuer meiner Dissertation wurde, hat mich auf den Wegen und Windungen der vorliegenden Arbeit ungebrochen unterstützt, mir keine schwierige Situation abgenommen, sondern mich daran als Wissenschaftlerin und Mensch wachsen lassen. Aufgrund seiner visionären Ideen, seiner zutiefst menschlichen Werte und seines Handelns auf Augenhöhe gehört er zu einem der prägendsten Wegbegleiter meiner gesamten wissenschaftlichen Entwicklung.

Ich begann mit Repertory Grids insbesondere im Bereich Wissensmanagement zu arbeiten und der Frage zu folgen, ob sie sich als Methoden eignen, das so sehr begehrte implizite Wissen von MitarbeiterInnen zu erheben. Dabei war und bin ich überzeugt, dass die Grids eine der wenigen Methoden sind, mit Hilfe derer uns tatsächlich Dinge bewusst werden, die uns vorher nicht bewusst waren, sie also Potential haben, implizites Wissen sichtbar zu machen. Allerdings beschäftigte mich mehr und mehr die Frage, besonders als ich anfang, die Repertory Grids anderen beizubringen, wie man zu einer gegebenen Fragestellung die passenden Elemente theoriegeleitet und systematisch bestimmen kann.

Meine Erfahrungen in der Erwachsenenbildung von Führungskräften im Bereich Wissensmanagement bestätigen mich darin, dass die PraktikerInnen nach Methoden zur Erhebung von implizitem Wissen suchen, sie meist das Potential der Repertory Grid-Technik für Fragestellungen in ihren jeweiligen Unternehmen erkennen, aber genau vor der Schwierigkeit stehen, wie sie von ihrer jeweiligen betrieblichen Problemstellung, ihrem jeweils wahrgenommenen Problem zu einem Grid-Thema kommen und dieses dann in entsprechenden Elementen umsetzen können, damit die Ergebnisse des Grids am Ende auch tatsächlich helfen, der Problemanalyse oder -lösung näher zu kommen. So entstand das Thema meiner Dissertation.

Ich sage Danke. Wissenschaftliches Arbeiten ist, obwohl ich auch selbst oft das Gefühl hatte, ganz allein und einsam an meinem Schreibtisch zu sitzen, die Erkenntnisse zu suchen, sie zu strukturieren und aufzuschreiben, doch ein immanent sozialer Prozess. Viele Menschen haben dazu beigetragen, dass nicht nur die vorliegende Doktorarbeit so geworden ist, wie sie ist, sondern dass mein Denken, meine Werte, mein Verständnis von Wissenschaft so geworden ist, wie es heute ist. Einigen dieser Menschen, die mir auf ihre ganz besondere Weise geholfen haben, dort zu stehen, wo ich jetzt stehe, möchte ich im Folgenden danken:

Mein erster Dank gilt meinem disziplinenübergreifenden Mentor o. Univ.-Prof. DI Dr. Christian Stary: *Christian*, ich danke dir dafür, dass ich durch dich eine Führung auf Augenhöhe erfahren durfte, dass du an mich und meine Fähigkeiten geglaubt hast, dass du mir gezeigt hast, dass es sich lohnt, Visionen zu verfolgen und Werte und Überzeugungen zu leben, dass ich eine Zeitlang in einem Umfeld arbeiten durfte, das Menschen verschiedener Disziplinen, aber ähnlich achtsamer und anspruchsvoller Haltungen zusammengeführt hat und gemeinsam aneinander wachsen ließ.

Mein Dank gebührt auch meinem psychologischen Betreuer der Universität Wien Univ.-Prof. Dr. *Giselher Guttman* für seine Bereitschaft, dieses Thema zu unterstützen, seine Geduld, dem Werden der Ergebnisse Raum zu geben, und seinen positiven Zuspruch.

Viele Kolleginnen und Kollegen meiner verschiedenen Arbeitsstellen der vergangenen Jahre, sowohl vom Institut für Wirtschaftsinformatik–Communications Engineering

als auch von der Abteilung für Sozial- und Wirtschaftspsychologie der Johannes Kepler Universität Linz und zuletzt vom Department für Kommunikation, Wissen, Medien der FH Oberösterreich, haben in der einen oder anderen Weise in unterschiedlichen Phasen zum Reifen dieser Arbeit beigetragen. Danke besonders dir, *Heidrun*, die du viel zu kurz meine Chefin warst, für dein Vertrauen, deine Wertschätzung, deine Visionen zur Hochschulentwicklung und deine Perspektive auf Wissenschaft als Design, die mein Denken nachhaltig erweitert hat. Danke, *Christoph*, für deine immer wieder anregenden und motivierenden Gespräche über das Gestalten sozialer Interaktionen und den kreativen Prozess, durch den auf diese Weise Wissen generiert wird. Danke, *Doris*, dass du immer da warst, dass du so offen und neugierig alle Methoden aus den Sozialwissenschaften gelernt und mir ihren Nutzen für die Informatik gezeigt hast! Dir, *Rima*, danke ich dafür, dass ich mit dir wohl einige der interessantesten und zugleich menschlichsten Diskussionen in meinem Leben führen durfte. Ohne dich wäre ich wohl nie in die Tiefen der Wissenschaftstheorie vorgedrungen und wäre nicht mit den Gedanken von Thomas Kuhn oder Paul Feyerabend in Berührung gekommen. *Nicole*, auch dir danke ich, dass ich durch dich und deine hochinteressanten wissenschaftlichen Ergebnisse zur Ethikwahrnehmung von Gentechnologien erkennen konnte, welchen wertvollen Beitrag qualitative Methoden für wirklich neue Sichten auf Phänomene liefern.

Ein großes Dankeschön gilt den *Grid-Expertinnen und -Experten*, die sich Zeit für das Interview genommen und meinen Blickwinkel auf Repertory Grids entscheidend erweitert haben. Herzlichen Dank auch an die europäische PCP-Community, ganz besonders an Fay Fransella, Shenaz Kelly Rawat, John Fisher, Harry Procter, Sean Brophy, Neline Cornelius, Jörn Scheer, Nick Reed, Angela McGrane, Dorota Dobosz-Bourne, Uwe Tänzer und viele andere, mit denen ich interessante Gespräche führen und erleben durfte, dass sich Wissenschaft und Menschlichkeit ganz und gar nicht ausschließen müssen! Danke für so viel Herzlichkeit, Offenheit und positiven Zuspruch! Ein Dankeschön geht auch an alle *Führungskräfte, WissenschaftlerInnen sowie StudentInnen*, denen ich die Repertory Grid-Technik in Workshops beigebracht habe und deren Rückmeldung (Euphorie und Enttäuschung) mir weitere Denkanstöße gegeben haben.

Auch meiner Familie sage ich von Herzen Danke: Danke, liebe *Eltern*, dass ihr mir den Weg zum Studium in einer nicht ganz einfachen Zeit möglich gemacht habt, dass ihr mich immer unterstützt habt, dass ihr mir besonders in den letzten Jahren Zeit zum Denken und Schreiben verschafft habt, indem ihr euren Enkel so liebevoll betreut habt, und dass ihr den Glauben an meinen Dokoratsabschluss nie verloren habt. Danke, liebe *Mutti*, für das akribische Korrekturlesen der fast 600 Seiten! Danke, liebe *Schwiegereltern*, dass ihr selbst nach langer Zeit immer noch interessiert daran wart, ob und wie es mit meiner Dissertation weitergeht und für euer Verständnis in schwierigen Phasen. Lieben Dank auch an meine lieben Freunde und Freundinnen! Ganz besonders Danke, Conny und Uli, die ihr die Anstrengungen des wissenschaftlichen Daseins kennt und mich in meinen kleinen Schritten immer wieder ermuntert habt!

Ganz besonders danke ich dir, lieber *Ralf*, dass du mich unerschütterlich durch meine Hochs und Tiefs während der ganzen Zeit des Denkens, Forschens und Schreibens begleitet hast, dass du an mich geglaubt hast, dass ich mit dir so viele – oft hoch abstrakte – Gespräche führen konnte, die meine Perspektiven erweitert, mir Anregungen gegeben und mir selbst Dinge klarer gemacht haben, die mir vorher nicht so klar waren. Und danke auch für deine technische Unterstützung: Ohne dich wäre ich wohl nie in die Tiefen von L^AT_EX, SVN und Git vorgedrungen.

Zuletzt und ganz besonders herzlich, danke ich dir, mein lieber *Norwin*, dafür, dass ich mit dir Dinge sehen und erleben darf, die mir zeigen, was wirklich wichtig ist im Leben – ganz abseits von der Wissenschaft. Danke dir für deine Liebe, deine unerschöpflichen (Spiel-)Ideen, deine immer weider großartigen Fragen, dein Interesse an so vielen Dingen im Leben und danke für dein Verständnis, wenn ich – gerade in der letzten Zeit – viel zu wenig Zeit zum Spielen hatte und auch noch Ruhe zum Schreiben brauchte. Du bist ein großartiger Mensch!

Gleichberechtigung in der Sprache. Je tiefer ich in die Hochschulsysteme des Landes eingetaucht bin, umso stärker empfand ich die Wirkung von Sprache als Mittel zur Konstruktion von Wirklichkeit. Während ich lange Zeit skeptisch war, dass sich durch eine gendergerechte und diskriminationsfreie Sprache irgendeine Form der Gleichberechtigung herstellen ließe, bin ich heute von der Macht von Sprache sowohl in unserem Alltag als auch in Schriften überzeugt. Mit Sprache wird Wirklichkeit geschaffen, Sprache beeinflusst unser Denken. Wieso also sollte man daher nicht den Weg anders herum wagen und eine wertschätzende Sprache gestalten, um eine gleichberechtigte Wirklichkeit entstehen zu lassen?

Lange habe ich viele deutschsprachige Bücher gewälzt und daraufhin angeschaut, wie sie mit der Gleichberechtigung in der Sprache umgehen. Da gibt es eine Reihe von Büchern, die mit einer Anmerkung am Anfang auskommen, wegen der einfacheren Lesbarkeit die männliche Form zu verwenden, und darauf hinweisen, dass auch Frauen „mitgemeint“ sind. Das fand ich unbefriedigend. Es gab andere Bücher, die von Kapitel zu Kapitel einmal dem Femininum und einmal dem Maskulinum den Vorrang gaben, wenn eigentlich unerheblich war, ob es sich um eine Frau oder einen Mann handelte. Diese Idee fand ich anziehend, da sie einer *Gleich*berechtigung nahe kam. Dieses Vorgehen ließ sich auf meine Arbeit nicht passend umlegen, da in manchen Kapiteln die Problematik der gendergerechten Formulierung sehr viel mehr im Vordergrund stand (etwa im Kapitel zu den Methodenbeschreibungen) als in anderen Kapiteln, in welchen sich genderneutrale Formulierungen durch bewusste Wortwahl und Umformulierungen herstellen lies (etwa in der Einleitung). Schließlich las ich Insa Sparrers „Systemische Strukturaufstellungen“ (2006) und mir gefiel ihr Schreibstil. Sie verwendet das Binnen-I durchgängig, wenn sowohl Frauen als auch Männer im jeweiligen Wort gemeint sind, verzichtet aber auf die grammatikalische Anpassung der Bezugswörter für beide Geschlechter, sondern bleibt hierbei durchgängig feminin. Der Lesefluss wird erleichtert dadurch, dass die Bezugswörter sich nur auf die weibliche Form beziehen: „Die TherapeutIn arbeitet nicht direktiv mit der KlientIn, sondern achtet auf **deren** verbale wie auch nonverbale Reaktionen“ (Sparrer, 2006, S. 23, Hervorheb. JH).

Für die vorliegende Arbeit entschied ich mich daher, 1) in allen Fällen, in denen es mir von der Semantik her möglich schien und der Text gut lesbar blieb (also nicht im Passiv erstickte), genderspezifische Worte und Wendungen zu überarbeiten und in geschlechtsneutrale Begriffe umzuformulieren. 2) In allen anderen Fällen habe ich das Binnen-I verwendet, um Frauen auch in der Sprache stärker in den gesellschaftlichen Vordergrund zu rücken. Dabei habe ich die Idee von Insa Sparrer übernommen, dabei die Bezugswörter ausschließlich in der weiblichen Form zu formulieren. Es erleichtert den Lesefluss beträchtlich, wenn „**die** InterviewerIn **ihre** Fähigkeiten einsetzt“ im Gegensatz zu einem *gleich*berechtigteren „**der/die** InterviewerIn **seine/ihre** Fähigkeiten einsetzt“. Insofern bevorzuge ich in der vorliegenden Arbeit im Zweifelsfall das Femininum vor dem Maskulinum, wobei durch das Binnen-I deutlich wird, dass in solchen

Fällen immer Männer „mitgemeint“ sind. Eine noch *gleich*berechtigtere Variante (für Frauen *und* Männer) wäre mir lieber gewesen, dennoch bin ich mit der vorliegenden Lösung zufrieden, da Frauen in dem Land, wo ich lebe, besonders in der Wissenschaft nach wie vor im Schatten der Männer stehen.

Hagenberg, Oktober 2012

Jeannette Hemmecke

Kapitel 1

Einleitung

Imagine an organization in which all the physical records disintegrate overnight. Suddenly, there are no reports, no computer files, no employee record sheets, no operating manuals, no calendars—all that remain are the people, buildings, capital equipment, raw materials, and inventory. Now imagine an organization where all people simply quit showing up for work. New people, who are similar in many ways to the former workers but who have no familiarity with that particular organization, come to work instead. Which of these organizations will be easier to rebuild to its former status? (D. H. Kim, 1993/1998, S. 53)

Dieses Gedankenexperiment führt uns zu einer grundlegenden Erkenntnis über Organisationen, die sich auch durch empirische Daten belegen lässt (siehe D. H. Kim, 1993/1998): Organisationen funktionieren vor allem durch die *Menschen*, die in ihnen arbeiten. Natürlich sind Unterlagen, Berichte, Dateien und Kalender hilfreich für das reibungslose Zusammenspiel und die Effektivität eines organisationalen Systems. Wenn aber die Menschen in der Organisation damit nicht umgehen können, weil sie die Bedeutung und den Kontext der Daten nicht kennen und nicht wissen, was sie mit diesen Daten *tun* sollen, dann werden viele Daten wertlos bzw. muss aus den Daten neues Wissen rekonstruiert werden. Das heißt, die Daten müssen erst wieder eine Bedeutung, einen Kontext in der Organisation durch die Menschen bekommen, die mit ihnen arbeiten, und können erst dadurch in eine praktische Handlung integriert werden. Erst wenn die Daten wieder in Handlungen integriert sind, können sie für die Organisation wieder wirksam werden.

Daher antwortet D. H. Kim (1993/1998, S. 53f.) auf die obige Frage:

Most likely, retaining all the people will make it easier to rebuild than retaining only the systems and records. In the first scenario, the organizational static memory is eliminated, but not the shared mental models of the people. In the second scenario, individual mental models and their linkages to the shared mental models are obliterated. Thus, when new individuals come in, they have their own mental models that have no connection to the remaining organizational memory. (...) The intangible and often invisible assets of an organization reside in individual mental models that collectively contribute to the shared mental models. (...) Without these mental models, which include all the subtle interconnections that have been developed among the various members, an organization will be incapacitated in both learning and action.

Sowohl in der Organisationsforschung als auch in der Organisationspraxis steigt das Interesse an den nicht greifbaren Werten („intangibles“) eines Unternehmens, die in keiner traditionellen betriebswirtschaftlichen Bilanz aufscheinen, aber dennoch maßgeblich den Erfolg und wirtschaftlichen Wert moderner Unternehmen ausmachen (Allee, 2002). Wissen stellt heutzutage eine der Hauptressourcen zur Wertschöpfung in vielen Unternehmen dar (z. B. Willke, 1998). In dem Zusammenhang wird besonders dem impliziten Wissen von WissenschaftlerInnen (u. a. Nonaka, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1997; Malhotra, 2000; Heisig, 2003) als auch PraktikerInnen (z. B. Gregory, 1999) eine große Bedeutung zugeschrieben. Implizites Wissen ist auf individueller Ebene charakteristisch für Expertise im Arbeitshandeln, besonders in komplexen und unvorhersehbaren Situationen (Hacker, 1992; Büssing, Herbig & Ewert, 1999). Auf organisationaler Ebene spielt es eine zentrale Rolle für die Wissensschaffung und organisationales Lernen und damit für die nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit der Gesamtorganisation, weil erst durch die Aktivierung des impliziten Wissens neues organisationales Wissen und Innovation generiert werden kann. (Nonaka & Takeuchi, 1997; D. H. Kim, 1993/1998).

Beim Management von Arbeitsorganisationen rücken daher human-zentrierte Ressourcen wie Fähigkeiten und Wissen der MitarbeiterInnen stark in den Mittelpunkt:

As a company focuses ever more on its own internal knowledge and service skills and those of its suppliers, it increasingly finds that managing shifts away from the overseeing and deployment of fiscal and physical assets and toward the management of human skills, knowledge bases, and intellect both within the company and its suppliers. In fact, its *raison d'être* becomes the systematic coordination of knowledge and intellect throughout its (often highly disaggregated) network to meet customer needs. (J. Quinn, 1992, S. 72)

Diese veränderten Herausforderungen an das Management haben zu einem neuen Aufgabengebiet in Unternehmen und einem neuen Wissenschaftszweig geführt: dem des organisationalen Wissensmanagements (WM)¹ und organisationalen Lernens (OL). WM und OL befassen sich damit, Wissen und Lernen auf organisationaler Ebene zu verstehen und Vorgehensmodelle, Methoden und Technologien zu entwickeln, die den Wissensfluss zwischen Organisationsmitgliedern, die Speicherung und Nutzung von Wissen sowie die Neuschaffung von Wissen aktiv unterstützen (Beckman, 1999; Nonaka & Takeuchi, 1997; Mertins, Heisig & Vorbeck, 2003).

Nonaka (1994) hat als einer der ersten, vor allem einflussreichsten Autoren im Wissensmanagement betont, dass die Externalisierung von implizitem Wissen zentral für die organisationale Wissensschaffung ist.

... the articulation of tacit perspectives—in a kind of “mobilization” process—is a key factor in the creation of new knowledge. (Nonaka, 1994, S. 16)

Unter implizitem Wissen versteht Nonaka (1994), der sich seinerseits auf Polanyi bezieht, jenes Wissen, das tief in unseren Handlungen und in einem bestimmten Kontext

¹Mit „organisational“ als Attribut für Wissensmanagement soll betont werden, dass es in der vorliegenden Arbeit um Wissensmanagement innerhalb von Organisationen und auf organisationaler Ebene geht. Davon abgegrenzt wird das individuelle Wissensmanagement, von dem Reinmann-Rothmeier und Mandl (2000) sprechen. Im Folgenden meint der Begriff „Wissensmanagement“ immer organisationales Wissensmanagement.

verwurzelt ist und daher schwer zu formalisieren und kommunizieren ist². Implizites Wissen beinhaltet sowohl kognitive Elemente als auch „handwerkliche“ (engl. technical) Elemente (Nonaka, 1994). Die kognitiven Elemente beziehen sich auf die Art und Weise, wie ein Mensch die Wirklichkeit sieht und welche Vorstellungen er über die Zukunft hat (mentale Modelle). Die handwerklichen Elemente umfassen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sogenanntes „Know-how“.

Die „Umwandlung“ (engl. conversion) von implizitem in explizites Wissen nennt Nonaka (1994) Externalisierung (engl. externalization). Neben den drei weiteren Umwandlungsformen von Wissen, nämlich der Sozialisation (implizites in implizites Wissen), der Internalisierung (explizites in implizites Wissen) und der Kombination (explizites in explizites Wissen), die für Nonaka (1994) ebenfalls für Wissensschaffung notwendig sind, sieht er in der Externalisierung das am wenigsten entwickelte Konzept von allen vier Umwandlungsformen:

Three of the four types of knowledge conversion—socialization, combination, and internalization, have partial analogs with aspects of organizational theory. (...) By contrast, the concept of externalization is not well developed. (Nonaka, 1994, S. 19)

Das Konzept der Externalisierung wurde seitdem stark kritisiert. Tsoukas (2003) beispielsweise argumentiert, dass die Externalisierung von implizitem Wissen im Sinne Polanyis nicht möglich sei, da implizites Wissen jene Aspekte einer Handlung betreffe, auf die keine bewusste Aufmerksamkeit gerichtet wird. Sobald die Aufmerksamkeit auf unbewusste Aspekte gerichtet wird, ändert sich die Handlung und damit auch das dafür benutzte Wissen. Man kann sich das so vorstellen: Eine Pianistin spielt virtuos eine Klaviersonate – ganz versunken in die Musik. Lenkt sie jetzt ihre Aufmerksamkeit mit einem Mal auf die Art und Weise, wie ihre Finger die Tasten des Klaviers berühren, so stockt ihr Spiel. Die neu ausgerichtete Aufmerksamkeit ändert die Handlung. Daraus folgert Tsoukas, dass ein Erheben der impliziten Aspekte einer Handlung nicht möglich sei.

Bei dieser Kritik wird nicht thematisiert, dass der Begriff des impliziten Wissens bei Nonaka (1994) eine andere Bedeutung hat. Orientiert man sich an Boisot's (1999) Differenzierung des Begriffs des impliziten Wissens (engl. tacit knowledge) wird klarer, welches implizite Wissen einer Artikulation zugänglich ist und welches nicht. Boisot (1999, S. 57) unterscheidet drei Bedeutungsvarianten:

1. Things that are not said because *everybody* understands them and takes them for granted—i.e., knowledge of them has been consciously or unconsciously internalized over the years. Such knowledge *could* in principle (though not always) be articulated, but is not—it is what anthropologist Ed Hall refers to as 'high context'.³

²Nonaka bezieht sich bei seinem Begriff des impliziten Wissens nur auf ausgewählte Aspekte von Polanyis Wissenstheorie. „Implizit“, engl. „tacit“, hat bei Polanyi nicht nur die Bedeutung eines impliziten Wissens („we can know more than we can tell“; Polanyi, 1966/1983, S. 6), das dem artikulierbaren, explizit-sprachlichen Wissen gegenübersteht. Polanyi sieht darüber hinaus in implizitem Wissen einen Bewusstseinszustand bei der Wahrnehmung: Implizit heißt dann „Hintergrundbewusstsein“ und steht dem „fokalen Bewusstsein“ gegenüber (Neuweg, 1999).

³E. Hall, *The Hidden Dimension*, New York: Doubleday, 1996; *Beyond Culture*, New York: Doubleday, 1976.

2. Things that are not said because *nobody* fully understands them. They remain elusive and inarticulate. This is the kind of knowledge that the philosopher Michael Polanyi deals with in his book *Personal Knowledge*.⁴
3. Things that are not said because while some people can understand them, they cannot costlessly articulate them. This is the kind of knowledge that current students of tacit knowledge, such as Nonaka and Takeuchi, primarily have in mind when they use the term.⁵

(Boisot, 1999, S. 57; Fußnoten aus dem Original übernommen)

Geht man von diesen Bedeutungsvarianten impliziten Wissens aus, wird klar, dass zwar *manches* implizite Wissen (zweite Bedeutungsvariante) tatsächlich keiner Artikulation (in Nonakas Worten: keiner Externalisierung) zugänglich ist. Das trifft für jenes Wissen zu, von welchem in der Argumentation von Tsoukas (2003) gesprochen wird. Allerdings wird mit dieser Bedeutungsdimensionierung auch deutlich, dass es sehr wohl implizites Wissen gibt, das artikuliert werden kann (erste und dritte Bedeutungsvariante bei Boisot), eine Art „noch-nicht-explizites“ oder „nicht-mehr-und-noch-nicht-wieder-explizites“ Wissen.

Nicht nur bei Nonaka (1994) und Nonaka und Takeuchi (1997) spielt das Bewusstmachen und Artikulieren von implizitem Wissen eine zentrale Rolle. Auch in den WM- und OL-Frameworks⁶ von D. H. Kim (1993/1998), P. M. Senge (1996) und Allee (2002) ist das Bewusstmachen und Verbalisieren von mentalen Modellen bzw. nicht greifbarem Wissen ein immanenter Bestandteil. Auch nach fast 10jähriger wissenschaftlicher Diskussion und praktischer Anwendung ihres Frameworks schreiben Nonaka und Toyama (2003) in ihrer *Knowledge-Creating Theory Revisited* der Externalisierung von implizitem Wissen nach wie vor eine zentrale Bedeutung zu.

Der Externalisierungsprozess (der nicht so benannt wird) wird speziell als wesentlich gesehen für die Wissenskommunikation über intra- oder interorganisationale Grenzen hinweg (Brown & Duguid, 1999). Das soziale Lernen in Communities of practice (Lave & Wenger, 1991/1999) oder die Sozialisation in Gruppen (Nonaka, 1994) ermöglichen den Austausch und die Weitergabe von implizitem Wissen auf impliziter Ebene innerhalb einer Gruppe, weil alle Beteiligten dieselbe Praxis teilen, d. h. sich im selben Kontext (in derselben Handlungsumgebung) befinden. Sobald aber Wissen zwischen Individuen oder auch sozialen Einheiten geteilt werden soll, die nicht dieselbe Praxis teilen, muss das Wissen teilweise aus dem spezifischen Kontext (der konkreten Handlungsumgebung) gelöst werden (Brown & Duguid, 1999). Erst durch die Externalisierung, d. h. die Bewusstmachung des impliziten Wissens bei der WissensträgerIn und damit die Ermöglichung der Artikulation, kann das Wissen von seiner unmittelbaren Handlungsumgebung gelöst werden, ohne dass es allerdings seinen Bedeutungsgehalt verliert⁷.

Gerade in arbeits- und organisationspsychologischen Aufsätzen zu Wissensmanagement und organisationalem Lernen zeigt sich, dass der Prozess der Bewusstmachung und Reflexion des eigenen Weltbilds, der eigenen mentalen Modelle, des eigenen impliziten Wissens ein zentraler und besonders schwieriger Prozess ist.

⁴Polanyi, *Personal Knowledge*.

⁵Nonaka and Takeuchi, *The Knowledge Creating Company*.

⁶Die Verwendung des Begriffs *Framework*, im Deutschen auch zu übersetzen mit theoretischer Bezugsrahmen, wird im folgenden Kapitel 2 erklärt.

⁷Zur Relation der Begriffe Wissen und Information zu Pragmatik und Semantik siehe Kapitel 2.

WM wird dort zur Herausforderung, wo es um das selbstverständliche Wissen und die ritualisierten Praktiken professioneller Experten-Gemeinschaften geht. (M. Dick & Wehner, 2002, S. 19)

Einer der innovativsten neuen Ansätze im Bereich des organisationalen Lernens ist wohl die U-Theorie von Scharmer (2007) (dt. Übersetzung: Scharmer, 2009). Obwohl hier nicht (mehr) von einer „Externalisierung impliziten Wissens“ (wie bei Nonaka & Takeuchi, 1997) oder dem „Aufdecken mentaler Modelle“ (wie bei P. M. Senge, 1996) die Rede ist, gehört das Bewusstmachen eigener Denkstrukturen und -prozesse, eigener Annahmen zum sogenannten U-förmigen Prozess des Lernens ebenso dazu wie das Hineinversetzen in mentale Modelle anderer Menschen. Das sogenannte *Presencing*, die Königsdisziplin des Lernprozesses nach Scharmer (2007), rührt darüber hinaus an eine Art von implizitem Wissen, die bislang für die Wissenschaft als unberührbar galt, nämlich jenes implizite Wissen, welches sich aus der Zukunft nährt (Scharmer, 2007). Ohne das Bewusstwerden impliziter Denkgewohnheiten auf verschiedenen Tiefenniveaus (*open mind, open heart, open will*) wird laut Scharmer (2007) ein Lernen aus der Zukunft nicht möglich. Man kann daher davon ausgehen, dass das Explizieren impliziten Wissens, impliziter mentaler Modelle auch in neueren Ansätzen des Wissensmanagements und organisationalen Lernens eine tragende Rolle spielt, auch wenn hier das Ziel ein anderes ist als bei den WM-Modellen der ersten Generation (vgl. Firestone & McElroy, 2003). Während es in der ersten Generation des Wissensmanagements eher darum ging, existierendes Wissen „bereitzustellen“ (*supply-side knowledge management*; Firestone & McElroy, 2003), geht es in der zweiten Generation darüber hinaus auch um die Schaffung neuen Wissens (*supply-and-demand-side knowledge management*; Firestone & McElroy, 2003). Der Prozess des Explizierens von implizitem Wissen hat also in neueren Ansätzen weniger das Ziel, das einmal explizierte Wissen „festzuhalten“, sondern mehr das Ziel durch das Explizieren, implizite mentale Modelle, Denkstrukturen, Schemata aufzudecken, die menschliches Handeln und Lernen unbewusst beeinflussen, um dadurch Reflexions- und Wissensgenerierungsprozesse in Gang zu setzen.

Nicht nur die Wissenschaft befasst sich mit dem Konzept der Externalisierung, auch die Wissensmanagement-Praxis sucht nach Methoden und Handlungsanleitungen, mit denen implizites Wissen erhoben werden kann – etwa, bevor WissensträgerInnen in den Ruhestand gehen. Neben motivationalen Hindernissen (wann ist jemand bereit, das eigene Wissen zu teilen), die diesbezüglich häufig von PraktikerInnen diskutiert werden und hier nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind, braucht es vor allem Methoden, die die kognitiven Schranken überwinden (siehe hierzu auch Hinds & Pfeffer, 2003), um schwer kommunizierbares Wissen bewusst zu machen und zu artikulieren.

Nonaka (1994) beschreiben Metaphern und Analogien als „Methoden“ für die Externalisierung. Allerdings werden beide „Methoden“⁸ nicht als solche beschrieben, d. h. es gibt keine Anleitung zur Durchführung. In ihrem Werk „Die Organisation des Wissens“ führen Nonaka und Takeuchi (1997) Fallbeispiele von Organisationen an, in denen Metaphern und Analogien gewirkt haben. Allerdings beschreiben sie auch hier nicht die *Methode* im Sinne einer Handlungsanleitung, sondern die Tatsache, dass in jenen Unternehmen beobachtet wurde, wie der Gebrauch von Metaphern und Analogien in der Kommunikation zu einer Externalisierung des Wissens beitrug.

⁸Der Begriff Methode wird hier im Sinne einer konkreten Verfahrensweise zur Problemlösung verwendet. Zur Begriffsdiskussion siehe auch Kapitel 2.

Eine systematische Suche in relevanten internationalen wissenschaftlichen Literaturdatenbanken bestätigte, dass es bislang an replizierbaren Methoden zur Externalisierung von implizitem Wissen mangelt. Die Suche wurde in folgenden Datenbanken durchgeführt: Psycinfo, Psyndex, Business Source Premier und Inspec. Diese Datenbanken werten wissenschaftliche (und im Fall von Business Source Premier auch wirtschaftlich-praktische Literatur) aus den Gebieten Psychologie, Wirtschaftswissenschaften sowie Natur- und Computerwissenschaften aus. Die Suche erfolgte anhand folgender Suchausdrücke: („externalization“ OR „knowledge elicitation“) AND („organizational learning“ OR „knowledge management“ OR „knowledge creation“)⁹. Diese systematische Suche ergab in allen Datenbanken nur wenige Treffer. Von diesen wenigen Ergebnissen konnten die meisten aufgrund des Abstracts bereits ausgeschieden werden. Drei Artikel kamen in die nähere Auswahl, die jedoch ebenfalls keine methodische Handlungsanleitung zur Externalisierung von implizitem Wissen enthielten, wie im Folgenden gezeigt wird.

So gibt Marwick (2001) zwar einen Überblick über Wissensmanagement-Technologien, die die vier Wissensumwandlungsprozesse von Nonaka unterstützen können. Für eine Unterstützung des Externalisierungsprozesses führt er Groupware und Annotierungstools an. Groupware ist ein Set an Technologien, die Team- und Gruppenarbeit ganz allgemein unterstützen sollen. Allerdings gibt es keinen Hinweis darauf, dass Groupware per se das Externalisieren von implizitem Wissen initiiert oder anleitet (vgl. dazu auch Brown & Duguid, 1999, S. 35). Mit Annotationstools meint Marwick Protokolle, die Navigationen und andere Interaktionen mit Dokumenten aufzeichnen, die für Expertenentscheidungen im jeweiligen Gebiet relevant sind. Es wird vom Autor nicht erklärt, wie diese Art von Technologie dazu beiträgt, implizites Wissen zu externalisieren. Insofern konnte keine Methode im Sinne einer Handlungsanleitung für Externalisierung bei Marwick (2001) identifiziert werden.

Im Artikel von Lind und Seigerroth (2003) werden Interviews und Seminare als Methoden für Externalisierung vorgestellt. Lind und Seigerroth verwenden diese Methoden in Fallstudien, leider bleiben die methodischen Details unspezifiziert. Als Leitlinie geben sie hauptsächlich an, dass „a need for a congruence between the perspective used for stating questions and the perspective used for documenting answers“ bestehen soll (Lind & Seigerroth, 2003, S. 122). Die Darstellung bietet also keine Möglichkeit, die Methode zu replizieren.

Klamma, Peter und Jarke (2000) konzentrieren sich in ihrer Arbeit hauptsächlich auf Aspekte der Wissensrepräsentation und nicht auf die Erhebung von Wissen (Externalisierung oder knowledge elicitation), obwohl die Schlagwörter und das Abstract dies erwarten lassen. Auch hier findet sich also keine Methode zur Externalisierung von implizitem Wissen.

Daraus lässt sich schließen, dass es zum aktuellen Zeitpunkt im Wissensmanagement nach wie vor einen Mangel an adäquaten handlungsanleitenden Methoden zur Externalisierung von implizitem Wissen gibt. Außerdem zeigt sich bislang in der WM- und OL-Forschung, dass es zwischen den Modellen, Theorien und Frameworks des WM/OL und Methoden des WM/OL kaum Bezüge gibt.

⁹Verschiedene Schreibweisen der Begriffe im britischen bzw. amerikanischen Englisch wurden berücksichtigt: „organisational“ wurde ebenso gesucht wie „organizational“ und „externalisation“ ebenso wie „externalization“.

Es ist erstaunlich, wie wenig Erkenntnisse aus der Psychologie bislang in die Wissensmanagement-Forschung, speziell in die Erforschung der Externalisierung von implizitem Wissen, eingezogen sind. Sowohl die Gedächtnispsychologie als auch die Arbeits- und Organisationspsychologie liefern einige wesentliche Erkenntnisse über implizites Wissen (in der Arbeitspsychologie wird es vor allem in Bezug auf „Expertise“ diskutiert) und seine Erhebung (seinen „Abruf“ in der Terminologie der Gedächtnispsychologie).

In der Gedächtnispsychologie unterscheidet man üblicherweise zwei Langzeitgedächtnissysteme (vgl. Baumgartner, 2006): ein explizites (auch konzeptuelles) und ein implizites (auch perzeptuelles) Langzeitgedächtnis. Das implizite Langzeitgedächtnis speichert und verarbeitet konkrete Erfahrungen. Das explizite Langzeitgedächtnis speichert und verarbeitet die mit einer konkreten Erfahrung verbundene Bedeutung, d. h. die Semantik. Es wird davon ausgegangen, dass manche Reaktions- und Verhaltensmuster rein durch das implizite Gedächtnis gesteuert werden. Für bewusste Entscheidungen und Verhaltenssteuerung sind aber beide Gedächtnissysteme notwendig. Perrig, Wippich und Perrig-Chiello (1993) gehen davon aus, dass explizite Gedächtnisinhalte über das implizite Gedächtnis aktiviert werden können. Umgekehrt ist dies nur sehr eingeschränkt möglich. Dies ist insofern von Relevanz für eine Methode zur Erhebung impliziten Wissens, als dass die Methode das implizite Gedächtnis, d. h. konkrete Erfahrung, ansprechen können muss.

Erst wenn implizite Gedächtnisspuren ‚bottom-up‘ reaktiviert wurden, können darauf gedankliche Konzepte und bewusste Reflexionen erfolgen (Grawe, 1998). (Baumgartner, 2006, S. 74)

Implizite Wissensinhalte sind gemäß Büssing und Herbig (2003) eher nach dem Ähnlichkeitsprinzip organisiert, explizite Wissensinhalte eher nach dem Identitätsprinzip. Das Identitätsprinzip bedeutet, dass ein expliziter Wissensinhalt als (exakte) Ausprägung in Bezug auf eine bestimmte (Bedeutungs-)Dimension gespeichert wird. Das Identitätsprinzip gilt als relativ unflexibles Ordnungssystem, weil das Wissen nur Ausprägungen innerhalb ganz bestimmter Grenzen annehmen kann (Müller & Herbig, 2004). Die Berücksichtigung des Zusammenwirkens von verschiedenen Dimensionen wird schnell zu einer hochkomplexen kognitiven Anforderung. Durch die Begrenzung des Arbeitsgedächtnisses auf 7 ± 2 Einheiten/Chunks, scheint es in vielen realen Situationen unmöglich zu sein, alle relevanten Faktoren und ihre Beziehungen untereinander bei einer rationalen Arbeitshandlung oder einer Entscheidung zu berücksichtigen. Dörner (2003) zeigt, dass gerade in komplexen Entscheidungssituationen Mängel bei der analytischen Informationsverarbeitung (d. h. alle relevanten Faktoren werden nach dem Identitätsprinzip verarbeitet) auftreten. Einer dieser Mängel besteht darin, dass Menschen sich zu stark auf einzelne Aspekte des Problems konzentrieren, statt die Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Aspekten einer Situation einzubeziehen.

Das Ähnlichkeitsprinzip, nach dem implizites Wissen gemäß Büssing und Herbig (2003) organisiert ist, bedeutet, dass ganzheitliche Vorstellungsbilder von Handlungssituationen und -kontexten, also eine Art Muster der komplexen Realität gespeichert werden. Eine Nutzung impliziten Wissens beruht also darauf, dass neue Situationen (neue Erfahrung) bereits gespeicherte komplexe (Erfahrungs-)Muster aktivieren. Während explizites Wissen die Grundlage für rationale Entscheidungen ist (z. B. ich fahre diesen Weg, weil er der kürzeste ist), stellt implizites Wissen die Grundlage für viele Entscheidungen dar, die alltagssprachlich „aus dem Bauch“ heraus getroffen werden (z. B.

ich hab das Gefühl, dass bei dieser Maschine etwas nicht stimmt). Gigerenzer (2007) zeigt, dass Bauchentscheidungen in manchen Situationen bessere Entscheidungen sein können, als rational durchdachte, weil oft genau nicht alle Faktoren der Situation (dem Bewusstsein) bekannt sind, und daher Bauchentscheidungen in solchen Situationen rationalen Entscheidungen überlegen sind. Die „Intelligenz des Unbewussten“, wie Gigerenzer (2007) es nennt, arbeitet mit Heuristiken oder – alltagssprachlich ausgedrückt – mit Faustregeln.

Aus kognitionspsychologischer Sicht wird der ganzheitlichen Informationsverarbeitung (diese hat ihre Entsprechung im Ähnlichkeitsprinzip) im Allgemeinen eine geringere Flexibilität unterstellt, was auch in Experimenten gezeigt werden konnte (vgl. Überblick in Holyoak & Spellman, 1993). Flexibilität im kognitionspsychologischen Sinne meint nicht nur die Anwendbarkeit von Wissen auf neue Situationen, sondern auch dass Elemente von Wissen neu kombiniert werden können (Büssing & Herbig, 2003). Aus kognitionspsychologischer Sicht scheint es daher sinnvoll zu sein, implizites Wissen zu explizieren, um es flexibler in seinen Wissensbeständen kombinierbar zu machen.

A transfer of implicit knowledge into an explicit mode might therefore be a necessary precondition for flexible use. (Büssing & Herbig, 2003, S. 246)

Aus arbeitspsychologischer Sicht dagegen wird dem impliziten Wissen und damit der ganzheitlichen Informationsverarbeitung oft besonders hohe Flexibilität bestätigt (Büssing & Herbig, 2003). Dies ist insofern kein Widerspruch, weil sich Flexibilität im Arbeitskontext auf die Anwendbarkeit des (impliziten) Wissens auf neue, besonders diffuse und nicht mit alltäglichen Routinen bewältigbare Situationen bezieht. Gerade weil dieser Typ von Arbeitssituation oft unvorhersehbar eintritt und in der Regel nicht mit allen Wirkfaktoren explizit beschrieben werden kann, ist der Ähnlichkeitsvergleich (der auch mit unscharfen Parametern umgehen kann) in solchen Fällen effektiver und insofern flexibler, dass die neue, unvorhergesehene Situation mit bekannten Mustern abgeglichen wird, ohne alle Einzelfaktoren kennen zu müssen. Das Ähnlichkeitsprinzip gilt insofern in der Arbeitspsychologie als das flexiblere Ordnungssystem, da es einfach nach Gemeinsamkeiten zwischen der augenblicklichen und vergangenen Erfahrung sucht und dadurch viele diffuse Variablen einer Situation berücksichtigen kann (Büssing & Herbig, 2003).

Geht man von der Existenz dieser beiden Ordnungsprinzipien bzw. Informationsverarbeitungsmodi für die beiden unterschiedlichen Wissensarten aus, dann sollte eine Methode zum Erheben impliziten Wissens die Ähnlichkeitsordnung ansprechen, um komplexes implizites arbeitsbezogenes Wissen aktivieren und damit artikulieren zu können.

Eine Methode aus der Psychologie, die die Ähnlichkeitsordnung anspricht und mit *Ähnlichkeitsvergleichen* von konkreten *Erfahrungselementen* arbeitet, ist die Repertory Grid-Technik. Die Repertory Grid-Technik wurde von George A. Kelly im Kontext der klinischen Psychologie und Psychotherapie entwickelt (Kelly, 1955/1991a). Sie basiert auf einem humanistischen Menschenbild und einem konstruktivistischen Weltverständnis. Kelly (1955/1991a) legte ausführlich eine Psychologie persönlicher Konstrukte (Personal Construct Psychology – PCP) dar, die beschreibt, wie Menschen die Welt und somit ihre Erfahrungen alternativ konstruieren und wie dieses individuelle Konstruktsystem psychisches Erleben, Denken und Verhalten beeinflusst. Eine Konstruktion kann gemäß Kelly (1955/1991a) erst stattfinden, wenn man mindestens

drei „Elemente“ erfahren hat, von denen sich zwei ähnlich sind und sich eines von den anderen beiden in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal (eine bestimmte Dimension) unterscheidet.

Ursprünglich diente die Methode der Erhebung von individuellen Rollenkonstruktionen von KlientInnen, d. h. wie die KlientInnen ihre eigene soziale Rolle und die ihrer Interaktionspartner und -partnerinnen im Leben konstruieren. Die Art des Konstruierens beeinflusst die Art und Weise des Erlebens und Verhaltens.

Die Methode wurde in den vergangenen 50 Jahren nach und nach auch außerhalb der klinischen Psychologie und Psychotherapie eingesetzt – allerdings entsprechend mit anderen Elementen. Speziell im Forschungsgebiet der Künstlichen Intelligenz ist die Methode in den 1980er und Anfang der 1990er Jahre erfolgreich für die Erhebung von individuellem Expertenwissen als Input für wissensbasierte Systeme eingesetzt worden (Boose, 1988; Ford, Perty, Adams-Webber & Chang, 1991; Gaines & Shaw, 1992). Weitere Anwendungen beziehen sich z. B. auf die Erhebung von politischen Einstellungen (Riemann, 1983), auf die Erhebung von begünstigenden Faktoren für das Nutzen von Sicherheitsgurten beim Autofahren (Calasir & Lehto, 1996), auf die Erhebung von Benutzerwünschen beim Design von Software-Systemen (Hassenzahl & Wessler, 2000), auf die Erhebung von Organisationskultur bzw. organisationalen Werten (Brophy, 2003; Langan-Fox & Tan, 1997; Rugg et al., 2002), auf die Evaluation von betrieblicher Weiterbildung (Easterby-Smith, 1980) oder auf die Erfassung von Teamleistung (Senior, 1997, zitiert in Goffin, 2002). All diese Anwendungen haben eines gemeinsam: Es geht um die Erhebung von Wissen, Entscheidungskriterien, Werten und Einstellungen, die impliziter Natur sind.

Die Repertory Grid-Technik scheint also eine vielversprechende Methode zu sein, um implizites Wissen auch im Kontext von Wissensmanagement zu explizieren.

Trotz der Vielzahl der Anwendungen, die die große Flexibilität der Repertory Grid-Technik zeigt, mangelt es an theoretischen und vor allem methodischen Überlegungen, wie die Anpassung der an sich inhaltsfreien Vorgehensweise der Repertory Grid-Technik an eine spezifische Fragestellung erfolgen kann, die außerhalb von Kellys ursprünglichem „range of convenience“, der klinischen Psychologie, liegt. Die Theorie persönlicher Konstrukte von Kelly (1955/1991a) bietet zwar eine umfassende Beschreibung und Erklärung der individuellen Psyche, allerdings ergibt sich dadurch keine unmittelbare Anleitung für Anwendungen der Technik außerhalb von Psychodiagnostik oder -therapie, speziell nicht für Wissensmanagement.

Die Anpassung der Repertory Grid-Technik passiert durch die Auswahl der Elemente, ähnlich der Items eines Fragebogens. Die Elemente sorgen dafür, dass sich die Erhebung des Wissens um den gefragten Wissensbereich dreht. Nur durch eine systematische Auswahl der Elemente kann sichergestellt werden, dass für den Wissensbereich sowohl relevantes und gültiges Wissen erhoben, als auch der Wissensbereich hinreichend abgedeckt wird. Durch „falsch“ gewählte Elemente kann es passieren, dass entweder kein für den Bereich relevantes Wissen oder zwar relevantes, aber stark unvollständiges Wissen erhoben wird, so dass einseitige und oft falsche Schlüsse aus dem Wissen die Folge sind. Bekannt sind derartige Fälle etwa aus der Anforderungserhebung an eine Software. Es werden oft zwar relevante Anforderungen erhoben, aber dennoch bleiben wesentliche Anforderungen verborgen und führen nicht selten dazu, dass am Ende ein Softwareprodukt herauskommt, dass essentielle Arbeits- oder Kommunikationsprozesse nicht unterstützt.

In zahlreichen Anwendungen der Grid-Technik geschieht die Elementauswahl „aus dem Bauch heraus“ und unsystematisch. Diese Beliebigkeit bei der Elementauswahl kritisiert Goffin (2002) besonders für die organisationalen Anwendungen von Repertory Grids. Da aber sowohl die Präzision, mit der jedes Element formuliert wird, als auch die Auswahl eines adäquaten Elementespektrums aus dem relevanten real verfügbaren Elementebereich (ähnlich einer Stichprobenauswahl) entscheidend für die Gültigkeit des erhobenen Wissens sind (León & Guild, 2003), darf sich eine Methode als nachvollziehbare Handlungsvorschrift nicht auf reine Intuition verlassen.

Ziel der vorliegenden Dissertation ist es, herauszufinden, auf welche Weise organisational relevantes implizites Wissen theoretisch und methodisch fundiert explizit gemacht werden kann. Im engeren Sinne wird sich die Arbeit damit auseinandersetzen, ob und wie sich die Repertory Grid-Technik für das Explizieren impliziten Wissens im Kontext von organisationalem Wissensmanagement anwenden lässt. Wie kann man dabei systematisch vorgehen, um die inhaltsfreie Methode an das jeweilige organisationale Anliegen zum Erheben impliziten Wissens anzupassen, ohne beliebig zu werden? Bislang hat weder die Wissensmanagement-Forschung noch die PCP- oder Repertory-Grid-Forschung einen Zusammenhang zwischen Repertory Grids und ihrer Rolle für das Wissensmanagement in Organisationen hergestellt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei darauf, Theorien und Methode stärker zu verbinden, da dies einen Mangel der bisherigen WM/OL-Forschung darstellt. Die Methodenweiterentwicklung als Ergebnis der Arbeit soll in der WM/OL-Praxis das Explizieren impliziten Wissens erleichtern. So wie Kelly immer betont hat, dass die Wissenschaft nicht der Wissenschaft an sich dienen soll, sondern dass Forschung und Methodenentwicklung für praktische Fragestellungen nützlich sein soll (Kelly, 1955/1991a), bezieht sich die Arbeit nicht nur darauf, wie die Repertory Grid-Technik zum Erheben impliziten Wissens in der Wissensmanagement-Forschung angewendet werden kann, sondern vor allem darauf, ob und wie die Methode in der Wissensmanagement-Praxis Anwendung finden kann.

Die Arbeit trägt *explorativen* und nicht hypothesenprüfenden Charakter. Nachdem die Arbeit interdisziplinär angelegt ist, liegt ihr eine ganz eigene, auf den Gegenstand zugeschnittene Struktur zugrunde. Da sie folglich für VertreterInnen verschiedener Disziplinen lesbar sein soll, wird 1) auf Fachsprache, wo passend, verzichtet oder aber Fachbegriffe werden in ihrer jeweiligen Bedeutung eingeführt, 2) werden manche Theorien oder Methoden ausführlicher geschildert, als es vermutlich für das Verständnis innerhalb einer einzelnen Fachdisziplin notwendig wäre und 3) braucht das nachvollziehbare Herleiten der detaillierten Forschungsfragen eine Annäherung von mehreren Seiten:

- aus der Perspektive des Wissensmanagements (Kapitel 3),
- aus der Perspektive der Methoden (Kapitel 4) und
- aus der Perspektive der Repertory Grid-Technik (Kapitel 5).

Nachdem grundlegende Begriffe aus der Wissenschaftstheorie, Methodologie und dem Gegenstandsbereich der Arbeit geklärt wurden (Kapitel 2), werden aus der Perspektive des Wissensmanagements und organisationalen Lernens einerseits Merkmale und Arten impliziten Wissens als Grundlage für die spätere Methodenauswahl näher erörtert und andererseits wird systematisch der Aspekt des Explizierens impliziten Wissens in wichtigen WM/OL-Frameworks herausgearbeitet, um zu zeigen, welche Rolle das

Explizieren impliziten Wissens jeweils spielt und um die Basis zu schaffen, Methode und Theorien miteinander zu verbinden. Des weiteren wird aus einer praktischen WM/OL-Perspektive beispielhaft gezeigt, in welchen praktischen organisationalen Fragestellungen ein Explizieren von implizitem Wissen hilfreich ist (siehe Kapitel 3).

Ein systematischer Vergleich von existierenden Wissenserhebungsmethoden schließt sich an (siehe Kapitel 4), um zu zeigen, welche Methode für die Erhebung welcher Wissensarten besonders geeignet ist und warum sich die Arbeit gerade mit der Repertory Grid-Technik und nicht einer anderen Methode auseinandersetzt.

Die Repertory Grid-Technik inklusive der dahinterliegenden Theorie persönlicher Konstrukte wird aus Sicht der traditionellen und aktuellen Forschung ausführlich in Kapitel 5 beschrieben, um auch für Nicht-PsychologInnen die Hintergründe und Funktionsweise der Technik nachvollziehbar zu machen. Aus der Darstellung der traditionellen und aktuellen Forschungslage zu Repertory Grids wird die methodische Problematik der Anpassung der ursprünglich rein individuumszentrierten Technik an neue Fragestellungen – speziell im organisationalen Setting – herausgearbeitet.

Auch wenn dieser Teil der Arbeit vorwiegend zu den detaillierten Fragestellungen hinführen soll, so beinhaltet er bereits originale Aspekte. Der **eigene Beitrag** in diesem Teil der Arbeit ist:

- ein Vergleich von WM/OL-Frameworks danach, welche Rolle der Prozess des Explizierens von implizitem Wissens darin spielt (eine derartige Gegenüberstellung ist der Autorin bis dahin noch nicht bekannt),
- eine umfassende Gegenüberstellung von Wissenserhebungsmethoden, die nach ihrem Potential zur Erhebung verschiedener Wissensarten aufbereitet wurde und die es bis dato in der Wissensmanagement-Literatur in dem Umfang nach Recherchen der Autorin noch nicht gibt und
- das Herausarbeiten jener Eigenschaften, die Methoden dazu befähigen, implizites Wissen explizierbar zu machen sowie
- eine systematische Analyse der Schwachstellen und des Entwicklungspotentials der Grid-Technik, wenn sie für alternative Einsatzzwecke zugänglich gemacht werden soll.

Im Kapitel 6 werden die Schlussfolgerungen aus den ersten Kapiteln zusammengefasst und die detaillierten Forschungsfragen für die vorliegende Dissertation abgeleitet, die sich ergeben, wenn die Repertory Grid-Technik als Erhebungsmethode für implizites Wissen im Kontext von organisationalem Wissensmanagement weiterentwickelt werden soll. Es wird das methodische Design geschildert, mit dessen Hilfe diese Forschungsfragen im weiteren Verlauf der Arbeit beantwortet werden.

Die Beantwortung dieser Fragen bildet den Hauptteil der vorliegenden Dissertation, die sich in den Folgekapiteln aufbaut. In Kapitel 7 wird die empirische Studie vorgestellt, die in Form von qualitativen ExpertInnen-Interviews durchgeführt wurde, da kaum Literatur zur Operationalisierung von konkreten Anliegen bei der Anwendung von Repertory Grids im organisationalen Kontext vorlag. Hauptaugenmerk dieser Interviews ist die Frage, wie die Grid-ExpertInnen ausgehend von einem organisationalen Anliegen oder einer organisationsbezogenen Forschungsfragestellung vorgehen, um

das Grid geeignet anzupassen (Thema, Elementauswahl, Konstrukterhebung). Welche Verwendungspraktiken zeigen sich im Umgang mit Repertory Grids im Organisationskontext? Die Daten werden qualitativ ausgewertet, einerseits in ihrer Vielfalt von Variationen als Einzelfälle, andererseits durch eine fallvergleichende Auswertung, die in einer ersten Modellbildung bezogen auf die Anwendung von Grids im organisationalen Kontext mündet, aber gleichfalls zeigt, dass nicht *ein* Vorgehensmodell Verwendung findet, sondern sehr diverse Modelle, die auch unterschiedliche Konsequenzen im Erhebungsprozess und den erhobenen Ergebnissen haben.

Da die Ergebnisse der ExpertInnen-Interviews kein einheitliches systematisches Vorgehensmodell für die Anpassung von Grids für Erhebungen impliziten Wissens in Organisationen zeigen, kann damit die Suche nach einem systematischen Vorgehen zur Anpassung der Methode noch nicht beendet sein. Es werden daher ausgewählte Anhaltspunkte aus den ExpertInnen-Interviews, nämlich der Arbeitstätigkeitsbezug und die Domänenabhängigkeit beim Erhebungsprozess impliziten Wissens, weiterverfolgt, um Antworten auf die Forschungsfragen und die Zielsetzung dervorliegenden Arbeit zu finden.

In Kapitel 8 wird daher die Tätigkeitstheorie, eine Theorie zur Beschreibung von Arbeitssystemen, die aktuell in vielfältigen Bereichen der Arbeits- und Organisationsforschung (zum Teil auch in der WM/OL-Literatur) angewendet wird, daraufhin untersucht, ob und wie sie als theoretischer Bezugsrahmen (Framework) für das Explizieren impliziten Wissens via Repertory Grids dienen kann. Da die Theorie bereits über mehrere Generationen weiterentwickelt wurde, werden einige Begriffe und Sachverhalte unterschiedlich interpretiert, so dass jene für WM/OL besonders interessanten Rezeptionen und Weiterentwicklungen der Tätigkeitstheorie in einer systematischen Analyse erfasst und einander gegenübergestellt werden. In einer Synthese wird die Tätigkeitstheorie als Framework für das Explizieren impliziten Wissens in Organisationen vorgeschlagen und Schlussfolgerungen für die Anpassung und Weiterentwicklung der Grid-Technik gezogen.

In diesem Teil der Arbeit besteht der **eigene Beitrag**:

- im empirischen Teil, d. h. in der Konzeption, Durchführung und Auswertung der ExpertInnen-Befragung sowie den entsprechenden Schlussfolgerungen, die sich für die Anwendung von Repertory Grids im Organisationskontext ableiten lassen,
- im konzeptanalytischen und -vergleichenden Teil, in dem verschiedene Rezeptionen der Tätigkeitstheorie anhand eines dafür entwickelten Schemas miteinander verglichen, Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Widersprüche in der Rezeption der Konzepte herausgearbeitet sowie die Bedeutung der tätigkeitstheoretischen Konzepte für Wissen, Wissensfluss und (organisationales) Lernen abgeleitet und Schlussfolgerungen für den Einsatz von Repertory Grids und (potentielle) Elemente organisationaler Wissenskonstruktion gezogen werden, sowie
- in der Darlegung eines tätigkeitstheoretischen Frameworks für das Explizieren von implizitem Wissens in Organisationen.

Ausgehend von dem tätigkeitstheoretischen Bezugsrahmen und den Schlüsselerkenntnissen zur organisationalen Anwendung von Repertory Grids aus den ExpertInnen-Interviews wird in Kapitel 9 ein Vorgehensmodell für den Einsatz von Grids zum Explizieren impliziten Wissens in Organisationen vorgeschlagen. Dieses Vorgehensmodell

versteht sich als Gerüst, das zeigt, an welchen Punkten im Prozess man ansetzen kann, um Repertory Grids auf organisationsbezogene Fragen zum Explizieren von implizitem Wissen anzupassen. Es werden die einzelnen Phasen mit ihren Handlungsschritten und Gestaltungsspielräumen im Detail geschildert und exemplarisch an Beispielen verdeutlicht. Die Bedeutung des Grid-Vorgehensmodells zum Explizieren impliziten Wissens für Wissensmanagement und organisationales Lernen wird in Bezug auf die eingangs beschriebenen WM/OL-Frameworks diskutiert.

Der **eigene Beitrag** ist in diesem Teil der Arbeit immanent und besteht in:

- der Entwicklung eines Vorgehensmodells für den Einsatz von Grids zum Explizieren impliziten Wissens in Organisationen
- der Konkretisierung des Modells mit konkreten Handlungsschritten und der Darstellung der Gestaltungsspielräume
- der exemplarischen Beschreibung einer möglichen methodischen Umsetzbarkeit ausgewählter Teilschritte sowie
- der Diskussion der Bedeutung des Vorgehensmodells für und seine Einordnung in die WM/OL-Frameworks.

Im Fazit in Kapitel 10 werden die Antworten auf die Fragestellungen zur Arbeit noch einmal zusammengefasst, das eigene Vorgehen und die Ergebnisse kritisch reflektiert sowie ein Ausblick zu offen gebliebenen und sich logisch anschließenden Forschungsfragen und Folgeaktivitäten gegeben.

Zusammenfassend ist es Sinn der Arbeit, die Repertory Grid-Technik einerseits als Methode zum Explizieren von implizitem Wissen im Kontext von Wissensmanagement in die Forschungsdiskussion einzubringen, andererseits zur Verbreitung und Weiterentwicklung der Repertory Grid-Methode und dem dahinter stehenden Menschenbild beizutragen und auch mit praxisorientierten Expertinnen und Experten aus dem WM/OL-Bereich durch diese neuen Ideen in Dialog zu treten. Für alle PraktikerInnen – sei es organisationsintern tätige Personal- oder Organisationsentwicklungsverantwortliche, Wissensmanagement-Beauftragte oder extern tätige Beraterinnen und -berater und Coaches – soll die vorliegende Arbeit ein Vorgehen zur Erhebung und Reflexion von implizitem Wissen für verschiedenste organisationale Ausgangssituationen liefern, das theoretisch begründet und handlungsanleitend dargestellt ist.

Kapitel 2

Begriffsrahmen

Aufgrund der Interdisziplinarität der vorliegenden Arbeit ist die begriffliche Rahmung von besonderer Wichtigkeit:

In der Wissenschaft treten sie [die Begriffe, Anm. JH] im allgemeinen als disziplinspezifische Fachbegriffe auf, die durch besondere Definitionen, experimentelle Vorführungen und Einbettungen in Theoriesprachen gelernt werden. Jeder Wissenschaftler wird in die Begrifflichkeit seines Fachs „hineinsozialisiert“. (...) Die Verständigung über Fachgrenzen hinweg erfordert einen zusätzlichen Aufwand an Begriffsarbeit... (Bergmann et al., 2010, S. 51)

Bergmann et al. (2010) betonen dabei, dass es weniger darum gehen kann, eindeutige und unwiderrufbare Definitionen am Beginn einer Arbeit festzulegen, sondern vielmehr darum, „anschlussstiftende Brückenbegriffe“ (S. 51) zu finden, die das Verständnis zwischen verschiedenen Disziplinen erleichtern und – über diese – die oft stillschweigenden Grundannahmen über die Bedeutung dieser Begriffe explizit und damit verhandelbar und integrierbar machen.

Im Folgenden soll versucht werden, einen kapitelübergreifenden begrifflichen Rahmen für die vorliegende Arbeit zu schaffen. Einerseits enthält dieser Rahmen Begriffe, die durchaus (wissenschafts-)alltagstauglich und über Disziplinengrenzen hinweg geläufig sind, sich wohl aber in ihrer genauen jeweiligen Bedeutungszuweisung in verschiedenen Disziplinen unterscheiden. Hierbei handelt es sich sowohl um wissenschaftstheoretische als auch gegenstandsspezifische Grundbegriffe. Für diese Begriffe wird eine Definition gewählt, die für den Forschungsgegenstand passend erscheint und die sprachliche Kommunikation des Vorgehens und der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit erleichtert.

Außerdem werden einige Begriffe aus der psychologischen Methodenlehre im engeren Sinne definiert, deren Beitrag für die interdisziplinäre Zielsetzung der Arbeit und deren Methodenfokus wichtig erscheint. Hier handelt es sich methodologische Grundbegriffe, die die Gütekriterien und deren Nachweis betreffen.

2.1 Wissenschaftstheoretische Grundbegriffe

Theorie meint ganz abstrakt gesprochen „ein auf Verallgemeinerung zielendes System von Aussagen“ (Bergmann et al., 2010, S. 53). Jede Theorie ist aber (zunächst) disziplinbezogen, d. h. sie hat innerhalb einer bestimmten Disziplin ihre Gültigkeit (wie abgesichert das Wissen ist) und ihren Geltungsbereich (worauf die Theorie angewendet werden kann) (Bergmann et al., 2010).

In der Psychologie dienen Theorien der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von beobachteten Phänomenen, Zuständen, Ereignissen oder Prozessen dienen (Borel, 1993; Bortz & Döring, 1995). Theorie „bezeichnet ... die in synthetischen Gebilden gefaßten Gesetze, die auf Beobachtung beruhen und so lange wahr bleiben, als sie nicht durch neue Gegebenheiten entkräftet werden. ...“ (Borel, 1993, S. 2307). In diesem Sinne ordnet sich der psychologische Theoriebegriff in die naturwissenschaftlich-empirische Tradition ein.

Wenn der Begriff Theorie nicht näher spezifiziert wird, meint man meist eine wissenschaftliche Theorie. In der Psychologie existiert darüber hinaus auch der Begriff der impliziten Theorie, der laienhafte Vorstellungen über die Erklärung und Vorhersage bestimmter Sachverhalte meint, insofern ist auch hier eine Theorie ein Set an Aussagen, das (für die jeweilige Person) auf Verallgemeinerung abzielt, eine gewisse Gültigkeit (für die Person) hat und einen Geltungsbereich (die Sachverhalte, für die es gemäß der Person gilt).

In enger Nachbarschaft zum Begriff Theorie befinden sich die Begriffe Framework, Frame of Reference (referentieller Bezugsrahmen) und Frame (Rahmen). Diese Begriffe werden mittlerweile im Deutschen oft in ihrer englischen Form verwendet, die übersetzten deutschen Begriffe waren und sind dagegen eher ungebräuchlich.

Der Begriff **Frame** wird im Sinne der vorliegenden Arbeit in seiner Bedeutungsfacette als Denkraum oder als eine Art allgemeiner Kontext verstanden, der als Hintergrund für Betrachtung einer Situation, eines Phänomens oder einer Idee dient („the general context which forms the background to something which you are discussing or considering“, „Frame“, 1992, S. 576). Mit Kontext oder Rahmen sind gewisse Grundannahmen und Perspektiven gemeint, die beeinflussen, welche Aspekte, aus welchem Blickwinkel und mit welchen Begrifflichkeiten sie betrachtet werden („Frame [is] an underlying assumption or set of assumptions that supports an interpretation of a concept and that functions as a frame of reference for thinking about the concept“, Colman, 2001a, S. 286f.). Insofern kann eine Theorie einen Frame für die Betrachtung einer Situation oder eines Phänomens bieten. Ein Frame muss aber noch keine Theorie sein.

Frame of Reference und Framework werden gemäß Sinclair (1992) synonym verwendet. Der **Frame of Reference** ist ein Set von Glaubenssätzen, das als Grundlage für Entscheidungen dient, z. B. kann eine Kultur ein Frame of Reference für das Denken und Handeln sein („Frame of reference“, 1992, S. 576). Ein **Framework** „is a particular set of rules, ideas, or beliefs which you use in order to deal with problems or to decide what to do“ („Framework“, 1992, S. 576), d. h. es dient dazu, die Handlungen innerhalb dieses Bezugsrahmens auszurichten.

Ein Frame, Frame of Reference oder ein Framework unterscheiden sich also insofern von einer Theorie, als sie keinen Anspruch auf Gültigkeit stellen, sondern eher lose und oft implizite Grundannahmen darstellen. Wird der Begriff Framework in der Wissenschaft verwendet, wird damit meist eine Theorie zum Rahmen für einen bestimmten

Gegenstandsbereich erhoben und diese Theorie als Framework in ihren Denk- und Handlungskonsequenzen analysiert und diskutiert. Insofern kann eine Theorie einen explizit formulierten Denk- und Handlungsrahmen schaffen. Der Begriff Framework wird in der vorliegenden Arbeit so verwendet.

Bezogen auf den allgemeinen Theoriebegriff macht es Sinn für die Forschungspraxis zwischen gegenstandsbezogener und Metatheorie zu unterscheiden, weil beide verschiedene zeitliche, räumliche und historische Reichweite besitzen (Kassner & Wassermann, 2002) und damit für unterschiedliche Forschungszwecke unterschiedlich gut geeignet sind.

Gegenstandsbezogene Theorien sind „[m]etaphorisch gesprochen . . . Bilder oder Gemälde eines interessierenden Gegenstandes, wohingegen **metatheoretische Annahmen** [Hervorheb. v. JH] sozusagen die Brille . . . darstellen, durch welche die Gemälde betrachtet werden, und zwar sowohl beim Malen selbst als auch bei späterer Betrachtung nach Fertigstellung. Je nach Farbgebung der Brille wird das Bild anders aussehen. So fokussieren beispielsweise handlungstheoretische Prämissen auf ein anderes Segment von Zusammenhängen in Organisationen, als strukturtheoretische“ (Kassner & Wassermann, 2002, S. 97).

Gegenstandsbezogene Theorien („spezifische Theorie“ bei Zimbardo & Gerrig, 1999) bauen in der Regel auf einer Metatheorie auf („theoretische Perspektive“ oder auch „verborgenes Menschenbild“ im Kontext psychologischer Theorien bei Zimbardo & Gerrig, 1999). Beide Arten von Theorie beeinflussen – auch mit ihrer Wechselwirkung – die Forschungspraxis und damit sowohl Methodologie als auch Methoden (vgl. Kassner & Wassermann, 2002).

Methodologie befasst sich mit der Begründung von Methoden im Forschungsprozess (einerseits bezogen auf die wechselseitigen Abhängigkeiten und das Zusammenwirken der Methoden, andererseits bezogen auf die allgemeine Fragestellung der Forschungsarbeit) abhängig von den zugrundeliegenden theoretischen Annahmen (vgl. Kassner & Wassermann, 2002; Asmuth, 1999).

Methoden schließlich sind die konkreten Verfahrensweisen der Informationsgewinnung, -aufzeichnung und -analyse. Abermals metaphorisch sehen Kassner und Wassermann (2002, S. 98) in Methodologie die Entscheidung „über Gesamtplan und Richtung des Malprozesses“, während sie unter den „Methoden die dazu notwendigen Techniken und Utensilien“ verstehen. Der Begriff **Methode** stammt aus dem Griechischen (metá hodós) und bedeutet soviel wie „der Weg zu etwas hin“ (Bortz & Döring, 1995, S. 341). Die Methode beschreibt also die Art und Weise des Vorgehens. Unter Methode wird laut Duden ein „auf einem Regelsystem aufbauendes Verfahren zur Erlangung von [wissenschaftlichen] Erkenntnissen od. praktischen Ergebnissen“ („Methode“, 1989, S. 1012) verstanden.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Methode in zweierlei Gestalt verwendet, erstens im engeren Sinne von *Forschungsmethode*, mit der systematisch Daten erhoben und analysiert werden und damit der Zusammenhang des Gegenstandes zur Empirie hergestellt wird. Zweitens wird der Begriff auch im Sinne von *praktischen Methoden* (Wissensmanagement-Methoden) verwendet, die durch das festgelegte Regelwerk oder den Algorithmus des Vorgehens die Nachvollziehbarkeit und Wiederholbarkeit einer Problemlösung gewährleisten (s. o. Verfahren, das zu Erlangung von praktischen Ergebnissen dient).

Die Unterscheidung dieser wissenschaftstheoretischen Grundbegriffe soll helfen, die Argumentation des im Folgenden beschriebenen Forschungsprozesses zu strukturieren. Dies erscheint vor allem deshalb wichtig, da in der vorliegenden Arbeit die Begriffe Methode und Theorie auf verschiedenen Ebenen diskutiert werden (müssen).

Zum einen hat die vorliegende Arbeit eine Methode (die Repertory Grid-Technik) zum Untersuchungsgegenstand, zum zweiten wende ich selbst im Forschungsprozess (Forschungs-)Methoden an, und zum dritten werden im Laufe der Arbeit, weitere (praktische) Methoden zur Unterstützung der Einbettung und Anwendung der Repertory Grid-Technik im organisationalen Wissensmanagement diskutiert.

Mit der Theorie verhält es sich ähnlich: Zum einen baut die Methode, die Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, auf einer ausführlich formulierten Theorie (der Theorie Persönlicher Konstrukte) auf, zum zweiten wird im Lauf der Arbeit nach einer Theorie als Framework für den organisationalen Einsatz von Repertory Grids zum Explizieren impliziten Wissens gesucht, um aufbauend darauf ein Vorgehensmodell zu entwickeln, und zum dritten liegen dem eigenen Forschungsprozess selbstverständlich metatheoretische und gegenstandstheoretische Annahmen zugrunde.

Um so mehr soll versucht werden, in der folgenden Arbeit die jeweiligen Begriffe auseinanderzuhalten und so weit wie möglich, die gegenstandsbezogenen und metatheoretischen Annahmen sowie die methodologischen Überlegungen und methodischen Schritte zu explizieren. Wenn es auch nicht möglich sein wird, alles explizieren zu können wie bereits Kassner und Wassermann (2002, S. 98) anmerken.

2.2 Begriffe aus der Methodologie

Die Güte einer Methode ist zentral bei der Analyse und Diskussion von Methoden. In der Disziplin der Psychologie (besonders in der Testtheorie) haben sich insbesondere drei Kriterien etabliert, mit Hilfe derer die Güte einer Methode eingeschätzt werden kann: Validität, Reliabilität und Objektivität. Um einschätzen zu können, was es bedeutet, wenn eine Methode *valide*, *reliabel* oder *objektiv* ist, wird erklärt, wie typischerweise die Messung dieser Kriterien zustandekommt oder zustandekommen kann. Diese methodologischen Grundbegriffe werden im Folgenden erklärt, um diese Begriffe in der vorliegenden Arbeit verwenden zu können, die auch für Nicht-PsychologInnen lesbar sein soll.

Im allgemeinen – und so auch im Rahmen dieser Arbeit – bedeutet die **Validität** (d. h. Gültigkeit) einer Methode, wie gut die Methode das erhebt, was sie zu erheben vorgibt (vgl. Bortz & Döring, 1995). Man unterscheidet dabei interne und externe Validität. *Intern valide* ist eine Methode, wenn die mit ihr erhobenen Ergebnisse im konkreten Erhebungszusammenhang gültig sind und genau und adäquat wiedergeben, was in einer Situation „tatsächlich“ erfasst werden soll. Im Sinne der Erhebung von Wissen geht es dabei vor allem um Authentizität und Glaubwürdigkeit der Ergebnisse (vgl. Steinke, 2003). *Extern valide* ist eine Methode, wenn die mit ihr erhobenen Ergebnisse über den Erhebungszusammenhang hinaus verallgemeinerbar sind. Dabei geht es im Sinne der Erhebung von Wissen um die Transferierbarkeit (vgl. Steinke, 2003).

Die Validierung, das ist der Prozess der Feststellung der Gültigkeit, kann auf verschiedenen Wegen durchgeführt werden: Für die Arbeit relevant erscheinen die Kriteriums-

validierung, die Inhaltsvalidierung und die Konsensvalidierung. Bei der *Kriteriumsvalidierung* werden die Ergebnisse der zu validierenden Methode, die ein bestimmtes latentes (d. h. nicht unmittelbar beobachtbares) Merkmal erhebt, mit einem externen manifesten (d. h. beobachtbaren bzw. messbaren) Kriterium verglichen (Bortz & Döring, 1995). Aufgrund des Ausmaßes der Übereinstimmung des erhobenen Merkmals mit dem Kriterium, das außerhalb der Methode liegt, wird die Validität der Methode über Korrelationen (d. h. ein Zusammenhangsmaß) bestimmt. Ein spezieller Fall der Kriteriumsvalidierung ist die *Vorhersage-Validierung*, bei der das Kriterium der Zukunft liegt (etwa der tatsächliche Berufserfolg als Prognosekriterium bei einem Verfahren zur Personalauswahl), im Gegensatz zur *Übereinstimmungs-Validierung*, bei der das Ergebnis der Methode und das Außenkriterium zum selben Zeitpunkt erhoben und einander gegenübergestellt werden (Bortz & Döring, 1995). Kritisch zu betrachten ist die Auswahl des Außenkriteriums für die Kriteriumsvalidierung, da es in vielen Fällen alles andere als einfach ist, ein externes Kriterium zu finden, etwa für Intelligenz oder Identität (Bortz & Döring, 1995). Von der Sinnhaftigkeit und Operationalisierung (d. h. dem Messbarmachen) des Außenkriteriums hängt ab, ob die Zusammenhangsergebnisse zur zu validierenden Methode tatsächlich etwas über deren Gültigkeit aussagen.

Validiert man eine Methode aufgrund von logisch-inhaltlicher Argumentation und Schlussfolgerung (z. B. aufgrund der Fragebogenitems selbst), dann spricht man von *Inhaltsvalidierung* (Bortz & Döring, 1995).

Die *Konstruktvalidität*¹ versucht Inhalts- und kriterienbezogene Validitätsaspekte zu verbinden. Konstruktvalidität bezieht sich auf die (den) theoretisch hergeleitete(n) Übereinstimmung (Unterschied) von verschiedenen Konstrukten, die (der) durch die Messung mit verschiedenen (bereits validierten) Instrumenten bestätigt werden muss. Konstruktvalidität kann daher nur bestimmt werden, wenn eine Theorie hinter dem Messinstrument steht, um nachvollziehbare und richtige Hypothesen über Zusammenhänge des gemessenen Konstruktes zu anderen Konstrukten machen zu können. Wird eine Hypothese nicht bestätigt, dann muss dies nicht die Validität des neuen Erhebungsinstrumentes in Frage stellen, sondern kann auch heißen, dass die Hypothese falsch war. Prüft man Hypothesen, die besagen, dass die Erhebungsmethode Ergebnisse liefert, die mit bestimmten anderen Konstrukten nichts gemeinsam haben, spricht man von *Diskriminanzvalidität*. Prüft man Hypothesen, die Aussagen über die Ähnlichkeit des gemessenen Konstrukts mit anderen Konstrukten machen, dann spricht man von *Konvergenzvalidität*.

Bei der *Konsensvalidierung*, einem klassischen Weg der qualitativen Forschung, wird interpersonale Übereinstimmung im Bedeutungsgehalt und der Glaubwürdigkeit der Ergebnisse, die mittels der Methode erhoben wurden, demonstriert (Bortz & Döring, 1995). Man unterscheidet je nach Personengruppen, zwischen denen die Übereinstimmung erzielt wird, zwischen *kommunikativer Validierung*, bei der der Konsens speziell zwischen ForscherIn und befragter Person (Auskunftsperson) erzielt wird (zu Dialog und Konsens in der Wissenschaft siehe auch Scheele & Groeben, 1988), und *argumentativer Validierung*, bei der um Konsens mit Außenstehenden gerungen wird.

Die **Reliabilität** (d. h. die Zuverlässigkeit oder Genauigkeit) gibt an, wie *genau* eine Methode ein bestimmtes Merkmal erhebt, ungeachtet dessen, *was* die Methode misst

¹Der Wortbestandteil „Konstrukt“ in Konstruktvalidität hat nichts mit den persönlichen Konstrukten im Sinne von Kelly zu tun, sondern bezieht sich auf den Begriff des theoretischen Konstrukts, der in der Psychologie häufig verwendet wird. Ein theoretisches Konstrukt ist ein theoretisches Konzept, das hilft psychische Phänomene zu beschreiben.

(Bortz & Döring, 1995). Üblicherweise wird die Reliabilität einer Methode durch einen Vergleich von mit der Methode erhobenen Ergebnissen bei wiederholter Anwendung der Methode (*Retest-Reliabilität*) gemessen oder durch den Vergleich von Ergebnissen aus Parallelanwendungen der Methode (*Paralleltest-Reliabilität*) oder durch zufällige Halbierung der Ergebnisse bei einer Methodenanwendung und Vergleich der beiden Hälften (*Split-Half-Reliabilität*) (*“Reliabilität”*, 1986; Mikula, 1993).

Die Reliabilität als Gütekriterium ist nur vor dem Hintergrund bestimmter (naturwissenschaftlicher) Grundannahmen sinnvoll. So kann man etwa im allgemeinen davon ausgehen, dass das Gewicht innerhalb weniger Minuten stabil bleibt, so dass eine hohe Reliabilität des Instruments „Waage“ geschlussfolgert wird, wenn die Waage dasselbe Gewicht anzeigt, wenn sich eine Person zwei Mal hintereinander auf die Waage stellt. Bei psychologischen oder sozialwissenschaftlichen Methoden, speziell bei Methoden, in denen es um Wissen geht, oder bei qualitativen Forschungsmethoden ist die Gleichheit des Ergebnisses, das mit einer Methode gewonnen wurde, 1) ungleich schwieriger festzustellen, und 2) ist deren Bedeutung und die daraus ableitbaren Schlussfolgerungen ungleich schwieriger zu interpretieren. Jede Veränderung des Wissens bei zwei Messzeitpunkten würde eine Verringerung der Reliabilität zur Folge haben. Nachdem Wissen aber etwas Veränderliches, Dynamisches ist, das sich sinnvollerweise erweitern oder verändern sollte, ist das Kriterium der Reliabilität für eine solche Methode also fraglich. Die Reliabilität wird im Rahmen dieser Arbeit in Bezug auf die Erhebung von Wissen kritisch diskutiert, weil hohe Genauigkeitsmaße einer Methode auch darauf hindeuten können, dass eine Methode Veränderungen im Wissen nicht oder nur ungenügend abbilden kann. Dasselbe gilt auch für qualitative Forschungsmethoden, mit denen selten Phänomene untersucht werden, die unveränderlich sind (Flick, 2007).

Für die qualitative Forschung spielt die *prozedurale Reliabilität* eine Rolle, d. h. die Genauigkeit und Nachvollziehbarkeit des Erhebungs- und Auswertungsprozesses. Diese wird erreicht, indem konsequent im Datenerhebungs- und -auswertungsprozess Aufzeichnungen in einer möglichst strukturierten und standardisierten Form geführt werden (Feldnotizen, Beobachtungsprotokolle, Gesprächsaufnahmen usw.) und indem Schulungen in Erhebungs- und Auswertungsvorgehensweisen (etwa InterviewerInnen- oder BeobachterInnen-Schulung) durchgeführt werden (Flick, 2007). Im Sinne der qualitativen Forschung geht es bei Reliabilität damit eher um das Überprüfbarmachen des Zustandekommens von Daten und Interpretationen, darum, das Vorgehen zu explizieren und kontinuierlich zu reflektieren, also um die „Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen“ (Flick, 2007, S. 492).

Die **Objektivität** als Gütekriterium einer Methode bezieht sich darauf, inwieweit die Durchführung der Methode sowie die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse unabhängig und unbeeinflusst von der oder den durchführenden (bzw. auswertenden bzw. interpretierenden) Personen ist und zu den gleichen Ergebnissen führt (Bortz & Döring, 1995). Es wird daher *Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität* unterschieden (*“Objektivität”*, 1986). Die Objektivität wird dann als gegeben betrachtet, wenn eine genaue *Verfahrensdokumentation* (jeweils zur Durchführung, Auswertung und Interpretation) vorliegt (Bortz & Döring, 1995).

Objektivität ist allerdings auch ein Kriterium, das nur ausgehend von der Grundannahme, dass Wissenschaft und Messung objektiv sein können, als sinnvolles Kriterium anwendbar ist (vgl. Flick, 2007). Objektivität wird entsprechend in der qualitativen Forschung aufgrund deren (sozial-)konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnisses selten diskutiert (vgl. Flick, 2007). In der Regel wird gefordert, dass qualitative Forschung

in Teams durchgeführt werden sollte (was oft an pragmatische Grenzen stößt), so dass mehrere ForscherInnen dasselbe Datenmaterial unabhängig voneinander analysieren können und zu mehr oder weniger ähnlichen Schlussfolgerungen kommen können. Sind die Schlussfolgerungen ähnlich, werden diese als objektiv und reliabel eingeschätzt (Flick, 2007). Dieses Vorgehen nennt man auch Triangulation von Ergebnissen durch unabhängige ForscherInnen (Flick, 2007).

Spezielle Studien zur Validität, Reliabilität und Objektivität bei der Repertory Grid-Technik werden in Kapitel 5 dargestellt und sowohl die Kriterien als auch die Vorgehensweisen zu deren Messung kritisch diskutiert.

Typischerweise werden in der *qualitativen Forschung* andere Kriterien für die Güte einer Studie und ihrer Ergebnisse diskutiert. Insofern die vorliegende Studie qualitativen Charakter hat, werden neben den erwähnten klassischen Gütekriterien von Methoden auch diese „weicheren“ Gütekriterien qualitativer Forschung dargestellt (Steinke, 2003):

- **Intersubjektive Nachvollziehbarkeit**, d. h. inwiefern die Dokumentation des Prozesses und der Ergebnisse, die kontinuierliche Reflexion und der Diskurs mit anderen sowie die Anwendung kodifizierter (also regelgeleiteter und systematischer) Methoden die Ergebnisse nachvollziehbar macht,
- **Indikation des Forschungsprozesses**, d. h. inwiefern wurden die Methoden dem Untersuchungsgegenstand angemessen gewählt (dazu gehört auch, ob eine qualitative Forschungsstrategie für den Gegenstand angemessen war),
- **Empirische Verankerung**, d. h. inwiefern die Ergebnisse tatsächlich im empirischen Datenmaterial verankert sind (dazu gehört z. B. auch die kommunikative Validierung),
- **Limitation**, d. h. inwiefern der Geltungsbereich der Erkenntnisse und seine Grenzen geprüft wurden (etwa durch das Gegenüberstellen von sehr verschiedenen Fällen oder die Auswahl von abweichenden und extremen Fällen),
- **Kohärenz**, d. h. inwiefern die Auswertung und Theoriebildung zu einem kohärenten Bild geführt hat, das Widersprüche erklären kann bzw. offen gelegt hat,
- **Relevanz**, d. h. inwiefern die Methode und ihre Ergebnisse (für die Gesellschaft) von Nutzen sind (dies kann z. B. durch das Aufdecken neuer Perspektiven auf ein Phänomen geschehen oder aber das Thematisieren eines gesellschaftspolitischen Problemfelds) und
- **Reflektierte Subjektivität**, d. h. inwiefern die ForscherIn ihre eigene Rolle im Forschungsprozess kritisch reflektiert und entsprechend methodisch reflektiert in das Ergebnis einbezogen hat.

Unabhängig davon, ob man klassische Gütekriterien oder qualitative Gütekriterien anwendet, ist die Güte von Methoden danach zu beurteilen, ob mit ihnen regelgeleitet, systematisch und nachvollziehbar Wissen erhoben werden kann, das gültig ist (aus der Perspektive der befragten Person oder für einen allgemeingültigeren Anwendungsbereich).

2.3 Gegenstandsspezifische Grundbegriffe

Gegenstandsspezifische Grundbegriffe, die kapitelübergreifend wirksam und disziplinenübergreifend sehr verschieden bis widersprüchlich diskutiert werden, sind für die vorliegende Arbeit vor allem zwei: *Organisation* und *Wissen*.

Der Begriff der **Organisation** wird in der vorliegenden Arbeit im sozialwissenschaftlichen Sinne verstanden. In diesem Sinne ist eine Organisation *ein auf Kooperation zwischen Menschen beruhendes soziales System, „in denen Menschen planmäßig und beständig mit verteilten Rollen gemäß ihren Kräften und Bedürfnissen zusammenwirken und so gemeinsam Ziele erreichen, die für den einzelnen ganz und gar unzugänglich wären.“* (Schuler, 1993, S.1, Hervorheb. JH). Zu Organisationen gehören daher Unternehmen, aber auch öffentliche Institutionen, Verbände und Vereine.

Der Organisationsbegriff ist für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit insofern zentral, als dass es hier um die Weiterentwicklung einer Methode (der Repertory Grid-Technik) geht, die ursprünglich für individuelle Fragestellungen und Erkenntnisgewinn entwickelt wurde (Gegenstand=Individuum) und die nun auf einen anderen Anwendungsbereich, nämlich organisationale Fragestellungen (Gegenstand=Organisation) erweitert und adaptiert werden soll.

Die Vorstellungen, was **Wissen** im Kern ausmacht, gehen nicht nur im alltäglichen Gebrauch bei Wissensmanagement-Projekten in Organisationen auseinander, sondern auch in der Wissenschaft.

Traditionellerweise wird in der *westlichen Philosophie* Wissen als etwas objektiv Wahres aufgefasst, von dem die Person, die „weiß“, auch glaubt, dass es wahr ist, und Gründe angeben kann, warum es wahr ist (Strube et al., 1996).

Sobald man jedoch in der *Psychologie* von Wissen spricht, spielt die Idee der objektiven Wahrheit in der Regel keine Rolle, weil der Untersuchungsgegenstand der Psychologie stärker die individuellen (Gedächtnis-)Prozesse sind. In der (Gedächtnis)Psychologie ist Wissen ein relativ dauerhafter Inhalt des Langzeitgedächtnisses (vgl. Zimbardo & Gerrig, 1999). Dabei wird der Begriff „Wissen“ oft nicht explizit verwendet, stattdessen der Begriff „Erinnerung“ oder „Erfahrungen“ oder spezifische Arten von Wissen wie „Fakten“, „Fertigkeiten“, „Regeln und Urteile“ u. a. (vgl. Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 244f.). In der Psychologie ist Wissen also etwas, das auf das Subjekt bezogen ist. Das Wissen eines Individuums bildet seine Erfahrungen, sein Lernen, sein Leben ab.

Im *Wissensmanagement* spielt Wissen naturgemäß die zentrale Rolle. Nonaka und Takeuchi (1997, S. 70) beschreiben Wissen als „... dynamischen menschlichen Prozeß der Erklärung persönlicher Vorstellungen über die Wahrheit.“ Wesentlich ist hier die Betonung auf Wissen als *persönlicher Vorstellung* anstatt von Wissen im Sinne der objektiven Richtigkeit einer Vorstellung. Im Wissensmanagement in diesem Sinne geht es also nicht um absolute objektive Wahrheiten, sondern um mehr oder weniger viable (im Sinne von brauchbar oder praktikabel) individuelle Vorstellungen über die Welt, die sich dynamisch im Lebensprozess entwickeln und verändern (vgl. hierzu auch Kelly, 1955/1991a). Natürlich unterscheiden sich die AutorInnen auch im WM/OL in ihren Wissensdefinitionen. Interessant zu beobachten ist, dass Wissen auf eine sehr konstruktivistische Weise explizit definiert wird, sich aber die Schlüsse daraus nicht

im jeweiligen Wissensmanagement-Modell wiederfinden, sondern dort wieder mit einer sehr objektivierenden impliziten Definition operiert wird².

Gerade im Wissensmanagement spielt oft auch noch eine Form des Wissens eine Rolle, die über das Individuum hinausgeht: das kollektive Wissen. WissensträgerIn ist dann eine Gruppe, eine Organisation oder eine ganze Gesellschaft. In der Wissenssoziologie spricht man daher von „gesellschaftlicher Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger & Luckmann, 1980). Kollektives und individuelles Wissen lassen sich mitunter schwer bis gar nicht voneinander abgrenzen, sie bedingen sich vielmehr gegenseitig. Individuelles Wissen trägt zur Schaffung und Veränderung des kollektiven Wissens bei, genauso wie kollektives Wissen das individuelle Wissen beeinflusst (Elias, 1986).

Um Wissen von anderen Arten der kognitiven Vorstellung abgrenzen zu können, ist das Merkmal der „Gewissheit“ (engl. *certainty*) hilfreich (Hunt, 2003). Etwas zu wissen bedeutet in diesem Sinne, dass die Vorstellung nicht nur als subjektive Wahrheit empfunden wird und begründet werden kann, sondern dass die wissende Person sich dieser Vorstellung (dieses Wissens) sicher ist (Hunt, 2003). Da sich die Gewissheit über die Richtigkeit einer Vorstellung eher graduell verändert, ist Wissen niemals wirklich eindeutig von anderen kognitiven Vorstellungen abgrenzbar, sondern immer eine Frage des Ausprägungsgrades an Gewissheit („a matter of degree“, Quine, 1987, zitiert in Hunt, 2003, S. 103).

Für die vorliegende Arbeit verstehen wir Wissen als subjektive – kollektiv vermittelte – Konstruktion der Wirklichkeit, derer sich die WissensträgerIn (Person und/oder Kollektiv) gewiss ist und die für sie viabel ist.

Ähnlich wie beim Begriff Methode ist die mannigfaltige Rolle des Begriffs *Wissen* für die vorliegende Arbeit hervorzuheben, da das Wort „Wissen“ in einer *wissenschaftlichen* Arbeit sowohl Gegenstand und Ziel als auch Mittel ist. Erstens geht es um (implizites) Wissen als Gegenstand, das mit Hilfe einer Methode expliziert werden soll. Zweitens ist die Entwicklung neuen (wissenschaftlichen) Wissens das Ziel der vorliegenden Arbeit. Drittens ist (wissenschaftliches) Wissen über Theorien und Methoden Mittel für die Generierung von neuem Wissen und viertens, ist das (Erfahrungs-)Wissen der Grid-ExpertInnen, welches im empirischen Teil erhoben wird, gleichzeitig Ergebnis (der Erhebung) und Mittel (für die Entwicklung des Vorgehensmodells). Es wird nicht möglich sein, den Begriff Wissen bei jeder Verwendung sprachlich genau in seiner Rolle zu präzisieren. Das Bewusstmachen über diese mannigfaltige Verwendung soll helfen, Aufmerksamkeit zu schaffen, um beim Leseprozess den jeweiligen Kontext für die Verwendungsrolle einzubeziehen.

Speziell die Relation zwischen den Begriffen *Wissen*, *Information* und *Daten* wird im Wissensmanagement betont (Probst et al., 1998; Davenport & Prusak, 1998; Tuomi, 1999), ist aber dennoch unscharf. Mitunter werden diese Begriffe synonym verwendet werden, meist dann, wenn unter Wissensmanagement die Einführung eines informationstechnologischen Systems verstanden wird. Üblicherweise geht man aber von einer Hierarchie zwischen den Begriffen Wissen, Information und Daten aus, wobei zwischen diesen Ebenen jeweils ein „Anreicherungsprozess“ stattfindet: Auf der oberen Ebene der Wissenshierarchie findet man typischerweise das Wissen als mit Praxis angereicherte Information, auf der mittleren Ebene Information als mit Bedeutung angereicherte Daten und der unteren Ebene Daten als syntaktisch miteinander verknüpfte Zeichen

²Das kann und soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

(Probst et al., 1998, S. 34). Daten werden als durch Syntax geregelte Zeichen (Probst et al., 1998) und objektive Fakten über Ereignisse, denen keinerlei Bewertung und Interpretation innewohnt, bezeichnet (Davenport & Prusak, 1998). Daten werden, wenn sie in einen gewissen Kontext (d. h. Zusammenhang) gesetzt werden, interpretierbar und damit zu Information (Probst et al., 1998), d. h. Information hat Bedeutung (Davenport & Prusak, 1998). Erst wenn Information miteinander vernetzt wird, kann umsetzbares Wissen entstehen (Probst et al., 1998). Wissen ist nach Davenport und Prusak (1998) unmittelbar an den Menschen gebunden, der mit Hilfe seiner kognitiven Fähigkeiten Informationen miteinander in Beziehung setzt und Schlüsse für das Handeln zieht. Wissen enthält in diesem Sinne zusätzlich zur Information Bewertung (Davenport & Prusak, 1998).

Die Hierarchie lässt sich aber auch umgekehrt betrachten, wie Tuomi (1999) gezeigt hat. Wissen als Ausgangspunkt der Hierarchie wird demgemäß erst durch Verbalisierung, Artikulation und Strukturierung (also kognitiver Leistung) zu Information (Tuomi, 1999). Um Information aus Wissen „herauszuholen“, muss das Individuum also fähig sein, die dem Wissen zugrundeliegende Bedeutungsstruktur zu artikulieren (Tuomi, 1999). In diesem Sinne ist Information also artikuliertes oder expliziertes Wissen. Um schließlich jenes artikuliertes Wissen automatisiert verarbeitbar zu machen, muss die Bedeutung der Information repräsentiert werden, so dass die Daten maschinell ohne Rücksicht auf die Bedeutung verarbeitet werden können (Tuomi, 1999). „The data elements are defined on a level where all meaning that is needed for their automatic processing is represented through the data structure“ (Tuomi, 1999, S. 5).

Unabhängig davon, ob man Wissen als höherwertig zu Information und Daten betrachtet oder umgekehrt – das ist nur eine Frage des Blickwinkels –, beiden Betrachtungen der Begriffsrelationen ist gemeinsam,

1. dass *Wissen* an den Menschen und sein Denken und Handeln gebunden ist (Pragmatik),
2. dass *Information* expliziertes oder artikuliertes Wissen ist, d. h. sehr wohl Bedeutung trägt, aber nicht an ein bestimmtes Individuum gebunden ist (Semantik), und
3. dass *Daten* selbst keine Bedeutung tragen, sondern Elemente (syntaktisch geregelte Zeichen) sind, die unabhängig von der Bedeutung automatisiert verarbeitbar sind (Syntax).

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe grundlegend in diesem Sinne verstanden (d. h. beispielsweise dass Information im engeren Sinne gemeint ist, wenn von expliziertem Wissen die Rede ist). Sobald die Autorin der vorliegenden Arbeit sich auf andere AutorInnen und Theorien und deren Begrifflichkeit bezieht, werden die Begriffe ggf. davon abweichend verwendet, im Sinne der zitierten Werke.

Eine vertiefende Betrachtung verschiedener Wissensarten findet sich im folgenden Kapitel.

Kapitel 3

Explizieren impliziten Wissens in Organisationen

3.1 Implizites Wissen

Implizites Wissen begegnet uns im Alltag oft als „Intuition“, „Bauchgefühl“ oder „Talent“ (Haldin-Herrgard, 2004). So hat manch ein Verkäufer oder eine Verkäuferin einfach Talent beim Verkaufen von egal welchen Produkten oder Dienstleistungen, während sich ein anderer oder eine andere redlich bemüht, aber nicht annähernd an die Umsatzzahlen und vor allem an die Leichtigkeit seiner oder ihrer talentierten KollegIn herankommt (vgl. Gregory, 1999). Oder denken wir an die Personalauswahl in Unternehmen: Die Entscheidung für oder gegen eine neue Mitarbeiterin oder einen neuen Mitarbeiter erfolgt selten mit rein rationalen Argumenten, sondern viel häufiger „aus dem Bauch heraus“. Nachgewiesenermaßen spielen Intuition, Talent und implizites Wissen eine wesentliche Rolle im Erfolg in verschiedensten Berufen wie etwa bei Juristen, Lehrern, Verkäufern, Managern oder Medizinerinnen (Sternberg & Horvath, 1999).

Vermutlich kennt jede Leserin und jeder Leser selbst Situationen im eigenen Leben, in denen sie/er instinktiv die richtige Wahl getroffen hat oder in der richtigen Art und Weise reagiert hat, die im Moment der Entscheidungsfindung oder Handlungsausführung rational nicht nachvollziehbar war, sich im Nachhinein als gut getroffene Entscheidung oder Vorgehensweise herausgestellt hat.

3.1.1 Dimensionen von Wissen

Bevor ich auf die Besonderheiten des impliziten Wissens eingehe und auf Methoden, dieses zu erheben, möchte ich kurz auf die verschiedenen Arten von Wissen eingehen, die in der Literatur unterschieden werden. Diese Unterscheidung nach verschiedenen Wissensarten hilft später bei der Auswahl der einzusetzenden Methoden zur Wissens-erhebung.

Die verschiedenen Unterscheidungen in Wissensarten stellen jeweils verschiedene Eigenschaften oder Aspekte von Wissen in den Vordergrund. Die Unterscheidungsarten

können daher eher als Unterscheidungsdimensionen von Wissen und damit als einander ergänzend anstatt alternativ zueinander betrachtet werden.

Auf ontologischer Ebene, d. h. der Ebene des Seins in der Welt, lassen sich **individuelles versus kollektives Wissen** unterscheiden. Die traditionelle Psychologie, aber auch die traditionelle westliche Philosophie (Cook & Brown, 1999), weist Wissen primär Individuen zu, währenddessen sich vor allem die Soziologie und Anthropologie sowie die neuere Organisationsforschung (Cook & Brown, 1999) primär mit kollektiven Phänomenen befassen und damit mit Konzepten kollektiven Wissens wie „collective mind“ (Weick & Roberts, 1993), der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger & Luckmann, 1980) oder „situated cognition“ und „legitimate peripheral participation“ (Lave & Wenger, 1991/1999).

Im Wissensmanagement und vor allem im organisationalen Lernen wurde diese Unterscheidung in individuell und kollektiv (bzw. organisational) besonders aufgegriffen, da sie für den Gegenstand dieser Forschungsrichtung zentral ist: (Wie) Lernen *Organisationen*? So beschreiben Probst et al. (1998), dass Organisationen dann *kollektives Wissen* besitzen, wenn die Akteure im Unternehmen ihre individuellen Fähigkeiten gelungen kombinieren und dadurch organisationale Prozesse zum Funktionieren bringen, die zum Erfolg des Unternehmens beitragen. Auch Nonaka und Takeuchi (1997) gehen davon aus, dass Wissen sowohl beim Individuum, aber auch in der Gruppe, in Organisationen und zwischen Organisationen entsteht. D. H. Kim (1993/1998) sieht die Weltanschauung einer Organisation als deren kollektives Wissen. Das entspricht in groben Zügen auch anderen Diskussionen, nach denen besonders Organisationskultur, d. h. implizite und explizite Regeln, Wissen über (nicht) akzeptierte Verhaltensweisen, und darüber, wie etwas zu tun ist, als Teil kollektiven Wissens diskutiert wird (siehe Haldin-Herrgard, 2004).

Auch Cook und Brown (1999) unterscheiden zwischen individuellem und Gruppenwissen, d. h. sie gehen davon aus, dass sowohl Individuen als auch Gruppen WissensträgerInnen sein können und dass die Art des Wissens, welches Individuen sich aneignen können, eine andere ist, als die Art des Wissens, welches Gruppen in sich tragen.

... while individual copier technicians have a sense of how a particular copier ought to sound when operating properly (groups do not have ears), it is a group of technicians that possess “war stories” about what odd noises can mean. (Cook & Brown, 1999, S. 386)

Zum individuellen Wissen zählen Cook und Brown (1999) sowohl Konzepte und Regeln (im Sinne von Cook and Brown *explizites individuelles Wissen*) als auch Fertigkeiten, d. h. wie Konzepte und Regeln in die Praxis umzusetzen sind bzw. das richtige Gefühl für das Anwenden oder Benutzen eines Werkzeugs zu haben (im Sinne von Cook and Brown *implizites individuelles Wissen*; siehe Abbildung 3.1).

Zum Gruppenwissen gehören Geschichten und Metaphern (*explizites Gruppenwissen*) und Genres (*implizites Gruppenwissen*). Geschichten werden gemäß Cook und Brown (1999) explizit ausgedrückt, genutzt und weitergegeben. Es handelt sich dabei um Erfolgs- und Misserfolgsgeschichten oder Geschichten darüber, wie die Arbeit zu tun ist. Ähnlich werden auch Metaphern oder spezielle Ausdrücke in Gruppen mit einer bestimmten Bedeutung explizit genutzt (Cook & Brown, 1999). Genres auf der anderen Seite – Cook und Brown wählen bewusst einen Begriff aus der Literatur – können als

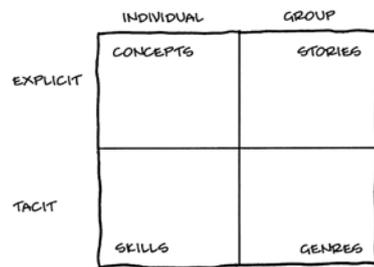


Abbildung 3.1: Vier Formen des Wissens (Cook & Brown, 1999, S. 391)

impliziter kollektiver Interpretationsrahmen verstanden werden, um die Bedeutung der vermittelten Wissensinhalte im entsprechenden Rahmen zu verstehen und zu interpretieren. Genres können beispielsweise verschiedene Medien sein, über die Nachrichten übermittelt werden. Die Art des vermittelten Mediums stellt einen entsprechenden Bedeutungsrahmen für die übermittelte Nachricht dar. Abhängig vom Bedeutungsrahmen wird die Nachricht unterschiedlich interpretiert. So hat eine im Protokoll niedergeschriebene Nachricht vermutlich eine andere Bedeutung als eine Nachricht per Telefon. Genres kann man als einen Teil der impliziten (Organisations-)Kultur verstehen.

Eine zweite Dimension, mit deren Hilfe sich der Blick auf Wissen fokussieren lässt, ist die Unterscheidung nach dem Allgemeinheitsgrad von Wissen (Strube et al., 1996): **episodisches versus semantisches Wissen**. Mit episodischem Wissen ist konkretes, fall- und erfahrungsbezogenes Wissen gemeint. Semantisches Wissen bedeutet abstraktes und generalisiertes Wissen.

Diese Unterscheidung hat Tradition in der Gedächtnispsychologie (Zimbardo & Gerrig, 1999), wo davon ausgegangen wird, dass zunächst alle Erinnerungen episodischer Natur sind (d. h. in Bezug zur Situation abgespeichert werden, in der sie erlernt wurden) – auch das Faktenwissen, das wir beispielsweise in der Schule lernen. Die Semantik löst sich erst nach und nach vom konkreten Kontext (d. h. der Situation, in der es erlernt wurde) und wird erst dann verallgemeinert „abgespeichert“, dann nämlich als semantisches Wissen. Semantisches Wissen hat eine breitere Gültigkeit als episodisches Wissen, weil es sich vom Kontext, in dem es erlernt wurde, gelöst hat. Bei dieser Unterscheidung wird allerdings nichts über die „objektive“ Gültigkeit ausgesagt, da es sich um Wissen im subjektiven Sinne handelt.

Eine weitere traditionelle Unterscheidungsdimension von Wissen in der Psychologie ist die nach der Repräsentationsform (Strube et al., 1996): **deklaratives versus prozedurales Wissen**. Deklaratives Wissen bezieht sich auf Faktenwissen und Wissen über Ereignisse, während sich prozedurales Wissen auf Wissen bezieht, wie man Dinge tut (Zimbardo & Gerrig, 1999). Deklaratives Wissen wird oft auch als *know-what* und prozedurales als *know-how* bezeichnet (Colman, 2001b).

Mitunter wird deklaratives Wissen mit explizitem und prozedurales Wissen mit implizitem Wissen gleichgesetzt (z. B. in Strube et al., 1996, Nonaka & Takeuchi, 1997). Wenn gleich sich besonders die Erforschung prozeduralen Wissens vor allem mit der Frage auseinandersetzt, wie man von bewusstem Wissen über eine Tätigkeit (etwa dem Fahrschulwissen übers Autofahren) zur flüssigen Ausführung einer Tätigkeit kommt (d. h. Autofahren ohne jeden einzelnen Schritt der Ausführung bewusst halten zu müssen),

so distanziert sich die vorliegende Arbeit von der Gleichsetzung der beiden Dimensionen. In Anlehnung an Büssing, Herbig und Ewert (2002) wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen impliziter Natur sein können.

D. H. Kim (1993/1998) unterscheidet Wissen anhand der Dimension *Konzeptionell — Operational* in **know-why versus know-how**. Diese Unterscheidung hebt eine spezielle Form des deklarativen Wissens hervor, die für Wissensmanagement und organisationales Lernen als besonders relevant betrachtet wird (D. H. Kim, 1993/1998; J. B. Quinn, Anderson & Finkelstein, 1996; P. M. Senge, 1996), nämlich das Wissen über Systemzusammenhänge, über kausale Beziehungen, kurz das Wissen, warum etwas auf eine bestimmte Art und Weise gemacht wird (know-why). Know-why ist Wissen, das durch konzeptionelles Lernen entsteht, nämlich durch Bewerten und Analysieren praktischer Erfahrungen und das Verändern oder Schaffen von inneren mentalen Modellen. Know-how wird durch operationales Lernen erworben, d. h. durch praktisches Ausführen von Handlungen und Beobachten der Handlungspraxis. Know-how ist entsprechend Wissen darüber, welche Schritte auszuführen sind, um eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen (Handlungswissen, Routinen) (siehe auch Unterabschnitt 3.2.6).

Schließlich ist die Dimension der Zugänglichkeit oder Bewusstheit von Wissen zentral für die vorliegende Arbeit. Wissen lässt sich bezüglich dieser Dimension in **implizites versus explizites Wissen** unterscheiden (Polanyi, 1966/1983; Nonaka & Takeuchi, 1997; Zimbardo & Gerrig, 1999). Teile des Wissens einer Person sind explizit zugänglich, d. h. die Person kann dieses Wissen beschreiben und/oder erklären. Große Teile des Wissens sind aber implizit (engl: tacit knowledge), d. h. die Person kann nicht erklären, warum sie in dieser oder jener Form handelt. Der Begriff und die zugehörigen Eigenschaften impliziten Wissens werden im folgenden Unterkapitel vertieft.

3.1.2 Implizites Wissen – Begriff und Merkmale

Implizites Wissen kann man verstehen als eine Art un- oder vorbewusstes Wissen, das im Handeln wirkt, aber schwer bzw. zum Teil nicht verbalisierbar ist (Polanyi, 1966/1983; Nonaka & Takeuchi, 1997; Büssing, Herbig & Ewert, 2002; Müller & Herbig, 2004; Haldin-Herrgard, 2004). Haben wir uns eine bestimmte Expertise angeeignet, nehmen wir zum Beispiel an, wir könnten wunderbar kochen, dann fällt es uns schwer, dieses Wissen in Worte zu fassen und an Freunde oder unsere Kinder weiterzugeben. Fragt uns jemand, wieviel von diesem oder jenem Gewürz an die Speise zu geben ist, können wir meist nicht zur Zufriedenheit der Fragenden Auskunft geben.

Der Begriff des „tacit knowledge“ (dt. implizites Wissen) geht auf Polanyi (1966/1983) zurück, der für seinen Ausspruch „we can know more than we can tell“ (S. 4) bekannt geworden ist. Polanyi (1966/1983) beschrieb Wissen als Prozess („*knowing*“), der nur in seiner Dynamik verstanden werden kann. Implizites Wissen („tacit knowing“) bezieht sich gemäß Polanyi auf jene Bestandteile einer Handlung, die gerade nicht im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, die wir aber dennoch zur Ausführung der Handlung benötigen (Neuweg, 1999).

In Verhaltens- oder Kommunikationstrainings etwa wird der Aufmerksamkeitsfokus oft gerade auf die impliziten Anteile des Verhaltens der TeilnehmerInnen gelenkt, wodurch der natürliche Handlungsfluss (etwa eine Verhandlung um widerstreitende Interessen) „brüchig“ wird oder ins Stocken gerät. Wenn wir üblicherweise miteinander reden oder

verhandeln, gehört unsere Aufmerksamkeit dem Thema und unserem Interesse. Nicht im Fokus der Handlung stehen das Sprechen an sich, das Bewegen der Lippen, das Produzieren von Tönen, das Zuhören an sich, das Wahrnehmen der Laute des Gegenübers, die eigene Mimik, Gestik und Haltung und die des Gegenübers. Aber ohne all diese impliziten Anteile der Handlung wäre keine Kommunikation und keine Verhandlung möglich. Sobald wir die Aufmerksamkeit auf die impliziten Anteile lenken, erlischt die Handlung des Verhandeln, was sich z. B. daran zeigen kann, dass das Gespräch stockt.

Implizites Wissen ist in der Arbeitspsychologie intensiv im Zusammenhang mit **Expertise** diskutiert worden (Hacker, 1992; Büssing & Herbig, 2003). Beide Konzepte sind sich sehr ähnlich. Sie werden mitunter synonym verwendet, unterscheiden sich aber in manchen Aspekten.

Ähnlichkeit zwischen den Konzepten des impliziten Wissen und der Expertise besteht darin (Büssing, Herbig & Ewert, 2002; Müller & Herbig, 2004),

- dass sowohl Expertise als auch implizites Wissen als durch Erfahrung erworben angesehen werden,
- sich Expertise darin äußert, dass die Analyse und Handlung in kritischen und komplexen Situation unbewusst erfolgt (entspricht dem vor- oder unbewussten Level von implizitem Wissen) und
- dass es für ExpertInnen mit fortschreitendem Grad der Expertise immer schwieriger wird, die Expertise-Handlungen in ihre Einzelschritte zu zerlegen und ihr Wissen an NovizInnen zu vermitteln (entspricht der schwierigen Kommunizierbarkeit impliziten Wissens).

Verschieden sind beide theoretische Konzepte insofern (Büssing, Herbig & Latzel, 2002):

- ExpertInnen nutzen neben dem impliziten, nachweislich auch explizites Wissen für ihr Expertise-Handeln.
- Laien oder NovizInnen verfügen auch über implizites Wissen, nur dass das implizite Wissen von NovizInnen häufiger aus naiven (mitunter falschen) Theorien besteht, während ExpertInnen häufiger über korrektes implizites Wissen verfügen.

Beide Konzepte tragen als zentrale Merkmale die Unbewusstheit und schwere Verbalisierbarkeit. Für den Kontext von Wissensmanagement ist bedeutsam, dass implizites Wissen nicht immer „richtig“ sein muss und Expertise durchaus nicht nur aus der Anwendung impliziten, sondern auch aus der Anwendung expliziten Wissens besteht. Es kann im Handlungsfeld WM/OL um beides gehen, einerseits um das Explizieren von Expertise im engeren Sinne, z. B. dann, wenn eine erfahrene MitarbeiterIn die Firma verlässt (dabei ist es für die Nützlichkeit für Wissensmanagement irrelevant, ob das Wissen implizit ist oder auch explizite Anteile hat), andererseits kann es auch um das Explizieren von implizitem Wissen gehen, wo es wiederum irrelevant ist, ob es sich um „richtiges“ oder „falsches“ Wissen handelt, genau dann, wenn es um Reflexion, Kooperation, Weiterentwicklung, persönliches und organisationales Lernen geht.

Ins Wissensmanagement ist der Begriff des impliziten Wissens sowie dessen Bedeutung für Organisationen maßgeblich von Nonaka (1994) und Nonaka und Takeuchi (1997) getragen worden.

Implizites Wissen ist persönlich, kontextspezifisch und daher nur schwer kommunizierbar. Explizites Wissen hingegen läßt sich in formaler, systematischer Sprache weitergeben. (Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 72)

Implizites Wissen wird von Nonaka und Takeuchi (1997) als subjektives, körperliches, im Hier und Jetzt geschaffenes Erfahrungswissen charakterisiert. Sie stellen ihm das explizite Wissen als objektives Verstandeswissen gegenüber, das sich auf vergangene Ereignisse bezieht und auf kontextfreie Theorie abzielt (siehe oben zu den Ausführungen bezüglich semantischem vs. episodischem Wissen). Im Zusammenspiel der beiden komplementären Wissensformen sehen sie den Weg für erfolgreiche Wissensschaffung in Unternehmen.

Auch wenn der Begriff des impliziten Wissens eindeutig auf Polanyi (1966/1983) zurückgeht, wird er in der akademischen Literatur alles andere als einheitlich und im Polanyi'schen Sinne verwendet (Gourlay, 2004; Haldin-Herrgard, 2004; Boisot, 1999). Das (implizite) Verständnis von implizitem Wissen unterscheidet sich zwischen den ForscherInnen derart, dass die Schlussfolgerungen für den Umgang mit dieser Wissensart sehr verschieden und zum Teil widersprüchlich sind¹. Kontrovers werden vor allem Kernaspekte wie die folgenden diskutiert (Gourlay, 2004): wie wird implizites Wissen erworben, auf welcher Ebene manifestiert es sich, was ist seine Funktion und kann es explizit gemacht werden oder nicht?

Für Wissensmanagement im allgemeinen und die vorliegende Arbeit im speziellen ist die Frage nach der Möglichkeit oder Unmöglichkeit des Explizierens von implizitem Wissen von zentraler Bedeutung. Insgesamt lassen sich in der Literatur zwei Positionen bezüglich des Explizierens von implizitem Wissen unterscheiden: die „no-access“-Position und die „possible-access“-Position (Büssing, Herbig & Ewert, 2002). Die „no-access“-Position geht davon aus, dass es keinen Zugang zum impliziten Wissen gibt. Die „possible-access“-Position nimmt an, dass zumindest Teile des impliziten Wissens expliziert werden können.

Beiden Positionen liegen – meist unausgesprochen – unterschiedliche Menschenbilder bzw. Erkenntnisvorstellungen zugrunde. VertreterInnen der „possible-access“-Position gehen (implizit) davon aus, dass Wissen auch dann existiert, wenn es nicht unmittelbar in einer Handlung aktiv ist („epistemology of possession“, Cook & Brown, 1999, „embodied knowledge“, Blackler, 1995). Das heißt, wir wissen, wie beispielsweise Rad fahren funktioniert, auch ohne, dass wir auf dem Rad sitzen und in die Pedalen treten. Aus dieser Perspektive macht das Erheben von (implizitem) Wissen logisch Sinn.

VertreterInnen der „no-access“-Position gehen davon aus, dass Wissen nur im Prozess des tatsächlichen Tuns existent ist („epistemology of practice“, Cook & Brown, 1999, „embodied knowledge“, Blackler, 1995). Das heißt, nur während wir Rad fahren, kann das diesbezügliche Wissen (meist auch begrifflich als „*knowing*“ bezeichnet) untersucht werden. Ausgehend von einem solchen Wissensverständnis macht eine Externalisierung (wovon auch?) keinen Sinn.

Folgende Punkte sprechen – neben forschungspragmatischen Gründen – dafür, in der vorliegenden Arbeit von der „possible-access“-Position auszugehen:

¹Gerade, wenn wir in der Wissenschaft von Wissen sprechen, haben wir es mit einem Phänomen auf mehreren Ebenen zu tun. Denn Forschungen über Wissen bauen selbst Wissen auf, das natürlich denselben Gesetzmäßigkeiten folgt wie das Wissen, über welches geschrieben wird. Das heißt, dass auch ForscherInnen natürlich nicht all ihr Wissen in Artikeln oder Büchern explizieren, sondern dass auch hier viel implizites Wissen mitschwingt.

- Im Wissensmanagement wird dem Explizieren von implizitem Wissen eine große Bedeutung zugeschrieben (Nonaka & Takeuchi, 1997; Malhotra, 2000; Heisig, 2003).
- Empirische Forschungen belegen die Möglichkeit des Erhebens von beruflich und alltagspraktisch relevantem implizitem Wissen (u. a. Sternberg & Hedlund, 2002; Büssing, Herbig & Ewert, 2002).
- Betriebliche und alltägliche Erfahrungen mit Reflexion (einer Form des Explizierens impliziter Wissensinhalte) belegen die Nützlichkeit und Zugänglichkeit von (Teilen) impliziten Wissens (Latzel, 2004).

Nonaka und Takeuchi (1997) etwa beschreiben die Bedeutung des Explizierens impliziten Wissens für die Wissensschaffung in Unternehmen am Beispiel der Entwicklung eines Brotbackautomaten. Nachdem verschiedene Automaten-Entwicklungen kein Brot backen konnten, das an vom Bäcker gebackene Brote auch nur annähernd heranreicht, ist ein Mitglied der Informationstechnologie-Abteilung beim besten Bäcker der Stadt in die Lehre gegangen, um sich selbst das implizite Wissen des Brotbackens anzueignen. Aufgrund ihres technischen Erfahrungshintergrundes war es ihr anschließend möglich, ihr erworbenes Wissen so zu verbalisieren (nämlich, dass es auf die Dreh-Dehn-Bewegung beim Kneten ankommt), dass es von den Konstrukteuren maschinell mit ihrer Hilfe umgesetzt werden konnte. Es hat also ein Prozess der Externalisierung von implizitem Wissen stattgefunden.

Sternberg und seine KollegInnen (z. B. Sternberg & Hedlund, 2002 für eine Übersicht über empirische Erkenntnisse) haben sich jahrelang mit der Entwicklung von Messinstrumenten für implizites Wissen am Arbeitsplatz befasst, u. a. für den Bereich Verkauf, Management und militärische Führungspositionen. Auch Büssing, Herbig und Ewert (2002) haben am Beispiel der Krankenpflege gezeigt, wie sich explizites und implizites Wissen auf Handeln in kritischen Situationen auswirkt und damit gezeigt, dass sich diese beiden Modi des Wissens auch operational voneinander abgrenzen lassen.

Es wird davon ausgegangen, dass es ... einen schwerer zugänglichen Wissensmodus gibt, den wir ganz automatisch im alltäglichen Leben benutzen, vor allem in Bereichen, in denen wir viele Erfahrungen haben, zu dem wir aber keinen bewussten Zugang haben. (Müller & Herbig, 2004, S. 9)

Gleichfalls baut jegliche Art von Lernen durch Reflexion (Latzel, 2004; als Doppelschleifen- und Deuterolernen bei Argyris & Schön, 2006; als Sichtbarmachen und Hinterfragen mentaler Modelle bei P. M. Senge, 1996, siehe auch Abschnitt 3.2) auf der Idee auf, dass Menschen fähig sind, sich (vergangene) Erfahrungen – speziell auch implizite Aspekte – ins Bewusstsein zu rufen. „Reflexion ermöglicht das Bewusstwerden vormals nicht bewusster, impliziter Inhalte...“ (Latzel, 2004). In der Arbeits- und Trainingspraxis ist Reflexion zentral für Lernprozesse (Weick & Sutcliffe, 2007; Kriz & Nöbauer, 2002; Kriz, 2000; P. Senge, Kleiner, Smith, Roberts & Ross, 2008). Sie kann als „Dialog zwischen Denken und Handeln, der den Praktikern in ihren jeweiligen Berufen bei der Bewältigung ihrer Aufgaben hilft“ verstanden werden (Latzel, 2004).

Aufgrund dieser Argumente wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass man Teile impliziten Wissens, nämlich „noch-nicht-explizites“ oder „nicht-mehr-und-noch-nicht-wieder-explizites“ Wissen explizieren kann, wenn man einen methodischen Zugang findet, der die Bewusstmachung und Verbalisierung der impliziten Gedächtnisinhalte unterstützt.

3.1.3 Arten impliziten Wissens

Es gibt verschiedene Typologien impliziten Wissens, die einerseits helfen sollen, ein klareres Verständnis von implizitem Wissen als solchem zu erlangen, andererseits dazu dienen, Schlussfolgerungen für den Umgang mit solchem Wissen abzuleiten.

Nonaka und Konno (1998) unterscheiden zwei Dimensionen impliziten Wissens: die technische Dimension und die kognitive Dimension. Die *technische Dimension* bezieht sich auf das „know-how“, d. h. das Wissen, wie etwas zu tun ist, das oft auch prozedurales Wissen genannt wird.

Die *kognitive Dimension* umfasst Werte, Ansichten, Idealvorstellungen, mentale Modelle und Schemata.

While difficult to articulate, this cognitive dimension of tacit knowledge shapes the way we perceive the world. (Nonaka & Konno, 1998, S. 42)

Die kognitive Dimension des impliziten Wissens beeinflusst die Handlungen einer Person, gleichzeitig beeinflusst jede Handlung wieder die kognitive Dimension.

Speziell der kognitiven Dimension impliziten Wissens wird im Wissensmanagement und organisationalen Lernen eine besondere Bedeutung beigemessen. So kann das Explizitmachen der kognitiven Dimension des impliziten Wissens Reflexion der Arbeitspraxis in Gang setzen (Latzel, 2004). P. M. Senge (1996), der die lernende Organisation mit seinem Werk „Die fünfte Disziplin“ in Wissenschaft und Praxis publik gemacht hat, betont, dass gerade das Hinterfragen der (eigenen) mentalen Modelle die Grundlage für Lernen, vor allem für organisationales Lernen darstellt (siehe auch Unterabschnitt 3.2.5). Erst durch das Bewusstwerden der eigenen impliziten Grundannahmen können diese kritisch betrachtet, weitergegeben oder im Fall der Inadäquatheit auch verändert werden. Argyris und Schön (2006) haben ebenfalls dem Hinterfragen der Leitvariablen (d. h. Annahmen, die Handlungen zugrundeliegen) eine besondere Rolle für organisationales Lernen zugewiesen, sie nennen Lernen, welches über ein einfaches Korrigieren von fehlerhaften Handlungen hinausgeht und der Handlung zugrundeliegende Annahmen verändert, Doppelschleifen-Lernen (siehe auch Unterabschnitt 3.2.4). Brown und Duguid (1999) haben besonders darauf hingewiesen, dass der Austausch von Wissen *zwischen* verschiedenen Communities deswegen schwierig ist, weil dort die gemeinsame Praxis und damit die Etablierung eines gemeinsamen Verständnisses *fehlt* (d. h. gemeinsame Werte, Grundannahmen, mentale Modelle). Um Wissen zwischen Personen auszutauschen, die wenig gemeinsames Grundverständnis haben (z. B. zwischen Personen aus verschiedenen Abteilungen mit unterschiedlicher beruflicher Sozialisation), scheint daher ein Explizitmachen der zugrundeliegenden mentalen Modelle für die Kommunikation und den Wissensaustausch hilfreich. Die kognitive Dimension impliziten Wissens spielt daher für die vorliegende Arbeit eine wesentliche Rolle.

Eine weitere Typologie von implizitem Wissen stammt von Neuweg (2004). Er unterscheidet zwischen drei Typen impliziten Wissens, die in der Handlung wirksam werden:

1. Tacit Knowing-How
2. Tacit Knowing-That
3. Tacit Roots of all Knowledge

Die ersten beiden Dimensionen entsprechen in etwa den beiden Dimensionen, die Nonaka und Konno (1998) unterscheiden. *Tacit Knowing-How* wird von Neuweg (2004) beschrieben als der implizite Anteil von Expertise, wenn man etwa von der „Kunst des Kochens“ oder der „Kunst des Management“ spricht. Eine Köchin hat es beispielsweise „im Gefühl“, welche und wieviel Gewürze sie an die Speise tut, eine Managerin „spürt“ den richtigen Zeitpunkt für die richtigen Worte oder die richtige Entscheidung. Diese implizite Komponente ist sehr offensichtlich bei motorischen Fertigkeiten wie etwa dem Jonglieren, sie ist aber genauso existent bei sehr viel abstrakteren Tätigkeiten wie etwa dem Erfinden (Neuweg, 2004).

Das *Tacit Knowing-That* bezieht sich auf all jenes Wissen, welches als gegeben angesehen wird:

It is knowledge taken for granted, our cognitive background, interpretative frameworks, viewpoint, paradigms, mental models and beliefs. (Neuweg, 2004, S. 8)

Es entspricht also jener kognitiven Dimension, die auch Nonaka und Konno (1998) formulieren.

Der dritte Typ impliziten Wissens, den Neuweg (2004) formuliert, die *Tacit Roots of all Knowledge*, geht über diese beiden Typen hinaus und bezieht sich auf eine noch grundlegendere oder tiefere Ebene, nämlich auf die semantischen und pragmatischen Wurzeln all unseres Wissens. Hier geht es um Sprache und Verständnis von Sprache und von anderen gesellschaftlichen Bedeutungen.

All knowledge is fundamentally tacit, because deprived of their coefficients, all spoken or written words would be meaningless; explicit knowledge must rely on being tacitly understood and applied in order to knowledge at all. (Neuweg, 2004, S. 9)

Dieser Typ impliziten Wissens findet besondere Beachtung in wissenssoziologischen Arbeiten wie etwa von Berger und Luckmann (1980). Es ist eine Art kollektives implizites Wissen, da Sprache und andere Bedeutungssymbole in der Gesellschaft gelernt und weitergegeben werden. Dieser Typ impliziten Wissens ermöglicht erst ein Verständnis zwischen Menschen überhaupt. Diese Form des impliziten Wissens wird in der vorliegenden Arbeit nicht adressiert.

Diese impliziten Wurzeln all unseren Wissens kommen auch bei Collins (2001) als „Unrecognizable Knowledge“ vor. Collins unterscheidet aufgrund seiner Studien über die Wissensweitergabe in der Wissenschaft fünf Typen impliziten Wissens:

1. Concealed Knowledge
2. Mismatched Salience
3. Ostensive Knowledge
4. Unrecognized Knowledge
5. Unrecognizable Knowledge

Verschwiegenes Wissen (*Concealed Knowledge*) bezieht sich auf Wissen, das bewusst nicht weitergegeben wird. *Mismatched Salience* bezieht sich auf Wissen, dessen Bedeutung für eine andere Person sich die WissensträgerIn nicht bewusst ist. In diesem Sinne gibt A Wissen nicht weiter, weil A nicht auf die Idee kommt, dass B dieses Wissen nicht hätte und B nicht danach fragen kann, weil B nicht weiß, dass A dieses Wissen hat. Scheinbares Wissen (*Ostensive Knowledge*) bezieht sich auf formal niedergeschriebene oder dargestellte Information, die aber ohne persönliche Erklärung unverständlich bleibt. Unerkanntes Wissen (*Unrecognized Knowledge*) bezieht sich auf all jene Handlungsaspekte, deren Bedeutung für die Handlung man sich selbst nicht bewusst ist und sie daher auch nicht mitteilt (mitteilen kann). Unerkennbares Wissen (*Unrecognizable Knowledge*) bezieht sich auf jene Aspekte des Tuns, die vermutlich immer unbewusst bleiben wie z. B. das korrekte Benutzen der eigenen Sprache.

Hier wird nicht wie in beiden vorangegangenen Typisierungen nach dem Wissen-wie und dem Wissen-was unterschieden. Es fließen stärker pragmatisch relevante Varianten der „Nichtweitergabe von Wissen“ in die Typologie von implizitem Wissen ein. So stehen beim *Concealed Knowledge* motivationale Gründe der Nichtweitergabe von Wissen im Vordergrund, beim *Ostensive Knowledge* z. B. Platzmangel in wissenschaftlichen Zeitschriften. In anderen Typologien (siehe oben) oder Definitionen von implizitem Wissen zählen die Typen 1 und 3 nach Collins überhaupt nicht zum implizitem Wissen im engeren Sinn, da es den TrägerInnen explizit bekannt ist. Für den (verweigeren) Wissensaustausch, einer zentralen Hürde in der Praxis des Wissensmanagements, ist es aber hochrelevant (Collins, 2001). Das *Unrecognized Knowledge* ist jenes Wissen, welches am ehesten dem individuellen impliziten Wissen entspricht, wie es weiter oben definiert wurde. Es handelt sich um jenes Wissen, das eine Person hat, dessen sie sich aber nicht bewusst ist. Eine spezielle Form fehlgeschlagener Wissensweitergabe, die auf falschen individuellen (impliziten) Annahmen über die jeweils andere Person und deren Arbeit und Wissensbedürfnisse beruht, wird unter *Mismatched Salience* subsumiert. Bei dieser Form des misslungenen Wissensaustauschs liegt der Grund nicht darin, dass den TrägerInnen selbst dieses Wissen nicht bewusst wäre, aber darin, dass ihnen nicht bewusst ist, dass dieses Wissen jemand anderer brauchen könnte. Diese Kategorie ist in Organisationen oft anzutreffen, wenn etwa die Konstruktionsabteilung glaubt, dass ihr spezifisches Wissen für die Produktion, den technischen Service oder das Marketing nicht relevant sei, es aber in vielen Fällen wäre.

Collins (2001) hat diese Unterscheidung in verschiedene Arten impliziten Wissens mit dem Ziel aufgestellt, damit Vorgänge des Wissenstransfers (in der Wissenschaftspraxis) zu analysieren und Schlussfolgerungen für den Umgang mit diesen Wissensformen abzuleiten. Um die ersten drei Wissensarten weiterzugeben, hilft gemäß Collins (2001) persönlicher Kontakt und gegenseitiges Beobachten bei der Handlungspraxis. *Unrecognized Knowledge* kann entdeckt werden, wenn ein Sachgebiet immer besser erforscht wird. *Unrecognizable Knowledge* wird in der Regel nur über *unbewusstes* soziales Modell-Lernen weitergegeben, d. h. über Sozialisation und nicht Externalisierung (vgl. Nonaka & Takeuchi, 1997).

Für die vorliegende Arbeit ist aus dieser Typologie speziell relevant, dass es eine Art impliziten Wissens gibt, welches der WissensträgerIn zwar für die Ausführung ihrer Handlung bewusst ist, ihr aber nicht bewusst ist, dass es andere brauchen könnten. Das heißt, es ist oft nicht nur nötig, sich des handlungsleitenden Wissens bewusst zu werden, sondern für den Wissensaustausch ist es darüber hinaus relevant, sich über

die impliziten Annahmen in Bezug auf andere Menschen, ihre Arbeit und Wissensbedürfnisse bewusst zu werden.

Motivationale Aspekte der mangelnden Wissensweitergabe zu betrachten würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auch wenn sie in der Praxis natürlich bedeutsam sind. Die vorliegende Arbeit möchte sich aber im Kern damit auseinandersetzen, wie *kognitive Barrieren* (vgl. Hinds & Pfeffer, 2003) mit einer Methode zum Explizieren impliziten Wissens überwunden werden können.

Für die vorliegende Arbeit leitet sich folgende **Arbeitsdefinition** von implizitem Wissen ab:

Implizites Wissen ist eine Art un- oder vorbewusstes, persönliches und/oder kollektives Wissen (Cook & Brown, 1999), das im Handeln wirkt. Manche Teile des impliziten Wissens sind kaum verbalisierbar (Unrecognizable Knowledge, Collins, 2001; Tacit Roots of all Knowledge, Newweg, 2004), andere Teile, das „noch-nicht-explizite“ und „nicht-mehr-und-noch-nicht-wieder-explizite“ Wissen aber sehr wohl (erste und dritte Art impliziten Wissens bei Boisot, 1999; kognitive und technische Dimension bei Nonaka & Konno, 1998; Tacit Knowing-That und Tacit Knowing-How bei Newweg, 2004; Mismatched Salience, Ostensive Knowledge und Unrecognized Knowledge bei Collins, 2001). Es umfasst das Wissen über Fertigkeiten (technische Dimension bei Nonaka & Konno, 1998; tacit knowing-how bei Newweg, 2004; operationales Wissen bei D. H. Kim, 1993/1998) genauso wie zugrundeliegende mentale Modelle und Grundannahmen (kognitive Dimension bei Nonaka & Konno, 1998; tacit knowing-that bei Newweg, 2004; konzeptionelles Wissen bei D. H. Kim, 1993/1998). Es lässt sich – zumindest teilweise – durch Methoden, die die Ordnungsstruktur (Ähnlichkeitsprinzip) und den Bezugsrahmen (Kontext, Erfahrung) des impliziten Wissens ansprechen, bewusstmachen und explizieren.

3.2 Explizieren impliziten Wissens in WM/OL-Frameworks

Um implizites Wissen auf organisationaler Ebene wirksam zu machen, muss das implizite Wissen von Einzelpersonen und Gruppen der gesamten Organisation zugänglich gemacht werden (Mertins & Finke, 2004). In vielen Frameworks des Wissensmanagements oder organisationalen Lernens spielt daher die Externalisierung impliziter Wissensinhalte eine Rolle (z. B. Nonaka & Takeuchi, 1997; D. H. Kim, 1993/1998).

Im Bereich des Wissensmanagements und organisationalen Lernens gibt es zahlreiche Konzepte und Frameworks, die zum Teil aus sehr diversen Forschungstraditionen stammen. Da Wissensmanagement und organisationales Lernen aus verschiedenen Disziplinen heraus beforscht wird, unterscheiden sich auch die Forschungsschwerpunkte in den einzelnen Ansätzen. Während OL-Ansätze stärker auf den LernPROZESS fokussieren, konzeptualisieren traditionelle WM-Ansätze stärker den STATISCHEN Aspekt von Wissen.

Easterby-Smith und Lyles (2003) schlagen im *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* in Anlehnung an das integrative Framework von Vera und Crossan (2003) eine zweidimensionale Karte vor, die die Einordnung von Wissensmanagement- und OL-Ansätzen strukturiert (siehe Abbildung 3.2).

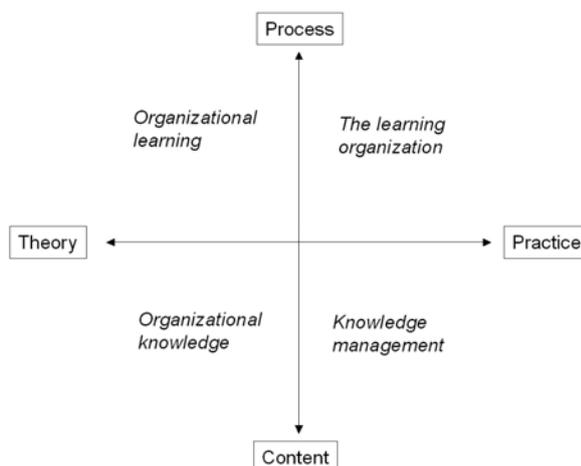


Abbildung 3.2: Karte zur Strukturierung der Themengebiete rund um Wissensmanagement und organisationales Lernen (Easterby-Smith & Lyles, 2003, S. 3)

Die vertikale Achse spannt die Dimension *Prozesssicht* versus *Inhaltssicht* auf und unterscheidet damit Ansätze, die eher die Lernprozesse in Organisationen in den Vordergrund stellen, und Ansätze, die stärker auf das Wissen, d. h. den Inhalt, den Organisationen besitzen, fokussieren. Die horizontale Achse trägt die Pole *Theorie* und *Praxis*. Damit werden Ansätze unterschieden, welche stärker konzeptionell angelegt sind, und solche, welche mehr aktionsorientiert angelegt sind.

Zu Ansätzen des organisationalen Lernens (Quadrant Theorie/Prozess) gehört als einer der einflussreichsten Vertreter der Ansatz zum organisationalen Lernen von Argyris und Schön (2006). Argyris und Schön stehen mit ihrem Ansatz für die **Organisations-sicht** im OL.

Den Bereich Lernende Organisation (Quadrant Praxis/Prozess) hat der Ansatz von P. M. Senge (1996), die fünf Disziplinen der Lernenden Organisation, geprägt. Senge steht mit seinem Ansatz für erste und umfassende **Aktionsorientierung im OL**.

Zu Ansätzen, die vor allem dem Bereich des organisationalen Wissens (Quadrant Theorie/Inhalt) zugeordnet werden können, gehört das Modell der Wissensschaffung von Nonaka und Takeuchi (1997). Nonaka und Takeuchi (1997) zählen zu den am häufigsten zitierten Autoren im Bereich WM/OL und haben damit seit den 1990er Jahren immensen Einfluss auf die Forschung in dem Bereich ausgeübt. Nonaka und Takeuchis Ansatz bringt die **Wissenssicht** ins WM ein.

Zum Bereich Wissensmanagement (Quadrant Praxis/Inhalt) gehört der im deutschsprachigen Raum sehr einflussreiche Ansatz der Wissensbausteine von Probst et al. (1998). Aus Praktikererfahrung und Aktionsforschung entstanden steht dieser Ansatz für **Aktionsorientierung im WM**.

Wie auch Easterby-Smith und Lyles (2003) bemerken, lassen sich nicht alle Themen des WM/OL ganz klar in diese Quadranten zuordnen. D. H. Kim (1993/1998) versucht in seinem Ansatz eine Integration der Prozess- und statischen Perspektive (Lernprozesse und organisationales Gedächtnis). Damit steht sein Ansatz zwischen den Quadranten

Theorie/Prozess und Theorie/Inhalt. Kims Ansatz steht daher für eine erste **Prozess-Inhalts-Kombination** auf theoretischer Ebene.

Der Ansatz von (Allee, 2002) lässt sich ähnlich wie Kim als Kombination von Inhalts- und Prozesssicht auffassen, aber stärker auf der Praxisseite. Allees Ansatz der Value Networks bringt neben der Wertesicht also auch eine praxisorientierte Form der **Prozess-Inhalts-Kombination** ein.

Mit diesen sechs Ansätzen kann damit ein sehr umfassendes Spektrum der Themengebiete rund um WM und OL abgedeckt werden:

- das Modell der Wissensschaffung von Nonaka und Takeuchi,
- die Bausteine des Wissensmanagements von Probst, Raub und Romhardt,
- das Modell organisationalen Lernens von Argyris und Schön,
- die fünf Disziplinen einer lernenden Organisation von Senge,
- das integrierte Modell organisationalen Lernens von Kim und
- der Value Network-Ansatz von Allee.

Im Folgenden werden deshalb diese sechs Ansätze ausgewählt und in ihren Kernaussagen näher beschrieben. Zu jedem Ansatz wird der Bezug zum Explizieren von implizitem Wissen hergestellt.

3.2.1 Modell der Wissensschaffung von Nonaka und Takeuchi

Kurzcharakteristik des Frameworks. Nonaka und Takeuchi (1997) stellen in ihrem Modell der organisationalen Wissensschaffung vier Wissensumwandlungs-Prozesse vor, die ihrer Beobachtung nach auf unterschiedlichen „ontologischen“ Ebenen (Individuum, Gruppe, Organisation und zwischen Organisationen) in erfolgreich Wissen kreierenden Unternehmen ablaufen (siehe Abbildung 3.3).

Implizites Wissen spielt in der Sozialisation, Externalisierung und Internalisierung eine Rolle. Bei der *Sozialisation* wird das implizite Wissen einer Person in implizites Wissen einer anderen Person „umgewandelt“. Dieser Prozess passiert z. B. beim Apprenticeship-Learning, beim Mentoring (vgl. Müller & Herbig, 2004) oder in Communities of Practice (Lave & Wenger, 1991/1999). Diese Form der Weitergabe von implizitem Wissen ist nur für kleine Gruppen geeignet, da sie auf Beobachtungslernen beruht und damit auf Anwesenheit aller Beteiligten.

Bei der *Internalisierung* geht es um eine Umwandlung von explizitem Wissen in implizites Wissen. Dieser Prozess entspricht dem Lernen in traditionellen Lerntheorien. Große Bereiche der Wissensvermittlung in Schulen basieren darauf, dass explizites Wissen vermittelt wird. Aber erst die Umwandlung des Schulwissens in implizites Wissen macht es tatsächlich handlungsleitend.

Besonderen Fokus legen Nonaka und Takeuchi auf die *Externalisierung*, da sie als Ausgangspunkt für Wissensschaffung betrachtet wird. Die Externalisierung ist der Prozess

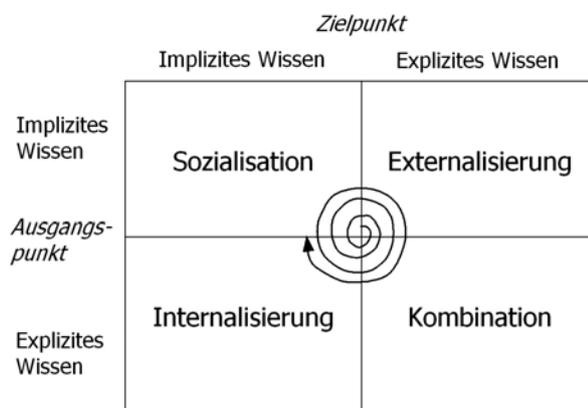


Abbildung 3.3: Vier Formen der Wissensumwandlung (Nonaka & Takeuchi, 1997, S. 84f.)

der Umwandlung von implizitem in explizites Wissen. Aufgrund der erwähnten Eigenschaften von implizitem Wissen (schlechte Verbalisierbarkeit, nicht oder schwer dem Bewusstsein zugänglich) stellt dieser Schritt die größte Herausforderung dar.

Der vierte Prozess, die *Kombination*, bezieht sich auf die Umwandlung von explizitem in explizites Wissen, d. h. das vormals implizite Wissen, das nun in expliziter Form vorliegt, kann mit anderem explizitem Wissen kombiniert werden, wodurch die tatsächliche Neuschaffung von Wissen, nämlich Innovationen entstehen.

Nonaka und Takeuchi gehen davon aus, dass alle vier Phasen immer wieder erneut ablaufen müssen, damit eine kontinuierliche Wissensschaffung und damit die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens gewährleistet ist. Dieses fortlaufende Zusammenwirken nennen die Autoren Wissensspirale.

Rolle des Explizierens von implizitem Wissen. Für Nonaka und Takeuchi (1997) ist die Externalisierung von implizitem Wissen der Ausgangspunkt für erfolgreiche Wissensschaffung. Erst dadurch dass implizites Wissen (im Sinne von Erfahrungswissen einzelner Organisationsmitglieder) in explizites Wissen umgewandelt wird, kann es mit anderem explizitem Wissen kombiniert werden, so dass neue Erfindungen und Innovationen entstehen.

Die Externalisierung von implizitem Wissen ist bei Nonaka und Takeuchi als ein immer wieder kehrender Prozess zu sehen. Es geht nicht darum, implizites Wissen zu erheben, um es nachher zu speichern, sondern um es prozessual zu nutzen, d. h. zur Entstehung neuen organisationalen Wissens beizutragen.

Bezüglich der methodischen Unterstützung für diesen Kernprozess der Wissensschaffung beschreiben Nonaka und Takeuchi Dialog, Metaphern und Analogien als unterstützende Mittel. Diese Hilfsmittel werden von den Autoren aber nicht im Sinne von unmittelbar umsetzbaren Methoden beschrieben, sondern wurden als Merkmale von ihnen in erfolgreich Wissen schaffenden Unternehmen beobachtet. Für eine praktische Umsetzung der Externalisierung bleibt daher offen, welche Methoden die kontinuierliche Explizierung impliziten Wissens unterstützen können.

3.2.2 Bausteine des Wissensmanagements von Probst et al.

Kurzcharakteristik des Frameworks. Ein anderes, pragmatisch ausgerichtetes Wissensmanagement-Framework beschreiben Probst et al. (1998) mit ihren acht Bausteinen des Wissensmanagements (siehe Abbildung 3.4). Die Autoren leiten die Bausteine, die Kernprozessen und Problemfeldern des Wissensmanagement entsprechen, aus ihrer praktischen Erfahrung mit Unternehmen ab.

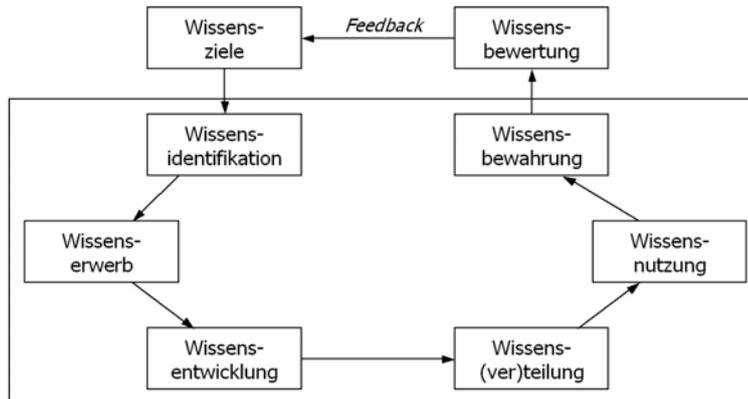


Abbildung 3.4: Bausteine des Wissensmanagements (Probst et al., 1998, S. 56)

Neben den zwei Bausteinen aus dem Management-Kreislauf (Wissensziele und Wissensbewertung) steht ein Kreislauf von sechs operativen Kernprozessen des Wissensmanagements im Mittelpunkt des Frameworks.

Die *Wissensidentifikation* bezieht sich auf den Prozess der Transparentmachung unternehmensinterner und externer Wissensressourcen. Dabei geht es um die Erhebung von bereits vorhandenem Wissen, um einen Überblick über vorhandene Ressourcen zu schaffen.

Der *Wissenserwerb* richtet sich auf die Frage, welche Fähigkeiten von außen eingekauft werden müssen, d. h. wo der Wissensbedarf des Unternehmens liegt. Naturgemäß kann der Bedarf erst valide abgeschätzt werden, wenn die Identifikation vorhandener Ressourcen vorher passiert ist.

Die *Wissensentwicklung* ergibt sich aus beiden vorangegangenen Bausteinen und bezieht sich auf die Frage, welches neue Wissen im Unternehmen aufgebaut werden soll, d. h. welche Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten unternommen werden sollen, aber auch welche Managementmaßnahmen gesetzt werden sollen, um neue Fähigkeiten im Unternehmen zu entwickeln.

Die *Wissens(ver)teilung* bezieht sich auf jene Aktivitäten, um das Wissen an den „richtigen“ Ort zu bringen. Hier geht es also um die Verbreitung von bereits vorhandenem Wissen in der Organisation, vor allem auch um den Übergang von Wissensbeständen von individueller auf Gruppenebene.

Die *Wissensnutzung* stellt die Anwendung vorhandenen und verteilten Wissens sicher. Erst durch die Anwendung von Wissen zum Nutzen des Unternehmens tragen die anderen Aktivitäten Früchte für den Unternehmenserfolg.

Die *Wissensbewahrung* schließlich richtet sich als Baustein auf jene Kernprozesse, die sich mit der adäquaten Selektion, Speicherung und Aktualisierung des „bewahrungswürdigen“ Wissens befassen.

Die Bausteine Wissensziele und Wissensbewertung sind stärker strategisch ausgerichtet, weniger am operativen Tagesgeschäft. Der Baustein *Wissensziele* wird als notwendig für die Richtungsweisung in der Schaffung von und dem Umgang mit Wissen auf strategischer Ebene angesehen, d. h. Wissensziele stoßen zukünftige wissensbezogene Entwicklungen an. Entsprechend geht es beim Baustein der Wissensbewertung darum, Messgrößen und -instrumente zu schaffen und einzusetzen, um das Erreichen der Wissensziele zu evaluieren.

Rolle des Explizierens von implizitem Wissen. Das Transparentmachen von implizitem oder Expertenwissen spielt bei Aktivitäten der Wissensidentifikation eine Rolle.

Wissenstransparenz sollte auch den Zugriff auf die Intuition oder Erfahrung interner Experten erleichtern. (Probst, Raub & Romhardt, 2003)

Methodisch beschreiben die Autoren allerdings ausschließlich Techniken der Wissensrepräsentation, d. h. verschiedene Formen von Wissenskarten und Expertenverzeichnissen („gelbe Seiten“). Wie das implizite Wissen der Expertinnen und Experten allerdings erhoben werden kann, um es dann (grafisch) repräsentieren zu können, bleibt ungelöst.

3.2.3 Value networks von Allee

Kurzcharakteristik des Frameworks. Verna Allee (2003) geht davon aus, dass das Modell der traditionellen Organisation mit klar definierten Grenzen und Hierarchien für die eigentliche Wertschöpfung der Wirtschaft nicht mehr adäquat ist. Vielmehr zeigt sie auf, dass verschiedene Arten von Netzwerken (informal knowledge networks, communities of interest, communities of practice, etc.), d. h. im engeren Sinne der *Austausch* von Werten jeglicher Art, der eigentlichen Wertschöpfung zugrunde liegen.

Das Verständnis von Organisationen als lebende Systeme, das Allee als Grundlage für ihre theoretischen und methodischen Überlegungen und Umsetzungen heranzieht, zieht weitreichende Folgen nach sich: lebende Systeme sind selbst organisiert (autopoietisch) und aufgrund ihrer Komplexität nicht sinnvoll von außen zu managen. Die Funktion der Führungskräfte verändert sich entsprechend weg vom Kontrollieren hin zum aufmerksamen Beobachten und Verstehen von Zusammenhängen (Allee, 2003).

Allee (2003) schlägt speziell drei „Ebenen der Praxis“ vor, denen Organisationen Beachtung schenken sollten, um aus dem neuen Organisationsverständnis ökonomische Vorteile ziehen zu können: die operationale, die taktische und die strategische Ebene. Auf jeder Ebene sollen entsprechende Fragen und Vorschläge für Technologien und Methoden helfen, Netzwerkuster zu identifizieren und mit dem aus sich selbst heraus Entstehenden konstruktiv umzugehen (siehe Abbildung 3.5).

Da moderne Organisationen eher netzwerkartig strukturiert sind, lässt sich gemäß Allee die Wertschöpfung gegenwärtiger Organisationen anstatt anhand linearer Wertschöpfungsketten adäquater mit *value networks* beschreiben.

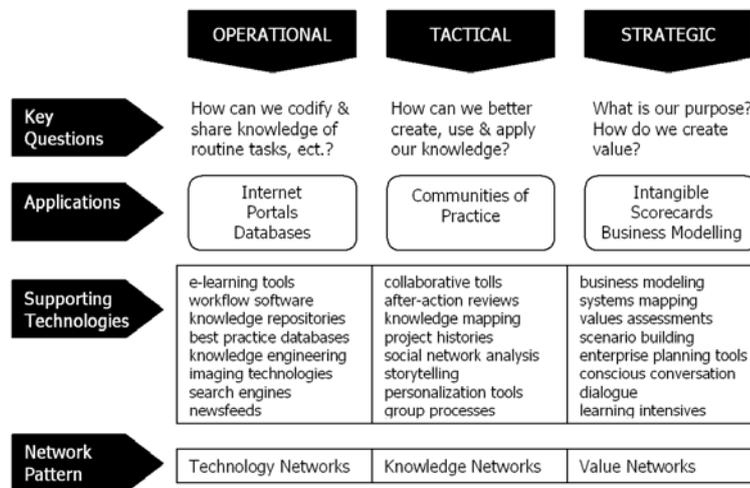


Abbildung 3.5: Drei Ebenen der organisationalen Praxis mit Kernfragen, Methoden und Technologien (Allee, 2003, S. 69)

A value network is any web of relationships that generates tangible and intangible value through complex dynamic exchanges between two or more individuals, groups, or organizations. (Allee, 2002, S. 6)

Allee sieht in den „intangible assets“, d. h. den nicht greifbaren Vermögenswerten wie Wissen oder dem intellektuellen Kapital der Mitarbeiter, den Kern der Wertschöpfung. Nicht greifbare Werte stellen heute den bedeutenderen Faktor für den wirtschaftlichen Erfolg eines Unternehmens dar als traditionelle physische Vermögenswerte (Allee, 2003).

Rolle des Explizierens von implizitem Wissen. Neben den greifbaren Werten, sind es speziell die Intangibles, die es zu erheben gilt, um Organisationen als Value Networks zu modellieren und damit die „wirklichen“ Werte und Werteflüsse erkennen und entsprechend verbessern zu können. Abbildung 3.6 zeigt ein Beispiel eines Value Networks des York Hospitals (Allee, 2004, S. 616). Die durchbrochenen Pfeile stehen für den Austausch von in traditionellen Geschäftsmodellen nicht darstellbaren intangiblen Werten wie beispielsweise das medizinische Wissen, das vom York Krankenhaus an das Patient Approach to Health (PATH) Team weitergegeben wird. Das PATH Team als Service-Team rund für die gesamte Betreuung von Patienten gibt dieses Wissen an Patienten weiter. Gleichzeitig ist es die Drehscheibe und Mittler zwischen Patienten und Krankenhaus für das Wissen über die Patienten selbst.

Während Allee Methoden bezüglich der Repräsentation von Tangibles und Intangibles (siehe Abbildung 3.6) und deren folgender Analyse und Optimierung vorschlägt (z. B. Exchange Analysis, Impact Analysis und Value Creation Analysis), bleibt methodisch offen, wie speziell Intangibles zunächst erhoben werden. In den Fallstudien beschreibt Allee, wie die gemeinsame Visualisierung mittels Value Network Modell hilft, die Werte zu erfassen, die zwischen Netzwerkpartnern ausgetauscht werden.

Da man aber davon ausgehen kann, dass Unternehmen eine Reihe von impliziten Werten wie etwa Aspekte der Unternehmenskultur haben, die auch ökonomisch Mehrwert

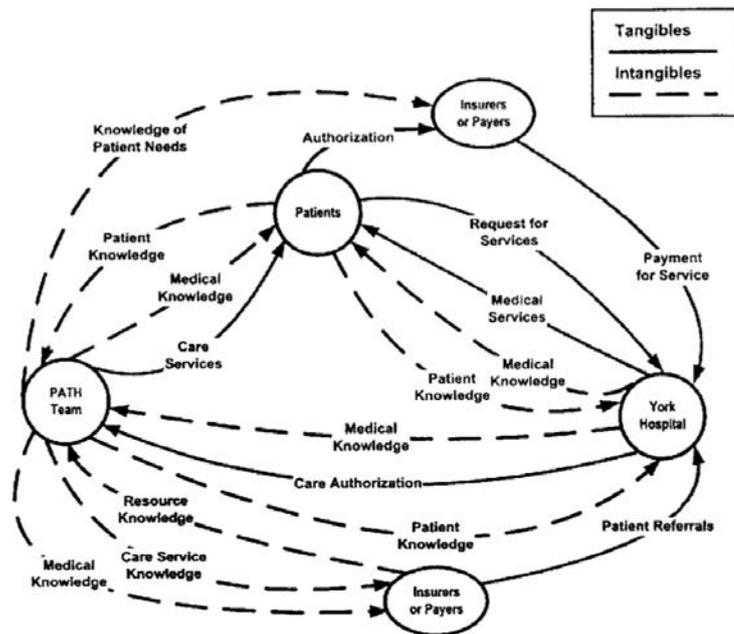


Abbildung 3.6: York Hospital Value Network (Allee, 2004, S. 616)

schaffen, wäre auch hier eine methodische Unterstützung zur Erhebung impliziten Wissens bzw. impliziter Werte nützlich.

3.2.4 Organisationales Lernen von Argyris und Schön

Kurzcharakteristik des Frameworks. Organisationales Wissen kann nach Argyris und Schön (2006) mithilfe von Handlungstheorien (action theories) beschrieben werden. Handlungstheorien können in folgender Weise formuliert werden: Will man das Ergebnis E in einer Situation S erreichen, muss man die Aktionsstrategie A durchführen. Inwieweit es plausibel ist, die jeweilige Aktion in der entsprechenden Situation zu setzen, um das Ergebnis zu erreichen, hängt vom zugrundeliegenden Modell über die Welt ab. Ob ein Ergebnis E angestrebt wird, ist von den zugeschriebenen Werten W abhängig.

Laut Argyris und Schön gibt es zwei Formen von Handlungstheorien in Organisationen, die sogenannten *vertretenen Theorien* („espoused theories“) und die *handlungsleitenden Theorien* („theories-in-use“). Mit der vertretenen Theorie ist die Theorie gemeint, die verwendet wird, um eine Handlung zu erklären (oder zu rechtfertigen). Die handlungsleitende Theorie ist diejenige, die der Handlung tatsächlich – meist implizit – zugrundeliegt. Vertretene und handlungsleitende Theorien können miteinander übereinstimmen, in vielen Fällen aber unterscheiden sie sich in der organisationalen Realität.

Der Auslöser für organisationales Lernen wird von Argyris und Schön genau in einem Nicht-übereinstimmen von vertretener und handlungsleitender Theorie gesehen, d. h. wenn erwartete und tatsächlich erzielte Ergebnisse einer Handlung nicht übereinstimmen.

Organisationales Lernen findet statt, wenn einzelne in einer Organisation eine problematische Situation erleben und sie im Namen der Organisation untersuchen². Sie erleben eine überraschende Nichtübereinstimmung zwischen erwarteten und tatsächlichen Aktionsergebnissen und reagieren darauf mit einem Prozeß von Gedanken und weiteren Handlungen; dieser bringt sie dazu, ihre Vorstellungen von der Organisation oder ihr Verständnis organisationaler Phänomene abzuändern und ihre Aktivitäten neu zu ordnen, damit Ergebnisse und Erwartungen übereinstimmen, womit sie die handlungsleitende Theorie von Organisationen ändern. Um organisational zu werden, muß das Lernen, das sich aus Untersuchungen in der Organisation ergibt, in den Bildern der Organisation verankert werden, die in der Köpfen der Mitglieder und/oder den erkenntnistheoretischen Artefakten existieren (den Diagrammen, Speichern und Programmen), die im organisationalen Umfeld angesiedelt sind. (Argyris & Schön, 2006, S. 31f.; Hervorheb. im Original)

Von Lernen sprechen Argyris und Schön also erst, wenn eine Veränderung der handlungsleitenden Theorie, d. h. der tatsächlichen Handlungsmuster erfolgt.

Produktives Lernen kann man nach Argyris und Schön in drei Arten – abhängig von ihrem Reflexionsgrad – unterscheiden:

1. Einschleifen-Lernen
2. Doppelschleifen-Lernen
3. Deutero-Lernen

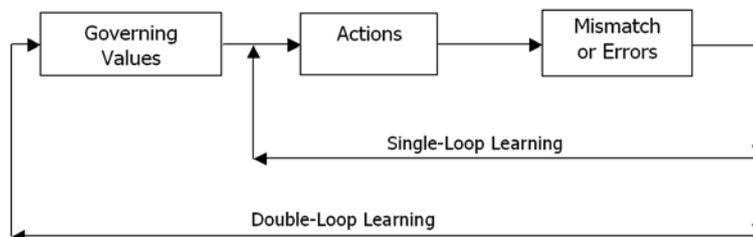


Abbildung 3.7: Ein- und Doppelschleifen-Lernen (leicht verändert übernommen aus Argyris, 1999, S. 68)

Anmerkung: Doppelschleifen-Lernen bezieht sich auf beide Lernschleifen, sowohl auf die Feedback-Schleife zu den Handlungsstrategien, als auch auf die zu den Leitwerten.

Einschleifen-Lernen, die einfache Lernschleife, findet statt, wenn durch die Fehlererkennung und -korrektur entsprechende Handlungen so verändert werden, dass das Ergebnis der Handlung den erwarteten Zielen und Werten der Organisation (wieder) entspricht und deren Effektivität wieder hergestellt ist. Die grundlegenden Wertvorstellungen der Handlungstheorie bleiben bei dieser Lernform unhinterfragt und unverändert.

Unter *Doppelschleifen-Lernen* versteht man eine durch Fehlererkennung und -korrektur ausgelöste Veränderung von Handlungsstrategien (erste Schleife; Einschleifen-Lernen)

²Anmerkung: Wenn Argyris und Schön hier von „Untersuchung“ sprechen, gebrauchen sie diesen Begriff im Sinne von John Dewey als „der Verflechtung von Denken und Handeln, die vom Zweifel zur Lösung des Zweifels fortschreitet.“ (Argyris & Schön, 2006, S. 26)

und eine Reflexion und Veränderung der den Handlungen und Ergebnissen zugrundeliegenden Wertvorstellungen und Grundannahmen der Organisation (zweite Schleife).

Deutero-Lernen ist ein Lernen zweiter Ordnung (auch Zweitlernen genannt). Es ist eine spezielle Form des Doppelschleifen-Lernens, nämlich die des Aufdeckens und Veränderns von vorherrschenden Lernmustern in Organisationen.

Argyris und Schön nehmen an, dass man bei den handlungsleitenden Theorien prinzipiell zwei unterschiedliche Modelle unterscheiden kann (siehe Tabellen 3.1 und 3.2): Das *Modell I* beruht auf Leitwerten, die stark in unserer Sozialisation und damit auch den meisten Unternehmenskulturen verankert sind. Modell I führt auf der Lernebene zu Einschleifen-Lernen und verhindert durch die zugrundeliegenden Werte das Doppelschleifen-Lernen.

Tabelle 3.1: Modell I handlungsleitender Theorien (leicht verkürzt nach Argyris & Schön, 2006, S. 104f.)

Leitvariablen	Handlungsstrategien	Folgen für die Verhaltenswelt	Folgen für Lernen & Effektivität
Ziele bestimmen und versuchen, sie zu erreichen	Die Umwelt einseitig entwerfen und leiten	Akteur wird gesehen als defensiv, widersprüchlich, beherrschend, als ängstlich, verletzt zu werden u. ä.	Selbst-Isolierung Verminderte langfristige Effektivität
Das Gewinnen maximieren und das Verlieren minimieren	Die Aufgabe an sich ziehen und kontrollieren	Defensive interpersonelle und Gruppenbeziehung	Einschleifen-Lernen Theorien werden öffentlich kaum, privat aber viel getestet
Das Erzeugen oder Ausdrücken negativer Gefühle minimieren	Sich einseitig schützen Einseitig andere vor Schäden schützen	Defensivnormen (Misstrauen, geringe Risikofreude, Anpassung, Betonung diplomatischen Verhaltens, machtzentrierter Wettbewerb u. ä.)	
Rational sein			

Das *Modell II* beruht auf Leitwerten, die das Doppelschleifen-Lernen fördern. Erst, wenn Modell II zur handlungsleitenden Theorie in einer Organisation geworden ist, kann Doppelschleifen-Lernen stattfinden. Modell II wird als das idealtypische Modell handlungsleitender Theorie verstanden.

Rolle des Explizierens von implizitem Wissen. Das Aufdecken der impliziten handlungsleitenden Theorien von Individuen und Organisationen spielt eine zentrale Rolle in Argyris und Schöns Modell organisationalen Lernens.

Es geht in der Praxis um eine Veränderung der Leitwerte hin zu Modell-II-Werten, um die Voraussetzungen für Doppelschleifen-Lernen zu schaffen. Eine Veränderung von handlungsleitenden Theorien kann aber gemäß Argyris und Schön erst durch das Entdecken von Abweichungen in vertretener und handlungsleitender Theorie erfolgen (Wahren, 1996).

Methodisch beschreiben Argyris und Schön das Vorgehen, um genau diese Abweichungen zu entdecken, wie folgt (Heftberger & Stary, 2004, S. 26): In Form von Seminaren

Tabelle 3.2: Modell II handlungsleitender Theorien (leicht verändert übernommen aus Argyris & Schön, 2006, S. 127)

Leitvariablen	Handlungsstrategien	Folgen für Verhaltenswelt	Folgen für Lernen & Effektivität
Gültige Information	Situationen planen, in denen die Beteiligten Handlungsursprung sein können und starke persönliche Ursächlichkeit erleben	Akteure als kaum defensiv erlebt	Widerlegbare Prozesse
Freie und sachliche Wahl	Aufgabe wird gemeinsam überwacht	Kaum defensive interpersonelle Beziehungen und Gruppendynamik	Erhöhte langfristige Effektivität
Inneres Engagement für die Entscheidung und ständige Überwachung ihrer Durchführung	Selbstschutz ist ein gemeinsames Vorhaben und am Wachstum orientiert	Lernorientierte Normen	Doppelschleifen-Lernen
	Bilateraler Schutz anderer	Weitgehend freie Wahl, inneres Engagement und Risikobereitschaft	Häufiges öffentliches Überprüfen der Theorien

werden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus dem oberen Management gebeten, sich das/ein Problem aus ihrem Unternehmenskontext nochmals bildlich vorzustellen und dann folgendermaßen vorzugehen:

1. Schritte zur Lösung des Problems schriftlich festhalten
2. Geführte Gespräche beschreiben und zwar mittels zweier Spalten
 - (a) Rechte Spalte: Gesprächsverlauf protokollieren
 - (b) Linke Spalte: Gedanken und Empfindungen im Verlauf des Gesprächs beschreiben.

Die „linke Spalte“ eröffnet nach Argyris und Schön den Zugang zur impliziten handlungsleitenden Theorie für Berater und Beraterinnen, die diese allerdings erst „[d]urch geschickte Befragung“ konstruieren können (Heftberger & Stary, 2004, S. 26).

Wie jedoch tatsächlich das Explizieren der impliziten handlungsleitenden Werte und Weltbilder (d. h. der handlungsleitenden Theorie) unterstützt werden kann, z. B. welche Fragen geschickt sind, bleibt offen. Auch im Kontext dieses Frameworks organisationalen Lernens wäre eine Methode zum Explizieren impliziten Wissens hilfreich, um die impliziten handlungsleitenden Theorien explizit zu machen.

3.2.5 Die fünf Disziplinen von Senge

Kurzcharakteristik des Frameworks. Beim Framework der lernenden Organisation von P. M. Senge (1996) wird von fünf Disziplinen ausgegangen, die miteinander wechselwirken und erst dann zu einer lernenden Organisation führen, wenn alle fünf in einer Organisation gelebt werden:

1. Personal Mastery (Selbstverwirklichung) fördern
2. Mentale Modelle hinterfragen
3. Gemeinsame Vision entwickeln
4. Team-Lernen fördern
5. Systemdenken

Die Disziplin des *Personal Mastery* fokussiert auf die individuellen Organisationsmitglieder und steht dafür, dass Organisationen es schaffen müssen, ihre Mitglieder in ihrer Selbstverwirklichung, damit in ihrem Lernen und ihrer Motivation, die Welt zu verändern, zu unterstützen.

Die Disziplin des *Sichtbarmachens und gegebenenfalls Veränderns* von als selbstverständlich betrachteten *mentalen Modellen* stellt die zweite Säule einer lernenden Organisation dar. Mentale Modelle sind tief verwurzelte, meist unbewusste Annahmen über die Welt und die Handlungsmöglichkeiten, die sich darin ergeben. Erst das Hinterfragen solcher unbewussten Weltbilder erhöht die Flexibilität und eröffnet neue Handlungsalternativen.

Bei der Disziplin des *Entwickelns einer gemeinsamen Vision* bezieht sich Senge auf die Organisation als kollektive Einheit. Gemeinsame Ziele und Zukunftsvorstellungen (nicht nur auf dem Papier) werden als Voraussetzung für die dauerhafte Existenz von Organisationen und echtes Engagement und Motivation der einzelnen Mitglieder angesehen.

Senge betrachtet Teams als elementare Lerneinheit von Organisationen. Daher steht die *Förderung von Team-Lernen* im Zentrum einer weiteren Disziplin lernender Organisationen. Dass ein Team mehr als die Summe seiner Teile hervorbringen kann, dazu gehört in Dialog miteinander zu treten, d. h. sich auf gemeinsames Denken einzulassen und auch hemmende Interaktionsstrukturen zu erkennen und sich konstruktiv damit auseinanderzusetzen.

Die fünfte Disziplin, das *Systemdenken*, hat eine integrierende Funktion. Erst durch den Fokus auf das Ganze (das System von miteinander wechselwirkenden Ereignissen) im Gegensatz zum Fokus auf einzelne isolierte Disziplinen oder Vorkommnisse im Unternehmensalltag lässt sich die lernende Organisation erreichen. Erst wenn Organisationen in der Lage sind, die übergreifenden Muster zu erkennen, werden sie fähig, sich erfolgreich zu verändern.

Rolle des Explizierens von implizitem Wissen. Das Explizitmachen von implizitem Wissen spielt insbesondere beim Sichtbarmachen und Hinterfragen von mentalen Modellen eine Rolle. Gerade weil mentale Modelle unhinterfragte, für selbstverständlich genommene Grundannahmen über die Welt und uns selbst sind, ist es schwierig, diese aufzudecken.

Um die mentalen Modelle aufzudecken, bezieht sich P. M. Senge (1996) in Teilen auf die „Methoden“, die Argyris und Schön beschrieben haben, nämlich das Offenlegen der „linken Spalte“ und das Erkennen von Unterschieden in der vertretenen und der handlungsleitenden Theorie. Darüber hinaus beschreibt er das Erkennen von „Abstraktionsprüngen“ als Hilfsmittel für die Organisationsmitglieder, damit sie bemerken, wann sie

die konkreten Beobachtungen verallgemeinern (P. M. Senge, 1996). Szenarioplanung, Lernlabor und Double-Loop-Accounting spielen des weiteren eine Rolle, um mentale Modelle explizit zu machen (vgl. auch Heftberger & Stary, 2004).

All diese Methoden basieren auf individueller oder gemeinsamer Reflexion des Denkens und Handelns. Jede Form von Reflexion erfordert Explizierung impliziter Wissensinhalte. Ganz besonders relevant ist die Explizierung beim Übergang von der individuellen zur kollektiven Reflexion. Es wäre also auch im Rahmen dieses Frameworks der Lernenden Organisation eine methodische Unterstützung für den Explizierungsprozess hilfreich.

3.2.6 Integriertes Modell organisationalen Lernens von Kim

Kurzcharakteristik des Frameworks. D. H. Kim (1993/1998) konzentriert sich in seinem integrierten Modell organisationalen Lernens besonders auf das Zusammenspiel von individuellem und organisationalem Lernen sowie auf die Bedeutung des individuellen und organisationalen Gedächtnisses (mentale Modelle).

Der Prozess des individuellen Lernens wird in Anlehnung an Lewin und andere als Kreislauf von vier immer wieder kehrenden Aktivitäten beschrieben:

- Beobachten (observe), d. h. konkrete Erfahrung sammeln,
- Bewerten (assess), d. h. die konkreten Erfahrungen reflektieren,
- Gestalten (design), d. h. abstrakte Konzepte und Generalisierungen basierend auf der Reflexion bilden und
- Anwenden und Testen (implement), d. h. diese Ideen in neuen Situationen ausprobieren und überprüfen.

Beobachten und Bewerten gehören zur operationalen Ebene des Lernens, während Bewerten und Konstruieren zur konzeptionellen Ebene des Lernens zugeordnet werden. Auf operationaler Ebene entwickeln Individuen Wissen darüber, wie etwas zu tun ist, d. h. welche Schritte für die Ausführung einer bestimmten Aufgabe notwendig sind (know-how). Das operationale Lernen beeinflusst auf der einen Seite die Routinen wie das Ausfüllen von Formularen, auf der anderen Seite beeinflussen die Routinen auch den operationalen Lernprozess.

Durch konzeptionelles Lernen wird Wissen erzeugt, warum die Dinge so getan werden, wie sie getan werden (know-why). Durch das Hinterfragen von Bedingungen, Prozeduren und Konzepten können die individuellen Frameworks und damit die mentalen Modelle verändert werden, d. h. die Dinge können aus einem neuen Blickwinkel betrachtet werden. Das Hinterfragen der mentalen Modelle auf individueller Ebene wird von Kim als individuelles Doppelschleifen-Lernen (double loop learning) bezeichnet.

Diesen individuellen Lernzyklus erweitert Kim um den organisationalen Lernzyklus und stellt beide Lernmechanismen in ihrem Zusammenhang dar (siehe Abbildung 3.8).

Im Zentrum des organisationalen Lernens bei Kim stehen die mentalen Modelle, die von allen Organisationsmitgliedern geteilt werden. Kim unterscheidet dabei zwischen

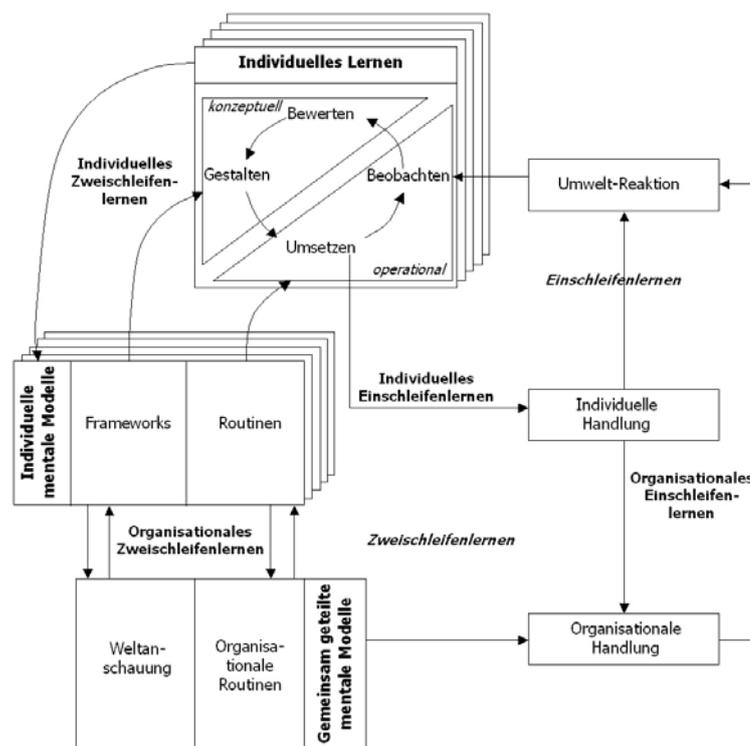


Abbildung 3.8: Integriertes Modell organisationalen Lernens (D. H. Kim, 1993/1998, S. 52)

Weltanschauung und organisationalen Routinen. Die Weltanschauung einer Organisation umfasst jene vormals individuellen Frameworks (know-why), die sich als nützlich oder passend im Laufe der Zeit herausgestellt haben und ins organisationale „Gedächtnis“ übergegangen sind und nun von allen Organisationsmitgliedern als gemeinsames bewusstes oder unbewusstes Wissen geteilt werden. Organisationale Routinen beziehen sich auf konkrete Handlungsabläufe (know-how), die in einer Organisation festgelegt sind, z. B. Prozeduren zur Bezahlung von Lieferanten oder zum Einstellen neuer Mitarbeiter.

Rolle des Explizierens von implizitem Wissen. D. H. Kim (1993/1998) zieht zwei wesentliche Schlüsse aus seinem Framework:

1. mentale Modelle explizit machen und
2. gemeinsame Bedeutung aufbauen.

One challenge is to find ways to make these mental models explicit; another is to manage the way these mental models are transferred into the organisational memory. (D. H. Kim, 1993/1998, S. 57)

Durch das Explizieren von individuellen mentalen Modellen lassen sich laut D. H. Kim (1993/1998, S. 53) neue gemeinsame mentale Modelle auf organisationaler Ebene aufbauen und machen damit organisationales Lernen vom einzelnen spezifischen Organisationsmitglied unabhängig. Das Offenlegen und Explizieren von individuellen mentalen Modellen ist für Kim nicht nur die Voraussetzung für den Aufbau aktiv geteilter mentaler Modelle, sondern auch dafür, dass sich die Basis geteilter gemeinsamer Bedeutung einer Organisation vergrößert und damit die Fähigkeit einer Organisation, wirksame koordinierte Handlungen zu setzen.

Da große Teile der mentalen Modelle implizit sind, ist es schwierig, sie zu artikulieren, daher werden Hilfsmittel benötigt, die das Aufdecken und Kommunizieren von mentalen Modellen unterstützen (D. H. Kim, 1993/1998).

Making mental models explicit requires a language or tool with which to capture and communicate them. (D. H. Kim, 1993/1998, S. 57)

Kim hat in seiner Arbeit das Ziel, organisationales Lernen in ein integratives theoretisches Rahmenmodell zu setzen, jedoch nicht den Anspruch, methodische Umsetzungen daraus abzuleiten. In seinen methodischen Überlegungen bezieht er sich vorwiegend auf Senge (siehe Unterabschnitt 3.2.5).

At this point [bezieht sich auf die methodischen Implikationen, die Kim vorschlägt; Kommentar J.H.], my discussion is more a set of assertions based on anecdotal evidence and preliminary research than a set of facts that has been supported by extensive longitudinal studies and rigorous research. Little empirical work has been done on the construct of organizational memory and shared mental models. Further work is needed for a better understanding of the role of mental models in individual and organizational learning, the types of mental models that are appropriate for representing dynamic complexity, the methods with which to capture the understanding of such complexity, and the means through which new learning can be transferred to the whole organization. (D. H. Kim, 1993/1998)

3.3 Explizieren impliziten Wissens in der WM-Praxis

Wissensmanagement in der organisationalen Praxis befasst sich mit einer Vielzahl an durchaus traditionellen betriebswirtschaftlichen Problemstellungen aus der speziellen Perspektive des Wertschöpfungsfaktors Wissen. Im Folgenden soll anhand von drei ausgewählten WM-Problemstellungen von Unternehmen exemplarisch gezeigt werden, welche organisationalen Ausgangssituationen, Anliegen und Probleme von der Möglichkeit profitieren würden, wenn implizites Wissen expliziert werden könnte. Die folgenden drei anonymisierten Fallbeispiele stammen aus der Wissensmanagement-Praxis, mit denen ich durch angewandte Forschungsprojekte oder meine Lehrtätigkeit in der akademischen Erwachsenenbildung in Kontakt kam.

Die drei Unternehmen stammen aus unterschiedlichen Branchen: (1) Werkzeugmaschinenbau, (2) Finanzdienstleistung und (3) Energieerzeugung.³ Entsprechend treffen sie in ihren Organisationen auf ganz verschieden geartete Probleme, in denen Wissen eine entscheidende Rolle spielt.

(1) Ein mittelständisches Unternehmen aus dem Werkzeugmaschinenbau.

Das österreichische Unternehmen *Pro Tool* ist auf die Automatisierung von Werkzeugmaschinen spezialisiert und steht zum gegenwärtigen Zeitpunkt einer Kernherausforderung seiner Branche in der Weitergabe von Wissen gegenüber. Als mittelständisches Unternehmen ist *Pro Tool* nicht auf Standardautomatisierungs-Lösungen ausgerichtet, sondern auf Einzellösungen. Jeder Auftrag zur Automatisierung einer Anlage wird als Projekt behandelt, d. h. es wird geplant, konstruiert, produziert, montiert und Service geleistet. Daher ist der Wissensaustausch zwischen den Stellen, die an dem Projekt (oder einem ähnlichen früheren Projekt) beteiligt sind, aber auch den Stellen, die für die Projektaufträge sorgen (Verkauf, Marketing), essentiell.

Das Wissen, welches sich die BetreiberInnen und ServicetechnikerInnen von Maschinen und Anlagen aneignen, steht meist den vorgelagerten Stellen, wie z. B. dem Verkauf, der Anlagenplanung oder der Produktentwicklung nicht zur Verfügung. Umgekehrt fehlt es ebenso an einem adäquaten Informations- und Wissensfluss aus dem Konstruktions- und Produktionsprozess an die nachgelagerten Stellen wie Montage oder Service. Das resultiert vor allem in längeren Produktentwicklungszeiten (als nötig wären, wenn das relevante Wissen der Produktentwicklung zur Verfügung stünde), geringerer Produktinnovationsrate (weil Ideen aus der Produktion, Montage oder dem Verkauf der Produktentwicklung nicht zur Verfügung stehen) und geringerer Produkt- und Servicequalität (der Service muss Fehler in der Produktentwicklung, Produktion und Montage ausbessern; die Produktqualität steigt nicht, weil die Rückmeldung der Service-TechnikerInnen an die Konstruktion oder die Produktion fehlt).

Große Teile dieses für das Unternehmen wertschöpfungsrelevanten Wissens sind impliziter Natur, d. h. stehen ausschließlich den WissensträgerInnen handlungsleitend zur Verfügung. Diese WissensträgerInnen sind sich dieses Wissens oft nicht bewusst und können es daher auch schwer verbalisieren, explizit machen und weitergeben. Außerdem ist dieses Wissen stark in den persönlichen Erfahrungskontext und die berufliche

³Aus Datenschutzgründen wurden die Namen aller drei Unternehmen geändert.

Sozialisation (der Verkauf lebt in einem anderen Sprach- und Wertesystem als die Konstruktion, und die Konstruktion spricht eine andere Sprache als die Produktion) der jeweiligen MitarbeiterInnen eingebettet und davon nur schwer zu lösen.

Im Unternehmen wurde daher ein Wissensmanagement-Projekt initiiert, das zum Ziel hat, diesen Wissensfluss zwischen verschiedenen an einem Auftragsprojekt beteiligten MitarbeiterInnen zu unterstützen.

Rolle des Explizierens von implizitem Wissen. Ein wesentlicher Teil eines solchen Projekts ist das Explizieren des impliziten Wissens der einzelnen am Projekt Beteiligten, weil es hier um die Unterstützung eines Wissensflusses zwischen verschiedenen Berufsgruppen geht. Die Kommunikation von Wissen zwischen verschiedenen Abteilungen ist eine besondere Herausforderung für das Wissensmanagement:

Consequently, the problematic *between* relationship is a critical organizational feature - and one that demands significant organizational investment. (Brown & Duguid, 1999, S. 35)

Um implizites Wissen über Abteilungsgrenzen hinweg zu kommunizieren, muss es – zumindest teilweise – aus dem Kontext gelöst werden, in dem es wirksam ist (Brown & Duguid, 1999), ohne dabei jedoch ganz den Bezug zum Kontext zu verlieren, für den das Wissen gültig ist. Genau dort sollte eine Methode zum Explizieren impliziten Wissens ansetzen.

(2) Ein auf Schiffsfinanzierungen spezialisiertes Finanzdienstleistungsunternehmen.

Das deutsche auf Schiffsfinanzierungen spezialisierte Finanzdienstleistungsunternehmen *Schiffsbank* hat seit längerer Zeit eine hohe Fluktuationsrate seiner jungen MitarbeiterInnen. Dieses Problem wird unmittelbar kritisch, da viele der langjährigen KundenbetreuerInnen dem Unternehmen in naher Zukunft nicht mehr mit ihrem Wissen zur Verfügung stehen wird, weil sie in Ruhestand eintreten.

Mit traditionellen Mitteln konnte die Unternehmensführung das Problem bisher nicht lösen. Es wurde bereits versucht, den StammkundInnen des Unternehmens neben ihren langjährigen KundenbetreuerInnen neue jüngere MitarbeiterInnen zuzuordnen („Mentoring“), damit sich die KundInnen bereits vor dem Ausscheiden der älteren an eine neue Ansprechperson gewöhnen können und die älteren KundenbetreuerInnen ihr Erfahrungswissen an die jüngeren weitergeben können. Weder haben die KundInnen die neuen Ansprechpersonen akzeptiert, noch wurden dadurch die jüngeren MitarbeiterInnen im Unternehmen gehalten.

Das Management sucht nun nach alternativen Wegen, die hohe Fluktuation zu senken sowie das Wissen der erfahrenen und bald ausscheidenden KundenbetreuerInnen im Unternehmen zu halten und damit den jungen KundenbetreuerInnen zur Verfügung zu stellen. Die Lösung dieses Problems ist für das Unternehmen überlebensnotwendig.

Eine Repertory-Grid-Sitzung mit zwei langjährigen Kundenbetreuern im Unternehmen zeigte, dass die – oft sehr persönliche und implizite – Beziehungsgestaltung und

-qualität eine deutlich zentralere Rolle für die erfolgreiche Kundenbetreuung im Unternehmen spielt als etwa fachliches Wissen um Finanzierungen oder um die Schiffsbranche.

Rolle des Explizierens von implizitem Wissen. Ein wesentliches Charakteristikum der Art des Wissens in diesem Fallbeispiel ist, dass es subjektiv ist, weil die Einschätzung der KundInnen und Kundenbeziehung per se von der Persönlichkeit, den Einstellungen und Werten der KundenbetreuerInnen abhängig ist. Das bedeutet, dass es bei der Externalisierung dieses Wissens nicht um die objektive Richtigkeit oder Wahrheit geht, sondern um die Erhebung der subjektiven Sichtweise. Damit wird eine Methode benötigt, die *wertfrei* individuelles Wissen erheben und darstellen kann. Das Erheben und Visualisieren des Wissens macht es für die Kommunikation darüber zugänglich.

(3) Ein regionales Wasserkraftwerk-Unternehmen..

Das regionale Energie-erzeugende Unternehmen *Wasserkraft Flusstal* betreibt 12 Wasserkraftwerke und beliefert mit der Energie einen großen Energie-Konzern. Mit der Liberalisierung des europäischen Strommarktes Mitte der 1990er Jahre wurden radikale organisationale Veränderungen eingeleitet und durchgeführt. Unter anderem wurde die grundlegende Entscheidung getroffen, die Instandhaltungsaktivitäten an den Wasserkraftwerken zu automatisieren. Dafür wurde ein Projektteam zusammengestellt und mit der Aufgabe betraut, die Automatisierung zu planen und durchzuführen. Ein informationstechnologisches System wurde entwickelt und eingeführt – allerdings ohne den gewünschten Erfolg. Das Projekt liegt ein volles Jahr im Rückstand. Immer wieder tauchen neue Aufgaben auf, die bis dahin nicht berücksichtigt wurden. Das Unternehmen steht vor ernsthaften Sicherheitsproblemen, weil die Instandhaltung noch nicht automatisiert erfolgt, aber auch nicht mehr in traditioneller Weise manuell erledigt werden kann, da nicht mehr genügend ExpertInnen zur Verfügung stehen.

Repertory-Grid-Sitzungen mit dem Projektleiter und dem Leiter des Betriebs zeigten, dass im Projekt von Anfang an verabsäumt wurde, das – zum Teil implizite – Wissen aller an der Instandhaltung beteiligten Personengruppen zu erheben, um die Automatisierung adäquat zu planen und durchzuführen. Dadurch, dass vorhandenes Wissen und Expertise nicht in die IT-System-Entwicklung eingeflossen sind, haben sich in der Zwischenzeit erhebliche und berechtigte Akzeptanzprobleme gegenüber dem IT-System entwickelt.

Rolle des Explizierens von implizitem Wissen. Die Entwicklung von IT-Systemen ist nach wie vor eine wesentliche Säule von Wissensmanagement – speziell in der Praxis. Umso wichtiger ist es daher, dass die Entwicklung adäquat erfolgt. Der technologische Fortschritt bietet viele Möglichkeiten, Informationstechnologie für die Speicherung und den Austausch von Wissen einzusetzen. Vor der Entwicklung eines technologischen Systems muss aber die Arbeitsaufgabe bzw. der Arbeitsprozess, den es unterstützen, hervorbringen oder ersetzen soll, erhoben werden (Newman & Lamming, 1995). Traditionell wird diese Erhebung meist von InformatikerInnen oder Softwarer-technikerInnen durchgeführt, die mit Hilfe von Wissensrepräsentationsverfahren wie

etwa UML (Unified Modeling Language) das Wissen erheben und gleichzeitig darstellen (Stary, 2000). Explizites Wissen von BenutzerInnen über die entsprechende Aufgabe kann über solche Verfahren oft berücksichtigt werden, auch wenn das nicht immer in adäquater Weise geschieht. Repräsentationssprachen können nur solches Wissen bzw. solche Aspekte von Wissen erheben, die in den ihnen eigenen Repräsentationsschemen Berücksichtigung findet, d. h. für die es eine Notation gibt (vgl. Hemmecke & Stary, 2007). Liegt das Wissen bei den BenutzerInnen in impliziter Form vor, sind diese Art Verfahren ungeeignet.

Das implizite Wissen wird bei traditionellen Aufgabenerhebungsverfahren in der Softwareentwicklung selten thematisiert. Gleichzeitig ist bekannt und auch im Fallbeispiel evident, dass implizites Wissen eine wesentliche Voraussetzung für Arbeitshandeln, besonders für erfahrenes ExpertInnenhandeln ist. Der Arbeitspsychologe Hacker (1992) hat bereits darauf verwiesen, dass es für die Erhebung von Leistungsvoraussetzungen (also Wissen) Methoden aus der Psychologie gibt. Für die Erhebung von unbewusstem Leistungsvoraussetzungen führt er unter anderem die Repertory Grid-Technik (auch: Gitter-Technik) auf:

Es besteht die Wahrscheinlichkeit, mit ihrer Hilfe etwas weiter in nicht-bewußte Leistungsvoraussetzungen einzudringen. Abschließende Belege dafür fehlen noch. (Hacker, 1992, S. 87)

Der Bezug zur Arbeitstätigkeit, die Fähigkeit der Methode unbewusste Gedächtnisinhalte ins Bewusstsein zu bringen, und dabei den Erhebungsprozess frei von einer vorgegebenen Begriffsnotation durchführen zu können, zeigen sich als Anforderungen an eine Methode zum Explizieren impliziten Wissens in praktischen Wissensmanagement-Fragestellungen.

Durch die drei praktischen Fallbeispiele zeigt sich einerseits die Vielfalt an praktischen Fragestellungen im Wissensmanagement, die einen Externalisierungsprozess auf dem Weg zur Problemlösung brauchen. Andererseits zeigen sich auch die vielfältigen Anforderungen an eine Methode zum Explizieren impliziten Wissens. Die Methode muss in der Lage sein,

- Unbewusstes bewusst zu machen,
- subjektive Perspektiven auf einen Gegenstand wertfrei zuzulassen,
- Wissen zwar vom unmittelbaren Kontext zu lösen, gleichzeitig den Kontext/die Bedingungen für das Wissen nicht zu verlieren,
- Bezug zur Arbeitstätigkeit herstellen zu können und
- mit einer offenen Sprache und Struktur zu arbeiten, die nicht von vornherein bestimmte Aspekte von Wissen ausschließt (weil sie nicht benennbar sind).

3.4 Zusammenfassung

Implizites Wissen spielt in der täglichen Arbeit genauso wie in der kreativen organisationalen Wissensschaffung eine zentrale Rolle. Speziell für die Kommunikation von

implizitem Wissen über Community-Grenzen hinweg, für die Entwicklung von IT-Unterstützung für Wissensmanagement ebenso wie für Lernen und die Schaffung neuen Wissens, muss das implizite Wissen der TrägerIn bewusst gemacht werden, um es für die Kommunikation und/oder weitere Verwendung in IT nutzbar zu machen. Dieser Prozess der Bewusstmachung wird Externalisierung impliziten Wissens genannt.

Es wurde das Für und Wider des Externalisierungskonzepts im Wissensmanagement diskutiert. Nicht nur die nach wie vor hohe praktische Relevanz der Erhebung von implizitem Wissen in Unternehmen und die anhaltende Forderung nach mehr Reflexion im Lern- und Arbeitsprozess in Unternehmen (P. M. Senge, 1996; Latzel, 2004), sondern auch empirische Forschungsergebnisse (u. a. von Sternberg & Hedlund, 2002 und Büssing, Herbig & Ewert, 2002) sprechen dafür, eine Methode zur Externalisierung von implizitem Wissen für Wissensmanagement und organisationales Lernen zu entwickeln.

Es wurde gezeigt, dass die Externalisierung von implizitem Wissen in einer breiten Auswahl an WM/OL-Frameworks eine Rolle spielt. Nonaka und Takeuchi (1997) betrachten den Prozess der Externalisierung impliziten Wissens als zentralen Prozess in der *organisationalen Wissensschaffung*. Die Externalisierung hat hier nicht den Zweck, implizites Wissen speicherbar zu machen, sondern den Prozess der Schaffung von neuem Wissen auf organisationaler Ebene in Gang zu setzen. Probst et al. (1998) gehen es beim Explizieren impliziten Wissens um das *Transparentmachen vorhandener Ressourcen* im Unternehmen. Im Ansatz von Allee (2003) wird die Externalisierung impliziten Wissens als Input für die *Modellierung und Verbesserung von intangiblen Unternehmenswerten* gebraucht. Argyris und Schön (2006) gehen davon aus, dass Unternehmen, die organisational lernen wollen, *Abweichungen in vertretenen und handlungsleitenden Theorien aufdecken* müssen, bevor sie sich zu einer lernenden Organisation entwickeln können. P. M. Senge (1996) stellt das *Aufdecken mentaler Modelle* als eine von fünf Disziplinen einer lernenden Organisation dar. Das Aufdecken mentaler Modelle kann nur über Explizierungsmechanismen erfolgen, da mentale Modelle per Definition implizit sind. D. H. Kim (1993/1998), der verschiedene Frameworks des OL zu einem integrativen Ansatz vereint, schlussfolgert aus seinem integrativen Framework, dass individuelle mentale Modelle explizit gemacht werden müssen und organisationsweit gemeinsame Bedeutung aufgebaut werden muss, um das *Lernen vom einzelnen Organisationsmitglied unabhängig und damit organisational zu machen*.

Nur in wenigen WM/OL-Frameworks werden konkrete Methoden zum Explizieren impliziten Wissens vorgeschlagen. Dort, wo Methoden geschildert werden, mangelt es oft am Bezug zwischen den theoretischen Konzepten des Frameworks und den Methoden. Die vorliegende Arbeit stellt sich daher die Aufgabe, eine Methode für Wissensmanagement und organisationales Lernen zu entwickeln, die implizites Wissen explizieren kann – und dies auf eine Weise zu tun, dass Theorie und Methode aufeinander Bezug nehmen.

Kapitel 4

Methoden zur Wissensexplizierung

Wie in den vorangegangenen Kapiteln aus verschiedenen Perspektiven geschildert wurde, spielt das Explizieren von implizitem Wissen eine zentrale Rolle im Wissensmanagement und organisationalen Lernen. Es wurde gezeigt, dass das Explizieren impliziter Wissensinhalte (oft auch unter anderer Bezeichnung wie etwa Aufdecken mentaler Modelle) sowohl in vielen WM/OL-Frameworks Thema ist als auch in vielfältigen WM-Problemstellungen aus der Praxis. In den Frameworks wird allerdings kaum die methodische Unterstützung für den Explizierungsprozess näher beschrieben – und wenn, dann wird kaum ein Bezug zwischen der Methode und den theoretischen Konzepten des entsprechenden Frameworks hergestellt.

Im folgenden Kapitel wird nun ein Überblick über Methoden gegeben, mit denen (verschiedenes) Wissen erhoben werden kann. Diese Methodensammlung greift aufgrund des erwähnten Mangels an Methodendarstellungen im Wissensmanagement nicht nur auf die wenigen Methodenübersichten aus der Wissensmanagement-Forschung zurück, sondern integriert Methoden aus verschiedenen Forschungsgebieten, die lange Tradition in der Wissens- bzw. Datenerhebung haben wie die Psychologie und die empirische Sozialforschung sowie die Künstliche-Intelligenz-Forschung (Wissensakquisition für Expertensysteme).

Für die folgende Übersicht wurde dennoch erstens eine Literaturrecherche im Bereich *Wissensmanagement* nach Methoden zum Explizieren impliziten Wissens durchgeführt. Wie bereits in Kapitel 1 beschrieben, führte die Suche nicht zu nachvollziehbar beschriebenen Methoden zum Explizieren impliziten Wissens im Bereich WM/OL. Es fanden sich zwei Übersichtspublikationen zu Methoden, die einen ähnlichen Zweck verfolgen wie die vorliegende Übersicht, nämlich Methoden für die Erhebung bzw. Kommunikation impliziten Wissens für den Bereich WM zusammenzutragen und darzustellen (Müller & Herbig, 2004; Mertins & Finke, 2004). Allerdings sind beide Übersichtspublikation deutlich weniger umfangreich als die vorliegende. Die Übersichtspublikation von Müller und Herbig (2004) – eine Literaturrecherche zu Methoden zum Explizieren impliziten Wissens – umfasst vier Methoden, die sehr detailliert beschrieben und sowohl methodisch als auch in Bezug auf die Tauglichkeit für die Erhebung

impliziten Wissens bewertet werden: Cognitive Mapping, Repertory Grid-Technik, Storytelling und Struktur-Lege-Technik. Der Übersichtsbeitrag von Mertins und Finke (2004) umfasst neun Methoden: Repertory Grid-Technik, Concept Sorting, Analogiemethode, Struktur-Lege-Test, Verhaltensbeobachtung, Methode des lauten Denkens, Storytelling, Gruppendiskussion, Interview (speziell Critical Incident-Technik). Diese neun Methoden werden dabei allerdings nur sehr kurz beschrieben. Deren Bezug zu WM auf der Ebene der einzelnen Methoden bleibt weitgehend offen.

Da offensichtlich noch keine umfassende Gegenüberstellung von Methoden zum Erheben impliziten Wissens für den Bereich WM/OL publiziert wurde, erfolgte für die folgende Übersicht auch eine Literaturrecherche im Bereich des *Knowledge Engineering*. Das Knowledge Engineering ist ein Forschungsgebiet, das als einer der Vorläufer und Wegbereiter von Wissensmanagement gilt. Im Knowledge Engineering hat man sich besonders in den 1980er Jahren und Anfang der 1990er Jahre mit Methoden zum Erheben von ExpertInnenwissen auseinandergesetzt, um darauf aufbauend Expertensysteme zu entwickeln. Durch die in Unterabschnitt 3.1.2 im vorangegangenen Kapitel geschilderte Ähnlichkeit von Expertise und implizitem Wissen wurden Publikationen über Wissensakquisitionsmethoden aus dieser Tradition recherchiert und für die folgende Übersicht ausgewertet, im besonderen: Liebowitz, 1988; Burge, 1998; Hoffman, Shadbolt, Burton & Klein, 1995 und Tomlinson & Johnson, 1994.

Viele der auf diesem Wege gefundenen Methoden haben ihre Wurzeln in den *empirischen Sozialwissenschaften*. Die empirischen Sozialwissenschaften beschäftigen sich traditionell mit Wissenserhebungsmethoden (im Jargon der Empirie: Datenerhebungsmethoden). Nachdem manche Methoden in den oben aufgeführten Übersichtsartikeln wenig ausführlich dargestellt wurden, lieferten zwei klassische Methodenbücher weitere Informationen: ein Werk, das sich stärker mit quantitativen Methoden befasst: Bortz und Döring (1995), und eines, dessen Fokus die qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung sind: Flick, von Kardorff und Steinke (2003a). Darüber hinaus wurde vertiefende Literatur zu einigen Methoden verwendet, die an entsprechender Stelle als Quelle hinzugefügt wurde.

Die folgenden Methoden an sich haben per se also noch keinen unmittelbaren Bezug zur Anwendung im Wissensmanagement und organisationalen Lernen. Selbst die beiden Methodensammlungen aus dem Bereich des WM (Müller & Herbig, 2004; Mertins & Finke, 2004) verweisen auf keinen empirischen Einsatz der Methoden im Bereich WM/OL.

Insgesamt werden im Folgenden 21 Methoden beschrieben. Um eine übersichtliche Darstellung der Methoden zu gewährleisten, erfolgt die Charakterisierung der Methoden mit Hilfe des folgenden Schemas:

- Quellenangaben zur Methode
- Kurzbeschreibung der Methode
- Wissensart(en), die erhoben werden kann (können)
- Allgemeine Vorteile der Methode
- Allgemeine Nachteile der Methode
- Einschätzung zur Eignung der Methode für das Explizieren impliziten Wissens

Die Kurzbeschreibung sowie allgemeine Vor- und Nachteile der Methode wurden unter Zuhilfenahme der jeweils angegebenen Literaturquellen herausgearbeitet. Die Art des erhobenen Wissens (zu Wissensarten siehe Unterabschnitt 3.1.1 im vorangegangenen Kapitel) sowie die Bewertung der Eignung der Methode zum Explizieren impliziten Wissens wurde argumentativ und aufgrund von Erfahrungswissen mit den Methoden hergeleitet.

Im Anschluss an die Methodenbeschreibungen wird ein zusammenfassender Vergleich der Methoden durchgeführt, der die Methoden anhand der jeweils erhebbaren Wissensarten gegenüberstellt. Ausgehend von dieser Gegenüberstellung wird am Ende des Kapitels argumentiert, warum sich die Repertory Grid-Technik als eine der vielversprechendsten Methoden zum Explizieren impliziten Wissens im Kontext von WM/OL betrachten lässt und für die weitere Bearbeitung im Rahmen der vorliegenden Dissertation ausgewählt wurde.

4.1 Methodenklassen

Prinzipiell lassen sich verschiedene Klassen oder Arten von Methoden unterscheiden. Jede Methodengruppe hat eine spezifische Charakteristik, die sie für die eine oder andere Fragestellung mehr oder minder anwendbar macht. Um auszuwählen, welche Methodengruppe für welchen Fall und welches Ziel geeignet ist, wurden den Methodenklassen Fragestellung zugeordnet, die den Fokus der Methode zeigen (siehe Tabelle 4.1).

Tabelle 4.1: Methodenklassen und ihr Fokus

Mündliche Befragung	Welches Wissen ist verbalisierbar?
Schriftliche Befragungsmethoden	Welches Wissen ist testbar/überprüfbar?
Gruppendiskussionsmethoden	Welches Wissen ist kollektiv produzierbar?
Beobachtungsmethoden	Welches „Wissen“ ist beobachtbar?
Verhaltensauslösende Methoden	Welches Wissen kann aktiv ausgelöst werden, um sichtbar zu sein?
Artefakt-orientierte Methoden	Welches Wissen ist vergegenständlicht oder dokumentiert?

Generell sind *Befragungsmethoden* so konzipiert, dass man mit ihnen nur Wissen erheben kann, welches prinzipiell von WissensträgerInnen verbalisiert werden kann. Bei den mündlichen Befragungsmethoden dient der Interviewprozess der Unterstützung des Verbalisierungsprozesses. Bei schriftlichen Befragungsmethoden steht üblicherweise das Testen theoretisch fundierter Hypothesen im Vordergrund. Das heißt, um etwas testen zu können, bedarf es schon viel gesicherten Vorwissens. Wenn es um das Erheben von persönlichem implizitem Wissen geht, werden schriftliche Befragungsmethoden kaum in Frage kommen, weil gerade kein oder kaum Vorwissen über das persönliche implizite Wissen der WissensträgerIn vorliegt.

Gruppendiskussionen sind aufgrund ihres spezifischen Settings eine eigene Kategorie der Befragungsmethoden. Natürlich sind Gruppendiskussionen auch Befragungsmethoden, allerdings steht bei dieser Methodenklasse die Gruppe als Wissensträgerin im Vordergrund im Gegensatz zum Individuum in sonst üblichen Befragungsmethoden. Gruppenmethoden sollten dann Einsatz finden, wenn kollektives Wissen erhoben werden soll, d. h. Wissen, das in seiner Eigenart nur der Gesamtheit einer bestimmten Gruppe zugänglich ist.

Wissen, welches mit Hilfe von *Beobachtungsmethoden* erhoben werden kann, muss logischerweise der Beobachtung (Dritter) zugänglich sein. Es kann also nur mit Sinnen Wahrnehmbares (v. a. Sichtbares und Hörbares) beobachtet werden. Konkretes Verhalten kann auf diese Weise erhoben werden, währenddessen Einstellungen oder persönliche Überzeugungen zu einem Thema der Beobachtung nicht direkt zugänglich sind.

Aktiv *verhaltensauslösende Methoden*, wie etwa Simulationen oder Rollenspiele, können nur an solchem Wissen ansetzen, welches sich durch Simulation oder Manipulation der Umgebungsbedingungen induzieren lässt. Auch hier geht es in der Regel um das Sichtbarmachen von Verhalten. Der Unterschied zu Beobachtungsmethoden besteht vor allem darin, dass sich Beobachtungsmethoden üblicherweise auf natürliches Verhalten beziehen, während verhaltensauslösende Methoden Verhalten produzieren, welches dann auch beobachtet werden kann.

Nachdem alle bisher besprochenen Methodenklassen am Individuum oder der Gruppe als WissensträgerIn ansetzen, konzentrieren sich *artefakt-orientierte Methoden* statt auf Personen als WissensträgerInnen auf Gegenstände. Es kann nur jene Art von Wissen erhoben werden, die prinzipiell dokumentiert werden kann (und wird) oder in Gegenständen sichtbar und begreifbar ist.

In Tabelle 4.2 sind den beschriebenen Methodenklassen alle im Nachfolgenden näher beschriebenen Methoden zugeordnet.

4.2 Mündliche Befragungsmethoden

Interviews

Quellen: Liebowitz, 1988; Hoffman et al., 1995; Bortz & Döring, 1995; Burge, 1998; Proctor, Vu, Najjar, Vaughan & Salvendy, 2003; Flick et al., 2003a

Kurzbeschreibung: Eine InterviewerIn fragt eine Person, deren Wissen oder Erfahrung von Interesse ist, mündlich zu einem bestimmten Bereich. Man unterscheidet Interviewformen nach dem Ausmaß ihrer Standardisiertheit, d. h. je weniger die InterviewerIn vom Interviewleitfaden abweichen kann (je geringer der Freiheitsgrad), desto standardisierter ist das Interview, was eine hohe Vergleichbarkeit bei mehreren Ergebnissen gewährleistet, aber gleichzeitig wenig Spielraum für individuell interessante Aspekte lässt. Außerdem kann man Interviews auch nach ihrer Strukturiertheit unterscheiden, d. h. ein unstrukturiertes Interview ähnelt eher einem natürlichen, recht ungeplanten Gespräch ohne Leitfaden, oft mit einer offenen Frage („Tell me anything you know about X.“, Hoffman et al., 1995), während ein strukturiertes Interview

Tabelle 4.2: Übersicht über Methoden zur Wissensakquisition

Mündliche Befragung	Interviews Critical Incident-Technik Repertory Grid-Technik Struktur-lege-Technik Card (Cognitive) Sorting Cognitive (Concept) Mapping Storytelling
Schriftliche Befragungsmethoden	Fragebögen
Gruppendiskussionsmethoden	Brainstorming Fokusgruppen Delphi-Methode Nominal Group-Technik Szenario-Technik
Beobachtungsmethoden	Verhaltensbeobachtung Lautes Denken Tagebuchmethode Log Files
Verhaltensauslösende Methoden	Simulationen Rollenspiele Teachback
Artefakt-orientierte Methoden	Dokumentenanalyse

typischerweise eine klare Struktur in Form eines Leitfadens für die Beantwortung der interessierenden Fragen vorgibt. Darüber hinaus gibt es einige spezielle Interviewvarianten, die im Folgenden als eigenständige Methoden aufgeführt werden.

Wissensart: Interviews sind eine Methode zum Erheben individuellen Wissens. Welche Wissensart (know-what, know-how oder know-why, episodisches oder semantisches, explizites oder implizites) erhoben werden kann, ist immanent abhängig von den konkret gestellten Fragen und der InterviewerInnenfähigkeit. Prinzipiell kann man fast alle Arten von Wissen erheben, allerdings gibt weniger die Methode an sich vor, welche Wissensart erhebbar ist, sondern die Erfahrung der Person, die die Methode plant (etwa den Leitfaden erstellt) und durchführt (etwa durch gelungene Nachfragen in tiefere Ebenen von Wissen eindringen kann).

Vorteile:

- bekannteste Methode der Wissensakquisition
- geeignet für explorative Fragestellungen und spezifische Themenbereiche
- adaptierbar für (fast) alle Bereiche
- vorwiegend qualitative Daten

Nachteile:

- Güte und Zuverlässigkeit des erhobenen Wissens stark von InterviewerInnenfähigkeiten und den „richtigen“ Fragen abhängig
- InterviewerInnen-Effekte (Abhängigkeit der Antworten der interviewten Personen von der Art und Weise, wie die InterviewerIn sich verhält)
- Abschweifen und Ausweichen in Themengebiete, die für die Erhebung nicht von Interesse sind, leicht möglich (besonders bei unstrukturierten Interviews)
- zeitaufwendig, z. T. schwierig auszuwerten

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Durch die hohen Freiheitsgrade bei der Gestaltung von Interviews kann die Methode zwar prinzipiell als geeignet angesehen werden, implizites Wissen zu erheben, allerdings gibt weniger die Methode an sich Anleitung für das Explizieren impliziten Wissens, sondern die Kunstfertigkeit und Erfahrung der InterviewerIn entscheidet darüber, ob implizites Wissen erhoben werden kann.

Critical Incident-Technik

Quellen: Flanagan, 1954; Butterfield, Borgen, Amundson & Maglio, 2005; Jonassen, Tessmer & Hannum, 1999; Proctor et al., 2003

Kurzbeschreibung: Die Critical Incident-Technik (CIT) ist eine Methode, die im Kontext einer spezifischen Situation beobachtetes Verhalten aufzeichnet, das zu besonderem Erfolg oder Misserfolg (deshalb kritisch) im Erfüllen einer bestimmten Aufgabe

geführt hat. Das Ziel der Methode ist die Beschreibung besonders effektiven bzw. ineffektiven (Arbeits-)Verhaltens, wobei davon ausgegangen wird, dass sich dieses besonders bei kritischen Ereignissen, also Ereignissen, die vom normalen Alltag und Routinen abweichen, zeigt. Es geht darum, diese kritischen Ereignisse entweder von Dritten beobachten oder retrospektiv, d. h. rückblickend, von den handelnden Personen selbst beschreiben zu lassen (meist in Form von angeleiteten Interviews, mitunter auch als Fragebogen). Im Vorhinein werden sogenannte Situationsparameter (z. B. Ort, Bedingungen, Gründe für das Verhalten usw.) definiert, die die Erhebung auf bestimmte Aspekte (neben situationalen und verhaltensbezogenen auch kognitive Aspekte) lenken und die Erhebung und Auswertung strukturieren und erleichtern. Am Ende einer CIT liegt also eine Situations- und Verhaltensbeschreibung vor, aus der anhand der Parameter Handlungswissen extrahiert werden kann.

Wissensart: Mit der CIT wird individuelles Wissen erhoben. Durch die Erfassung von konkretem Verhalten in konkreten Situationen ist es möglich, ExpertInnenwissen handlungsnah zu erfassen, z. B. welche Entscheidungen oder Verhaltensweisen unter bestimmten Bedingungen wichtig sind. Besonderer Fokus liegt hier auf prozeduralem Wissen (know-how), das bei der Erhebung episodisch vorliegt. Mitunter ergänzt auch deklaratives Wissen und Wissen über Zusammenhänge die episodische Schilderung (das ist allerdings weniger abhängig von der Methode, sondern wiederum von den Nachfragefähigkeiten der InterviewerIn).

Vorteile:

- geeignet für schlecht definierte oder komplexe Probleme und für Bereiche, in denen es wenig gesichertes Wissen gibt
- hilft ExpertInnen, ihr Wissen zu artikulieren
- qualitative Daten
- es werden reale Ereignisse und Verhalten erhoben, was die Bedeutsamkeit und Validität der Daten sichert
- es bleibt der Kontext einer Problemlösung erhalten

Nachteile:

- bei Durchführung als Interview: subjektive Daten (in Form von Selbstbeschreibung bzw. Selbstbeurteilung)
- Reflexionsfähigkeit der Befragten ist Voraussetzung
- bei Durchführung als Beobachtung: Beobachtungsdaten Dritter sind stark von deren Beobachtungsfähigkeit, Neutralität, Domänenkenntnis und Erinnerungsphänomenen abhängig
- z. T. aufwendig/schwierig auszuwerten
- es ist nicht gesichert, dass das *tatsächlich* relevante Verhalten erhoben wird

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Durch den starken Fokus auf prozedurales Wissen in konkretem (miss-)erfolgskritischem Verhalten können vermutlich Aspekte der „technical dimension“ impliziten Wissens erhoben werden. Das Bewusstmachen von implizitem Wissen wird aber nur insofern unterstützt, als die Methode den

Fokus der Aufmerksamkeit auf *konkrete* Situationen, Verhaltensweisen und Bedingungen setzt. Ein Bewusstmachen unbewusster Aspekte wird methodisch aber nicht im engeren Sinne unterstützt.

Repertory Grid-Technik

Quellen: Kelly, 1955/1991a; Liebowitz, 1988; Hoffman et al., 1995; Burge, 1998; Jonassen et al., 1999; Jankowicz, 2004

Kurzbeschreibung: Eine oder mehrere Personen werden – meist in Form eines Interviews – gebeten, Objekte, Situationen, Personen etc. (sogenannte Elemente) des im Interesse der Erhebung stehenden Wissensbereiches zu vergleichen. Dabei werden die Elemente so gewählt, dass sie direkt in der Erfahrung der Befragten verankert sind und das Thema gut abdecken. Durch das Erfragen der individuellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Elemente lassen sich die persönlichen Konstrukte einer Person feststellen, d. h. die individuell relevanten Beurteilungs- und Wissensdimensionen, die die jeweilige Person zu dem befragten Wissensbereich hat. Die Befragung erfolgt meist über Ähnlichkeitsvergleiche von drei Elementen („Welche zwei Elemente sind sich ähnlich und unterscheiden sich vom dritten?“). Dabei werden oft Kärtchen für die Elemente verwendet, um durch das In-die-Hand-Nehmen und Bewegen der Kärtchen intuitive Ähnlichkeitsvergleiche zu ermöglichen, bevor die konkrete Benennung der Ähnlichkeit bzw. des Unterschieds verbalisiert wird. Die Elemente werden dann anhand der erhobenen Konstrukte von der befragten Person mithilfe einer Ratingskala (d. h. „trifft zu“ vs. „trifft nicht zu“ mit verschiedenen Abstufungen, je nachdem wie stark differenziert werden soll) beurteilt, d. h. jedes Element wird bezogen auf jedes Konstrukt bewertet, und in einer Matrix (=Grid) dargestellt. Anschließend können sowohl qualitative Auswertungsverfahren wie Inhaltsanalyse zur Anwendung kommen, als auch quantitative wie Faktoren- oder Clusteranalysen. Das Ergebnis eines Repertory Grids ist das individuelle mentale Modell einer Person über den im Interesse der Erhebung stehenden Erfahrungsbereich.

Wissensart: Die Repertory Grid-Technik eignet sich zur Erhebung von ExpertInnenwissen, vor allem von individuellem, den eigenen Handlungen zugrundeliegendem Wissen (know-why), welches oft impliziter Natur ist. Grids eignen sich primär dafür, die kognitive Dimension impliziten Wissens zu erheben, da sie weniger am prozeduralen Wissen ansetzen, sondern mehr am semantischen Wissen (mentalen Modell) einer Person. Es gibt vereinzelt Gruppenanwendungen von Grids, die aber entweder in der Anwendung desselben Grids für mehrere Personen besteht, daher auch nur individuelles Wissen erheben, oder aber tatsächlich in der Anwendung der Grid-Prozedur mit Gruppen, womit sich vermutlich kollektives Wissen erheben lässt (diese Gruppenprozeduren sind allerdings bislang nicht akademisch veröffentlicht oder empirisch überprüft). Aus dem Grid lassen sich Regeln für den Wissensbereich ableiten, die informationstechnologisch zum Aufbau von Wissensbasen verwendet werden können.

Vorteile:

- liefert Einblicke in mentale Modelle der befragten Personen (durch vernetzte Darstellung von Konzepten)

- eignet sich sowohl zur Erhebung als auch zur Strukturierung von Konzepten (Konstrukten)
- das Ergebnis sind sowohl quantitative als auch qualitative Daten (primär auf Einzelfallebene, bei Anwendung von gleichen Elementen und Konstrukten auch Fallvergleich möglich)
- es gibt elaborierte qualitative und quantitative Methoden zur Auswertung
- das Ergebnis lässt sich in verschiedener Weise grafisch darstellen
- das Vorgehen ist für die Befragten intuitiv einfach zu verstehen und interessant/ ungewöhnlich, was zu hoher Motivation der Beteiligten und dadurch zu validen Daten führt
- das Bewusstmachen von unbewusstem Wissen wird durch die stark assoziative, Ähnlichkeiten vergleichende Fragetechnik, haptische¹ Elemente (Kärtchen) sowie Erfahrungsbezug unterstützt

Nachteile:

- zeitaufwendige Durchführung (ein Einzelinterview dauert zwischen ein und zwei Stunden)
- ausgesprochen subjektives Wissen, das erhoben wird
- schwierig/aufwendig, wenn es um das Vergleichen von mehreren Grids geht (wenn diese aus unterschiedlichen Elementen und Konstrukten bestehen)
- weniger für Erhebung von sequenziellen Abläufen geeignet
- Abhängigkeit der Detailliertheit und Adäquatheit der Ergebnisse von der Moderationsfähigkeit/Erfahrung der InterviewerIn

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Die assoziative, das Ähnlichkeitsprinzip des impliziten Gedächtnisses ansprechende Fragetechnik der Person durch die Elementauswahl ermöglicht den Befragten die Bewusstmachung und Reflexion eigenen impliziten Wissens. Einige Studien im Bereich der Arbeitspsychologie (Büssing et al., 1999; Büssing, Herbig & Ewert, 2002) konnten bereits zeigen, dass mit der Repertory Grid-Technik tatsächlich (auch) implizites Wissen erhoben wird, methodisch im Vergleich zu einem Leitfrageninterview.

Struktur-Lege-Technik

Quellen: Scheele & Groeben, 1988; Müller & Herbig, 2004; Mertins & Finke, 2004

Kurzbeschreibung: Entweder werden anhand eines halbstandardisierten Interview-Leitfadens (mit vorgegebenen Beispielen, hypothesen-ungerichteten und hypothesen-gerichteten Fragen sowie sogenannten Störfragen) die Inhalte der subjektiven Theorie (d. h. des subjektiven Wissens und seiner Zusammenhänge und Erklärungen in einem bestimmten Erfahrungsbereich) zu einem bestimmten Sachverhalt erhoben, oder aber es werden inhaltliche (Erklärungs-)Konzepte vorgegeben. Anschließend werden diese

¹haptisch (aus dem Griech.) = den Tastsinn betreffend

dann von der befragten Person miteinander in Beziehung gesetzt (Erhebung der subjektiven Struktur) – und zwar nach vorgegebenen Relationsformen. Relationsformen umfassen z. B. „Manifestation für das jeweilige Konzept in der Realität“ (z. B. Objekte, Phänomene, Ereignisse) oder „Absicht, Intention einer Handlung“ oder „Wirkung von A“. Diese vorgegebenen Strukturvarianten wie auch die aus dem Interview extrahierten Inhalte werden auf Kärtchen geschrieben, die die befragte Person so auflegt, wie es ihrer subjektiven Sicht entspricht. Gleichfalls legt auch die InterviewerIn die Struktur der Konzepte anhand des Wissens auf, das sie über das Wissen der befragten Person aus dem Interview gewonnen hat (*nicht* ihre eigene Vorstellung zum Wissensgebiet). Beide Varianten werden dann im Dialog von befragter Person und InterviewerIn miteinander verglichen, diskutiert und Konsens in der Darstellung gesucht. Ziel ist es, sicherzustellen, dass die InterviewerIn versteht, wie das Bild aus Sicht der befragten Person aussieht.

Wissensart: Die Methode erhebt individuelles, semantisches Wissen. Im allgemeinen konzentriert sich die Methode auf die Erhebung von Strukturen zwischen Konzepten, d. h. auf Begründungszusammenhänge (know why). Je nach Variante der Struktur-lege-Technik (SLT) können weitere Arten von Wissen (z. B. Mittel und Ziele) mit unterschiedlicher Tiefe erhoben werden. Wenn der SLT ein Interview zur Erhebung der Konzepte für den Wissensbereich vorausgeht, kann auch deklaratives Wissen im Sinne von know-what erhoben werden. Selten – abhängig vom konkreten SLT-Verfahren und vom Wissensgebiet, über das die subjektive Theorie erhoben werden soll – kann der Fokus auch auf Handlungsabläufen oder Prozessen liegen, wodurch auch Aspekte prozeduralen Wissens abgebildet werden können. Es kann vermutet werden, dass die SLT prinzipiell auch geeignet wäre, kollektives Wissen zu erheben, da Anwendungsfälle bekannt sind, in denen die Technik in Gruppen eingesetzt wurde und das Wissen der Gruppe gemeinsam gelegt wurde, was allerdings ein langwieriger und diskussionsreicher Prozess ist (allerdings gibt es dazu keine akademischen Publikationen oder empirischen Belege).

Vorteile:

- zur Erhebung „subjektiver Theorien mittlerer Reichweite“ (Scheele & Groeben, 1988, S. 34) geeignet, damit ist Wissen über die Erklärungs- und Wirkzusammenhänge zu einem gut abgegrenzten Wissensgebiet gemeint, z. B. subjektive Theorien dazu, was Ironie ist, wie sie wirkt und warum
- liefert Einblicke in mentale Modelle
- zur Rekonstruktion und zum Visualisieren von Strukturen zwischen Konzepten geeignet
- die (visuelle und logische) Repräsentation des Wissens liegt unmittelbar im Anschluss an die Erhebung vor
- sehr allgemeingültige, v. a. auf Gründe und Wirkungen von Handlungen bezogene Relationen (die vorgegeben sind)

Nachteile:

- für wissenschaftsungeübte InterviewpartnerInnen unter Umständen schwierig, da viel Abstraktionsfähigkeit abverlangt wird, sich die vorgegebenen Relationen zu

erschließen und diese so zu verwenden, dass sie dennoch das eigene Bild des Wissensbereich abbilden

- nur anwendbar bis zu subjektiven Theorien mittlerer Reichweite bzw. mittlerer Komplexität, d. h. bis max. 50 Konzeptkärtchen, die miteinander in Verbindung gesetzt werden können
- zeitaufwendig (es sind zwei bis drei mehrstündige Interview-Sitzungen pro befragter Person nötig)

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Die haptisch orientierte Erhebung (Karten legen) der Strukturen zwischen einzelnen Konzepten und das dialogische Visualisieren erleichtert vermutlich das Explizieren impliziten Zusammenhangswissens. Allerdings bietet die Methode selbst, außer vorgegebenen (recht allgemeingültigen, aber abstrakten) Relationen keine Hilfestellung bei der Verbalisierung impliziter Bewusstseinsinhalte. Keine methodische Unterstützung (oder nicht mehr als bei einem „normalen“ Interview) gibt es auch für die Erhebung der Ausgangskonzepte, also der Wissens-elemente, die für ein Wissensgebiet für die befragte Person überhaupt bedeutsam sind und die nachher in Bezug zueinander gesetzt werden sollen. Insofern ist die Methode vermutlich fähig, implizites Zusammenhangswissen zu *vertiefen*. Sie eignet sich zur Erhebung von Relationen zwischen Konzepten, aber nicht zur Erhebung der Konzepte selbst. Dabei können nur Zusammenhänge erhoben werden, die durch die vorgegebenen Relationen abbildbar sind.

Card (Concept) Sorting

Quellen: Miller, 1969; Burge, 1998; Proctor et al., 2003; Mertins & Finke, 2004

Kurzbeschreibung: In Form von Interviews werden Konzepte eines interessierenden Gegenstandsbereichs erhoben und auf einzelne Karten geschrieben. Die Karten werden dann von der befragten Person nach Ähnlichkeit sortiert. Es besteht die Option, die Anzahl an Kategorien oder die Anzahl der Karten pro Stapel festzulegen. Sind die Ähnlichkeitskategorien (Stapel von Karten) gebildet, gibt die Befragte dem Stapel einen Überbegriff. Optional können auch Stapel wieder zu ähnlichen Gruppen sortiert werden.

Wissensart: Die Methode erhebt individuelles Wissen, ist prinzipiell ähnlich wie die beiden vorhergehenden Methoden denkbar in der Gruppe anzuwenden und dabei kollektives Wissen erheben zu können. Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen Konzepten stehen im Mittelpunkt der Erhebung, d. h. es geht um Zusammenhangswissen (know-why), welches semantischer, nicht episodischer Natur ist. Know-what kann – wie beim „normalen“ Interview – abhängig von den Fragen und Fähigkeiten der InterviewerIn erhoben werden, dieser Prozess wird aber nicht von der Methode selbst unterstützt.

Vorteile:

- einfache, schnelle und wenig aufwendige Methode zum Erheben von Ähnlichkeiten (Kategorien)

- geeignet für individuelle Sichtweisen auf verschiedenste Wissensgebiete
- Ähnlichkeiten (nicht Benennungen) lassen sich überindividuell zusammenfassen und (quantitativ) auswerten; Benennungen sind inhaltsanalytisch überindividuell auswertbar

Nachteile:

- nur Ähnlichkeitsbeziehungen werden erhoben, die Unterscheidungsmerkmale werden nicht betrachtet
- liefert keine Unterstützung, relevante Konzepte zu erheben oder auszuwählen
- nicht geeignet für Themengebiete mit komplexen Zusammenhängen (mehreren unabhängigen Ähnlichkeits-/Unähnlichkeitsdimensionen) zwischen den Konzepten
- nur wirkliche ExpertInnen klassifizieren die Elemente anhand von bedeutungsvollen Dimensionen, NovizInnen benutzen eher oberflächliche Merkmale für die Unterscheidung
- wenig genau ausformulierte Methode

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Das haptisch orientierte Sortieren der Kärtchen und das Ansprechen des Ähnlichkeitsprinzips erleichtert vermutlich den Zugang zu implizitem Wissen. Allerdings bleibt die Methode sowohl in der Durchführung als auch in der Auswertung ausschließlich bei der Klassifizierung von Ähnlichkeiten. Für die Erhebung der Konzepte, die für das Wissensgebiet passend sind und sortiert werden sollen, gibt es keine methodische Unterstützung oder Hinweise.

Cognitive (Concept) Mapping

Quellen: Eden, 1988; Novak & Cañas, 2006; Burge, 1998; Müller & Herbig, 2004

Kurzbeschreibung: Mitunter begrifflich nicht scharf voneinander getrennt werden die beiden miteinander verwandten Methoden Cognitive Mapping-Technik und Concept Mapping-Technik. Die Cognitive Mapping-Technik dient dazu, kognitive Konstrukte und Strukturen in Form von kognitiven Landkarten abzubilden, wodurch mentale Modelle abgebildet werden können. Dazu werden vorgegebene oder erhobene relevante Konzepte hierarchisch oder netzartig visuell dargestellt. Zur visuellen Darstellung gibt es Knoten (=Konzepte) und Kanten (=Beziehungen zwischen den Konzepten). Der wesentliche Unterschied zwischen Cognitive Mapping nach Eden und Concept Mapping nach Novak besteht darin, dass es beim Cognitive Mapping prinzipiell nur mehr oder weniger strenge Kausalbeziehungen gibt, beim Concept Mapping die Kanten (Beziehungen) verschiedene semantische Bedeutungen haben können (und auch sollen). Die zahlreichen Verfahrensvarianten unterscheiden sich darin, dass unterschiedliche Relationen fokussiert werden oder bei der Erhebung unterschiedlich vorgegangen wird. Mit dem weit verbreiteten Causal Mapping erhebt man z. B. vor allem kausale Beziehungen (Ursache-Wirkungen). Andere Beziehungstypen können sein: Ähnlichkeit (A ist ähnlich wie B), Nähe (A liegt nah bei B), Kategorie (A gehört zu B), Kontinuität (A folgt B). Auch die Repertory Grid-Technik oder die Struktur-Lege-Technik wird mitunter zu Cognitive (Concept) Mapping-Techniken hinzugezählt.

Wissensart: Die Methode eignet sich zur Erhebung individuellen Wissens. Die Cognitive Mapping-Technik kann auch als Gruppenmethode eingesetzt werden und damit das Wissen einer Gruppe über einen bestimmten Bereich erheben, was allerdings zeit- und diskussionsintensiv ist und nur bei sehr abgrenzbaren Themen und einer stark begrenzten Anzahl von Konzepten funktioniert. Durch die Methode kann Wissen über Beziehungen von Konzepten erhoben und zugleich visualisiert werden (know-why). Primär geht es dabei um deklaratives Wissen, selten (abhängig vom Wissensgebiet) kann der Fokus auch auf Handlungsabläufen und Prozessen liegen, wodurch auch Aspekte prozeduralen Wissens abgebildet werden können. Ziel ist semantisches Wissen zu erheben, nicht episodisches.

Vorteile:

- strukturiert Information
- dringt tief in kognitive Strukturen ein, was für die Erhebung impliziten Wissens vorteilhaft ist
- geeignet für visuelle Darstellung von Beziehungen zwischen Konzepten (die netzförmige Darstellung bildet vermutlich am besten mentale Modelle ab)
- geeignet für Problembereiche, die netzartig strukturiert sind

Nachteile:

- zeitaufwendig (ca. 2-4 Stunden pro Person)
- Methode kann nur im Anschluss an eine Methode zur Erhebung der Konzepte eingesetzt werden
- die Darstellung wird schnell zu komplex, d. h. nicht geeignet für komplexere Problembereiche
- weniger geeignet für prozedurales Wissen
- die Darstellung ist in jedem Fall subjektiv und muss nicht optimal sein (zu detailliert, zu grob)
- chaotisches und widersprüchliches subjektives Wissen (Vorstellungen über die Welt) lässt sich nicht abbilden

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Die Methode des Cognitive Mapping ist eher eine Repräsentations-, denn eine Erhebungstechnik. Sie gibt kaum Anleitung, wie die relevanten Konzepte zu erheben sind, mag wohl aber zum Erheben von impliziten Beziehungen hilfreich sein, weil es durch den gleichzeitigen Vorgang der Visualisierung neben der Erhebung das Wissen und vor allem dessen Beziehungen anschaulich macht.

Storytelling

Quellen: Jonassen et al., 1999; Lyons, 2000; Reinmann-Rothmeier, Erlach & Neubauer, 2000; Müller & Herbig, 2004

Kurzbeschreibung: Storytelling als Erhebungsmethode für Wissen meint entweder 1) aus im Unternehmen erzählten Geschichten Werte, Einstellungen oder Aspekte der Unternehmenskultur zu extrahieren oder 2) mithilfe von reflektierten Interviews das Wissen einzelner WissensträgerInnen zu einem organisationalen Ereignis zu erheben und daraus in einem Wechselspiel aus Erfahrungserhebung und Reflexion – moderiert durch „ErfahrungshistorikerInnen“ – eine Erfahrungsgeschichte zu entwickeln, die verschiedene Wissensperspektiven auf ein Thema oder eine Situation miteinander in Relation setzt. In den Interviews geht es darum, dass die Beteiligten über das Erlebte (das Ereignis, das im Zentrum des jeweiligen Storytelling steht) berichten (Was ist passiert? Was haben die beteiligten Personen gehört/gesehen?). Als Hilfsmittel werden Visualisierungen mittels Zeitachsen oder Problemfeldern verwendet, je nach dem, ob es um genaue zeitliche Chronologie oder eher Vernetzung verschiedener Ereignisse geht. Im Anschluss an die Erhebung des Wissens von verschiedenen beteiligten Personen werden die wesentlichen Aspekte der Geschehnisse extrahiert und in Geschichtenform zusammengeschrieben, anschließend validiert und dann verbreitet. Mithilfe von vordefinierten Patterns oder dem Case-Based Reasoning können die Geschichten strukturierter und selbstlaufender erhoben und verwaltet werden. Im Fall, dass natürliche Geschichten im Unternehmen Ausgangspunkt der Erhebung sind (1), besteht die „Erhebung“ des Wissens einerseits darin, die Geschichten zu sammeln, und andererseits darin, diese qualitativ-interpretierend in Bezug zu einer bestimmten Fragestellung (meist werte- und kulturbezogen) auszuwerten. Diese Methodenvariante ist keine mündliche Befragungsmethode, sondern ordnet sich dann den artefakt-orientierten Methoden zu. Daher wird hier im Weiteren Methodenvariante 2 diskutiert.

Wissensart: Storytelling ist eine Methode zur Erhebung und Vernetzung individuellen Wissens, aus dem kollektives Wissen entstehen kann (durch die Erfahrungsgeschichte). Die Methode zielt darauf ab, Wissen in seiner Ganzheitlichkeit zu erfassen, d. h. neben dem prozeduralen und deklarativen Wissen auch situationale und emotionale Aspekte des Gesamtgeschehens zu erheben. Es geht also um episodisches Wissen. Durch die episodische Natur von Storys bleibt das Wissen häufig auf impliziter Ebene („zwischen den Zeilen“). Welches konkrete Wissen jedoch tatsächlich in einer Story steckt, hängt von den ErzählerInnen und den InterviewerInnen ab.

Vorteile:

- Geschichten sind ein natürliches Mittel von Menschen, Erfahrungen und Wissen auszudrücken und weiterzugeben
- Geschichten dienen erfolgreich als Medium zur Kommunikation von Wissen, aber auch zur Veränderungsmotivation
- Geschichten sind ein ganzheitliches Trägermedium für Wissen, wodurch der Kontext von Wissen erhalten bleibt
- multiple Perspektiven können in ihrer Ganzheit und ihrem Zusammenwirken vereint werden (das braucht aber hohe Kompetenz beim Moderationsteam, das die Erfahrungsgeschichte zusammenstellt)

Nachteile:

- sehr zeitaufwendige Durchführung (bis hin zu Monaten)

- Moderationsteam und InterviewerInnen müssen sehr geschult sein, um sowohl die Einzelinterviews zu planen, durchzuführen und auszuwerten (Leitfadenerstellung, Transkription, Interpretation) als auch die Perspektiven miteinander in Bezug zu setzen (Inhaltsanalyse) und daraus eine (gut lesbare) Story zu formulieren
- die Auswahl relevanter Geschichten bleibt ungeklärt
- hoch beeinflusst durch die Interpretation des Moderationsteams

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Storytelling im Sinne des Führens von Interviews und des Verdichtens des Materials zu einer Erfahrungsgeschichte wird als Methode zum Explizieren impliziten Wissens angesehen, wobei anzunehmen ist, dass „implizites Wissen explizit machen“ in diesem Zusammenhang eher bedeutet subjektive Sichten explizit zu machen:

Story Telling ist eine Methode, mit der man implizites Wissen explizit machen kann. Einschneidende Vorkommnisse werden aus der Sicht Beteiligter und Betroffener und somit aus multiplen Perspektiven dokumentiert, dabei gleichzeitig analysiert und kontextbezogen verfügbar gemacht. (Reinmann-Rothmeier et al., 2000, S. 17)

Die Interviewtechnik zum Explizieren der individuellen Perspektiven auf ein organisationales Geschehnis enthält keine spezielle methodische Unterstützung für das Bewusstmachen impliziten Wissens, außer der Idee, dass Geschichten im allgemeinen alle (auch implizite) Aspekte einer Erfahrung in sich tragen (jedoch meist implizit und zwischen den Zeilen). Die Methode dient im engeren Sinne eher der Kommunikation („verfügbar machen“) und Integration („Dokumentation aus multiplen Perspektiven“) subjektiver Sichten. Implizite Anteile in subjektiven Schilderungen können durch die Geschichten-Gestalt vorhanden sein, wirken aber eher auf impliziter Ebene („zwischen den Zeilen“).

4.3 Schriftliche Befragungsmethoden

Fragebögen

Quellen: Bortz & Döring, 1995; Burge, 1998; Proctor et al., 2003

Kurzbeschreibung: Neben der Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungen (psychologische Tests) eignen sich Fragebögen zur Erfassung von Aussagen über konkrete Verhaltensweisen der TeilnehmerInnen und zur Beschreibung und Bewertung konkreter Sachverhalte. Bei einer Fragebogenerhebung antwortet eine ausgewählte repräsentative Stichprobe von Personen schriftlich auf vorgegebene Fragen zu einem interessierenden Bereich. Die Fragen werden theoriegeleitet erstellt. Zum Antworten werden meist Wahlalternativen – ebenfalls hypothesengeleitet – vorgegeben. Selten werden offene Fragen gestellt. Die quantitative Auswertung von Fragebögen erfolgt in der Regel mithilfe statistischer Verfahren.

Wissensart: Welche Wissensart erhoben wird, ist abhängig von den konkret gestellten Fragen und dem Thema des Fragebogens. Allerdings handelt es sich durch die vordefinierte Frage-Antwort-Struktur (mit Antwortalternativen) vorwiegend um deklaratives Wissen (know-what). Es wird typischerweise semantisches Wissen, selten episodisches Wissen erhoben. Zusammenhangswissen (know why) wird nicht aus einzelnen Fragebögen extrahiert, sondern über statistische Auswertungen aller Fragebögen einer Stichprobe. Prinzipiell wird mit jedem Fragebogen zwar individuelles Wissen erhoben, allerdings interessiert im Kontext einer Fragebogenumfrage nicht das individuelle Wissen, sondern der gebildete Durchschnitt über alle Befragten hinweg. Insofern geht es oft um das Gemeinsame einer Gruppe und die Unterschiede zwischen Gruppen. Mit einem Fragebogen kann nur explizites Wissen erhoben werden.

Vorteile:

- quantitative Daten
- zeitsparsam
- Befragung einer breiten Masse anstatt Einzelner
- Daten sind einfach zu kodieren und „objektiv“ auszuwerten (mithilfe statistischer Verfahren und Tools)
- geeignet für die Testung von Hypothesen (=theoriegeleiteten Annahmen)
- Ergebnisse können generalisiert werden, d. h. auf andere, nicht befragte Personen derselben Grundgesamtheit übertragen werden

Nachteile:

- geringe Rücklaufquoten und damit die Frage, wer sich überhaupt an der Befragung beteiligt hat und inwiefern diese Entscheidung, mitzumachen oder nicht, das Ergebnis beeinflusst
- Beantwortung der Fragen erfolgt unkontrolliert (die befragten Personen entscheiden selbst, wann, wo oder wie glaubwürdig sie den Fragebogen ausfüllen)
- Antworten über das eigene Verhalten korrespondieren nicht immer mit dem tatsächlichen Verhalten
- ungeeignet für Gebiete mit wenig gesichertem Wissen

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Fragebögen sind nicht zum Explizieren individuellen impliziten Wissens geeignet. Sie können zum Transparentmachen von gesammelten individuellen expliziten Wissensinhalten auf organisationaler Ebene dienen (z. B. die Ergebnisse eines Organisationsklima-Fragebogens).

4.4 Gruppendiskussionsmethoden

Brainstorming (Brainwriting)

Quellen: Moore, 1987; Tomlinson & Johnson, 1994; Hoffman et al., 1995

Kurzbeschreibung: Eine Gruppe von Personen überlegt sich und sammelt neue Ideen und Ansätze zu einem bestimmten Problem oder Thema, ohne zunächst Wertungen darüber abzugeben, wie realistisch, gut oder schlecht, brauchbar oder nicht diese sind. Grundidee ist die, dass man durch die Ideen anderer assoziativ auf neue eigene Ideen kommt, daher darf auch keine Bewertung stattfinden. Diese Sitzungen finden mit Unterstützung einer ModeratorIn statt, die dafür sorgt, dass die Regeln eingehalten werden.

Beim Brain- oder Ideawriting im Gegensatz zum bekannteren Brainstorming werden die Ideen aufgeschrieben statt mündlich gesammelt. Um durch die Ideen anderer Synergien zu entwickeln, werden die Zettel mit den produzierten Ideen regelmäßig zwischen den TeilnehmerInnen ausgetauscht und diese aufgefordert, auf die Ideen der anderen mit Kommentaren, Ergänzungen oder weiteren Ideen zu reagieren (geschriebene Interaktion). Erst zum Schluss werden die wesentlichen Ideen (in Kleingruppen) diskutiert.

Wissensart: Obwohl die Wissensakquisitionsliteratur diese Methode immer wieder als eine wichtige Methode zur Erhebung von ExpertInnenwissen aufführt, bleibt unklar, welches Wissen tatsächlich sichtbar wird. Es geht weniger um Wissen als mehr um Ideengenerierung und Ideen für eine Problemlösung. Eine Zuordnung zu Wissensarten ist daher schwierig. Zusammenhangswissen wird nicht erhoben, da keine Begründungen gegeben werden. Prozedurales und deklaratives Wissen zeigt sich oft nur implizit in den Lösungsideen. Episodisches Wissen wird nicht erhoben, semantisches Wissen zeigt sich auch eher implizit. Das Wissen, was in diesem Prozess eher *entsteht*, als dass es erhoben wird, ist insofern eher kollektiver Natur.

Vorteile:

- dient der Ideengenerierung
- die Kreativität wird durch die Ideen anderer angeregt (die Gruppe erzeugt mehr Ideen als die Summe ihrer Gruppenmitglieder)
- zeitsparsam
- wenig Vorbereitung nötig

Nachteile:

- nicht geeignet für Entscheidungen (z. B. für eine Lösung) oder Bewertungen
- Gruppenstruktur/-dynamik kann Ergebnis auch stark negativ beeinflussen (z. B. dominante oder hierarchisch höher geordnete Mitglieder bestimmen das Geschehen; kann durch Brainwriting zum Teil umgangen werden)
- nicht im engeren Sinne für die Wissenserhebung geeignet

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Durch die assoziative, bewertungsfreie Vorgehensweise und eine passende Gruppe kann sich mit der Methode Wissen auf kollektiver Ebene entwickeln. Das Assoziieren regt dazu an, implizites Wissen bei den eigenen Überlegungen einzubeziehen – allerdings ohne das implizite Wissen tatsächlich explizit zu machen (weder die Person selbst muss sich des zugrundeliegenden Wissens ihrer Assoziationen bewusst sein, noch wird das für andere sichtbar). Zum Erheben von implizitem Wissen ist die Methode daher nicht geeignet.

Fokus-Gruppen

Quellen: Morgan, 1998; Leifer, Lee & Durgee, 1994; American Statistical Association, 1998; Tomlinson & Johnson, 1994; Proctor et al., 2003

Kurzbeschreibung: Eine Gruppe von Personen (meist sechs bis zwölf Personen) diskutiert eineinhalb Stunden und mehr angeleitet von einer ModeratorIn zu einem bestimmten Thema verschiedene Perspektiven, z. B. Software-NutzerInnen diskutieren über die Benutzbarkeit von und Wünsche an ein technisches System. Wichtig bei der Planung von Fokus-Gruppen ist die Auswahl der TeilnehmerInnen für die Fokus-Gruppe und die Art der Fragen, die in der Diskussion gestellt werden sollen. Das Ergebnis einer Fokus-Gruppen-Diskussion ist der Prozess und der Inhalt der Diskussion sowie die entstehende Gruppenmeinung (collective mind).

Wissensart: Mit Fokus-Gruppen wird kollektives Wissen erhoben, d. h. die gemeinsamen Orientierungen innerhalb einer (homogenen) Gruppe. Dabei steht die Erhebung von deklarativem Wissen (know-what und know-why) im Vordergrund. Ob neben semantischem auch episodisches Wissen erhoben wird, ist abhängig vom Thema und den konkreten Fragen. Oft werden Fragen so gestellt, dass TeilnehmerInnen auch Episoden (z. B. im Umgang mit einer bestimmten Software) schildern. Es geht bei Fokusgruppen nicht um individuelles Wissen, sondern um das Gemeinsame, was in einer Gruppe entsteht (kollektives Wissen). Durch die Kontrastierung von verschiedenen Gruppen können auch verschiedene Perspektiven zu einem Thema erhoben werden.

Vorteile:

- es werden viele Daten in relativ kurzer Zeit erhoben
- geeignet, kollektives Wissen, d. h. die gemeinsame Orientierung in einer bestimmten Gruppe zu erheben, aber auch verschiedene Perspektiven auf ein Thema durch Vergleich zwischen Gruppen
- kann zur Ideengenerierung verwendet werden
- für explorative Fragestellungen geeignet (v. a. weil für die ModeratorIn unerwartete Themen während der Diskussion auftauchen und diskutiert werden können)
- Synergien der Gruppenmitglieder und Dynamik in der Gruppe werden genutzt

Nachteile:

- Gruppendynamik und -struktur beeinflusst durchaus auch negativ Prozess und Ergebnis (im Sinne, dass individuelles Wissen einzelner Mitglieder verborgen bleibt)
- ungeeignet, individuelles Wissen zu erheben
- nicht günstig für eine spezifische Problemlösung
- die erhobenen Daten hängen stark von der Moderationsfähigkeit der ModeratorIn ab
- schwierig und zeitaufwendig auszuwerten

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Mit Fokus-Gruppen ist es möglich, Wissen zu erheben, nach dem man nicht direkt gefragt hat (weil man nicht weiß, dass es existiert und man daher nicht weiß, welche Frage man stellen soll). In einer Studie (Leifer et al., 1994) hat sich gezeigt, dass man mit Fokusgruppen tiefergehendes Wissen erheben kann als mit der Analyse von Unternehmensberichten und Interviews. Allerdings geht es hier um *kollektives* Wissen. Die Methode an sich liefert keine Unterstützung für das Bewusstmachen von impliziten Wissensinhalten, wenn die diskutierenden Personen nicht durch Anregungen der ModeratorIn oder anderer TeilnehmerInnen selbst darauf kommen.

Delphi-Gruppen-Methode

Quellen: Moore, 1987; Roth & Wood, 1990; Tomlinson & Johnson, 1994

Kurzbeschreibung: Eine Gruppe von ExpertInnen (die untereinander anonym bleiben) wird zu einem bestimmten Thema in mehreren Runden schriftlich befragt. Nach jeder Runde erfolgt eine Rückmeldung über die Antworten aller ExpertInnen aus der vorhergehenden Runde. Anhand dieser Rückmeldung kann jede ExpertIn ihre Antworten nochmals verändern, begründen oder erklären. Dadurch wird versucht, die positiven Aspekte von Synergien in Gruppen nachzuempfinden. Oft beginnen die Befragungen mit stärker offenen Fragen und werden gegen Ende eher zu geschlosseneren Bewertungsfragen (z. B. Reihungen oder Ratings). Die Erstellung der Fragebögen, die für jede Runde anhand der Ergebnisse neu kreiert werden, und die Zusammenfassung des ExpertInnenwissens zur Rückmeldung an alle erfolgt durch ein „monitor team“. Die Intention der Delphi-Methode ist es, Meinungen, Wissen oder Einschätzungen vieler ExpertInnen zusammenzutragen und damit eine objektivere Entscheidungsgrundlage zu erhalten.

Wissensart: Abhängig von den Fragen können verschiedene Arten von Wissen im Fokus stehen. Primär geht es aber um Faktenwissen, Zukunftsabschätzungen aufgrund von aktueller Expertise und um Erklärungen, Gründe und Wirkungen (know what und know why). Für episodisches Wissen ist eine Delphi-Untersuchung eher nicht geeignet, denn Episoden lassen sich schwer aufschreiben. Es wird primär nach semantischem Wissen gefragt. Es wird zunächst das individuelle Wissen jeder ExpertIn erhoben, wobei das Ziel ist, am Ende eine kollektive Einschätzung zu haben, die das individuelle Wissen aller berücksichtigt hat.

Vorteile:

- eine Mischung aus quantitativen und qualitativen Daten
- relativ „objektives Wissen“ durch Verwendung mehrerer ExpertInnen
- mündet in einer Entscheidung zum jeweiligen Problem bzw. bereitet diese vor
- gut beschriebenes Verfahren, das elaborierte Prozeduren zur Auswertung beinhaltet
- ortsunabhängig durchführbar (Teilnahme an einer Gruppe ortsunabhängig möglich)

Nachteile:

- teuer und zeitaufwendig, weil das „monitoring team“ viel Aufwand in der Vor- und Nachbereitung der Beiträge hat
- Hauptschwachpunkt ist das „monitoring team“, durch das eine subjektive Verzerrung der Ergebnisse erfolgen kann
- ExpertInnen werden nicht im Verschriftlichen ihres Wissens unterstützt
- viel Motivation für das Thema seitens der ExpertInnen nötig, um mehrere schriftliche Befragungsrunden „durchzuhalten“

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Die Methode unterstützt nicht das Explizieren impliziten Wissens im Sinne, dass sie eine Hilfe zur Verbalisierung unbewusster Wissensinhalte bietet. Das Wissen wird von den ExpertInnen rein schriftlich anhand einer Frage erhoben. Anregung zur Reflexion des eigenen Wissens (und damit ggf. Zugang zu impliziten Anteilen) können unter Umständen interessante Meinungen anderer Gruppenmitglieder bieten.

Nominal Group Technique

Quellen: Delbecq, Van de Ven & Gustafson, 1975; Moore, 1987; Tomlinson & Johnson, 1994; Hoffman et al., 1995

Kurzbeschreibung: Die Technik ist ein Kompromiss zwischen Fokus- und Delphi-Gruppen, d. h. die Gruppenmitglieder treffen sich in einem Raum, dennoch wird die Anonymität z. T. gewährleistet, indem die Ideenfindung bzw. die Beantwortung der Ausgangsfrage anonym schriftlich erfolgt. Die anschließende Diskussion und Bewertung der Ideen passiert separat pro Idee. Drei wesentliche Bestandteile hat die Methode: 1) eine gut vorbereitete Eingangsfrage, die Antworten auf der gewünschten Granularitätsebene hervorruft, 2) eine Gruppe von Personen, die „ExpertInnen“ im Thema der Diskussion sind, 3) eine ModeratorIn, die den Prozess unterstützt.

Wissensart: Es geht (zumindest ursprünglich in der Methodenbeschreibung) weniger um Wissen im engeren Sinne, sondern mehr um Ideenfindung, -diskussion und Entscheidung. Erhoben wird sowohl individuelles (explizites) Wissen anhand der schriftlichen Eingangsfrage, als auch kollektives Wissen, das in der anschließenden Diskussion und Entscheidungsphase entsteht. Die Zuordnung zu den anderen Wissensarten ist schwierig, weil nicht die Erhebung von Wissen im Vordergrund steht. Es handelt sich aber primär um deklaratives und semantisches Wissen, das als Begründungen von Ideen sichtbar werden kann, dabei vor allem um know-what, da Begründungen immer zu einer Idee diskutiert werden und weniger Zusammenhänge zwischen den Ideen.

Vorteile:

- negative Effekte von Gruppenentscheidungen werden reduziert
- geeignet sowohl zur Ideenfindung als auch Entscheidung bezüglich eines bestimmten Problems
- relativ zügig durchzuführen (im Schnitt ca. 90 min pro Gruppe)

- die Auswertung ist inhärenter Bestandteil der Diskussion, d. h. es ist keine weitere Auswertung durch die AnwenderIn der Methode notwendig
- günstig für Gruppen von Fremden, vor allem wenn Statusunterschiede vorliegen

Nachteile:

- erfordert viel Engagement für das Thema seitens der ExpertInnen (sehr aufgaben-, kaum beziehungsorientiert)
- ExpertInnen werden nicht in der Verschriftlichung ihres Wissens unterstützt
- alle ExpertInnen müssen anwesend sein (möglicherweise kostenintensiv)
- eher nicht für bestehende Gruppen geeignet, die ihre Art und Weisen haben, den Gruppenprozess zu strukturieren
- weniger dafür geeignet, Wissen zu erheben (mehr Ideen erheben und Entscheidungen herbeiführen)

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Die Methode unterstützt nicht das Explizieren impliziten Wissens im Sinne, dass sie eine Hilfe zur Verbalisierung unbewusster Wissensinhalte bietet. In der Diskussion der Ideen können – ähnlich wie bei Fokusgruppen – die Beiträge anderer Gruppenmitglieder die Reflexion eigener Stellungnahmen unterstützen (das ist aber stark vom Gruppenklima abhängig).

Szenario-Technik

Quellen: Ogilvy & Schwartz, 1998; Wolf, Zerres & Zerres, o. J.

Kurzbeschreibung: Mit Hilfe der Szenario-Technik werden in Gruppen (meist im Rahmen von Workshops) potentielle Zukunftssituationen (=Zukunftsszenarien) entworfen, um längerfristige Entscheidungsfindungen und Strategieentwicklungen auf ganzheitliche Weise zu unterstützen. Es werden ausgehend von einer gemeinsamen Ausgangslage Einflussfaktoren zusammengetragen, die die zukünftige Entwicklung mit hoher Wahrscheinlichkeit beeinflussen. Es werden dann verschiedene, möglichst vielfältige, alternative Szenarien gemeinsam Schritt für Schritt von der aktuellen Ausgangslage erstellt, die entsprechend bei alternativen Rahmenbedingungen (z. B. politische Entwicklungen oder Entwicklungen der Rohstoffpreise) eintreten könnten. Die Szenarien werden in Form von Geschichten (Stories) aufgeschrieben und können dann in Bezug zur Ausgangsfragestellung (v. a. langfristige Entscheidung oder Strategieentwicklung) in der gesamten Organisation diskutiert und analysiert werden. Die Zusammensetzung der Gruppe zur Generierung von Szenarien sollte möglichst heterogen sein, damit viele Blickwinkel auf die Gegenwart und Zukunft einfließen können.

Wissensart: Es wird nicht nur Wissen im engeren Sinne erhoben, sondern auch Vorstellungen über die Zukunft, angenommen als eine Art intuitives Wissen, welches aber kodiert bleibt und nicht explizit gemacht wird. Das Wissen, auch implizites, steckt „zwischen den Zeilen“, es ist schwer in seine Bestandteile zerlegbar, sondern wirkt im Ergebnis. Es wird nicht das Wissen einer Einzelperson erhoben, sondern das kollektive

Ergebnis einer Gruppe. Je nach Fragestellung kann sowohl semantisches als auch episodisches Wissen während des Prozesses sichtbar werden. Wirksam auf das Ergebnis sind jedenfalls deklaratives Wissen, vor allem das Wissen um Wirkzusammenhänge (Welche Faktoren beeinflussen was?). Prozedurales Wissen spielt weniger eine Rolle.

Vorteile:

- in die Szenarientwicklung geht sowohl ExpertInnenwissen, Erfahrung als auch intuitive Faktoren von möglichst vielen heterogenen Personen(gruppen) ein
- die Methode kann relativ viel Komplexität einer Situation/Entwicklung erfassen, bleibt trotzdem einfach zu verstehen durch die Geschichtenform
- Szenarien haben kommunikationsfreundliches Format: durch „erzählende Form“ der Szenarien, die Bilder und Geschichten verwenden kann, sind Szenarien einprägsam und können daher in Organisationen einfach verbreitet, diskutiert und analysiert werden
- durch offenes, kreatives Format (es gibt kein Richtig und kein Falsch) wird divergentes Denken gefördert, was zu über die erwarteten auch zu unerwarteten Szenarien führen kann und damit zu neuen Blickwinkeln auf die Gesamtsituation

Nachteile:

- subjektive Ergebnisse (es gibt kein Richtig und kein Falsch)
- die Güte der Szenarien ist sehr stark abhängig von der Gruppe, die sie entwerfen
- das Ergebnis ist keine klare Antwort auf eine Frage, sondern alternative Szenarien (von denen niemand sagen kann, welches eintritt)
- qualitative („softe“) Ergebnisse (Beschreibung von Einflussfaktoren, Argumentationen, Kausalzusammenhängen, keine Zahlen)
- zeitaufwendig (viele möglichst heterogen zusammengesetzte Beteiligte müssen an einem Workshop von mindestens 1 bis 2 Tagen teilnehmen; Verbreitung und Diskussion der Szenarien nimmt nochmals extra Zeit in Anspruch)

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Implizites Wissen der Beteiligten spielt eine große Rolle bei der Szenario-Bildung. Die Szenario-Technik eignet sich durch die erzählende Form der Szenarien, die Bilder, Geschichten, (fiktive) Erlebnisse verwendet, implizites Wissen bei der Bildung der Szenarien anzusprechen. Allerdings ist es eher ein ganzheitliches kollektiv entstandenes Wissensgut, welches sich in den Szenarien zeigt, aber schwer in seine expliziten Bestandteile (Wissenskomponenten) zerlegen lässt.

4.5 Beobachtungsmethoden

Verhaltensbeobachtung

Quellen: Bortz & Döring, 1995; Burge, 1998; Jonassen et al., 1999; Flick et al., 2003a

Kurzbeschreibung: Es wird beobachtet, wie sich eine oder mehrere Personen – üblicherweise in ihrer natürlichen Umgebung – verhalten und wie dieses Verhalten auf die Umgebung wirkt, d. h. auf das Verhalten der InteraktionspartnerInnen. Nach zwei wesentlichen Unterscheidungsmerkmalen können verschiedene Beobachtungsformen unterschieden werden: teilnehmend versus nicht teilnehmend sowie verdeckt versus offen. Teilnehmende Beobachtung bedeutet, dass die BeobachterIn aktive InteraktionspartnerIn der zu beobachtenden Person(en) ist bzw. wird. Nicht teilnehmende Beobachtung heißt, dass die Beobachtung durch Personen erfolgt, die nicht am natürlichen Geschehen der beobachteten Person(en) teilnehmen. Beobachtung kann verdeckt oder offen erfolgen, d. h. diejenigen, die beobachtet werden, wissen, dass sie beobachtet werden (offen) oder nicht (verdeckt).

Eine Sonderform der Beobachtung, die sehr umstritten ist, ist die Selbstbeobachtung (Introspektion). Dabei beobachtet man sich selbst bei einem Handlungsablauf und protokolliert Verhaltensweisen, Gedanken, Gefühle. So versucht man Aufschluss über Zusammenhänge von Verhalten, Gedanken und Gefühlen zu erhalten.

Wissensart: Mit Verhaltensbeobachtung können vor allem prozedurale Abläufe erhoben werden, nicht beobachtet und damit auch nicht erhoben werden können Gründe für Verhalten. Das erhobene Wissen ist also episodischer Form und primär individuell.

Vorteile:

- verhaltensbezogene „objektive“ Daten
- enthält qualitative Daten (Wie hat sich die Person verhalten? Wie hat das Verhalten auf andere gewirkt?) und quantitative Daten (Wie lang, wie oft, wieviel hat die Person von einem bestimmten Verhalten gezeigt?)
- zur Erfassung prozeduralen Wissens geeignet
- realistische Datenquelle
- Minimierung der Unterbrechung oder Störung von natürlichen Handlungsflüssen durch die Methode

Nachteile:

- zeitaufwendig (lange Beobachtungszeiten, um die gewünschten Daten zu erfassen)
- bei offenen Beobachtungen Verzerrung durch den Effekt, dass die Personen wissen, dass sie beobachtet werden, bei verdeckten Beobachtungen ethische Bedenken
- aufwendige BeobachterInnenschulungen
- Ergebnisse sind abhängig von der Güte der Beobachtung (Objektivität, Anzahl, Trainiertheit bzw. Erfahrung der BeobachterInnen, Planung und Güte der Beobachtungsvorbereitung wie Beobachtungsleitfaden, Checklisten etc., Detaillierungsgrad der Beobachtungsaufzeichnung, usw.)
- Ergebnisse sind oft schwierig zu interpretieren
- nicht geeignet zur Erfassung von inneren Vorgängen wie Gedanken, Einstellungen oder Gefühlen (außer Selbstbeobachtung)
- Validität der Selbstbeobachtung ist umstritten

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Es kann nur nach außen Wahrnehmbares erhoben werden, insofern eignet sich die Methode nicht, implizites Wissen zu erheben.

Lautes Denken

Quellen: Tomlinson & Johnson, 1994; Hoffman et al., 1995; Burge, 1998; Jonassen et al., 1999

Kurzbeschreibung: Die Methode des lauten Denken ist ein Mittel, um Denkprozesse zu „beobachten“. Es wird die Methode der Verhaltensbeobachtung damit kombiniert, dass die Person bei der Ausführung ihrer Handlung/Problemlösung laut aussprechen soll, was sie gerade denkt und warum sie etwas so tut, wie sie es tut. Die Intention ist es, herauszufinden, welche Denkprozesse benutzt werden, um bestimmte Handlungen zu vollführen oder Probleme zu lösen.

Wissensart: Es wird davon ausgegangen, dass sowohl know-how, als auch know-why erhoben werden kann durch diese Methode. Fraglich ist (siehe Nachteile), inwieweit das – meist als störend erlebte – laute Mitsprechen beim Handeln einerseits die Handlung selbst so stark beeinträchtigt, dass die Güte der erhobenen Daten zweifelhaft ist, andererseits nicht (all) jene Dinge laut verbalisiert werden (können), die „wirklich“ für die Problemlösung oder Handlungsausführung relevant sind. Die Methode zielt auf individuelles, eher episodisches Wissen ab, da sich die Beobachtung und Verbalisierung der Denkprozesse auf individuelle Episoden einer Handlung oder Problemlösung bezieht.

Vorteile:

- dokumentiert Denkprozesse während Ausführung von Handlungen oder Problemlösungen, d. h. erhebt sonst verdeckt ablaufende Denkprozesse und Entscheidungen
- keine Erinnerungsverzerrung, da Lautes Denken unmittelbar stattfindet und keine Rekonstruktion von Gründen im Nachhinein ist
- viel Information kann in kurzer Zeit erhoben werden
- gute Ergänzung zur reinen Beobachtung (weil die Beobachtung dadurch leichter interpretierbar wird)

Nachteile:

- Lautes Denken ist ungewohnt und wird oft als unangenehm beim Ausführen von Handlungen erlebt
- durch das Reden über die Problemlösung, wird die Aufmerksamkeit von der Problemlösung selbst entzogen (daher ist die Gültigkeit der erhobenen Daten fraglich)
- die Güte der erhobenen Daten ist stark von den verbalen Ausdrucksfähigkeiten der befragten Person abhängig

- die laut verbal geäußerten Daten enthüllen nur einen Teil der tatsächlichen Denkprozeduren (oder auch nur eine plausibel erscheinende Begründung), die Frage ist, ob die für die Handlung/Problemlösung entscheidenden Denkprozesse dabei sind
- schwierig zu analysieren und daher zeitaufwendig in der Auswertung (für eine Stunde lautes Denken ca. 10 Stunden Analysearbeit)

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Die Methode verlangt, in Echtzeit (implizite) Denkprozesse zu verbalisieren. Der Vorteil ist die Unmittelbarkeit und Ungewöhnlichkeit der Methode, wodurch mitunter sicher Aspekte verdeckten Wissens zu Tage treten können. Es wird allerdings, außer der unmittelbaren Verankerung in der Erfahrung und Situation selbst, von der Methode kein weiteres Hilfsmittel geboten, um schwer verbalisierbare Denkprozesse und Entscheidungsvorgänge sprachlich beschreibbar zu machen. Ob sich implizites Wissen explizieren lässt, ist daher vor allem abhängig von der Selbstbeobachtungs- und Reflexionsfähigkeit der befragten Person.

Tagebuchmethode

Quellen: Proctor et al., 2003; Breakwell & Wood, 1995

Kurzbeschreibung: Mit der Tagebuchmethode werden über einen bestimmten Zeitraum in vorgegebenen Intervallen durch eine (oder auch mehrere) Person(en) Aufzeichnungen geführt. Im Tagebuch werden Ereignisse, Handlungen, Gedanken und Gefühle bezogen auf die jeweilige Fragestellung festgehalten. Das Tagebuch kann mehr oder weniger vorstrukturiert sein (offen bis hin zu vorgegebenen Listen mit Kategorien, die einfach angekreuzt werden), über eine sehr unterschiedliche Zeitdauer (einige Stunden bis hin zu mehreren Jahren) und mit unterschiedlichen Zeitabständen (alle paar Minuten bis hin zu alle paar Monate) geführt werden, jeweils abhängig vom Thema. Zum Beispiel können BenutzerInnen eines Software-Programms Tagebuch über ihre Interaktionen mit dem Programm führen, ihre jeweilige Bewertung dieser Interaktion angeben, damit man Aufschluss über die Nutzungspraktiken mit dem Programm erhält und Schlüsse für die Weiterentwicklung ziehen kann.

Wissensart: Mit der Tagebuchmethode wird individuelles Wissen erhoben. Abhängig vom Thema und der Fragestellung kann damit sowohl prozedurales als auch deklarative Wissen erhoben werden, jedenfalls das erhobene Wissen episodisch eingebettet.

Vorteile:

- Vermeidung von Erinnerungsverzerrungen, wenn sofort nach einem Ereignis Entsprechendes ins Tagebuch notiert wird
- hohe Genauigkeit (ergibt sich aus dem ersten Punkt)
- wenig aufwendig durchzuführen für die Erhebenden

Nachteile:

- erfordert hohe Motivation und Commitment seitens der TagebuchschreiberInnen
- keine Kontrolle, ob die TagebuchschreiberInnen tatsächlich sofort ins Tagebuch schreibt oder mit Zeitverzögerung
- zeitaufwendig auszuwerten

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Ob sich implizites Wissen explizieren lässt, ist vor allem abhängig von der Selbstbeobachtungs- und Reflexionsfähigkeit der befragten Person sowie deren Motivation zum Thema. Durch die Verankerung in konkreter Erfahrung und eine wiederholte Auseinandersetzung mit den Fragen im Tagebuch kann eine Reflexion und damit ein Bewusstwerden von impliziten Aspekten gefördert werden. Die Art der Fragen sind hierbei entscheidend. Eine direkte Artikulationshilfe wird durch die Tagebuchmethode selbst nicht geboten.

Log Files

Quellen: Flick et al., 2003a; Proctor et al., 2003

Kurzbeschreibung: BenutzerInnenverhalten wird maschinell aufgezeichnet, um Interaktionen der BenutzerInnen mit einem System festzuhalten und zu verstehen.

Wissensart: Es werden nur Daten, kein Wissen im engeren Sinne erhoben (siehe Begriffsklärung in Kapitel 2.3). Die erhobenen Daten werden ohne ihren Bedeutungszusammenhang erhoben, erst durch die Interpretation der Daten entstehen Informationen (die aber falsch sein können, weil der Bedeutungszusammenhang der Daten nicht mit erhoben wurde).

Vorteile:

- erhebt die tatsächliche Interaktion mit dem (Computer-)System ohne Verzerrung durch BeobachterInnen
- ohne zusätzlichen Zeitaufwand für die Erhebenden durchzuführen
- kann Daten von einer Vielzahl von BenutzerInnen aufzeichnen

Nachteile:

- irrelevante Daten können aufgezeichnet werden (und da der Kontext fehlt, warum eine Person jetzt diese oder jene Interaktion mit dem System durchgeführt hat, kann das zu falschen Schlussfolgerungen führen)
- schnell zu viele erhobene Daten
- schwierig zu interpretieren
- Daten reflektieren nicht die kognitiven Prozesse
- nur sinnvoll gemeinsam mit anderen Erhebungsmethoden (Beobachtung, Interview, etc.)

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Für die Erhebung impliziten Wissens nicht geeignet, da kein Wissen erhoben wird.

4.6 Verhaltensaushlösende Methoden

Simulationen

Quellen: Burge, 1998; Sempé, Nguyen-Duc, Boucher & Drogoul, 2005

Kurzbeschreibung: Eine Aufgabe wird mittels eines Computerprogramms simuliert. Simulationen werden benutzt, wenn die Ausführung bestimmter Aufgaben in Realität unmöglich ist. Eine ExpertIn „spielt“ die ExpertInnenrolle in der Computersimulation. Durch den Dialog zwischen ihr und einer zweiten Person, die Verhaltensvorschläge macht und nachfragt, z. B. warum oder warum nicht die ExpertIn eine bestimmte Handlung vollführt, wird Wissen über Handlungsabläufe und Bedingungen und Besonderheiten erhoben.

Wissensart: Ziel ist die Erhebung von individuellem, prozeduralem ExpertInnenwissen (know-how), d. h. unter welchen Bedingungen welches Vorgehen aus Sicht der ExpertIn sinnvoll ist. Oft geht es nicht nur um die Erhebung, sondern auch das Aufbauen von solchem Wissen (know how). Darüber hinaus können über Simulationen Systemzusammenhänge und Wechselwirkungen sichtbar gemacht werden (know-why), dieses „Wissen“ ist aber in der Computersimulation selbst verankert und wird nicht erhoben. Die ExpertIn zeigt, wie sie mit diesen Wechselwirkungen umgeht (wieder prozedurales Wissen). Das erhobene Wissen ist episodischer Natur, weil die ExpertIn in einer konkreten (wenn auch virtuellen) Situation handelt.

Vorteile:

- verhaltensnahes, prozedurales Wissen wird erhoben
- hat hohe Gültigkeit für Handlungen, weil Systemzusammenhänge in diesen Computerprogrammen simuliert werden

Nachteile:

- nicht geeignet, um zu abstrahieren oder generalisieren (kein semantisches Wissen)
- Simulationen stehen nicht für alle Themenfelder zur Verfügung und sind aufwendig herzustellen (auch dafür braucht es viel Wissen, besonders know-why, das vor der Entwicklung der Simulation bekannt sein muss)

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Ob implizites Wissen erhoben werden kann, ist vor allem abhängig von den Fähigkeiten der ExpertInnen zu verbalisieren und von den Fähigkeiten der Befragenden diese Verbalisierung durch Fragen und aktives Zuhören zu erleichtern. Die Methode an sich hilft nur dadurch, dass die Erhebung in konkreter Erfahrung (auch wenn es virtuelle Situationen sind, in denen gehandelt wird) gegründet wird, nicht aber mit weiteren Hilfestellungen oder Anleitungen, wie das implizite Wissen verbalisiert werden kann.

Rollenspiele

Quellen: Burge, 1998

Kurzbeschreibung: Rollenspiele werden typischerweise eher im Verhaltenstraining, d. h. der Internalisierung von Wissen angewendet. Burge beschreibt die Methode auch als eine zur Akquisition von Wissen. Die Funktionsweise ist ähnlich der in der Computersimulation, mit dem Unterschied, dass in Rollenspielen eine ExpertIn in einer real simulierten Situation handelt. Sie nimmt eine bestimmte Rolle aktiv ein und spielt ein oder mehrere Szenarien durch, die in Zusammenhang zur Fragestellung und dem zu erhebenden Wissen stehen.

Wissensart: Rollenspiele eignen sich vor allem dafür, Fertigkeiten und prozedurales Wissen (Handlungen und deren Folgen), das ExpertInnen anwenden, sichtbar zu machen. Es wird individuelles Wissen episodischer Natur erhoben, da die Handlungen in konkrete Situationen eingebettet sind und mit dem Rollenspiel an sich nicht das semantische Wissen erhoben wird. Reflexion im Anschluss an das Rollenspiel könnte aber auch semantisches Wissen erheben. Inwiefern inhaltlich relevantes Wissen erhoben wird, ist stark abhängig von den konkreten Rollenanleitungen.

Vorteile:

- verhaltensnahes Wissen (Können, Fertigkeiten)
- hat hohe Gültigkeit für Handlungen, weil es in realen (wenn auch „gespielten“ Situationen erhoben wird
- bezieht den Kontext ein
- vor allem für verhaltensnahen Wissens- bzw. Fertigkeitentransfer geeignet (dort auch als Trainingsmethode gut beschrieben, z. B. in Hess & Neumann, 2009)

Nachteile:

- nicht geeignet, um abstraktes und generalisierbares Wissen zu erheben (nur in einer sich an das Rollenspiel anschließenden Reflexion wäre das möglich)
- sagt nichts über zugrundeliegende kognitive Prozesse aus
- stark abhängig vom konkreten Rollenspiel (Rollenanleitung, Situationsbeschreibung), ob Wissen zum Thema erhoben werden kann
- als Methode zur Wissensakquisition wenig ausformuliert

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Das Rollenspiel an sich bietet keine Verbalisierungshilfe für implizite Wissensinhalte, es löst jedoch durch das Initiieren von Verhalten die Verwendung impliziten Wissens aus. Durch anschließende Reflexion des Verhaltens (die stark von der Moderation der SpielanleiterIn abhängig ist) in unmittelbarem zeitlichem Zusammenhang mit der Erfahrung kann unbewusst angewendetes Wissen durchaus explizit werden. Auch hier gilt, das Setting der Methode ist passend (weil es direkt an der Erfahrung ansetzt), aber konkrete methodische Hilfen zum Explizieren werden nicht gegeben.

Teachback

Quellen: Burge, 1998; Inman, 1996

Kurzbeschreibung: Teachback ist eine Wissensakquisitionsmethode, die für das Entwickeln von Expertensystemen entwickelt wurde. Sie beruht auf der Idee, dass die Person, von der Wissen erhoben werden soll, eine Aufgabe, eine Prozedur oder ähnliches der InterviewerIn erklärt und beibringt. Um sicherzustellen, dass das richtige Wissen von der InterviewerIn gelernt und extrahiert wurde, bringt sie das gelernte Wissen der ExpertIn wieder bei. Letztere füllt die Lücken und zeigt noch fehlende Zusammenhänge.

Wissensart: Es wird individuelles ExpertInnen-Wissen erhoben, vor allem prozedurales Wissen (know how) und Wissen über das Warum (know why), weil die ExpertIn nicht nur Handlungen zeigt, sondern diese auch erklärt. Das Wissen ist zunächst episodischer Natur (z. B. das Erlernen einer bestimmten Prozedur), durch die Erklärungen wird aber auch semantisches Wissen (z. B. allgemeinere Gesetzmäßigkeiten) erhoben.

Vorteile:

- anwendungsnahes Wissen mit Begründungen
- Korrektur von falschen Interpretationen durch die ExpertIn
- Vollständigkeit des Wissens für eine bestimmte Aufgabe/Entscheidung

Nachteile:

- Erfolg der Methode hängt stark von den Fähigkeiten und Erfahrung der InterviewerIn sowie der ExpertIn ab
- hohe kognitive Last für die InterviewerIn
- nicht universell einsetzbar
- zeitaufwendig, da InterviewerIn die im Interesse der Erhebung stehenden Prozeduren erst erlernen muss, bevor sie diese zurücklehrt und damit tatsächlich erhoben hat

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: Die Erhebung von implizitem Wissen ist stark abhängig von den Fähigkeiten der InterviewerIn, die richtigen Fragen zu stellen, und von den Fähigkeiten der ExpertIn, die Lücken zu erkennen, entsprechend dem Wissensstand der InterviewerIn gut zu erklären und die Handlungen nachvollziehbar zu zeigen. Teachback ist als Methode zur Erhebung von Wissen zu wenig methodisch ausformuliert, als dass sie unmittelbare methodische Unterstützung bietet. Die Idee des Gegenprüfens ist hilfreich, um als ExpertIn selbst zu reflektieren und implizite (automatisierte) Handlungen und Entscheidungen ins Bewusstsein holen zu können.

4.7 Artefakt-orientierte Methoden

Dokumentenanalyse

Quellen: Hoffman et al., 1995; Burge, 1998; Flick et al., 2003a

Kurzbeschreibung: Dokumente können sämtliche Schriftstücke sein (Sitzungsprotokolle, Tagebücher, Gebrauchsanweisungen, usw.), sog. „institutionalisierte Spuren“. Diese werden inhaltsanalytischen Verfahren unterzogen und nach bestimmten Fragestellungen ausgewertet. Es kann sowohl der Inhalt des Dokuments im Vordergrund stehen, als auch dahinterliegende Phänomene und Ereignisse oder die verfassende Person. Zahlreiche qualitative Analysemethoden lassen sich auf Dokumente anwenden, die von unterschiedlichen Grundannahmen ausgehen und unterschiedliche Auswertungsprozeduren haben. Allen gemein ist, dass sie interpretierend durch Dritte (die ForscherInnen) arbeiten.

Wissensart: In Dokumenten steht per se explizites Wissen. Dabei kann es sich je nach Art und Zweck des Dokuments um semantisches oder episodisches Wissen handeln. Die meisten organisationalen Dokumente enthalten eher know-what, als know-how oder know-why, weil know-what im Arbeitsalltag eher niedergeschrieben wird und als Dokument anerkannt ist. Ob es sich bei dem Wissen in einem Dokument um individuelles oder kollektives Wissen handelt, ist eher eine Frage der wissenschaftstheoretischen Grundannahme: Ist das Dokument eher ein Produkt des Individuums oder das Produkt der Gesellschaft.

Vorteile:

- es können bereits vorliegende Daten zur Analyse herangezogen werden, dadurch kostengünstig
- die Analyse kann relativ unabhängig von der Erhebungsquelle erfolgen
- keine Verzerrungseffekte in der Datenerhebung (wie z. B. InterviewerInneneffekte), weil es eine nonreaktive Methode ist

Nachteile:

- die Umstände/Hintergründe der Herstelltheit von Dokumenten sind meist unsichtbar, dadurch geht ein Teil des Kontextes verloren, was die Gültigkeit des extrahierten Wissens einschränkt
- dokumentierte Realität entspricht selten der erlebten Realität
- Wissen wird durch Interpretation Dritter gewonnen

Eignung zur Erhebung impliziten Wissens: In Dokumenten findet man per se nur explizites Wissen. Es ist möglich, auch Zusammenhänge über dieses explizite Wissen hinaus mit Hilfe der inhaltsanalytischen, diskursanalytischen oder anderen interpretativen Analyseverfahren herauszufinden, die nicht von Anfang an offensichtlich sind. Allerdings sind diese Erkenntnisse Interpretationsleistungen Dritter. Um implizites Wissen eines Individuums zu *erheben*, scheint die Dokumentenanalyse eher ungeeignet.

4.8 Zusammenfassende Gegenüberstellung der Methoden

Es können folgende wesentliche Bestimmungsstücke von Wissensexplizierungsmethoden zusammengefasst werden:

- die Art des Wissens, das erhoben wird,
- die Aufwendigkeit und Kosten der Durchführung und Auswertung der Methode,
- die Objektivität bei Durchführung und Auswertung (seitens der Untersuchungsleitung),
- die Einbeziehung des Kontextes bzw. der Erfahrungsbezug
- das Ziel der Anwendung:
 - Erkennung neuer Gesetzmäßigkeiten,
 - Bestätigung von Hypothesen,
 - zur Strukturierung von Wissen sowie
- die Eignung der Methode, implizites Wissen zu erheben.

Um im Kontext der Erhebung von Wissen in Organisationen auswählen zu können, welche Methode die adäquate für die entsprechende Fragestellung ist, spielt besonders die Art des Wissens, das erhoben werden kann, und die Eignung der Methode zum Explizieren impliziten Wissens eine entscheidende Rolle neben ökonomischen Überlegungen der Zeit- und Kosteneffizienz. Daher sollen alle Methoden anhand der folgenden Dimensionen von Wissen noch einmal zusammenfassend gegenübergestellt werden (Tabelle 4.3):

- die ontologische Ebene des Wissens:
 - individuelles Wissen (das Individuum als WissensträgerIn)
 - kollektives Wissen (die Gruppe als Wissensträgerin)
- der Inhalt des erhobenen Wissens:
 - Wissen über Handlungsabläufe (know-how),
 - Wissen über Wirkmechanismen, Zusammenhänge, Relationen (know-why),
 - Faktenwissen (know-what)
- das Abstraktionsniveau des erhobenen Wissens:
 - episodisches Wissen (hohe Konkretheit des Wissens, Wissen bezieht sich auf ein bestimmtes erlebtes Ereignis)
 - semantisches Wissen (hohe Abstraktheit des Wissens, Wissen ist über ein konkretes Ereignis hinaus gültig)
- die Bewusstheit des erhobenen Wissens:

- explizites Wissen (bewusst und verbalisierbar)
- implizites Wissen (unbewusstes, stilles Wissen, für das eine Methode spezielle Hilfestellung bieten muss, um ins Bewusstsein zu gelangen und verbalisiert werden zu können)

Die Tabelle 4.3 zeigt an, für die Erhebung welcher dieser Wissensarten eine Methode geeignet ist, d. h. methodische Unterstützung für die Erhebung bietet.

Tabelle 4.3: Gegenüberstellung der Methoden zur Wissensexplizierung anhand der mit den Methoden erhebbaren Wissensarten

	WISSENSARTEN			
	individuelles/ kollektives Wissen	know-how/ know-what/ know-why	episodisches/ semantisches Wissen	explizites/ implizites Wissen
Interviews	individuelles W.	primär know-what; fragenabhängig auch know-how u. know-why	episodisches und semantisches W., je nach Interviewfragen	primär explizites W. (eingeschränkt: implizites W. abhängig v. Fragen & InterviewerIn; keine meth. Unterstütz.)
Critical Incident-Technik	individuelles W.	primär know-how (z. T. know-what und know-why)	episodisches W.	primär explizites W. (eingeschränkt: implizites W. durch Fokus auf konkrete Sit.)
Repertory Grid-Technik	individuelles W. (potentiell: kollektives W.)	primär know-why und know-what	semantisches W. (z. T. auch episodisch)	implizites W. und explizites Wissen
Struktur- Lege- Technik	individuelles W. (potentiell: kollektives W.)	überwiegend know-why und know-what (variantenabhängig auch know-how)	semantisches W.	explizites W. (eingeschränkt: implizites W. durch Dialog und Visual.)
Card Sorting	individuelles W. (potentiell: kollektives W.)	know-why (fragenabhängig auch know-what)	semantisches W.	explizites und implizites W. (wenig Tiefe)
Cognitive Mapping	individuelles und kollektives W. (je Anwendungsart)	know-why (selten: know-how abhängig vom Thema)	semantisches W.	explizites W. (sehr eingeschränkt: implizites W. durch Visual.)
Storytelling	individuelles und kollektives W.	vorwiegend know-what und know-why, auch know-how	episodisches W.	explizites und implizites W. (Kommunik. impliz. W. auf impliz. Ebene; kein Explizieren)
Fragebögen	(summiertes) individuelles W. (Durchschnitt)	know-what	semantisches W.	explizites W.

Fortsetzung ...

... Fortsetzung

	WISSENSARTEN			
	individuelles/ kollektives Wissen	know-how/ know-what/ know-why	episodisches/ semantisches Wissen	explizites/ implizites Wissen
Brainstorming	kollektives W. (Brainwriting: eher individuelles W.)	Ideen statt Wissen (eher know-what)	Ideen statt Wissen (eher semantisches W.)	Ideen statt Wissen (explizites u. implizites W. wird angeregt durch Assoz. u. Bewertungsfreiheit; kein Explizieren)
Fokusgruppen	kollektives W.	überwiegend know-what und know-why	episodisches und semantische W. (abhängig von Fragen u. TeilnehmerInnen)	explizites W. (eingeschränkt: implizites kollekt. W., abhängig von Gruppe & Moderat.; keine meth. Unterstütz.)
Delphi-Methode	individuelles W. (am Ende: kollektive Entscheidung)	know what und know why	semantisches W.	explizites W.
Nominal Group-Technik	individuelles und kollektives W.	know what und know why	semantisches W.	explizites W.
Szenario-Technik	kollektives W.	know-why, know-what, z. T. know-how	semantisches und episodisches W.	eher implizites W. (bleibt „versteckt“ in der Story, kein Explizieren)
Verhaltensbeobachtung	individuelles W.	know-how	episodisches W.	explizites (beobachtbares) W.
Lautes Denken	individuelles W.	know-how und know-why	episodisches W.	explizites W. (eingeschränkt: implizites W. durch ungewönl. Situationsfokus, abhängig v. Verbalis.kunst d. ExpertIn)
Tagebuchmethode	individuelles W.	know-what, know-how oder know-why, abhängig von Fragestellung	episodisches W.	explizites W. (eingeschränkt: implizites W. abhängig von Tagebuchfragen & ExpertIn; keine meth. Unterstütz.)
Log Files	kein Wissen, nur Daten	kein Wissen, nur Daten	kein Wissen, nur Daten	kein Wissen, nur Daten
Simulationen	individuelles W.	know-how (know-why)	episodisches W.	explizites W. (eingeschränkt: abhängig von InterviewerIn & ExpertIn auch implizites W.)

Fortsetzung ...

... Fortsetzung

	WISSENSARTEN			
	individuelles/ kollektives Wissen	know-how/ know-what/ know-why	episodisches/ semantisches Wissen	explizites/ implizites Wissen
Rollenspiele	individuelles W.	know-how	episodisches W.	explizites W. (An- wendung impliziten W., das durch Re- flexion expliziert werden kann; keine meth. Unterstütz.)
Teachback	individuelles W.	know-how und know-why	episodisches W. (auch se- mantisches W.)	explizites W. (impli- zites W. abhängig von Reflexions- u. Lernfähigkeit d. Ex- pertIn & Interview- erIn; keine meth. Unterstütz.)
Dokumen- tenanalyse	individuelles und kollektives W. (abhängig von erkenntnis- theoretischer Grundannah- me)	überwiegend know-what	semantisches W. (mitunter episodisches W. abhängig von Art des Dokuments)	explizites W.

4.9 Warum Repertory Grids?

Die Gegenüberstellung der Wissenserhebungsmethoden zeigt, dass es relativ wenige Methoden gibt, die das Bewusstmachen und die Verbalisierung impliziter Wissensinhalte tatsächlich *aus der Methode heraus* unterstützen. Bei einigen Methoden ist die Möglichkeit der Erhebung impliziten Wissens zwar gegeben, aber ausschließlich von der Reflexionsfähigkeit und verbalen Kompetenz der WissensträgerInnen oder von den Fähigkeiten der InterviewerInnen im aktiven Zuhören und wertfreien Nachfragen abhängig. Dies gilt vor allem für folgende Methoden: Interviews, Struktur-lege-Technik, Fokus-Gruppe, Tagebuchmethode, Simulation, Teachback.

Einige Methoden bieten eine methodische Unterstützung für das Explizieren impliziten Wissens im engeren Sinne aus der Methode selbst heraus. Im Folgenden werden diese Eigenschaften zusammengetragen, die eine Methode dazu befähigen können, implizites Wissen explizierbar zu machen:

Erstens wird das Explizieren impliziten Wissens dadurch erleichtert, dass das Erheben in unmittelbarer physischer oder mentaler Präsenz konkreter Situationen oder Handlungen oder durch *unmittelbares Eintauchen in die Erfahrung* stattfindet. Dies trifft für folgende Methoden zu: Critical Incident-Technik, Lautes Denken, Repertory Grid-Technik, Rollenspiele, Simulation, z. T. Tagebuchmethode, z. T. Teachback.

Zweitens fördert das *Schaffen von und Arbeiten mit visuellen Abbildern bzw. Artefakten des Wissens im Dialog* mit anderen das Verbalisieren von implizitem Wissen. Dies ist bei den Methoden Card Sorting, Cognitive/Concept Mapping, Repertory Grid-Technik

und Struktur-lege-Technik der Fall, wobei bei Cognitive/Concept Mapping und SLT nur das Erheben der Zusammenhänge zwischen Wissens-elementen im Zentrum steht und das Erheben der Wissens-elemente selbst nicht methodisch unterstützt wird.

Drittens spricht das Arbeiten mit Geschichten (Narrationen), das zentraler Bestandteil der Methoden Storytelling und Szenario-Technik ist, aber auch Teil der Methoden Critical Incident-Technik, Fokusgruppen-Technik, Interview und Repertory Grid-Technik sein kann, das implizite Wissen an, weil Geschichten als Darstellungsmodus der persönlichen Erfahrung und natürlichen Kommunikation am nächsten kommen (Schütze, 1976). Jede Geschichte ist mit dem eigenen Erleben verwoben, wodurch Emotionen mitschwingen und nicht nur das rationale Denken, sondern vor allem Intuition, Bauchgefühl und subjektive Sinnzusammenhänge angesprochen und integriert werden. Bei der Erzählung von Geschichten wirken sogenannte Erzählpflege (Gestalterschließungszwang, Kondensierungszwang und Detaillierungszwang, vgl. Flick, 2007), die dazu führen, dass eine begonnene Geschichte zu Ende geführt wird, dass ein erlebtes Geschehen in seiner Ganzheitlichkeit und seinen Zusammenhängen zwischen den Bestandteilen sinnkonstruierend geschildert wird (Geschichte als *Gestalt*), dass die Geschichte auf zentrale Bestandteile des erlebten Geschehens reduziert, gleichfalls aber wichtige Details und Hintergründe, die zum Verständnis der Geschichte wesentlich sind, erzählt werden können. Durch Geschichten geschieht insofern eine *ganzheitliche Wiedergabe von Erlebtem*, das naturgemäß auch implizite Wissensbestandteile enthält. Allerdings ist dieses Wissen bei beiden Methoden nur sehr begrenzt tatsächlich in der Geschichte expliziert, es wirkt eher auf impliziter Ebene.

Viertens scheint das *Auslösen von Assoziationen* eine wirksame Methodeneigenschaft zu sein, die ermöglicht, in tiefere Schichten des Bewusstseins und damit zu implizitem Wissen vorzudringen. Dies ist einerseits bei einigen Gruppenmethoden der Fall. Dazu gehören Brainstorming, z. T. Delphi-Methode, Fokusgruppen-Technik, Nominal Group-Technik und Szenario-Technik. Durch die Vielfalt der Blickwinkel, durch Beiträge anderer Beteiligter, durch Schlüsselwörter oder -ereignisse, von denen beteiligte Akteure berichten, werden Assoziationen zum eigenen Erleben, Wissen und Ideen bei anderen Gruppenmitgliedern angeregt und auf diese Weise Assoziationen gefördert. Speziell die Brainstorming-Technik versucht mit diesem Prinzip zu arbeiten, daher gibt es die Grundregel des Nicht-Kritisierens und Nicht-Diskutierens eingebrachter Ideen, um den Fluss des Assoziierens nicht zu unterbrechen bzw. die „Verurteilung“ von Ideen im Zeitpunkt nach hinten zu verschieben, damit die Ideen bzw. das Wissen zuerst einmal geäußert wird (bevor es dann auch wieder verworfen werden kann). Andererseits können Assoziationen auch die Art der Fragen und Aufgaben gefördert werden, wie es beim Card Sorting, in Interviews (abhängig von den Fragen) oder bei der Repertory Grid-Technik der Fall sein kann.

Fünftens verwenden die beiden Methoden des Card Sorting und der Repertory Grid-Technik zum Explizieren impliziten Wissens *Ähnlichkeitsvergleiche*, wodurch die ganzheitliche, auf dem Ähnlichkeitsprinzip basierende Informationsverarbeitung angesprochen und damit der Zugriff auf implizites Wissen erleichtert wird (vgl. Kapitel 3).

Sechstens arbeiten diese beiden Methoden sowie die Struktur-lege-Technik außerdem stark mit *haptischen Elementen* beim Wissenserhebungsprozess, durch die das ganzheitliche Eintauchen und Spüren des (impliziten) Wissens angeregt wird.

Zusammenfassend lassen sich also folgende **Methodeneigenschaften** darlegen, die zum Explizieren impliziten Wissens beitragen:

1. Eintauchen in persönliche Erfahrung, konkrete Situationen und Handlungen, dazu gehört:
 - (a) Ansprechen multipler Sinne (visueller, haptischer, auditiver und Bewegungssinn) für ganzheitliches Eintauchen in die Erfahrung/das Wissen,
 - (b) Möglichkeit der ganzheitlichen Wiedergabe (Geschichten),
2. Dialog an sich (fragen, reden, zuhören, nachfragen),
3. Assoziationsanregung,
4. Adressieren des Ähnlichkeitsprinzips.

Die *Repertory Grid-Technik* scheint als einzige Technik alle diese Methodeneigenschaften in sich zu vereinen. Sie ist eine dialogische, stark nondirektive Interviewtechnik, die durch die Auswahl, Formulierung und Vorgabe der Elemente versucht, die Erhebung in der individuellen Erfahrung der befragten Personen zu gründen. Dabei spielt vor allem das Visualisieren mit Karten und anderen Materialien, die stellvertretend für die Elemente stehen, das Angreifen und Bewegen dieser eine wichtige Rolle im Erhebungsprozess, wodurch das ganzheitliche Eintauchen in den Wissens- bzw. Erfahrungsbereich gefördert wird. Die Methode arbeitet im Erhebungsprozess stark assoziativ und mit Ähnlichkeitvergleichen, die das Ähnlichkeitsprinzip adressieren und ermöglichen, zu tieferem Wissen vorzudringen.

Ähnlich zur *Repertory Grid-Technik* bietet das *Card Sorting* auch Ähnlichkeitsvergleich und Bewegung von Artefakten, aber liefert kein Vorgehen zur Erhebung der Konzepte, die verglichen werden sollen, damit keinen – zumindest nicht methodisch angeleiteten – Erfahrungsbezug. Das *Card Sorting* ist außerdem das weit weniger entwickelte Verfahren im Gegensatz zur *Repertory Grid-Technik*.

Die *Repertory Grid-Technik* hat den Vorteil, dass es bereits experimentelle Anwendungen der Methode zur Erhebung von arbeitsrelevantem Wissen gibt, die zeigen, dass sich mit ihr tatsächlich andere und „tiefere“ Wissensinhalte erheben lassen als mit traditionellen Methoden (Büssing, Herbig & Ewert, 2002). Darüber hinaus hat die Methode Tradition im Bereich der Entwicklung von Expertensystemen. Es gibt zahlreiche Publikationen, die von erfolgreichen Anwendungen und Automatisierungen der *Repertory Grid-Technik* für die Erhebung von Expertenwissen berichten (Boose, 1988; Gaines & Shaw, 1992; Ford et al., 1991). Das Expertenwissen ist dem impliziten Wissen hinsichtlich der Schwierigkeit, es zu artikulieren, sehr ähnlich. Darüber hinaus hat Expertenwissen zentrale Relevanz für Organisationen und Wissensmanagement. Das spricht dafür, die *Repertory Grid-Technik* als Erhebungsmethode von implizitem Wissen in Organisationen im Kontext von Wissensmanagement und organisationalem Lernen näher zu betrachten.

Die Übersicht über Methoden zur Wissenserhebung (siehe Tabelle 4.3) sagt etwas über *potentiell* im Wissensmanagement und organisationalen Lernen anwendbare Methoden, wobei die Darstellung weit mehr Methoden beinhaltet, als in der aktuellen WM/OL-Literatur in Bezug auf das Explizieren impliziten Wissens diskutiert werden. Da die *Repertory Grid-Technik* aber auch in beiden wissensmanagement-bezogenen Übersichten über Methoden zur Kommunikation bzw. Explizierung impliziten Wissens (Müller & Herbig, 2004; Mertins & Finke, 2004) gefunden wurde, kann davon

ausgegangen werden, dass sie für Wissensmanagement interessant ist. Unmittelbare wissensmanagement-bezogene (publizierte) Anwendungen existieren allerdings zum aktuellen Zeitpunkt nicht. Es ist bekannt, dass die Methode in der organisationalen Beratungspraxis Anwendung findet, es existieren aber keine Publikationen diesbezüglich mit einem Anwendungsgebiet im Wissensmanagement.

Darüber hinaus besteht eine entscheidende Besonderheit der Repertory Grid-Technik in ihrer „Inhaltsfreiheit“, die keine vergleichbare sozialwissenschaftliche Methode vorweisen kann (Thomas & Harri-Augstein, 1985):

It allows each individual client to express significant personal meaning in the terms which are most natural to them. They are not forced to dilute their meanings by dissolving them into the terminology of the teacher, trainer or therapist. Other psychological methods may also appear to offer a similar freedom of expression, but this is mostly illusory. When using other 'free response' techniques practitioners either have to interpret and summarise the results in their own terms, or the material remains voluminous and fragmented, rather disorganised (...) The grid avoids this by offering a systematic two-level space in which the personal meaning of the client can be collected, unadulterated by any need to simplify or translate it into a common or standardised language. Thus the repertory grid differs from almost every other psychological method in being formally structured whilst remaining content-free. (Thomas & Harri-Augstein, 1985, S. 18)

Diese Gründe sprechen dafür, sich mit der Repertory Grid-Technik als einer Methode zur Erhebung impliziten Wissens im Kontext von Wissensmanagement auseinanderzusetzen.

Im folgenden Kapitel wird gezeigt, dass die Repertory Grid-Technik allerdings nicht „einfach so“ als Wissensmanagement-Methode zum Explizieren impliziten Wissens einsetzbar ist. Es wird auf die aus diesem Problemfeld ableitbaren Kernfragestellungen der vorliegenden Arbeit hingeführt.

Kapitel 5

Die Repertory Grid-Technik

Die Repertory Grid-Technik ist eine Methode, mit der individuelle Sichten auf verschiedenste Lebensbereiche erhoben werden können. Durch die ihr zugrundeliegende assoziative Fragetechnik, ihre formale Struktur bei gleichzeitiger Inhaltsfreiheit oder Domänenunabhängigkeit können die impliziten Grundlagen unserer Entscheidungen und Handlungen in verschiedensten beruflichen oder privaten Bereichen erhoben werden.

In diesem Kapitel wird die Methode der Repertory Grid-Technik ausführlich beschrieben. Es werden sowohl die Entstehungs- als auch die theoretischen Hintergründe der Methode so detailliert beleuchtet, wie es für das Methodenverständnis und die potentielle Weiterentwicklung der Methode notwendig ist. Bei der Beschreibung der Durchführung der Repertory Grid-Technik wird das Entwicklungspotential in den einzelnen Phasen aufgezeigt.

5.1 Psychologie persönlicher Konstrukte

Die Repertory Grid-Technik wurde in den fünfziger Jahren von Kelly (1955/1991a) im Kontext einer weit umfassenderen Theorieentwicklung entworfen und diente ursprünglich dem Erheben und Verstehen individueller Sichten von PatientInnen über die Welt, insbesondere über das personale Umfeld.

Die von Kelly (1955/1991a, 1955/1991b) entwickelte Theorie der persönlichen Konstrukte baut auf der philosophischen Grundposition des *konstruktiven Alternativismus* auf. Der konstruktive Alternativismus geht davon aus, dass die real existierende Welt nur annähernd durch Interpretation erkannt werden kann. Folglich geht auch die Psychologie der persönlichen Konstrukte davon aus, dass es keine absolute Wahrheit über die Welt gibt, sondern dass wir Menschen nur alternative Interpretationen der Welt konstruieren.

Zentrale Annahmen des konstruktiven Alternativismus über die Welt und das Leben sind (Kelly, 1955/1991a):

- **Die Welt und die Konstruktionen der Menschen von der Welt sind real** (der Mensch mit seinen Wahrnehmungen ist Teil der Welt). Die Welt ist kein Fragment von Vorstellungen. Was jemand wahrnimmt, kann durchaus nicht existieren, aber die Wahrnehmung ihrerseits existiert.
- **Die Welt verändert sich ständig**, sie ist dynamisch, so verändert sich auch die Wahrnehmung von der Welt als eines ihrer Teile. Die Welt existiert, indem sie sich verändert. Die Veränderung hört niemals auf, solange die Welt existiert.
- **Das Leben ist ein Prozess**, der im Zeitverlauf betrachtet werden muss, da die punktuelle Betrachtung von Leben keinen Sinn ergibt.
- **Der Mensch** zeichnet sich dadurch aus, dass er seine Umwelt aktiv **konstruiert**, und nicht nur auf die Umwelt reagiert. Der Mensch versteht die Welt graduell, also nach und nach.

Ausgehend von seinem Arbeitsbereich, der klinischen Psychologie und Psychotherapie, entwarf Kelly eine individuumszentrierte, kognitive und humanistische Psychologie, deren zentralen Elemente die persönlichen Konstrukte sind.

Persönliche Konstrukte sind die Art und Weise eines Menschen, seine Welt zu sehen. Jeder Mensch hat seine individuelle Sicht auf die Welt (INDIVIDUALITÄTSSATZ nach Kelly, 1955/1991a). Selbst wenn zwei Menschen mit ein und demselben Ereignis konfrontiert sind, erlebt es jeder in Abhängigkeit seiner bisherigen Lebenserfahrung anders und verhält sich anders, weil jeder das Ereignis mit verschiedenen Konstruktsystemen bewertet. Das Konstruktsystem ist also eine Art Interpretationssystem, das bestimmt, wie man denkt, fühlt oder sich verhält, es ist sozusagen die Persönlichkeit (Catina & Schmitt, 1993).

Persönliche Konstrukte bestimmen in diesem Sinne die Handlungen eines Individuums wie auch die möglichen Handlungsoptionen, die Menschen in ihrem Leben erkennen:

A construct is like a reference axis, a basic dimension of appraisal, often un-
verbalized, frequently unsymbolized, and occasionally unsignified in any manner
except by the elemental processes it governs. Behaviourally it can be regarded
as an open channel of movement, and the system of constructs provides each
man with his own personal network of action pathways, serving both to limit his
movements and to open up to him passages of freedom which otherwise would
be psychologically non-existent. (Kelly, 1969, as cited in Fransella et al., 2004,
p. 3)

Das Konstruktsystem entsteht, indem der Mensch aktiv seine Beziehung zu sich selbst und zu seiner Umwelt konstruiert. Kelly nimmt an, dass der Wunsch nach Gesetzmäßigkeiten in der „chaotischen“ Realität den Antrieb für jegliche psychische Entwicklung und damit für das Herausbilden und Verändern von Konstrukten darstellt. So kann der Mensch seine Wahrnehmung von der Welt immer wieder verbessern und sich damit ein Feld von vertrauten Ereignissen schaffen, die ihm bei der Orientierung in neuen Situationen helfen. Die Konstrukte dienen also der Vorhersage und Kontrolle von Ereignissen (KONSTRUKTIONSSATZ nach Kelly, 1955/1991a).

Oft beschrieb Kelly sein Menschenbild mit der Metapher „Mensch als Forscher“, weil der Mensch seine Sichtweise auf die Dinge der Welt ständig überprüfe, so wie die WissenschaftlerIn ihre Theorien beständig überprüft. Daraus ergibt sich, dass sich die Konstruktsysteme von Menschen in dauernder Veränderung befinden (ERFAHRUNGSSATZ nach Kelly, 1955/1991a).

Jedes Konstrukt und Konstruktsystem hat einen sogenannten „range of convenience“, d. h. es ist passend für einen ausgewählten Erfahrungsbereich (BEREICHSSATZ nach Kelly, 1955/1991a). Manche Konstrukte sind allgemeingültiger als andere, d. h. sie haben einen großen „range of convenience“, andere sind situationsbezogener und haben einen kleineren „range of convenience“. In der Regel sind die Konstrukte mit größerem Gültigkeitsbereich auch die individuell bedeutsameren (ORGANISATIONSSATZ nach Kelly, 1955/1991a; Catina & Schmitt, 1993).

Ein Konstrukt kann man also betrachten als eine Art primäre Hypothese über die Existenz einer bestimmten Klasse von Dingen (die Kelly Elemente nennt), die sich in einer bestimmten Hinsicht untereinander ähnlich sind und sich gleichzeitig von bestimmten anderen Dingen (Elementen) unterscheiden. Kelly geht davon aus, dass es, um ein Konstrukt zu entwickeln (d. h. über die Zusammengehörigkeit und Unterscheidung von Dingen zu entscheiden), mindestens *drei* Elemente geben muss. Erst mit drei Dingen kann sich ein bedeutsamer Unterschied entwickeln, dann können sich zwei Elemente ähnlich sein und von einem dritten unterscheiden. Ein Unterschied wird erst wahrgenommen und bedeutsam, wenn es diesbezüglich auch eine Ähnlichkeit gibt. Solange nicht Ähnlichkeit *und* Unterschied gemeinsam auftreten, können wir Menschen weder das eine noch das andere erkennen. Deshalb sind Konstrukte immer dichotom, d. h. sie bestehen aus einem Ähnlichkeitspol (Konstrukt) und einem Unterscheidungs-*pol* (Kontrast) (DICHOTOMIESATZ nach Kelly, 1955/1991a).

Individuen sind über ihre persönlichen Konstrukte mit der sozialen Welt (d. h. anderen Personen oder Personengruppen) verbunden, weil bestimmte Personengruppen Ereignisse ähnlich konstruieren (KOMMUNALITÄTSSATZ nach Kelly, 1955/1991a). Daraus ergibt sich ein konstruktpsychologisches Verständnis von Kultur:

People belong to the same cultural group, not merely because they behave alike, nor because they expect the same things of others, but especially because they construe their experience in the same way. (Kelly, 1955/1991a, S. 66)

Die sozialen Beziehungen zwischen Menschen sind dadurch vermittelt, das jedes individuelle Konstruktsystem zu einem gewissen Teil die Konstruktsysteme der anderen subsumiert (SOZIALITÄTSSATZ nach Kelly, 1955/1991a, S. 67).

5.2 Role Construct Repertory Test

Um persönliche Konstrukte zu erheben, entwickelte Kelly (1955/1991a) ein Testverfahren, den Repertory Test. Da sein Wirkungsbereich die klinische Psychologie und Psychotherapie war, der er alternative Methoden für die Diagnose und den Umgang mit KlientInnen in die Hand geben wollte, bezieht sich der am bekanntesten gewordene Repertory Test auf die personale Umwelt von Menschen. Da die Wahrnehmung und Konstruktion der personalen Umwelt eines Menschen von großer Bedeutung in

der psychologischen Praxis ist, schlägt Kelly (1955/1991a) eine Liste mit 24 Rollenbeschreibungen von aktuellen und vergangenen Interaktionspersonen vor, um mit deren Hilfe Konstruktionen über die wesentlichen Personen aus der Interaktionswelt der KlientIn zu erheben. Diesen Test hat Kelly *Role Construct Repertory Test* (kurz: *Rep Test*) genannt.

Da die verschiedensten Variationen von Repertory Grids in der aktuellen psychologischen Literatur auf diesem Originalverfahren aufbauen, soll es im Folgenden kurz beschrieben werden.

Die methodische Idee stammt gemäß Kelly (1955/1991a) von den in den 1950er Jahren üblichen *Concept Formation Test*-Prozeduren, bei denen die kognitiven Vorgänge beim Sortieren und Kategorisieren (*concept formation*) von verschiedenen Objekten untersucht wurden. Das Verfahren des Repertory Test habe sich an der Vorgehensweise beim Sortieren der „Wygotski-Blöcke“¹ – das sind 32 Bauklötze unterschiedlicher Farbe, Form, Höhe und Breite mit einer Nonsens-Aufschrift (die sich nur auf die Dimension Höhe und Breite bezieht, während die Farbe und Form dafür irrelevant sind), die so sortiert werden sollen, dass konsistente Kategorien entstehen (vgl. Colman, 2001c) – und am BRL-Sortiertest² orientiert, bei dem verschiedene Objekte wie Löffel, Gabel, Spielzeuggabel, Spielzeuggabel u. a. zu einem vorgegebenen Objekt nach dem Kriterium der „Zugehörigkeit“ sortiert werden sollen, wobei jedes Objekt auf verschiedene Weise zugehörig sein kann (z. B. Gabel und Spielzeuggabel, weil sie „Besteck“ sind, Spielzeuggabel und -löffel, weil sie der Kategorie „Spielzeug“ angehören, usw.) (vgl. Willner, 1967; Rapaport, 1942). Anstatt nun Objekte zu sortieren, besteht die Grundidee des *Role Construct Repertory Test* darin, konkrete Personen aus dem täglichen Leben der KlientIn sortieren zu lassen und über diesen Prozess Auskunft über die Konstrukte der KlientIn zu erhalten (Kelly, 1955/1991a). Im Unterschied zum traditionellen *Concept Formation Test* geht es im *Rep Test* nicht allein um das Abstraktionsniveau, das beim Sortieren angewendet wird, sondern um das Sortieren von konkreten Personen (Kelly, 1955/1991a). Auch im Unterschied zu den *Bilder-Sortier-Tests* geht es beim *Rep Test* um die Beziehungen zu *konkreten* Personen (Kelly, 1955/1991a).

Um einerseits eine möglichst repräsentative Auswahl an Interaktionspersonen einer Person sicherzustellen und andererseits eine gewisse Standardisierung des Tests zu gewährleisten (um zwischen verschiedenen Personen vergleichen zu können), schlägt Kelly (1955/1991a, S. 153f., übersetzt von JH) folgende 24 Rollenbeschreibungen vor:

1. ein/e Lehrer/in, den/die Sie mochten (oder der/die Lehrer/in, der/die ein geschätztes Fach unterrichtete),
2. ein/e Lehrer/in, den/die Sie nicht mochten (oder der/die Lehrer/in, der/die ein ungeliebtes Fach unterrichtete),
3. für Männer: Ihre Ehefrau oder gegenwärtige Freundin
für Frauen: Ihr Ehemann oder gegenwärtige Freund
4. ein/e Vorgesetzte/r, mit dem/der Sie schwer auskamen (oder jemand, unter dem/der Sie in einer Situation, die Sie nicht mochten, gearbeitet haben)
5. ein/e Vorgesetzte/r, den Sie mochten (oder jemand, unter dem/der Sie gearbeitet haben in einer Situation, die Sie mochten)
6. Ihre Mutter (oder die Person, die die Rolle der Mutter in Ihrem Leben gespielt hat)

¹nach Lew S. Wygotski benannt, der diesen Test intensiv nutzte; auch Wygotski-Block-Test oder Wygotski-Test (engl. *Wygotsky blocks* oder *Wygotsky test*)

²auch BRL-Objekte (engl. *BRL objects* oder *BRL sorting test*)

7. Ihr Vater (oder die Person, die die Rolle des Vaters in Ihrem Leben gespielt hat)
8. Ihr Bruder, der Ihnen im Alter am nächsten ist (oder die Person, die am ehesten wie ein Bruder gewesen ist)
9. Ihre Schwester, die Ihnen im Alter am nächsten ist (oder die Person, die am ehesten wie eine Schwester gewesen ist)
10. Eine Person, mit der Sie gearbeitet haben (oder arbeiten) und gut ausgekommen sind
11. Eine Person, mit der Sie gearbeitet haben (oder arbeiten) und die schwer zu verstehen war
12. Ein/e Nachbar/in, mit dem/der Sie sich gut verstehen
13. Ein/e Nachbar/in, den/die Sie schwer zu verstehen finden
14. Ein Junge, mit dem Sie gut auskamen, als Sie in der Oberschule waren (oder als Sie 16 waren)
15. Ein Mädchen, mit dem Sie gut auskamen, als Sie in der Oberschule waren (oder als Sie 16 waren)
16. Ein Junge, den Sie nicht mochten, als Sie in der Oberschule waren (oder als Sie 16 waren)
17. Ein Mädchen, das Sie nicht mochten, als Sie in der Oberschule waren (oder als Sie 16 waren)
18. Eine Person Ihres eigenen Geschlechts, mit der Sie gern verreisen würden
19. Eine Person Ihres eigenen Geschlechts, mit der Sie nicht gern verreisen würden
20. Eine Person, mit der Sie kürzlich eng zu tun hatten, die Sie nicht zu mögen scheint
21. Die Person, der Sie am liebsten helfen würden (oder für die Sie am meisten Mitleid empfinden)
22. Die intelligenteste Person, die Sie persönlich kennen
23. Die erfolgreichste Person, die Sie persönlich kennen
24. Die interessanteste Person, die Sie persönlich kennen.

Jeder Eintrag in dieser Liste wird im Original-Verfahren in Form einzelner Kärtchen pro Rollentitel der Auskunftsperson³vorgelegt und diese gebeten, den Namen der Person, auf die die Rollenbeschreibung am ehesten zutrifft, auf das entsprechende offene Feld des Kärtchen zu notieren. Wenn dieselbe Person ein zweites Mal auf eine Rollenbeschreibung zutrifft, sollte jeweils die der Person am ähnlichsten empfundene Person aufgeschrieben werden, damit am Ende auf jedem Kärtchen verschiedene Personen stehen. Nachdem auf diese Art und Weise die Elemente (Kelly, 1955/1991a, S. 153: „figures“) für den Rep Test erhoben wurden, schließt sich das Sortieren und damit die Konstrukterhebung an.

Kelly (1955/1991a) lässt in der **Minimum Context Form** jeweils drei Elemente nach Ähnlichkeit und Unterschied sortieren (Triadenmethode):

The examiner says, 'Now I would like you to tell me something about these three people.' The examiner hands the subject cards 18, 20, and 21. 'In what *important way* are two of them alike but different from the third?'

The examiner records the subject's response on a blank form opposite 'Sort Number One - Construct'. Usually the subject will indicate spontaneously which two

³Der Begriff *Auskunftsperson* wurde von Arne Raeithel entlehnt. *Auskunftsperson* bezeichnet diejenigen Personen, die mittels Repertory Grid-Technik befragt werden – unabhängig von Geschlecht und Rolle, d. h. egal, ob sie als KlientInnen, PatientInnen, MitarbeiterInnen oder Privatpersonen das Grid durchführen.

cards are being judged as alike. If he does not, the examiner asks him. Then, the examiner points to the odd card and says, 'How is this person different?'

The examiner records the subject's response to the second question in the blank marked 'Contrast'.

The remaining 'sorts' are elicited and recorded in the same fashion. (Kelly, 1955/1991a, S. 154)

Kelly schlägt 32 Triaden vor, die im Role Construct Repertory Test verglichen werden sollen (siehe Tabelle 5.1), betont aber gleichzeitig, dass die Untersuchungsleitung im Verlauf des Tests auch Triaden hinzunehmen oder ersetzen soll, um den Umgang der Auskunftsperson mit bestimmten Interaktionspersonen oder Rollentypen zu testen und überprüfen oder die Durchlässigkeit (Permeabilität⁴) bestimmter Konstrukte zu prüfen.

Tabelle 5.1: Kellys Vorschläge für Triaden zum Sortieren beim Role Construct Repertory Test (Kelly, 1955/1991a, S. 156)

<i>Triade-Nr.</i>	<i>Benutzte Karten</i>	<i>Triade-Nr.</i>	<i>Benutzte Karten</i>
1	18,20,21	17	2,6,20
2	2,22,23	18	5,13,15
3	9,10,24	19	8,10,16
4	8,12,19	20	4,11,12
5	4,11,21	21	14,17,18
6	1,3,15	22	2,19,23
7	5,14,17	23	5,13,22
8	7,13,16	24	15,16,24
9	6,9,18	25	1,12,21
10	1,8,22	26	4,5,17
11	3,21,23	27	7,20,24
12	7,14,20	28	6,8,16
13	3,6,7	29	2,9,15
14	1,9,24	30	3,10,11
15	10,12,17	31	13,14,18
16	4,11,19	32	19,22,23

Kelly (1955/1991a) beschreibt eine Reihe verschiedener weiterer Vorgehensweisen, um die Konstrukte einer Auskunftsperson zu erheben. Zum einen wird neben der Minimum Context Form eine Full Context Form unterschieden. Die **Full Context Form** lässt der Untersuchungsleitung mehr Flexibilität beim Vorgehen als die Minimum Context Form, weil die Auskunftsperson die Personen-Kärtchen frei zu Stapeln ähnlicher Personen sortieren kann, anstatt mit vorgegebenen Triaden die Ähnlichkeits- und Unterscheidungsmerkmale zu finden. Dabei fragt bei der Full Context Form die Untersuchungsleitung, sobald zwei Karten zusammengelegt werden, was diese beiden ähnlich

⁴„A construct is permeable if it will admit to its range of convenience new elements which are not yet construed within its framework.“ (Kelly, 1955/1991a, S. 56)

macht. Wird eine weitere Karte zu demselben Stoß hinzugefügt, wird gefragt, ob diese Kärtchen immer noch die „...“ (Ähnlichkeit) sind. Wird ein Kärtchen von einem Stapel wieder weggenommen, wird nach dem Warum gefragt und ob der übrige Stapel immer noch die „...“ (Ähnlichkeit) sind. Es wird der Reihe nach dokumentiert, welche Kärtchen nach welcher Ähnlichkeit zusammengefügt bzw. von Stapel wieder entfernt werden. Schließlich wird die finale Klassifikation dokumentiert, wenn alle Karten am Ende sortiert sind (soweit möglich).

All of the cards are spread out before the subject and the examiner says, 'I want you to consider the important ways in which groups of these people are alike. Will you arrange these cards so that the people who are alike in some important way are together?'

As soon as the subject selects two cards to be put together, the examiner says, 'How are those two alike?'

When a third or any subsequent card is added the examiner says, 'Are these still the - ones?'

When a card is taken away from a group the examiner asks, 'Why did you take that one away? Are you still thinking of that pile as the - ones now?'

The examiner records the way in which the piles are built up in sequence, by using numbers to indicate the cards which are added or removed from groups. When the subject indicates that his sorting is complete, the examiner rechecks the constructs which identify the groups and checks the constructs which identify the cards left in isolation, if any. A record is kept of the final classification of all cards, whether grouped or not, as well as of the running record of intermediate constructs and their elements. (Kelly, 1955/1991a, S. 156)

Desweiteren beschreibt Kelly (1955/1991a) noch eine **sequenzielle Form**, die prinzipiell nach Art der Minimum Context Form abläuft, bei der aber jeweils die Triaden so gewählt werden, dass bei jeder neuen Triade genau nur ein Element ausgetauscht wird. Das heißt, es wird mit der Triade 24, 23 und 22 begonnen und nach Ähnlichkeit und Unterschied gefragt, dann besteht die nächste Triade aus 23, 22 und 21 und es wird gefragt, was *nun* zwei der drei Personen ähnlich, aber verschieden von der dritten mache. In dieser Form (22, 21, 20 und 21, 20, 19 usw.) werden alle Triaden sequentiell durchlaufen. Beendet wird das Sortieren entsprechend mit den Triaden 3, 2, 1 und 2, 1, 24 und schließlich 1, 24, 23.

Bei der **Self-identification Form** wird das Element „Ich selbst“ eingeführt. Das Sortieren läuft wie bei der sequentiellen Form ab, mit dem Unterschied, dass das „Ich selbst“ immer ein Element einer Triade bleibt.

Um besonderes Augenmerk auf die persönliche Rolle beim Konstruieren der Beziehungen zu Interaktionspersonen zu legen, schlägt Kelly das **Personal Role Feature** vor. Hierfür werden entweder bei der Self-identification Form oder der Full Context Form anstatt des assoziativen Vergleichs der Personen an sich Situationen vorgeschlagen und nach Konstruktionen der Situation und der Handlungen der Beteiligten gefragt.

Bei der Self-identification Form mit Personal Role Feature fragt die Untersuchungsleitung bei jeder Triade:

'Now suppose that the three of you were all together by yourselves for an evening. What kind of place might it be? What would happen? How would you yourself be likely to be acting? How would each of the others be likely to be acting?' (Kelly, 1955/1991a, S. 157)

Bei der Full Context Form mit Personal Role Feature wird zunächst der Sortierprozess so lange durchlaufen, bis eine finale Zuordnung der Personen zu Gruppen vorliegt. Dann erst wird die Karte „Ich selbst“ eingeführt und neben jeden Kartenstapel nacheinander gelegt und ebenfalls gefragt:

‘Suppose that you were to spend an evening with this group, what would be likely to happen? What kind of place might it be? How would you all get along together? What would you talk about? How would you, yourself, be likely to be acting? How would each of the others be likely to be acting?’ (Kelly, 1955/1991a, S. 157f.)

Die „evening“-Situation sei offener und lasse auch Konstruktionsmöglichkeiten des eigenen Rückzug oder des Hinzufügens von weiteren Personen oder der Wahl des Ortes usw. zu (Kelly, 1955/1991a). Andere Situationen können aber ebenfalls je nach Fragestellung sinnvoll sein, etwa die Vorstellung einer gemeinsamen Autofahrt. Eine solche Situation lasse der Auskunftsperson weniger Ausflüchte und fokussiere daher mehr auf die persönliche Konstruktion des Verhaltens der Interaktionspersonen miteinander (Kelly, 1955/1991a).

Schließlich wird auch eine Gruppenform beschrieben, die einer schriftlich administrierten und verkürzten Minimum Context Form entspricht. Es werden nur 15 Rollentitel vorgegeben und 15 Triaden sortiert (Kelly, 1955/1991a, S. 158f.).

5.3 Grundannahmen des Verfahrens

Kelly (1955/1991a) hat die Annahmen, auf denen der Role Construct Repertory Test aufbaut, explizit formuliert, denn nur in diesem Rahmen können die Ergebnisse des Grids interpretiert werden. Die Annahmen und Voraussetzungen eines Verfahrens sind für dessen Weiterentwicklung, Erweiterung und die Ausdehnung seines Anwendungsbereichs grundlegend. Da sich die vorliegende Arbeit damit beschäftigt, die Repertory Grid-Technik für das Anwendungsfeld des WM/OL weiterzuentwickeln, müssen wir die Annahmen genauer betrachten.

Sechs Annahmen wurden von Kelly (1955/1991a, S. 160f.) für den Role Construct Repertory Test formuliert:

1. Die erhobenen Konstrukte sind durchlässig.
2. Mit dem Test werden bereits existierende Konstrukte erhoben.
3. Die ausgewählten Elemente sind repräsentativ.
4. Es werden zumindest z. T. Konstrukte über die Rollen der Interaktionspersonen erhoben.
5. Die Rollenkonstrukte geben Auskunft über die eigene Rolle der Auskunftsperson.
6. Die Konstrukte sind funktional mitteilbar.

Die *erste Annahme* bedeutet, dass davon ausgegangen wird, durch eine repräsentative Auswahl an Elementen (Interaktionspersonen) Konstrukte einer Auskunftsperson erheben zu können, die offen (durchlässig, permeabel) sind, d. h. die die Auskunftsperson auch nutzt, wenn sie auf neue Elemente (Interaktionspersonen) und zukünftige (interpersonale) Situationen trifft (durchlässig für neue Elemente, in neuen Situationen).

Die *zweite Annahme* sagt aus, dass der Test nur sinnvoll anwendbar ist, wenn man davon ausgeht, dass die Konstrukte, die erhoben werden, nicht *on-the-spot* konstruiert werden, sondern dass diese Konstruktionen bereits existieren und eine gewisse Dauerhaftigkeit besitzen. Dies wird als wahrscheinlich angenommen, wenn die Auskunftsperson mit den Elementen, die sie sortieren soll, vertraut ist (Kelly, 1955/1991a).

Die *dritte Annahme* besagt, dass die zur Konstruktion ausgewählten Elemente repräsentativ (für die personale Umwelt der Auskunftsperson) sein müssen. Im Fall des Role Construct Repertory Test spricht Kelly (1955/1991a) davon, die Rollentitel deshalb so gewählt zu haben, dass normalerweise die wesentlichsten persönlichen Rollenkonstrukte mithilfe dieser Elemente gebildet werden können.

Die *vierte Annahme* bezieht sich darauf, dass die mit den Rollentiteln erhobenen Konstrukte zumindest z. T. etwas über das – richtige oder falsche – Verständnis der Auskunftsperson aussagen, wie andere Menschen (nämlich die Interaktionspersonen) die Dinge sehen, d. h. dass die Konstrukte etwas über die Wahrnehmung der Rollen der anderen aussagen.

Mit der *fünften Annahme* wird davon ausgegangen, dass die Konstrukte über die Rollen der anderen die eigene Rolle bestimmen. Das heißt, man nimmt an, die Rolle und das Verhalten der Auskunftsperson selbst steht in Abhängigkeit zu den (wahrgenommenen) Rollen der anderen, d. h. die eigene Rolle wird von der Auskunftsperson selbst nicht losgelöst von denen der anderen betrachtet.

Die *sechste Annahme* beschreibt Kelly (1955/1991a) als die heikelste. Hier wird angenommen, dass die Worte und verbalen Erklärungen, die die Auskunftsperson beim Sortieren benutzt, etwas über die tatsächliche Organisation der Elemente aussagen. Da diese Annahme die kritischste ist, schlägt Kelly weitere Prozeduren des Repertory Tests vor, die ohne Verbalisierung auskommen. So können beispielsweise auch Symbole, Materialien usw. verwendet werden, um Ähnlichkeiten und Unterschiede anders als verbal auszudrücken.

Die Annahmen 1–3 und 6 sind unmittelbar auf andere Konstrukterhebungen mittels Repertory Grid übertragbar, unabhängig davon, ob es um die personale Umwelt einer Auskunftsperson, also um Rollen geht, oder ob es um andere Facetten und Umwelten des Lebens und Konstruierens geht, die über die personale Umwelt hinausgehen wie etwa die Arbeitsumwelt oder die organisationale Umwelt.

Die Annahmen 4 und 5 beziehen sich speziell auf Interaktionspersonen als Elemente und damit auf die unmittelbare personale Umwelt einer Auskunftsperson. Diese beiden Annahmen müssen für andere Anwendungsbereiche neu gedacht und begründet werden. Kann man etwa davon ausgehen, Konstrukte über die Projektabwicklung zu erheben, wenn verschiedene Projekte die Elemente sind? (Annahme 4) Kann man entsprechend davon ausgehen, dass die Auskunftsperson ihren eigenen Zugang zur Projektabwicklung mittels der erhobenen Konstrukte beschreiben kann? (Annahme 5) Die vorliegende Arbeit muss sich speziell für WM/OL-Fragestellungen damit auseinandersetzen und Entsprechungen für diese beiden Annahmen im jeweiligen Anwendungsfall finden.

5.4 Die Klasse der Repertory Grid-Verfahren

Aus dem Role Construct Repertory Test hat sich im Laufe der vergangenen 50 Jahre die heutige Repertory Grid-Technik entwickelt, die als eine Ausdehnung des ursprünglichen Verfahrens auf viele weitere Anwendungsgebiete zu verstehen ist. Die heutige Repertory Grid-Technik kann eher als eine Klasse von Verfahren beschrieben werden, die alle nach einem ähnlichem Prinzip funktionieren (Riemann, 1991).

Die Repertory Grid-Technik in diesem Sinne dient dazu, die persönlichen Konstrukte und Konstruktsysteme von Personen für einen bestimmten Gegenstandsbereich zu erfassen. Die mit Hilfe eines Repertory Grids gewonnenen Informationen sind entsprechend hochgradig individuell, weshalb die Technik auch als „idiographisch“ bezeichnet wird. Mit den Repertory Grids lassen sich sowohl die Inhalte als auch die strukturellen Merkmale von Konstruktsystemen erfassen. Gleichzeitig ist das Vorgehen der Repertory Grid-Technik teilstandardisiert, was ein wichtiges Güte-Merkmal von psychologischen Testverfahren ist. Sie befindet sich an der Grenze zwischen qualitativen und quantitativen Methoden.

Für die folgende Beschreibung des allgemeinen Vorgehens bei der Durchführung von Repertory Grids wurden folgende Standardwerke verwendet: „Repertory Grid-Technik: Handanweisung“ von Riemann (1991), „Einführung in die Repertory Grid-Technik“, herausgegeben von Scheer und Catina (1993), „Repertory Grid Methodik: Ein Lehrbuch“ von Fromm (1995), „The Easy Guide to Repertory Grids“ von Jankowicz (2004) sowie „Business Applications of Repertory Grids“ von Stewart, Stewart und Fonda (1981).

Die Planung und Durchführung eines Repertory Grids vollzieht sich in mehreren Phasen. Phase 2 bis 5 tauchen in allen üblichen Darstellungen der Repertory Grid-Technik auf, Phase 1 explizit nur in Fromm (1995) und Scheer (1993):

1. Definition des Themas
2. Auswahl der Elemente
3. Erhebung der Konstrukte
4. Einschätzen der Elemente anhand der Konstrukte
5. Auswertung des Repertory Grids

Anhand einer eigenen empirischen Studie zum Thema Soziale Kompetenz⁵ (Dietz, 2002), die im Vorfeld dieser Arbeit entstand, werden einige dieser Schritte illustriert und wird auf Schwierigkeiten in Planung und Durchführung der Repertory Grid-Technik hingewiesen. Diese Erfahrungen haben unter anderem zur Fragestellung für die vorliegende Arbeit beigetragen.

⁵Gefördert durch die Arbeiterkammer Oberösterreich.

Studie *Soziale Kompetenz am Arbeitsplatz in der Kundenbetreuung im Finanzdienstleistungsbereich.*

Die Studie wurde von mir im Jahr 2001 bei einem landesweit verbreiteten Finanzdienstleistungsunternehmen durchgeführt. Es handelt sich um ein großes, traditionsreiches Unternehmen, das nicht nur im städtischen, sondern auch im ländlichen Bereich gut vertreten ist. Durch globale und politische Entwicklungen veränderte das Unternehmen in den 1990er Jahren seine Organisationsstruktur, Arbeitsteilung sowie formale Arbeitsregeln. Das führte dazu, dass sich die Arbeitstätigkeiten der Angestellten stark veränderten und das Thema der Kundenbetreuung durch die verstärkte Konkurrenz im Finanzdienstleistungsbereich in den Vordergrund rückte.

Das Ziel der Studie war herauszufinden, welche sozialen Kompetenzen Bankangestellte am Arbeitsplatz benötigen – insbesondere in der Kundenbetreuung. In drei separaten Geschäftsstellen im ländlichen Raum wurden klumpenstichprobenartig alle Angestellten, die in die Kundenbetreuung involviert waren, mittels Repertory Grid befragt. In den drei ausgewählten Geschäftsstellen arbeiteten jeweils vier bis neun Angestellte. Ein Drittel der Befragten waren männlich, zwei Drittel weiblich. Vier Männer und zwei Frauen arbeiteten in Führungspositionen (entweder als GeschäftsstellenleiterIn oder StellvertreterIn). Das Durchschnittsalter lag bei 34 Jahren (Minimum 19 Jahre, Maximum 52 Jahre). Alle Angestellten arbeiteten durchschnittlich seit 12 Jahren in der jeweiligen Geschäftsstelle. Es wurden 21 Repertory Grid-Interviews in den drei Geschäftsstellen durchgeführt. Ein Interview dauerte zwischen ein und drei Stunden, im Durchschnitt zwei Stunden. Es wurden insgesamt 256 Konstruktpaare erhoben, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse kategorisiert wurden.

Inhaltliches Hauptergebnis der Studie waren acht Kategorien, die als Bestimmungsstücke sozialer Kompetenz am Arbeitsplatz in der Kundenbetreuung zusammengefasst werden konnten (siehe Abbildung 5.1). Interessant war, dass es in jeder Geschäftsstelle ein bis zwei Konstrukte gab, die besonders häufig vorkamen – eine Art subkulturelles Merkmal. In einer Geschäftsstelle stand *Ausgeglichenheit* im Zentrum, in einer zweiten *Witz und Humor* und in einer dritten *Extraversion und Herzlichkeit*. Diese Konstrukte kamen zwar in allen Geschäftsstellen vor, in einer davon jedoch mit deutlich größerer Häufigkeit.

Prozessergebnis der Studie waren die Fragestellungen zur Repertory Grid-Technik, denen in der vorliegenden Arbeit nachgegangen wird. Im folgenden werden die Schritte der Durchführung der Repertory Grid-Technik anhand von beispielhaften Überlegungen aus dieser Studie illustriert.

5.4.1 Definition des Themas

Der erste Schritt bei der Anwendung von Repertory Grids ist die Klärung des Themas, das mithilfe des Einsatzes von Repertory Grids untersucht werden soll. Da der potentielle Anwendungsbereich von Repertory Grids (also über das Role Construct Repertory Grid hinaus) so breit ist wie das Leben selbst (denn konstruktpsychologisch gesehen werden Konstrukte über sämtliche Bereiche des Lebens gebildet), stellt dies den ersten und einen sehr entscheidenden Schritt in der Planung des Verfahrens für den eigenen Anwendungsbereich dar.

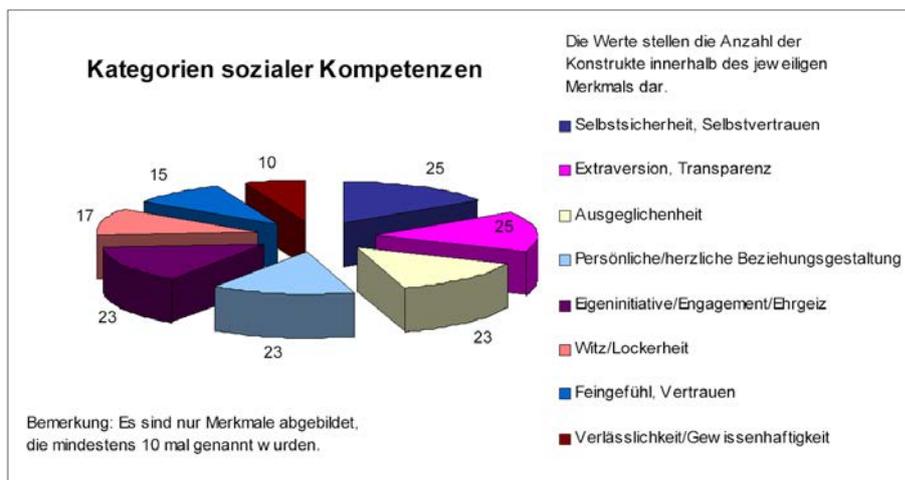


Abbildung 5.1: Die acht bedeutsamsten Kategorien zur Bestimmung sozialer Kompetenz am Arbeitsplatz in der Kundenbetreuung

Zur Festlegung des Themas gehört zum einen meist eine Konkretisierung und Fokussierung der Fragestellung, die von Interesse ist, zum anderen auch, das Thema „begrifflich so zu fassen, daß ein konstruktpsychologischer Zugang möglich wird“ (Scheer, 1993, S. 28). Wenn es also beispielsweise zu Beginn um die Frage geht, wie man erfolgreicheres Marketing für bestimmte Reiseziele machen kann, könnte eine mögliche Themenstellung für eine Repertory Grid-Untersuchung sein, herauszufinden, wie diejenigen Reiseziele, an deren Marketing gearbeitet werden soll, von den (potentiellen) Kunden wahrgenommen werden. So hat Coshall (2000; zitiert in Goffin, 2002) beispielsweise die Wahrnehmung von touristischen Attraktionen in London mit Repertory Grids untersucht.

Fromm (1995) weist im besonderen auf zwei wesentliche Punkte hin, die bei der Auswahl bzw. Konkretisierung eines Grid-Themas zu beachten sind:

1. Die Auskunftspersonen müssen mit dem Grid-Thema vertraut sein.
2. Die Weite oder Enge des zu wählenden Themas muss mit der erwarteten Differenziertheit des Konstruktsystems der Auskunftspersonen stimmig sein.

Vertraut mit dem Thema muss die Auskunftsperson sein, weil eine Person nur über Bereiche Konstrukte besitzt, mit denen sie vertraut ist (siehe zweite Grundannahme des Verfahrens in Abschnitt 5.3). Wird ein Grid über einen Bereich erhoben, mit dem eine Person nicht vertraut ist (etwa Automarken, die sie nicht kennt) können nicht bereits existierende Konstrukte erhoben werden. Die Person kreiert möglicherweise *on-the-spot*-Konstrukte und überspielt damit ihre Unkenntnis gegenüber der InterviewerIn. Damit sagen diese *on-the-spot*-Konstrukte nichts darüber aus, ob sie für die befragte Person im täglichen Leben den impliziten Überprüfungen an der Praxis standhalten würden (siehe erste Grundannahme des Verfahrens in Abschnitt 5.3). In den meisten Fällen führen derart erhobene Konstrukte zu sinnleeren Ergebnissen (in etwa die Auswertung von Konstruktionen über Automarken, die den befragten Personen nicht bekannt waren).

Ein Grid-Thema darf weder zu weit noch zu eng gewählt sein (Fromm, 1995). Bei einem zu eng gewählten Thema lassen sich vermutlich schon nicht genügend Elemente finden, um mit der Konstrukterhebung starten zu können, spätestens aber bei der Konstrukterhebung lassen sich nicht genügend Konstrukte (Ähnlichkeits- und Unterscheidungsmerkmale) finden, um sinnvolle Aussagen zur Ausgangsfragestellung treffen zu können.

Zu weite Themen stellen bei der Elementwahl oft noch kein Problem dar. Mitunter ist bereits die Konstrukterhebung schwierig. Spätestens aber bei der Analyse und Interpretation der Daten wird ein zu weites Thema problematisch. Mit einem zu weiten Thema werden entweder nur sehr oberflächliche Informationen gewonnen, oder aber Ausschnitte verschiedener Konstruktsysteme, die zu widersprüchlichen Aussagen führen oder zu Konstrukten, die nachher nicht auf alle Elemente anwendbar sind. Es bleibt dann unklar, auf welches Gegenstandsgebiet die Konstrukte nachher überhaupt übertragbar sind. Damit bleibt die Beantwortung der Ausgangsfragestellung offen. Ein zu weit gewähltes Thema ist der wahrscheinlichere Fehler (Fromm, 1995).

In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass man für die Themendefinition bereits einiges an Vorkenntnissen bzw. Vorinformationen zu den Auskunftspersonen und zur Ausgangsfragestellung an sich benötigt.

D. h., daß in die Eingrenzung des Grid-Themas schon Hypothesen über die Differenziertheit des Konstruktsystems der Befragten hinsichtlich des vorgesehenen Erfahrungsbereichs eingehen (müssen). (Fromm, 1995, S. 62)

In der Studie zur *Soziale Kompetenz in der Kundenbetreuung*, die auf Seite 103 beschrieben wurde, war das Forschungsthema *Bestimmen von sozialen Kompetenzen in der Kundenbetreuung im Finanzdienstleistungsbereich*. Konstruktpsychologisch übersetzt, könnte man nun verschiedene Fragen stellen, unter anderem folgende:

- Wie konstruieren KundenbetreuerInnen in einem Finanzdienstleistungsunternehmen ihre eigenen sozialen Kompetenzen und die anderer?
- Wie konstruieren KundenbetreuerInnen Kundenkontakt?
- Wie konstruieren KundInnen die sozialen Kompetenzen von KundenbetreuerInnen?
- Wie konstruieren KundInnen (positive, übliche und negative) Finanzberatungsgespräche?

Je nach dem, welche dieser (oder weiterer) Fragen ausgewählt wird, beantworten die Ergebnisse dann verschiedene Aspekte der globalen Forschungsfrage. In der erwähnten Studie wurde die Frage ausgewählt, *wie KundenbetreuerInnen ihre sozialen Kompetenzen und die der anderen im Kundenkontakt und im Kontakt miteinander konstruieren*.

In den wenigsten Studien wird jedoch die Ausgangsforschungsfrage zu einer in einem Grid konstruktpsychologisch erfassbaren Fragestellung explizit übersetzt. Lidauer (2004) etwa analysierte zwölf Artikel, in denen Repertory Grids zur Erhebung von ExpertInnenwissen im Bereich wissensbasierter Systeme eingesetzt wurden, mit dem Ergebnis, dass nur in einem einzigen Artikel die Themenwahl überhaupt thematisiert wird. An oben genanntem Beispiel kann man aber sehen, dass eine Ausgangsfrage meist auf sehr vielfältige Weise in eine Themenstellung für ein Grid übersetzt werden kann.

Entwicklungspotential bei der Themenbestimmung. Die Frage, wie das Thema zu bestimmen ist, taucht erst damit auf, dass die Repertory Grid-Technik heute in vielen Bereichen angewendet wird, die keinen Bezug mehr zum klinischen Kontext haben, für den das Verfahren ursprünglich entwickelt wurde. Solange die Repertory Grids das Ziel hatten, ein klinisch-diagnostisches Hilfsmittel zu sein und die Rollenkonstruktionen von KlientInnen zu erheben, stellte sich nicht die Frage danach, wie das Thema eines Grids zu bestimmen ist, denn das Thema des Role Construct Repertory Tests ist festgelegt.

Durch die Öffnung der Repertory Grid-Technik für neue Anwendungsbereiche in Pädagogik, Wirtschaft und Technik, rückt aber das Thema der Themenbestimmung stärker ins Zentrum des Interesses. Vor allem für schlecht definierte Fragestellungen aus der Praxis, bedarf es viel Erfahrung, das Thema passend zu wählen. Auch wenn in der Forschung der Rahmen des Grid-Themas durch das Forschungsthema gesetzt ist, bedarf es dennoch in den meisten Fällen einer Übersetzung in eine konstruktpsychologisch mit Hilfe eines Grids untersuchbare Frage. Sowohl in Forschung als auch Praxis ist an dieser Stelle meist eine Fokussierung des Themas wichtig.

In der Repertory Grid-Literatur gibt es kaum Hinweise, wie eine methodische Unterstützung der Themenbestimmung aussehen kann, d. h. wie man von einer mehr oder weniger klaren Ausgangsfragestellung zu einem mit dem Grid bearbeitbaren Thema kommt, das eine adäquate Granularitätsebene hat. Fromm (1995) empfiehlt in Pilotanwendungen möglichst viele verschiedene Themenstellungen auszuprobieren und mit den Auskunftspersonen die Bedeutung der Konstrukte und deren Analyse zu reflektieren. Damit kann zwar Erfahrung aufgebaut werden, allerdings lassen sich derartige Versuche nicht in allen Kontexten (speziell im wirtschaftlichen Bereich) ausprobieren.

Gerade für das – oft diffuse – Anliegen der Wissenserhebung im Wissensmanagement stellt sich die Frage, wie ein solches Anliegen in eine Themenstellung für ein Grid übersetzt werden kann. In der Regel ist nicht die WissensträgerIn diejenige, die sich ihr Wissen bewusst machen möchte, sondern organisationale EntscheidungsträgerInnen tragen das Anliegen vor. Oft ist nur bekannt, dass eine Person eine Aufgabe besonders gut lösen kann oder aber dass ein besonders erwünschtes Ergebnis auf die Fähigkeiten einer Person zurückgeführt werden. Dabei weiß man oft nichts darüber, welche Art von Wissen oder Kompetenzen dafür relevant sind oder ob es über die persönlichen Ressourcen hinaus auch organisationale, materielle – oder andere personale – Bedingungen und Voraussetzungen gibt, die für das erwünschte Ergebnis relevant sind.

5.4.2 Auswahl der Elemente

Nachdem der Gegenstandsbereich eines Repertory Grids mithilfe des Themas festgelegt wurde, geht es an die Umsetzung des Themas in einem Grid. Die Operationalisierung des Gegenstandsbereichs erfolgt mit der Auswahl der Elemente. Die überwiegende Grid-Literatur beginnt mit diesem Schritt, indem Sie die Themenwahl überspringt und das Thema sofort aus operationaler Perspektive betrachtet (das ist der Fall bei Riemann, 1991; Fransella et al., 2004; Jankowicz, 2004). Der Schritt der adäquaten Elementauswahl ist einer der schwierigsten, aber wichtigsten bei der Durchführung von Repertory Grids, wie Fromm (1995) betont. Dass die Elementauswahl nicht nur den Gegenstand (=Inhalt) des Grids festlegt, sondern darüber hinaus auch die Differenziertheit und Qualität der erhobenen Konstrukte beeinflusst, zeigen methodisch-

statistische Studien (Haritos, Gindidis, Doan & Bell, 2004; Neimeyer & Hagans, 2002; Bell, Vince & Costigan, 2002).

Prinzipiell können Elemente all jene bedeutungstragende Einheiten („items of meaning“, Thomas & Harri-Augstein, 1985) sein, die Erfahrungsgrundlage für das Konstruieren sind. Potentielle Elemente können Personen, Institutionen, Ereignisse, Gegenstände, Fähigkeiten, Strategien, Situationen usw. sein, auf die sich das Konstruieren bezieht (Jankowicz, 2004; Scheer, 1993). Dies ist eine immense Ausweitung der Möglichkeiten für den Einsatz von Repertory Grids gegenüber der ursprünglichen Verwendung von ausschließlich Personen (im speziellen Interaktionspersonen) als Elementen. Mit dieser Ausweitung gehen aber auch neue Herausforderungen einher, vor allem die, wie Elemente bzw. Elementtypen in Abhängigkeit von der Fragestellung bzw. dem Thema, das von Interesse ist, bestimmt werden können.

Die Auswahl der Elemente kann prinzipiell über drei Wege erfolgen (Jankowicz, 2004):

- durch Vorgabe der Elemente durch die InterviewerIn (InterviewerIn entscheidet)
- durch Vorgabe von Element*kategorien* durch die InterviewerIn (Dialog zwischen InterviewerIn und Auskunftsperson)
- Auswahl der Elemente durch die Auskunftsperson (Auskunftsperson entscheidet)

Elemente durch die InterviewerIn vorzugeben macht dann Sinn, wenn die Art der Repertory Grid-Anwendung die Standardisierung der Elemente verlangt. Dies ist beispielsweise in der Marktforschung relevant, wenn es darum geht, ganz bestimmte Marken von einer Vielzahl von Personen vergleichen zu lassen, um anschließend Verallgemeinerungen über diese Marken treffen zu können. Dann stehen die Elemente (im Beispiel die Marken) bereits im Vorhinein fest. Entsprechend können nur Personen befragt werden, die genau diese Marken kennen.

Bei der **Vorgabe von Elementkategorien** gibt die InterviewerIn eine oder mehrere Kategorie(n) vor, in die die Elemente fallen sollten. Die Elemente selbst benennt aber die Auskunftsperson. Wenn es beispielsweise um das Thema „Angestellten-Effektivität“ geht, dann könnten solche Element-Kategorien sein (Jankowicz, 2004, S. 31):

- ein/e zuverlässige/r Angestellte/r,
- ein/e gut ausgebildete/r Angestellte/r,
- ein/e Angestellte/r mit Beförderungspotential,
- ein/e ineffiziente/r Angestellte/r etc.

Die Auskunftsperson benennt dann entsprechend Personen aus ihrem Arbeitsumfeld, für die diese Kategoriebeschreibungen am ehesten zutreffen. Die konkreten Personen sind dann die Elemente. Die Vorgabe von Kategorien dient dazu, eine möglichst breite Spanne von Elementen aus dem interessierenden Gegenstandsbereich zu bekommen und damit für den Gegenstandsbereich repräsentative Elemente. Diese Vorgehensweise entspricht der von Kelly (1955/1991a) verwendeten in seinem Role Construct Repertory Test. Die Kategorien werden also in Abhängigkeit von der interessierenden Frage-

bzw. Themenstellung entwickelt. Für den klinischen Kontext, für den Kelly die Methode entwickelt hat, gründeten sich die Elementkategorien (Rollenbeschreibungen) auf der Erfahrung, dass therapeutische Praxis zu einem großen Teil darin besteht, Rekonstruktionen von Rollen mit der KlientIn zu erarbeiten. Entsprechend wurden verschiedene Rollen von Interaktionspersonen als Elementkategorien verwendet (siehe Abschnitt 5.2).

Die Elementkategorien können auch in Form von *Fragen* zur Elementerhebung gestellt werden (Stewart et al., 1981). Für eine Berufsberatung könnten beispielsweise folgende Fragen durch die InterviewerIn gestellt werden:

- Was möchtest du später einmal von Beruf werden?
- Was möchtest du auf keinen Fall werden?
- Was möchte dein bester Freund/deine beste Freundin von Beruf werden?
- Was ist deine Mutter/dein Vater/deine Schwester/. . . von Beruf?

Die Auskunftsperson antwortet auf die Fragen und kreiert damit die eigentlichen Elemente (in dem Fall also konkrete Berufe).

Die dritte Variante sieht die **Auswahl der Elemente durch die Auskunftsperson** selbst vor. Dies stelle gemäß Jankowicz (2004) sicher, dass die ausgewählten Elemente das Thema des Grids aus der Sicht der Auskunftsperson repräsentieren. Diese Elementauswahl muss aber nicht mit der als repräsentativ für die Gesamtfragestellung ausgewählten Elementen übereinstimmen. Dass es seitens der Auskunftsperson eines fortgeschrittenen Grundverständnisses der Methode der Repertory Grids bedarf, um überhaupt adäquat einschätzen zu können, was für das Thema passende Elemente sein können, wird von Jankowicz (2004) nicht erwähnt, stellt aber in der Praxis ein klares Hindernis dar.

Unabhängig davon, wer die Elemente auswählt, gibt es in der Literatur eine Reihe von Hinweisen, wie die Elemente beschaffen sein sollten, die ausgewählt werden. Folgende **Eigenschaften von Elementen** sind zentral für die Adäquatheit und Güte des Grids und Grid-Ergebnisses (Scheer, 1993; Riemann, 1991; Stewart et al., 1981):

- repräsentativ
- der Auskunftsperson vertraut
- homogen
- diskret
- in der Anzahl zwischen 6 und 25.

Elemente sollen aus dem interessierenden Gegenstandsbereich stammen und (individuell) **repräsentativ** für die Grundgesamtheit sein. Dies entspricht auch Kelly's dritter Grundannahme zum Verfahren des Rep Tests. Repräsentativ zu sein bedeutet, dass eine Auswahl aus einer Grundgesamtheit getroffen werden muss, die es ermöglicht, am Ende Rückschlüsse auf diese Grundgesamtheit zu ziehen.

Darüber hinaus muss die Auskunftsperson mit den Elementen **vertraut** sein, denn Konstrukte entstehen durch die Erfahrung mit diesen Elementen. Insofern ist die persönliche Erfahrung mit den Elementen Voraussetzung für ein Repertory Grid mit diesen Elementen. Dies entspricht Kelly's zweiter Grundannahme, dass existierende Konstrukte erhoben werden sollen. Gleichfalls dürfen die erhobenen persönlichen Konstrukte immer nur im Kontext des Gegenstandsbereichs (der Elemente) interpretiert werden.

Die Elemente sollten einigermaßen **homogen**, d. h. von vergleichbarer Qualität sein. Wenn die Menge zu heterogen ist oder Außenseiter enthält (z. B. der Popstar unter Personen aus der näheren Umgebung), kann es passieren, dass die Konstruktstruktur verzerrt wird, dass z. B. die Auskunftsperson entweder künstlich Konstrukte erfindet, um Elemente zu vergleichen, die für sie gar nicht vergleichbar sind, oder, dass Teile verschiedener Konstruktsysteme mit unterschiedlichem „range of convenience“ erhoben werden und dann jeweils einige Elemente außerhalb des Gültigkeitsbereiches einiger Konstrukte liegen und entsprechend mit diesen Konstrukten nicht beschreibbar sind. Dies hat mit Kellys erster Grundannahme zu seinem Verfahren zu tun, da die Durchlässigkeit der Konstrukte nur dann angenommen werden kann, wenn der „range of convenience“ klar ist. Unter anderem bedeutet das, dass im allgemeinen keine Personen mit Dingen und keine Dinge mit Tätigkeiten usw. vermischt werden können.

Allerdings wird die klassische Eigenschaft der Homogenität gerade bei organisationalen Grid-Anwendungen herausgefordert, weil es sich hierbei meist um vielschichtige Probleme handelt, die oft nicht ausschließlich mit einem einzelnen Elementtyp adäquat beschreibbar sind, wie Wright und Lam (2002) argumentieren. Die Autoren haben im Kontext der Untersuchung von organisationalen Beurteilungssystemen die Repertory Grid-Technik mit sehr heterogenen Elementen angewendet. Dabei haben sie festgestellt, dass zwar die heterogenen Elemente (etwa „Mitarbeitergespräch führen“, „Bewertungsrichtlinien der Firma“ und „Beurteilungsformular“) aus Sicht der Betroffenen tatsächlich repräsentativ für das Thema sind, sich aber beim Grid-Interview von den befragten Personen nicht vergleichen ließen. Die Auskunftspersonen erlebten die Vergleiche als schwierig bis unmöglich, so dass sie z. T. die Mitarbeit am Grid verweigerten, weil sie „Äpfel mit Birnen vergleichen“ sollten (Wright & Lam, 2002). Das zeigt die Relevanz der Elementeigenschaft Homogenität deutlich. Den Ausweg, den Wright und Lam (2002) wählten, war ein Umformulieren der Elemente in Aktivitäten (*rewording*), so dass aus den „Bewertungsrichtlinien“ „Bewertungsrichtlinien *lesen*“ oder aus dem „Beurteilungsformular“ ein „Beurteilungsformular *ausfüllen*“ wurde, wodurch die Elemente quasi homogenisiert und damit auch im Interview vergleichbar wurden. Als Fazit betonen Wright und Lam (2002), dass es besonders für das Gebiet der organisationalen Fragestellungen relevant ist, die Repertory Grid-Technik für andere Elemente als Personen zu erforschen und zu verbreitern.

Elemente sollten darüber hinaus **diskret** sein, d. h. klar unterscheidbare und abgrenzbare Einheiten sein und nicht die Unter- oder Teilmenge eines anderen sein.

Die **Anzahl** der Elemente hängt prinzipiell vom Gegenstandsbereich ab, der untersucht werden soll. Riemann (1991) empfiehlt im Zweifelsfall lieber einige Elemente hinzu zu nehmen, als wichtige wegzulassen. Als Richtwert gibt er 15-20 Elemente an. Scheer (1993) betont, dass es nicht sinnvoll ist, weniger als 6 Elemente zu verwenden, da dann vermutlich das Konstruktsystem künstlich vereinfacht würde, aber auch nicht mehr als 25 Elemente zu wählen, da unter Umständen viel redundante Information erhoben wird.

Erfahrungsgemäß ist es darüber hinaus für die Auskunftsperson einfacher, Dinge zu vergleichen, die man „anfassen“ kann oder „die weh tun, wenn sie einem auf den Fuß fallen“ (Stewart et al., 1981). Das heißt, es ist einfacher, verschiedene Personen oder Gegenstände miteinander zu vergleichen, als abstrakte Begriffe.

In der auf Seite 103 beschriebenen Studie wurden die Elemente nach einem Vorinterview mit dem bzw. der GeschäftsleiterIn in jeder Geschäftsstelle gewählt. Die untersuchten drei Geschäftsstellen waren klein genug, dass davon auszugehen war, dass sich alle Angestellten gut kannten. Um Auskunft über benötigte soziale Kompetenzen zu erhalten, wurden deshalb als Elemente sowohl alle Angestellten der jeweiligen Geschäftsstelle gewählt, die Umgang mit Kunden hatten, inklusive der/dem GeschäftsstellenleiterIn sowie der befragten Person sowie ein (konstruiertes) Ideal (der/die ideale sozial kompetente KundenbetreuerIn) aus der Sicht der befragten Person. Elemente waren also all jene Personen, die dann auch je einmal befragt wurden (außer dem Ideal). Zum Zeitpunkt der Studie entschieden wir uns für Personen als Elemente, weil es zum einen dem üblichen Vorgehen in der Repertory Grid-Technik entspricht und weil es zum anderen die gemeinsame Auswertung aller Grids einer Geschäftsstelle möglich machte, da die Elemente über alle Befragten einer Geschäftsstelle gleich waren. In der Studie wurden je nach Geschäftsstelle und Anzahl der MitarbeiterInnen zwischen sechs und zehn Elementen in den jeweiligen Repertory Grid-Interviews verwendet, was in die in der Literatur vorgeschlagene Anzahl an Elementen fällt. Die Elemente genügten auch den Forderungen, diskret, homogen, der befragten Person vertraut zu sein. Als repräsentativ für die Erfahrungen der Angestellten mit anderen KundenbetreuerInnen können sie angesehen werden, aber es gibt sicher auch zahlreiche andere Varianten der Elementbestimmung. Natürlich wäre auch – aus heutiger Sicht – eine ganz andere Kategorie von Element möglich gewesen, etwa verschiedene KundInnen oder verschiedene kritische Situationen im Kundenkontakt oder gar eine Mischung aus heterogenen Elementen, die über eine einheitliche sprachliche Einbettung hätten vergleichbar gemacht werden können (siehe Wright & Lam, 2002). An dieser Stelle wird wieder die relative Beliebigkeit bei der Elementauswahl ersichtlich.

Die meisten Veröffentlichungen zu Repertory Grid-Studien begründen die Elementauswahl nicht. Meist startet die Beschreibung der Empirie mit den bereits existierenden Elementen für das Grid. Inwiefern diese Elemente wirklich das Thema oder die Fragestellung repräsentativ beschreiben, wird selten begründet. Fromm (1995, S. 63) teilt diese Beobachtung, dass die Elemente „auf irgendeine wundersame Weise immer gleich da“ sind.

Neben den erwähnten allgemeinen Hinweisen, wie Elemente beschaffen sein sollten, gibt es wenig Literatur darüber, *wie* man zu geeigneten Elementen gelangen kann (vgl. hierzu auch Fromm, 1995).

Fromm (1995) schlägt als einziger ein Vorgehen vor, das er *Substituting* nennt. *Substituting* hilft, um von der Ausgangsfragestellung zu den Elementen zu gelangen. Dieses Vorgehen bezieht sich auf die individuelle Beratungspraxis. Es liefert einen Leitfaden, um von der Frage einer KlientIn zu den aktuell relevanten Teilfragen zu gelangen, die dann mittels Repertory Grid bearbeitet werden können. Aus den Teilfragen werden die Elemente abgeleitet.

In sechs Arbeitsschritten kommt Fromm (1995, S. 66ff.) vom Alltagsproblem zu den Elementen eines Repertory Grids:

1. Frage formulieren

2. Frage in Teile zerlegen
3. Teile ersetzen
4. Ausgangsfrage probeweise umformulieren
5. Reformulierung auswählen
6. Elementtyp festlegen

Die Grundidee des *Substituting* ist die, die Äußerung einer Auskunftsperson als „unvollständigen Ausdruck“ aufzufassen, dessen individuelle Bedeutung sich die BeraterIn erst erarbeiten muss (Fromm, 1995).

Beispielhaft erläutert Fromm (1995) das Vorgehen wie folgt. Als Ausgangsfrage könnte formuliert sein: „*Was macht es für mich so schwierig, eine Aufgabe zu Ende zu führen?*“ Folgende Teile können laut Fromm in der Frage identifiziert werden: „Was“, „macht“, „für mich“, „eine Aufgabe“, „zu Ende zu führen“. Das Ersetzen der Teile hilft beim Herausfinden relevanter Aspekte der Ausgangsfrage, in obiger Ausgangsfrage z. B.:

- Kann „was“ durch „wer“ ersetzt werden, d. h. kann das Hindernis personifiziert werden?
- Kann „macht“ durch „machte“ ersetzt werden, d. h. spielt die Zeit eine Rolle?
- Kann „für mich“ durch „für Person X“ ersetzt werden, d. h. spielt der Vergleich mit anderen Personen eine Rolle?
- Kann „eine Aufgabe“ durch „Aufgabe X“ ersetzt werden, d. h. spielen Merkmale der Aufgabe eine Rolle?
- Kann „zu Ende führen“ ersetzt werden durch „beginnen“, d. h. spielt die Arbeitsphase eine Rolle?

Durch offene Fragen, Nachfragen und Umformulieren von Teilen der Ausgangsfrage versucht die BeraterIn herauszufinden, worum es der Auskunftsperson wirklich geht.

Nachdem diese explorative Phase durchlaufen ist, wird probeweise die Ausgangsfrage umformuliert, z. B. in „Wie hat sich mein Arbeitsverhalten im Zeitraum X verändert?“ oder „Welche Arbeitstechniken anderer Leute beherrsche ich nicht?“ oder „Welche Merkmale einer Aufgabe erschweren mir die Bearbeitung?“

Die Auskunftsperson beurteilt dann, ob und welche der umformulierten Fragen für ihr Problem die höchste Relevanz besitzen. Anschließend wird der Elementtyp ausgewählt. Im Beispiel werden von Fromm (1995) folgende Elementtypen vorgeschlagen:

- Zeitpunkte, wenn Veränderungen in der Zeit wichtig sind,
- Personen, wenn der Vergleich mit anderen Personen wichtig ist,
- Aufgaben, wenn Merkmale der Aufgabe wichtig sind.

Dieses Vorgehen bezieht sich stark auf den individuellen Beratungskontext, es ist eine Form der Anleitung zur Analyse der Aspekte des formulierten Anliegens und zur Auseinandersetzung mit der Auskunftsperson, um mit ihr gemeinsam herauszufinden, welcher Aspekt (zunächst) der relevanteste ist, d. h. worum es wirklich geht. Es ist eine Hilfestellung auf dem Weg der Klärung und Konkretisierung eines Anliegens. Was *Substituting* allerdings nicht bietet, ist ein systematisches und begründetes Vorgehen, wie ausgehend von dem herausgefundenen relevantesten Aspekts einer Frage der entsprechende Elementtyp gefunden werden kann. Dafür liefert Fromm Beispiele, aber keine begründete Systematik.

Entwicklungspotential bei der Elementauswahl. Es mangelt sowohl an Studien über die Bedeutung der ausgewählten Elemente für den Prozess des Konstruierens, als auch an konkreten Vorgehensweisen, wie die Elemente adäquat zur Frage- bzw. Themenstellung zu bestimmen sind (Thomas & Harri-Augstein, 1985; Fromm, 1995; Wright & Lam, 2002). Dies ist umso erstaunlicher, als gerade der Auswahl der Elemente *die* zentrale Rolle bei der Adaptation der Repertory Grid-Technik für neue Anwendungen zukommt.

Besonders für die Anwendung von Repertory Grids in organisationalen Kontexten (wie etwa WM/OL) ist die Frage nach dem *Wie* der Elementauswahl entscheidend. Zum einen liegen noch relativ wenig systematische Erfahrungen mit Grids im organisationalen Anwendungsbereich vor, und zum anderen sind dort weniger die standardisierten Anwendungen von Interesse, als mehr die individuell auf die jeweilige organisationale Situation zugeschnittenen Grid-Erhebungen. Noch dazu sind häufig organisationale Anliegen – und entsprechend auch viele WM/OL-Fragestellungen – wenig klar strukturiert. Die Anliegen und Problemstellungen im WM können als schlecht strukturierte und komplexe Probleme verstanden werden (*ill-structured, complex problems*, vgl. Jonassen, 2011). Bei Problemen und Anliegen in Organisationen gibt es meist viele Ebenen, die miteinander vernetzt zur Aufrechterhaltung beitragen und berücksichtigt werden müssen. Es stellt sich die Frage, ob sich eine Form des *Substituting* auf organisationale Anliegen übertragen lässt, und wenn ja, wie das gelingen kann, wenn das Anliegen kein persönliches, sondern ein organisationales ist? Darüber hinaus ist offen, wie sich begründet der Elementtyp für eine Fragestellung finden lässt und wie man herausfindet, welche bedeutungstragenden Einheiten jenem impliziten Wissen zugrundeliegen, das im Kontext von WM in einer Organisation erhoben werden soll.

Eine umfassende Literaturrecherche in einschlägigen Literaturlieferanten (PsycInfo, Psynindex) hat außer der bereits zitierten keine zusätzliche Literatur zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit oder methodischen Unterstützung für den Prozess der Elementfindung für Repertory Grids bei organisationalen Anliegen ergeben.

Die interessante Erkenntnis zur Element-Formulierung (engl. *element wording*), die Wright und Lam (2002) für organisationale Anwendungen der Repertory Grid-Technik beschreiben, deutet daraufhin, dass eine der größten Herausforderungen im organisationalen Bereich darin besteht, der größeren Komplexität von Anliegen und der damit verbundenen größeren Heterogenität der Elemente, die für die Anliegen eine Rolle spielen, Genüge zu tun, dabei aber die subjektive Vergleichbarkeit der Elemente für die Auskunftspersonen aufrechtzuerhalten.

5.4.3 Konstrukterhebung

Es gibt nun zahlreiche Varianten, wie man mit den in der vorherigen Phase ausgewählten Elementen die Konstrukte erheben kann (Methoden zur Konstrukterhebung). Die verschiedenen Methoden sind mit unterschiedlichen Vor- und Nachteilen verbunden. Bei allen Konstrukterhebungs-Methoden wirkt es unterstützend, wenn die Elementnamen auf kleine Kärtchen geschrieben und entsprechend der Auskunftsperson vorgelegt werden (siehe Kelly, 1955/1991a).

Eine der von Kelly (1955/1991a) ursprünglich beschriebenen Vorgehensweisen, die Minimum Context Form, ist nach wie vor am verbreitetsten und bekannt unter dem Begriff der **Triadenmethode**, weil die Vorgabe der Elemente zu je drei Elementen (d. h. in Triaden) erfolgt. Es werden der Auskunftsperson jeweils drei Elemente vorgelegt. Dann wird nach der Ähnlichkeit von zwei dieser drei Elemente gefragt und anschließend nach der Unterscheidung des dritten Elements bezüglich des genannten Merkmals. Solche Fragen werden folgendermaßen gestellt (Scheer, 1993, S. 30):

Überlegen Sie bitte, welche zwei von diesen drei Personen (Gegenstände, Situationen etc.) einander ähnlich sind und aufgrund welcher wichtigen Eigenschaft. Diese beiden Personen sollten sich in dieser Eigenschaft von der dritten Person unterscheiden.

Anschließend wird nach dem Unterschied gefragt, etwa: *Worin unterscheidet sich die dritte Person von den beiden anderen bezüglich dieses Merkmals?* Die erhobene Ähnlichkeit wird in der Terminologie der Psychologie der persönlichen Konstrukte als *Konstrukt* (oder auch Initialpol), der anschließend genannte Unterschied als *Kontrast* (oder auch impliziter Pol) bezeichnet. Es kann durchaus für ein verbales „Label“ eines Konstrukts abhängig von der Element-Triade unterschiedliche Kontraste geben. Da erst der formulierte Kontrast die Gesamtbedeutung des Konstrukts (Konstrukt-paars) aufspannt (Kelly, 1955/1991a), ist darin kein Widerspruch zu sehen, sondern jene Konstrukt-paare als verschiedene Konstrukte zu behandeln. Gleichwohl wird solchen Konstrukt-paaren mit einem gleichen Pol, aber mehreren verschiedenen Gegenpolen in der Analyse und Auswertung besonderes Augenmerk geschenkt. Ein Beispiel für eine gleiche sprachliche Formulierung eines Konstrukts (einer Ähnlichkeit) könnte sein *männlich*, der Kontrast könnte einerseits *weiblich* sein, andererseits auch *kindlich*. In beiden Fällen ist davon auszugehen, dass *männlich* etwas anderes bedeutet. Die Mehrdeutigkeit von Sprache wird hier offensichtlich. Mit Grids versuchen wir Konstrukte sprachlich zu fassen, ihnen verbale Labels zu geben, allerdings sind das (präverbale) Konstrukt und die sprachliche Bezeichnung nicht ein und dasselbe.

Die Konstrukt- und Kontrastpole werden üblicherweise in einem Formblatt (*Grid*, siehe Tabelle 5.2) gesammelt, in dem in den Zeilen links der Konstrukt-pol (d. h. die Ähnlichkeit) und rechts der Kontrast-pol (d. h. der Unterschied) eingetragen wird. Im Kopf der Tabelle werden die Elemente in die Spalten eingetragen. Die leeren Kästchen des Grids werden später mit dem Rating gefüllt.

Im Laufe der Weiterentwicklung der Repertory Grid-Technik haben sich zwei Ansätze entwickelt, wie nach dem Kontrastpol zu fragen ist: Einerseits gibt es die Unterschiedsmethode (difference method) und andererseits die Gegensatzmethode (opposite method) (Fransella et al., 2004). Die **Unterschiedsmethode** entspricht der Art und Weise, wie Kelly (1955/1991a) nach dem Kontrast gefragt hat (vgl. Abschnitt 5.2),

d. h. es wird danach gefragt, wie sich das dritte Element von den beiden anderen *unterscheidet*. Die **Gegensatzmethode** fragt direkt nach dem *Gegensatz* des erhobenen Konstruktes. Es wird argumentiert, dass die mittels Gegensatzmethode erhobenen Konstruktpaare klarer bipolar sind und vermieden wird, mit der Unterschiedsfrage ein neues Konstrukt anstatt des Kontrastes zu einem bereits vorhandenen Konstrukt zu erheben (vgl. Fransella et al., 2004). Allerdings kann wiederum die Verwendung der Gegensatzmethode dazu führen, dass Kontraste erhoben werden, die auf keines der Elemente im Grid anwendbar sind (Fransella et al., 2004) und damit die Frage bleibt, ob das so erhobene Konstrukt-Kontrast-Paar dann tatsächlich dem ausgewählten Gegenstandsbereich entstammt. Die Unterschiedsmethode sichert differenzierte und vor allem individuelle Konstrukt-Kontrast-Paare, die auf diejenigen Elemente angewendet werden können, aus denen das Grid besteht (Neimeyer & Hagans, 2002). Damit wird mit der Unterschiedsmethode sichergestellt, dass der Kontrastpol aus dem ausgewählten Gegenstandsbereich entstammt. Aus eigener Erfahrung besteht die Gefahr bei der Gegensatzmethode darin, dass die Auskunftsperson sich bei der Formulierung des Gegensatzes schnell auf allgemeingültige semantische Gegensätze zurückzieht. Je nachdem welche der beiden Fragevarianten verwendet wird, sind die evozierten Pole, besonders die Formulierung der Pole, verschieden. Wichtig ist, sich der Effekte beider Methoden bewusst zu sein und bei der Analyse und Interpretation eines Grids zu berücksichtigen.

Die Vorgabe von Dyaden (**Dyadenmethode**) statt Triaden ist eine alternative und neuere Variante der Konstrukterhebung und bietet sich vor allem bei Kindern (Riemann, 1991; Scheer, 1993), mitunter aber auch bei Erwachsenen an, beispielsweise für komplexere Elemente wie Situationen oder Verhaltensweisen (Scheer, 1993). Müller und Herbig (2004) berichten beim Anwenden der Dyadenmethode von einer Verringerung der zeitlichen und kognitiven Belastung gegenüber der Triadenmethode. Im Dyadenvergleich gibt man lediglich Paare vor und erhebt entweder eine Ähnlichkeit zwischen beiden Elementen oder einen Unterschied (Fransella et al., 2004, S. 29f.):

How are these two alike or different?

Anschließend fragt man nach dem Gegensatz (dyadische Gegensatzmethode) oder dem Unterschied (dyadische Unterschiedsmethode).

Das **freie Sortieren** als weitere Variante der Konstrukterhebung überlässt den Auskunftspersonen das Sortieren der Karten (Elemente) nach immer wieder neuen Ähnlichkeiten (Riemann, 1991). Die Untersuchungsleitung fragt nach dem Grund der Ähnlichkeiten und lässt Karten (Elemente), die als Kontrast zu den ähnlichen stehen, gegenüberstellen und die unterscheidende Eigenschaft formulieren. Eine Variante des freien Sortierens ist die **Full Context Form**, die Kelly (1955/1991a) selbst beschrieben hat (siehe auch Abschnitt 5.2). Hier werden im ersten Schritt zwei Element-Kärtchen von der Auskunftsperson nach Ähnlichkeit zusammengefügt und nach dem Grund der Ähnlichkeit (der Benennung) gefragt. Nach und nach fügt die Auskunftsperson einzelne Kärtchen zu bestehenden Gruppen von Kärtchen hinzu oder entfernt einzelne wieder, solange bis keine weiteren Elemente mehr nach Ähnlichkeit zusammengefügt werden können. Es wird bei jedem Schritt (Hinzufügen oder Entfernen einer Karte) nach dem Grund dafür gefragt bzw. ob die größer bzw. kleiner gewordene Gruppe noch immer als ähnlich bezüglich des vorher genannten Merkmals angesehen wird.

Bei allen bislang erwähnten Methoden zur Konstrukterhebung lässt sich zusätzlich zur offenen Frage nach Ähnlichkeit und Unterschied bzw. Gegensatz eine kontextualisierende Wendung einbauen: ein sogenannter **Qualifier** (auch *qualifying phrase*). *Qualifier* geben gewissermaßen eine bestimmte Denkrichtung bei der Frage nach den Ähnlichkeitsvergleichen vor, so dass durch die Befragung jene Art von Konstrukten erhoben werden, die für die Fragestellung oder das Anliegen von Interesse sind. Es handelt sich um eine Erweiterung der Frage nach Ähnlichkeiten und Unterschieden mit einer „in-Bezug-auf“-Wendung (oder im Englischen „in terms of“).

Die Wirkung von solchen kontextualisierenden Wendungen kann anhand eines Beispiels von Stewart (o. D.a) veranschaulicht werden:

An interviewer who was using Grid for career counselling reported that she had difficulties getting 'personal' constructs (her words) from her interviewees, using careers as elements. The constructs were mostly what's called 'propositional' – that is, constructs which described objective properties of the elements, such as regular hours—irregular hours, large firm—small firm – and she wanted her clients to express their feelings as a first step in counselling. The suggestion was that she ask the clients to think about the jobs 'in terms of the skills they'd need, in terms of how I feel about them, in terms of what it would be like to work there ...' and hey presto! she started to get 'personal' constructs. (Stewart, o. D.a, 3. Abschnitt)

Qualifier helfen – neben der Auswahl der Elemente – die Konstrukterhebung in Richtung der Ausgangsfragestellung bzw. des Grid-Themas zu lenken (Stewart, o. D.a), sind also eine weitere Option zur Operationalisierung des Themas. Die Verwendung von solchen kontextualisierenden Wendungen wird in der deutschsprachigen Repertory Grid-Literatur allerdings gar nicht und in der englischsprachigen nur von Devi Jankowicz (2004, UK) und Valerie Stewart (o. D.a, Australien) beschrieben. Eine kritische Diskussion der theoretischen Begründung und der methodischen Effekte existiert bislang nicht.

Neben den erwähnten strukturierten Methoden zur Konstrukterhebung, können persönliche Konstrukte auch über ein **freies Gespräch** mit der Auskunftsperson über einen interessierenden Gegenstandsbereich erhoben werden (Riemann, 1991; Kelly, 1955/1991a). Dabei notiert sich die InterviewerIn die Konzepte, Begriffe und Vorstellungen der Auskunftsperson. Diese geben Aufschluss über die von der jeweiligen Auskunftsperson verwendeten Konstrukte.

Letztlich führt Riemann (1991) in seiner Handanweisung für die Repertory Grid-Technik die Möglichkeit an, bei der Konstrukt-„Erhebung“ mit **vorgegebenen Listen von Konstrukten** (z. B. Adjektivpaaren) zu arbeiten. Diese Vorgehensweise unterscheidet sich dann nicht mehr von der Methode des semantischen Differentials (vgl. Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957), einer speziellen Form eines Fragebogens, bei dem sich kontrastierende (als kontrastierend angenommene) Eigenschaften gegenüberstellen und die eigene Person oder gewisse Elemente hinsichtlich dieser vorgegebenen Pole bewertet werden. Es geht bei der Vorgabe von Konstruktlisten nicht mehr um die Erhebung *persönlicher* Konstrukte in der besonderen Terminologie der Auskunftsperson, sondern nur mehr um eine Entscheidung darüber, welches (vorgegebene) Konstrukt auf welches Element inwieweit zutrifft. Dieses Vorgehen eignet sich nur für spezifische Fragestellungen in Forschungsarbeiten, da die Vorgabe von Konstrukten den Vorteil

hat, dass die Grids verschiedener Personen quantitativ vergleichbar sind. Der entscheidende Nachteil besteht jedoch darin, dass die Repertory Grid-Technik ihr wesentliches Charakteristikum, die individuelle Erhebung der persönlichen Konstruktinhalte und damit die Möglichkeit zur Erhebung von implizitem Wissen verliert.

Über diese Grundtechniken der Konstrukterhebung gibt es noch Techniken zur Konkretisierung bzw. zum Hinterfragen von bereits erhobenen Konstrukten.

Sowohl die Leitertechnik (*laddering*), als auch die Pyramidentechnik (*pyramiding*), helfen, bereits erhobene Konstrukte im Kontext des hierarchisch organisierten Konstruktsystems zu sehen (Organisationsatz von Kelly, 1955/1991a). Im Allgemeinen kann man davon ausgehen, dass mit Warum-Fragen eher übergeordnete Konstrukte (Leitertechnik), mit Wie-Fragen eher untergeordnete, konkretere Konstrukte erhoben werden können (Pyramidentechnik) (Stewart et al., 1981).

Die **Leitertechnik** dient dazu, ausgehend von bereits mit dem Repertory Grid erhobenen Konstrukten übergeordnete Konstrukte zu erfragen⁶. Ein übergeordnetes Konstrukt (*superordinate construct*) hat mehr Implikationen für ein Individuum als andere Konstrukte (Scheer, 1993). Man kann es sich so vorstellen, dass übergeordnete Konstrukte stärker im Zentrum der Persönlichkeit stehen, höhere Wichtigkeit und größere Allgemeingültigkeit bzw. Anwendbarkeit haben als untergeordnetere Konstrukte. Es ist vermutlich davon auszugehen, dass übergeordnete Konstrukte auch veränderungs-resistenter sind als periphere, untergeordnetere Konstrukte.

Die bekannteste Leitertechnik zum Erheben übergeordneter Konstrukte wurde von Hinkle (1965) entwickelt (vgl. auch Fransella et al., 2004; Riemann, 1991; Fromm, 1995). Sein Verfahren besteht aus drei Schritten:

1. Traditionelles Erheben von Konstrukten, z. B. mittels Triadenmethode
2. Entscheiden für den bevorzugten Konstrukt-pol
3. Fragen nach den übergeordneten Konstrukten

Nachdem ein „normales“ Grid erhoben wurde, entscheidet sich die Auskunftsperson bei jedem Konstrukt-paar für einen Pol, den sie selbst bevorzugen würde. Dann wird ausgehend vom bevorzugten Konstrukt-pol weitergefragt:

Now on this construct you preferred this side to that side. What I want to understand now is why you would prefer to be here rather than there (pointing). What are the advantages of this side in contrast to the disadvantages of that side, as you see it? (Hinkle, 1965, S. 32f.)

Mit dieser Frage sollen übergeordnete Konstrukte erhoben werden.

Eine alternative Form der Leitertechnik wurde von Neimeyer (1993, zitiert in Fransella et al., 2004) entwickelt: die dialektische Leitertechnik. Diese soll besonders dann Anwendung finden, wenn es für die Auskunftsperson schwierig ist, sich für einen der beiden Pole zu entscheiden, weil beide mit Nachteilen besetzt sind. Hier wird nach dem

⁶Der Begriff Leitertechnik wird in der Literatur nicht durchgängig in diesem Sinne verwendet, einige Autoren sprechen auch von Leitertechnik, wenn es um die Erhebung von untergeordneten Konstrukten geht, z. B. Jankowicz (2004); Fransella und Bannister (1977)

vereinigenden dritten Konstrukt gefragt, d. h. in welcher Weise beide Pole zusammengebracht werden können, um eine Synthese zu erreichen.

Die **Pyramidentechnik** wurde von Landfield (1971, zitiert in Fransella et al., 2004, siehe auch Fromm, 1995; Riemann, 1991) entwickelt. Das ursprüngliche Ziel der Pyramidentechnik war es, dem strengen Verfahren der Minimum Context Form von Kelly ein flexibleres Vorgehen zur Konstrukterhebung gegenüberzustellen. Heute wird es vor allem dafür verwendet, die konkreten, untergeordneteren Konstrukte eines Gegenstandsbereichs ausgehend von stark abstrakten, übergeordneten Konstrukten zu erheben. Das Prozedere lässt sich wie folgt beschreiben (siehe auch Abbildung 5.2):

1. Freie Erhebung eines Ausgangskonstruktpaares (1. Ebene der Pyramide)
 - (a) Erhebung des Konstruktspols: Die Auskunftsperson wird gebeten, ein wesentliches Merkmal einer Person zu nennen, die sie sehr mag.
 - (b) Erhebung des Kontrastspols: „Was für eine Art von Person würde das Gegenteil dieser Eigenschaft repräsentieren?“
2. Erhebung der untergeordneten Konstruktpaare zu beiden Polen des Ausgangskonstrukts (2. Ebene der Pyramide)
 - (a) Konkretisierung des Konstruktspols aus 1. Ebene:
 - i. für den untergeordneten Konstruktspol (A): „Was für eine Art von Person ist eine ... [Konstruktspol aus 1] Person?“ „Was können Sie mir noch über eine ... [Konstruktspol aus 1] Person sagen?“ „Wie fühlt, denkt, handelt jemand, der ... [Konstruktspol aus 1] ist?“
 - ii. für den zugehörigen Kontrastspol (-A): „Was für eine Art von Person würde nicht ... [Konstruktspol der 2. Ebene]?“
 - (b) Konkretisierung des Kontrastspols aus 1. Ebene:
 - i. für den untergeordneten Konstruktspol (B): „Was für eine Art von Person ist eine ... [Kontrastspol aus 1] Person?“ „Was können Sie mir noch über eine ... [Kontrastspol aus 1] Person sagen?“ „Wie fühlt, denkt, handelt jemand, der ... [Kontrastspol aus 1] ist?“
 - ii. für den zugehörigen Kontrastspol (-B): „Was für eine Art von Person würde nicht ... [Konstruktspol der 2. Ebene]?“
3. Erheben der untergeordneten Konstruktpaare zu allen Konstrukt- und Kontrastspolen der zweiten Ebene (3. Ebene der Pyramide)
 - (a) Weitere Konkretisierung des Konstruktspols A aus 2. Ebene:
 - i. für den untergeordneten Konstruktspol: „Woran würden Sie merken, dass eine Person ... [Konstruktspol A der 2. Ebene] ist?“
 - ii. für den zugehörigen Kontrastspol: „Was für eine Art von Person würde nicht ... [Konstruktspol der 3. Ebene]?“
 - (b) Weitere Konkretisierung des Kontrastspols -A aus 2. Ebene:
 - i. für den untergeordneten Konstruktspol: „Woran würden Sie merken, dass eine Person ... [Kontrastspol -A der 2. Ebene] ist?“
 - ii. für den zugehörigen Kontrastspol: „Was für eine Art von Person würde nicht ... [Konstruktspol der 3. Ebene]?“

- (c) Weitere Konkretisierung des Konstruktpols B aus 2. Ebene:
- i. für den untergeordneten Konstruktpol: „Woran würden Sie merken, dass eine Person ... [Konstruktpol B der 2. Ebene] ist?“
 - ii. für den zugehörigen Kontrastpol: „Was für eine Art von Person würde nicht ... [Konstruktpol der 3. Ebene]?“
- (d) Weitere Konkretisierung des Kontrastpols -B aus 2. Ebene:
- i. für den untergeordneten Konstruktpol: „Woran würden Sie merken, dass eine Person ... [Kontrastpol -B der 2. Ebene] ist?“
 - ii. für den zugehörigen Kontrastpol: „Was für eine Art von Person würde nicht ... [Konstruktpol der 3. Ebene]?“

Die Pyramidenteknik eignet sich besonders, um konkrete Verhaltensweisen aufzudecken, die mit Konstrukten in Verbindung stehen (Fransella et al., 2004).

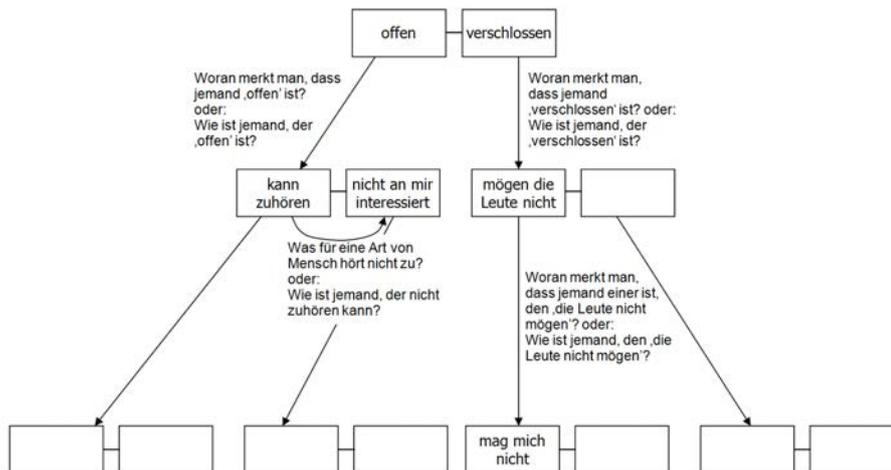


Abbildung 5.2: Pyramidenbildung und Aufbau einer Pyramide (Beispiel konstruiert nach Fransella et al., 2004, S. 43 u. Fromm, 1995, S. 115f.)

Unabhängig davon, für welche Methode zur Konstrukterhebung man sich entscheidet, wird der Vorgang der Konstrukterhebung üblicherweise solange fortgesetzt mit immer wieder neuen Kombinationen von Elementen, bis die Auskunftsperson keine neuen Konstrukte mehr hervorbringt, bzw. bis alle ausgewählten Elemente in der Befragung in den vorgesehenen Kombinationen vorgekommen sind.

Die Wahl der Triaden (Dyaden) kann nach Zufall erfolgen, wenn die Elemente gleichrangige und repräsentative Bedeutungsträger einer Grundgesamtheit sind (Scheer, 1993). In vielen Fällen ist es jedoch sinnvoll, die Vorgabe der Triaden (Dyaden) zu systematisieren, d. h. sich die Anordnung der Triaden (Dyaden) im Vorhinein zu überlegen. Eine hilfreiche Systematisierung ist die, dass zunächst einmal möglichst alle Elemente (gleich häufig) vorkommen (Scheer, 1993; Thomas & Harri-Augstein, 1985) und dass zuerst möglichst sämtliche Paare einmal vorkommen, bevor sich ein bereits verwendetes Paar wiederholt (jede Triade beinhaltet drei Paare) (Thomas & Harri-Augstein, 1985). Die Planung, wie Triaden ausgewählt werden sollen, ist nötig, da es

nur in seltenen Fällen möglich ist, nämlich in solchen mit sehr wenig Elementen, sämtliche möglichen Triaden vorzugeben. Bereits bei 10 Elementen gibt es 120 mögliche Triaden.

Die allgemeine Formel für die Bestimmung der Anzahl der Triaden lässt sich wie folgt angeben:

$$\binom{n}{3} = \frac{n \cdot (n-1) \cdot (n-2)}{1 \cdot 2 \cdot 3}$$

wobei n die Anzahl der Elemente ist. Entsprechend lässt sich die Anzahl der Dyaden bestimmen:

$$\binom{n}{2} = \frac{n \cdot (n-1)}{1 \cdot 2}$$

wobei auch hier n die Anzahl der Element ist.

In der auf Seite 103 geschilderten Studie wurde für die Konstrukterhebung die Triadenmethode ausgewählt. Die Interviews wurden durch die Verwendung von Moderationskärtchen, auf die die Elemente geschrieben wurden, unterstützt. Es wurden nach einem vorher festgelegten Schema Triaden vorgelegt, so dass alle Elemente möglichst gleich häufig und in größter Variabilität mit anderen Elementen in den Triaden vorkamen. Für die Erhebung des Kontrastpols wurde gemäß der Unterschiedsmethode gefragt. Die Konstrukterhebung wurde so lange fortgesetzt, bis dem bzw. der Befragten in wenigstens drei Vergleichen hintereinander keine neuen Konstrukte mehr einfielen.

Da für die Forschungsfrage nach sozialen Kompetenzen am Arbeitsplatz in der Kundenbetreuung nicht alle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Angestellten von Interesse waren wie etwa äußere Merkmale, Hobbys oder Fachkompetenzen, wurde in der Studie ein Qualifier formuliert: „Welche zwei der drei Personen sind sich ähnlich *in Bezug darauf, wie sie mit Kunden oder miteinander umgehen?*“ Dadurch konnten Konstrukte erhoben werden, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Thema der Sozialen Kompetenz in der Kundenbetreuung stand.

Entwicklungspotential bei der Konstrukterhebung. Es gibt eine große Vielzahl von Konstrukterhebungsmethoden und unterstützenden Hilfsmitteln, die zur Erhebung von persönlichen Konstrukten angewendet werden können, von denen hier die wichtigsten vorgestellt wurden. Abhängig von der Art der Elemente und den Charakteristika der Auskunftspersonen können unterschiedliche Konstrukterhebungsmethoden unterschiedlich gut geeignet sein. So wird die Dyadenmethode der Triadenmethode vorgezogen, wenn die Auskunftspersonen Kinder sind oder wenn die Elemente eine hohe Komplexität haben, weil sich durch den Vergleich von nur zwei Elementen die kognitive Komplexität reduziert im Gegensatz zum Vergleich von drei Elementen. Abhängig davon, ob Grids als Forschungsinstrument oder in der klinischen Beratung oder Therapie eingesetzt werden, wird die Wahl auf stärker standardisierte (Forschung) versus stärker freie Konstrukterhebungsmethoden (Beratung) fallen. Zwischen den Fragevarianten zur Kontrasterhebung kann die Entscheidung aufgrund von methodisch-konstruktpsychologischen Gesichtspunkten getroffen werden. Die Unterschiedsmethode wird gewählt, wenn die Gültigkeit für einen bestimmten Gegenstandsbereich und die

Individualität und hohe Differenziertheit der Konstrukte im Vordergrund steht. Die Wahl für die Gegensatzmethode wird getroffen, wenn die Bipolarität der Konstruktpaare und die Allgemeingültigkeit der Konstrukte stärker im Vordergrund steht.

Kaum begründbar (außer pragmatisch) ist bislang das Vorgehen bei der Verwendung von kontextualisierenden Wendungen (*Qualifier*). Hier gibt es erstens keine theoretisch fundierte (nur eine pragmatische) Begründung für ihre Verwendung, zweitens wenig einschlägige Literatur über die Art der Verwendung und drittens kaum allgemeingültige methodische Hinweise oder Vorgehensstandards, wann der Einsatz solcher kontextualisierender Wendungen sinnvoll ist und wie diese *Qualifier* ausgehend von einer Fragestellung oder einem Grid-Thema formuliert werden können, ohne dabei in der InterviewerInnenrolle die persönlichen Konstrukte der Auskunftsperson selbst zu dem Gegenstandsbereich zu beeinflussen.

5.4.4 Rating

Das Einschätzen der Elemente über die Konstrukte erfolgt üblicherweise in Form eines Ratings. Ursprünglich hat (Kelly, 1955/1991a) die Elemente nur dichotom zu den jeweiligen Konstrukten und Kontrasten zuordnen lassen, d. h. ein Element passt entweder zum Konstruktpol oder zum Kontrastpol. Heute haben sich allerdings eher mehrstufige Ratingskalen zur Beurteilung durchgesetzt (Riemann, 1991; Fromm, 1995).

Fünf- bis siebenstufige Ratingskalen scheinen am besten geeignet zu sein, um Aufschluss über die Beziehungen der Elemente untereinander und der Konstrukte untereinander zu bekommen (Riemann, 1991). Differenziertere Ratingskalen als siebenstufige werden von den meisten Menschen nicht mehr vollständig ausgenutzt (zwischen 8 und 9 beispielsweise ist kein zuverlässiger subjektiver Unterschied mehr) (Riemann, 1991).

Es ist darüber hinaus eine Entscheidung zu treffen, ob eine Skala ohne oder mit einem neutralen Mittelwert gewählt wird (geradzahlige versus ungeradzahlige Skalen). Kelly (1955/1991a) ging mit seiner Theorie ursprünglich davon aus, dass sich Elemente immer (eher) dem einen oder dem anderen Pol zuordnen lassen, d. h. dass eine neutrale Mittelkategorie keinen Sinn macht. Aus der methodischen Forschung zu Ratingskalen allgemein sprechen sowohl Argumente für als auch gegen einen neutralen Skalenmittelwert (vgl. Bortz & Döring, 1995). Geradzahlige Skalen werden eingesetzt, wenn einer Tendenz zur Mitte, d. h. einer Tendenz, bei unsicheren Urteilen übermäßig auf die neutrale Mitte auszuweichen, entgegengewirkt werden soll und eine Entscheidung in die eine oder andere Richtung „erzungen“ werden soll. Für einen Mittelwert spricht im allgemeinen, dass die Daten möglicherweise valider sind und die Motivation zum Ausfüllen eines Fragebogens höher ist, wenn kein „Zwang“, sich zu entscheiden, auferlegt wird.

Neben Ratingskalen können auch Rangreihen (*rankings*) zur Beurteilung der Elemente anhand der Konstruktpaare verwendet werden (Jankowicz, 2004). Während bei der Verwendung von Ratingskalen statistische Auswertungsverfahren eingesetzt werden können, die mit invallskalierten Daten arbeiten, haben Rankings nur ordinales Datenniveau, wodurch nicht mehr alle Verfahren anwendbar sind.⁷

⁷In der empirischen Sozialforschung werden vier Skalenniveaus danach unterschieden, wie die mit einem Messinstrument erhobenen Daten miteinander in Relation stehen (Bortz & Döring, 1995): No-

Durch das Einschätzen der Elemente über die Konstrukte entsteht eine Matrix, das sogenannte Grid (siehe Tabelle 5.3). Wenn das Grid in dieser Form vorliegt, kann es über die qualitative Auswertung hinaus quantitativ ausgewertet werden – bei kleinen Grids per Hand, bei größeren Grids mit der üblichen Statistik-Software (z. B. SPSS).

In der Studie zu sozialen Kompetenzen am Arbeitsplatz in der Kundenbetreuung wurde eine Ratingskala von -3 bis +3 verwendet, wobei -3, -2 und -1 für eine differenzierte Zustimmung zur erhobenen Ähnlichkeit (linke Spalte im Grid; Konstrukt-pol) und +1, +2 und +3 für eine Zustimmung zum erhobenen Unterschied (rechte Spalte im Grid; Kontrast-pol) steht. Der Wert 0 wurde nur für Fälle von „ich weiß nicht“ bzw. „Konstrukt ist auf dieses Element nicht anwendbar“ reserviert (und in die Auswertung als „fehlender Wert“ nicht einbezogen). In Tabelle 5.3 ist ein Beispiel für bewertetes Repertory Grid dargestellt. Das dargestellte Grid stammt von der Kundenbetreuerin Maria.⁸ Wir kommen auf das Beispiel bei der Auswertung von Repertory Grids zurück.

Entwicklungspotential beim Rating. Die Wahl der Ratingskala ist einerseits davon abhängig, welche nachfolgenden Auswertungsprozeduren zum Einsatz kommen sollen, andererseits von den Erkenntnissen über taugliche und nicht mehr taugliche Differenzierungen bei der (Selbst-)Einschätzung. Darüber hinaus spielt die Diskussion um die neutrale Mitte eine Rolle, wobei laut Kelly's Theorie die Zuordnung jeden Elements zu einem Pol möglich ist, wenn die Konstrukte tatsächlich aus dem entsprechenden Gegenstandsbereich stammen. Eine Unsicherheit in der Zuordnung, d. h. der Wunsch, die Mitte anzukreuzen, spricht im Sinne der Theorie persönlicher Konstrukte eher dafür, dass das Konstrukt außerhalb seines *range of convenience* angewendet werden soll. In der Prozedur des Ratings selbst liegt wenig Entwicklungspotential, da bereits vergleichsweise viele Studien die Effekte unterschiedlicher Ratingskalen erforscht haben. Eine Anpassung der Ratingprozedur in Bezug auf die Anwendung der Repertory Grid-Technik zur Erhebung impliziten Wissens erscheint nicht notwendig.

5.4.5 Auswertung

Das vorrangige Ziel der Auswertung ist es, die jeweilige individuelle Sichtweise auf bestimmte Phänomene so darzustellen (zu repräsentieren), dass sie einerseits den Auskunftspersonen selbst neue Erkenntnisse über ihre Sicht der Dinge gibt, und dass sie andererseits für die Menschen, die etwas über das Wissen, die Sichtweisen der Auskunftspersonen erfahren sollen oder wollen, Ausgangspunkt für die Kommunikation des Wissens ist. Dies geschieht meist visuell durch eine Art mentaler Landkarten. Für

minimalskala: Relation der Daten drückt nur Gleichheit und Verschiedenheit der Merkmalsausprägungen aus (z. B. männlich und weiblich als Ausprägungen von Geschlecht), *Ordinalskala:* Relation der Daten drückt eine unbestimmte Größer-kleiner-Beziehung der Merkmalsausprägungen aus (z. B. Ranglisten im Sport), *Intervallskala:* Relation der Daten drückt eine bestimmte Größer-Kleiner-Relation aus, und zwar derart, dass gleiche Differenzen zwischen den Merkmalsausprägungen durch entsprechend gleiche Zahlendifferenzen ausgedrückt werden (z. B. Temperatur in Grad Celsius), *Verhältnisskala:* Relation der Daten drückt aus, dass das Verhältnis zwischen zwei Merkmalsausprägungen gleich dem Verhältnis der Zahlen ist (z. B. Längenmessung). Abhängig vom Skalenniveau können entsprechend nur bestimmte statistische Verfahren angewendet werden. Bei ordinalen Daten dürfen nur Verfahren angewendet werden, die die Größer-kleiner-Beziehung der Daten nutzen, nicht aber die genauen Differenzen zwischen den Merkmalsausprägungen und nicht deren Verhältnis (Bortz & Döring, 1995, S. 66).

⁸Die Namen wurden geändert, um die Anonymität zu gewährleisten.

Tabelle 5.3: Bewertetes Repertory Grid der Kundenbetreuerin Maria zum Thema Sozialkompetenzen am Arbeitsplatz in der Kundenbetreuung eines Finanzdienstleistungsunternehmens

Konstrukt	KundenbetreuerInnen aus einem Team als Elemente												Ideal	Kontrast
	Alois	Karina	Wolfgang	Fritz	Nadja	Gertrude	Sonja	Elisabeth	Selbst					
durchschaubar	3	1	-2	3	3	2	2	1	2	3	3	rätselhaft		
sicheres Auftreten	2	3	3	3	-1	2	2	3	2	3	3	unsicheres Auftreten		
herzliche Freundlichkeit	2	-1	-2	3	-2	2	2	-1	1	3	3	aufgesetzte Freundlichkeit		
nicht aus Fassung bringen lassen	1	3	2	2	-1	1	1	3	1	3	3	aus Fassung bringen lassen		
präzise kurze Erklärungen	2	-1	-1	-3	3	2	2	1	2	-1	-1	Erklärung aus-schmücken		
„schauspielern“	-1	2	3	2	-2	-1	-1	3	-1	3	3	nicht schauspielern können		
weniger Aufmerksamkeit bei Persönlichem (unter Kollegen)	2	-1	2	-1	-2	-1	-1	-3	-1	-2	-2	große Aufmerksamkeit bei Persönlichem (unter Kollegen)		
Gelegenheit angepasst gekleidet	-2	3	2	3	2	-2	-2	-1	1	3	3	unangepasst gekleidet		
nicht karriereorientiert	-3	-2	-1	-1	3	3	3	3	3	-1	-1	karriereorientiert		
inneres Selbstbewusstsein	-3	2	-1	3	1	1	1	3	1	3	3	angelegte Sicherheit		
Familie/Freizeit an 1. Stelle	-3	-2	2	3	-1	3	3	2	3	-1	-1	Arbeit an 1. Stelle		
weniger Small-Talk geübt	-1	-2	-3	-2	3	-1	-1	-3	-1	-3	-3	mehr Small-Talk geübt		
herzlich	-3	2	1	3	-1	1	1	3	1	3	3	zurückhaltend		
nimmt vieles zu ernst	3	-2	-3	-3	3	2	2	-3	2	-2	-2	nimmt's locker		

die Auskunftspersonen selbst ist oft der Prozess der Befragung selbst schon ein Erkenntnisgewinn (häufig formulierte „Aha“-Effekte) über die selbst benutzten mentalen Modelle (Konstruktssysteme). Aber auch die InterviewerInnen bekommen bereits im Prozess der Befragung einen Eindruck von der konstruierten Welt und den entsprechend möglichen Handlungsoptionen der befragten Personen.

Prinzipiell lassen sich bei der Auswertung von Repertory Grids zwei grundsätzliche Ziele unterscheiden (entsprechend der Fragestellung der Repertory Grid-Anwendung):

- beschreibende Analyse *eines* Grids und
- vergleichende Analyse *mehrerer* Grids.

Darüber hinaus gibt es zwei komplementäre Auswertungsstrategien:

- eine Strategie, die auf den *quantitativen* Daten des Grids operiert und
- eine Strategie, bei der die *qualitativen* Daten im Zentrum stehen.

Die meisten Publikationen zur Repertory Grid-Technik befassen sich mit der quantitativen Analyse von Einzelgrids.

Quantitative Analyse von Einzelgrids

Statistische bzw. mathematische Verfahren, die für die quantitative Analyse und grafische Darstellung von Einzelgrids eingesetzt werden, sind vor allem (Raeithel, 1993):

- Hauptkomponentenanalyse (Biplot-Diagramme),
- Clusteranalyse (Dendrogramme),
- formale Begriffsanalyse (Liniendiagramm).

Das Ziel all dieser Verfahren ist es, eine geordnete grafische Darstellung zu erzeugen, die das Erkennen von Zusammenhängen aus dem erhobenen Grid unterstützen soll. Die Art, Komplexität und intuitive Verständlichkeit der grafischen Darstellung ebenso wie die zugrundeliegende Berechnung inklusive der mehr oder minder strengen Voraussetzungen unterscheiden sich stark.

Diese Verfahren (außer der formalen Begriffsanalyse) lassen sich mit SPSS (Statistical Packages for Social Sciences) berechnen. Die visuellen Darstellungen erfolgen jedoch nicht in allen Fällen direkt mithilfe des Programms (z. B. kann SPSS nicht bei der Hauptkomponentenanalyse Elemente und Konstrukte in einem Koordinatensystem darstellen). Die Berechnung der formalen Begriffsanalyse kann beispielsweise mittels CONCEPTS, einer kostenfreien Software von Lindig (1995) erfolgen.

Es gibt neben der allgemeinen statistischen Software auch Repertory Grid-spezifische (Auswertungs-)Software, die (zum Teil) sowohl den Erhebungs- als auch den Auswertungsprozess unterstützt:

- EnquireWithin (<http://www.enquirewithin.co.nz/>)
- Gridsuite (<http://www.gridsuite.de>)
- WEBGRID 5 (<http://gigi.cpsc.ucalgary.ca:2000/>)
- Rep 5 (<http://repgrid.com>)

Die Erhebungsunterstützung ist bei den genannten Programmen kaum geeignet, den Dialog von InterviewerIn und Auskunftsperson adäquat interaktiv zu unterstützen (vgl. Gegenüberstellung in Dollhäubl, 2006). Es mangelt an einer Umsetzung der für die assoziative Fragetechnik der Grid-Interviews wichtigen haptischen Komponente des Kärtchen-Sortierens (Dollhäubl, 2006, Stand 2006, Gridsuite ist aktuell das einzige Programm, das Aspekte des natürlichen Bewegens von Elementen implementiert hat).

Für die Auswertung bieten sie allerdings einigen Repertory Grid-spezifischen Komfort, den SPSS als allgemeines Statistik-Programm nicht bieten kann. So lassen sich bei allen Programmen Hauptkomponenten- und/oder Clusteranalysen rechnen und auch grafisch darstellen. Liniendiagrammdarstellungen, die sich aus der formalen Begriffsanalyse ableiten lassen, bietet keines der Verfahren.

Wichtig für die Anwendung statistischer bzw. mathematischer Auswertungen ist es vor allem, diese nicht losgelöst von der Theorie persönlicher Konstrukte und dem Anliegen der Befragung durchzuführen und zu interpretieren. Die Ergebnisse der Analyseverfahren sind sinnvollerweise im Beisein oder nach Rücksprache mit den Personen, von denen die Konstrukte erhoben wurden, zu interpretieren. Die Auswertungen dürfen auch nicht losgelöst vom Gegenstandsbereich generalisiert oder auf andere Gegenstandsbereiche übertragen werden.

Im Folgenden werden die drei oben genannten Verfahren zur quantitativen Analyse von Grid-Daten beschrieben, da diese Auswahl die Breite der Zugänge zur quantitativen Auswertung veranschaulicht. Da es zu weit führen würde, in der vorliegenden Arbeit auf mathematische Details einzugehen, soll für eine vertiefte Beschäftigung mit statistischen Verfahren auf folgende Werke verwiesen werden: Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (1996) geben eine praxisbezogene und verständliche Einführung in die Cluster-, Faktoren- und andere Analysemethoden, unabhängig von der Repertory Grid Technik. Bühl und Zöfel (1996) bieten eine Anleitung, wie die jeweiligen Verfahren mit SPSS durchgeführt werden können, ebenfalls unabhängig von der Repertory Grid-Technik. Raeithel (1993) stellt die Auswertungsmethoden bezogen auf Repertory Grids dar. Für eine vertiefte Beschäftigung mit der formalen Begriffsanalyse eignet sich die gut lesbare allgemeine Einführung in die Begriffsanalyse von Wolff (1994) sowie die Repertory Grid-spezifische Darstellung der Anwendung der formalen Begriffsanalyse auf Grid-Daten von Spangenberg und Wolff (1993), die auch weiterführende Quellen zur mathematischen Grundlegung des Verfahren aufführen.

Hauptkomponentenanalyse. Die Hauptkomponentenanalyse (englisch: Principal Component Analysis, kurz: PCA) ist – spätestens seit Einzug ins Computerzeitalter – eines der am häufigsten verwendeten Verfahren zur Auswertung von Repertory Grids (Raeithel, 1993). Aber auch schon (Kelly, 1955/1991a) selbst hat eine manuelle Form der Faktorenanalyse für die Auswertung des Rep Tests vorgeschlagen.

Die Hauptkomponentenanalyse ist eine Methode der Faktorenanalyse. Die Faktorenanalyse dient allgemein dazu, die *Struktur* eines Phänomenbereiches hypothetisch abzuleiten. Dabei werden ausgehend von einer Korrelationsmatrix der Variablen latente Grunddimensionen (d. h. die Faktoren) ermittelt, die die Beziehungen der Variablen zueinander möglichst vollständig beschreiben. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass es bezüglich des zu analysierenden Phänomenbereiches (im Fall von Grids des kognitiven Ähnlichkeitsraums bezogen auf einen Gegenstandsbereich) solche Grunddimensionen gibt, die das Wesen dieses Phänomenbereiches ausmachen und die Zusammenhänge der Variablen repräsentieren.

Die Hauptkomponentenanalyse ist die häufigste Extraktionsmethode von Faktoren bei einer Faktorenanalyse. Es werden Faktoren derart extrahiert, dass jeder Faktor nacheinander einen maximalen Anteil der Varianz der Daten beschreibt, d. h. die erste Hauptkomponente (sprich der erste Faktor) erklärt den größten Anteil der Varianz der Daten, die zweite Hauptkomponente den zweitgrößten, etc. Die extrahierten Faktoren sind darüber hinaus in der Regel unabhängige Dimensionen, d. h. ihre Korrelation miteinander beträgt 0. Das Ergebnis einer Hauptkomponentenanalyse ist also, mit möglichst wenigen unabhängigen (orthogonalen) Faktoren eine hohe Varianz zu beschreiben. Riemann (1991) berichtet, dass bei der Analyse von Repertory Grids die Erfahrungen gezeigt haben, dass zwei bis vier Faktoren 80 bis 90% der Varianz erklären können. Damit lassen sich die Daten (Konstrukte und Elemente) in ihren Beziehungen zueinander sinnvoll in einem zwei- bis dreidimensionalen Koordinatensystem grafisch darstellen. Eine solche Darstellung wird Biplot genannt (vgl. Raeithel, 1993). Ein Beispiel aus der Sozialen-Kompetenz-Studie ist in Abbildung 5.3 dargestellt.

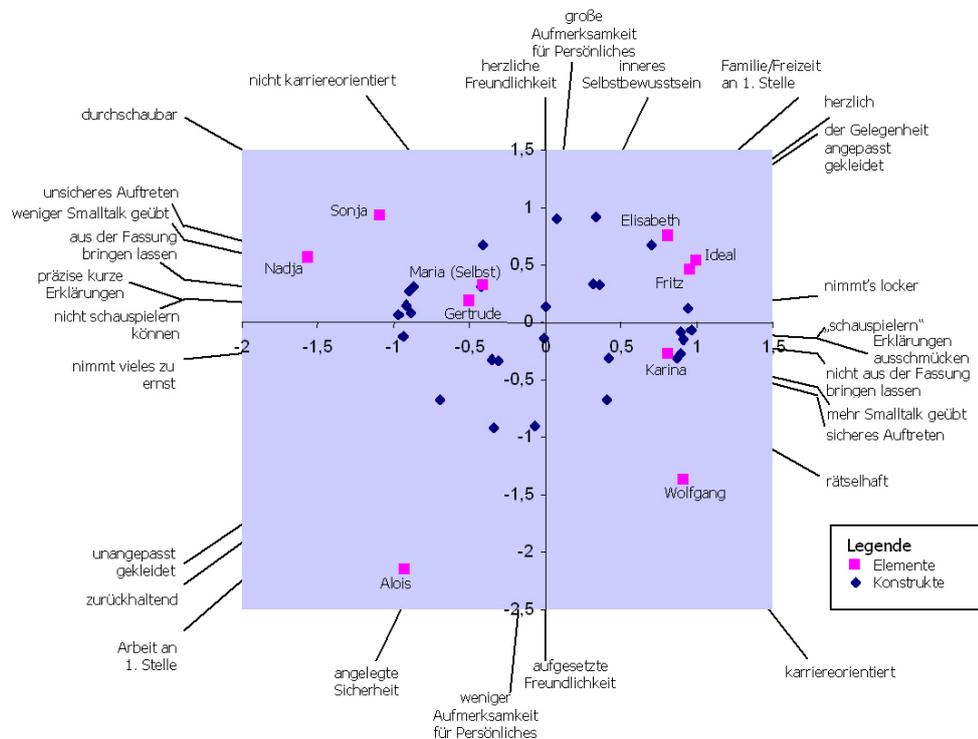


Abbildung 5.3: Biplot des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3

Anhand der Abbildung wird deutlich, welche Elemente sich ähnlich sind. In diesem Grid sind die Kolleginnen und Kollegen der Auskunftsperson Maria, die in der Kundenbetreuung in ihrer Geschäftsstelle tätig sind, die Elemente. Die 35jährige Maria ist selbst seit 15 Jahren als Servicemitarbeiterin, d. h. vorwiegend im Schalterdienst in der Kundenbetreuung tätig, allerdings erst seit einem Jahr in der untersuchten Geschäftsstelle.

Räumliche Nähe in der Grafik signalisiert Ähnlichkeit. Elemente, die im selben Quadranten liegen (z. B. Fritz, Elisabeth und Ideal), werden durch ähnliche Ausprägungen der beiden Hauptfaktoren beschrieben. Die Hauptfaktoren sind zunächst eine Art „mathematische Hilfslinien“. Ob diese interpretiert werden sollten (nämlich mithilfe der Konstrukte, die auf ihnen hoch laden) oder nicht, darüber gehen die Meinungen auseinander (Fromm, 1995). Elemente, die sich gegenüber liegen, also in verschiedenen Quadranten, werden als sehr gegensätzlich zueinander wahrgenommen (z. B. Wolfgang und Sonja). Bei der Analyse von ähnlichen und unähnlichen Elementen geht es nicht nur um räumliche Nähe, sondern vor allem um den Winkel, den die zwei Elemente mit dem Nullpunkt bilden (Raeithel, 1993). Ein spitzer Winkel deutet auf Ähnlichkeit, ein Winkel um 180° deutet auf Gegensätzlichkeit hin, ein rechter Winkel (90°) bedeutet, dass die Elemente weder ähnlich noch gegensätzlich sind (Raeithel, 1993).

Aus der Abbildung kann aber noch mehr gelesen werden, nämlich wie die Elemente durch die Konstrukte beschrieben werden. Das Ideal in Hinblick auf die Kundenbetreuung aus Marias Sicht wird durch Fritz, den Geschäftsstellenleiter repräsentiert, der als *herzlich* erlebt wird, *der Gelegenheit angepasst gekleidet* ist, der die Dinge *locker* nimmt und „*schauspielern*“ kann. Maria selbst findet sich *durchschaubar*, *nicht karriere-orientiert*, *unsicher im Auftreten*, *wenig Smalltalk geübt* und lässt sich entsprechend *aus der Fassung bringen*. Ihr sehr ähnlich ist Gertrude.

Ein Maß für die Eindeutigkeit bzw. Wichtigkeit der Elemente bzw. Konstrukte ist der Abstand vom Nullpunkt (Raeithel, 1993). Je weiter entfernt ein Element oder Konstrukt vom Nullpunkt liegt, umso eindeutiger oder auch wichtiger ist dieses Element oder Konstrukt. Raeithel (1993) beschreibt, dass die Idealfigur in traditionellen Grids üblicherweise zu den Elementen mit dem größten Abstand vom Nullpunkt gehört. In Marias Grid liegt Alois besonders weit vom Nullpunkt entfernt, ist also eine sehr eindeutige Figur. Er wird vor allem beschrieben durch die Konstrukte *wenig Aufmerksamkeit für Persönliches*, *angelegte Sicherheit* (im Gegensatz zu innerem Selbstbewusstsein) und *Arbeit an 1. Stelle*. Maria selbst liegt dem Nullpunkt relativ nahe. Dies lässt sich im vorliegenden Fall erklären durch einen dritten und vierten Faktor (die Analyse erbrachte eine Vier-Faktoren-Lösung). Wenn man sich die Daten des vierten Faktors anschaut, lädt Maria selbst dort sehr hoch. Der vierte Faktor hat hohe Ladungen der Konstrukte *unangepasst gekleidet*, *Familie/Freizeit an erster Stelle* und *herzlich*.

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass eine zweidimensionale Darstellung dazu verleitet, weitere Dimensionen beim Analysieren auszublenden. Bei Mehrfaktoren-Lösungen (mehr als 2 Faktoren) gilt es daher immer zu bedenken, dass es weitere erklärende Dimensionen für die Daten gibt, die sich in der zweidimensionalen Grafik nicht ablesen lassen. Modernere dreidimensionale Darstellungen, die sich in der Regel am Computer in alle Richtungen rotieren lassen, lösen das Problem für Drei-Faktoren-Lösungen, nicht jedoch für mehr als drei Faktoren. Darüber hinaus wird bei der Hauptkomponentenanalyse metrisches Datenniveau (Verhältnisskala) vorausgesetzt, d. h. es wird davon ausgegangen, dass der Unterschied zwischen den Werten 2 und 4 derselbe

ist wie der zwischen 3 und 5 und dass ein Wert 4 doppelt so viel ist wie ein Wert 2 auf einem Konstrukt (Fromm, 1995). Über die Adäquatheit dieser Annahme gibt es entsprechend unterschiedliche Auffassungen.

Nichtsdestotrotz besteht der unbestrittene Vorteil der Hauptkomponentenanalyse darin, dass die grafische Darstellung es ermöglicht, auf einen Blick die Beziehungen der Elemente und Konstrukte zueinander darzustellen.

Alternativ zur Hauptkomponentenanalyse sei hier auch noch auf nonmetrische multidimensionale Skalierungsverfahren (Riemann, 1991), die Korrespondenzanalyse (Büsing, Herbig & Ewert, 2002) oder auch optimale oder duale Skalierungsverfahren (Bell, 1997) verwiesen, die als Alternativen zur Hauptkomponentenanalyse für die Analyse von Repertory Grid-Daten vorgeschlagen wurden, weil sie kein metrisches Datenniveau voraussetzen und dennoch sowohl Konstrukte als auch Elemente in einer Grafik, ähnlich der der Hauptkomponentenanalyse darstellen können. Riemann (1991) hält jedoch auch fest, dass nonmetrische Skalierungsverfahren und Hauptkomponentenanalyse in der Regel zu ähnlichen Lösungen führen.

Clusteranalyse. Die Clusteranalyse ist ein alternatives Verfahren zur Auswertung von Repertory Grids, das auch für nicht-metrische Daten berechnet werden kann (etwa für ordinales Datenniveau) (vgl. Raeithel, 1993; Backhaus et al., 1996). Bei der Clusteranalyse werden ähnliche Gruppen (sogenannte Cluster) in den Daten gesucht. Es wird dabei versucht, die Gruppen so zu bilden, dass die Ähnlichkeit der Objekte (entweder Elemente *oder* Konstrukte) innerhalb eines Clusters maximal und zwischen den Cluster minimal ist (vgl. Backhaus et al., 1996).

Bezüglich zwei wesentlicher Schritte müssen bei einer Clusteranalyse Entscheidungen getroffen werden, zum einen ist das die Wahl des Ähnlichkeitsmaßes, zum anderen die Wahl des Fusionierungsalgorithmus (Backhaus et al., 1996). Das Ähnlichkeitsmaß (auch Proximitätsmaß) misst die Ähnlichkeit bzw. den Unterschied zwischen zwei Objekten. Es gibt Ähnlichkeitsmaße für verschiedene Datenniveaus. Durch die Art der Berechnung der Ähnlichkeit kann gesteuert werden, was ähnliche Objekte ausmacht. Es kann sinnvoll sein, sich zu überlegen, ob sich zwei Elemente ähnlicher sind, wenn sie konstant in allen Eigenschaften einen Ratingpunkt voneinander abweichen oder zwei Elemente, die in manchen Eigenschaften sehr ähnlich, in anderen aber ganz gegensätzlich sind. Wenn man davon ausgeht, dass ersteres der Fall ist und man metrisches Datenniveau annimmt, macht es beispielsweise Sinn quadrierte euklidische Distanzen als Ähnlichkeitsmaß zu berechnen, weil so einzelne große Unterschiede (Gegensätze) durch die Quadrierung stärker gewichtet werden.

Der Fusionierungsalgorithmus bezieht sich auf das Vorgehen beim Zusammenfassen der Gruppen. Bei Auswertungen zur Repertory Grid Technik hat sich ein hierarchisches Verfahren bewährt. Dabei werden üblicherweise zunächst alle Objekte (d. h. entweder alle Elemente *oder* alle Konstrukte) als Ausgangscluster betrachtet und nacheinander jeweils die zwei sich ähnlichsten Cluster zu einem nächsten Cluster zusammengefasst. Dies geschieht solange, bis schließlich alle Cluster zu einer Gruppe zusammengefasst wurden.

Mittels sogenannten Dendrogrammen (oder auch Clusterbäumen) lässt sich die Clusterbildung visualisieren. In Abbildung 5.4 sehen wir, wie die Elemente des Grids von Maria (siehe Tabelle 5.3) in Gruppen zusammengefasst werden können. Es deutet sich

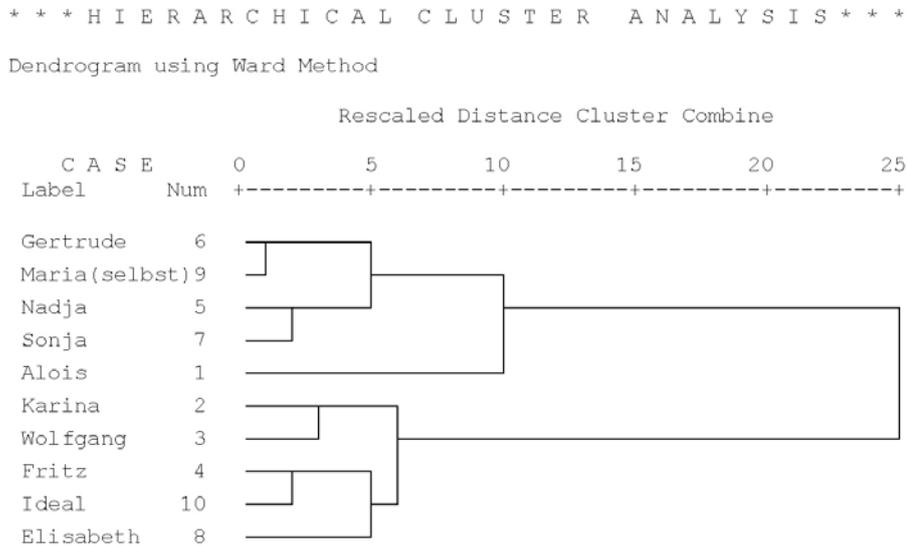


Abbildung 5.4: Dendrogramm als Resultat einer hierarchischen Clusteranalyse für die *Elemente* des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3

Anmerkung: Als Ähnlichkeitsmaß wurden quadrierte euklidische Abstände, als Fusionierungsalgorithmus die Ward-Methode verwendet.

eine Zwei- oder Drei-Clusterlösung als optimal an. Da gibt es zum einen die Gruppe um Maria selbst, zu der Gertrude, Nadja und Sonja gehören, und es gibt die Gruppe um Fritz, den Geschäftsstellenleiter und das Ideal, zu der außerdem noch Karina, Wolfgang und Elisabeth gehören. Alois könnte als drittes Cluster gesehen werden. Anhand dieser Darstellung sehen wir zwar, wie sich die Gruppen nach Ähnlichkeit bilden lassen. Es kann jedoch nicht abgelesen werden, durch welche Eigenschaften (Konstrukte) sich diese Gruppen auszeichnen bzw. voneinander unterscheiden.

Ebenso wie die Elemente in Cluster zusammengefasst werden können, kann dies für die Konstrukte gerechnet werden. Abbildung 5.5 zeigt, welche Konstrukte in ähnliche Gruppen zusammengefasst werden können. So wird deutlich, dass für Maria *sicheres Auftreten*, *sich nicht aus der Fassung bringen lassen* und „*schauspielern*“ ganz eng miteinander zusammenhängen. Ähnlich hat für Maria die *herzliche Freundlichkeit* (im Gegensatz zu *aufgesetzter Freundlichkeit*) etwas mit *durchschaubar* (im Gegensatz zu *rätselhaft*) sein zu tun. Die ersten acht Konstrukte haben alle etwas mit der Echtheit des Verhaltens zu tun, dann gibt es die beiden Konstrukte, die mit der Wichtigkeit von Karriere bzw. Familie zu tun haben, schließlich haben die letzten vier Konstrukte etwas mit der Lockerheit im Umgang miteinander zu tun.

Die Clusteranalyse hat zwar den Nachteil, dass sich Elemente und Konstrukte nicht in einer Grafik darstellen lassen, dafür ist die Visualisierung sehr intuitiv und die Berechnung wesentlich einfacher nachvollziehbar als etwa bei der Hauptkomponentenanalyse (Stewart et al., 1981).

Gerade wenn es darum geht, von den Begriffen abzusehen, mit denen Konstrukte mehr oder weniger treffend bezeichnet werden, und die Funktionsweise

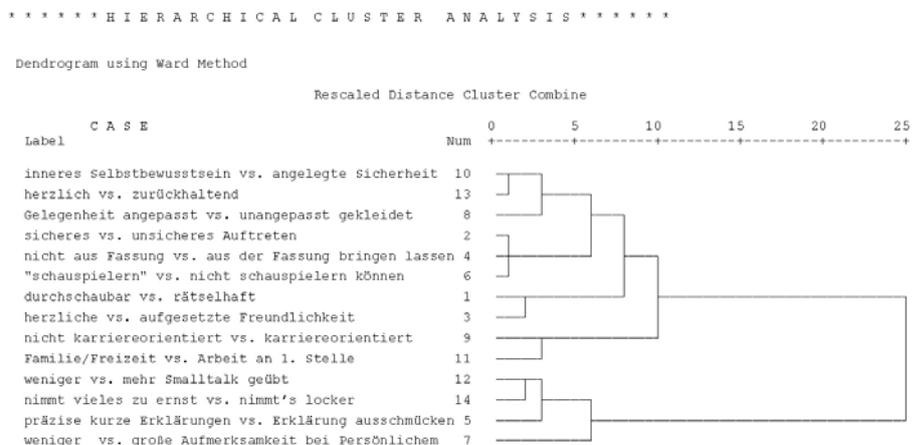


Abbildung 5.5: Dendrogramm als Resultat einer hierarchischen Clusteranalyse für die *Konstrukte* des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3

Anmerkung: Als Ähnlichkeitsmaß wurden quadrierte euklidische Abstände, als Fusionierungsalgorithmus die Ward-Methode verwendet.

von Konstrukten zu verstehen, sind Berechnungen dieser Art ausgesprochen hilfreich, um mögliche Funktionen von Konstrukten zu ermitteln. (Fromm, 1995, S. 195)

Formale Begriffsanalyse. Die formale Begriffsanalyse ist vermutlich die am wenigsten bekannte Methode zur Auswertung von Repertory Grids. Sie stellt eine interessante Alternative zu den beschriebenen statistischen Methoden dar. Entwickelt wurde sie von Rudolf Wille 1982 (Wolff, 1994).

Die formale Begriffsanalyse stammt aus der Algebra und stützt sich auf Methoden der mathematischen Verbandstheorie. Mit der formalen Begriffsanalyse können Daten und ihnen innewohnende Strukturen als Begriffsverband grafisch dargestellt werden (Wolff, 1994).

Die formale Begriffsanalyse ist kaum an Voraussetzungen gebunden – im Gegensatz zu den erwähnten statistischen Verfahren. Sie geht davon aus, dass sich Elemente aufgrund ähnlicher Eigenschaften Mengen zuordnen lassen (Spangenberg & Wolff, 1993). Diese Zuordnung von Elementen zu Merkmalen (Konstrukten) nennt sich *Kontext* (Spangenberg & Wolff, 1993). Da für die Begriffsanalyse ein einwertiger Kontext verwendet wird (d. h. jedes Element hat eine Eigenschaft oder hat sie nicht), muss der üblicherweise mehrwertige Kontext eines Repertory Grids (Konstrukte werden bipolar erhoben und darüber hinaus in der Regel in Merkmalsabstufungen bewertet) in einen einwertigen übersetzt werden (Spangenberg & Wolff, 1993). Diese „Übersetzung“ (Skalierung genannt) passiert, indem ein Konstrukt in all seine Merkmalsausprägungen zerlegt wird.

Kommen wir auf das Grid von Maria aus Tabelle 5.3 zurück. Betrachtet man das erste Konstrukt *durchschaubar* versus *rätselhaft* (siehe Tabelle 5.4), dann lässt sich die in Tabelle 5.5 dargestellte Skalierung des mehrwertigen Kontextes aus dem Grid in einen für die formale Begriffsanalyse notwendigen einwertigen Kontext vornehmen. Dabei impliziert eine Ausprägung 3 immer auch die Ausprägungen 2 und 1, nicht aber die

Ausprägungen des Kontrastpols (-1, -2 und -3). Jemand der sehr durchschaubar ist, ist vermutlich auch immer ein bisschen durchschaubar.

Tabelle 5.4: Bewertetes erstes Konstrukt aus Marias Grid (siehe auch Tabelle 5.3)

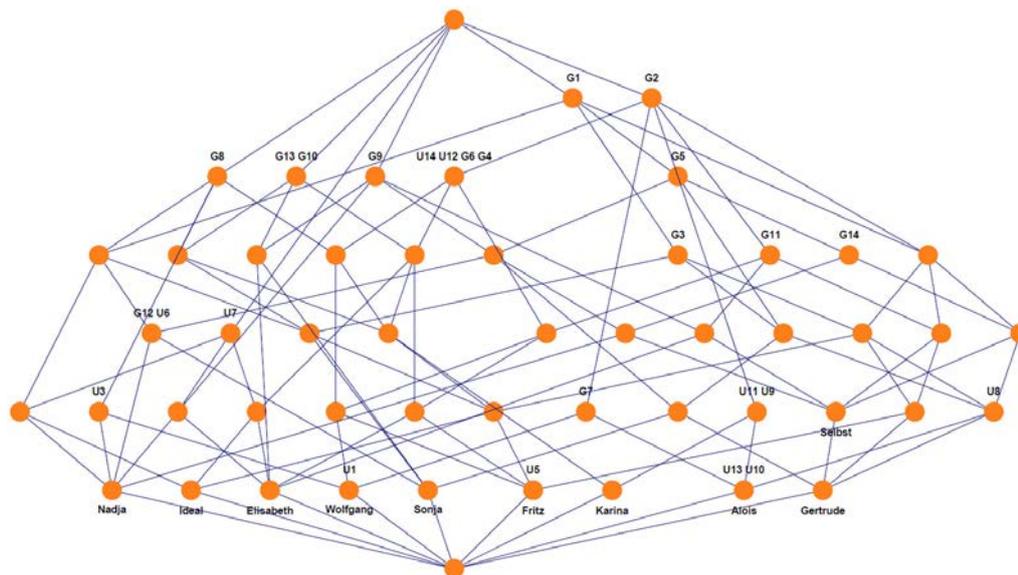
<i>Konstrukt</i>			Elemente									<i>Kontrast</i>			
			Alois	Karina	Wolfgang	Fritz	Nadja	Gertrude	Sonja	Elisabeth	Selbst				Ideal
3	2	1													
durchschaubar			3	1	-2	3	3	2	2	1	2	3	-1	-2	-3
													rätselhaft		

Tabelle 5.5: In einen einwertigen Kontext skaliertes Konstrukt aus Tabelle 5.4

	Alois	Karina	Wolfgang	Fritz	Nadja	Gertrude	Sonja	Elisabeth	Selbst	Ideal
sehr durchschaubar	x			x	x					x
durchschaubar	x			x	x	x	x		x	x
ein wenig durchschaubar	x	x		x	x	x	x	x	x	x
ein wenig rätselhaft					x					
rätselhaft					x					
sehr rätselhaft										

Der nun einwertige Kontext ermöglicht die Darstellung eines Repertory Grids als Begriffsverband in Form eines Liniendiagramms (Spangenberg & Wolff, 1993). Ein Begriffsverband ermöglicht die Darstellung sowohl des Umfangs (die Menge der Begriffe, die unter diesen Begriff fallen) als auch des Inhalts (die Menge der Merkmale, die diesen Begriff charakterisieren) der Begriffe sowie deren Überbegriff-Unterbegriff-Relation (Spangenberg & Wolff, 1993). Dadurch lassen sich sowohl Elemente (Umfang) als auch Konstrukte (Inhalt) in ihren Beziehungen zueinander in dem Liniendiagramm darstellen.

Das Liniendiagramm besteht aus Punkten und Linien (siehe Abbildung 5.6). Den Punkten sind die Begriffe (Elemente und Konstrukte) zugeordnet. Die Linien (oder Pfade) geben an (und zwar exakt und ohne Informationsverlust gegenüber dem Originalgrid), welche Beziehungen zwischen den Begriffen (und zwar sowohl zwischen den Elementen, zwischen den Konstrukten als auch zwischen beiden) bestehen. Ein Element besitzt all jene Merkmale (Konstrukte), mit denen es durch eine Aufwärtlinie verbunden ist (dabei gilt auch ein Weg, der nur aus einem einzigen Punkt besteht, als aufsteigender Weg) (Wolff, 1994; Spangenberg & Wolff, 1993). Umgekehrt können ausgehend von einem Konstrukt jene Elemente identifiziert werden, die durch dieses Konstrukt charakterisiert werden, indem man ausgehend vom Konstrukt alle absteigende Wege zu Elementen verfolgt. Liegen Konstrukte am selben Punkt beieinander, dann bedeuten sie dasselbe (d. h. wurden auf dieselben Elemente in gleicher Art angewendet).



G1	durchschaubar	U1	rätselhaft
G2	sicheres Auftreten	U3	aufgesetzte Freundlichkeit
G3	herzliche Freundlichkeit	U5	Erklärung ausschmücken
G4	nicht aus Fassung bringen lassen	U6	nicht schauspielern können
G5	präzise kurze Erklärungen	U7	große Aufmerksamkeit bei Persönlichem
G6	schauspielern	U8	unangepasst gekleidet
G7	weniger Aufmerksamkeit bei Persönlichem	U9	karriereorientiert
G8	Gelegenheit angepasst gekleidet	U10	angelegte Sicherheit
G9	nicht karriereorientiert	U11	Arbeit an 1. Stelle
G10	inneres Selbstbewusstsein	U12	mehr Small-Talk-geübt
G11	Familie/Freizeit an 1. Stelle	U13	zurückhaltend
G12	weniger Small-Talk-geübt	U14	nimmt's locker
G13	herzlich		
G14	nimmt vieles zu ernst		

Abbildung 5.6: Vollständiges Liniendiagramm des Begriffsverbands des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3 mit Schrankenbegrenzung

Anmerkung: Das Liniendiagramm wurde mit der Open Source-Software CONCEPTS von Lindig (1995) berechnet und mit der Open Source-Software GRAPHPLACE von Eijndhoven (1994) dargestellt.

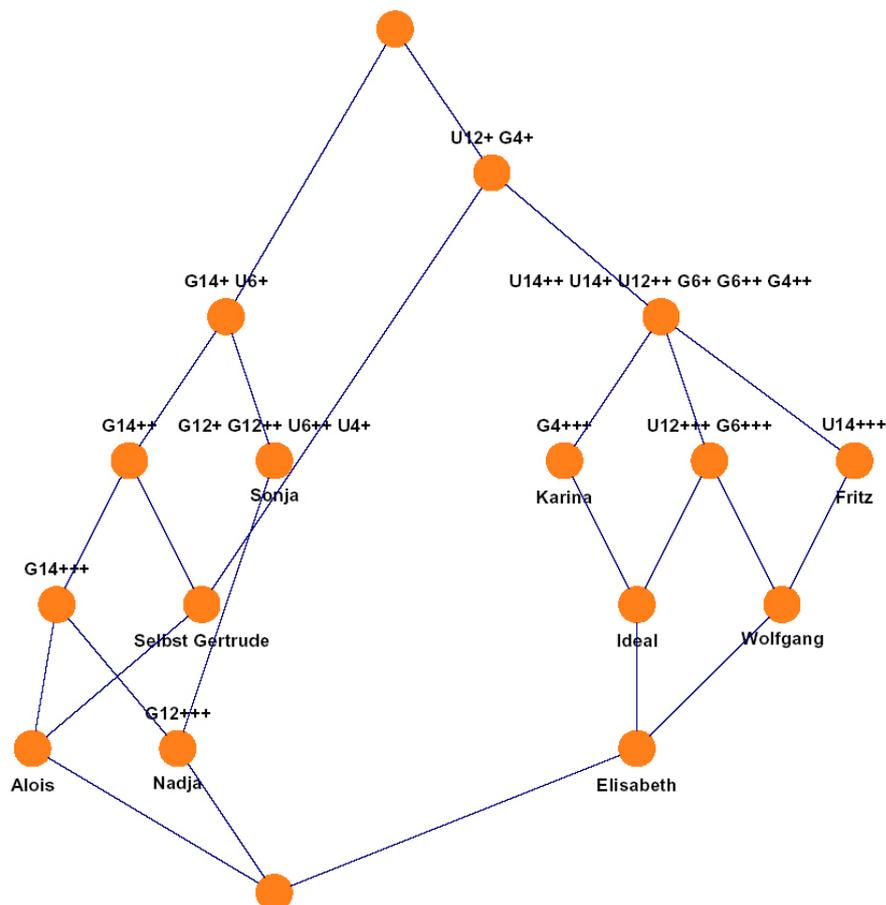
Um das Liniendiagramm des Begriffsverbandes von Marias Grid (Abbildung 5.6) anschaulich zweidimensional und statisch (nämlich ausgedruckt) darstellen zu können, wurden die Originaldaten insofern reduziert, als eine sogenannte „Schranke“ eingeführt wurde (vgl. Spangenberg & Wolff, 1993). Das bedeutet, dass die sechsstufige Ausprägung jedes einzelnen Konstruktes in eine dreistufige Ausprägung überführt wurde. Es wurden jeweils die äußeren beiden Werte der sechsstufigen Skala (3 und 2 sowie -3 und -2) zusammengefasst, d. h. *sehr durchschaubar* und *durchschaubar* auf der einen und *sehr rätselhaft* und *rätselhaft* auf der anderen Seite. Die beiden mittleren Ausprägungen (die „weichen“ Urteile) wurden als *weder noch* bezüglich beider Eigenschaften behandelt, weil diese Eigenschaft für jene Elemente nicht von zentraler Bedeutsamkeit zu sein scheint (da steckt natürlich die Annahme dahinter, dass dem Extremwert der Skala nähere Urteile auf emotionale Wichtigkeit oder Bedeutsamkeit schließen lassen)⁹. Durch diese Beschränkung gehen zwar Daten aus dem Originalgrid verloren, allerdings ist für die AnwenderIn transparent, welche Daten reduziert werden (das ist bei den statistischen Verfahren nicht der Fall). Die Beschränkung ist bei einer Auswertung des Gesamtgrids notwendig, weil die Grafik sonst unübersichtlich wird. Allerdings lassen sich mit der Begriffsanalyse genauso Teile eines Grids feingranularer, d. h. ohne Schranken, darstellen (siehe Abbildung 5.7). Dann entspricht die Visualisierung tatsächlich den Originaldaten ohne jeglichen Informationsverlust. Gleichzeitig könnten dreidimensionale Abbildungen mit Rotationsunterstützung Abhilfe bei komplexen unübersichtlichen zweidimensionalen Visualisierungen schaffen.

Aus dem Liniendiagramm von Marias Grid (Abbildung 5.6) lässt sich herauslesen, dass *nimmt's locker*, *mehr Smalltalk geübt*, *schauspielerisch*, *nicht aus der Fassung bringen lassen* von Maria in gleicher Weise verwendet wurden, da sie zu ein und demselben Konzept (Punkt) gehören. *Sicheres Auftreten* umfasst diesen Begriff als Überbegriff, wobei dieser auch noch zahlreiche andere Konstrukte (*wenig Aufmerksamkeit bei Persönlichem*, *Familie bzw. Freizeit an 1. Stelle*, aber auch den Gegenpol *Arbeit an 1. Stelle*, *kariereorientiert*, *rätselhaft*, *zurückhaltend*, *angelegte Sicherheit*, *unangemessen gekleidet* und *Erklärungen ausschmücken*) umfasst und nur noch wenig separierend ist. Es ist weiterhin ersichtlich, dass *herzlich* und *inneres Selbstbewusstsein* bzw. *zurückhaltend* und *angelegte Sicherheit* dasselbe Konzept bilden. *Zurückhaltend* und *angelegte Sicherheit* trifft nur auf Alois zu (das einzige Element, das absteigend unter dem Konstrukt zu finden ist – in dem Fall im selben Punkt). Die *ausschweifenden Erklärungen* treffen nur auf Fritz zu. Daraus können wir auch interpretieren, dass im ersten Fall Alois, im zweiten Fall Fritz als Element diese Konstruktdimensionen aufgespannt haben. Schaut man sich die Originalerhebung an, ist das auch tatsächlich so, dass jeweils Alois und Fritz in den Triaden zur Erhebung das separierende Element waren und diese Konstrukte (Kontraste) dadurch evoziert haben.

In Abbildung 5.7 ist ein Teil des Grids detailliert dargestellt, nämlich genau die Konstrukte *nimmt's locker*, *mehr Smalltalk geübt*, *schauspielerisch* und *nicht aus der Fassung bringen lassen*, die zusammen ein Konzept bilden. Das Liniendiagramm für diese Konstrukte ist über alle Elemente berechnet worden, wobei hier nun die Konstrukte in ihren feingranularen Abstufungen von 3 bis -3 eingehen, d. h. alle Originalinformation erhalten bleibt.

Interessant ist nun zu sehen, wie sich drei Gruppen von Personen identifizieren lassen, die sich bezüglich dieser Eigenschaft aus Marias Sicht ähnlich sind. Elisabeth,

⁹Für eine ausführliche Begründung dieses Vorgehens sei auf Spangenberg und Wolff (1993) verwiesen.



G4+++	gar nicht aus Fassung bringen lassen	G12+++	sehr wenig Small-Talk-geübt
G4++	nicht aus Fassung bringen lassen	G12++	wenig Small-Talk-geübt
G4+	eher nicht aus Fassung bringen lassen	U12+	eher mehr Small-Talk-geübt
U4+	eher aus der Fassung bringen lassen	U12++	deutlich mehr Small-Talk-geübt
		U12+++	ausgesprochen Small-Talk-geübt
G6+++	ausgesprochen schauspielern	G14+++	nimmt vieles viel zu ernst
G6++	schauspielern	G14++	nimmt vieles zu ernst
U6+	eher nicht schauspielern können	G14+	nimmt eher vieles zu ernst
U6++	nicht schauspielern können	U14++	nimmt's locker
		U14+++	nimmt's sehr locker

Abbildung 5.7: Detailliertes Liniendiagramm des Begriffsverbands für eine Auswahl an Konstrukten des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3

Anmerkung: Das Liniendiagramm wurde mit der Open Source-Software *CONCEPTS* von Lindig (1995) berechnet und mit der Open Source-Software *GRAPHPLACE* von Eijndhoven (1994) dargestellt.

Wolfgang, Ideal, Karina und Fritz bilden eine Gruppe, Sonja und Nadja eine zweite und Alois, Selbst und Gertrude eine dritte. In der ersten Gruppe unterscheiden sich die Personen nur hinsichtlich der Extremheit der Ausprägung dieser Eigenschaften. So hat Elisabeth die extremste Ausprägung in all diesen Eigenschaften, sie wird als *gar nicht aus der Fassung zu bringen, ausgesprochen schauspielern könnend, deutlich mehr Small-Talk-geübt* und *sehr locker nehmend* von Maria wahrgenommen. Die dritte Gruppe, zu der Maria selbst gehört, hat mit der ersten Gruppe die schwache Ausprägung der Eigenschaften *weniger Small-Talk-geübt* und *nicht aus der Fassung zu bringen* gemeinsam. Die zweite Gruppe ist der ersten ganz gegensätzlich.

Insgesamt betrachtet hat die formale Begriffsanalyse einige Vorteile, aber natürlich auch einige Nachteile gegenüber den vorher genannten Verfahren. Sie hat zum einen den Vorteil, dass sie die Daten im Grid als kategorial abgestuft betrachtet (was vermutlich eher der Wirklichkeit entspricht als anzunehmen, die Daten seien intervall- oder verhältnisskaliert), zum anderen lassen sich die Einzelurteile fehlerfrei im Diagramm ablesen (Raeithel, 1993). Aufgrund der für den Laien eher ungewohnten Darstellungsweise ist allerdings ein wenig Übung beim Lesen der Diagramme nötig. Außerdem werden die feingranularen Diagramme schnell zu groß und unübersichtlich, so dass mehrere Diagramme eines Grids angefertigt werden müssen und dies kostet entsprechenden Aufwand.

Manuelle Berechnung von Distanzmatrizen. Für die Ermittlung einfacher Zusammenhänge zwischen Elementen oder Konstrukten genügt durchaus die Berechnung von Distanzmatrizen (*Einfache Element- bzw. Konstruktanalyse*), die manuell durchgeführt werden kann (Jankowicz, 2004).

Das Vorgehen für die Ermittlung der Distanzen zwischen den Elementen sieht wie folgt aus (vgl. Jankowicz, 2004):

1. Für jedes Elementpaar wird die Distanz zwischen den Werten, die beide Elemente auf jedem Konstrukt erhalten haben, berechnet.
2. Diese Differenzen werden pro Elementpaar aufsummiert.
3. Anschließend können die summierten Differenzen miteinander verglichen werden. Kleine Summen weisen auf Elemente hin, die ähnlich konstruiert wurden, große Summen dagegen weisen darauf hin, dass zwei Elemente sehr verschieden konstruiert wurden.

Für das Beispielgrid von Maria aus Tabelle 5.3 sind die Ergebnisse der Differenzensummen zwischen den Elementen in Tabelle 5.6 aufgeführt.

Anhand dieser einfach berechneten Tabelle lassen sich bereits die Ähnlichkeiten zwischen Maria selbst und Gertrude (Differenzensumme=4), zwischen Fritz, dem Geschäftsstellenleiter, und dem Ideal (Differenzensumme=11), zwischen Karina und dem Ideal (Differenzensumme=13) und zwischen Nadja und Sonja (Differenzensumme=15) ablesen. Besonders unähnlich werden Alois und Elisabeth von Maria wahrgenommen (Differenzensumme=50), auch Fritz und Nadja (Differenzensumme=49), Wolfgang und Nadja (Differenzensumme=48) und Wolfgang und Sonja (Differenzensumme=47).

Auf ähnliche Art und Weise lassen sich auch Differenzensummen für die Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit der Konstrukte berechnen. Der wesentliche Unterschied bei der

Tabelle 5.6: Differenzensummen als Maß für (Un-)Ähnlichkeit bei Elementen des Repertory Grids von Maria aus Tabelle 5.3

	Alois	Karina	Wolfgang	Fritz	Nadja	Gertrude	Sonja	Elisabeth	Selbst	Ideal
Alois	-	40	43	46	37	25	38	50	29	43
Karina		-	21	18	41	35	34	22	31	13
Wolfgang			-	25	48	38	47	25	34	26
Fritz				-	49	31	36	24	29	11
Nadja					-	28	15	43	24	44
Gertrude						-	23	26	4	36
Sonja							-	38	18	33
Elisabeth								-	27	24
Selbst									-	34
Ideal										-

Berechnung der Distanzmatrix für die Konstrukte besteht darin, dass für jedes Konstruktpaar zweimal eine Distanz berechnet werden muss. Einmal wird die Distanz ausgehend vom Grid in gleicher Weise wie bei den Elementdistanzen berechnet, nur dass die Differenzen zwischen den Zeilen (Konstrukten) anstatt zwischen den Spalten (Elementen) summiert werden, und ein zweites Mal wird eines der Konstrukte gedreht¹⁰ und dann entsprechend nochmals die Distanz zwischen beiden Konstrukten ermittelt (vgl. Jankowicz, 2004). Für jedes Konstrukt zu jedem anderen Konstrukt im Grid gibt es daher zwei Distanzen. Dies begründet sich durch die Bipolarität der Konstrukte und die Beliebigkeit, mit der semantisch ähnliche Pole auf der einen oder der anderen Seite des Grids stehen können. Nehmen wir beispielsweise das Konstrukt *schauspielern* versus *nicht schauspielern können* und *nimmt vieles zu ernst* versus *nimmt's locker* aus Marias Grid aus Tabelle 5.3. Alle Elemente werden für beide Konstrukte gegenläufig bewertet. Die Berechnung der Differenzensummen beider Konstrukte ausgehend vom Grid ergibt also einen hohen Wert (44). Sobald aber eines der beiden Konstrukte *gedreht* wird, ergibt sich ein sehr kleiner Wert (8), der aussagt, dass *nimmt's locker* ähnlich dem *schauspielern* und *nimmt vieles zu ernst* ähnlich dem *nicht schauspielern können* ist. Die Ergebnisse der Distanzsummenberechnung für die Konstrukte des Grids von Maria sind in Tabelle 5.7 dargestellt.

Anhand der Tabelle wird deutlich, dass beispielsweise die Konstrukte 2 (*sicheres vs. unsicheres Auftreten*) und 4 (*nicht aus der Fassung vs. aus der Fassung bringen lassen*) sowie 10 (*inneres Selbstbewusstsein vs. angelegte Sicherheit*) und 13 (*herzlich vs. zurückhaltend*) sehr ähnlich sind (mit einer Differenzensumme von je 5). Auch hängen die Konstrukte 4 (*nicht aus der Fassung vs. aus der Fassung bringen lassen*) und 12 (*weniger vs. mehr Small-Talk-geübt*) sowie 2 (*sicheres vs. unsicheres Auftreten*) und 12 eng zusammen, sobald man eines davon dreht (mit einer Differenzsumme von 5 bzw. 8).

¹⁰Drehen bedeutet, dass bei einer symmetrischen Skala wie in Tabelle 5.3 mit -3 bis +3 einfach die Vorzeichen gewechselt und die Konstruktpole vertauscht werden.

Qualitative Betrachtung von Einzelgrids

Qualitativ ist bei Einzelgrids zum einen interessant, sich den Prozess der Erhebung näher anzuschauen und auszuwerten (*Prozess-Analyse*, Jankowicz, 2004). Hier kann es z. B. interessant sein, wie leicht oder schwierig bestimmte Konstrukte erhoben wurden, welche Mimik, Gestik, Körperhaltung oder paraverbalen Äußerungen die jeweiligen Stadien der Erhebung begleitet haben, welche Äußerungen, Geschichten, Beispiele usw. zur Erklärung der Elemente und Konstrukte geschildert wurden, wie sich die Atmosphäre der Erhebung insgesamt gestaltet hat, wie lange die Erhebung gedauert hat und einiges mehr.

Als zweites bringt der geübten Repertory Grid-AnwenderIn oft auch eine *Eyeball-Analyse* des fertigen Grids bereits viel Information. Unter *Eyeball-Analyse* versteht man eine einfache Betrachtung und Beschreibung dessen, was das Grid vor den Augen der UntersucherIn zeigt (Jankowicz, 2004). Hierzu gehören vor allem die Beschreibung der offensichtlichen Besonderheiten des Themas, der Elemente, der Konstrukte und des Ratings sowie des Gesamt-Eindrucks der Grid-Ergebnisse (Jankowicz, 2004). Die Eyeballanalyse konzentriert sich mehr auf das Ergebnis (das Grid an sich), während sich die Prozessanalyse mehr auf den Erhebungsprozess konzentriert.

Qualitativ besonders interessant ist eine *inhaltsanalytische Auswertung* der Grid-Ergebnisse, vor allem bezüglich der Art der Konstrukte, die verwendet werden (Jankowicz, 2004; Kelly, 1955/1991a; Fromm, 1995).

In Publikationen werden jedoch – vermutlich aufgrund des minimalen Zeitaufwands und des „Maximums an präsentablem Output“ – eher statistische Verfahren den inhaltsanalytischen bevorzugt (Fromm, 1995). In der Grid-Literatur beschreiben nur Fromm (1995), Jankowicz (2004) und auch Kelly (1955/1991a) inhaltsanalytische Herangehensweisen zur Auswertung von Grid-Daten. Prinzipiell sind aber natürlich verschiedenste qualitative Analyseverfahren auf den Grid-Daten bzw. den Transkripten von Grid-Interviews anwendbar.

Fromm (1995) schlägt ein allgemeines Vorgehen zur Inhaltsanalyse von Konstrukten vor, um diese möglichst aus der Sicht der Auskunftsperson zu verstehen. Diese Form der Inhaltsanalyse unterscheidet sich von anderen qualitativen Verfahren, die stärker interpretativ arbeiten. Das Vorgehen teilt sich in drei Schritte (entnommen aus Fromm, 1995, S. 178):

1. Welche Konstrukte werden angewandt?

- Zusammenstellen aller expliziten Äußerungen des Klienten, die sich erläuternd auf die erhobenen Konstrukte beziehen (auf der Grundlage von Tonbandaufzeichnungen/Notizen).
- Paraphrasieren der Konstrukte auf der Basis dieser Kontextinformationen.

2. Wie werden die Konstrukte angewandt?

- Zusammenstellen aller expliziten Äußerungen des Klienten, die sich auf die Art der Anwendung seiner Konstrukte beziehen.
- Inspektion der Konstrukte hinsichtlich der Art der Konstruktion.
- Detailanalyse z. B. auf der Grundlage des fokussierten Netzes.

3. Welche Beziehungen bestehen zwischen den Konstrukten?

- Zusammenstellen aller expliziten Äußerungen des Klienten, die sich auf die Beziehungen der Konstrukte untereinander beziehen.
- Sammeln zusätzlicher Anhaltspunkte, die auf mögliche Beziehungen hinweisen.
- Skizzieren des Aufbaus des Konstruktsystems.

Im Kern geht es also darum, die Inhalte und Struktur des Konstruktsystems einer Auskunftsperson mit möglichst geringem Anteil an Interpretation durch die auswertende Person darzustellen und „die subjektive Bedeutung der erhobenen persönlichen Konstrukte möglichst treffend zu fassen“ (Fromm, 1995, S. 176).

Eine stärkere Interpretation durch die auswertende Person ist nur dann sinnvoll und notwendig, wenn entweder Konstruktsysteme verschiedener Auskunftspersonen miteinander verglichen werden sollen (siehe folgendes Kapitel) oder „den Daten im Kontext eines von außen angelegten Konstruktsystems eine objektive Bedeutung“ verliehen werden soll (Fromm, 1995, S. 176). Letzteres ist zum einen im Beratungskontext zur Vorbereitung von Interventionen notwendig (Fromm, 1995), zum anderen aber auch zur Beantwortung von Forschungsfragen, deren Daten auf Repertory Grid-Erhebungen basieren.

Für die inhaltliche *Interpretation* der Konstrukte kommt in der Regel entweder ein aus einer gegenstandsspezifischen Theorie¹¹ abgeleitetes Kategorienschema für die semantische Zuordnung von persönlichen Konstrukten zu Kategorien zum Einsatz, oder eine Kategorisierung der Konstrukte aus konstruktpsychologischer Sicht.

Zur Charakterisierung der Konstrukte aus konstruktpsychologischer Sicht schlägt Kelly (1955/1991a) selbst vor, die Konstrukte bzw. Konstruktsysteme der befragten Person nach Häufigkeiten, Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhängen und Abhängigkeiten zu analysieren:

- Anzahl der Konstrukte
- Art der Konstrukte
 - allgemeine vs. spezifische Konstrukte
 - oberflächliche Konstrukte
 - Abhängigkeitskonstrukte (Relation zum Ich)
- Zusammenhänge zwischen Konstrukten
 - Konstrukte mit verschiedenen Kontrasten
 - Konstrukte über eine Person oder ein Element
- Art der Elemente
 - „Außenseiter“-Elemente
 - ambivalente Elemente.

¹¹Zum Begriff der gegenstandsspezifischen Theorie siehe Kapitel 2

Dabei darf nicht vergessen werden, dass Kelly Personen als Elemente nutzte und der Rep Test ein klinisches Verfahren zur Diagnose der Rollenkonstruktion war und spezielle Kategorien wie etwa die „Relation zum Ich“ nur in diesem Kontext Sinn ergeben. Einige der Kategorien lassen sich allerdings auf eine Vielzahl von Anwendungen auch außerhalb des klinischen Kontextes anwenden. Die Betrachtung von Konstrukten, die mit verschiedenen Kontrasten vorkommen bzw. Konstrukten (Kontrastpol), die immer wieder für nur ein spezielles Element verwendet werden, das besondere Augenmerk für Außenseiter- und ambivalente Elemente macht in so gut wie jedem Grid Sinn.

Jankowicz (2004), der selbst viel im organisationalen Kontext mit Repertory Grids gearbeitet hat, führt an, dass es zunächst einmal wesentlich ist, zwischen *Kern-* und *peripheren Konstrukten* in einem erhobenen Grid zu unterscheiden. Über die Zuordnung der Konstrukte zu diesen beiden Konstrukttypen nähert man sich als auswertende Person der subjektiven Bedeutsamkeit der verschiedenen Konstrukte an. Kernkonstrukte sind jene Konstrukte, die für die Auskunftsperson im Kontext des Gegenstandsbereichs des Grids *wirklich* zählen. Die peripheren Konstrukte sind weniger zentral und haben häufiger einen geringeren Anwendungsbereich als die Kernkonstrukte. Die Unterscheidung in Kern- und periphere Konstrukte hat bereits Kelly (1955/1991a) getroffen. Um herauszufinden, welches die Kernkonstrukte sind, die durch ihre zentrale Stellung im Konstruktsystem resistenter gegen Veränderung sind, hat Hinkle (1965) das *Resistance-to-Change-Grid* entwickelt (eine ausführliche Beschreibung siehe in Fransella et al., 2004, S. 70ff. und Jankowicz, 2004, S. 197ff.). Die verschiedenen AutorInnen beschreiben unterschiedliche Vorgehensweisen zur *Resistance-to-Change-Technik*, in jedem Fall aber wird sowohl von den mittels Repertory Grid als auch den mittels Laddering erhobenen Konstrukten ausgegangen und von der Auskunftsperson eine subjektive Entscheidung abverlangt, welches von zwei Konstrukten leichter (an sich selbst) zu verändern ist. Fransella et al. (2004, S. 70) geben folgende Instruktion dafür an:

Here are two of your own personal constructs. Today you say you prefer to be described by ‚a‘ on this construct and by ‚b‘ on this second construct. Now tomorrow morning you are going to wake up and you are going to have changed. You have either become ‚b‘ on this first construct *or* you have become ‚a‘ on this second construct. Which would you find it more difficult to change on?

Jedes Konstrukt wird mit jedem anderen in dieser Weise verglichen. Nachher wird ausgezählt, welche Konstrukte wie häufig als leichter (bzw. schwieriger) veränderbar galten. Diejenigen, die nie oder am seltensten im Gegensatz zu einem anderen verändert wurden, gelten als Kernkonstrukte. In der Regel sind die Konstrukte, die durch Laddering hervorgebracht wurden, jene, die resistenter gegen Veränderung sind und mehr im Kern liegen.

Jankowicz (2004) führt folgende weitere Konstrukttypen an, nach denen man ein Grid analysieren kann, d. h. die relative Häufigkeit der jeweiligen Konstrukttypen und ihre Bedeutung im Grid wird ausgewertet:

- affektive Konstrukte: drücken Gefühle aus
- verhaltensbezogene Konstrukte: beschreiben, was die Elemente tun oder welche Rolle sie in einem bestimmten Prozess spielen, zu dem sie gehören

- bewertende Konstrukte: drücken eine Meinung, Beurteilung oder Bewertung aus
- attribuierende Konstrukte: beinhalten wahrgenommene Gründe für Verhalten

Die Kategorisierung der Konstrukte nach diesen Typen scheint hauptsächlich sinnvoll, wenn es darum geht, Rückschlüsse für individuelle Beratung und Therapie einer Person zu ziehen.

Es kann je nach Fragestellung interessant sein zu schauen, ob eine Person immer wieder auf eine bestimmte Art von Konstrukten zurückgreift. So kann man sich eine Person X in einem Betrieb vorstellen, die, wenn sie verschiedene Kommunikationsmittel benutzt, immer wieder den Beziehungsaspekt in den Vordergrund stellt. Eine andere Person Y im selben Betrieb, vielleicht sogar mit einem ähnlichen Arbeitsplatz könnte stärker nach der Effektivität eines Kommunikationsmediums entscheiden, welches sie benutzt (z. B. wie lange eine Mitteilung braucht, um ihr Ziel zu erreichen). Wenn nun beide ArbeitskollegInnen miteinander in Beziehung treten, wird es nicht selten zu Missverständnissen kommen, da beide zwar miteinander kommunizieren wollen, dabei aber aufgrund ihrer unterschiedlichen mentalen Modelle unterschiedliche Präferenzen haben. Durch das Bewusstmachen der verwendeten mentalen Modelle kann die Repertory Grid-Technik so auch helfen, Missverständnisse aus dem Weg zu räumen.

Für die meisten Anwendungen einer Inhaltsanalyse wird es aber sinnvoll sein, entweder ein Schema aus den Grid-Daten zu erarbeiten (im Sinne eines Grounded Theory-Ansatzes, siehe Glaser & Strauss, 1998 sowie Unterabschnitt 7.5.2 in Kapitel 7) oder wie oben bereits erwähnt, ein Kategorienschema aus einer entsprechenden gegenstandsbezogenen Theorie vorzudefinieren und die Konstrukte entsprechend zuzuordnen.

Quantitativer Vergleich zwischen mehreren Grids

Oft stellt sich sowohl in der Forschung als auch in der organisationalen Praxis die Frage nach dem Vergleich von mehreren Grids, um ein entweder durchschnittliches oder aber ergänzendes Gesamtbild zu einem Wissens- oder Gegenstandsbereich zu erhalten. Enthalten die Grids, die verglichen werden sollen, sowohl identische Konstrukte als auch identische Elemente, dann sind statistische Verfahren zur Analyse möglich. Durch diese Form Standardisierung verliert das Grid seinen Stellenwert für die Erhebung impliziten Wissens. Daher soll hier darauf nicht näher eingegangen werden.

Darüber hinaus, gibt es einige Verfahrensweisen, die Grids vergleichen können, wenn *entweder* die Elemente *oder* die Konstrukte gleich sind (Riemann, 1991). Dabei werden zunächst einzelne Gridlösungen (mit Hauptkomponentenanalyse oder nonmetrischer multidimensionaler Skalierung) berechnet. Anschließend werden die Einzellösungen in einem Raum (Koordinatensystem) so übereinander gelegt, d. h. solange rotiert, bis die Übereinstimmung der einzelnen Lösungen maximal ist (Riemann, 1991). Die Unterschiede in der Lage der Punkte im Koordinatensystem geben dann Auskunft über die Veränderung (wenn es sich um mehrere Grids *einer* Person zu verschiedenen Messzeitpunkten handelt) oder Unterschiede (wenn es sich um Grids verschiedener Personen handelt). Es lassen sich aber nur entweder die Elemente *oder* die Konstrukte in einem Raum darstellen (Riemann, 1991). Solche Verfahren werden in der Regel für Veränderungsmessungen bei *einer* Person angewendet.

Wendet man diese Art von Verfahren auf den Vergleich von Grids verschiedener Personen an, liegt die (implizite) Annahme dahinter, dass die Konstruktion über die Beziehungen zwischen den (gleichen) Elementen (oder entsprechend zwischen den gleichen Konstrukten) bei allen Personen eine ähnliche ist, wenn sie auch durch verschiedene Konstrukte beschrieben wird (bzw. die Konstrukte auf verschiedene Elemente angewandt werden) (Raeithel, 1990). Das entspricht jedoch weder der Idee alternativer Konstruktionen von Kelly (1955/1991a), noch ist es augenscheinlich nachvollziehbar. Das würde heißen, dass jede Person die Elemente, z. B. Mutter, Vater und Schwester, in ähnlichen Abständen zueinander konstruiert. Selbst wenn sich dies für bestimmte Elemente nachweisen ließe, so kann man davon ausgehen, dass dies nicht für jegliche mögliche Elemente in einem Grid gilt. Da erst diese problematische Grundannahme den rechnerischen Vergleich zwischen mehreren Grids mit verschiedenen Konstrukten, aber gleichen Elementen sinnvoll macht, soll auch auf diese Art von Verfahren hier nicht weiter eingegangen werden.

Sind sowohl Elemente als auch Konstrukte zwischen den Grids verschieden, so stehen zum Vergleich der Grids noch gewisse Gridmaße zur Verfügung wie etwa zur Beschreibung der kognitiven Komplexität oder logischen Konsistenz und Widersprüchlichkeit (für einen Überblick siehe Raeithel, 1993). Diese Maße sind jedoch eher im Bereich der individuellen Diagnose, Beratung und Therapie sinnvoll zu interpretieren. Für die Anwendung bei organisationalen Fragestellungen sind sie problematisch, da ihnen eine gewisse Valenzdimension innewohnt wie etwa, dass das Grid mit der höheren Komplexität auch das validere ist. Deshalb wird im Kontext dieser an organisationalen Fragestellungen interessierten Arbeit auf eine ausführliche Auflistung und Darstellung dieser Maße verzichtet.

Qualitativer Vergleich zwischen mehreren Grids

Sind sowohl Elemente als auch Konstrukte individuell verschieden, so kommen für die Analyse und den Vergleich von mehreren Grids eigentlich nur qualitative Verfahren in Betracht (Jankowicz, 2004). Grids und Grid-Interviews lassen sich prinzipiell wie qualitative Daten anderer Art (etwa Transkripte narrativer Interviews) behandeln. Grid-unspezifische Verfahren zur Auswertung qualitativer Daten gibt es eine Vielzahl, die jeweils mit verschiedenen theoretischen Hintergründen und unterschiedlichem Fokus arbeiten. Als Beispiele seien hier genannt:

- die Inhaltsanalyse (Krippendorff, 1980; Mayring, 2003),
- die dokumentarische Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2001),
- die Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998) oder
- die Diskursanalyse (Parker, 2003; P. Dick, 2006).

Ein Grid-spezifisches Verfahren wird von Jankowicz (2004) vorgestellt: die **Inhaltsanalyse nach Honey** (Honey, 1979). Die Basis des Verfahrens besteht zunächst aus einer „normalen“ Inhaltsanalyse, bei der die Konstrukte zu semantisch ähnlichen Kategorien zugeordnet werden, wobei die Kategorien aus den Daten heraus entstehen und nicht aus einem vorherigen theoretischen Gebäude stammen. Um das Kategoriensystem vor zu starken subjektiven Einflüssen seitens der auswertenden Person zu

schützen, gehören Reliabilitätsprüfungen wie bei anderen qualitativ-interpretierenden Verfahren dazu. Dafür werden die Zuordnungen der Analyseeinheiten zu den Kategorien von mehreren Personen durchgeführt und Indizes berechnet, die etwas über die Übereinstimmung der Zuordnungen aussagen (z. B. Kappa-Koeffizient).

Wenn die Konstrukte auf solche Art in einem Kategoriensystem zusammengefasst werden, geht eine wesentliche Information aus dem Grid verloren, nämlich die Ratings (Jankowicz, 2004). Dort geht die Inhaltsanalyse nach Honey einen Schritt weiter, weil die Ratings in einem gewissen Ausmaß in die Auswertung einbezogen werden können (Jankowicz, 2004). Dies ist möglich, wenn bei der Erhebung eines Grids ein sogenanntes *Overall-Construct* am Ende der Erhebung vorgegeben und von der Auskunftsperson bezüglich der Elemente bewertet wird.

Bei der Sozialen-Kompetenz-Studie (siehe Seite 103) wurde folgendes *Overall-Construct* am Ende jedes Grid-Interviews vorgegeben: *Alles in allem geschickt im Umgang mit Menschen versus eher ungeschickt im Umgang mit Menschen*. Die Auskunftspersonen wurden gebeten, alle Elemente bezüglich dieses Konstruktes zu bewerten.

Der Inhaltsanalyse nach Honey liegt die Annahme zugrunde, dass jedes persönliche Konstrukt in mehr oder weniger engem Zusammenhang zum Thema des Grids steht (Jankowicz, 2004). Durch die Formulierung des *Overall-Construct* passiert eine Operationalisierung des Themas. Es hängt daher von dessen sprachlicher Formulierung die Adäquatheit des weiteren Auswertungsverfahrens (in Bezug auf das Thema der Grid-Erhebung) ab. Da Konstruktsysteme als hierarchische Systeme verstanden werden, die zentralere und peripherere Konstrukte beinhalten, gleichfalls auch Konstrukte mit unterschiedlich großem *Range of Convenience* (Organisations- und Modulationssatz nach Kelly, 1955/1991a), erscheint die Annahme von der Konstruktpsychologie her sinnvoll.

Ausgehend von dieser Annahme werden bei der Inhaltsanalyse nach Honey für jedes persönliche Konstrukt die Nähe bzw. Distanz zum *Overall-Construct* berechnet, um eine Aussage über die Beziehungen der Konstrukte verschiedener Personen zu ermöglichen. Das *Overall-Construct* ist sozusagen eine Art Anker für den Vergleich verschiedener Grids. Darüber hinaus werden die verschiedenen persönlichen Metriken beim Vergleich mitbetrachtet, indem die persönliche Bedeutung eines bestimmten persönlichen Konstrukts für das Thema des Grids nicht als absoluter Wert in den Vergleich eingeht, sondern als relativer Wert (Jankowicz, 2004).

Die Inhaltsanalyse nach Honey besteht aus folgenden Schritten (vgl. Jankowicz, 2004; Honey, 1979):

1. Erheben von Ratings für ein *Overall-Construct* (aber auch für andere vorgegebene Konstrukte, zu denen die persönlichen Konstrukte in Bezug gestellt werden sollen; Honey, 1979)
2. Berechnen von Ähnlichkeitswerten (in %) aller persönlichen Konstrukte mit dem *Overall-Construct*
3. Relativieren der Ähnlichkeit durch die Unterteilung der Ähnlichkeitswerte jeder Person in ein oberes (top data), mittleres und unteres Drittel (tail data)
4. Bildung von Kategorien und Zuordnung von Konstrukten (bei großer Anzahl von Daten zunächst nur mit den *top data* jedes Grids; Honey, 1979)

- (a) Konstrukte „with no preconceived ideas“ (Honey, 1979, S. 456) semantisch ähnlichen Gruppen zuordnen
 - (b) Kategorienüberschriften finden
 - (c) Kategorien definieren
 - (d) typische Beispiele aus den Daten für jede Kategorie finden
 - (e) innerhalb jeder Kategorie die Konstrukte nach Ähnlichkeitswerten sortieren
 - (f) Konstrukte innerhalb jeder Kategorie finden, die hohe persönliche Bedeutsamkeit haben (top data)
 - (g) Häufigkeiten der Konstrukte in jeder Kategorie angeben
5. Reliabilität des Kategoriensystems prüfen
 6. Weitere Berechnungen durchführen (etwa die relative Wichtigkeit über die persönliche Bedeutsamkeit und die Ähnlichkeit mit dem *Overall-Construct* oder Differentialanalysen bezüglich verschiedener Substichproben)

Bei der Studie zu bedeutsamen sozialen Kompetenzen in der Kundenbetreuung (siehe Seite 103) wurden anhand von 21 durchgeführten Repertory Grid-Interviews 256 Konstruktpaare, das sind 512 Merkmale, erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet. Um die Konstrukte nach semantischen Ähnlichkeiten zu sortieren, wurden sie ausgedruckt, ausgeschnitten und mit Codes identifiziert, um sie nach dem Kategorisierungsprozess wieder den Personen/Grids zuordnen zu können. Sie wurden ohne vorgefasste Ideen gemäß dem Ansatz der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1998) in semantisch ähnliche Kategorien sortiert. Während auf Seite 104 in Abbildung 5.1 die *Verteilung* der Hauptbestimmungstücke sozialer Kompetenzen am Arbeitsplatz in der Kundenbetreuung visualisiert war, stellt Tabelle 5.8 jene acht Hauptkategorien mit Kurzbeschreibung, typischen Beispielen und der Häufigkeit der Kategorien (N) dar. Weitere sieben Kategorien sind hier nicht abgebildet, da deren Häufigkeit kleiner als 10 war. Dieses Vorgehen lehnte sich an allgemeine inhaltsanalytische Prozeduren an.

Tabelle 5.8: Beispiel für ein inhaltsanalytisch erstelltes Kategoriensystem – Ergebnis der Sozialen Kompetenz-Studie (siehe Seite 103)

KATEGORIE	TYPISCHE BEISPIELE	N
1. Selbst(un)sicherheit: Konstrukte zur Beschreibung von jmds. Selbstbewusstsein und der darin begründeten (Un-)Sicherheit im Auftreten	„überzeugend, sicher vs. unsicher, nicht so überzeugend“, „Selbstsicherheit vs. wenig Selbstvertrauen“, „von sich überzeugt vs. unsicher“	25
2. Extraversion/Introversion: Konstrukte zur Beschreibung der Art des Zugangs zu anderen Menschen im Sinne von Kontaktfreudigkeit, Geselligkeit, Gesprächigkeit und Freude, auf andere Menschen zuzugehen, im Gegensatz zu Zurückhaltung, Verschlossenheit	„extravertiert vs. introvertiert“, „kontaktfreudig vs. zurückhaltend“, „transparent, offen vs. reserviert, kühl, verschlossen“	25
3. (Un-)Ausgeglichenheit: Konstrukte zur Beschreibung der seelischen Belastbarkeit im Sinne von innerer Ruhe und der Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu kontrollieren im Gegensatz zu Nervosität, Hektik und Launenhaftigkeit	„Ruhe, Gelassenheit vs. Nervosität, Hektik, Erregtheit“, „ausgeglichen, können Stimmung gut kaschieren vs. launisch“, nicht aus der Ruhe bringen lassen, haben gute Nerven vs. ungeduldig“	23

Fortsetzung ...

... Fortsetzung

KATEGORIE	TYPISCHE BEISPIELE	N
4. Art der Beziehungsgestaltung: Konstrukte zur Beschreibung der Art der Kundenbeziehung im Sinne von Privatheit und individuellen/herzlichen, auch an privaten Belangen des Kunden interessierten Beziehungen im Gegensatz zu rein geschäftlichen Beziehungen	„geschäftlich-private Kundenbeziehung vs. nur geschäftliche Kundenbeziehung“, „steif, bauen wenig persönliche Beziehung auf vs. zugänglich“, „herzliche, echte Freundlichkeit vs. aufgesetzte Freundlichkeit“	23
5. (Un-)Selbstständigkeit: Konstrukte zur Beschreibung von jmds. Selbstständigkeit, Aktivität und Zielstrebigkeit beim Kundenbetreuen im Sinne des Treffens selbstständiger Entscheidungen, des aktiven Einsetzens für die Kunden, die Arbeit, das interne Klima, und des sich-Zielesetzens im Gegensatz zu reaktiven und wenig ehrgeizigen Verhaltensweisen	„arbeitswillig, aktiv, engagiert, eigeninitiativ vs. passiv, reagiert nur auf Kunden, setzt nicht aktiv Impulse“, „wissensdurstig, eigeninitiativ vs. alles auf sich zukommen lassen“, „Ehrgeiz, immer besser sein wollen als andere vs. weniger ehrgeizig“	23
6. Humor (vs. Ernst): Konstrukte zur Beschreibung des Humors im zwischenmenschlichen Miteinander im Sinne eines lockeren, witzigen Umgangs miteinander im Gegensatz zu ausgesprochener Sachlich- oder Ernsthaftigkeit	„locker vs. todernst“, „witzig, lustig vs. sachlich. nüchtern“, „Fröhlichkeit, Schmääh machen vs. Ernst, nicht aktiv Spaß machen“	17
7. Feingefühl (vs. wenig Gespür): Konstrukte zur Beschreibung der Empathie im Umgang mit anderen Menschen im Sinne des Spürens, wie es dem anderen geht, was er gerade braucht und sich darauf einstellen und so Vertrauen aufbauen können im Gegensatz zu wenig Gespür im Umgang mit anderen	„Einfühlungsvermögen zum Kunden und Mitarbeiter vs. wenig Gespür“, „viel Menschenkenntnis vs. weniger Menschenkenntnis“ „gute Zuhörer vs. redet öfter rein, unterbricht ab und zu“	15
8. (Un-)Zuverlässigkeit: Konstrukte zur Beschreibung des Verlassen-Könnens auf jmdn. im Sinne von Menschen, die ihr Wort halten, die ihre Arbeit ordentlich erledigen, die ihre Arbeit zweimal prüfen im Gegensatz zu Menschen oder Arbeitsprodukten, auf die man sich nicht verlassen kann	„verlässlich, Zusagen einhalten vs. unzuverlässig“, „Genauigkeit vs. schlampig“, „zweihundertprozentig vs. lockerer“	10

Die Inhaltsanalyse nach Honey bringt folgende weitere Einblicke in die Daten – hier wieder dargestellt am Beispiel von Marias Grid. Schaut man sich die Ähnlichkeit bzw. persönliche Bedeutsamkeit von Marias Konstrukten zum *Overall-Construct* und damit ihrer Bedeutung für das Grid-Thema (soziale Kompetenzen in der Kundenbetreuung) an (siehe Tabelle 5.9), wird deutlich, dass die Konstrukte *weniger vs. große Aufmerksamkeit bei Persönlichem*, *inneres Selbstbewusstsein vs. angelegte Sicherheit* und *herzlich vs. zurückhaltend* für Maria die höchste Bedeutsamkeit bezüglich des *geschickten Umgangs mit anderen* haben. Das Konstrukt 7 ist der Kategorie 4, Konstrukt 10 der Kategorie 1 und Konstrukt 13 der Kategorie 2 (siehe Tabelle 5.8) zugeordnet. Wenn auf diese Art und Weise die persönlichen Bedeutsamkeiten eines Konstrukts für das Grid-Thema für jedes Grid bestimmt werden, können für alle Kategorien Indizes berechnet werden, die etwas darüber aussagen, wie wesentlich diese Kategorie für das Thema ist – und zwar abhängig von den individuellen Ratings der Auskunftspersonen und nicht von der Interpretation der auswertenden Person.

Tabelle 5.9: Ähnlichkeitsmaße von Maria's persönlichen Konstrukten mit dem Overall-Construct

Marias persönliche Konstrukte	Ähnlichkeitsmaß (in %)	Persönliche Bedeutsamkeit (H—Hoch, M—Mittel, N—Niedrig)
1 durchschaubar vs. rätselhaft	75,0	M
2 sicheres vs. unsicheres Auftreten	76,7	M
3 herzliche vs. aufgesetzte Freundlichkeit	66,7	N
4 nicht aus der Fassung vs. aus der Fassung bringen lassen	78,3	M
5 präzise kurze vs. ausgeschmückte Erklärungen	66,7	N
6 schauspielern vs. nicht schauspielern können	71,7	M
7 <i>weniger vs. große Aufmerksamkeit bei Persönlichem</i>	81,7	H
8 Gelegenheit angepasst vs. unangepasst gekleidet	73,3	M
9 nicht karriere- vs. karriereorientiert	68,3	N
10 <i>inneres Selbstbewusstsein vs. angelegte Sicherheit</i>	83,3	H
11 Familie/Freizeit vs. Arbeit an 1. Stelle	70,0	M
12 weniger vs. mehr Small-Talk-geübt	73,3	M
13 <i>herzlich vs. zurückhaltend</i>	81,7	H
14 nimmt vieles zu ernst vs. nimmt's locker	65,0	N

Entwicklungspotential bei der Auswertung. Da viele statistische Verfahren nur unter zahlreichen Voraussetzungen angewendet werden dürfen, die oft nicht hinreichend transparent für die NutzerInnen von Computerprogrammen sind, fordert Raelthel (1993) mehr vergleichende Arbeiten bezüglich der statistischen Auswertungsmethoden. Das soll aber nicht Inhalt der hier vorliegenden Arbeit sein.

Speziell für den Einsatz von Repertory Grids im organisationalen Kontext spielen qualitative Verfahren zum Vergleich mehrerer Grids eine große Rolle, weil in Organisationen – oft auch beim Explizieren impliziten Wissens von mehreren Personen – die (selten identischen) Sichtweisen unterschiedlicher beteiligter Personen interessieren. Dabei ist besonders wesentlich, dass das Ergebnis des qualitativen Vergleichs möglichst wenig durch die Interpretation von Dritten (d. h. der ForscherIn oder BeraterIn) beeinflusst ist. Das, was die Repertory Grid-Technik gegenüber zahlreichen anderen qualitativen Methoden ausmacht, ist, dass die Aufbereitung der Daten, d. h. deren Ordnung und Strukturierung, der Methode selbst innewohnt und von der Auskunftsperson selbst vorgenommen wird (Thomas & Harri-Augstein, 1985). Dadurch entspricht das Ergebnis wirklich dem, was die Auskunftspersonen zu „sagen“ haben und ist nicht verzerrt von der subjektiven Interpretation Dritter.

Genau das geht aber zum großen Teil verloren, wenn mehrere Grids miteinander verglichen werden sollen. Das einzige Verfahren, das einen Vergleich und eine Aggregation von Daten aus mehreren Grids möglich macht, ist die Inhaltsanalyse. Diese wiederum basiert auf der Interpretation Dritter und ist außerdem noch sehr zeitintensiv für die auswertenden Personen. Auch wenn durch Reliabilitätschecks versucht werden kann, eine möglichst „objektive“ inhaltsanalytische Lösung zu finden, wird schon anhand des Begriffs „objektiv“ deutlich, dass dies nicht mehr der Individualität der persönlichen Konstrukte Rechnung trägt. In diesem Sinne besteht Forschungsbedarf hinsichtlich methodenimmanenter kollektiver, gemeinsame Bedeutung aggregierender Prozeduren. Auch wenn dieses Forschungsfeld mindestens ebenso wesentlich für den praktischen Grid-Einsatz in Organisationen ist, so wird sich die vorliegende Arbeit dennoch primär mit den Entwicklungsfeldern aus den Phasen Themenfindung, Elementauswahl und Konstrukterhebung befassen, da diese für die inhaltliche Anpassung der Repertory Grid-Technik an organisationale Fragestellungen prägender sind.

5.4.6 Gütekriterien

Um die Güte einer Methode in der Psychologie bewerten zu können, verwendet man Gütekriterien (siehe *Begriffe aus der Methodologie* in Kapitel 2). Methoden werden anhand dieser Kriterien daraufhin überprüft, inwieweit

- die Methode genau das misst, was sie zu messen vorgibt (*Validität*),
- die Methoden zuverlässig misst (*Reliabilität*) und
- die Methode unabhängig von den Durchführenden, Auswertenden und Interpretierenden misst (*Objektivität*).

Drei wesentliche Eigenschaften der Repertory Grid-Technik erschweren die Messung und Angabe von traditionellen Gütekriterien (Lohaus, 1993):

1. Die Repertory Grid-Technik ist nicht ein, sondern eine Vielzahl von verschiedenen Verfahren. (Es ist, als würde man Gütekriterien für *die* Fragebogentechnik bestimmen wollen.)
2. Die Repertory Grid-Technik ist eine hochgradig idiographische Methode, d. h. es ist primäres Ziel, Aussagen über das Konstruktsystem eines Individuums zu treffen, anstatt überindividuelle Aussagen.
3. Die Methode ist derart eng mit der Theorie persönlicher Konstrukte verschränkt, dass eine Anwendung der Methode und Interpretation der Ergebnisse nur mit dem Hintergrund dieser Theorie Sinn machen.

Aus diesen drei methodologischen Merkmalen der Repertory Grid-Technik ergeben sich Konsequenzen für die Bestimmung der Gütekriterien.

Zunächst einmal können die Kriterien immer nur für eine spezifische Grid-Variante in spezifischen Kontexten bestimmt werden (Lohaus, 1993).

Für die **Reliabilität** gilt, dass sie immer nur für ein Individuum bestimmbar ist, da die Repertory Grid-Technik ein idiographisches Verfahren ist (Lohaus, 1993).

As is now obvious, there can be as many studies of the reliability of repertory grids as there are different elements, construct elicitation procedures, administration procedures, samples and much else besides. (Fransella et al., 2004, S. 143)

Die Test-Retest-Reliabilität, d. h. die mehrfache Vorgabe eines Tests zu verschiedenen Zeitpunkten und Messung der Übereinstimmung der Ergebnisse, ist für das Repertory Grid speziell kritisch zu betrachten, da die Psychologie persönlicher Konstrukte explizit auf die Dynamik von Konstruktsystemen verweist (Lohaus, 1993). Kelly selbst habe hoch reliable Verfahren als unsensitive Verfahren kritisiert, weil diese nicht in der Lage sind, die Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln einer Person abzubilden (zitiert in Lohaus, 1993). Damit wird die Art der Messung von Reliabilität in Frage gestellt.

Aus den genannten Gründen lassen sich keine allgemein gültigen Werte für die Reliabilität der Repertory Grid-Technik angeben. Allerdings zeigen eine Vielzahl an Untersuchungen zu spezifischen Grid-Varianten, dass die Reliabilität ähnlich hoch wie bei traditionellen Messverfahren (etwa Fragebögen) ist (Lohaus, 1993). Mehr noch lässt sich aus Studien zu verschiedenen hohen Freiheitsgraden bei Methoden schlussfolgern, dass die Reliabilität von Grids höher sein sollte als die von traditionellen standardisierten Verfahren wie dem Fragebogen, da die Grid-Technik stark individuumszentriert, wenig standardisiert ist und daher mit hohen Freiheitsgraden einhergeht (Lohaus, 1993). Diese Freiheit bei der Repertory Grid-Technik resultiert vor allem daraus, dass die Konstrukte, die zur Bewertung von Elementen herangezogen werden, von den Auskunftspersonen selbst gewählt werden können. Beim Fragebogen dagegen stehen die Items fest und müssen von den befragten Personen anhand einer vorgegebenen Skala bewertet werden, egal ob die Items für die konkrete Person eine Bedeutung haben oder nicht. Daher erscheint es auch augenscheinlich, dass die Ergebnisse von Grids zuverlässiger sind als die von Fragebögen. Was die *Messung* der Zuverlässigkeit betrifft, so ist diese gerade durch den hohen Freiheitsgrad der Grids eingeschränkt, da bereits

sehr kleine Veränderungen in der Konstruktion (etwa geringfügige Benennungs- und Bewertungsunterschiede) bereits zu scheinbarer „Unzuverlässigkeit“ führen.

Interessant ist in dem Zusammenhang die Redefinition von Reliabilität (und auch allen anderen Gütekriterien) als Merkmal des Konstruktsystems anstatt als Merkmal eines Erhebungsinstruments (Lohaus, 1993). Im konstruktpsychologischen Sinn kann hohe Reliabilität der Ergebnisse zweier Grid-Tests als Index für hohe Stabilität des Konstruktsystems gesehen werden, anstatt als Index für ein zuverlässiges Erhebungsverfahren. Ähnlich umgekehrt: Niedrige Reliabilität kann als Ausdruck stark instabiler Konstruktsysteme verstanden werden. In einer vergleichenden Untersuchung haben Bannister und Fransella die Test-Retest-Reliabilitäten von Personen ohne psychiatrische Erkrankung und Personen mit Schizophrenie verglichen (Fransella und Bannister, zitiert in Lohaus, 1993). Dabei wurde eine durchschnittliche Reliabilität von 0.80 für die Personen ohne psychiatrische Krankheit und eine durchschnittliche Reliabilität von 0.18 für die Personen mit Schizophrenie gemessen (zitiert in Lohaus, 1993). Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass Reliabilitätskoeffizienten eher ein Maß für die Konstruktsysteme der Personen sind, als eine Eigenschaft des Erhebungsinstruments.

Da die Reliabilität als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Validität angesehen wird, gelten die Erkenntnisse indirekt auch für die Validität (Lohaus, 1993).

Was die **Validität** von Repertory Grids betrifft, so lässt sich die Inhaltsvalidität aufgrund der breiten theoretischen Fundierung der Repertory Grid-Technik und der engen Verbindung von Methode und Theorie als argumentierbar annehmen. Zur Sicherstellung der Inhaltsvalidität von Kellys Originalverfahren, dem Role Repertory Test, dienen Kellys Grundannahmen (siehe Abschnitt 5.3), die allerdings ihrerseits nicht überprüft sind (Riemann, 1991). Ob aber spezifische Grid-Anwendungen inhaltsvalide sind, hängt zum großen Teil von der Operationalisierung des Grid-Themas in Form der Elemente und Erhebungsfragen ab.

Als akzeptierte Standards, deren Einhaltung ein hohes Maß an Inhaltsvalidität sicherstellt, gelten zum einen die repräsentative Auswahl von Testitems und zum anderen angemessene und sensible Methoden der Testkonstruktion... (Riemann, 1991, S. 57)

Als „Testitems“ können im Grid die Elemente betrachtet werden, als „Methode der Testkonstruktion“ ist das systematische und nachvollziehbare Vorgehen zu verstehen, wie eine spezifische Variante eines Grid-Tests konstruiert wird. Für die einzelnen Grid-Varianten sollte daher gezeigt werden, dass die Auswahl der Elemente repräsentativ für das jeweilige Untersuchungsobjekt bzw. Gegenstandsfeld sind und die Entwicklung der Variante nachvollziehbar beschrieben werden. Ein verallgemeinertes systematisches Vorgehen für die Auswahl der Elemente und die Konstruktion eines neuen Grid-Test stehen bislang nicht zur Verfügung.

Als Hinweis auf die Validität der Repertory Grid-Technik lässt sich werten, dass 90% aller empirischen Studien im Bereich der Psychologie persönlicher Konstrukte mit der Repertory Grid-Technik arbeiten (Lohaus, 1993). Daher ist davon auszugehen, dass mit der Methode aus Sicht der Anwender und Anwenderinnen tatsächlich das gemessen wird, was die Methode zu messen vorgibt, nämlich Konstruktsysteme (vgl. Lohaus, 1993).

Kriterienbezogene und Konstruktvalidität lassen sich nicht verallgemeinert für *die* Repertory Grid-Technik bestimmen, sondern können immer nur für spezifische Grid-Varianten in spezifischen Kontexten ermittelt werden (Lohaus, 1993). Lohaus (1993), Riemann (1991) und Fransella et al. (2004) berichten von verschiedenen Studien zur Validität von spezifischen Varianten der Repertory Grid Technik, die prinzipiell die Validität der Methode belegen. Für Riemann (1991) bleibt allerdings fraglich, inwieweit sich der Aufwand, den die Durchführung eines Grids kostet, gegenüber anderen Verfahren wie etwa Ähnlichkeitspaarvergleichen lohnt.

Für die vorliegende Arbeit relevant ist die Validierung einer spezifischen Variante der Grid-Technik, die Büssing et al. (1999) und Büssing, Herbig und Ewert (2002) zur Erhebung impliziten Wissens im Krankenpflegebereich entwickelt haben. Dabei wurden in einer Laborsituation Krankenpflegekräfte (d. h. die Auskunftspersonen) mit einer kritischen Situation (hypoglykämischer Schock des Patienten) konfrontiert und mussten diese bewältigen. Die Situationen wurden auf Video aufgenommen, um sie anschließend als Erinnerungstütze für die Auskunftspersonen zu verwenden. Als Elemente für das anschließende Grid dienten wichtige Aspekte der kritischen Situation aus Sicht der Handelnden. Die Elemente wurden in einem halbstandardisierten Interview mit den Leitfragen: „Was war für Sie wichtig in der Situation?“ bzw. „Was hat Sie zu den verschiedenen Handlungen veranlasst?“ und dem Abspielen des Videos erhoben. Die Konstrukte wurden anschließend im Dyadenvergleich mit Unterstützung durch ein Computerprogramm erhoben (Büssing et al., 1999; Büssing, Herbig & Ewert, 2002). Als Referenzinformation wurde ein halbstandardisiertes Interview zu verschiedenen Themenbereichen der Krankenpflege geführt (genannt Wissenstest), die in Relation zu den spezifisch initiierten kritischen Situationen standen. Dabei wurden mehrere (potentielle) Frageebenen unterschieden. Zunächst wurden allgemeine Fragen gestellt und die Auskunftspersonen gebeten, alles zu erzählen, was sie dazu wissen. Im Fall, dass durch die Antworten nicht alle Punkte angesprochen wurden, wurden konkretere Fragen gestellt. Auf diese Weise wurden für die Themen drei Ebenen der Spezifität erhoben (Büssing et al., 1999; Büssing, Herbig & Ewert, 2002). Ein Vergleich zwischen dem Wissen, das mittels Wissenstest erhoben wurde, und dem, das mittels Repertory Grid-Technik im Anschluss an die kritische Situation erhoben wurde, zeigte, dass mit der Repertory Grid-Technik Wissenskomponenten erhoben werden konnten, die über den Wissenstest nicht erhoben wurden. Zum einen wurde statistisch signifikant *mehr* Wissen mittels Repertory Grid erhoben als mittels Wissenstest (d. h. die Anzahl der erhobenen Wissensbestandteile war im Repertory Grid signifikant höher als im Wissenstest).¹² Zum anderen lassen inhaltsanalytische Einzelfallauswertungen darauf schließen, dass das *Mehr* an Wissen impliziter Natur war. Zusätzlich wurde durch eine Einbettung expliziter (Wissenstest) und impliziter (Repertory Grid) Wissenskomponenten mittels Korrespondenzanalyse gezeigt, dass das explizite Wissen im Kontext des impliziten Wissens an Bedeutung gewinnt und schlüssige Interpretationen ermöglicht (Büssing et al., 1999; Büssing, Herbig & Ewert, 2002).

Dieses mehr an Wissen, das mit der Explikationsmethode hervorgebracht werden konnte, ist ein notwendiger, aber nicht hinreichender Hinweis darauf, daß

¹²„[Es] zeigte sich, daß rund 52% der im Repertory-Grid generierten Elemente und 81% der generierten Konstrukte nicht im Wissenstest benannt wurden, obwohl dieser aufgrund einer hierarchisch-sequentiellen Struktur mit immer detaillierteren Fragen größtmöglichen Raum zur Benennung allen expliziten Wissens in den betroffenen Fragebereichen gab.“ (Büssing et al., 1999, S. 84)

tatsächlich implizites Wissen expliziert wurde. Weitergehend bestätigen die Ergebnisse der Korrespondenzanalysen die Validität der Methode. Die Verbindungen der verschiedenen Elemente und Konstrukte (die kognitive Struktur), waren für die meisten Versuchspersonen zunächst selbst überraschend. Offenbar waren diese kognitiven Strukturen entsprechend der Definition impliziten Wissens vor der Explikation unterhalb einer subjektiv wahrnehmbaren Schwelle wirksam (Dienes & Berry, 1997). Bei der Hebung in das Bewußtsein im Rahmen der Explikation mit den Probanden konnten die Quellen dieser kognitiven Strukturen in der Erfahrung jedoch bestätigt werden. Dies sind starke und hinreichende Indizien dafür, daß wirklich implizites Wissen expliziert wurde. (Büssing et al., 1999, S. 85)

Dieser erste Nachweis, dass sich mit der Repertory Grid-Technik in diesem Setting tatsächlich implizites Wissen erheben ließ, ist ein weiteres klares Argument für die Auseinandersetzung mit der Grid-Technik für das Explizieren organisational relevanten impliziten Wissens.

Ein zweiter Validierungsweg bei Büssing et al. (1999) und Büssing, Herbig und Ewert (2002) bestand im Vergleich der Pflegekräfte, die zur korrekten Diagnose in der Situation gelangten, mit denen, die die Situation nicht adäquat bewältigen konnten. Durch die experimentelle Situation gab es eine klare Zuordnung zu diesen Gruppen, da die „richtige Lösung“ bekannt war. Mit der dahinterliegenden Annahme, dass erfahrungsgelitetes Arbeitshandeln stark in Bezug zu implizitem Wissen steht, deuten die klaren inhaltlichen Unterschiede in den Repertory Grids bei beiden Gruppen auf Unterschiede im impliziten Wissen hin (Büssing et al., 1999; Büssing, Herbig & Ewert, 2002).

In der Studie von Büssing et al. (1999) wird von qualitativen Rückmeldungen seitens der Pflegekräfte berichtet, die die erhobenen kognitiven Strukturen für sich wiedererkennen, auch wenn sie ihnen vor der Erhebung nicht bewusst waren. Das lässt auf die kommunikative Validität des Verfahrens schließen. Kommunikative Validität als Form der Konsensvalidität scheint sich als wesentliches Gütekriterium bei qualitativen Methoden für die Repertory Grid-Technik anzubieten. Konsensvalidität bei Grid-Varianten zu bestimmen macht vor allem deshalb Sinn, da es bei der Methode vor allem darum geht, persönliche Konstrukte in einer Form zu erheben, dass die Auskunftspersonen selbst bzw. die TherapeutInnen, BeraterInnen oder ForscherInnen Erkenntnis über die individuellen Konstruktsysteme gewinnen und Ansatzpunkte für Veränderungen aufdecken und nutzen können. Konsensvalidierung ist im Grunde sogar impliziter Bestandteil der Repertory Grid-Technik selbst, da letztlich immer die Auskunftsperson über die Richtigkeit der Auswertung und Interpretation entscheiden muss (Lohaus, 1993). Damit ist die kommunikative Validität immer dann gegeben, wenn dieser Schritt eingehalten und ernstgenommen wird und die Auskunftspersonen sich in den erhobenen Daten wiederfinden.

Fransella et al. (2004) plädieren generell für eine Umorientierung im Validitätsverständnis. Im Zentrum der Validität sollte die Nützlichkeit eines Verfahrens für die Praxis stehen (Fransella et al., 2004).

... if we substitute for validity the notion of usefulness, or at least make usefulness the central feature of validity, we shall be less concerned with the correlation between a test and some relatively arbitrary criterion, and more concerned with the values which users of a test find in it. (Bannister & Bott, 1973, zitiert in (Fransella et al., 2004, S. 143)

Die Nützlichkeit von Repertory Grids hat sich in so zahlreichen wie verschiedenen Bereichen bewiesen – von Anwendungen in der Psychotherapie, Pädagogik und im Sport bis hin zu Einsätzen in der Wirtschaft und Informatik. Umfangreiche Listen für mögliche Anwendungen von Repertory Grids finden sich bei Fransella et al. (2004, Kapitel 8) und Thomas und Harri-Augstein (1985, im Anhang).

Kelly selbst hat der Validität als Gütekriterium für Tests ähnlich kritisch wie der Reliabilität gegenüberstanden. Lohaus (1993, S. 84) beschreibt bezugnehmend auf Bannister und Mair, dass Kelly „Validität als die Kapazität eines Testes, das zu erfassen, was wir bereits wissen,“ definiert habe. Da üblicherweise die Validität von neuen Verfahren dadurch bestimmt wird, dass schon existierende Verfahren, die Ähnliches messen, herangezogen werden, steckt in dieser Ironie einiges Wahres.

Die **Objektivität** wird in der Repertory Grid-Literatur nicht näher behandelt. Üblicherweise ist die Objektivität das Gütekriterium, das sich am einfachsten absichern lässt, da in der Regel eine detaillierte Beschreibung der Durchführung und Auswertung z. B. in Form einer Test-Handanweisung hierfür genügt (Bortz & Döring, 1995). Da es für die Repertory Grid-Technik sowohl ein Testmanual (Riemann, 1991) gibt als auch weitere ausführliche (Lehr-)Bücher (Fromm, 1995; Scheer & Catina, 1993; Jankowicz, 2004) und Manuale (Fransella et al., 2004), kann die generelle Durchführungs- und Auswertungsobjektivität als gegeben betrachtet werden. Einzige Schwachstelle in der Literatur ist das vernachlässigte Thema der Elementauswahl (Fromm, 1995; Thomas & Harri-Augstein, 1985), das speziell bei neuen Anwendungen und Adaptationen der Grid-Technik relevant ist. Bezüglich der Auswahl der Elemente für Nicht-Standard-Grids ist daher die Objektivität in der Durchführung anzuzweifeln.

Die Interpretationsobjektivität ist stark abhängig von der konkreten Grid-Variante. Bei Kellys Role Construct Repertory Test besteht einiger Spielraum, da die von Kelly (1955/1991a) vorgeschlagene qualitative Auswertung zur Interpretation der Konstrukte einigen Interpretationsspielraum lässt – etwa, was genau ein „oberflächliches“ Konstrukt ist (Fromm, 1995). Bei stark standardisierten Grid-Varianten, die statistisch ausgewertet werden, ist dieser Spielraum weit geringer.

Entwicklungspotential. Sowohl Reliabilität als auch Validität sind für spezifische Grid-Test-Varianten immer wieder geprüft worden – mit ähnlich befriedigenden Ergebnissen wie für traditionelle Erhebungsinstrumente wie etwa Fragebögen. Während die Inhaltsvalidität der *Klasse* von Grid-Verfahren, d. h. ihre theoretische und logische argumentierte Gültigkeit im allgemeinen durch die ausführlich formulierte Theorie persönlicher Konstrukte gut argumentierbar ist, bleibt die Inhaltsvalidität von konkreten Grid-Tests oft ungeklärt. Zwar steht hinter der Repertory Grid-Technik eine umfangreiche Theorie, die die theoretische Argumentation möglich macht, allerdings wird bei der Anwendung von Grids in anderen als den ursprünglichen Anwendungsbereichen selten auf Kellys Grundannahmen zum Verfahren referenziert oder werden diese für das eigene Anwendungsfeld abgewandelt und explizit formuliert. Nach Riemann (1991) hängt die Inhaltsvalidität eines Tests vordergründig von dessen Operationalisierung ab. Beim Grid geschieht die Operationalisierung vor allem mittels der Elementauswahl und den Erhebungsfragen. Die repräsentative Auswahl von Testitems entspricht beim Grid der repräsentativen Auswahl von Elementen. Angemessene Methoden der Testkonstruktion entsprechen einem systematischen und nachvollziehbaren Vorgehen

bei der Elementauswahl und der Zusammenstellung der Erhebungsfragen für die Konstrukterhebung. Gerade in diesem Bereich mangelt es an Prozeduren, Untersuchungen und Literatur.

Für die Objektivität ergibt sich ein ähnliches Bild. Objektivität wird in aller Regel als gegeben angenommen, wenn es ausreichend detaillierte und nachvollziehbare schriftliche Anweisungen für die Durchführung und Auswertung eines Tests gibt. Da es für die Repertory Grid-Technik sowohl eine Testanweisung als auch Manuale und Lehrbücher gibt, wird die Objektivität als gegeben betrachtet. Ein Mangel besteht jedoch in den meisten Anweisungen, was das *Wie der Elementauswahl* betrifft (Fromm, 1995; Thomas & Harri-Augstein, 1985). Die Objektivität ist also für Adaptationen der Grid-Technik solange anzuzweifeln, wie nachvollziehbare Beschreibungen der Elementauswahl für die konkreten Anwendungsfelder fehlen.

Aus den Ausführungen zu den Gütekriterien geht hervor, dass es systematischer Untersuchungen bedarf, um herauszufinden, wie die Elementauswahl erfolgen kann, wenn sich das Anwendungsfeld vom klinischen, individuellen Setting ausweitet hin zu organisationalen Problemstellungen. Dies ist die Voraussetzung, um ein nachvollziehbares Vorgehen für die Elementauswahl entwickeln zu können, das für organisationale Gegenstandsbereiche gültig ist. Es stellt sich daher die Frage, wie die Elemente ausgewählt werden können, welche Besonderheiten, Hilfestellungen und Hinweise sich finden lassen, wenn Grids für die Anwendung im Bereich des Wissensmanagements zum Erheben impliziten Wissens Einsatz finden sollen. Da darüber hinaus beim Erheben von implizitem Wissen jede Applikation eines Grids mit verschiedenen Elementen erfolgen wird, geht es hier nicht um die begründete Auswahl von Elemente-Sets für ganz spezielle Themenbereiche, sondern um die Entwicklung eines referentiellen Rahmenwerks und um nachvollziehbare Vorgehenshinweise und -leitlinien, um begründet zur Auswahl an adäquaten Elementen für den jeweiligen Gegenstandsbereich zu kommen.

5.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Psychologie persönlicher Konstrukte, die als Theorie hinter der Repertory Grid-Technik steht, trifft einige wesentliche Aussagen über das Erleben, Denken und Handeln von Menschen, die für das **Verständnis von Wissen**, das mit der Methode erhoben werden kann, relevant sind. (1) Das Erleben, Denken und Fühlen eines Menschen wird durch seine persönlichen Konstrukte bestimmt. Diese Konstrukte werden durch Erfahrung in der Welt individuell konstruiert und stellen alternative Wege dar, die Welt zu verstehen. (2) Das Konstruktsystem bestimmt die für eine Person sichtbaren und wählbaren Handlungsoptionen, d. h. das subjektive Wissen ist die Grundlage für das Handeln. (3) Die Konstruktsysteme verändern sich mit der Zeit, weil mit jeder neuen Erfahrung existierende Konstrukte „getestet“ werden. Wenn sie sich als wenig hilfreich erweisen, können neue konstruiert werden oder der Anwendungsbereich von Konstrukten verkleinert werden. Wenn sie hilfreich sind, wird das Konstrukt gestärkt oder der Anwendungsbereich vergrößert. Damit werden die Konstrukte zentraler und bestimmen stärker das Erleben, Denken und Handeln des Individuums. (4) Konstrukte werden erst gebildet, wenn genügend Erfahrung mit einem Gegenstandsbereich vorliegt. (5) Konstrukte sind bipolar, d. h. es braucht mindestens drei Erfahrungseinheiten, von denen sich zwei ähneln und ein drittes sich bezüglich dieses Ähnlichkeitskriteriums

von den beiden anderen unterscheidet. Erst wenn zur Ähnlichkeit der Unterschied hinzukommt, erhält das Konstrukt seine Bedeutung. Daher besteht jedes Konstrukt aus zwei beschreibenden Polen: einem Konstruktpol (Ähnlichkeit) und einem Kontrastpol (Unterschied). (6) Individuelle Konstruktionen sind mit der sozialen Welt, d. h. mit anderen Menschen oder Gruppen von Menschen und deren Konstruktionen verbunden. Menschen einer Kultur konstruieren die gleichen Erfahrungen in ähnlicher Weise.

Die Schlussfolgerungen aus der Psychologie persönlicher Konstrukte für das Verständnis von Wissen sind die folgenden:

- Wissen sind **persönliche Konstruktionen** über Ausschnitte der individuellen Erfahrungswelt.
- Wissen entsteht über die Wahrnehmung und Konstruktion von **Ähnlichkeits- und Unterschiedsrelationen**. Daher kann man Wissen über Ähnlichkeitsvergleiche von Erfahrungseinheiten erheben. Die jeweilige Urteilsdimension ist erst semantisch vollständig, wenn sowohl Konstrukt als auch Kontrast beschrieben sind.
- Wissen ist keine statische, sondern eine **dynamische Einheit**. Wissen und die Struktur des Wissens (Zusammenhänge zwischen einzelnen Wissensbestandteilen) verändert sich naturgemäß über die Zeit.
- Wissen kann nicht objektiv richtig oder falsch, immer nur **viabel** (zweckmäßig, nützlich) **für eine bestimmte Person in einem bestimmten Kontext** (Gegenstandsbereich) sein. Wissen, das in einem Kontext Gültigkeit hat, muss sich nicht notwendigerweise auf einen anderen Kontext anwenden lassen, kann aber. Je größer der Anwendungsbereich des Wissens ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass es sich auf benachbarte Anwendungsbereiche übertragen lässt.
- Wissen bestimmt unser Denken und **Handeln** und aus der Erfahrung im Handeln und der Anwendung des Wissen (dem „Testen“) entsteht Wissen (Konstrukte werden gestärkt oder geschwächt oder neue gebildet).
- Wissen hat nicht nur individuelle, persönliche Anteile, sondern besteht auch aus **sozial geteilten** Bestandteilen (Konstruktionen).

Die Repertory Grid-Technik basiert auf sechs Grundannahmen, die von zentraler Bedeutung für die Weiterentwicklung der Methode in Richtung neuer Anwendungsfelder sind. (1) *Die erhobenen Konstrukte sind durchlässig, d. h. sie werden nicht nur zur Konstruktion der im Grid vorgegebenen, sondern aller Elemente des jeweiligen Gegenstandsbereichs verwendet.* Damit wird deutlich, dass die Operationalisierung des Gegenstandsbereichs in Form der adäquaten Auswahl der Elemente notwendige Bedingung für diese Annahme ist. (2) *Konstruktionen sind in gewisser Weise dauerhaft, d. h. sie existieren bereits, bevor sie erhoben werden und entstehen nicht erst im Prozess des Erhebens.* Nur, wenn man diese Annahme akzeptiert, macht die Erhebung von Wissen Sinn. Diese Annahme passt zu der Vorstellung von implizitem Wissen, die dieser Arbeit zugrundeliegt (siehe Kapitel Implizites Wissen). (3) *Die Auswahl der Elemente ist repräsentativ. Das heißt, dass ein Grid nur dann gültige Information liefert, wenn die Elemente, die den Gegenstandsbereich beschreiben, repräsentativ*

ausgewählt wurden. Damit zeigt sich auch in dieser Grundannahme der zentrale Stellenwert der Elemente für die Repertory Grid-Technik. (4) *Die mittels der jeweils ausgewählten Elemente erhobenen Konstrukte sagen tatsächlich etwas über den gewünschten Gegenstandsbereich aus. Kelly hat dies für die Rollentitel-Elemente für klinische Anwendungen argumentiert.* Für Anwendungen, die andere Elemente verwenden und an anderen Gegenstandsbereichen interessiert sind, bedarf es dieser Argumentation. Es ist also beispielsweise zu argumentieren, ob die Konstrukte, die über unterschiedliche Projekte als Elemente erhoben wurden, tatsächlich etwas über Projektentwicklung aussagen. (5) *Die Konstrukte über die Elemente sagen etwas über den eigenen Zugang zum Gegenstandsbereich aus.* Kelly hat dies für den Role Construct Repertory Test argumentiert: Die Konstruktion der sozialen Rollen beeinflusst die Art und Weise, wie ein Mensch nicht nur die anderen sondern auch sich selbst sieht und umgekehrt. Diese Grundannahme wird selten bei anderen Anwendungen thematisiert. Sage ich tatsächlich etwas über meinen Zugang zur Projektentwicklung aus, wenn ich Projekte vergleiche? (6) *Worte und Erklärungen sagen tatsächlich etwas über die Organisation der Elemente aus.* Diese Annahme ist heute so wenig wie zu Kellys Zeiten abschließend verifizier- oder falsifizierbar. Allerdings zeigen speziell die langjährigen Erfahrungen von PCP-TherapeutInnen und -BeraterInnen¹³, dass verbal formulierte Konstrukte helfen, das Gegenüber zu verstehen und Wege zu finden, wie Störungen oder Probleme neu konstruiert werden können, um mit ihnen umgehen zu können.

Die Durchführung der Repertory Grid-Technik läuft in fünf Schritten ab:

1. Themenbestimmung
2. Elementauswahl
3. Konstrukterhebung
4. Rating und
5. Auswertung

Innerhalb dieser fünf Schritte zeigen sich spezielle Problem- und Entwicklungsfelder, wenn es um die Öffnung und Weiterentwicklung der Technik für Anwendungen außerhalb des klinischen Bereichs geht. Da die Grid-Technik ursprünglich dazu diente, Rollenkonstrukte zu erheben und mit Hilfe derer die Auskunftsperson sowie deren Umgang und potentielle Optionen im Umgang mit ihren Bezugspersonen zu verstehen, war das Thema inhärenter Bestandteil der Technik und damit kein *Thema*. Erst durch die Ausweitung der Grid-Technik auf neue Anwendungsfelder in Pädagogik, Wirtschaft und Technik und damit zum Teil Loslösung der Grid-Technik aus ihrem Entstehungskontext, wurde es relevant, eine Phase der Themenbestimmung an den Anfang zu stellen. Die Themenbestimmung ist speziell schwierig für schlecht definierte Fragestellungen aus der organisationalen Praxis, sogenannte schlecht-strukturierte Probleme, da hier in der Regel mehrere Personen, hierarchische Ebenen, implizite Regeln, explizite Strukturen bis hin zu außerorganisationalen Phänomenen wie Markt, Kunden und Zulieferern an der Problemstellung und -aufrechterhaltung, aber auch an Lösungsoptionen beteiligt sind. Hier geht es darum, wie eine passende Granularitätsebene und

¹³In Großbritannien gibt es ein Centre for Personal Construct Psychology, das seit vielen Jahren Personal Construct-TherapeutInnen und -BeraterInnen ausbildet. PCP ist eine anerkannte Psychotherapierichtung in Großbritannien.

Fokus ausgehend von einem organisationalen Ausgangsproblem für ein Grid gefunden werden kann. Aus der Repertory Grid-Literatur gibt es wenig Hinweise darüber, wie man von einer – oft diffusen und komplexen – Fragestellung (aus der organisationalen Praxis) zu einem konkreten Thema für ein Grid kommen kann. Fromm (1995) beschreibt zwar, dass Pilotanwendungen notwendig sind, um herauszufinden, was für die Auskunftsperson wirklich von Bedeutung ist. Nachdem es allerdings in Organisationen nicht nur um die Bedeutsamkeit für Einzelpersonen, sondern für die ganze Organisation geht und ein „Herumprobieren“ in der organisationalen Praxis oft undenkbar ist, braucht es klarere Hilfestellungen, wie die Themenübersetzung passieren kann.

Sehr eng mit der Phase der Themenbestimmung hängt die Elementauswahl zusammen, denn die Auswahl der Elemente bestimmt das Thema bzw. wird das Thema durch die Wahl der Elemente operationalisiert. Es mangelt an Studien über die Bedeutung der ausgewählten Elemente/Elementtypen für den Prozess des Konstruierens (Wright & Lam, 2002). Gleichzeitig betonen sowohl WissenschaftlerInnen als auch PraktikerInnen die Wichtigkeit der Elementauswahl für die Konstrukterhebung, denn sie bestimmen den Gegenstandsbereich des Grids (Fromm, 1995; Thomas & Harri-Augstein, 1985). Es gibt zwar zahlreiche Hinweise, wie Elemente beschaffen sein sollten (repräsentativ, homogen, den Befragten vertraut), aber kaum methodische Vorschläge oder Leitideen, wie sie zu finden sind. Fromm (1995) schlägt als einziger ein konkretes Vorgehen vor, wie man vom Alltagsproblem, das eine Auskunftsperson schildert, zu den konkreten Elementtypen kommt. Das Vorgehen eignet sich im *individuellen* Beratungskontext zum Finden des für die Auskunftsperson bedeutsamen Themas. Zum Finden der *Elementtypen* bleibt es allerdings beispielhaft und schwer verallgemeinerbar. Wright und Lam (2002) setzten sich mit dem Finden von Elementen bei organisationalen Anwendungen der Repertory Grid-Technik auseinander und kommen zu der Erkenntnis, dass durch die Heterogenität der repräsentativen Bestimmungsstücke für organisationale Fragestellungen ein Umformulieren der Elemente in Tätigkeitswörter hilfreich sein kann, damit sie miteinander in Form eines Grids vergleichbar werden. Sie zeigen dies an einem konkreten Fall auf, Verallgemeinerungen für andere organisationale Fragestellungen bleiben auch hier offen. Die experimentelle Methodenforschung zeigt die Wichtigkeit auf, die die konkret gewählten Elemente für die Ergebnisse von Grids haben, helfen aber für die konkrete Auswahl der Elemente in der Praxis kaum weiter.

Werden Grids für Forschungszwecke eingesetzt, geht es meist darum, einmal Elemente zu bestimmen, die einen bestimmten Gegenstandsbereich abdecken und diese Elemente dann *wiederholt* mit verschiedenen ProbandInnen zur Konstrukterhebung einzusetzen. Für wiederholte Anwendungen helfen Referenzstudien (bereits existierende Studien zum selben Thema) weiter. Speziell für WM/OL-Anwendungen von Repertory Grids ist das *Wie* der Elementauswahl aber besonders wesentlich, da es sich hierbei (Erheben von implizitem Wissen) wohl selten um zu wiederholende Standardanwendungen handelt, sondern meist um individuell zugeschnittene Erhebungen. Für jede Erhebung impliziten Wissens in einem bestimmten organisationalen und Aufgabenkontext müssen die Elemente neu bestimmt werden. Ein nachvollziehbares Vorgehen mit Hilfestellungen, *wie* Elemente bestimmt werden können, wäre hier sehr hilfreich. Bei organisationalen Anwendungen kommt noch die Schwierigkeit hinzu, dass viele WM/OL-Fragestellungen wenig klar und schlecht strukturiert sind und viele Bestimmungsstücke und Ebenen miteinander vernetzt sind, die Berücksichtigung in der Elementauswahl finden sollen. Ein systematisches, begründetes und nachvollziehbares Vorgehen, das der Charakteristik von WM/OL-Anwendungen von Grids Rechnung trägt, fehlt bis dato.

Die Phase der Konstrukterhebung ist deutlich intensiver in der Grid-Literatur behandelt worden. Es gibt zahlreiche verschiedene Vorgehensweisen, wie Konstrukte erhoben werden können (Triaden-, Dyadenvergleiche, Laddering, freies Sortieren, usw.). Für Anwendungen der Grid-Technik im organisationalen Bereich ist besonders die Verwendung von Qualifiern (ein Zusatz in der Erhebungsfrage, der den Kontext einschränkt) interessant. Zum Einsatz von Qualifiern gibt es aber wenig Literatur, kaum theoretische Begründungen, nur beispielhafte Anwendungen. Für die Phase der Konstrukterhebung wäre es daher interessant, inwieweit sich Qualifier aus dem Thema bzw. in Kombination mit der Elementauswahl systematisch, begründet und nachvollziehbar finden lassen.

Die Phase des Ratings trägt weniger Entwicklungspotential für die Anpassung der Methode an organisationale Settings in sich. Die Wahl der Skala ist einerseits von Überlegungen abhängig, welche Verfahren für die Auswertung herangezogen werden sollen, andererseits von grundlegenden Überlegungen zur Verwendung von Ratingskalen, die unabhängig von der Grid-Literatur bereits ausgiebig in der Psychologie behandelt wurden (vgl. Riemann, 1991).

Die Auswertung von Grids kann quantitativ oder qualitativ erfolgen – mit unterschiedlichen Vor- und Nachteilen und dem Verlust und Gewinn unterschiedlich gearteter Information. Speziell für Anwendungen der Grid-Technik im Wissensmanagement und organisationalen Lernen stellt sich die Frage, wie *mehrere* Grids, damit sind mehrere Sichten auf dieselbe Fragestellung oder denselben Gegenstandsbereich gemeint, ausgewertet werden können – im Sinne von Vergleich und Bedeutungsaggregation, aber auch Darstellung und Kommunikation der Ergebnisse. Obwohl hier eindeutig Forschungsbedarf besteht, wird sich die vorliegende Arbeit nicht im Kern damit auseinandersetzen, weil sie zunächst untersuchen möchte, ob und wie Grids als Methode systematisch für Fragen des Erhebens impliziten Wissens in Organisationen weiterentwickelt werden können. Die Frage nach der Auswertung ist für die Praxis nicht irrelevant, aber die Frage nach Themen- und Elementbestimmung in diesen Einsatzfeldern (zunächst) vordergründig, da ohne valide und adäquat erhobene Daten auch die beste Auswertung keinen Sinn macht.

Für die Bewertung eines Verfahren ist die Bestimmung seiner Güte (Validität) in der Methodologie das zentrale Kriterium. Weil die Inhalts- und die Konstruktvalidität maßgeblich dadurch bestimmt wird, wie gültig die Operationalisierung der Fragestellung ist, d. h. im Falle von Grids vor allem die Gültigkeit der Elementauswahl, braucht es systematische Untersuchungen, um herauszufinden, welche Besonderheiten, Varianten und Handlungsmuster die Elementauswahl leiten, wenn der Kontext vom individuellen klinischen Setting zu komplexen, kollektiven organisationsbezogenen Fragen wechselt. Auch für das Kriterium der objektiven Erhebung braucht es eine nachvollziehbare Beschreibung der Elementauswahl-Prozedur für entsprechende Einsatzfelder. Nachdem es bei der Anwendung von Grids zur Erhebung impliziten Wissens nicht um Standardanwendungen geht, wo es genügt, einmal ein Set an Elementen zu definieren und zu testen, die dann immer wieder Einsatz finden, liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der *Untersuchung existierender Handlungspraktiken bei der Elementauswahl im organisationalen Kontext, um ausgehend davon ein referentielles Rahmengerüst zu entwickeln, das die Elementauswahl beim Einsatz von Grids im Wissensmanagement einbettet, und wenn möglich, ein Vorgehensmodell vorzuschlagen, das Hinweise für das Vorgehen bei der Elementauswahl bietet.*

Kapitel 6

Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

... the emphasis is upon the future and its possibilities. (Kelly, 1955/1991a, S. 129)

6.1 Zielsetzung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargelegt, dass ein wesentlicher Prozess im Wissensmanagement und organisationalen Lernen das Explizieren impliziten Wissens ist – sei es, um implizites Wissen über (intra-)organisationale Grenzen hinweg kommunizierbar zu machen, um es für die Neuschaffung von Wissen und Lernen auf organisationaler Ebene zu nutzen oder um es entweder als organisationalen Wert sichtbar oder in IT-Systemen abbildbar und gegebenenfalls automatisiert verarbeitbar zu machen. An wissenschaftlich fundierten Methoden, die das Explizieren impliziten Wissens nachvollziehbar unterstützen, mangelt es, wie bereits gezeigt wurde, in der WM/OL-Literatur.

Die Repertory Grid-Technik hat sich in der Methodengegenüberstellung in Kapitel 4 als eine besonders vielversprechende Methode zum Explizieren unbewusster Wissensinhalte herauskristallisiert. Sie trägt durch eine klare formale Struktur, durch Bezug zu realer Erfahrung und durch eine assoziative Fragetechnik mit haptischen Elementen (Kartentechnik), die die Ganzheitlichkeit von implizitem Wissen anspricht, zur Bewusstmachung und Verbalisierung impliziten Wissens bei. Die prinzipielle Domänenunabhängigkeit prädestiniert die Methode für Anwendungen und Weiterentwicklungen außerhalb ihres Entstehungsbereichs der klinischen Psychologie – im vorliegenden Fall für Anwendungen im Wissensmanagement und organisationalen Lernen.

Die Repertory Grid-Technik als Verfahrensklasse stellt nur „einen Rahmen der Datenerhebung und Datenanalyse dar, der für die jeweilige Fragestellung angepasst werden muß“ (Riemann, 1991, S. 15). Der Nutzen der Technik ist daher stark von der Güte und Adäquatheit dieser Anpassung abhängig:

Ebenso wie dies für die Auswahl und Gestaltung von Methoden in allen Bereichen der Forschung gilt, wird auch der Nutzen der Repertory Grid Technik, der an ihrem jeweiligen Beitrag für die Problemlösung zu bewerten wäre, davon abhängen, inwieweit es dem Psychologen gelingt, diese Technik kreativ zur Prüfung von Vermutungen oder Hypothesen einzusetzen. (Riemann, 1991, S. 15)

Genau für diese Anpassung der Methode an eine konkrete Fragestellung gibt es, wie im vorangegangenen Kapitel 5 ausführlich dargelegt, bislang kaum theoretisch oder methodisch fundierte Hilfestellungen. Der Auswahl der Elemente kommt aber bei dieser Anpassung ein ähnlich hoher Stellenwert zu wie der Auswahl und Formulierung von Items in einem Fragebogen, denn die Elemente dienen zur Operationalisierung der Fragestellung.

Da Kelly den Role Construct Repertory Test sowie die Theorie persönlicher Konstrukte mit besonderem Augenmerk auf der klinischen Anwendung¹ entwickelte, bieten weder die Methode noch die Theorie ausreichend Hinweise, wie die Methode für organisationale Anwendungen angepasst werden kann. Darüber hinaus sagt die Psychologie persönlicher Konstrukte zwar viel über Konstrukte und Konstruieren aus, aber wenig über die Elemente und über die Auswahl der Elemente (Bell et al., 2002).

Die *wissenschaftliche* Auseinandersetzung mit der Methode im organisationalen Kontext ist entsprechend gering. Bei den meisten Einsätzen der Repertory Grid-Technik außerhalb ihrer ursprünglichen Domäne (der klinischen Psychologie), werden die Elemente sehr oft ohne weitere Erklärung bestimmt. Die Beliebigkeit der Elementauswahl in den publizierten organisationalen Anwendungen der Repertory Grid-Technik wird auch von Goffin (2002) als problematisch geschildert. Da die Elemente den Gegenstandsbereich der Konstrukte und damit den Kontext des Wissens bestimmen, das erhoben werden soll, ist die unzureichend theoriegeleitete Erhebung der Elemente unbefriedigend.

Auch Wright und Lam (2002) betonen, dass es bislang sehr wenig Auseinandersetzung mit der Frage der Elementauswahl in der einschlägigen Literatur gibt. Dies wird als besonders einschränkend für die Ausweitung der Anwendung von Repertory Grids im Management und organisationalen Bereich gesehen (Wright & Lam, 2002).

... given the significance of elements used in grid work, it is a very neglected and underresearched area within the grid literature. Not much is known about the effects of elements on construal. The predominant practice has largely relied on using individuals as elements, and this has grossly retarded the grid researcher's ability to venture into wider applications. (Wright & Lam, 2002, S. 109)

Von jenen Publikationen, in denen die Repertory Grid-Technik als Methode zum Explizieren impliziten Wissens im Kontext von Wissensmanagement aufgeführt wird, besprechen weder Müller und Herbig (2004) noch Mertins und Finke (2004) die Problematik der Anpassung der Methode oder geben Vorschläge, auf welche Art und Weise die Methode für das Explizieren impliziten Wissens im Kontext von Wissensmanagement eingesetzt werden kann.

¹„...the psychology of personal constructs is a system designed to have a range of convenience covering those events commonly covered by psychological theories but with a particular focus of convenience in the clinical area.“ ((Kelly, 1955/1991a, S. 129)

Zum aktuellen Zeitpunkt gibt es noch keine übergreifende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage, wie man von einer organisationalen Problemstellung im Kontext von Wissensmanagement oder organisationalem Lernen zu den Elementen eines Repertory Grids kommt, um entsprechendes – v. a. implizites – Wissen zu erheben.

Das **Ziel** der vorliegenden Arbeit ist daher, *die Repertory Grid-Technik zu untersuchen, inwiefern sie als Methode im Wissensmanagement zum Explizieren impliziten Wissens in Organisationen weiterentwickelt werden kann*. Dafür werden existierende Handlungspraktiken mit Repertory Grids mit Fokus auf der Elementauswahl im organisationalen Kontext untersucht, ein konzeptionelles Rahmenwerk entwickelt, das über die individuelle Psychologie hinausgeht und organisationales bzw. Arbeitshandeln erklärt, sowie wenn möglich, ein Vorgehensmodell abgeleitet, das theoretisch fundierte Hilfestellungen für die Elementauswahl bzw., allgemeiner betrachtet, die Operationalisierung der Ausgangsproblemstellung innerhalb eines Grids beim Einsatz in Organisationen zum Explizieren impliziten Wissens liefert.

Praktische Relevanz des Ziels der vorliegenden Arbeit liegt darin, die Repertory Grid-Technik für die *Wissensmanagement-Praxis* (dazu gehören Unternehmensberatung, Wissensmanagement, Personal- und Organisationsentwicklung u. a.) als Methode zum Explizieren impliziten Wissens *wissenschaftlich fundiert* zugänglich zu machen. Kelly (1955/1991a) selbst hat betont, dass Forschung nur ein Nebenprodukt von Praxis sein sollte. Der ursprünglich entwickelte Role Construct Repertory Test diente vor allem der Praxis, konkret der Psychotherapie. In diesem Sinne versteht sich das praktische Anliegen, die Repertory Grid-Technik fundiert weiterzuentwickeln, so dass sie in der *organisationalen* Praxis flexibel für das Explizieren von implizitem Wissen von MitarbeiterInnen, KollegInnen, KundInnen, LieferantInnen u. a. angewendet werden kann.

6.2 Forschungsfragen

Dieses Ziel lässt sich entsprechend der in Kapitel 5 gezeigten Problemfelder der Repertory Grid-Technik sequentiell in verschiedene zu bearbeitende wissenschaftliche Fragestellungen gliedern. Diese Forschungsfragen konzentrieren sich jeweils auf methodisch (scheinbar) abgrenzbare Schwierigkeiten im Ablauf des Repertory Grid-Technik.

Am Anfang steht das Problem, die Ausgangslage, das Anliegen bzw. die Fragestellung, die bearbeitet bzw. das Problem, das gelöst werden soll.

Es stimmt zwar, daß die Grid-Methodik ausgesprochen vielseitig einsetzbar ist. Das setzt aber voraus, daß die Untersuchungsfrage zunächst in eine Form gebracht wird, die eine Bearbeitung mit der Grid-Methodik auch zuläßt. (Fromm, 1995, S. 61f.)

Und genau hier liegt bei der Anwendung der Repertory Grid-Technik die – vom Ablauf her gesehen – erste Schwierigkeit. Was ist das **Thema** eines Grids, wenn man implizites Wissen bezogen auf einen speziellen Bereich erheben will? Was ist das Thema eines Grids, wenn es darum geht, die Expertise einer besonders umsatzstarken Geschäftsstelle im Umgang mit KundInnen zu erheben? Oder was könnte etwa das Thema eines Grids sein, wenn ein Unternehmen im Anschluss an eine Betriebsklima-Befragung herausfinden will, wo die „stillen“ Gründe für die als mangelhaft empfundene Mitsprache

liegen? Lassen sich diese Fragen mit einem Grid überhaupt erkunden? Wenn ja, was ist dann jeweils das Thema für ein ganz konkretes Grid? Wie lautet die (oder eine) konstruktpsychologische „Übersetzung“ der jeweiligen Problemstellung?

Forschungsfrage 1.A (FF 1.A): Welche Gesetzmäßigkeiten lassen sich finden, wie das Thema eines Grids ausgehend vom inhaltlichen Anliegen einer Organisation (bzw. eines oder mehrerer Organisationsmitglieder) bestimmt werden kann?

Forschungsfrage 1.B (FF 1.B): Welche wissenschaftlich fundierten Hilfestellungen lassen sich für die Themenbestimmung entwickeln, wenn es um das Explizieren impliziten, in den organisationalen Kontext eingebetteten Wissens geht?

Die Forschungsfragen sollen in dem Sinn verstanden werden, dass es um die *Möglichkeit* geht, an ein solches Anliegen mit der Repertory Grid-Technik heranzugehen, und nicht um die Notwendigkeit. Vom Standpunkt der Theorie persönlicher Konstrukte, ist es prinzipiell möglich, Repertory Grids über sämtliche Bereiche des Lebens (des Konstruierens) zu erstellen, also auch über die Problembereiche von Organisationen, wenn es um Wissen und Lernen geht. Dass in die „Übersetzung“ eines Anliegens oder Problems in ein Grid-Thema Hypothesen seitens der Untersuchenden eingehen (müssen), hat Fromm (1995) bereits beschrieben (siehe Kapitel 5.4.1). Wie und aufgrund welcher Information werden solche Hypothesen gebildet? Lassen sich solche Hypothesen in einer systematischen und nachvollziehbaren Form aufstellen? Und was genau bedeuten sie dann für das Thema eines Grids?

Unmittelbar mit der Frage nach dem Übergang vom Anliegen zum Grid-Thema hängt die Frage nach der **Element-Auswahl** zusammen. Die adäquate Auswahl der Elemente für ein Repertory Grid ist eine Schlüsselstelle bei der Planung und Durchführung des Grids, da sie darüber entscheidet, inwieweit das erhobene Wissen in Bezug zur Problemstellung steht.

As you might imagine, choosing the right set of elements is a crucial aspect in doing a grid; it indicates the realm of discourse. . . (Jankowicz, 2004, S. 13)

Choosing elements is an absolutely fundamental skill for Grid practitioners: get it wrong, and the rest of the process will never right itself. (Stewart, o.D.b, 1. Absatz)

Die Repertory Grid-Literatur gibt allerdings wenig Hinweise, wie die Phase der Element-Auswahl systematisch und nachvollziehbar bearbeitet werden kann (siehe Kapitel 5.4.2). Die hilfreichsten Ratschläge bieten nach wie vor Beispiele (für wirtschaftsnahe Fragestellungen z. B. in Jankowicz, 2004; Stewart et al., 1981; Easterby-Smith, Thorpe & Holman, 1996) und die Forderung nach bestimmten Eigenschaften für Elemente wie, dass sie repräsentativ für das untersuchte Thema, in gewisser Weise homogen, diskret und dem Befragten vertraut sein sollten (Scheer, 1993; Stewart et al., 1981). Eine theoretisch oder methodisch geleitete Unterstützung für das Auswählen der Elemente im Falle anderer Gegenstandsbereiche als dem klinischen gibt es bislang nicht. Sowohl Scheer (1993) als auch Fromm (1995) betonen, dass die Elementauswahl stark von der Erfahrung der AnwenderIn abhängt.

Was als Element Verwendung findet, ist grundsätzlich in das Ermessen des Untersuchers gestellt. (Scheer, 1993, S. 29)

In dieser Situation verlassen sich unerfahrene Anwender dann auf Standardlösungen (etwa eine Auswahl von Rollenbeschreibungen Kelly's) oder auf ihre Intuition - wenn sie nicht ganz aufgeben. (Fromm, 1995, S. 65)

Am ausführlichsten analysiert und beschreibt Fromm die Problematik bei der Elementauswahl. Sie sei eine der wesentlichsten Lücken in den Darstellungen der Grid-Methodik.

Eine der folgenschwersten systematischen Lücken in der Darstellung der Grid-Methodik klafft dort, wo die Frage behandelt werden müsste, wie man denn von einem Forschungsproblem oder dem Problem eines Klienten zu einer konkreten Erhebung persönlicher Konstrukte gelangt (vgl. a. Thomas/Harri-Augstein 1985, S. 43). In der Literatur zur Grid-Methodik sind nach der Verständigung über den Zweck der Erhebung ... die Elemente zur Erhebung der Konstrukte auf irgendeine wundersame Weise immer gleich da. (...) In der Literatur werden dazu keine Hilfen geboten. Dort finden sich neben kurzen Hinweisen darauf, wie wichtig es ist, mit geeigneten Elementen zu arbeiten (vgl. Stewart/Stewart 1981, S. 145; Thomas/Harri-Augstein 1985, S. 43), bestenfalls Vorschläge für mögliche Elementtypen - bei Thomas und Harri-Augstein (1985, S. 344-352) z.B. etwa 259 Elemente von Küchengeräten bis zu Situationen in der Studentenberatung. Aber eben keine Anhaltspunkte dafür, wie für eine konkrete Untersuchungsfrage aus den Elementtypen, die prinzipiell möglich wären, begründet die ausgewählt werden können, die in diesem Fall geeignet sind. (Fromm, 1995, S. 63-65)

Das „Substituting“ genannte Vorgehen, das Fromm (1995) vorschlägt, kann zur Klärung eines Anliegens im individuellen Beratungskontext beitragen. Für das Finden entsprechender Elementtypen bleibt auch diese Prozedur beispielhaft und nicht theoretisch begründet. Außerdem lässt sich dieses Vorgehen nicht ohne Weiteres auf Fragestellungen aus der organisationalen Praxis übertragen, da bei organisationalen Fragestellungen mehrere Sichten (oft konfliktionäre) in die Darstellung eines Anliegens einfließen und Ereignisse, Personen oder Dinge (also mögliche Elemente) selten für alle Beteiligten dieselbe Bedeutung haben, oft nicht einmal allen Beteiligten vergleichbar vertraut sind.

Bislang mangelt es an systematischen Untersuchungen zum Vorgehen bei der Elementauswahl ebenso wie an theoretisch fundierten Hilfestellungen – speziell wenn es um organisationale Settings geht. Daher stellen sich folgende zwei Fragen:

Forschungsfrage 2.A (FF 2.A): Welche Gesetzmäßigkeiten lassen sich finden, wie ausgehend vom Thema eines Repertory Grids die Elemente ausgewählt werden, wenn es um Anliegen einer Organisation (bzw. eines oder mehrerer Organisationsmitglieder) geht?

Forschungsfrage 2.B (FF 2.B): Welche wissenschaftlich fundierten Hilfestellungen lassen sich für die Elementauswahl entwickeln, um implizites, in den organisationalen Kontext eingebettetes Wissen mit Hilfe von Grids zu explizieren?

Es geht hier sowohl darum, herauszufinden, ob erfahrene AnwenderInnen nach bestimmten (impliziten) Gesetzmäßigkeiten bei der Elementauswahl vorgehen als auch darum, ob und welche Vorschläge sich daraus für die „Übersetzung“ des Themas in Elementtypen bzw. konkrete Elemente ableiten lassen, so dass die Elemente tatsächlich eine adäquate Operationalisierung des Themas darstellen.

Sind die Elemente gewählt, werden die Konstrukte durch das Vergleichen der Elemente erhoben. In den Darstellungen zur Repertory Grid-Technik, die sich mit Anwendungen im organisationalen Kontext auseinandersetzen, fällt auf, dass nicht nur die Elementauswahl zur Operationalisierung des Themas verwendet wird, sondern auch kontextualisierende Wendungen bei der unmittelbaren Konstrukterhebung, sogenannte **Qualifier** (Jankowicz, 2004; Stewart, o. D. a). Diese „qualifying phrases“ oder „in-Bezug-auf“-Wendungen sind ein Mittel, das Thema des Grids zu konkretisieren (Jankowicz, 2004):

Once you have determined the topic for the grid, ask yourself why you're interested in this topic. Get as clear as you can about what point of view your interviewee is to be answering from. Then devise a qualifying phrase which sums it up. For example, in a grid about ‚my friends‘, is the purpose to understand how the friendship was formed, or is it to help your interviewee decide which of them to go on holiday with this summer? [...] The qualifying phrase will help to sharpen your own thinking about the topic, and why you're doing the grid. It is also immensely valuable at step 4 [construct elicitation; Anm. JH] in the basic procedure... (Jankowicz, 2004, S. 28f.)

In den wenigen Grid-Darstellungen (Jankowicz, 2004; Stewart, o. D. a), in denen diese Kontextvorgaben angesprochen werden, wird weder theoretisch erklärt noch praktisch beschrieben (außer anhand von Beispielen), wie Kontextvorgaben aus dem Thema abgeleitet werden, wann sie sinnvoll sind und welche Konsequenzen sich aus ihrer Nutzung ergeben. Da Kontextvorgaben die Konstrukterhebung maßgeblich beeinflussen, sollten diese theoretisch begründet, systematisch und nachvollziehbar aus dem Thema abgeleitet werden können.

Forschungsfrage 3.A (FS 3.A): In welchen Fällen wird das Grid-Thema bei organisationalen Anliegen durch spezielle Wendungen in der Konstrukterhebung umgesetzt, z. B. durch Kontextvorgaben, und lassen sich Gesetzmäßigkeiten finden, wie diese ausgehend vom Thema abgeleitet werden können?

Forschungsfrage 3.B (FF 3.B): Wie kann die Konstrukterhebung, speziell die Verwendung von Kontextvorgaben (Qualifier), gestaltet werden, um das Thema eines Grids zu operationalisieren, wenn es um die Erhebung impliziten, in den organisationalen Kontext eingebetteten Wissens geht?

Zusammengefasst ranken sich die bisherigen drei Forschungsfragen um die Schwierigkeiten während der Planung und Durchführung eines Grids. In allen drei Fragen geht es um die Operationalisierung eines organisationalen Anliegens, im speziellen, wenn es um die Erhebung impliziten Wissens geht.

Da diese methodischen Entscheidungen in der Planung und Durchführung eines Grids vermutlich nicht unabhängig voneinander sind, sondern sich gegenseitig bedingen, sich möglicherweise potenzieren, vermutlich jedoch nicht negieren, bedarf es über die Untersuchung der einzelnen drei Frageblöcke hinaus der speziellen Betrachtung dieser vermittelten Effekte.

Forschungsfrage 4.A (FF 4.A): Welche Wechselwirkungen von Entscheidungen und Handlungen in und zwischen den Planungs- und Durchführungsphasen eines Grids lassen sich identifizieren?

Forschungsfrage 4.B (FF 4.B): Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Anwendung von Grids im organisationalen Kontext?

Abbildung 6.1 zeigt die Forschungsfragen noch einmal im Überblick.

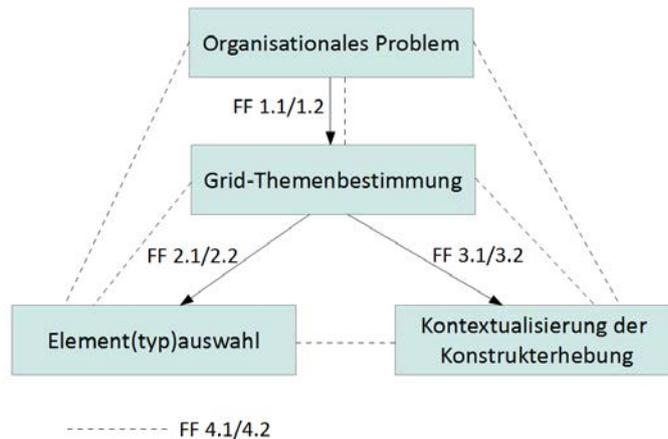


Abbildung 6.1: Wissenschaftliche Forschungsfragen 1 bis 4

6.3 Methodisches Vorgehen

Das methodische Design zur Beantwortung der Forschungsfragen wird im Folgenden dargelegt und begründet.

Da bislang wenige Studien unter der Verwendung von Repertory Grids im organisationalen Kontext publiziert wurden – und jene, die vorliegen (bis auf die bereits zitierten von Wright & Lam, 2002 und Büssing, Herbig & Ewert, 2002), die Anpassung der Technik an die jeweilige Fragestellung und das organisationale Setting wenig darlegen und diskutieren, liegt nahe, sich den Forschungsfragen auf andere Weise als über eine systematische Literaturliteraturanalyse bisheriger Studien zu nähern. Da bekannt ist – sowohl durch publizierte Studien, in denen die Elemente auf „wundersame Weise“ einfach da sind, als auch durch Gespräche auf Konferenzen und mit Grid-ForscherInnen –, dass es trotz geringer akademischer Auseinandersetzung einige Experten und Expertinnen gibt, die Repertory Grids im organisationalen Kontext einsetzen, wurden ExpertInnen-Interviews durchgeführt, um die Handlungspraktiken bei der Verwendung von Grids im organisationalen Bereich zu erheben. Im Rahmen dieser qualitativen empirischen Studie wurden Repertory Grid-Expertinnen und -Experten über ihre Vorgehensweisen bei der Operationalisierung von konkreten organisationalen oder arbeitstätigkeitsbezogenen Anliegen in die Form von Repertory Grids befragt. Die Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen lag nahe, da die Anzahl von Expertinnen und Experten, die mit Grids im organisationalen Kontext arbeiten, eine quantitative Studie wenig sinnvoll macht. Außerdem ist das Ziel der Studie, Gesetzmäßigkeiten in den Vorgehenspraktiken zu *entdecken*, was nur mit einem qualitativen, offenen Vorgehen möglich ist. Ein quantitatives Vorgehen eignet sich weniger, neue Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge zu entdecken als vielmehr bekannte oder vermutete Zusammenhänge zu bestätigen. Nachdem sich aus der Literatur bisher keine Hypothesen im engeren

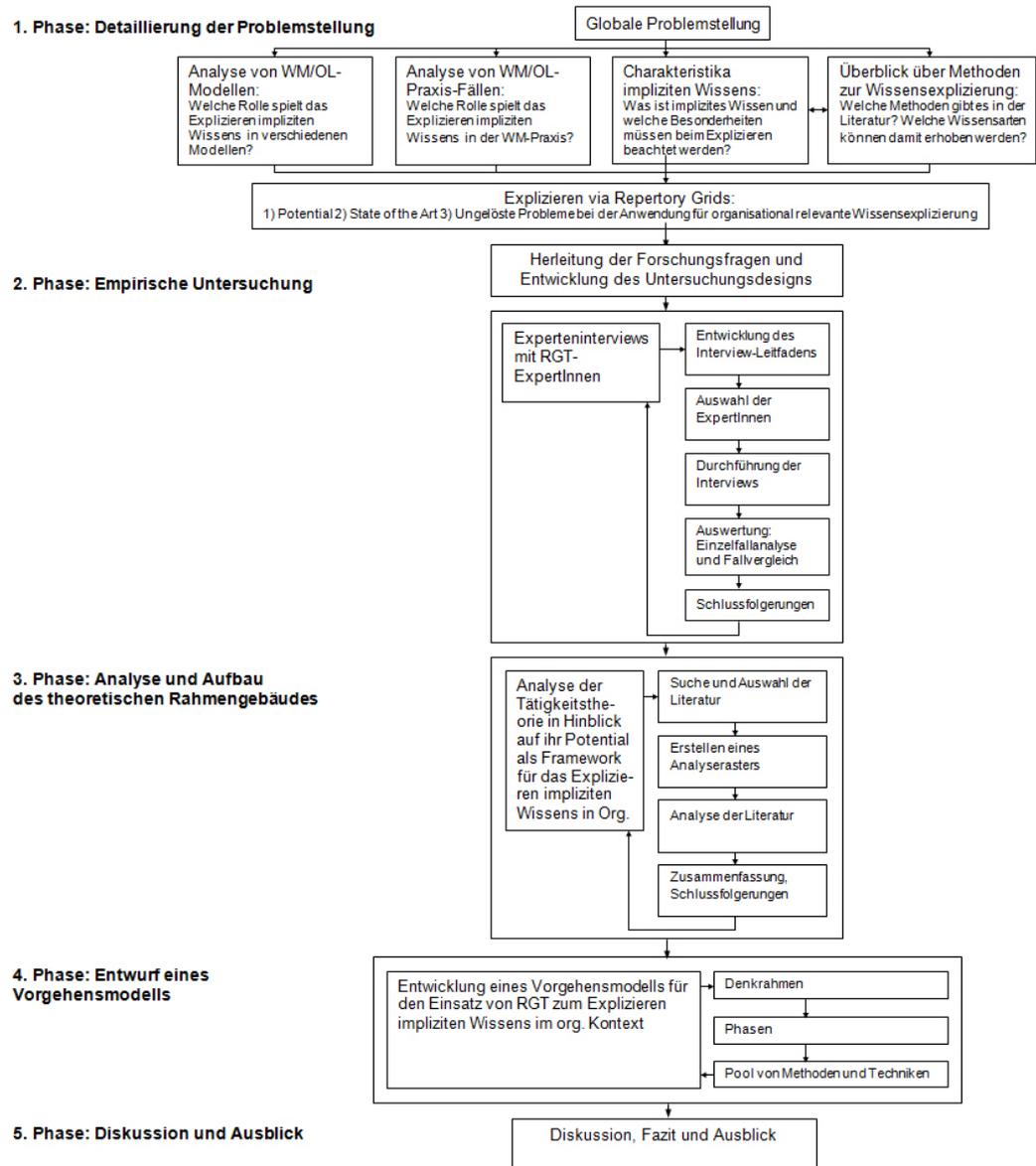


Abbildung 6.2: Methodisches Design und Ablauf der vorliegenden Arbeit

Sinne ableiten lassen, war das Ziel, über eine Exploration bisheriger Praktiken im Umgang mit der Grid-Technik nach Regelmäßigkeiten und Mustern im Vorgehen zu suchen, kontextualisierte Hypothesen aufzustellen und damit eine neue Sichtweise auf den Umgang mit Repertory Grids im organisationalen Kontext anzubieten. Details zur Planung, Durchführung und Auswertung der Studie werden in Kapitel 7 erläutert.

Die Ergebnisse der qualitativen Studie sowie die Tatsache, dass die Psychologie persönlicher Konstrukte primär eine individuelle psychologische Theorie ist, legten nahe, sich auf die Suche nach einer Theorie zu begeben, die Handeln in Organisationen mit Rücksicht auf Wissensprozesse beschreiben und erklären kann, und diese Theorie daraufhin zu analysieren, inwieweit sie als Framework für den Einsatz von Grids als Erhebungsmethode für implizites Wissen in Organisationen dienen kann. Die Auswahl fiel auf die Tätigkeitstheorie – eine Theorie, die den sozialen Charakter von Arbeit in Organisationen und ihre dynamischen Veränderungen beschreibt. Die Gründe für diese Auswahl werden aufgrund der Ergebnisse der qualitativen Studie (Kapitel 7) sowie aus einer detaillierten Begründung in Kapitel 8 ersichtlich. Die Tätigkeitstheorie wird daraufhin analysiert, ob sie sich als konzeptioneller Bezugsrahmen für die Erhebung von implizitem, in den organisationalen Kontext eingebetteten Wissen via Repertory Grids eignet und sich aus ihr Hilfestellungen für die Themen- und Elementauswahl bzw. für die Auswahl und Formulierung von Kontextvorgaben bei der Konstrukterhebung in Repertory Grid-Anwendungen ableiten lassen. Für diese Analysephase wurden relevante Rezeptionen der Tätigkeitstheorie aus den Anwendungsbereichen organisationale Kooperation, organisationales und kooperatives Lernen sowie organisationales Wissen und Wissensmanagement ausgewählt und nach einem eigens entwickelten Analyseschema systematisch aufgearbeitet, verglichen und anschließend als Synthese ein tätigkeitstheoretisches Framework für das Explizieren impliziten Wissens in Organisationen abgeleitet. Die Details zur Auswahl der Ansätze, die Herleitung des Analyse-rahmens sowie das Vorgehen zur Analyse werden in Kapitel 8 dargelegt.

Ausgehend von den Erkenntnissen der qualitativen Studie sowie dem theoretischen Bezugsrahmen wird ein Vorgehensmodell für den Einsatz von Repertory Grids zum Explizieren impliziten Wissens in Organisationen vorgeschlagen (Kapitel 9). Dieses soll eine neue Sichtweise auf die Operationalisierung von organisationalen Anliegen in Form von Thema, Elementen und Kontextwendungen in der Konstrukterhebung bei Grids ermöglichen, die für den praktischen Einsatz neue Handlungsoptionen eröffnet. Das Vorgehensmodell wird im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit beispielhaft in Bezug auf seine Umsetzbarkeit mit konkreten (weiteren) Methoden und Handlungsschritten diskutiert; dabei werden die eingangs geschilderten drei Praxisfälle herangezogen. Nachdem es sich bei dem entwickelten Vorgehensmodell um ein generisches Modell handelt, würde es den Rahmen dieser Arbeit sprengen, es für spezifische Einsatzszenarien zu evaluieren. Es wird im Ausblick gezeigt, welche weiteren Schritte notwendig sind, um das Modell, angewendet auf konkrete Situationen, in seiner Nützlichkeit und Validität zu testen. Die Bedeutung der Möglichkeiten zur Erhebung impliziten Wissens via Grids wird sowohl für die WM/OL-Frameworks als auch für die klassischen Repertory Grid-Studien und die klassischen Grundannahmen des Verfahrens nach Kelly (1955/1991a) diskutiert.

In Abbildung 6.2 ist das methodische Design der vorliegenden Arbeit schematisch dargestellt.

Folgende Ergebnisse werden durch die einzelnen methodischen Schritte erwartet:

ExpertInnen-Interviews

- Für welche Themen eignet sich die Repertory Grid-Technik?
- Welche Vorgehensweisen werden von den Expertinnen und Experten verwendet (wie wird das Thema bestimmt, wie werden Elemente ausgewählt, wie Konstrukte erhoben)?
- Was sind kritische Situationen beim Durchführen der Repertory Grid-Technik? Wie werden diese gehandhabt?
- Welche Typen von Vorgehensweisen, welche Strategien und Handlungsmuster lassen sich identifizieren?
- Welche Wechselwirkungen durch Entscheidungen im Planungs- und Durchführungsprozess lassen sich feststellen?

Analyse der Tätigkeitstheorie

- Mit welchen Konzepten beschreibt die Tätigkeitstheorie Organisationen und Arbeitstätigkeiten und im besonderen die Rolle von Wissen, Wissens- und Lernprozessen darin?
- Welche Methoden und Vorgehensweisen werden in tätigkeitstheoretischen Ansätzen zur Analyse von Organisationen und Tätigkeiten verwendet?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich für die Themenfindung, die Auswahl der Elemente, die Konstrukterhebung und die Auswertung von Grids aus der Tätigkeitstheorie ableiten?

Entwicklung des Vorgehensmodells zum Explizieren impliziten Wissens in Organisationen auf Basis von Repertory Grids

- Wie lassen sich organisationale Anliegen zum Explizieren impliziten Wissens in ein Thema für ein Grid „übersetzen“?
- Wie kann die Elementauswahl systematisch und nachvollziehbar erfolgen?
- Wie können Kontextvorgaben für die Konstrukterhebung systematisch und nachvollziehbar aus dem ursprünglichen Anliegen/Thema heraus bestimmt werden?
- Auf welche Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Phasen der Repertory Grid-Technik muss geachtet werden?

Mit Hilfe der geschilderten methodischen Herangehensweise soll es möglich sein, zu oben genannten Erkenntnissen zu gelangen und damit das Ziel der Arbeit zu erreichen.

Kapitel 7

Empirische Studie: ExpertInnen-Interviews

7.1 Motivation und Fragestellungen

Weil es kaum wissenschaftliche Literatur und Studien zur Anwendung von Repertory Grids im organisationalen Kontext gibt, die die Problematik der methodischen Anpassung diskutieren, aber dennoch Grid-Expertinnen und -Experten diese Methode – offenbar erfolgreich – sowohl in der Forschung als auch in der Praxis in Organisationen einsetzen, wurden im Rahmen der hier geschilderten qualitativen Studie Interviews durchgeführt, um dieses ExpertInnenwissen und die tatsächlichen Handlungspraktiken, -strategien und -vorgehensweisen beim Einsatz von Grids in organisationalen Kontexten zu erheben. Dabei wird die Erhebung nicht im Sinne einer „objektiven Erfassung bzw. passiven Perzeption von gegebenen Tatsachen“ (Bogner & Menz, 2002, S. 35) aufgefasst, sondern das ExpertInnen-Wissen als soziale Konstruktion der Wirklichkeit (Berger & Luckmann, 1980) analysiert.

Als Methode für diese qualitative Erhebung wurden ExpertInnen-Interviews verwendet. Eine qualitative im Gegensatz zu einer quantitativen Befragung wurde gewählt, weil (1) aus der Theorie und bestehender wissenschaftlicher Literatur keine Hypothesen oder Annahmen über den Gegenstandsbereich der Befragung vorlag und insofern keine hypothesentestende quantitativ orientierte Befragung möglich war, weil (2) Gesetzmäßigkeiten in den Vorgehensweisen beim organisationalen Grid-Einsatz entdeckt werden sollten, die nur mit einem offenen, qualitativen Vorgehen erhebbar sind, und (3) die Anzahl von Grid-ExpertInnen, die mit Grids im organisationalen Kontext arbeiten, gering ist. Die Interviews wurden mit Repertory Grid-Expertinnen und -Experten, die Bezug zu Anwendungen in Organisationen haben, durchgeführt. Sie dienten dazu, empirisch die konkreten praktischen Vorgehensweisen zu erfassen, wie der einzelne Experte oder die einzelne Expertin von einem praktischen organisationalen Anliegen oder einer Forschungsfrage zu den tatsächlichen Elementen eines Grids gelangt, und das auf diese Weise erhobene Wissen und dessen Bedeutung zu analysieren, zu verstehen und systematisch aufzubereiten. Es sind also genau jene Aspekte bei der Repertory Grid-Planung und -Durchführung für die Befragung relevant, die die Repertory Grid-Technik als Methode nicht von selbst vorgibt.

Das Ergebnis ist nicht nur eine Sammlung verschiedener Einsatzszenarien und gangbarer Wege von Repertory Grids für organisationale Anwendungsfelder, sondern vor allem das Verstehen und Systematisieren von Handlungspraktiken bei der Anwendung der Grids in solch neuartigen Einsatzfeldern sowie die Bildung einer neuen konzeptionellen Gesamtsicht auf Grids als Methode zum Explizieren von implizitem Wissen in Organisationen.

Folgende Forschungsfragen sollen mit den ExpertInnen-Interviews beantwortet werden:

1. Was charakterisiert jene Fälle, in denen sich ExpertInnen für ein Repertory Grid als geeignete Methode (vor allem bei organisationalen Fragen) entscheiden?
2. Wie gehen ExpertInnen vor, um von einer gegebenen bzw. durch die Organisation präsentierten Ausgangslage zu einem passenden¹ Thema und den passenden Elementen für ein Repertory Grid zu kommen? Was hilft ihnen dabei? Welche (Denk-)Konzepte sind nützlich? Welche Vorgehensweisen, welche Methoden werden angewendet? Welche Fragen werden sich oder den Beteiligten gestellt?
 - (a) Wie wird das Thema ausgehend von der Ausgangslage bestimmt?
 - (b) Wie werden die Elemente passend zum Thema/zur Fragestellung ausgewählt?
 - (c) Wie wird bei der Konstrukterhebung vorgegangen, um am Thema dran zu bleiben?
3. Was sind kritische Situationen beim Durchführen der Repertory Grid-Technik? Wie werden diese gehandhabt? Was sind kritische Erfolgsfaktoren?
4. Welche Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Anwendungsfällen lassen sich identifizieren?
5. Welche Besonderheiten im Herangehen, welche Unterschiede und ggf. Widersprüche zeigen sich im Herangehen der ExpertInnen?
6. Welche verschiedenen Varianten oder Typen von Vorgehensweisen lassen sich finden?
7. Wie können die Erkenntnisse in ihrer Gesamtzusammenschau erklärt werden?

7.2 ExpertInnen-Interviews als Methode

Das ExpertInnen-Interview als Methode gibt es nicht (vgl. die Diskussion in Bogner, Littig & Menz, 2002). Ob die Methode des ExpertInnen-Interviews eine von anderen Interviewformen wie etwa dem Tiefeninterview oder dem fokussierten Interview abgrenzbare Methode ist, darüber herrscht keine Einigkeit in der aktuellen Methodendiskussion (Bogner et al., 2002). In der vorliegenden Studie soll dennoch sowohl der Begriff als auch die Methode des ExpertInnen-Interviews inklusive der inkludierten Implikationen verwendet werden (deren methodische Eigenständigkeit auch von Bogner

¹Passend bedeutet in dem Zusammenhang, dass das Wissen, das durch die Festlegung auf ein Thema und Elemente mittels Repertory Grid erhoben wird, hilfreich für die Lösung des Ausgangsproblems bzw. zur Beantwortung der Forschungsfrage ist.

et al., 2002 und Flick, 2007 anerkannt wird), da folgende Argumente dafür sprechen, die Methode des ExpertInnen-Interviews von anderen Interviewmethoden zu differenzieren: (1) Die Erhebung bezieht sich im vorliegenden Fall auf eine sehr spezifische Wissensform, die nur ExpertInnen (hier: Grid-ExpertInnen) haben. (2) Die Rolle der adäquaten ExpertInnenauswahl ist einer der zentralsten Punkte der Erhebung. (3) Die Instrumentplanung und Interviewführung stützt sich auf wesentliche handlungsleitende Hinweise aus der Methodendiskussion zur Gesprächsführung mit ExpertInnen. Im Folgenden wird auf diese Besonderheit der ExpertInnen-Interviews als Methode, d. h. die besondere „Stichprobe“ und Gesprächsführung, näher eingegangen.

7.2.1 Wer ist ExpertIn?

Expertise bezieht sich zunächst einmal „auf einen bestimmten Typus von Problemlösewissen“ (Pfadenhauer, 2002, S. 115). Meuser und Nagel (1991/2002, S. 73) heben vor allem hervor, dass ExpertIn nur sein kann,

... wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Information über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt.

Für die konkrete Auswahl der ExpertInnen für ein ExpertInnen-Interview erscheint die Typisierung nach Froschauer und Lueger (2002) geeignet. Sie unterscheiden zwischen drei **Expertise-Typen** nach ihrer (zunehmenden) Distanziertheit von der unmittelbaren Handlung:

- feldinterne Handlungsexpertise
- feldinterne Reflexionsexpertise
- externe Expertise

Feldinterne Handlungsexpertise bezieht sich auf konkretes Handlungswissen der ExpertInnen. Es bezieht sich auf das (meist implizite) Erfahrungswissen von Akteuren, das aus der unmittelbaren Beschäftigung (Handlung) mit dem interessierenden Sachverhalt entstanden ist.

Mit **feldinterner Reflexionsexpertise** ist reflektiertes Erfahrungswissen der ExpertInnen gemeint. Es entsteht oft dadurch, dass die TrägerInnen dieses Wissens Feldgrenzen überschreiten, beispielsweise an organisationalen Schnittstellen. Das Handlungswissen wird durch eine Veränderung des Kontextes notwendigerweise hinterfragt und es resultiert ein Wissen, das „stärker relational geprägt, reflexiver und abstrakter als konkretes Handlungswissen“ ist (Froschauer & Lueger, 2002, S. 228).

Externe Expertise bezieht sich auf „fundiertes theoretisches Wissen über den Gegenstandsbereich“ (Froschauer & Lueger, 2002, S. 228) bei den ExpertInnen. *Extern* bedeutet, dass die TrägerInnen dieser Expertise dem unmittelbaren Gegenstandsbereich fern sind, d. h. oft kein Handlungs- und Erfahrungswissen in diesem Bereich haben.

Für die Zielsetzung, die mittels ExpertInnen-Interview in der vorliegenden Arbeit erreicht werden soll, eignen sich weder rein externe ExpertInnen (TheoretikerInnen), noch rein feldinterne HandlungsexpertInnen. Bei der Auswahl der ExpertInnen sollte daher darauf geachtet werden, dass ExpertInnen ausgewählt werden, die über möglichst einen hohen Grad an feldinterner Reflexionsexpertise verfügen. Reine theoretische Expertise genügt nicht, da jenes Wissen über die Bestimmung des Grid-Themas, die Auswahl der Elemente und die Umsetzung des Themas in Grid-Form (noch) nicht in theoretischer Form (Forschungsartikel oder -projekte) vorliegt. Reine Handlungsexpertise ohne reflektierenden Charakter genügt auch nicht, denn es geht darum, im Interview Handlungsschritte zu explizieren, die einen gewissen Allgemeinheitscharakter haben, d. h. die Vorgehensweise zur Bestimmung der Repertory Grid-Elemente der jeweiligen ExpertInnen und die dazugehörigen jeweiligen Kontextbedingungen zu erfragen. Dafür ist die Reflexion des Handlungswissens unmittelbare Bedingung. Gleichzeitig müssen die ExpertInnen natürlich über praktisches Handlungswissen zu Repertory Grids verfügen.

Bei der Auswahl der ExpertInnen ist jedoch auch die ForscherIn in der sozialen Realität gebunden, so wird letztlich der- oder diejenige als Experte oder Expertin identifiziert, die gesellschaftlich zum Experten oder zur Expertin gemacht werden (Bogner & Menz, 2002). Dies geschieht im Kontext der Expertise in der Repertory Grid-Technik einerseits durch Veröffentlichungen in dem Bereich, andererseits durch die Aktivität in einschlägigen Internet-Diskussionsforen, durch das Auftreten im Internet allgemein (etwa Webseiten) und das Auftreten im öffentlichen Leben, etwa auf Veranstaltungen wie Konferenzen und Tagungen.

7.2.2 Besonderheiten der Gesprächsführung

Prinzipiell werden für das Design von ExpertInnen-Interviews **offene Leitfäden** vorgeschlagen (Meuser & Nagel, 1991/2002).

Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird beidem gerecht, dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers (Meuser & Nagel, 1991/2002, S. 77).

Der Leitfaden gibt den Rahmen vor, innerhalb dessen ein offenes Gespräch zwischen InterviewerIn und ExpertIn zu führen ist.

Darüber hinaus wird der **Person und Kompetenz der InterviewerIn** eine besondere Bedeutung zugewiesen. Die Rolle der InterviewerIn sollte – im Gegensatz zu sonst üblichen Anforderungen an InterviewerInnen in der Sozialforschung – die einer (Quasi-)ExpertIn sein, die mit der ExpertIn beim Interview „auf gleicher Augenhöhe“ spricht (Pfadenhauer, 2002, S. 127; Meuser & Nagel, 1991/2002).

Diese besondere Rolle wird einmal damit begründet, dass es so am ehesten zu einer für die ExpertInnen (in Bezug auf ihre ExpertInnenrolle) gewöhnlichen Gesprächssituation (ein Gespräch unter ExpertInnen) kommt, die ein offenes Gespräch möglich macht (Pfadenhauer, 2002). Weiterhin wird argumentiert, dass der Informationsgehalt, der unter ExpertInnen (des gleichen Wissensgebiets) ausgetauscht wird, ein anderer ist, als der, den ExpertInnen mit Laien austauschen. So sind typische Merkmale einer Kommunikation unter ExpertInnen gemäß Pfadenhauer (2002, S. 118) folgende:

- thematische Fokussierung,
- Gebrauch von Fachbegrifflichkeiten und
- Verwendung indexikaler Redeweisen.

In diesem Sinne sollte ein ExpertInnen-Interview als diskursiv-argumentatives Fachgespräch aufgebaut sein, bei dem die ExpertIn darstellen und erläutern kann, *was sie macht, wie sie es macht* und *warum sie das so macht* (Pfadenhauer, 2002; Meuser & Nagel, 1991/2002).

Meuser und Nagel (1991/2002, S. 78f.) beschreiben verschiedene Prototypen des **Gesprächsverlaufs** eines ExpertInnen-Interview - sowohl positive als auch negative. Die häufigste Form des Gelingens wird beschrieben als durch Neugier seitens der ExpertIn an der Forschungsfrage oder -institution der InterviewerIn in Gang gebrachtes Gespräch, bei dem es der InterviewerIn gelingt, ihre Kompetenz unauffällig zu beweisen, und bei dem der Kern schließlich darin besteht:

...der Experte entfaltet seine Sicht der Dinge. Er bedient sich dabei der verschiedensten Darstellungsformen, er berichtet, typisiert, rekonstruiert, interpretiert, kommentiert und exemplifiziert (Meuser & Nagel, 1991/2002, S. 79).

Auf folgende potentielle prototypische Schwierigkeiten im Gesprächsverlauf beim ExpertInnen-Interview wird von verschiedenen AutorInnen hingewiesen, wobei diese Situationen als relativ unbeeinflussbar durch die InterviewerIn beschrieben werden (Meuser & Nagel, 1991/2002; Vogel, 1995)²:

Eisbergeffekt: das Blockieren des Gesprächs durch die ExpertIn (z. B. wenn es sich um eine fälschlich ausgewählte ExpertIn handelt oder es zunächst ums Austesten der InterviewerIn geht).

Katharsiseffekt: das sich Luft machen aus der beruflichen Unzufriedenheit wie das Abschweifen in Interna und Verwicklungen durch die ExpertIn.

Paternalismuseffekt: eine besonders „zur Schau getragene“ Gutmütigkeit, die damit einhergeht, dass die ExpertIn die Gesprächsführung an sich nimmt und der InterviewerIn damit vorgibt, welche Aspekte wichtig sind und besprochen werden. Auslöser sind meist Alters- und Statusunterschiede.

Rückkopplungseffekt: die Suche nach Bestätigung für die eigenen Ideen seitens der ExpertIn bei der InterviewerIn bzw. die Umkehr der Frage-Antwort-Situation.

Rollenüberlagerungseffekt: das Hin- und Herwechsel der ExpertIn zwischen der Rolle der ExpertIn und der des Privatmenschen.

Profilierungseffekt: das Vortraghalten seitens der ExpertIn.

²Die Effekte bzw. schwierigen Gesprächsverläufe, die Meuser und Nagel (1991/2002) beschreiben, überschneiden sich teils mit jenen, die Vogel (1995) klassifiziert. Die ersten vier Überbegriffe sind von Vogel übernommen, wobei die Situationsbeschreibung mit den Beobachtungen von Meuser und Nagel ergänzt wurden. Die letzten zwei Überschriften habe ich als Überbegriffe für die Situationsbeschreibungen von Meuser und Nagel ergänzt.

Diese Schwierigkeiten beeinflussen in unterschiedlichem Schweregrad die Datenerhebung. Das konkrete Vorgehen für die Erhebung im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird mit dem Wissen um die methodischen Besonderheiten von ExpertInnen-Interviews geplant. Anschließend werden diese Besonderheiten auch bei der Durchführung und Auswertung entsprechend berücksichtigt und reflektiert.

7.3 Leitfaden-Interview als Methode

Über die Besonderheiten des ExpertInnen-Interviews hinaus lässt sich die eingesetzte Erhebungsmethode der vorliegenden Studie auch als Leitfaden-Interview einordnen. Leitfaden-Interviews sind in der Regel halbstrukturierte Interviews, die durch einen vorab entwickelten Fragenkatalog (Leitfaden), der in der Erhebung flexibel gehandhabt werden kann (z. B. sind Nachfragen und Veränderungen der Fragereihenfolge erlaubt), auf bestimmte Themen im Interview gerichtet sind (vgl. Bortz & Döring, 1995).

Je nach Literatur werden mehr oder weniger unterschiedliche Interview-Formen zu Leitfaden-Interviews zugehörig gesehen. Bei Flick (2007) umfassen Leitfaden-Interviews sowohl das fokussierte Interview, das problemzentrierte Interview, das ExpertInnen-Interview sowie das ethnographische Interview. Auch bei diesen Interviewformen werden weitere spezifische Untervarianten hinzugezählt. Als gemeinsames Charakteristikum arbeitet Flick (2007, S. 222) heraus, dass „mehr oder minder offen formulierte Fragen in Form eines Leitfadens in die Interviewsituation ‚mitgebracht‘ werden, auf die der Interviewte frei antworten soll“.

Die Offenheit der Gestaltung der Interview-Situation und die flexible Handhabung des Leitfadens dienen dazu, dass sich die subjektiven Sichtweisen der befragten Personen stärker entfalten können als bei standardisierten Interviews oder Fragebögen, die ihrerseits mit vorgegebenem Ablauf und genauer Frageformulierung ein enges Korsett vorgeben, mit dem es schwierig ist, subjektive Sichtweisen adäquat zu erheben und ihre Bedeutung zu verstehen (Flick, 2007). Die Fokussierung auf ein oder mehrere Themen durch die Vorbereitung von Fragen in Form eines Leitfadens unterstützt im Gegensatz zu ganz offenen und unstrukturierten Interviews die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Interviews sowie den Fokus auf vorab vorbereitete Themen, die für den Forschungsgegenstand von Interesse sind. Die befragten Personen können leichter im flexiblen Rahmen des Leitfaden-Interviews ihre Sichtweise schildern, aber auch von der InterviewerIn zum Thema zurückgeholt werden.

Die Fragen in einem Leitfaden-Interview werden ausgehend vom Untersuchungsgegenstand und Forschungsinteresse der Erhebung formuliert. Dabei schlägt Ullrich (1999, zitiert in Flick, 2007, S. 222) vier grundlegende Punkte vor, die beim Erstellen und Überprüfen der Fragen des Leitfadens unterstützen und beachtet werden sollen:

1. **Bezug zur Forschungsfrage:** Warum wird diese Frage gestellt bzw. der Erzählstimulus gegeben?
2. **Inhalt:** Wonach wird gefragt? Was wird gefragt?
3. **Verständlichkeit und Eindeutigkeit:** Warum ist die Frage so (und nicht anders) formuliert?

4. **Aufbau und Struktur:** Warum steht die Frage oder der Fragenblock an einer bestimmten Stelle?

Diese Punkte leiteten die Leitfadenerstellung in der vorliegenden Studie. Im Folgenden wird der erstellte Leitfaden vorgestellt und Struktur, Inhalt und Bezug zur Forschungsfrage begründet. Die genaue Formulierung der Fragen kann im Anhang A.1 nachgelesen werden.

7.4 Planung und Durchführung der Interviews mit Repertory Grid-ExpertInnen

7.4.1 Interview-Leitfaden

Der Interviewleitfaden wurde rund um die Forschungsfragen erstellt, die mit Hilfe des ExpertInnen-Interviews beantwortet werden sollen. Nach dem ersten Testinterview wurde der Leitfaden noch einmal einer leichten Revision unterzogen. Es wurde eine erste Frage zu den Leitfragen hinzugefügt, die sich darauf richtet, in welchen Fällen sich der Experte oder die Expertin für Grids als Methode entscheidet. Dies erschien notwendig, weil im Testinterview deutlich wurde, dass dies die erste Entscheidung in der Handlungspraxis ist, bevor sich die Frage nach der Anpassung der Methode an das konkrete Anliegen stellt.

Der Leitfaden unterteilt sich in drei Teile:

1. die Einleitung,
2. die Hintergrundfragen zur Expertise und
3. die eigentlichen Leitfragen.

Der vollständige Leitfaden in deutscher und englischer Sprache befindet sich im Anhang A.1.

Die **Einleitung** besteht aus einer kurzen Vorstellung der Interviewerin, der Vorstellung des Forschungsanliegens sowie einem Überblick über den Ablauf und das Ziel des Interviews.

Folgende **Hintergrunddaten** wurden im zweiten Teil erfragt, um die Antworten der Expertinnen und Experten in ihren jeweiligen Kontext einbetten zu können und im dritten Teil entsprechend flexibel und kontextangemessen nachfragen zu können:

- Kontext, in dem die ExpertInnen mit Repertory Grids arbeit(et)en
- Typische Grid-Projekte sowie letztes/aktuelles Grid-Projekt
- Typische Publikationen
- Persönliche Repertory Grid-(Kennen-)Lern-Geschichte
- Persönliche Repertory Grid-Expertise
- Beruflicher und Ausbildungshintergrund

Im dritten und Hauptteil des Interviews leiteten drei **Themenkomplexe** das Interview:

1. Themen, die mittels Repertory Grids bearbeitet werden sowie die Gründe dafür (Leitfrage: *Wann/In welchen Fällen entscheiden Sie sich für Repertory Grids als Methode und warum?*)
2. Vorgehensweisen vom Anliegen zum Thema, zu den Elementen und zur Konstruktfrage beim Grid (Leitfrage: *Wie gehen Sie üblicherweise vor, um das Anliegen/Ausgangsproblem eines Klienten/einer Klientin (einer Organisation) oder eine Forschungsfrage in eine für ein Grid passende Form zu „übersetzen“ (zu übertragen, umzuwandeln)?*)
3. Herausfordernde Situationen vor und während Grid-Interviews (Leitfrage: *Erzählen Sie mir über eine konkrete herausfordernde Situation in der Vorbereitung oder Durchführung eines Repertory-Grid-Interviews, die Sie erlebt haben!*)

Die Antworten auf diese erste Frage liefern einen Kontext für die Auswertung der Vorgehensweise im konkreten Handeln mit der Repertory Grid-Technik, da es einen Unterschied für die Analyse der Vorgehensweise macht, ob ein Experte oder eine Expertin Grids immer als Methode der Wahl betrachtet oder sie nur in ganz spezifischen Problemlagen einsetzt. Insofern liefert die Frage auch Antworten auf die mentale Verortung der Repertory Grid-Technik bei den ExpertInnen.

Die zweite Frage ist die zentralste im Interview, für die auch am intensivsten in unterschiedlicher Weise nachgefragt wird, sowohl nach konkreten Handlungsweisen pro Grid-Phase als auch nach konkreten Beispielen, Beispielstudien und wie das Vorgehen dort genau aussah.

Die dritte Frage wurde vor allem deshalb gestellt, um herauszufinden, ob aus Sicht der ExpertInnen immer wieder bestimmte Phasen bei der Anwendung der Repertory Grid-Technik besonders problematisch sind – z. B. die Phase der Elementauswahl – und wie genau sich diese Schwierigkeiten darstellen und wie diese gelöst werden (bzw. welche Lösungsversuche hier auch gescheitert sind). Insofern ist das Ziel dieser Frage, von einer anderen Perspektive weitere Information hinsichtlich der Vorgehensweisen in besonders schwierigen Situationen zu bekommen. Dabei interessieren für die Auswertung allerdings im Besonderen solche schwierigen Situationen und deren (Nicht-) Lösung, die sich auf die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit beziehen.

7.4.2 ExpertInnen-Auswahl

Forschungspraktisch wurde für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit wie folgt vorgegangen, um Repertory-Grid-Experten und -Expertinnen auszuwählen. Als **Indiz für Expertise** wurden folgende Merkmale gewertet:

- Personen, die einschlägige Publikationen im Bereich Repertory Grids geschrieben haben (entweder grundlegende Arbeiten im nicht-klinischen Bereich oder anwendungsorientierte Arbeiten mit Fokus auf organisationale Anwendungen) und/oder

- Personen, die in der internationalen RepGrid Newsgroup von Yahoo.com die Rolle von ExpertInnen einnehmen (d. h. auf Fragen von Neulingen mit ihrer Expertise antworten) und/oder
- Personen mit Repertory Grid-Expertise, die der Autorin von Konferenzen (Conference of the European Personal Construct Association, EPCA) oder Repertory Grid-Projekten bekannt sind und/oder
- Personen, auf deren Expertise von anderen ExpertInnen verwiesen wurde.

Weiterhin war es wichtig, ein möglichst **breites Spektrum an ExpertInnen** zu erreichen. Diese Form der Fallauswahl entspricht dem Sampling maximaler Variation in der qualitativen Forschung (Flick, 2007), d. h. möglichst unterschiedliche Fälle auszuwählen, um die Variationsbreite zu erfassen und durch den Fokus auf unterschiedliche Fälle die zugrundeliegenden Strukturen und Prozesse zu verstehen. Insofern fiel die Entscheidung bei der Auswahl der ExpertInnen bewusst auf nur jeweils eine Expertin oder einen Experten aus einer Forschungs- oder Arbeitsgruppe – und zwar den oder die mit der größten vermuteten feldinternen Reflexionsexpertise. Dies geschah in Einklang mit dem Ziel der ExpertInnen-Interviews, möglichst viele gangbare Wege aufzuzeigen, *wie* ExpertInnen vorgehen, um von einer konkreten Ausgangssituation zu einem Grid zu gelangen. Dieses Kriterium hat natürlich entsprechend Einfluss auf die Auswertung.

Pragmatisch mussten die gefundenen ExpertInnen natürlich erreichbar sein und der Befragung zustimmen.

Anhand dieser Kriterien wurden ExpertInnen im deutsch-, englisch- und französischsprachigen Raum gesucht. Im französischsprachigen Raum konnten keine ExpertInnen recherchiert werden, es scheint in Frankreich keine ähnliche Community zu geben wie im englisch- oder deutschsprachigen Raum.

Es wurden insgesamt 17 Expertinnen und Experten in einem persönlichen Anschreiben per e-mail oder persönlich kontaktiert (Anschreiben siehe Anhang A.2). Einige ExpertInnen konnten nicht die nötige Zeit aufbringen, andere konnten am Interview aus gesundheitlichen Gründen nicht teilnehmen, so dass letztlich nur mit **12 Expertinnen und Experten** ein Interview durchgeführt wurde.

7.4.3 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden hauptsächlich als Telefon-Interviews (9 Interviews) durchgeführt. Zwei Interviews wurden face-to-face geführt, ein weiteres online über Skype. Die Häufigkeit der Nutzung von Medien zur Interviewführung ergab sich aus der räumlichen Distanz zu den meisten ExpertInnen.

Die Interviewdauer lag zwischen 30 min und 2 Stunden. Die Mehrzahl der Interviews dauerte zwischen 1 Stunde und 1,5 Stunden (durchschnittlich 74 min).

Alle Interviews wurden mit einem Mini-Disc-Recorder aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Darüber hinaus wurden unmittelbar im Anschluss an die Interviews Gedächtnisprotokolle geschrieben (Näheres zur Vorgehensweise bei der Auswertung siehe Abschnitt 7.5).

Die Aufgeschlossenheit der Expertinnen und Experten gegenüber der hier vorliegenden Untersuchung war überdurchschnittlich hoch, was an der hohen Teilnahmequote

ersichtlich ist: 70 Prozent der kontaktierten ExpertInnen nahmen an der Untersuchung teil, obwohl für die Teilnahme keinerlei Anreize zur Verfügung standen und sich die Motivation ausschließlich auf das Interesse am Thema und/oder ein altruistisches Motiv zurückführen lässt.

Die Interviewverläufe und deren Einordnung in vorwiegend positive versus vorwiegend negative Verläufe (zu Besonderheiten der Gesprächsführung mit ExpertInnen siehe Unterabschnitt 7.2.2) werden für jedes einzelne Interview kurz in der Einzelfallauswertung (siehe Abschnitt 7.6) dargestellt, damit der Aussagegehalt der erhobenen Daten auch für die LeserInnen nachvollziehbar einzuschätzen ist. Insgesamt zeichneten sich fast alle Interviews (zehn von zwölf) durch einen sehr oder überwiegend gelungenen Gesprächsverlauf aus, so dass detaillierte und reflektierte Daten mit hoher Aussagekraft gewonnen werden konnten. In zwei der zwölf Interviews zeigten sich größere Schwierigkeiten in der Gesprächsführung und deutliche ExpertInnen-Gesprächsführungseffekte, die auch den Gehalt der in beiden Interviews erhobenen Daten im Sinne geringeren Detailreichtums beeinflussten. Dennoch wurden alle Interviews in die Auswertung einbezogen, da sich erstens nur auf diese Weise ein vollständiges Bild zeichnen lässt und auch in den schwierigeren Interviews Daten zum Thema gesammelt werden konnten (wenn auch weniger detailreich) und zweitens gerade die kritischen Haltungen gegenüber der Technik und der Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht ausgeblendet werden sollten.

7.4.4 Stichprobenbeschreibung

Von den 12 befragten Repertory-Grid-Experten und -Expertinnen waren 10 männlich und 2 weiblich. 9 ExpertInnen waren aus dem deutschsprachigen, 3 ExpertInnen aus dem englischsprachigen Raum. 6 ExpertInnen arbeiteten aktuell in verschiedenen Teilen Deutschlands, 2 ExpertInnen in verschiedenen Teilen Österreichs, 1 Experte arbeitete in der Schweiz, 3 ExpertInnen in verschiedenen Teilen Großbritanniens. Alle befragten ExpertInnen hatten mindestens einen Hochschulabschluss, die Hälfte hatten eine Universitäts- oder FH-Professur inne.



Abbildung 7.1: Aktueller Wirkungsort der ExpertInnen

Die Auswertung der im Interview gestellten Hintergrundfragen ergibt ein anschaulicheres Bild von der Expertise der ausgewählten ExpertInnen-Stichprobe:

Tätigkeitsfelder mit Repertory Grids. In Wissenschaft und Forschung mit Repertory Grids gearbeitet haben 10 von 12 ExpertInnen, während zwei ExpertInnen nur rein praktisch Erfahrung im Einsatz von Grids haben. Alle TeilnehmerInnen haben allerdings Wissenschafts- und Forschungserfahrung allgemein. Alle ExpertInnen haben die Technik bereits in dem einen oder anderen Fall bzw. in vielen Fällen in einem organisationalen Kontext eingesetzt. Sechs ExpertInnen gaben direkt als einen Bereich ihres Wirkens Organisationsberatung und -entwicklung an. Sechs ExpertInnen hatten einen Hintergrund in Wissensmanagement und organisationalem Lernen. Drei ExpertInnen arbeiteten stark im therapeutisch/beraterischen Kontext (siehe auch Tabelle 7.1).

Tabelle 7.1: Tätigkeitsfelder der ExpertInnen
(mehrere Tätigkeitsfelder pro ExpertIn möglich)

Tätigkeitsfelder	Anzahl der ExpertInnen (von 12)
Wissenschafts-/Forschungserfahrung allgemein	12
Eigener Grid-Einsatz in Organisationen	12
Wissenschafts-/Forschungserfahrung mit Grids	10
Praxiserfahrung mit Grids in Organisationsberatung und -entwicklung	6
Praxiserfahrung mit Grids in Therapie und Einzelberatung	3
Hintergrund in WM/OL	6

Wissenschaftliche Grid-Expertise. Neun der zwölf ExpertInnen hatten über ihre Forschung mit Grids in wissenschaftlichen Zeitschriften publiziert. Ein weiterer Experte hatte zwar in der Forschung mit Grids gearbeitet, aber nichts diesbezüglich publiziert. Die anderen beiden ExpertInnen hatten bis zum Zeitpunkt des Interviews nichts publiziert, hatten aber Wissenschaftserfahrung in anderen Bereichen und bezüglich Grids besondere Praxiserfahrung in der Anwendung von Grids in Organisationen.

Aktualität der praktischen Grid-Expertise. Sieben der befragten ExpertInnen waren gerade dabei (inklusive bis innerhalb des letzten Monats gerechnet vom Zeitpunkt des von mir geführten Interviews) an einem Grid-Projekt zu arbeiten. Bei drei Personen lag das letzte Grid/Projekt zwischen einem Monat und zwei Jahren zurück. Drei Personen haben vor mehr als zwei Jahren das letzte Mal mit Grids gearbeitet, was bei einer der beiden Personen tatsächlich etwas problematisch war, da deren aktive Beschäftigung mit Grids 20 Jahre zurücklag (was aus den Publikationen nicht hervorging).

Dauer der Grid-Expertise. Im Durchschnitt hatten die Befragten 15 Jahre Erfahrung in der Durchführung von Repertory Grids. Die minimale Erfahrung lag bei 3 Jahren, die maximale bei 32 Jahren. Die Verteilung ist in Tabelle 7.2 dargestellt.

Tabelle 7.2: Wann haben Sie Ihr erstes eigenständiges Grid durchgeführt?
(Dauer der Erfahrung, mit Grids zu arbeiten)

Erstes eigenständiges Grid	Anzahl der ExpertInnen
vor 3 bis 10 Jahren	3
vor 11 bis 20 Jahren	5
vor 21 bis 30 Jahren	3
vor mehr als 30 Jahren	1

Häufigkeit und Intensität der Grid-Nutzung. Die Intensität bzw. Häufigkeit der Arbeit mit Repertory Grids lag bei den ExpertInnen zwischen einem und 25 Grid-Projekten bzw. zwischen 12 und mehr als 500 Grids. Die Verteilung der Expertise ist in Tabelle 7.3 genauer dargestellt.

Tabelle 7.3: Wie viele Grids bzw. Grid-Projekte haben Sie durchgeführt?
(Häufigkeit der Durchführung von Grids)

Häufigkeit der Durchführung von Grids	Anzahl der ExpertInnen
<i>Angabe in Grids (Einzel- und Gruppengrids)</i>	
12 bis 50 Grids	2
50 bis 100 Grids	2
mehr als 100 Grids	4
<i>Angabe in größeren Grid-Projekten</i>	
5-10 Projekte	3
mehr als 20 Projekte	1

Ein direkter Vergleich der Erfahrung ist schwierig, da bei der Zählung sowohl qualitativ aufwendige Grids eingehen als auch standardisierte und computergestützt erhobene Grids. Allerdings wird aus der Beschreibung der Projekte bzw. Grids der ExpertInnen deutlich, dass es sich bei 10 der 12 ExpertInnen tatsächlich um Personen handelt, die in unterschiedlichen Kontexten sehr intensiv mit Grids gearbeitet haben, davon allerdings eine Person, die es (siehe oben) seit 20 Jahren nicht mehr tut. Die beiden ExpertInnen mit der geringsten Erfahrung mit Grids an sich haben allerdings in ihrem spezifischen Anwendungsbereich, der bei diesen beiden im Wissensmanagement und organisationalen Lernen liegt, viel Erfahrung.

Selbst eingeschätzte Grid-Expertise (Praxis). Die Selbsteinschätzung der ExpertInnen bezüglich ihrer praktischen Grid-Expertise liegt im Mittelwert bei 4,00 (Standardabweichung von 0,93) auf einer fünfstufigen Skala, wobei 5 sehr viel praktische Erfahrung und 1 keine bzw. sehr wenig praktische Erfahrung bedeutet. Die geringste praktische Erfahrung schrieben sich drei ExpertInnen zu (einer bei 2, zwei

bei 3), die bislang nur in einem eingeschränkten Anwendungsbereich mit Grids gearbeitet hatten, alle drei aber speziell in organisationalen Kontexten und mit Bezug zu Wissensmanagement und organisationalem Lernen. Die meisten ExpertInnen beurteilten sich bei 4 mit der Begründung, es gäbe immer noch mehr zu lernen. Zwei schätzten sich zwischen 4 und 5 ein, weitere drei bei 5.

Selbst eingeschätzte Grid-Expertise (Theorie). Im Durchschnitt beurteilten die ExpertInnen ihr theoretisches Hintergrundwissen zu Repertory Grids, Personal Construct Psychology und anderen relevanten theoretischen Hintergründen für Grids mit 4,13 (Standardabweichung von 0,91) auf einer fünfstufigen Skala, wobei 5 sehr viel theoretisches Hintergrundwissen und 1 kein bzw. sehr wenig theoretisches Hintergrundwissen bedeutet. Die Hälfte der ExpertInnen beurteilte die eigene Perspektive gleich sowohl für Theorie als auch für Praxis. Die andere Hälfte beurteilte beide Expertise-Bereiche für sich selbst leicht unterschiedlich, nie aber mehr als einen Skalenpunkt auseinanderliegend. Einige ExpertInnen verfügten aus der Eigenwahrnehmung über ein wenig mehr praktische, andere über ein wenig mehr theoretische Erfahrung. Insgesamt lagen zwei ExpertInnen unter dem Skalenmittelwert in ihrer selbst eingeschätzten Expertise (bei 2,5). Allerdings betrifft das wieder jene beiden ExpertInnen, die speziell Erfahrung bei der Anwendung von Grids in organisationalen Kontexten haben. Daher gehen ihre Aussagen mit in die Analyse ein. Bei einer der beiden Personen ist es möglich, dass die Expertise tatsächlich noch sehr begrenzt ist, es ist jene Person, die bislang nur ein Grid-Projekt mit 12 bis 13 Grids durchgeführt hat. Dies wird in der Analyse berücksichtigt werden.

Ausbildungshintergrund und Heimatdisziplin. Die Mehrheit der ExpertInnen hat Psychologie im Hauptfach bzw. Diplom studiert (8 von 12). Die anderen vier haben ein anderes Hauptfach studiert (Informatik, Recht, Management) und Psychologie entweder im Nebenfach oder erst postgradual – meist im PhD-Studium – studiert.

Die Mehrheit der ExpertInnen fühlte sich auch im Fachgebiet der Psychologie zu Hause (9 von 12), mehrheitlich speziell in der Arbeits- und Organisationspsychologie (4), darüber hinaus aber auch in verschiedenen anderen Teilbereichen der Psychologie. Zwei ExpertInnen fühlten sich eher im Business und Management daheim, einer in der Informatik. Die genaue Aufschlüsselung findet sich in Tabelle 7.4 .

Tabelle 7.4: In welcher Wissenschaftsdisziplin/welchem Bereich fühlen Sie sich am ehesten zu Hause?

Disziplinen	Anzahl der ExpertInnen
<i>Psychologie</i>	9
davon Arbeits- und Organisationspsychologie	4
davon Personal Construct Psychology	1
davon Differentielle Psychologie und Psychodiagnostik	1
davon Gestalttherapie	1
davon Psychologie und Pädagogik gleichwertig	1
<i>Business und Management</i>	2
<i>Informatik</i>	1

Darüber hinaus ergab sich aus den Interviews, dass die deutliche Mehrheit der InterviewpartnerInnen (11 von 12) Erfahrung im interdisziplinären Arbeiten haben (in Form von interdisziplinären Projekten, Berufstätigkeit in anderen Fachbereichen als der gelernten Disziplin u. ä.).

Aktuelle berufliche Position. Die Hälfte der ExpertInnen hatten zum Zeitpunkt der Interviews eine Universitäts- oder Fachhochschulprofessur inne, wobei die meisten nebenbei selbstständig in Beratungsprojekten tätig waren. Ein weiterer Experte hatte die Leitungsfunktion an einem universitätszugehörigen Aus- und Weiterbildungszentrum inne. Ein Viertel der ExpertInnen arbeitete als wissenschaftliche MitarbeiterInnen an Universitäten oder Drittmittelforschungsinstitutionen. Zwei weitere ExpertInnen hatten Lehraufträge an Universitäten, arbeiteten aber hauptberuflich selbstständig.

Die Beschreibung der Stichprobe soll trotz der Anonymität der ExpertInnen zeigen, dass Personen mit adäquater Expertise an der Studie teilgenommen haben.

7.5 Auswertung

7.5.1 Schritte der Auswertung

Die „Entdeckungsstrategie“ (Meuser & Nagel, 1991/2002, S. 81) für die Analyse der Daten aus den ExpertInnen-Interviews orientierte sich an den Auswertungsschritten, welche Meuser und Nagel (1991/2002) schildern:

1. Transkription
2. Paraphrase
3. Überschriften
4. Thematischer Vergleich
5. Konzeptualisierung
6. Theoretische Generalisierung

Diese Auswertungsschritte wurden für das vorliegende Erkenntnisinteresse angepasst und mit Ideen von Kelle und Kluge (1999) greifbarer gemacht. Folgende sechs Auswertungsschritte kamen in der vorliegenden Analyse zur Anwendung:

Schritt 1. Die Interviews wurden vollständig transkribiert. Die verwendeten Transkribierrichtlinien finden sich im Anhang A.3.

Schritt 2. Anstatt alle Textabschnitte zu paraphrasieren, wurde für jedes Interview eine Zusammenfassung mit den wichtigsten Inhalten und Themen erstellt (siehe auch zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring, 2003).

Schritt 3. Jedes Interview-Transkript wurde durchgearbeitet, wichtige Textstellen markiert, mit Kommentaren, Ideen, Stichworten und Fragen versehen. Für jede interessante Idee wurde eine Karteikarte angelegt (siehe Globalauswertung nach Legewie, zitiert in Bortz & Döring, 1995, S. 306f. bzw. offenes Kodieren im Sinne der Grounded Theory, vgl. auch Unterabschnitt 7.5.2) und mit aussagekräftigen Überschriften versehen und die entsprechenden Textstellen dazu geschrieben. Die Überschriften wurden möglichst so gewählt, dass sie nah am Text blieben (siehe Meuser & Nagel, 1991/2002). Ähnliche Überschriften wurden unter einem Stichwort in einem Stichwortverzeichnis zusammengefasst und wieder mit entsprechenden Textstellen belegt (siehe Globalauswertung nach Legewie, zitiert in Bortz & Döring, 1995, S. 306f.). Im Unterabschnitt 7.5.3 wird genauer beschrieben, wie sowohl eine Bottom-up-Strategie (abduktives Vorgehen im Sinne von Kelle & Kluge, 1999) als auch eine Top-down-Strategie mit vorher definierten Kategorien (subsumptives Vorgehen im Sinne von Kelle & Kluge, 1999) zum Einsatz kam. Auf diese Weise wurden die Einzelfälle zunächst separat analysiert (**erste Verdichtungsphase am Einzelfall**, vgl. Kelle & Kluge, 1999).

Schritt 4. Erst in der **zweiten Verdichtungsphase** wurde **fallübergreifend und themenvergleichend** gearbeitet und nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Vorgehensweisen und vorkommenden Themen und Aspekten bei den verschiedenen ExpertInnen gesucht (vgl. Meuser & Nagel, 1991/2002 und Kelle & Kluge, 1999).

Schritt 5. Bei der Konzeptualisierung erfolgte die Systematisierung der gefundenen Themen, Aspekte und Besonderheiten in Bezug zum wissenschaftlich gesicherten Wissen. Das wissenschaftlich gesicherte Wissen bezieht sich in der vorliegenden Arbeit auf Repertory Grids. Hier erfolgte die Zuordnung des Gesagten zu bekannten theoretischen Positionen. In vielen Fällen war dies jedoch nicht möglich, weil es sich um theoretisch bislang nicht behandelte Fragen (und Antworten) handelte.

Schritt 6. Auf der Stufe der theoretischen Generalisierung wurden die Daten schließlich in Bezug auf die eingangs geschilderten wissenschaftlichen Fragestellungen ausgewertet und Schlussfolgerungen gezogen für eine Vorgehensweise für die Übersetzung von (organisationalen) Anliegen in Grid-Thema, Elemente und Konstruktfrage.

7.5.2 Exkurs: Grounded Theory-Methodologie

Da die Bottom-up-Strategie (im Gegensatz zur Top-down-Strategie) deutlich essentieller für den Erkenntnisgewinn aus den ExpertInnen-Interviews wurde als ursprünglich angenommen, weil sich die Vorgehensweisen der ExpertInnen überraschend stark vom prototypischen Grid-Vorgehen (und damit die Top-down-Kategorien nur begrenzt brauchbar waren) unterschieden, orientierte sich die Auswertung in Form einer offenen Kodierung und Kategorisierung innerhalb und zwischen den Fällen stark am Vorgehen der Grounded Theory-Methodologie. Daher werden hier im Folgenden deren Grundideen und Vorgehensweise zur theoretischen Kodierung umrissen.

Die Grounded Theory ist eine der am weitesten verbreiteten Vorgehensweisen in der qualitativen Sozialforschung, die Glaser und Strauss in den 1960er Jahren entwickelt

haben (Glaser & Strauss, 1998, vgl. auch B. Böhm, 2005). Sie ist eine qualitative Untersuchungsstrategie zur Entwicklung von gegenstandsbegründeten Theorien („Grounded Theories“), d. h. sie dient dazu, soziale Phänomene zu untersuchen und Theorien darüber zu bilden. Die Auswertung der hier vorliegenden Untersuchung orientierte sich bei der abduktiven, aber auch in Teilen der subsumptiven Fallrekonstruktion sowie in Teilen bei der fallvergleichenden Analyse an wesentlichen methodischen Elementen der Grounded Theory, vor allem am „Theoretischen Kodieren“.

Kodieren wird der Vorgang des Zuordnens von Kodes (auch Konzepte genannt) zu den erhobenen Daten (im vorliegenden Fall Textstellen in den transkribierten Interviews) genannt. Das Ergebnis des Kodierens sind die Kodes, später Kategorien (abstraktere Kodes höherer Ordnung, die ähnliche Konzepte beinhalten) und ihre Beziehungen untereinander, die Basis für die nachfolgende Theoriebildung sind.

Die Grounded Theory unterscheidet drei Typen des Kodierens, die forschungspraktisch im Sinne von Phasen aufeinanderfolgen (vgl. Flick, 2007; A. Böhm, 2003; B. Böhm, 2005):

1. Offenes Kodieren
2. Axiales Kodieren
3. Selektives Kodieren

Offenes Kodieren heißt, die Daten danach zu analysieren, welche Phänomene angesprochen werden, welche Textstellen auf welche Phänomene verweisen und anhand der Daten erste vorläufige Konzepte (Kodes) zu entwickeln und zu den Textstellen zuzuordnen. Offen heißt dieser Kodiervorgang deshalb, weil es – im Gegensatz etwa zur strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Flick, 2007; Mayring, 2003) – darum geht, nicht mit vorher aus Hypothesen oder Theorien abgeleiteten Kategorien zu arbeiten und diese im Text zu suchen und zu prüfen, sondern darum, solche Kategorien erst aus den Daten heraus (grounded) zu bilden. Es ist daher während des offenen Kodierens vor allem wichtig, immer wieder eigene Vorannahmen und Hypothesen in Frage zu stellen, um wirklich Neues in den Daten erkennen zu können. Wesentliche Techniken während der Phase des offenen Kodierens sind das Stellen von Fragen an den Text, die sich aufgrund des erkenntnistheoretischen Hintergrunds der Grounded Theory im Pragmatismus und symbolischen Interaktionismus stark an Prozessen, Interaktionen und an der Struktur menschlicher Handlungen orientieren (was, wie, wozu, warum, wer, wann, wie lange, wo, womit?), und die Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden, d. h. das Vergleichen von Textstellen (A. Böhm, 1994; Flick, 2007).

Axiales Kodieren heißt, vorhandene Kodes, die durch offenes Kodieren gebildet wurden, vertiefend zu analysieren und zu differenzieren, um Kategorien zu bilden. Kategorien sind abstraktere, ausführlich beschriebene und differenzierte Kodes. Einzelne Kategorien fungieren dann als Achse, um die sich die Differenzierung und in Beziehung-Setzung zu anderen Konzepten dreht. Für das Entdecken von Beziehungen der Konzepte untereinander und das Differenzieren der Kategorie ist das Kodierparadigma – insbesondere bei der Analyse von sozialen Handlungen – hilfreich (vgl. A. Böhm, 1994; siehe Abbildung 7.2). Auch andere Kodier-Familien (das Kodierparadigma kann als prominenteste Vertreterin dieser Kodier-Familien aufgefasst werden), wie Glaser sie nennt, können als theoretische Rahmenkonzepte hilfreich für die Differenzierung und das In-Beziehung-Setzen beim axialen Kodieren sein. Für die vorliegende Untersuchung bei

der subsumptiven Fallanalyse wurde eine Kodierfamilie entwickelt, die aufgrund des Gegenstands der Untersuchung sinnvoll erschien (siehe folgender Unterabschnitt 7.5.3).

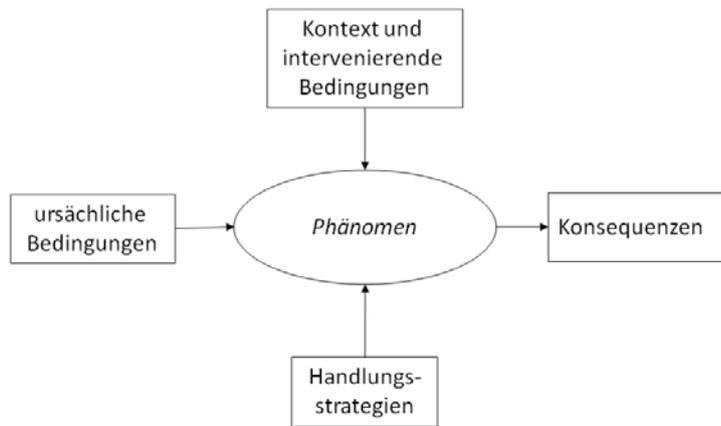


Abbildung 7.2: Kodierparadigma (vgl. Flick, 2007, S. 394)

Selektives Kodieren ist dem axialen Kodieren ähnlich, es wird nur auf einer abstrakteren Ebene durchgeführt (B. Böhm, 2005). Es ist im Auswertungsprozess der letzte Schritt, der unmittelbar zur Theoriebildung führt. Es geht darum, das zentrale Phänomen auszuwählen, oft eine der vorher entwickelten Achsenkategorien, die den höchsten Erklärungswert und die meisten und vielfältige Beziehungen zu vorhandenen Codes hat (Flick, 2007). Alle relevanten Kategorien sollen in Beziehung zur Kernkategorie gesetzt werden, um dann ein komplexes Begriffsnetz einer Theorie zu formulieren (Flick, 2007).

7.5.3 Zwei Analyse-Strategien zur Kategorisierung

Die Daten wurden in den Auswertungsschritten 3 und 4 mittels zwei Strategien analysiert, die Kelle und Kluge (1999) in Anlehnung an Charles Sanders Peirce als:

1. Subsumption und
2. Abduktion

bezeichnen.

Subsumption baut darauf auf, dass die Phänomene, die in den Daten gefunden werden, bekannten Klassen von Phänomenen zugeordnet werden (Kelle & Kluge, 1999). *Abduktion* dagegen heißt, dass eine neue Klasse oder Kategorie für Phänomene in den Daten gebildet wird, die die empirisch gefundenen Phänomene beschreibt bzw. erklärt (Kelle & Kluge, 1999). In diesem Sinne lehnt sich Subsumption an ein Vorgehen mit vorher aus dem bisherigen Wissensstand definierten Kategorien an (Top-down), während Abduktion stärker dem Vorgehen der Grounded Theory entspricht (Bottom-up).

Subsumptive Einzelfallanalyse (Fallrekonstruktion I). Zunächst orientierte sich die Auswertung jedes einzelnen Interviews entlang der Struktur bzw. dem Ablauf eines Repertory Grids, wie es aus der Literatur bekannt ist (siehe auch Abschnitt 5.4). Die Fragen zur Erhebung dieses ExpertInnen-Wissens waren ebenfalls bereits an dieser Struktur orientiert. Die Auswertung erfolgte daher danach,

1. wie die ExpertInnen es schafften, von einer Fragestellung zu einem Grid-Thema zu kommen,
2. wie sie vorgehen, um vom Thema zu den Elementen zu kommen und
3. wie sie ggf. das Thema in der Konstrukterhebungsfrage umsetzten.

Um *innerhalb* dieser Fragen die Zusammenhänge von Aspekten des jeweiligen Vorgehens sichtbar, die Auswertung der Einzelfälle leichter miteinander vergleichbar zu machen und die anschließende Theoriebildung zu unterstützen, wurden für alle drei Fragen eine Kodierfamilie (siehe dazu A. Böhm, 2003) entwickelt, die sich in einigen Aspekten am Kodierparadigma von Strauss orientiert, es aber nicht als Ganzes übernimmt, weil es für die vorliegende Fragestellung und das zu untersuchende Phänomen nicht durchgängig als in seiner Differenzierung und Ausrichtung passend erschien.

Folgende vier **Kodierkategorien** wurden für alle drei Fragen entwickelt bzw. zum Teil am Kodierparadigma angelehnt:

Strategien: Welche Strategie(n) wird (werden) für die jeweilige Phasen verfolgt, d. h. mit welchem Plan wird versucht welches Ziel zu erreichen?

Handlungen, Techniken, Methoden: Wie wird konkret in der Ausführung vorgegangen, welche Handlungen werden berichtet, welche konkreten Methoden und Techniken werden wie angewendet?

Dahinterliegende Grundannahmen: Welche (impliziten und expliziten) Grundannahmen der ExpertInnen liegen den Strategien und Handlungen zugrunde?

Bedingungen: Welche (Kontext) Bedingungen werden geschildert, unter denen die Handlung gültig bzw. möglich ist (u. a. Zeit, Ort, Umfeld)?

Die Kodierkategorie *Bedingungen* versteht sich in großen Teilen wie im originalen Kodierparadigma:

Kontextbedingungen: Ursachen gelten gewöhnlich nur in einem bestimmten Set von Bedingungen, wobei für eine handlungsbezogene Theoriebildung die Bedingungen besonders wichtig sind, die die Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten fordern oder einengen. Zu den Kontextbedingungen zählen vor allem: Zeit, Ort, Dauer, soziales, politisches und kulturelles Umfeld und individuelle Biographie. (A. Böhm, 1994, S. 132)

Es geht also um Kontextbedingungen, nicht um solche für bestimmte Ursachen im engeren Sinne, sondern um solche, die Strategien und Handlungen in einem konkreten Kontext ermöglichen oder einschränken. Es sind dies vor allem Zeit, Ort und Umfeld.

Die im Kodierparadigma als *Handlungen und interaktionelle Strategien* beschriebene Kodierkategorie wird getrennt in ihre beiden Aspekte: Strategien und Handlungen.

Strategien werden als jener Aspekt gesehen, den A. Böhm (1994) in Anlehnung an Glaser beschreibt als

Sie [Handlungen und Interaktionen, Anm. JH] sind zielorientiert und werden häufig aus bestimmten und bestimmaren Gründen getan. Von daher kann von Strategien oder Taktiken gesprochen werden. Zielorientiertheit darf nicht mit (bewußter) Absichtlichkeit verwechselt werden. (A. Böhm, 1994, S. 132)

Die Frage ist also, welches ist der bewusste oder unbewusste Plan, um ein Ergebnis zu erzielen, eben die Strategie oder Taktik.

Handlungen werden als jener Aspekt gesehen, der bei A. Böhm (1994) als weiterer Aspekt von *Handlungen und interaktionelle Strategien* beschrieben wird:

Sie [Handlungen und Interaktionen, Anm. JH] sind Prozesse und haben einen Verlauf. Von daher liegt nahe, nach Sequenzen und zeitlichem Verlauf zu fragen. (A. Böhm, 1994, S. 132)

Bei Handlungen geht es also um das konkrete Tun. Was wird in welcher Reihenfolge wie und mit welchen Mitteln, Methoden und Techniken gemacht, d. h. wie wird die Strategie konkret umgesetzt oder ausgeführt.

Grundannahmen sind eine Kodierkategorie, die sich nicht im Kodierparadigma wiederfindet. Jedem Tun, jeder Strategie liegen (oft implizite) Annahmen der Person zugrunde, die dieses Tun oder diese Strategie als richtig oder adäquat in einer konkreten Situation (unter bestimmten Bedingungen) für eine bestimmte Person erscheinen lässt, also eine Art implizite Theorie. Es handelt sich gewissermaßen um eine Art von Bedingungen, allerdings nicht um die „objektiven, äußeren“ Bedingungen, die in der Situation verankert sind, sondern um „innere, subjektive“ Bedingungen, d. h. implizite und explizite Glaubenssätze der Person über die Situation, ihre Ursachen, Zusammenhänge, Konsequenzen, Wirkkräfte, äußere Bedingungen und ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten unter diesen Bedingungen. Diese Grundannahmen als eigenständige Kodierkategorie erscheinen deshalb für die vorliegende Analyse von besonderer Bedeutung, weil Strategien und Handlungen im Umgang mit Repertory Grids auch nur unter bestimmten „inneren“ Bedingungen adäquat sind. Nachdem es in der vorliegenden Arbeit darum geht, verallgemeinerbare Erkenntnisse zum Umgang mit Repertory Grids herauszufinden, ist es durch das Explizieren dieser zu einem Vorgehen und einer ExpertIn gehörenden Grundannahmen möglich, diese Grundannahmen an sich zum Gegenstand der Reflexion zu machen und für jeden praktischen Einsatz die Adäquatheit dieser Grundannahmen zu prüfen.

Jedes Phänomen bzw. jeder Kode, der für die drei oben genannten Fragen relevant scheint, wird daraufhin untersucht, auf welcher der vier Kategorie-Ebenen er angesiedelt ist und wie er in Bezug zu den anderen Ebenen steht: welche Strategie verfolgt wird, welche Handlungen und Techniken zur Ausführung verwendet werden, welche (oft impliziten) Grundannahmen dahinter stehen und welche Bedingungen für das Anwenden von Strategie und Handlungen gelten. Gleichfalls werden zu jedem Phänomen und jeder Frage die entsprechenden anderen Kode-Kategorien in den Daten gesucht. Die Kodier-Familie versteht sich als theoretisches Rahmenwerk, die für die anschließende Auswertung und Theoriebildung helfen soll.

Abduktive Einzelfallanalyse (Fallrekonstruktion II). Da aus der Literatur über Repertory Grids keine Hypothesen über Antworten oder Antwortalternativen zu den untersuchten Fragestellungen in Bezug auf den organisationalen Kontext ableitbar waren (vgl. auch Kapitel 6), wurde die Auswertung von Ideen der Grounded Theory geleitet (Glaser & Strauss, 1998). Das heißt, es wurde versucht, Strukturen, Besonderheiten, Themen und Aspekte von Themen in den erhobenen Daten selbst zu finden – ohne theoretische Cluster oder Strukturen im Kopf zu haben (auch unabhängig vom prototypischen Ablauf eines Repertory Grids, der die subsumptive Einzelfallanalyse lenkte). Dieser Teil der Auswertung erschien sehr wichtig, da sich nur auf diese Weise neue Aspekte bzw. Themen finden ließen, die über den bisherigen Stand der Theorie und Methode hinausgehen, d. h. Aspekte und Themen, die sich nicht unmittelbar in den Ablauf eines Repertory Grids einordnen ließen und dennoch (oder gerade deswegen) für die vorliegenden Forschungsfragen relevant waren.

Fallvergleichende Analyse (Fallkontrastierung). In einem weiteren Schritt wurden die Fälle miteinander verglichen und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gesucht. Es wurde vor allem folgenden Fragen nachgegangen (vgl. Meuser & Nagel, 1991/2002):

- Bei welchen Themen bzw. Praktiken decken sich die Angaben der ExpertInnen?
- Wo gibt es unterschiedliche Positionen?
- Welche Muster oder Typen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in den Themen und Praktiken entdecken?

Die fallvergleichende Auswertungsvorgehensweise ist in Abbildung 7.3 schematisch dargestellt.

Ausgehend von der Analyse der Einzelfälle und deren offener Kodierung wurde beim Fallvergleich nach sich wiederholenden und ähnlichen Codes gesucht und nach Mustern im Sinne des „what goes with what“ nach Miles und Huberman (1994, S. 245). Während der fallvergleichenden Analyse wurde die Einzelfallkodierung sukzessive in eine fallübergreifende Kodierung und Kategorisierung ausgeweitet. Ähnliche Codes wurden zusammengefasst und schrittweise zu differenzierteren Kategorien ausformuliert. Die Kategorien wurden bezogen auf ihre Zusammenhänge zueinander geordnet, so dass sich ein Kategoriensystem mit abstrakteren Überkategorien und deskriptiveren Unterkategorien entwickelte. Durch die Kontrastierung der Fälle konnten schließlich 12 wesentliche typbildende Überkategorien herausgearbeitet werden. Jede dieser Überkategorien, die direkt aus der Analyse der Daten heraus gebildet wurden, zeigt einen bestimmten Blickwinkel auf die Grid-Vorgehensweisen der ExpertInnen. Sie wurden aus Codes und Kategorien so zusammengefasst, dass sich eine sinnvolle Ordnung der Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Vorgehensweisen bildete.

Jede Expertin bzw. jeder Experte zeigte in seinem Grid-Vorgehen die eine oder andere Merkmalsausprägung auf diesen 12 Überkategorien, die im Sinne von Vergleichsdimensionen zu verstehen sind. Die Skala der Ausprägungen, z. B. ob die ExpertIn etwa Grids zur reinen Datenerhebung (eine Merkmalsausprägung der Dimension „Einsatzzweck“) oder Reflexion (eine weitere Merkmalsausprägung der Dimension „Einsatzzweck“) einsetzte, war entweder nominal (d. h. die Ausprägungen sind gleich oder verschieden)

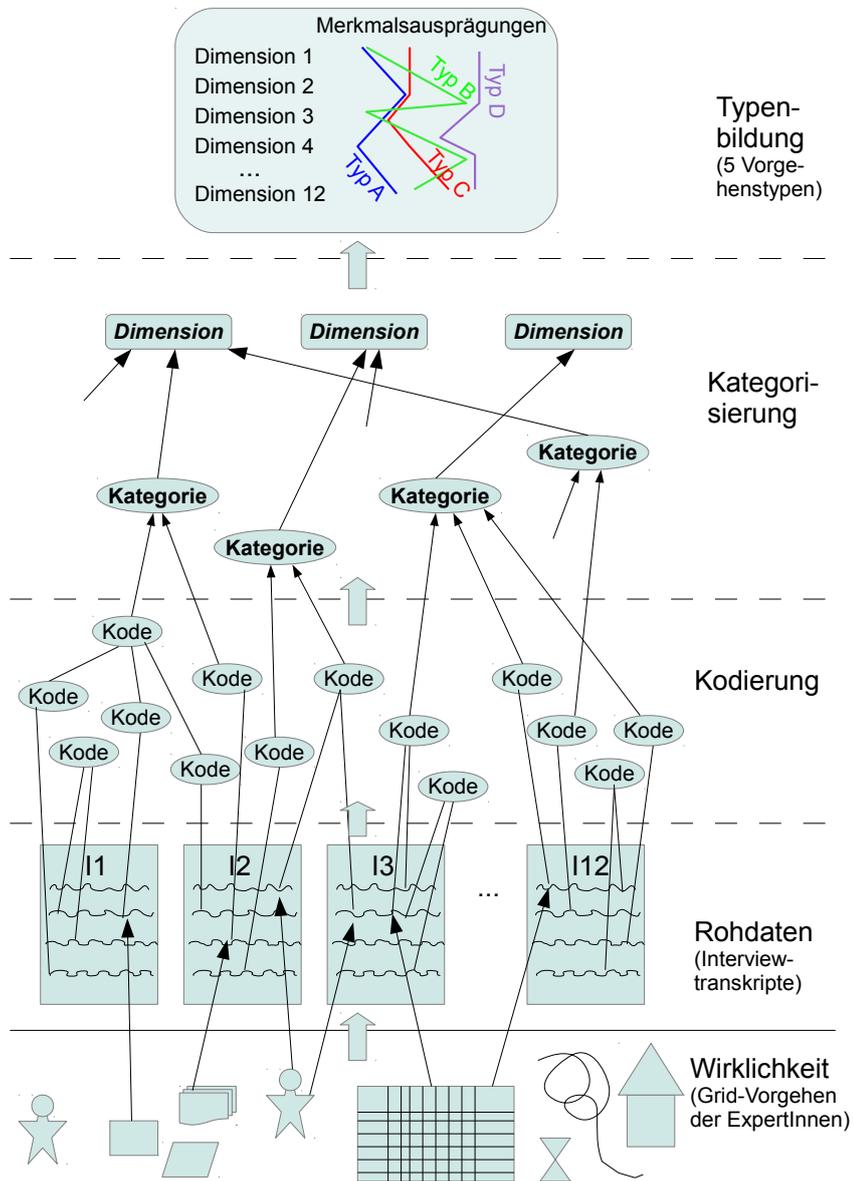


Abbildung 7.3: Schematisches Auswertungsvorgehen für den Fallvergleich

oder ordinal (d. h. die Ausprägungen stehen in einem Größer-kleiner-Verhältnis zueinander). Die 12 Dimensionen spannen einen (nicht-metrischen) 12-dimensionalen Analyse- raum für die Grid-Vorgehensweisen auf.

Anhand der Merkmalsausprägungen der Fälle (d. h. der Grid-Vorgehensweise jedes Experten bzw. jeder Expertin) auf diesen 12 Dimensionen konnten schließlich 5 Vorgehenstypen identifiziert werden. Die Fälle, die zu einem Typ zusammengefasst wurden, weisen zueinander höchstmögliche Homogenität in ihren Merkmalsausprägungen auf und sind zu den anderen Typen höchstmöglich verschieden.

Grundsätzlich ist also jede *Typologie* das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird . . . , so daß sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (*interne Homogenität* auf der „Ebene des Typus“) und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (*externe Heterogenität* auf der „Ebene der Typologie“ . . .). (Kelle & Kluge, 1999, S. 77f.)

ExpertInnen mit ähnlichem Grid-Vorgehen wurden also einem Typ zugeordnet. Im weitesten Sinne kann jedes Grid-Vorgehen kann als eine Art Vektor der Ausprägungen im 12-dimensionalen „Vektorraum“ verstanden werden. Grid-Vorgehen mit ähnlichem „Vektor“ wurden einem Typ zugeordnet.

Jeder Fall (jedes Grid-Vorgehen) wurde genau einem Typus zugeordnet.

A typology is a way of classifying things that can be multidimensional or multifactorial. (. . .) The key property of a typology is that it divides up all the cases so that each case is assigned to one and only one type. (Gibbs, 2008, S. 83)

Eine Typisierung ist also einer multidimensionalen Clusterung ähnlich. Ähnliche Fälle liegen in dem 12-dimensionalen Raum nah beieinander, d. h. haben viele ähnliche Ausprägungen auf den Dimensionen, und bilden daher ein Cluster oder eben einen Typ.

7.5.4 Zur Rolle der Forscherin und Reflexion der wissenschaftlichen Güte der Auswertung

Qualitative Forschung versucht, „Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale“ sozialer Wirklichkeiten zu entdecken und zu beschreiben, um zu einem Verständnis von „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen“ zu kommen (Flick, von Kardorff & Steinke, 2003b, S. 14). Nicht nur die untersuchte Wirklichkeit wird als Konstruktion verstanden, sondern auch die Forschung selbst als „konstruktiver Akt“ (Flick et al., 2003b, S. 23). Insofern trägt der Forscher bzw. die Forscherin in der qualitativen Forschung eine andere Rolle als in der quantitativen Forschung. Die forschende Person wird in der qualitativen Forschung bewusst als Teil der Forschungssituation verstanden, die durch die (methodisch kontrollierte) Reflexion ihres Handelns und ihrer Wahrnehmungen einen wesentlichen Beitrag zur wissenschaftlichen Erkenntnis bringt und „nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden wird“ (Flick et al., 2003b, S. 23).

Wie passiert die methodisch kontrollierte Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Wahrnehmung, damit sicher gestellt werden kann, dass die Ergebnisse einer qualitativen Studie nicht nur das Resultat subjektiver Interpretation der Forscherin sind, sondern tatsächlich einen Beitrag zum Verständnis der Lebens- und Handlungswelten der untersuchten Personen leisten?

Die Verwendung und Darlegung des methodischen Vorgehens sowohl bei der Erhebung als auch bei der Auswertung ist ein zentraler Bestandteil, um die wissenschaftliche Güte einer Studie herzustellen. Wissenschaftliche Güte wird in der qualitativen Forschung vor allem daran gemessen, inwiefern der Prozess und die Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar sind (vgl. hierzu Kapitel 2). Die vorliegende Arbeit geht daher im Detail auf den Feldzugang, die Erhebungsmethode sowie das schrittweise Vorgehen bei der Auswertung ein.

Des Weiteren ist die empirische Verankerung der Erkenntnisse im Datenmaterial eine Bedingung für die Validität der Ergebnisse (vgl. auch hierzu Kapitel 2). Dies wurde im gesamten Forschungsprozess beachtet, immer wieder geprüft und wird in der vorliegenden Arbeit in Form von Interviewauszügen, konkreten Beispielen und Einzelfallbesprechungen dargelegt, auf die sich die jeweiligen Erkenntnisse stützen.

Auch das Gegenüberstellen von abweichenden Fällen (Limitation), das Begründen der Methodenwahl im Forschungsprozess sowie das Ableiten eines stimmigen Gesamtbildes sind Indikatoren für die Validität von Forschungsprozess und -ergebnis (vgl. auch hierzu Kapitel 2). Die Besprechung der Einzelfälle, die Gegenüberstellung der einzelnen Fälle und das Ordnen in Typen sind Beiträge, um einerseits dieses Gesamtbild aufzubauen, gleichzeitig aber dennoch kritisch Abweichungen zu diskutieren. Die Begründung der Methodenauswahl erfolgt in der vorliegenden Arbeit ausführlich in Abschnitt 6.3 sowie im vorliegenden Methodenkapitel (Kapitel 7).

Um die reflektierte Subjektivität im Forschungsprozess zu gewährleisten, wird häufig empfohlen, in Interpretationsgemeinschaften zu arbeiten und die Daten im Team zu kodieren, um durch den Diskurs die eigene Reflexion und das Suspendieren eigener subjektiver Annahmen zu unterstützen und damit die Auswertung der Daten valider und reliabler zu machen. Dass die Arbeit in Teams beim Auswerten von qualitativen Daten aber in vielen Fällen dennoch nicht der gängigen Praxis entspricht, hängt häufig mit forschungspraktischen Gründen zusammen. Gerade ein Dissertationsprojekt ist oft ein reines Individualprojekt und der hohe Zeitaufwand und der Anspruch an die Fertigkeiten beim Kodieren macht ein unmittelbar gemeinsames Kodieren mit anderen ForscherInnen oft nicht möglich. Saldaña (2009) schreibt in seinem Kodiermanual, dass nach wie vor die meisten qualitativen Studien Einzelarbeit sind:

Coding in most qualitative studies is a solitary act... (Saldaña, 2009, S. 26)

Da das vorliegende Dissertationsprojekt ein individuelles Forschungsprojekt und nicht Teil eines größeren Teamprojekts ist, wurde die Auswertung der vorliegenden Interview-Studie von der Autorin der Arbeit allein als „solo coding“, (vgl. Saldaña, 2009, S. 26) durchgeführt.

Um dennoch die wissenschaftliche Güte bei der qualitativen Datenanalyse sicherzustellen, empfiehlt Saldaña (2009) vorrangig zwei Strategien:

1. „Member checking“: während der Analyse und Interpretation der Daten die Ergebnisse mit den TeilnehmerInnen der Studie zu diskutieren und auf Richtigkeit und Sinnhaftigkeit aus Sicht der TeilnehmerInnen zu prüfen (entspricht einer kommunikativen Validierung)
2. Diskussion mit anderen ForscherInnen: mit ForscherInnen, die an anderen Projekten arbeiten, die eigene Analyse der Daten, Kode-Exzerpte und Dilemmata bei der Auswertung besprechen, um einerseits den eigenen internen Denkprozess explizit zu machen und andererseits die Möglichkeit zu eröffnen, neue, alternative Sichten auf die Daten zu erhalten.

Beide Strategien wurden von der Autorin der vorliegenden Arbeit wie folgt verwendet: Auch wenn keine unmittelbare Kodierung in der Gruppe erfolgte, wodurch auch keine Interrater-Übereinstimmungen berechnet werden konnten, wurden die ersten Einzelfallanalysen kommunikativ mit den sich dafür zur Verfügung stellenden ExpertInnen validiert. Dies erfolgte durch die räumliche Entfernung durch Zusenden der jeweiligen Einzelfalldarstellung an den/die ExpertIn mit der Bitte um Rückmeldung, inwiefern sie sich in dieser Darstellung wiederfinden. Dabei zeigte sich, dass bis auf Details in der Darstellung (etwa zu wenig Kontextbezug bei den Zitaten) die herausgearbeiteten Kodes stimmig mit dem Bild, das die ExpertInnen von sich selbst hatten, waren. Die Darstellungsschwächen (v. a. mehr Kontexteinbettung bei den Zitaten) wurden überarbeitet und bei weiteren Auswertungen sofort berücksichtigt.

Außerdem wurden die Ergebnisse bereits während des Auswertungsprozesses als „work in progress“ in Workshops und Gemeinschaften auf mehreren Konferenzen mit anderen ForscherInnen besprochen, geprüft und diskutiert, unter anderem auf mehreren Berliner Methodentreffen und auf Konferenzen der European Personal Construct Association (EPCA) sowie der International Conference on Personal Construct Psychology in Business Context. Die kritischen Diskussionen halfen bei der Reflexion von ungewollten Artefakten in der Auswertung. So wurden etwa nach der Rückmeldung von ersten Zwischenergebnissen der Interviewanalyse auf einer EPCA weitere InterviewpartnerInnen aus dem englischsprachigen Raum hinzugenommen, weil sich die englischsprachige Community in den Ergebnissen nicht genügend repräsentiert sah, was ihren Umgang mit Repertory Grids betraf. Auch die Struktur der Auswertung wurde diskutiert, wodurch sich neue Möglichkeiten der Sicht auf die Daten eröffneten, die in die Auswertung Einzug hielten. Besonders auf den Berliner Methodentreffen konnten methodische Fragen am Datenmaterial besprochen und geklärt werden, was zu größerer methodischer Sicherheit und Korrektheit beitrug.

7.5.5 Ergebnisdarstellung

Die Darstellung der Ergebnisse aus den ExpertInnen-Interviews erfolgt aufbauend.

1. Einzelfalldarstellung. Zunächst werden die einzelnen ExpertInnen-Interviews als Einzelfälle dargestellt. Die Zeilenangaben (kurz: Z.) bei den Originalzitaten aus den Interviews beziehen sich dabei auf die Zeilennummer des jeweiligen Interviewtranskripts. Dabei geht es um Fallrekonstruktion: Jedes ExpertInnen-Interview wird nach einer kurzen Charakterisierung des/der ExpertIn und des Interviewverlaufs auf folgende Weise dargestellt:

- A. Zusammenfassung und Themen im Interview (Ergebnis des abduktiven Vorgehens; offenes Kodieren)
- B. Vorgehensweise der ExpertIn entlang der Phasen eines Repertory Grids (Ergebnis des subsumptiven Vorgehens; axiales Kodieren)

2. Fallvergleich. Im fallvergleichenden Teil der Ergebnisdarstellung wird die aus den Interviews abgeleitete Typologie von Grid-Vorgehen vorgestellt. Dazu werden zunächst die aus den Daten erarbeiteten *Vergleichsdimensionen* näher beschrieben. Dann die Fälle, d. h. die Grid-Vorgehensweise pro ExpertIn, in Typen geordnet und es werden die *5 Typen* mit ihren Ausprägungen auf den Vergleichsdimensionen dargestellt. Anschließend werden die Typen im Detail charakterisiert.

Im Sinne einer in den Daten begründeten fallübergreifenden Theorie- und *Modellbildung* (grounded theory) werden die Kern-Kodes und -Kategorien aller Fälle und ihre Relationen zueinander in Form einer Gesamtzusammenschau dargestellt auf ihren Erklärungsgehalt für die Elementauswahl und Anpassung von Grids an organisationale Fragestellungen untersucht.

Abschließend wird auf das Zusammenwirken der einzelnen Grid-Phasen eingegangen, inwiefern sich Wirkzusammenhänge (Folgewirkungen) in den Entscheidungen jeder Phase eines Grids zeigen.

7.6 Einzelfallergebnisse – Die Vielfalt von Grid-Erfahrung

Im Folgenden werden die wichtigsten Aussagen aller zwölf ExpertInnen als Einzelfalldarstellung aufbereitet. Es ergeben sich interessante individuelle Anhaltspunkte für wichtige Themen, Aspekte, Strategien und Vorgehensweisen bei der Verwendung von Repertory Grids im organisationalen Kontext.

7.6.1 Experte I1 – Die „atypische Intervention“

I1 ist Forscher (Universität) in einer Leitungsfunktion und Organisationsberater. Sein Hintergrund ist die Informatik, z. T. Cognitive Science, Pädagogik und Psychologie. Er kennt Grids seit 15 Jahren, seit er sie auf einem Workshop in den USA kennengelernt hat, und arbeitet selbst damit seit 10 Jahren. Er hat bisher ca. 40–50 Gridsitzungen allein oder in Gruppen durchgeführt.

Der **Interviewverlauf** zeichnete sich durch eine positive Atmosphäre und ein Gespräch auf Augenhöhe aus. Der Experte I1 äußerte sich ausführlich zu den Leitfragen, wodurch aussagekräftige Informationen erhoben werden konnten. Das Interview kann als *gelungenes* Experteninterview eingeschätzt werden.

A. Zusammenfassung und Themen.

Die Art des Einsatzes von Repertory Grids, die sich im Interview mit I1 zeigt, weicht deutlich vom klassischen Einsatz von Grids zur Erhebung von Konstrukten ab. Es geht I1 nicht um die Erhebung persönlicher Konstrukte, sondern um die Nutzung der

Methode als praktische **Interventionsmethode** in Organisationen, mit der neue Lösungen für ein Problem in Kooperation mit den Beteiligten konstruiert werden können. Das zeigt sich zum Beispiel in folgendem Zitat, das er im Zusammenhang mit von ihm für sinnvoll erachteten Einsatzbereichen von Repertory Grids äußert:

Es geht eher um die Intervention während des Verfahrens. (I1, Z. 282)

I1 geht im Interview immer wieder vom Thema bzw. vom wirklichen Problem aus, nicht von der Methode. So schildert er etwa bei der Frage nach kritischen Situationen, dass es ihm beim Einsatz von Repertory Grids immer mehr um das Problem der Organisation und nicht um eine Abbildung der mentalen Konstrukte gehe:

Ich bin ein Mensch, der das Problem in seiner Ganzheit verstehen will und dann sozusagen helfe, jemandem neue mentale Modelle eigentlich zu erschließen. (I1, Z. 972–973)

Das Repertory Grid ist für ihn ein **Kooperationsmittel** für die gemeinsame Lösungssuche bei organisationalen Problemstellungen, um sich als Berater in die Welt der anderen hineinzusetzen und aus dieser Innensicht neue Wege in ihren mentalen Modellen aufzuzeigen:

für mich ist Repertory Grids ein Kooperationsmittel. . . Einfach enorm effektiv und effizient, sich zu verständigen. . . Aber eben nicht auf meth- auf der methodischen Ebene: du gibst mir und ich wert's aus, sondern. . . du zeigst mir etwas und ich geh gleich mit, ne? (I1, Z. 1001–1014)

Es geht für ihn um eine Art empathische Beziehungsaufnahme mit dem Problem aus der Sicht der betroffenen Personen. Hierfür sei das Repertory Grid eine gute Methode, wenn die betroffenen Personen zur „ernsthaften Problemlösung“ (I1, Z. 1176) bereit sind, die er als Voraussetzung für die Arbeit mit Repertory Grids sieht. Dabei betont er, dass er selbst, wenn diese Bereitschaft da ist, sich dann voll und ganz „identifizieren kann mit dem Problem“ (I1, Z. 998), was so viel heißt wie in das mentale Bild des Problems aus Sicht der betroffenen Person einzusteigen, um ihr zu helfen es zu lösen:

Und dann kommitiere ich mich auch zum Problem und versuch für ihn gemeinsam ein mentales Modell zu bauen, wo wir dann Lösungen erarbeiten können. (I1, Z. 1180–1181)

I1 arbeitet vorwiegend mit **Gruppen-Grids**. Dies schildert er unter anderem, als er auch betont, dass Grids für ihn eher eine Intervention als ein Erhebungsverfahren sind:

Drum bin ich auch so ein Fan von Gruppen-Grids. (I1, Z. 284)

mich interessiert, was geht in der Gruppe ab. . . Und mit wem mach ich dann weiter. Oder kann die Gruppe mit mir weitermachen. (I1, Z. 302–305)

Ein großes Thema im Interview, das das Thema „Inteventionsmethode“ näher spezifiziert, ist das Nutzen von **provokativen Hypothesen** und der Einsatz von Grids als einer „**atypischen Intervention**“ (I1, Z. 308), um die Menschen zu unterstützen, aus ihren oft unbewussten „Wertesystemen“ (der Begriff wird verwendet im Sinne von Konstruktsystem oder Denkmuster von Menschen) auszubrechen. Hypothese meint hier, dass I1 eine Idee über die Ursache, Zusammenhänge und Lösungen des organisationalen Problems hat und diese im Rahmen der Durchführung des Grids prüft und die Personen damit aus ihren eingefahrenen Denkweisen lockt. Provokativ bedeutet vor allem, dass I1 etwas Unerwartetes tut, d. h. den Betroffenen hilft, aus ihren Vorurteilen und festgefahrenen Denkmustern auszubrechen. Beim Einsatz von Grids in Organisationen scheint I1 in seiner Vorgehensweise davon geleitet zu werden, Dinge zu tun, die unerwartet sind und den Menschen helfen, neue Wege zu sehen. Bei der Schilderung der Elementbestimmung anhand eines Beispielfalls wird dieses Vorgehen deutlich:

ich stell eine Hypothese auf, woran ich als Externer glaub, dass das besonders provokativ ist. . . Also ich mach sozusagen atypisch Elemente fest, wo ich glaub, an das denken's sicher nicht. . . Um ein Beispiel zu geben. Das letzte Grid war, ähm, Maskenstrukturen am Bildschirm. . . Sie denken immer an, wir kriegen zuviel Papier, der Kunde ist böse, ich muss- ich muss mir das durchlesen, aber nicht sozusagen an die Struktur [der Bildschirmmasken, Anm. JH] und auch nicht an die Möglichkeiten, selbst diese Strukturen zu ändern. Und das ist so atypisch, dass sie plötzlich das Wertesystem zwischen gut und schlecht soweit aufmachen, dass sie- dass du plötzlich draufkommst während der Sitzung, also für mich, wie die Maske ausschauen muss. (I1, Z. 376–393)

Für I1 ist es wichtig, dass scheinbare Grenzen (die etwa durch den Umgang mit Technologien entstehen) aufgeweicht werden, um wieder Lösungen zu finden. Auch hier geht es wieder um ein Ausbrechen aus bestehenden Denkmustern. Dabei betont I1 auch, dass er häufig in Organisationen geholt wird, wenn bereits nichts mehr geht:

Ich komm immer dann in Unternehmen, wenn irgendwas stockt. Wenn's alle Berater rausgehaut haben, wenn's jemandem vertrauen wollen. (I1, Z. 589–592)

Meist seien alle klassischen Mittel schon gescheitert, dadurch habe er „keinen Druck, dass das was bringen muss“ (I1, Z. 1157) und könne mit Grids experimentieren, ohne das etwas herauskommen muss.

Sein Ziel ist es, mit Hilfe der Durchführung des Repertory Grids die Menschen dahin zu bringen, wieder „**über den Tellerrand zu schauen**“ (I1, Z. 567):

Und damit [durchgeführtes Grid, Anm. JH] hat er gelernt zu denken und in Frage zu stellen.

Bei der Frage nach dem Wann und Warum des Einsatzes der Methode taucht das Thema **Klärungshilfe** auf. I1 verwendet die Methode als Klärungshilfe im Beratungsprozess in Organisationen:

zum Klären, worum es überhaupt geht. (I1, Z. 4–5)

Vor allem setzt er Repertory Grids dann ein, wenn er glaubt, dass bei einem geschilderten Problem etwas anderes dahintersteckt:

Wenn ich immer in einer Beratungssituation bin oder in einem Unternehmenskontext irgendwie auftrete als Forscher oder auch als Nicht-Forscher (lacht) auch nicht als Berater, sondern als normale Person und ich denke mir, die kennen sich nicht aus, da ist was anderes dahinter, dann schlage ich das [Repertory Grid, Anm. JH] einmal vor und in den meisten Fällen haben wir das dann auch gemacht. (I1, Z. 8–12)

Ausgangspunkt für die Klärung sind „**Schlüsselwörter**“ (I1, Z. 337) oder „**Ereignisse**, die über ein bestimmtes Thema von mehreren Seiten an mich herangetragen werden.“ (I1, Z. 339–340). Diese dienen dann zur Themen- und Elementfindung.

Die Orientierung an **Aufgaben und (Arbeits-)Tätigkeiten** beim Durchführen von Grids sind ein weiteres Thema im Interview. I1 beschreibt, wie er Konstrukte immer wieder mit der Aufgabe (im Beispiel etwa Reporting) in Beziehung setzt:

Und dann entstehen bei mir auch so geschachtelte Konstruktsysteme, das heißt, ähm, die Antwort „da fehlt mir was“ kann ich dann sehr schön zu Strukturfragen machen und die hängen dann oft über die- über eine Aufgabe zusammen. Das heißt, das kann ich dann mit dem Thema junktimieren und sagen, wenn der am Ende eines Projekts einen Bericht machen muss, fehlen ihm permanent zum Beispiel die formale Einleitung oder der das, was er eigentlich bräuchte. (I1, Z. 681–686)

Sowohl in seinen geschilderten Beispielen als auch explizit fokussiert I1 Grids auf Tätigkeiten bzw. Aufgaben:

Und da Fokus auf Tätigkeiten, also eben Aktivitätstheorie halt dann. Vorgelegt, nachgelagert, Szenario, was auch immer, Arbeitsmuster. (I1, Z. 80–81)

Ein weiteres Thema im Interview ist die Unterscheidung von **Struktur und Verhalten**, die offenbar vom Informatik-Hintergrund von I1 herrührt.³

dann geht's meistens in Richtung Struktur und Verhalten... das ist eine klassische Informatikunterscheidung. (I1, Z. 668-670)

Dies scheint für I1 eine wesentliche Kategorisierung zu sein, mit Hilfe der er die Problembeschreibung, die er mittels Grid exploriert, ordnet und Lösungswege dabei entwickelt.

Und dann versuche ich eben über diese, ähm, die Unterschiede [zwischen den Elementen, Anm. JH], wenn sie auftreten, immer sozusagen an der Struktur und Verhalten festzumachen. (I1, Z. 695-696)

³Struktur und Verhalten wird vor allem in der Objektorientierten Programmierung unterschieden. In Klassen (Objekten) und deren Relationen wird statische Struktur (Daten) abgebildet. In Methoden wird Verhalten abgebildet, d. h. was man mit den Daten machen kann.

II schildert an einem Beispiel, wie er mit diesen beiden Kategorien „Struktur“ und „Verhalten“ während der Konstrukterhebung und Intervention arbeitet:

... im Sinne von Umgang mit der Maske und *da kann ich dann das nicht, wenn ich dort bin*, also Verhalten. Oder *da ist etwas nicht, was ich brauche*, also Struktur, ne? Und, das ist für mich genügend Information, um dann weiterzufragen. Und dann entstehen bei mir auch so geschachtelte Konstruktsysteme, das heißt, ähm, die Antwort *da fehlt mir was* kann ich dann sehr schön zu Strukturfragen machen... (II, Z. 674–683)

Diese Unterscheidung ist für II wichtig, weil es für das Design von Informationstechnologie bedeutsam ist, welche seine Kernkompetenz ist:

was fürs Informationsmanagement in dem Fall wichtig ist, ist, dass die- dass du immer nur einen Teil abbilden kannst, nämlich Struktur in der Information selbst und das Verhalten in Software, das heißt, du trennst Untersuchungsgegenstände sehr früh. Und sie triggern dadurch, dass sie so fokussiert sind, provozieren sie und triggern Unerwartetes.

Flexibilität und Beweglichkeit spielt für II sowohl in der Auswahl der Methode als auch in der Durchführung von Repertory Grids eine große Rolle. So schildert er etwa, dass er früher „methoden-euphorischer“ (II, Z. 1150), d. h. manchmal die Repertory Grids eingesetzt hat, ohne dass die Voraussetzungen dafür, wie etwa Kooperationsbereitschaft der Beteiligten (siehe oben), gegeben waren. Wenn eine Intervention in einer Organisation von ihm erwartet würde, sei „das Repertory Grid ja nur eine Möglichkeit“ (II, Z. 475). Er wende darüber hinaus auch die Critical Incident-Technik als Aufgabenanalysemethode an (II, Z. 478). Manchmal entscheide er sich auch im Prozess bewusst dagegen:

es ist irgendwas passiert oder die schildern das ganz anders, wo ich mir denke: Naja, so hab ich das nicht verstanden... und das ist schon oft gewesen, dass ich das [Grid, Anm. JH] dann nicht gemacht hab. (II, Z. 505–508)

Während der Anwendung der Methode ist für ihn die Beweglichkeit nicht nur im übertragenen, sondern auch im buchstäblichen Sinne wesentlich:

geh auch durchs Unternehmen, auch während des Grids, wenn ich was nicht versteh, oder wenn die Menschen- oder wenn ich merk, dass derjenige zu abstrahieren beginnt, geh ich aus dem Raum, nimm das Grid mit oder notier's mir mit und trag's dann wieder ein. (II, Z. 442–445)

B. Vorgehensweise.

0. Ausgangspunkt

II setzt Grids in der Organisationsberatung ein, immer dann „wenn irgendwas stockt“ (II, Z. 589), d. h. es gibt ein Anliegen der Organisation. II setzt Grids dann ein, wenn er in einer Organisation das Gefühl hat, hinter dem dargebrachten Anliegen verbirgt sich eine andere Geschichte: „da ist was anderes dahinter“ (II, Z. 11). Grids dienen aus seiner Sicht der Klärung: „ist diese Methode eine sehr klärende“ (II, Z. 266).

1. Vom Problem zum Thema

Um das Thema zu finden, dienen Schlüsselworte und -ereignisse, die von verschiedenen Seiten an I1 herangetragen werden, wo sich verschiedene Perspektiven auf ein und dieselbe Sache zeigen. Daraus wird für I1 das Thema offenbar. Praktisch geht I1 dafür ins Feld, d. h. ins Unternehmen, spricht mit den Leuten, hört aufmerksam zu, beobachtet aufmerksam.

Strategie: das System verstehen und dafür ins Feld gehen

Handlungen: Gespräche führen, aufmerksam zuhören und beobachten vor Ort, auf Schlüsselwörter und -ereignisse achten

Grundannahmen: das „wahre“ Anliegen/Problem zeigt sich nicht direkt, sondern indirekt, nämlich etwa darüber, dass die Erzählungen über ein Ereignis von verschiedenen Stakeholdern ganz verschieden sind oder dass bestimmte Schlüsselbegriffe, -sätze oder -fragen immer wieder kehren.

Bedingungen: Reingelassen werden. Vertrauen.

Ein Beispiel für eine Schlüsselaussage, der I1 im Fall eines konkreten Beratungsauftrags wiederholt begegnet ist: „Wir haben zuviel Information, aber kein Wissen“ (I1, Z. 349-350). Das von I1 ausgehend davon formulierte Thema war dann: Was brauchen wir als das für unsere Arbeit über die Information Hinausgehende (also das Wissen)?

Also nicht, *was* wollen wir wissen, sondern - im inhaltlichen Sinn, sondern... in welcher Form soll's dargebracht werden. Was verstehen wir für unsere Arbeit als über die Information Hinausgehendes. (I1, Z. 359-362)

2. Vom Thema zu den Elementen

Die Elemente, die sich aus dem Thema ergeben, sind Hypothesen – provokante Hypothesen („an das denken's sicher nicht“, I1, Z. 307f.) –, die I1 für sich über das Problem aufgestellt hat, ausgehend von den Vorgesprächen und Beobachtungen im Unternehmen.

Strategie: eigene provokante Hypothesen aufstellen und prüfen

Handlungen: Elemente vorschlagen und ausprobieren, und wenn die Leute „halt mehr reden drüber als sie müssten“ (I1, Z. 540) ist die Elementauswahl gelungen.

Grundannahmen: Der Umgang mit Technologie begrenzt Menschen nicht nur in ihren Handlungen, sondern auch in ihrem Denken. Es müssen Grenzen in bisherigen Denkmustern aufgebrochen werden, um neue Lösungen zu finden: „durch den Umgang mit Technologie entwickeln Menschen Grenzen über den Tellerrand zu schauen“ (I1, Z. 566f.).

Bedingungen: Vertrauen von der Geschäftsführung und den Betroffenen. Die eigenen Hypothesen müssen verborgen bleiben. Ehrlichkeit der Befragten.

Beispiel: I1 schlägt in obigem Beispiel Bildschirmmasken als Elemente vor, weil er glaubt, dass sich über die Interaktion mit dem technischen System die Begrenzungen zeigen. Die Befragten wählen 6 konkrete Masken aus, die alle einem Aufgabentyp in ihrer Arbeit zugeordnet werden können, nämlich dem Reporting. Es werden also beispielsweise Masken für Controlling-Reports mit Masken für Reports im Projektgeschäft als Elemente gewählt.

3. Das Thema in der Konstrukterhebung

Wenn die Menschen abstrakt werden, steht I1 auf, geht im Unternehmen herum. I1 versucht aus dem äußeren Erscheinungsbild der Person oder der Firma geeignete Schlüsselreize zu finden, um die Konstrukterhebung zu erleichtern. Die Unterscheidung von Struktur und Verhalten spielt beim Elementvergleich, also der Konstrukterhebung, eine große Rolle. Daraus, dass jemand etwas zu einem bestimmten Zeitpunkt mit einem System nicht tun kann (Verhalten), wird oft im anderen Pol des Konstruktes etwas, das er dafür braucht (Struktur). Diese Übersetzungsleistung ist für I1 so zentral, weil sie für das Design von IT-Systemen benötigt wird, die die Kernkompetenz von I1 ist. Da es I1 um organisationale Intervention geht und nicht um die Erhebung von Konstrukten in ihrer Individualität, wenn er Grids einsetzt, steht auch nicht das Individuum, sondern die Gruppe im Vordergrund. Er macht in der Regel Gruppengrids, dabei interessiert ihn, „was geht in der Gruppe ab“ (I1, Z. 302).

Strategie: auf Metaebene steuern, Konstrukterhebung facilitieren und eigene Hypothesen testen

Handlungen: vor Ort sein, ausgehend von Schlüsselreizen Konstrukterhebung in Gang bringen, Nachfragen hinsichtlich Struktur und Verhalten, darauf schauen, was in der Gruppe abgeht, gemeinsam mit den befragten Personen durchs Unternehmen gehen (wenn sie zu abstrakt werden)

Grundannahmen: Grids helfen, mentale Denkmuster („Wertesysteme“) der betroffenen Personen aufzubrechen und Grenzen zu überschreiten. In der Gruppe mit Grids ist gemeinsames Konstruieren von neuen Konstrukten möglich, die das Anliegen/Problem der Organisation und der Beteiligten lösen.

Bedingungen: Kooperation der Befragten, wieder Vertrauen.

Beispiel: Schlüsselreize hat I1 im Beispiel etwa verwendet, als er schildert, wie er darauf achtet, wenn jemand auffallend farbig gekleidet ist, ihn zu fragen: wie ist das mit den Farben bei den beiden Masken? Fallen Ihnen da Ähnlichkeiten oder Unterschiede auf? Oder wenn jemand einen ausgesprochen ordentlichen Schreibtisch hat: Schauen wir die Masken von links nach rechts an? Wo gibt es Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen beiden Masken?

7.6.2 Experte I2 – „Bedeutungsträger“ finden, die „emotional begleitet“ sind

I2 hat Psychologie studiert und arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews als Wissenschaftler an einer Universität im Bereich Arbeitswissenschaften. Mit Repertory Grids arbeitet er aktuell primär in der Forschung, darüber hinaus aber auch in der Beratung

– früher auch sehr intensiv in der Unternehmensberatung – sowie für die persönliche Selbstreflexion. Nachdem sein erster Kontakt mit Grids als Teilnehmer an einer Studie war, kennt er Grids zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit etwa 16-17 Jahren. Die erste praktische Erfahrung als Interviewer sammelte er ebenfalls, bevor er sich vor etwa 12 Jahren auch wissenschaftlich und mit der Methode an sich befasst habe. Er hat bislang mehr als 100 Grids, verschiedenartige in unterschiedlichen Settings, mit unterschiedlichen Elementen, selbst durchgeführt.

Der **Interviewverlauf** war durch eine entspannte und wohlwollende Gesprächsatmosphäre geprägt. Das Interview fand in einem persönlichen Gespräch statt. I2 antwortete sehr expressiv und assoziativ auf die Fragen der Interviewerin, häufig indem er Beispiele angab, wie er etwas machen würde oder gemacht hat. Mitunter blieb unklar, ob es sich um tatsächlich durchgeführte oder hypothetische Beispiele handelte. Da die Antworten sehr assoziativ waren, fiel es mitunter schwer, seine Vorgehensweise, mit Grids zu arbeiten, von Anfang bis Ende zu erfassen. Die Interviewerin versuchte durch Nachfragen, die noch fehlenden Informationen zu erhalten, was jedoch nicht immer gelang, weil die Nachfragen oft neue Assoziationen auslösten. Es entstand der Eindruck, dass I2 einen stark intuitiven Zugang zur Gridtechnik hat. Alles in allem konnten in dem Interview detailreiche Daten erhoben werden, auch wenn sich phasenweise eine Mischung aus Paternalismus- und Profilierungseffekt zeigte, vermutlich hervorgerufen durch den Expertenstatus- und ggf. auch den Geschlechtsunterschied. Mehrheitlich kann das Interview aber als *gelungen* betrachtet werden.

A. Zusammenfassung und Themen.

I2 betrachtet Repertory Grids als ein „**Experteninstrument**“ (I2, Z. 841). Für ihn stellt das Führen von Grid-Interviews eine Kunst oder eine Fertigkeit dar, die man sich durch viel Erfahrung aneignen muss. Er erwähnt häufig auf Fragen zu seinem Vorgehen, dass er Dinge intuitiv tue, d. h. seine Durchführung von Gridinterviews scheint stark von implizitem Wissen geprägt zu sein.

Repertory Grids sind scheinbar eine für ihn persönlich sehr bedeutsame Methode, sowohl in seiner Arbeit, als auch für ihn persönlich als Privatperson. So entscheide er sich „prinzipiell (lacht)“ (I2, Z. 465f.) für Grids als Methode, relativ unabhängig von der Problem- oder Ausgangslage. Ausnahmen von Fragestellungen, für die sich Grids nicht eignen, sind seiner Ansicht nach, „immer dann, wenn Beobachtung notwendig ist“ (I2, Z. 489). Das Grid eigne sich deshalb auch nicht zur Kompetenzmessung:

Man kann mit dem Grid nicht sehen, ob jemand wirklich was kann, sondern du kannst nur sehen, ob er was können möchte. (I2, Z. 494f.)

Das Repertory Grid sei primär ein **ideografisches** Instrument, d. h. geeignet, um „in die Gedankenwelt meines Gegenüber“ (I2, Z. 527f.) einzusteigen.

Für mich sind Grid-Interviews tatsächlich ideografische Interviews, wo man wirklich in ... denjenigen hineinsteigen kann. (I2, Z. 1227f.)

Daher mache der Einsatz von Grids für eine „Riesenbefragung“ (I2, Z. 504f.) keinen Sinn. Mit Riesenbefragung meint I2 Meinungsumfragen von „zehntausend Menschen nach ihrer Meinung“ (I2, Z. 506). Dabei betont er, dass man auch für derartige Umfragen mit Grids interessante Ergebnisse herausfinden könnte, aber die Kosten-Nutzen-Relation nicht dafür spreche.

Die große Stärke von Grids sieht I2 darin, dass es mit Grids möglich sei in relativ kurzer Zeit, das Gegenüber mit seiner Weltsicht zu **verstehen** („wenn es mir darum geht, den Menschen wirklich zu erfassen, um ihn zu verstehen“, I2, Z. 475).

Kein anderes Verfahren, meine ich, nicht mal der Rorschach ist in der Lage so schnell so tief in einen Menschen einzusteigen. (I2, Z. 1378–1381)⁴

Er betont, dass das „Verstehen“ für ihn sehr zentral ist, auch und gerade wenn es um Forschung geht:

ich geh immer aus der ... Verstehens-, ähm-ähm, -richtung an mein Forschungsobjekt ran. (I2, Z. 478f.)

Er müsse sein Forschungsobjekt verstehen, „um besser erklären zu können“ (I2, Z. 480f.). Erklären könne man viel, aber die Erklärung müsse einen „Mehrwert“ (I2, Z. 484) haben, und dies gelinge nur über das Verstehen der Perspektive des Forschungsobjekts.

Das, was Repertory Grids von anderen sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden abhebe, sei ihre Eigenschaft, **qualitativ und quantitativ** zu sein:

Ich hab mich auch sehr ... mit vielen Interviewtechniken, ähm, beschäftigt und fand das immer sehr spannend- auch den Bezug zur Repertory Grid-Technik herzustellen ... die Repertory Grid Technik war für mich immer das wichtigste, damit kann man einen Brückenschlag hinkriegen zwischen den qualitativen und quantitativen Methoden, das fand ich immer das Reizvollste an so- an der Methode. Und auch heute noch das Reizvollste. (I2, Z. 283–293)

Das, was für I2 den Reiz ausmacht, ist der große Spielraum im Umgang mit der Technik („weil man da so schön spielen kann“, I2, Z. 297). Man könne die Technik je nach Anwendungskontext „sehr ... qualitativ anwenden“ (I2, Z. 299) oder „sehr quantitativ anwenden“ (I2, Z. 301).

Speziell die Eigenschaft von Grids, **Bewertungen über Vergleiche von (drei) Dingen zu erheben**, ist für I2 wichtig und hebt für ihn die Methode deutlich von anderen qualitativen (assoziativen) Methoden ab. Die Verankerung dieser Vorgehensweise in Kellys Theorie wird betont.

Zumal das auch in Kellys Theorie ja so beschrieben ist. Dass er sagt, du kannst eben Dinge nicht einfach nur bewerten, du brauchst immer etwas- ... Gegenüber ... Sogar ein drittes, sagt er. (I2, Z. 148–153)

Das Anwendungsfeld von Grids ist für I2 entsprechend breit. Es reicht von der Wissenschaft über die Beratung bis hin zu ganz persönlichen Zwecken.

Im **Wissenschaftskontext** hat er Grids bislang vor allem in zwei Bereichen eingesetzt:

⁴Der Rorschach-Test ist ein projektives psychodiagnostisches Verfahren aus dem Bereich der Psychoanalyse, das verwendet wird, um aus den Erzählungen, die Menschen ausgehend vom Betrachten von Tintenklecksen assoziieren, ihre Persönlichkeit und ihr Unterbewusstsein zu verstehen.

1. Im Forschungsgebiet *Unternehmensnetzwerke* hat er Grids eingesetzt, um Teams optimal zusammenstellen zu können. Er habe hier ein standardisiertes Verfahren mit gleichen Elementen und Konstrukten entwickelt, um in kurzer Zeit die relevanten Konstruktionen der Beteiligten für die Zusammenarbeit in Unternehmensnetzwerken erfassen zu können. Dahinter steht die Hypothese, dass Menschen besser (im Sinne von weniger konfliktreich) miteinander arbeiten können, wenn sie ihre Welt bzw. Wirklichkeit ähnlich wahrnehmen, sprich ähnlich konstruieren. Er hat hier vor der Entwicklung des standardisierten Verfahrens versucht, Konstrukte offen zu erheben und anschließend semantisch auszuwerten, dies sei aber für den Zweck der Forschung zu zeitintensiv gewesen.
2. Im Marketingbereich hat er Grids für die Erhebung von subjektiver *Markenwahrnehmung* eingesetzt. Den großen Vorteil von Grids gegenüber alternativen offenen Verfahren, die mit freien Assoziationen arbeiten (als Beispiel erwähnt er Open Space), sieht er darin, dass mit Grids nicht nur die Eigenschaften einer Marke (ohne vordefinierte Begriffe) herausgefunden werden, sondern auch ein Vergleich zwischen Marken möglich sei.

Auf das standardisierte Verfahren mit den gleichen Elementen und Konstrukten geht er im Laufe des Interviews nicht mehr näher ein (wohl aber auf ein systematisiertes Vorgehen mit Workshops zur Elementgenerierung im selben Kontext von Unternehmensnetzwerken - hier werden die Elemente allerdings für jeden Fall neu generiert), sondern verweist auf Publikationen, in denen ausführlichere Informationen dazu nachzulesen seien. Im Sinne einer explizierenden Inhaltsanalyse lassen sich noch folgende für die hier vorliegende Arbeit relevanten Zusatzinformationen erhalten, die aber, um die Anonymität des Experten zu sichern nicht direkt aus den für die Explikation verwendeten Schriften zitiert werden kann: In den angegebenen bzw. verfügbaren Schriften wird das finale standardisierte Verfahren nicht erläutert, sondern offenbar jene offenere Vorphase, d. h. es finden sich Beschreibungen, wie Grids mit vorgegebenen Elementen zur Erhebung von (nicht vorgegebenen) Konstrukten angewendet wurden. Als Elemente, die für ein untersuchtes Netzwerk von Relevanz sind, werden „Netzwerkmitglieder“ genannt, damit sind natürliche Personen oder Personengruppen gemeint, die scheinbar über einen bestimmten Arbeitsbereich zusammengefasst werden (z. B. EDV, Controlling oder Design). Die repräsentative Elementauswahl – repräsentativ sowohl für die Realität im Wirkungskreis des Befragten als auch für das Thema der Untersuchung – wird als wichtig erachtet. Es wird angedeutet, aber nicht ausgeführt, dass sich auch heterogene Elemente wie Personen, Gegenstände und Situationen eines Erfahrungskontextes (Netzwerkkontext) zu einer gemeinsam zu betrachtenden Ordnungsstruktur zusammenbringen lassen und damit als Elemente in einem Grid verwendbar sind.

Auf eine Untersuchung zur Automarkenwahrnehmung geht er sowohl bei der Beschreibung seiner Vorgehensweise zur Element- und Konstrukterhebung als auch im Kontext zu befragten kritischen Situationen mit Grids hin und wieder ein. Dieses Beispiel wird sich in der folgenden Beschreibung daher – neben weiteren – wiederfinden.

Als zweites Einsatzfeld von Grids in seinem persönlichen Wirken erwähnt I2 den **Beratungsbereich**. Ausgehend von der Art der Beratungsanliegen und dem Fakt, dass er Organisationsentwicklung im weiteren separat erwähnt, scheint er mit „Beratung“ eher die Beratung von Einzelpersonen zu meinen. Er unterscheidet drei wesentliche Zwecke, für er die Grids in der Beratung anwendet:

- für persönliche Bedürfnisse,
- für die Erhebung eines aktuellen Standes, d. h. wo man aktuell in Bezug auf ein bestimmtes Anliegen steht, und
- für eine Zielentwicklung, das ist gemeint im Sinne von, wo man sich hin entwickeln möchte.

Als drittes Einsatzfeld für Grids schildert I2 die **Organisationsentwicklung**. Er habe, bevor er in die Wissenschaft gegangen sei, sehr viel mit Grids in der Praxis gearbeitet, vornehmlich in der Organisationsentwicklung. Er habe Grids als Evaluationsinstrument eingesetzt, um Unterschiede zwischen dem Vorher und dem Nachher bei einer organisationalen Intervention zu messen, im Sinne von „was sich verändert hat“ (I2, Z. 188f.). Für dieses Einsatzfeld geht er auch unmittelbar auf wichtige **Elemente** ein: Gerade für das Bewerten des Erfolgs einer Intervention seien Elemente, die den aktuellen Zustand der Person, des Teams oder der Organisation darstellen, aber auch Elemente, die das jeweilige Ideal dazu repräsentieren, wichtig. Im Fall von Befragungen, in denen es um eine *persönliche Veränderung* geht, seien die Elemente „*Ich*“ (I2, Z. 194) und „*Ideal-Ich*“ (I2, Z. 194) wichtig, um die Richtung der Veränderung abzuschätzen: „Zu gucken, hat sich das eher, äh-ähm getrennt oder hat sich das eher, also konvergiert divergiert“ (I2, Z. 197f.). Im Fall, dass es um das Feststellen von Veränderung auf *Teamebene* gehe, die etwa durch eine Teamentwicklungsmaßnahme angesprochen werden sollte, seien Elemente wie „die Kultur im Team, *Idealkultur* und *Kultur, wie sie jetzt ist*“ (I2, Z. 202–205, Hervorheb. JH) wichtig.

Bei der Schilderung der Vorgehensweisen zur Vorbereitung (Elementauswahl) und Durchführung (Konstrukterhebung) von Gridinterviews spielt nicht nur das eigene innere Gefühl (**Intuition**), sondern auch das **Beobachten und Ansprechen von Emotionen** bei den Befragten eine wichtige Rolle. Dieses Thema wiederholt sich. Er betont, dass „Empathie“ (I2, Z. 1871) während der Befragung enorm wichtig für den Interviewer sei.

Aus den Schilderungen von I2 lassen sich **zwei Vorgehensweisen** zur Elementbestimmung erkennen. Er unterscheidet zum einen ein weniger systematisches, stärker **intuitives, erfahrungsbasiertes Vorgehen**, in dem es von Fall zu Fall um eine Sensibilisierung und ein Eintauchen in das Thema, um einen Austausch mit dem zu untersuchenden System, ein Zurückziehen, Reflektieren und Entwickeln von Elementalternativen im „stillen Kämmerlein“ (I2, Z. 597) sowie ein Ausprobieren und Adaptieren der Elemente in einer Art Prätests mit Freunden und Kollegen geht. Zum anderen schildert er ein stärker **systematisiertes Vorgehen** (so nennt er es selbst: „Dann geh ich auch teilweise ... systematisiert heran“, I2, Z. 625f.), das er ausschließlich im Forschungskontext angewendet habe, in dem Elemente mittels Workshops generiert wurden. Letzteres habe sich als weniger erfolgreich erwiesen (er wende es aktuell auch nicht mehr an).

Beim eher erfahrungsbasierten Vorgehen schildert I2 **verschiedene mögliche Einstiege** für die Suche nach den passenden Elementen für ein Anliegen. Diese Einstiege scheinen sich zum Teil eher als ergänzend zueinander zu verstehen, sind aber nicht in einen systematischen Ablauf eingebunden:

1. Elemente ergeben sich **spontan-intuitiv** aufgrund eigener Erfahrung im Problembereich, besonders dann, wenn er selbst bereits im entsprechenden Bereich Erfahrung hat:

Ich hab kein standardisiertes Vorgehen, ... ist es ein Bereich, wo ich sagen würde, hey, den kennst du schon, weil du selber drin gearbeitet hast, dann kennst du vielleicht so 'n paar Probleme, die typischerweise, ähm, ähm, über Elemente auch definieren kannst. Zum Beispiel im Organisationskontext, geht es oftmals darum, ähm, erst mal so 'ne grundsätzliche Frage zu stellen, äh: Ist es besser Dinge zu bewahren oder zu verändern? Also kannst du um so 'n Element ‚Bewahrer‘ und ‚Veränderer‘ reinbringen, ja? (I2, Z. 549–559)

Hier scheint die Idee dahinter zu stehen, dass die eigenen Assoziationen, wenn man selbst mit dem Problemfeld vertraut ist, auch nützlich als Elementtypen sind. Er scheint auf diese Weise **mittels eigener Konstrukte** eine möglichst große Spannweite von interessanten Elementen festzulegen (z. B. Bewahren vs. Verändern im Beispiel zur Organisationsentwicklung oder Marktgesteuert vs. Hierarchiegesteuert in einem anderen Beispiel, in dem es um Formen der Unternehmensvernetzung ging). Am Beispiel der Studie zur Automarkenwahrnehmung schildert er diesen Einstieg zur Elementgenerierung wie folgt:

Beim letzten Markengrid ... , das ging um Automarken. Es gibt sehr viele Automarken (3s Pause) und ich wollte, ähm, ein differenziertes Bild haben über Marken im Automobilbereich und da war's vielleicht gar nicht so wichtig, welche Marken das sind, aber ich wollte differenzierende Marken. Und da bin ich herangegangen, dass ich gesagt hab, es gibt Mercedes, der steht für irgendwas als Marke. Und es gibt Porsche, äh, die haben beide eine gewisse Qualität, aber der eine steht für Sportlichkeit und der andere für Sicherheit meinetwegen. Und da hab ich gemerkt, dass ich, äh, Elemente über die Konstrukte definiere. Weil ich überleg dann vorher beim Elemente-Entwickeln, welche Konstrukte können denn da rauskommen. Und da muss ich sagen, hab ich dann gedacht, ich nehm auch Skoda mit rein, weil die sich entwickelt haben, aber immer noch ein gewissen, was ihre Marke anbetrifft, immer noch sehr große Schwierigkeiten haben, und Opel mit rein, weil ich wusste, dass sie von ihrer Marke, äh, auch Schwierigkeiten haben. Und dann hab ich diesen chinesischen Landwind mit reingenommen ... (I2, Z. 1687–1712)

Es geht bei diesem Weg, Elemente zu finden, also auch um ein **Antizipieren** dessen, was damit (prinzipiell) an Konstrukten herauskommen kann.

Auch für Eigenbefragungen ist die Elementauswahl eine „spontane Entscheidung“ (I2, Z. 706–708).

2. Ergänzend sucht I2 auch bewusst nach **Außenperspektiven**, um die Bandbreite an Elementen zu vervollständigen, d. h. er spricht mit Leuten über das Thema, geht sensibilisiert durch den Alltag, sucht auch aktiv Perspektiven in Dokumenten („Und hab aber trotzdem nochmal in 'ne Grafik von Sydow reingeguckt“, I2, Z. 721).

Am Beispiel des Automarkengrids schildert er dies wie folgt. Es komme bei der Elementauswahl darauf an,

wenn du in die Untersuchung reinsteigst, äh, wirklich die Antennen aufzumachen, äh, was kommt da rein? Was kommt an Bedeutungsträgern auf dich zu, wo du selber nie daran gedacht hast. Und plötzlich redet jemand von dem neuen Wagen aus China. Da gibt's einen Geländewagen, der heißt Landwind. Oh, da denk ich, das is' ja interessant. (I2, Z. 1748–1755)

Diese Außenperspektiven dienen manchmal dazu, wie im Autogridbeispiel, unmittelbar ein Element hinzuzunehmen, meist jedoch eher als Anregung der eigenen Assoziationen und Einschätzung der möglichen Bandbreite von Elementen.

Deshalb brauche Elemententwicklung auch **Zeit**, „niemals in einer Stunde, niemals an einem Tag“ (I2, Z. 1745), man müsse die „Elemente-Entwicklung wirklich, äh, überschlafen, nochmal schlafen“ (I2, Z. 1746). Als grobe Zeitorientierung gibt I2 „3 Tage bis 1 Woche“ (I2, Z. 1770) für die Elemententwicklung an.

3. **Idealfiguren** gehören in fast allen Grids aus Sicht von I2 dazu, z. B. „Das könnte sein ideale Führungskraft, wenn es um Führungstraining geht oder Führungskontext geht“ (I2, Z. 563f.) oder:

Es kann aber auch 'ne ideale Kultur sein, wenn es darum geht, die gesamte Organisation zu verändern. Oder auch wenn zwei Firmen fusionieren. Dass man guckt, wie ist die eine Kultur, wie ist die andere Kultur und was ist jetzt gerade an Kultur und wie soll sie sein in Zukunft. Dass man sieht, wo sind da die Deltas. (I2, Z. 566–571)

4. Die für ein organisationales Thema relevanten Elemente, d. h. die **Bedeutungsträger aus der Organisation** werden dadurch gefunden, dass er „ins System rein[steigt]“ (I2, Z. 1865), d. h. die **Leute in der Organisation befragt oder beobachtet**.

wenn's um Motivation geht, dann müsste man, äh, auf jeden Fall, ein Element mit reinbringen, was diesen Motivationscharakter, äh, herau- hervorbringen würde. Aber das könnte ich selber kaum entscheiden. Ich werde immer vorher mit Experten in dieser Organisation reden. Und werde versuchen, genau hinzuhören, wo an- oder an welchen, ähm, an welchen, ich sag mal Bedeutungsträgern, für mich sind Bedeutungsträger abstrakte Dinge, das könnten aber auch konkrete Dinge sein, an welchen Bedeutungsträgern machen die ihre Emotionen fest. Das Grid ist meines Erachtens ein sehr emotionales Verfahren, weil Merkmale auch immer emotional begleitet sind. Und ich merke bei meinem Interviewpartner sehr schnell, wo er sich zum Beispiel aufregt oder wo er zum Beispiel lacht, freut sich oder so und dann merk ich, oh, äh, diese die Hofeinfahrt scheint ein sehr wichtiges Moment zu sein hier. Oder der Pfortner. (...) Das merkt man dann sehr schnell. Und das ... nehm ich dann für mich auf. (I2, Z. 572–596)

Beim Suchen der Bedeutungsträger für die Leute in der Organisation, ist es für I2 wichtig, zuzuhören, sehr aufmerksam zu sein, vor allem genau zu beobachten, wann sich **Emotionen** bei den Leuten zeigen, um herauszufinden, was für diese Leute wichtig ist, was Bedeutung hat. I2 verwendet für den Begriff Element alternativ (und häufiger) den Begriff Bedeutungsträger.

Nachdem er diese Informationen von außen gesammelt habe, so berichtet I2, ziehe er sich abermals in sein „stilles Kämmerlein“ (I2, Z. 597) zurück und entwerfe ausgehend von diesen Informationen ein Set von Elementen.

Die so gewonnenen Elemente **teste** er dann **mit Freunden oder Kollegen**, die die Gridtechnik gut kennen, versuche dadurch, die möglichen Antworten zu antizipieren und somit zu prüfen, ob die Elemente funktionieren und entsprechend tiefgehende Konstrukte evozieren. Gegebenenfalls nehme er noch Elemente auf oder aber verwerfe das eine oder andere.

die [bezieht sich auf die Elemente, Anm. JH] ich dann aber noch mal abfr-, abgleiche, entweder mit Kollegen, Freunden, meistens mit ein, zwei, äh, guten Freunden, die auch mit der Grid-Technik viel zu tun haben. Und gleich das dann ab. Und meistens passt es schon oder es gibt noch was Neues. (I2, Z. 600–607)

5. Gerade bei ersten Untersuchungen zu einem Thema sei es darüber hinaus nützlich, **optionale Elemente** zuzulassen, d. h. dass man zur Befragung mit einer konkreten Person zwar ein Set von Elementtypen mitbringt, für die man mit ihr beim Interview die jeweiligen RepräsentantInnen sucht, sich aber die Offenheit behält, darüber hinaus im Einvernehmen mit der interviewten Person direkt weitere Elemente hinzuzunehmen. I2 fragt dann z. B.: „Reicht das jetzt oder wollen wir noch mehr nehmen?“ (I2, Z. 612).

In diesem Sinne reflektiert I2 selbst im Interview, „dass die **Elementeentwicklungen eben auch was Subjektives** haben“ (I2, Z. 1726f., Hervorheb. JH).

Für das systematisierte Vorgehen im Kontext eines Forschungsprojekts habe er mit **Workshops** (er vergleicht sie mit einer Art Open Space Methode) gearbeitet, für die er „Repräsentanten aus dem Unternehmen“ (I2, Z. 1040f.) eingeladen habe (etwa fünf, es dürften nicht zu viele sein), die gemeinsam als Gruppe nach einer Einführung in die Gridtechnik die Elemente bestimmt hätten:

So haben wir's ... gemacht, dass man wirklich 'n Workshop macht mit Experten aus dem- aus dem Bereich. Dann die Gridtechnik erklärt und sagt: Was wären denn jetzt, äh, tatsächlich mal, ähm, Elemente, die so 'ne Untersuchung einrahmen könnten?

Er versuche in diesen Workshops die Elementfindung nur in der Weise zu steuern, indem er einige **Vorschläge** unterbreite, vor allem Idealelemente und Ich-Elemente.

ich mach dann oftmals, äh-äh-äh, mach ich Vorschläge, dass man sagen kann, man darf Elemente, zum Beispiel ideale Elemente nehmen, weil die sehr schön zeigen, wo soll's eigentlich hingehen (...) Ein Ich schlag ich auch immer vor, weil ich sag', ich würd auch immer gerne wissen, wie sie selber sich sehen, ne? Das hilft mir auch immer nachher bei der Interpretation der Ergebnisse. Insbesondere, wenn 's um Vergleiche geht, weil die Ichs sich sehr schön vergleichen lassen, auch die Idealfiguren und so weiter. (I2, Z. 1059–1074)

Außer diesen Vorschlägen kommen die **Elemente** dann **von den Leuten selbst**.

die Leute sitzen da und machen, und ähm, sammeln Elemente. Wir reduzieren die dann, clustern die dann. (I2, Z. 1012f.)

Die von der Gruppe vorgebrachten Elemente müsse man natürlich auch aufnehmen, wenn man in dieser Art mit Gruppen arbeitet, selbst wenn man die Elemente für wenig geeignet hält. Genau diese Offenheit des Verfahren bringe **Nachteile** mit sich: Erstens sei ein solcher Gruppenprozess „sehr sehr anstrengend“ (I2, Z. 1015), zweitens sei auch die Qualität der Elemente oft unbefriedigend:

Und ich muss sagen ... von der Qualität her, was die Bedeutungsträger anbetrifft, äh, sind sie nicht unbedingt besser, sondern eher, eher Kompromisslösungen. (I2, Z. 1017–1020)

Den Grund für die über Workshops generierte oft unbefriedigende Elementauswahl sieht I2 vor allem darin, dass die Befragten zu wenig Verständnis von der Gridtechnik und dadurch eher bereits die Konstrukte, d. h. die Merkmale an sich, als Elemente definieren oder die Lösung des Problems bereits in die Elemente implizieren:

Allerdings hab ich gemerkt, dass, äh, äh, je weniger Verständnis von der Gridtechnik, desto schlechter die Elemente. (...) aber- und das muss ich echt sagen, äh, die Elemente sind oftmals eben dann nicht sehr gute im Sinne von äh, wenig evozierende Elemente. Man muss da ein bisschen aufpassen. Weil, äh, dann schnell die Neigung dazu ist, schon über die Elemente die Merkmale zu definieren. Und das ist immer schwierig. ... es wird dann schnell versucht, auch 'ne Lösung zu finden. Und dann: ‚Ach ja! Wir nehmen das Element, äh-äh-äh, ideale Führungsphilosophie, weil dann, äh, wir dann rausfinden, dass endlich alles innovativ werden soll.‘ Und plötzlich merkt man, das wird schon definiert und das ist dann immer schade. (I2, Z. 633–651)

Die Konstrukterhebung (also die Gridinterviews selbst) mit den im Workshop erhobenen Elementen passierte in Einzelgrids. Auf die Nachfrage, ob er bereits Erfahrung mit **Gruppengrids** habe, antwortet er, dass er dies auch schon ausprobiert habe, aber die Konstrukterhebung und Bewertung in Gruppen ähnlich anstrengend und unbefriedigend gewesen sei wie die Elementgenerierung in Gruppen. Als unbefriedigende Konstrukte bezeichnet er oberflächliche Konstrukte, die wenig von der Person zeigen und wenig emotional besetzt sind (z. B. sichtbar über den Gesichtsausdruck oder paraverbale Äußerungen). Diese Art von Konstrukten seien eher Kompromisse statt tiefgehende Einsichten. Besonders beim Bewerten in der Gruppe habe sich das Kompromisshafte in einer starken Tendenz zur Mitte gezeigt.

Er macht sich **viele Gedanken, um „gute“ Elemente** für eine Untersuchung zu finden, besonders dann, wenn die Untersuchung für ihn selbst oder die Firma sehr bedeutsam ist (z. B. weil eine Beziehung oder Folgeaufträge davon abhängen oder die Firma wirklich darauf angewiesen ist).

da mach ich mir schon manchmal ganz sehr, ganz sehr Gedanken darüber, gute, gute Elemente zu finden. Und das ist doch- das ist 'ne zermürende Arbeit, ähm (4s Pause), ja, das is' 'ne zermürende Arbeit, weil man selber ja merkt, man is' schnell dabei, äh, Elemente der Vergangenheit zu nehmen. Ach, mit dem hab ich gute Erfahrung gemacht. Aber die müssen ja gar nicht passen. Und diese- dieses Rumdrehen, ständig Herumdrehen und nochmal draufgucken: Is' es das richtige Element, ist das jetzt wirklich das richtige, äh, das is', äh, doch tatsächlich 'n sehr großer Aufwand. (I2, Z. 1650–1663)

Als **Eigenschaften von Elementen** bei einer gelungenen Elementauswahl führt I2 folgende drei an:

1. Die Elemente sollten **nicht zu einfach** sein, sondern ruhig ein bisschen „**inhomogen**“ (I2, Z. 1170, Hervorheb. JH) sein, damit sich die Befragten anstrengen

müssen, sie zu vergleichen. Dies spiele insofern eine Rolle, als dass die Person sich wirklich einlassen soll. „[I]nhomogene [Elemente] bringen manchmal sehr interessante Konstruktionen hervor . . . da werden die Konstruktionen, die sowieso da sind, sehr ausdifferenziert besprochen.“ (I2, Z. 1170–1174). Wenn eher wenig individuelle Konstrukte genannt werden („für mich unbefriedigende Konstrukte sind immer ‚der ist innovativ, der ist traditionell‘, wo ich immer denke, oh, da hängt so viel dahinter“, I2, Z. 1179f.), dann merke I2, „dass die Elemente zu einfach waren. Zu klar und deutlich“ (I2, Z. 1184).

2. Das Wichtigste scheint für I2 zu sein, dass die Elemente einen „**Bogen spannen**“ (I2, Z. 1151, Hervorheb. JH), dass sie differenzieren und damit wirklich Konstrukte hervorbringen können, die verschiedene „semantische Dimensionen aufspannen“ (I2, Z. 1303), die „Qualitätssprünge haben“ (I2, Z. 1305), d. h. „Wenn die Elemente Konstrukte herausbringen, die vermeintlich miteinander nichts zu tun haben.“ (I2, Z. 1306f.). Das erkenne man nachher auch in der Bewertung der Elemente anhand dieser Konstrukte, die dann entsprechend sehr differenziert ist, wirklich zwischen 1 und 6 variiert und keine Tendenz zur Mitte zeigt. Auf diese Art sehe man auch, dass man Bedeutungsträger gewählt habe, die „ne Bedeutung haben“ (I2, Z. 1353).

Als besonders gut „spreizende“ (I2, Z. 1167) oder „separierende“ (I2, Z. 1157) Elemente schildert er beispielhaft den „Feind“ (I2, Z. 1155) oder „die negative Führungskraft. Stell dir jemanden vor, wo du sagst, der darf überhaupt kein Team führen!“ (I2, Z. 1163–1165).

3. Die Elemente sollten **viele Assoziationen** wecken, die „den Menschen als Ganzes fordern“ (I2, Z. 1277), d. h. wo der Mensch das Element nicht nur rational, sondern auch **emotional** erfassen soll. „Das heißt, finde Bedeutungsträger, die, äh, äh, eine bestimmte Konnotation schleppen“ (I2, Z. 1263f.). Als Paradeelemente bezieht er sich hier auf „Mama und Papa. Weil die unglaublich viel Assoziationen wecken“ (I2, Z. 1245f.).

Neben den Eigenschaften der Elemente spricht er auch das Thema **Anzahl der Elemente** an. Hier sei es wichtig, dass nicht zu viele Elemente gewählt werden, zwischen zehn und fünfzehn Elementen sei optimal, fünfzehn sei die Obergrenze.

Er empfindet es als Herausforderung, dass er bei der Auswahl der Elemente oft wisse, dass noch etwas fehlt, die Befragung aber starten müsse.

ich werde nie völlig befriedigt über die Elemente sein und ich merke immer wieder, dass es, ähm (5s Pause) naja, dass es, äh, nicht perfekt ist, dass was fehlt. Und ich muss dann einfach mir irgendwann mal die Grenze setzen und sagen, so das geht jetzt. Mit denen kannst du ein Interview führen. Wohlwohlweillich, dass es noch besser gehen würde. . . . Und das ist immer wieder die gleiche Herausforderung. (I2, Z. 1617–1628)

Die Elementauswahl abzuschließen sei einfacher bei einer Untersuchung, „die mal eben gemacht wird, um mal zu gucken, was da los ist“ (I2, Z. 1641f.), da stelle er „schnell mal eben die Elemente zusammen“ (I2, Z. 1642).

Trotz der vielen Gedanken, die er sich um die Elemente macht, schildert er andererseits, dass die **Bedeutung der gewählten Elemente im Interview selbst abnehme**,

weil die Konstrukte nicht vom einzelnen Element abhängen, sondern vom Kontext, für den die Elemente als Repräsentanten stehen:

Die Konstruktsysteme sind sehr einfach in bestimmten Situationen. Und da ist es gar nicht unbedingt- ich muss sagen, können es unterschiedliche Elemente sein, aber die Konstrukte sind immer die gleichen. Im Veränderung von Or- von Organisationen ist es immer- da kommt immer irgendwie so was wie Vertrauen vor. Dann kommt immer irgendwie so was wie *es muss alles so bleiben, wie es is'* oder *es darf sich verändern*, es kommt immer irgend was vor wie *ärgert mich, ärgert mich nicht*. Und da ist es egal, welche Elemente das sind. (...) Man muss nur gute Elemente haben im Sinne von, die müssen diese- die-die müssen spreizen können. (I2, Z. 1127-1149)

Um wirklich gut im Interview fragen zu können, ist es wichtig, dass die befragte Person am Beginn des Interviews Gelegenheit erhält, aus den abstrakten Elementen (wie z.B. „ideale Führungskraft“, I2, Z. 963, oder „ideale Firma“, I2, Z. 985) **konkrete, subjektive Elemente** („Repräsentanten, die ihnen näher sind“, I2, Z. 981-983) zu machen (z. B. „Helmut Kohl“, I2, Z. 964, oder „Porsche“, I2, Z. 986), das sei sehr hilfreich für die Interviewführung.

Das eigentliche Gridinterview, d. h. das Befragen mit der Triadenmethode zur Erhebung der Konstrukte, ist für I2 mindestens ebenso wichtig wie eine gute Elementauswahl. Dies sei wirkliche „**Arbeit**“ (I2, Z. 1215, Hervorheb. JH) für beide Seiten. Mit Arbeit auf Seiten des Interviewten ist eine körperliche, geistige und emotionale Anstrengung, ein sich Einlassen, ein Nachdenken, Reflektieren und Offenbaren gemeint, also eine Art innere Arbeit an sich selbst, die sich auch in körperlichen Signalen äußert („Veränderung der Gesichtsfarbe. Wenn Schweiß entsteht. Wenn, äh, äh, in die Luft geguckt wird. Wenn, äh, geschnauft wird. Wo man merkt, jetzt arbeitet man wirklich an den Konstrukten“, I2, Z. 1218-1221). Auch auf Seiten des Interviewers ist mit Arbeit eine Anstrengung gemeint, einerseits im Sinne einer völligen Zurücknahme der eigenen Konstrukte („es is' immer wieder, ähm, so was wie Selbstaufgabe notwendig“, I2, Z. 1608f.), andererseits ein sich Einlassen auf und Hineinversetzen in die Gedankenwelt des Gegenübers im Sinne von „Empathie“ (I2, Z. 1871). Dazu gehört auf Seiten des Interviewers auch eine sehr aktive Unterstützung des Gegenübers im Sinne sehr professioneller Gesprächsführung, um ihm/ihr zu helfen, echte innere Arbeit zu leisten.

Ein ganz wesentliches Mittel der Gesprächsführung, mit dem I2 die Konstrukterhebung in dieser sehr ganzheitlichen Weise (Ansprechen von nicht nur rationalem Denken, sondern auch Emotionen beim Gegenüber) unterstützt, ist **Imagination**, d. h. er versucht, die befragte Person in *innere Bilder* eintauchen zu lassen, sie die Situation (die Elemente) durch *Geschichten* spüren zu lassen, um ihr Assoziationsvermögen und das Vergleichen von sogenannten „schwierigen Triaden“ (d. h. Triaden, die aus sehr unterschiedlichen Elementen wie z. B. Personen und Institutionen bestehen) zu unterstützen. Er versuche dafür „möglichst **viele Kanäle**“ (I2, Z. 906, Hervorheb. JH) anzusprechen (z. B. „Stell dir vor, die Führungskraft A sagt irgendwas, was würde die jetzt sagen?“, I2, Z. 900-902), so „dass derjenige . . . für 'n kurzen Augenblick lang diese drei Dinge als wahrhaftig erlebt“ (I2, Z. 908f.). Er schildert verschiedene Beispiele und Formulierungen, wie er versucht, das Gegenüber in die Elemente eintauchen zu lassen, um das Auslösen der subjektiven Assoziationen dazu zu erleichtern:

wenn es Personen sind, sag ich ‚Stell sie dir hin, guck sie dir an‘, und sag mir, äh, wo du sagst, die beiden bilden ein Pärchen und der dritte gehört irgendwie nicht zur Gruppe?‘ (I2, Z. 873–877)

Oder wenn es denn abstrakte Dinge sind: ‚Stell dir vor, die Firma - es geht jetzt um Firmenkultur - stell dir vor, die Firmenkultur, äh, ist dort. Da hast du die Führungskraft A und hier das Unternehmen B.‘ Was 'ne sehr schwierige Triade ist, muss man mal einfach sagen. Weil wirklich viel intellektuelle Leistung- oder im Sinne von wirklich viel Assoziationsvermögen, äh-äh-äh, erfordert, äh, dann ist es ganz gut ‚Stell dir vor, diese Firma gibt es wirklich, ja diese, äh, mit der Superkultur. Und die Führungskraft steht jetzt hier und äh, da vorne ist nochmal die Führungskraft B, äh, wer- würdest du eher sagen, dass die Führungskräfte jetzt zusammen sich tun und die Firma, äh, meiden? Oder würdest du eher sagen, die Firma und der- die Führungskraft B würden irgendwie zusammen, würden irgendwie versuchen, dass diese Führungskraft C nicht dazukommt‘, oder irgendwie so. Ich mach Geschichten da draus. Versuch Bilder aufzubauen. (I2, Z. 881–896)

In diesem Sinne versteht I2 Konstrukte als **Assoziationen**. Ein weiteres Mittel, um die vielfältigen Kanäle zu unterstützen, sei das Arbeiten mit **Karten**, auf denen die eigenen, subjektiven Bedeutungs-/Erfahrungsträger (er nennt die konkreten Repräsentanten der Elemente, die jede Person für sich auswählt, auch „Token“, I2, Z. 959) stehen.

gerne mit Karten. Um auch dem Menschen diesen Zugang zu ermöglichen. (...) dadurch auch diese Welt erfahren. Und das gibt auch Interviewpartner, die wirklich diese Karten- wirklich, die sind nachher total verkrabbelt, weil die damit knicken, die schieben die hin und her ... weil sie ja ... arbeiten mit diesen Karten, und dann merk ich, dass 's sehr schöner Zugang für ... für manche Leute ist, äh, Triaden auseinander zu bringen. Die schieben dann zwei an die Seite, gucken sich das an und sagen ‚Ja, nee‘, irgendwie über Abstände und so (I2, Z. 931–955)

In die Zukunft gedacht wünscht I2 sich, dass die befragte Person irgendwann in einer Art „Planetarium“ (I2, Z. 914) sitzen könne und z. B. mit einer „Brille“ (I2, Z. 916) all die Elemente anschaulich vor sich sehen und sie beispielsweise mit einem „Handschuh“ (I2, Z. 918) in dem virtuellen Raum bewegen könne. Diese Überlegungen unterstreichen die Wichtigkeit des ganzheitliche Eintauchenlassens der befragten Person für I2.

Ein drittes Mittel, um das Erarbeiten von qualitativ wertvollen Konstrukten zu unterstützen, sei das **Laddering** („weil dahinter [bezieht sich auf das Konstruktpaar *männlich–weiblich*, Anm. JH] liegt 'ne Information. Da gehen wir ins laddering“, I2, Z. 825). Darunter versteht I2 das „Tiefergehen“ (I2, Z. 1194) in die Konstrukte, ein in die Konstrukte Einsteigen, zu schauen, was dahinter steckt, z. B.:

was steht denn hinter ‚Tradition‘ für dich? (I2, Z. 1209)

Auf die Frage danach, ob er Qualifier benutze bzw. wie er bei der Konstrukterhebung dafür Sorge, am Thema zu bleiben, gibt er an, dass er damit selten Probleme habe, dass die Konstrukterhebung vom Thema weggehe, denn das Thema sei über die Bedeutungsträger repräsentiert. Wenn dies passiert, reagiere er wohl eher intuitiv, indem er bei den Konstrukten nachfrage, inwiefern diese mit dem Thema zu tun hätten. Dies schildert er am Beispiel wie folgt:

wenn jetzt irgendwie zum Beispiel in 'nem Organisations- in 'ner Organisationsbefragung, äh, stell ich gegenüber die Abteilungsleiterin XYZ und der Abteilungsleiter Z und derjenige sagt: der eine ist 'n Mann und der and- die andere ist 'ne Frau. Da sag ich dann: Das is' 'ne Konstruktion, die kann man machen ... die Befragung geht aber hier um Eigenschaften zu Führung und wenn für Sie ,männlich und weiblich', äh, mit einem- einer Eigenschaft zu Führung zu tun hat, würde ich gern wissen, was für Sie typische- was für Sie typisches Merkmal für männlich oder weiblich ist. (I2, Z. 804–814)

Der Begriff *Qualifier* selbst ist ihm unbekannt. Inhaltlich sei dies vergleichbar mit einer Art von **Kontextsetzung**:

Ich denke, man kann es [bezieht sich auf Qualifier, Anm. JH] als Kontext, äh, übersetzen, vielleicht. Das Setting. Oder das Set, worum es geht, also im Sinne von, was hat jetzt Mama und Papa gemeinsam, wenn du daran denkst, dass ihr im Urlaub seid? (I2, Z. 1483–1490)

Die Wendung „**in Bezug auf**“ verwende er aufgrund seines systemischen Herangehens intuitiv.

ich würde sagen, das ist sowieso ... , wenn man da systemisch herangeht zum Beispiel sowieso immer, äh, ganz sinnvoll, den Kontext mit einzubeziehen, weil der Kontext macht ja überhaupt erst, äh, den Sinn der ganzen Befragung aus. (...) also in Bezug auf das da, äh, das mach ich glaub ich intuitiv schon immer. (I2, Z. 1462–1472)

Es bleibt ein wenig widersprüchlich, wie er tatsächlich im Interview die Wendung „in Bezug auf“ nutzt, ob als Einschränkung auf einen Themenfokus (z. B. Führung) oder eher, um weitere Konstruktdimensionen anzuregen, wie sich nicht nur im eben genannten Beispiel mit dem Urlaub zeigt, sondern auch in folgender Aussage:

Ich versuche sozusagen den Kontext eigentlich, äh im Laufe der Befragung, äh, immer wieder aus anderen Perspektiven nochmal zu beleuchten, nämlich, wenn ich jetzt diese Triade habe, ist der Bezug zu der- zu dem Kontext 'n anderer als wenn ich 'ne andere äh- äh- äh, Triade habe. Aber ich versuche sozusagen den Kontext stabil zu halten. (...) Wenn ich jetzt darüber nachdenke, ist das natürlich- man macht da schon wieder so 'ne eigene, ähm, Wirklichkeit, macht man damit fest, ne? Naja, mhm. (I2, Z. 1503–1515)

Sein Verständnis von Kontextsetzung könnte im Fall von I2 eng mit seiner viele Kanäle und Assoziationen anregenden Gesprächsführung zu tun haben. Auch hier setzt er gewissermaßen einen Kontext, indem er die Elemente in ein Bild oder eine Geschichte miteinander packt. Kontext in diesem Sinne bedeutet also, die Elemente aufeinander zu beziehen, sie im Kontext voneinander zu sehen. Die Art und Weise, wie I2 die Elemente im Rahmen einer Geschichte aufeinander bezieht, hängt sehr wahrscheinlich wieder vom Thema der Untersuchung ab. Dass dieses Vorgehen bislang sehr intuitiv eingesetzt wurde und I2 über eine mögliche Verzerrung der Konstrukte dadurch bislang wenig nachgedacht hat, zeigt sich in der eigenen Verwunderung, dass die eigene Wirklichkeit hier beeinflusst. An anderer Stelle betont I2 von selbst, dass eine Beeinflussung der

Befragten beim Bilden der Konstrukte nicht wünschenswert sei, auch wenn es ihm manchmal schwerfalle.

Das Thema des Kontextes elaboriert er weiter: Es hänge von der Fragestellung ab, wie stark der Kontext festgelegt oder wie weit er offen gelassen wird. Bei Fragestellungen, „wo man sagt, ich möchte wirklich was über dich wissen. Und da muss man den Kontext wahrscheinlich eher offen lassen“ (I2, Z. 1584–1586). Wenn sich die Befragung wirklich auf einen bestimmten Kontext konzentrieren soll, dann wird der Kontext auch in der Befragung entsprechend festgelegt, damit mache man aber auch einen „gefährlichen Rahmen“ (I2, Z. 1569) zu, der „Seiten-überlegungen oder auch mal ungewöhnliche Konstruktionen natürlich raushält“ (I2, Z. 1571–1573). Er selbst sei tendenziell eher jemand, der den Kontext schließt. Eine Begründung dafür gibt er nicht an.

B. Vorgehensweise.

0. Ausgangspunkt

Ausgangspunkt bei I2 ist entweder:

1. eine (anwendungs-)wissenschaftliche Ausgangsfrage, im einen Fall die Frage, wie man eine Methode entwickeln kann, um passende (potentielle) Kooperationspartner in virtuellen Unternehmensnetzwerken zu finden, im anderen Fall wie verschiedene (Auto-)Marken wahrgenommen werden und im Verhältnis zueinander stehen, oder
2. ein organisationsberaterischer Ausgangspunkt, in dem es vorwiegend um die Frage geht, wie *Führung* oder das *Team* – häufig im Kontext der Evaluation von organisationalen Maßnahmen (wie Team- oder Führungskräfteentwicklung) – wahrgenommen wird, oder
3. ein persönlich-privater Ausgangspunkt, indem es sowohl um ein Aufdecken und Nachdenken über eigene Sichtweisen (Grid mit sich selbst) zum aktuellen Status oder zur Zielfindung geht, als auch um ein Unterstützen von Reflexionsprozessen anderer (individuelle Beratung mittels Grids), auch hier vorwiegend zur aktuellen Lage und zur Zielentwicklung.

Grids werden von I2 für fast alle Fragestellungen angewendet, vor allem dann, wenn es um das **Verstehen eines Gegenübers** oder das **Verstehen des Forschungsobjekts** (z. B. Markenwahrnehmung) geht. Außer für Kompetenzmessung und „Riesenbefragungen“ findet I2 die Gridtechnik sowohl in sehr qualitativer als auch sehr quantitativer Ausführung sehr universell einsetzbar.

1. Vom Problem zum Thema

Wie man von einem Problem zum Thema der Grids kommt, scheint für I2 kein expliziter Schritt, kein „Thema“ zu sein. Das Grid-Thema scheint für ihn eher *irgendwie* intuitiv klar zu sein, was sich daran zeigt, dass er in der Beschreibung seines Vorgehens kaum je über das Gridthema spricht (er erwähnt auch selten explizit ein konkretes Ausgangsanliegen, diese lassen sich in der Regel nur erschließen), sondern damit startet, wie er nach Elementen sucht. In gewisser Weise nähert er sich dem Thema über die Suche nach passenden Elementen, denn „die Bedeutungsträger ... symbolisieren ... oder repräsentieren“ (I2, Z. 781f.) das Thema bzw. den „Befragungskontext“ (I2, Z. 781) für ihn (siehe auch nächster Schritt *Vom Thema zu den Elementen*).

Zum Teil scheint der Prozess *Vom Problem zum Thema* deshalb kein „Thema“ zu sein, weil I2's Sicht auf die Welt stark von seinen (positiven) Vorerfahrungen mit Grids und von Kellys Theorie persönlicher Konstrukte geprägt zu sein scheint. Das heißt, die Methode „findet“ ihr Problem. Die meisten Grid-Themen, von denen er berichtet, sind entweder *Wahrnehmungs-* oder *Entwicklungsthemen* (z. B. Führungskräfteentwicklung, Teamentwicklung, Organisationsentwicklung, Evaluation von Organisationsentwicklungsmaßnahmen, (Auto-)Markenwahrnehmung, persönliche Zielentwicklung), d. h. es geht darum, eine aktuelle Sicht und meist auch eine Wunschsicht von einer oder mehreren betroffenen Personen zu einem bestimmten Phänomenbereich zu erheben, und ggf. dasselbe nach einer Intervention nochmals zu tun, um zu sehen, ob sich die Sicht auf die Dinge in der gewünschten Weise verändert hat. Implizit steht insofern die mit Kelly's Theorie konforme Grundannahme dahinter, dass für gewünschte Veränderungen Veränderungen im Konstruktsystem nötig sind.

Strategie: Suche die Elemente und du hast das Thema; das Thema lässt sich immer konstruktpsychologisch formulieren, indem man fragt: Wie nimmt jemand die Elemente (inkl. Wunschbild) wahr?

Handlungen: siehe Elementsuche (sonst keine expliziten Handlungen erkennbar)

Grundannahmen: Veränderungen im Handeln gehen Veränderungen im Konstruktsystem einher (unser Denken, Erleben und Verhalten wird durch unser Konstruktsystem bestimmt).

Bedingungen: keine Bedingungen explizit erwähnt

2. Vom Thema zu den Elementen

Die Auswahl der Elemente findet über das Suchen von **Bedeutungsträgern** statt. Bedeutungsträger sind Dinge, die für die Personen, die befragt werden sollen, wichtig sind, also im wahrsten Sinne eine persönliche *Bedeutung tragen*. Bedeutungsträger können „abstrakte Dinge, das könnten aber auch konkrete Dinge sein, an welchen Bedeutungsträgern machen die ihre Emotionen fest“ (I2, Z. 579–581).

Um die Bedeutungsträger zu finden, wählt I2 in der Regel ein eher intuitiveres Vorgehen, d. h. er sucht nicht in systematischer oder standardisierter Weise nach den Elementen, sondern geht erfahrungsbasiert vor. Dabei wechselt er während des Suchprozesses (immer wieder) zwischen einem stärker selbstbezogenen und einem nach außen orientierten, perspektivenöffnenden Prozess, d. h. dem Nachdenken im „stillen Kämmerlein“ und dem Aufstellen von Elementen, die aus der eigenen Erfahrung heraus wichtig und nützlich sind, auf der einen Seite und dem Suchen nach Außenperspektiven auf das Thema, dem genauen Beobachten des zu befragenden Systems (meist Organisation) und dem Ausprobieren von Elementsets mit Griderfahrenen Freunden oder Kollegen auf der anderen Seite. Besondere Aufmerksamkeit gilt Dingen, Gesprächen, Situationen, die Emotionen bei den Beteiligten hervorrufen, so erkenne man, welche Dinge wirklich Bedeutung tragen.

Alternativ schildert I2 ein zweites, systematisiertes Vorgehen, welches er für sein Forschungsprojekt zu Unternehmensnetzwerken entwickelt und eingesetzt habe, mit welchem er aber im Nachhinein weniger zufrieden ist als mit dem erfahrungsbasierten Vorgehen.

Strategie: Emotional begleitete Bedeutungsträger des Befragungskontexts suchen und dabei „spreizende“ Elemente und solche mit vielen Konnotationen finden

Handlungen: Weg 1 – *erfahrungsbasiertes Vorgehen* (zufrieden damit): spontan-intuitiv Elemente zusammenstellen, wenn der Befragungskontext persönlich bekannt ist (anhand des eigenen Konstruktsystems); Außenperspektiven erkunden (andere Leute beobachten und fragen, die mit dem Thema zu tun haben); Leute im zu befragenden System (Organisation) beobachten und fragen (nach Emotionen auslösenden Situationen, Dingen, Personen schauen); Idealfiguren (oft auch Ich-Elemente) verwenden; Elemente mit anderen Grid-erfahrenen Freunden/Kollegen ausprobieren und ggf. verändern; vor allem bei Erstuntersuchungen nach (weiteren) Bedeutungsträgern direkt die befragte Person im Interview selbst fragen (optionale Elemente)

Weg 2 – *systematisiertes Vorgehen* (unzufrieden damit): Workshop mit (max. 5) Repräsentanten der Organisation in der Art eines Open Space durchführen, dabei Grids als Methode erklären, selbst Vorschläge einbringen (wie Ideal und Ich als Elemente), ansonsten die Gruppe die Elemente finden lassen

Grundannahmen: Wenn Emotionen sichtbar werden, tragen die Dinge, Situationen, Personen usw., um die es gerade geht, Bedeutung für die Betroffenen; je mehr Bedeutung die Elemente für die Personen haben, umso tiefer kommt man an die Konstrukte heran. Man kann zum Teil vom eigenen Konstruktsystem auf gute und spreizende Elemente auch für andere schließen. Die Subjektivität in der Elementauswahl ist weniger entscheidend, weil Konstruktsysteme oft recht einfach sind und man dieselben Konstrukte oft auch mit anderen Elementen erheben kann. Es braucht Methodenerfahrung (mit Grids), um die Elemente wirklich gut zu wählen, eine kurze Einführung reicht nicht.

Bedingungen: Zeit (Elemententwicklung brauche zwischen 3 Tagen und einer Woche, zumindest ein Darüberschlafen); Kontaktmöglichkeit mit dem zu befragenden System; geistige Offenheit und Wachsamkeit, aber auch Rückzugsmöglichkeit zum Nachdenken; maximal 15 Elemente auswählen

Beispiel-Elemente nach Workshops zum Thema Unternehmensnetzwerke:

Ich hatte dann ... bei meiner ... Untersuchung dann so was wie „ein Stammkunde“, „ein Wunschkunde“ und noch irgend’nen Kunden. ... , wo ich dann vorher nie drauf gekommen wär, dass die so wichtig sind. (...) Und ein Wettbewerber ... unser Konkurrent ... (I2, Z. 1076–1091)

Beispiel-Elemente zum Thema Automarkenwahrnehmung sind verschiedene Automarken mit sehr verschiedenen Markenknotationen wie Mercedes, Porsche, Opel, Skoda und Landwind.

Beispiel-Elemente im Rahmen von Teamentwicklungserhebungen sind „die Kultur im Team, Idealkultur und Kultur, wie sie jetzt ist“ (I2, Z. 202–205).

3. Das Thema in der Konstrukterhebung

Primär wird das Thema der Befragung bei I2 (zumindest explizit) über die Elemente umgesetzt. Das Am-Thema-Bleiben ist für I2 kein explizites Thema, er antwortet auf die Frage, wie er bei der Konstrukterhebung am Thema dran bleibe:

ich weiß es nicht, ... die Frage stell ich mir eigentlich gar nicht. Weil für mich ist das so. (I2, Z. 791f.)

Dennoch scheint er in der Praxis sehr wohl (eher weniger bewusst, mehr intuitiv) Aktivitäten zu setzen, um die Konstrukterhebung zum Thema zurückzuholen, etwa durch Nachfragen, was ein bestimmtes Konstrukt mit dem Thema der Befragung (z. B. Führung) zu tun habe. Auch das Setzen eines bestimmten Kontextes scheint (stärker implizit) eine Rolle zu spielen, d. h. er erwähnt, dass er diese „in Bezug auf“-Wendungen intuitiv nutze und versuche damit Perspektiven auf das Thema, je nach Triade anzuregen. Das Stabilhalten des Kontextes wird betont, dies sei ja der Sinn der Befragung.

I2 arbeitet bei der Konstrukterhebung triadisch mit Karten, versucht die Person in die Situation, in der die Elemente aufeinandertreffen, eintauchen zu lassen, sie die Elemente in Bildern und Geschichten spüren zu lassen, um die Assoziation anzuregen, vor allem bei schwierigen Triaden. Gefragt wird typisch nach Ähnlichkeit von zwei der drei Elemente:

Ihm die Triade hinzulegen, das heißt drei Elemente, äh, mit der Frage: „Welche zwei sind sich ähnlich und unterscheiden sich gleichzeitig vom dritten?“ (I2, Z. 869f.)

Sobald der Initialpol formuliert ist, fragt er nach dem Gegenteil (er verwendet die *opposite method*).

Das „Laddering“ (I2, Z. 825), d. h. Nachfragen mit dem Ziel, „dahinter liegt 'ne Information, die vielleicht viel wichtiger ist“ (I2, Z. 827–829), verwendet er nicht nur, um den Bezug zum Thema zu schaffen, sondern auch um hinter die erstgenannten Konstrukte/Assoziationen zu blicken.

Strategie: sehr intuitive „Strategie“: den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit in die Elemente (als Repräsentanten des Themas) eintauchen lassen (damit implizit einen Kontext schaffen) sowie den Kontext der Befragung durchaus auch explizit setzen und aufrechterhalten

Handlungen: während der Triadenvergleiche die Elemente in ihren verschiedenen Dreierkonstellationen für die befragte Person erlebbar/spürbar machen durch das Ansprechen von möglichst vielen Kanälen und Arbeiten mit Karten, auf denen die individuellen Repräsentanten für die Elemente stehen, d. h. zum einen einzelne Elemente spürbar machen durch Anregen der Vorstellungskraft bei der befragten Person („Stell dir vor, die Führungskraft A sagt irgendwas, was würde die jetzt sagen?“, I2, Z. 900–902), zum anderen heißt das, die jeweils drei Elemente in kurzen imaginären Geschichten und Bildern zueinanderführen, um sie für die befragte Person vergleichbar zu machen, auch wenn sie im Alltag eher schwer vergleichbar wären wie etwa der Vergleich von zwei Führungskräften mit einem Unternehmen;

bei der Konstrukterhebung das Thema aus verschiedenen Perspektiven – je nach Triade – mit „in-Bezug-auf“-Fragen beleuchten, z. B. „was hat jetzt Mama und Papa gemeinsam, wenn du daran denkst, dass ihr im Urlaub seid? (I2, Z. 1489f.); mit Hilfe von Nachfragen und Laddering zum Thema zurückführen im Sinne von was ein (scheinbar thematisch irrelevantes oder oberflächliches) Konstrukt für das Thema XY der Befragung bedeute.

Grundannahmen: Ein Eintauchen mit allen Sinnen mit Hilfe von Imaginationstechniken macht das Vergleichen von Elementen möglich, die man im Alltag nie miteinander vergleichen würde, und fördert das Assoziieren. Konstruktionen lassen sich durch Laddering auf das Thema zurückführen. Assoziationen fördern für eine Person wichtige Konstrukte zu Tage, die ihr Denken, Erleben und Handeln in Bezug auf den Themenbereich, um den es geht, tatsächlich bestimmen. Das Fragen mit verschiedenen „in-Bezug-auf“-Fragen nach verschiedenen Perspektiven auf ein Thema hilft, nicht nur die expliziten, sondern auch die impliziteren persönlichen Konstrukte der befragten Person zu erheben (und es führt nicht nur zu einer Bestätigung der eigenen Konstrukte). Der Kontext ist durch die Elemente derart stark gesetzt, dass ein zusätzliches Erinnern an das Thema selten nötig ist.

Bedingungen: geschulter Interviewer (Einlassen auf das Gegenüber, gute Beobachtung des zu befragenden Systems [vor allem emotionaler Ausdruck beim Gegenüber] und Flexibilität im Vorgehen); Einzelinterviews; Karten

7.6.3 Experte I3 – Using „imaginative (...) and contrasting role descriptions“ as elements in the management field

I3 ist Forscher im Management-Bereich an einer Universität, aktuell vor allem zu Themen rund um organisationales Lernen und Wissensmanagement. Sein Hintergrund ist sowohl Wirtschaftsingenieurwesen als auch Organisationspsychologie. Mit Repertory Grids hat er vorwiegend im Bereich der Evaluation von Trainingsmaßnahmen (5-6 Studien) gearbeitet, meist mit experimentellen Settings (Prä-Posttest-Experimental-Kontrollgruppen-Design). Darüber hinaus hat er Repertory Grids auch an der Universität unterrichtet. Er kennt Grids seit über 30 Jahren, allerdings benutzt er sie seit etwa 20 Jahren nicht mehr aktiv („my own personal experience using Grids stopped nearly twenty years ago“, I3, Z.).⁵ Er schildert dafür verschiedene Gründe: zum Teil weil sich sein Forschungsinteresse weg von individuellen Konstrukten hin zu organisationalen Konstrukten bewegt habe und er auf einer stärker strategischen Ebene arbeite, zum Teil weil ein Computerprogramm, das er zur Auswertung verwendet habe, eines Tages nicht mehr zur Verfügung stand, zum Teil auch weil er sich immer wieder gefragt habe, ob das Ergebnis von Grids für den enormen Aufwand stehe. Er äußert selbst, dass er eine der ersten Personen im Management-Bereich gewesen sei, die Grids angewendet habe.

Because I was one of the first people in " , er, in management field who used Repertory Grids, erm, I got quite quickly known ... for being an expert on the basis of, you know, fairly brief, er, contact with it, but I was still ahead of most people in the 1970th, 1980th. (I3, Z. 351-358)

Das erste Interview musste nach 15 min abgebrochen werden, weil I3 einen anderen Termin hatte, daher wurden viele Fragen nicht und viele nicht in der vorgesehenen Reihenfolge gestellt. An einem zweiten Interviewtermin wurde das Interview dann nochmals systematischer angegangen, wobei das bereits erhobene Wissen berücksichtigt

⁵Nachdem es aktuelle Publikationen von I3 zu Repertory Grids gab, war diese lange Absenz von der Methode nicht vorhersehbar – wie sich herausstellte bezogen sich die aktuelleren Publikationen auf vergangene Anwendungen bzw. wurden sie von Co-Autoren aktualisiert.

wurde. Der **Interviewverlauf** gestaltete sich in Teilen produktiv und in anderen Teilen schwierig. Trotz der geringen *aktuellen* feldinternen Grid-Expertise, der gleichzeitig aber sehr umfassenden allgemeinen Managementforschungs-Expertise konnten interessante Einblicke in die Vorgehensweise und seine Haltung zur Nutzung von Grids für organisationsbezogene Fragestellungen aus einer Managementforschungs-Perspektive gewonnen werden. Zum Teil zeigten sich allerdings auch die entsprechend zu erwartenden Schwierigkeiten hinsichtlich der weniger detailreichen bzw. eher rekonstruierten als wirklich erinnerten Erinnerung an Abläufe. Auch zeigte sich in manchen Phasen des Interviews, dass die Methode Repertory Grids und I3's eigene frühere Anwendungen heute für ihn wenig Reiz haben und er daher ab und zu ungeduldig und kurz angebunden reagierte, vor allem auf die Fragen nach konkreten Beispielen, Situationen und Abläufen (*Eisbergeffekte*). Alles in allem äußerte er sich allerdings dem Forschungsgegenstand der Autorin gegenüber positiv, so dass die Auswertung der Daten zwar etwas weniger detailreich ausfällt, dafür aber interessante Reflexionen einbeziehen kann.

A. Zusammenfassung und Themen.

Vorrangig nutzte I3 Grids, als er noch aktiv damit arbeitete, in der **Evaluationsforschung**, d. h. er setzte sie für Vorher- und Nachhermessungen von Interventionsmaßnahmen ein. Dabei ging es darum, zu zeigen, ob und was TeilnehmerInnen von Trainingsmaßnahmen lernen bzw. wie sie sich durch die Trainingsmaßnahme verändern.

I've also looked at- ... In terms of ... evaluating courses, so a sort of change and things what people have learnt. Something new that they'd have learnt. (I3, Z. 47-52)

Dabei stand immer das **individuelle Lernen** bzw. die **individuelle Veränderung** im Fokus. Ziel für I3 war zu verstehen, ob und wie sich die **kognitiven Landkarten** von TrainingsteilnehmerInnen durch die jeweiligen Trainingsinterventionen verändern.

the reason was to try and sort out- to understand the way people, erm, partly their own cognitive maps but also the way their relationship evolved as a result of a training intervention. (...) because it seemed to have a- it was an efficient, structured and reasoned way seemed someways, erm, structured way of choosing or of objectivising subjective information. (I3, Z. 475-487)

Insofern sieht er Grids als strukturierte Methode, um individuelle Daten zu erfassen und zu **objektivieren**. Objektivieren in dem Zusammenhang meint, dass die Daten und vor allem die statistischen Auswertungen der Daten eine Art Beweis liefern, dass die Trainingsintervention tatsächlich etwas beim Individuum verändert. Zum Zeigen von individueller Veränderung seien Grids gut geeignet gewesen.

Er äußert, dass er die Methode immer nur verwendet hat, um **individuelle Perspektiven** zu erfassen und zu objektivieren und dass er, seit er stärker an kollektiven Perspektiven und organisationaler Veränderung (dynamische Fähigkeiten einer Organisation, organisationales Lernen) interessiert ist, die Grids nicht mehr einsetzt, weil die Theorie persönlicher Konstrukte eine individuelle Psychologie und die Grids eine Methode zur Erhebung individueller Perspektiven sei:

the theory is based on an ideographic perspective. About the way individuals-but you can use it as a way of helping managers collectively understand problems. How they construct problems, but, er, the original, er, theory, framework based on individual psychology. (I3, Z. 554–561)

Er erkennt die prinzipielle Möglichkeit an, Grids auch für kollektive Perspektiven einzusetzen, habe dies aber selbst nie gemacht.

Ein zweiter Grund dafür, dass er heute nicht mehr mit Grids arbeitet, ist das Nicht-mehr-zur-Verfügung-Stehen eines Auswertungsprogramms für Grids, das er verwendet habe. Ein dritter Grund scheint auch seine Einschätzung der Effizienz von Grid-Interviews zu sein: er habe immer wieder daran gezweifelt, dass sich der Aufwand und die Dauer von Gridinterviews (etwa 10 Konstrukte zu 8 bis 10 Elementen zu erheben dauert etwa eine bis anderthalb Stunden) im Verhältnis zur Erkenntnis lohnt.

very often as a researcher I used to feel that, er, it wasn't really worth it, that it was intense investigation, it's such a structured way talking to each person. (I3, Z. 146–149)

Genau diese Art des Interviews sei für viele Befragte ungewohnt, dies schildert er als kritische Situation bei der Verwendung von Grids:

I think it's often quite difficult getting people into using a grid. (...) a lot of people struggle with the idea of, erm, triading. And also, they come up with, er, constructs that are, you know, inappropriate, they don't work, they are too, you know, (4 s pause) they are too specific or they are- they are- they are- they are not about the right kind of attribute or that right type- the wron- the context and so. It is the right focus of the constructs that is, I think, difficult. (I3, Z. 603–611)

Er habe diese Schwierigkeit zu lösen versucht, indem er den befragten Personen vorher ein fertiges Grid gezeigt habe, um ihnen die Art des Ergebnisses zu veranschaulichen.

Um die Grids überhaupt im organisationalen Kontext zu nutzen – wenn auch mit individuellem Fokus –, habe er die klassischen Rollenbeschreibungen aus dem Repertory Grids an die jeweilige organisationale Fragestellung angepasst und mit **an den Arbeitskontext angepassten Rollenbeschreibungen** und vorgegebenen Elementen gearbeitet (wie Selbst, Ideal-Selbst).

Because in a classic Repertory Grid you use samples of an individual, don't you? You know, and in terms of occupational psychology they translate that into, say, a- a co-worker who is very supportive, a boss who is, er, who you like working with, et cetera, et cetera ... do that with role descriptions for particular settings. So in a sense, say, give- give me an example of, erm, a new innovation ... give an example of ... two innovations that were successful and two that were unsuccessful. (I3, Z. 13–26)

Das Thema **Veränderung** wird im Grid derart operationalisiert, dass I3 schaut, wie sich die Distanz zwischen Selbst und Ideal verändert:

things like the distance between Self and Ideal Self is interesting, but it also gives an idea of that individuals' ambition, their views of how they like to change, developed and so on. (I3, Z. 520–522)

An einem konkreten Beispiel, das bereits lange zurückliegt (20-30 Jahre) schildert er, welche konkreten Elemente er zur Evaluation (Prä-Posttest-Design mit Experimental- und Kontrollgruppe) eines Teilzeitrainings für mittlere Manager eingesetzt habe:

the elements were things like, er, er, people ... they thought were efficient managers, people that they thought were good to work with, good colleagues, and people who liked to be successful et cetera. And people who liked to be less successful. So we had about, er, ten or twelve role descriptions mainly in pairs with positive and negative ends. ... And also, erm, we got them to look at- er, how well they got on with their managers as well. So- so, in fact, their manager was one of the supplied elements. Er, and themselves as well as another an element. (I3, Z. 236–255)

Bei dieser Studie sei ein unerwartetes interessantes Ergebnis herausgekommen, welches sich in der Veränderung der Beziehungen der Elemente untereinander zeigte (die Trainingsteilnehmer entwickelten während des Trainings eine größere Distanz zu ihren Vorgesetzten, was dazu führte, dass sie deren politischen Schutz verloren, während die Nicht-Teilnehmer Zeit hatten, in Beziehungsaufbau zu investieren).

Neben **Personen**rollenbeschreibungen scheinen für I3 im organisationalen Kontext häufig auch Rollenbeschreibungen von anderen Entitäten wie **kritischen Ereignissen** oder **Ideen** passende Elementkategorien zu sein:

We had categories, so we- we used some critical incident technique and say well, here is an example of a situation which was particularly bad or a contract which went very well. (JH: Aha.) Or, erm, a new idea which emerged from a particular business setting.

I3 gibt keine Begründungen an, warum er wann welche Elementkategorien verwendet (hat). Für ihn sei die Elementauswahl eher **einfach** und augenscheinlich gewesen:

so the elements were simple (I3, Z. 506)

Dass die Elemente eine gute **Spannweite** abdecken sollten, führt I3 mehrfach an, d. h. die Rollenbeschreibungen sollten entsprechend formuliert werden.

depending on what your focus is, you need to have contrasting, erm, erm, role descriptions, descriptions of the *category* of the element. (I3, Z. 28f.)

Mit Elementkategorie ist der Elementtypus gemeint, der durch die Rollenbeschreibungen in seinen verschiedenen Ausprägungen näher spezifiziert wird, z. B. Kategorie *kritische Ereignisse* mit verschiedenen Rollenbeschreibungen wie *eine Situation, die besonders schlecht lief* und *eine Situation, die besonders gut lief*. Damit sorgen die Rollenbeschreibungen für die Spannweite der Elemente.

Darüber hinaus scheint eine zweite Eigenschaft von Elementen wichtig zu sein: der **Assoziationsaufforderungscharakter**:

I think you just have to be fairly, er, imaginative and distant about trying to map out what the possibilities are in those categories. (I3, Z. 88f.)

Phantasievoll zu sein deutet darauf hin, Elementrollenbeschreibungen zu wählen, die besonders anregend sind, um Assoziationen zu bilden und nachzudenken.

Bei allen Beispielen, die I3 angibt, zeigt sich, dass er die Kontrastierung und damit die Spannweite durch die Grundunterscheidung in positiv vs. negativ schafft, womit er gewissermaßen ein allgemeines Konstrukt paar benutzt, um die Elemente zu erheben.

Als dritte Eigenschaft für Elemente führt I3 deren **Fokussiertheit auf das Thema** an:

I mean a good set of elements needs to be both, diverse, but focussed on the topic which you are interested in. So it needs to cover spread around that topic and from different perspectives (I3, Z. 571–575)

Das Thema wirklich in seiner Breite abzudecken ist auch der Grund dafür, kontrastierende Elemente zu wählen.

Beim Nachfragen, wie er zu dem jeweils passenden Elementtyp komme, weniger zu den konkreten Rollenbeschreibungen, führt I3 ein weiteres Beispiel an und geht auf die Rollenbeschreibungen ein, nicht aber darauf, wie sich der Elementtypus (*incidents of innovation*) finden lässt. Das spricht dafür, dass die Entscheidung für einen Typus sehr implizit abläuft:

it depends on what you're interested in if you're interested, say, in innovation your unit of analysis will be incidents of innovation. And you want to build up a map of innovations that took place quickly, innovations that took place slowly, innovations that were profitable, innovations that were not profitable. Innovations that were controversial, or innovations that were, er, er, ones that everybody agreed about, for example, or innovations where the idea came from outside the organisation versus those that were internally generated. (I3, Z. 57–69)

Er erwähnt, dass die Elemente, die die befragten Personen im Interview konkret für die Rollenbeschreibungen einsetzen, irrelevant seien, weil sie Repräsentanten der jeweiligen Elementrollenbeschreibung sind. Man müsse nur dafür sorgen, dass die Anordnung der Elemente von Person zu Person gleich ist.

Because as far as the grid is concerned you got to get the alignment somehow ... between the elements. So that there is consistency from person to person. (I3, Z. 83–86)

Eine gute Elementauswahl erkenne man erst in der Auswertung, nämlich dann, wenn sich der Sinn einfach erschließe („how easy is to make sense of it“, I3, Z. 569).

Wissen, wie man den adäquaten Fokus für die eigene Fragestellung im Grid bekommt, sei **implizites Wissen**, daher müsse man den Prozess der Planung, Durchführung und Analyse immer wieder wiederholen, bis man das Erfahrungswissen aufgebaut habe:

It's tacit knowledge that. And you have to know in a particular context which particular sorts of constructs are actually at work and which aren't. That's why you have to go through the loop of erm, er, doing grids, analysing, trying to make sense of and then remending them and so on. (I3, Z. 655–661)

Es sei abhängig vom Kontext (gemeint ist das Thema, die Fragestellung), wie einfach oder schwierig die Elementauswahl und Griddurchführung sei. Einzelne Objekte zu vergleichen sei einfacher, als komplexe Situationen oder Ereignisse zu vergleichen.

also you can design grids which are simpler and some that are not. It depends on the context you are using. So, things like consumer preferences that's quite easy, you're looking at simple objects. Er, it's much more difficult, when you're looking at people, attributes or- (JH: Yeah, yeah.) critical incidents. So things like that. (JH: Mhm, mhm. Mhm.) Experiences. (I3, Z. 663–671)

Den **Kontext** müsse man mitunter auch bei der Konstrukterhebung noch fokussieren, um Konstrukte zum interessierenden Themenbereich zu erheben. Auf die Frage, ob er Qualifier verwende, um das Thema in die Konstrukterhebung einzubringen, antwortet er:

I mean it's not that simple, is it? Er, we- we used to- I think used the idea of, you know, "with regard to" so and so. You do somehow to have the define the context in which they are- you- you're asking them for their judgement. (I3, Z. 129–132)

Trotz seiner kritischen Einstellung zu Grids und der Einstellung, Erfahrung müsse genügen, um die Elemente auszuwählen, erwähnt I3, dass er die Fragestellung der Arbeit der Autorin durchaus für relevant hält, insofern, dass der Anwendungsbereich für organisationale Bereiche vergrößert wird. Gleichzeitig betont er Zweifel, weil **Organisationsprozesse weit komplexer** sind als individuelle:

it is an interesting topic and it is useful to trying to stretch the application out, so psychological theory to the organisational area. But I do think it's more difficult, simply because you're- you're dealing more with complex organisational processes. As well as just the individual. So it's a bit challenging and it's actually rewarding to put it on. (I3, Z. 694–702)

B. Vorgehensweise.

0. Ausgangspunkt

Ausgangspunkt für Griderhebungen war bei I3 Fragestellungen aus der Organisationsforschung, dabei vor allem aus der Evaluationsforschung. Er hat Grids zum Sichtbarmachen von individuellen Veränderungen durch organisationale Maßnahmen verwendet. Dabei ist es primär um das Objektivieren der Wirksamkeit der organisationalen Maßnahme und deren Messbarkeit gegangen. Grid-Studien seien zu dem damaligen Zeitpunkt leicht publizierbar gewesen.

Aktuell verwendet er Grids nicht mehr als Forschungsmethode, weil er sie – neben anderen Gründen (siehe oben) – für weniger geeignet in seinen aktuellen Forschungen zu organisationalen Veränderungen hält.

1. Vom Problem zum Thema

Dieser Schritt scheint bei I3 sehr implizit zu erfolgen. Er erwähnt, außer bei der Evaluation des Trainingsprogramms, in seinen Ausführungen nie die Problemstellung oder das Thema einer Griduntersuchung, sondern immer nur beispielhaft Elemente. Insofern lässt sich keine Strategie für die Übertragung vom Problem zum Thema erkennen.

Handlungsleitend allgemein (auch dafür, Grids als Methode zu verwenden) scheint das Objektivieren von Erkenntnissen zu sein, quasi die Wissenschaftlichkeit des Vorgehens (systematisch, quantifizierend).

2. Vom Thema zu den Elementen

Für den Schritt vom Thema zu den Elementen lässt sich im Vorgehen von I3 schwierig eine gültige Strategie ableiten, weil er erstens das konkrete Thema bei den geschilderten Beispielen selten erwähnt und weil zweitens die Schilderungen durch das lange Zurückliegen des Arbeitens mit Grids wenig detailreich sind und kaum ein Fallbeispiel von Anfang bis Ende beschrieben wird.

Einerseits orientiert sich I3 stark am Vorgehen von Kellys ursprünglichem Rep-Test: Er verwendet **Rollenbeschreibungen**, aber nicht dieselben wie Kelly, sondern ähnliche, übertragen auf den jeweiligen Gegenstandsbereich, speziell auf den organisationalen Kontext. Dabei betont er vor allem, dass die Rollenbeschreibungen so formuliert sind, dass sie die Spannweite des Themas abdecken (positive vs. negative Ausprägungen bei jeder Rollenbeschreibung), dass sie anregend sind und dass sie das Thema an sich abdecken. Meist habe er mit 8-10 Rollenbeschreibungen gearbeitet.

Dabei verwendete er offenbar nicht nur Personenrollenbeschreibungen, sondern auch Ereignisrollenbeschreibungen und Rollenbeschreibungen anderer Entitäten. Im Interview lässt sich aber nicht herausfinden, wie er auf den jeweiligen **Elementtypus** kommt. Seine Betonung von persönlicher Erfahrung und implizitem Wissen für das Durchführen von Grids lässt vermuten, dass auch die Elementfindung bei ihm eher erfahrungsgelenkt passiert und/oder aufgrund seines Domänenwissens (Management-Domäne) (ihm selbst) sehr augenscheinlich und einfach vorkommt. Er versucht, die für das Thema relevanten Entitäten (implizit) herauszufinden und diese in positiv-vs.-negativ-Rollenbeschreibungen zu packen wie am Beispiel zu Arbeitsbeziehungen zu sehen ist:

when you're looking at relationships at work, so you would say, give me an example of somebody who you get on well with and an example of someone you get on badly with. And then in your- the way you analyse the grid, you got that dimension mapped out. Good relationship, bad relationship. (I3, Z. 31-35)

Die Schwierigkeit der Elementfindung hänge vom Thema ab. Die konkreten Elemente, die dann für die Rollenbeschreibungen im Interview mit einer konkreten Person eingesetzt werden, sind Repräsentanten für die Rollenbeschreibung und seien an sich wenig relevant. Individuell verschiedene Elemente, die für dieselbe Rolle stehen, könnten daher für überindividuelle (statistische) Gesamtauswertungen miteinander gleichgesetzt werden. Die Interviews zum Erheben der konkreten Elemente könnten aber sehr wohl wertvolle Informationen enthalten.

Strategie: Rollenbeschreibungen finden, die anregen, kontrastieren und das Thema abdecken

Handlungen: wenig explizit formulierte Handlungen identifizierbar; implizit: Elementtyp aufgrund des Gegenstands identifizieren (wenn es um Arbeitsbeziehungen geht, dann sind Personen, mit denen die befragte Person eine Arbeitsbeziehung hat, der adäquate Elementtyp; wenn es um Innovation geht, dann sind innovative Ereignisse/Innovationsversuche der adäquate Elementtyp); Analogie zu Kellys ursprünglichen Rollenbeschreibungen im Rep-Test werden die Rollenbeschreibungen an den organisationalen Kontext und den konkreten Untersuchungsgegenstand angepasst; für jede Rolle werden positiv-versus-negativ-Rollenpole formuliert.

Grundannahmen: Um Spannbreite zu erzeugen braucht es vor allem die positiven und negativen Pole verschiedener Rollen (implizit: das „Dazwischen“ ist dafür nicht relevant). Mit an den organisationalen Kontext angepassten Rollenbeschreibungen (Elementen) lassen sich dennoch (nur) individuelle Konstrukte und kognitive Landkarten erheben, aber keine kollektiven (und/oder: individuelle Konstrukte sagen wenig über organisationale Veränderungen aus).

Bedingungen: bei der Messung von (individueller) Veränderung: Vorher-Nachher-Messung (mit Grids), dabei Verwendung gleicher Rollenbeschreibungen (die konkreten Elemente als Repräsentanten können variieren)

Elementtypen sind zum Beispiel Personen, zu denen es eine Arbeitsbeziehung gibt, oder (kritische) Ereignisse bezogen auf Innovation. Beispielrollenbeschreibungen für organisationale Fragestellungen zu Arbeitsbeziehungen sind: „Co-worker they like, someone they don't like, someone who is successful, someone who is less successful“ (I3, Z. 511f.), „a co-worker who is very supportive“ (I3, Z. 17), „a boss who is, er, who you like working with“ (I3, Z. 19), „an example of somebody who you get on well with and an example of someone you get on badly with“ (I3, Z. 32–34).

3. Das Thema in der Konstrukterhebung

Das Thema, d. h. der Kontext im Sinne von I3, wird nicht nur über die Elementauswahl im Grid umgesetzt, sondern auch in der Konstrukterhebung mit Formulierungen wie „with regard to“ (I3, Z. 130). Durch die Formulierung „in Hinblick auf“ werden die triadischen Vergleiche, mit denen I3 ausschließlich gearbeitet hat, in einen Bezugsrahmen gesetzt und damit auf ein bestimmtes Thema oder einen bestimmten (Befragungs-) Kontext fokussiert.

Neben der triadischen Vergleichsfrage verwendete I3 für die Konstrukterhebung noch **Laddering**, im Sinne von Nachfragen nach spezifischen Beispielen (laddering down) oder nachfragen nach Werten und Gründen wie „was ist das Wichtige daran?“ (laddering up), um die Konstrukte zu verstehen und ggf. konkretere oder tiefere Konstrukte zu erheben.

Beispiel: „give me more specific example of that“ (I3, Z. 107f.).

Strategie: Kontext für die Konstrukterhebung bewusst einschränken

You do somehow to have the define the context in which they are- you- you're asking them for their judgement (I3, Z. 130–132)

Handlungen: den triadischen Vergleich durch „in Hinblick auf“-Fragen auf ein Thema/einen Kontext fokussieren; um die Konstrukte zu verstehen und konkretere oder tiefere Konstrukte zu erheben (zum Thema) mit Formen des Laddering arbeiten (laddering up: konkrete Beispiele nennen lassen, laddering down: das Wichtige dahinter erklären lassen)

Grundannahmen: Assoziatives Vergleichen lässt sich durch den Fokus auf ein Thema/einen Kontext sinnvoll steuern.

Bedingungen: keine expliziten Bedingungen genannt

7.6.4 Experte I4 – Der Methodenentwickler, der „experimentier[t] ... mit neuen Formen“

I4 forscht und lehrt in leitender Funktion an einer Universität. Mit einem Hintergrund in Psychologie und Pädagogik befasst er sich seit über 25 Jahren mit der Psychologie persönlicher Konstrukte und der Methode Repertory Grids. Er hat umfangreiche Erfahrung in der Arbeit mit Grids in vielfältigen Anwendungsfeldern, sowohl in Beratung und Therapie als auch in der Forschung (v. a. zu schulischen Kontexten) als auch in der Organisationsberatung (Produkt- und Personalentwicklung) und der Berufs- und Karriereberatung. Er hat mehrere 100 Grids selbst durchgeführt, unterrichtet die Methode und entwickelt ein Computerprogramm zu Grids. Aus der Forschungsperspektive hat er vor allem starkes Interesse an der Entwicklung der Methode.

Der **Gesprächsverlauf** im Interview war in großen Teilen positiv. In diesen Teilen lief das Interview flüssig und der Experte lieferte detailreiche Information und schilderte an Beispielen ausführlich Varianten seiner Vorgehensweise. In einigen Teilen deutete er sein Wissen sowohl zu neueren Vorgehensweisen, die er gerade ausprobiert, als auch zu Grid-Untersuchungen, v. a. im Organisationskontext, an, ging aber nicht näher darauf ein, sondern schweifte in verwandte, aber möglicherweise als weniger heikel empfundene Themen ab. Einige Frageformulierungen seitens der Interviewerin, z. B. ein *typisches* Beispiel zu beschreiben, oder zu schildern, wie er *in der Regel* vorgehe, stießen auf Unwillen beim Befragten, da dieser seine eigene Arbeit als experimentierend und (weiter-)entwickelnd betrachtet, sich daher aus seiner Sicht gerade mit einzigartigen Fällen und neuen Strategien auseinandersetzt und sich nicht in das Modellhafte (das Typische, das Verallgemeinerte) zwingen lassen wollte. Die Datenerhebung durch das Interview war insgesamt ergiebig, allerdings ein wenig beeinflusst von den zum Teil spürbaren Statusunterschieden zwischen Interviewerin und Experte, die in einigen Phasen des Interviews zu einer Mischung aus Profilierungs-, Paternalismus- und Eisbergeffekt führten, d. h. auf der einen Seite blockt der Experte manche Themen ab, testet die Interviewerin in ihrer Expertise aus und referiert jene Themen und Beispiele, die er für passend hält und zeigt damit seine vielseitige Erfahrung. Dies wird bei der Auswertung berücksichtigt.

A. Zusammenfassung und Themen.

Hauptanliegen von I4 ist das **Experimentieren mit und das (Weiter-)Entwickeln der Methode**, „ich arbeite mehr im Entwicklungsbereich“ (I4, Z. 171f.). Es geht ihm um einen stark forschersichen Zugang zur *Methode* an sich, darum, neue Erhebungsstrategien und Gestaltungsmöglichkeiten zu entwerfen, auszuprobieren und „solche Strategien praktisch zur Serienreife zu bringen“ (I4, Z. 377).

ich experimentier noch relativ stark mit neuen Formen, anderen Formen, das heißt, äh, äh, mit-mit neuen Erhebungsvarianten, mit, äh, verschiedenen Ausgestaltungen von Erhebungsvarianten. (I4, Z. 363–367)

Dieses Thema zieht sich durch das gesamte Interview und steht immer wieder stark im Vordergrund des Gesprächs. Das führt dazu, dass alles, was geschildert wird, entweder sehr vorläufig (im Sinne von ohne Konsequenzen) bleibt oder aber sehr beispielhaft mit der starken Betonung, dass jedes Beispiel anders ist.

So lässt sich aus Sicht von I4 auch der Grund, warum Grids als Methode für eine Ausgangsproblemstellung in Frage kommen, schwer verallgemeinern. Er schildert mehrere Fälle, die ihn veranlassen, Grids zu machen:

1. Grids seien eine Methode, um **wenig verzerrte Daten zu erheben**, d. h. Daten, die nicht durch die Vorannahmen des Interviewers während des Erhebungsprozesses beeinflusst werden (er spricht hier von „sensiblen Daten“, sensibel meint vermutlich, dass es bestimmte Daten gibt, die besonders empfindlich für Einflüsse von außen sind, d. h. sich rasch anpassen und nicht mehr in ihrer wirklichen, subjektiven [bezogen auf die befragte Person] Form vorliegen):

ich kann nur sagen, ähm, das G- also ein Fall kann der sein, dass ich sag, ich brauch jetzt, ähm, möglichst sensible Daten, die möglichst wenig durch irgend 'nen Input verzerrt werden. Also auf Interviewerseite. (I4, Z. 253–255)

Das impliziert, dass Grids für I4 eine Methode sind, die weniger durch die **Vorannahmen eines Interviewers** beeinflusst wird, als dies bei anderen Interviewmethoden der Fall wäre.

2. Grids würden (auch dann) funktionieren, wenn **kein Vorwissen zum Thema** vorhanden ist und dieses nur über die **formale Steuerung**, die den Grids eigen ist (das sind die Vergleiche), erhebbar ist:

vor allen Dingen auch die Bereiche, wo ich absolut kein Vorwissen habe, ähm- Wo ich also im Prinzip nur nur durch formale Steuerung rankomme und mir das erzählen lasse, worum 's da eigentlich geht. Also, wo ich praktisch wie ein Alien an die Sachen rangehe. (I4, Z. 259–268)

3. Grids kämen ins Spiel, wenn andere Methoden nicht weiterführen, wenn man in einem Prozess **feststeckt** („der Prozess nicht weitergeht“, I4, Z. 272f.) oder **sich im Kreis dreht** („wo man dann zum Teil in irgend 'ne Endlosschleife reinkommt“, I4, Z. 271f.). Dann haben Grids eine **Katalysatorfunktion**, weil sie helfen, Entscheidungen herbeizuführen.

ein anderer Fall kann der sein, wo bisherige Strategien oder- oder, äh, Verfahrensweisen nicht weiter führen. (I4, Z. 268f.)

Er schildert, wie Grids am Beispiel einer festgefahrenen Situation in der Gesprächstherapie helfen können, um Entscheidungen herbeizuführen.

Da kann durchaus, wenn man dann 'n Gridinterview zwischenschiebt- das Ganze dazu führen, dass die Leute zu 'ner Entscheidung kommen, entweder sich jetzt wirklich an die Sachen ranzutrauen, ne? Um die's geht. Oder eben, äh, zu beschließen, dass sie die Therapie abbrechen. Äh, das-das, äh,

das scheint also so 'ne gewisse Katalysatorfunktion dann zu haben. Dass man sich selber klar macht, okay, was willst du denn jetzt hier eigentlich? (I4, Z. 275–285)

Das heißt, Grids helfen aus Sicht von I4 der befragten Person, **Klarheit** in einer Situation zu finden und eine **Entscheidung** herbeizuführen.

In einem späteren Zusammenhang spricht I4 davon, dass seine Arbeit mit Grids in der Unternehmensberatung sogenannte „**Feuerwehrjobs**“ sind, d. h. auch hier werden Grids eingesetzt, wenn andere (Methoden) schon gescheitert sind. Allerdings gehe es hier nicht um eine Standardanwendung der Methode, sondern um eine sehr spezifische, der Situation und dem Problem angepasste Vorgehensweise (die er im Gegensatz zu den Standardgrids dann auch nicht nur plane und entwerfe, sondern auch selbst durchführe).

Das sind dann in der Regel ziemlich komplizierte Feuerwehrjobs. Also das sind die- die Jobs, wo andere schon gescheitert sind (I4, Z. 392–396)

4. Grids seien besonders geeignet, wenn ein **spielerischer Zugang** nötig und nützlich ist. Dabei verweist I4 vor allem auf die Erhebung mit Jugendlichen und Kindern.

man kann eben auch da, wo 's jetzt drum geht, so 'ne eher spielerische Herangehensweise zu haben, damit sehr schön arbeiten, wo- wo man mit 'm- mit 'm normalen Interview einfach nicht mehr weiterkäme. (I4, Z. 665–669)

Beim Reflektieren über die verschiedenen Fälle, in denen er sich für Grids entscheidet, fasst er zusammen, dass Grids immer dann die Methode der Wahl seien, wenn es darum geht, **hinter die Oberfläche zu schauen**:

Also grundsätzlich da, wo man's wirklich wissen will, was sich abspielt und wo man sich nicht mit irgendwelchen vordergründigen Antworten zufrieden geben will. (I4, Z. 291f.)

Dazu schildert er ein Beispiel aus dem Personalentwicklungskontext:

wenn, äh, mir ein, äh, Firmenleiter sagt, äh, ich brauch 'n Personalchef und äh, jetzt soll ich den aussuchen. Äh, dann frag ich den nicht, was soll er denn können. Weil dann nur die ganzen Phrasen kommen. (JH: Ja, ja, ja.) Äh, sondern dann, äh, geh ich mit dem Situationen durch, in denen der arbeiten soll, äh, ich geh, äh, Personal durch, mit dem er zufrieden is' äh, Personal durch, mit dem er nicht zufrieden is' und komm dann allmählich auf das, was dem wichtig is. Das kann eben durchaus auch heißen, äh, ähm, der soll 'n guten Eindruck, mich ansonsten aber nicht stören. (JH: Ja, ja.) Das wird der mir aber normalerweise nie sagen. (I4, Z. 294–309)

Ziel von Grids (aus Forschersicht) sei es, die subjektive **Weltsicht des Gegenüber** kennenzulernen und zu **verstehen**. Verstehen scheint für I4 zu bedeuten, die **Sinnhaftigkeit** einer (anderen) Weltsicht – auf einer reflexiven Ebene auch als eine das persönliche Konstruktsystem des Forschers erweiternde Erfahrung verstehbar – zu erfassen. In gewisser Weise helfe das Grid, „die Sprache des anderen in die eigene zu

übersetzen“ (I4, Z. 325f.). Das funktioniere deshalb, weil man mit Grids nicht nur einzelne Konstrukte („Etiketten“, I4, Z. 331) isoliert, sondern im Kontext zueinander und mit der „Geschichte dahinter“ (I4, Z. 334) erhebt. Beim Konstrukterheben arbeitet I4 neben dem triadischen Vorgehen stark damit, sich Geschichten, d. h. Beispiele und Gegenbeispiele, zu den gebildeten Konstruktpolen erzählen zu lassen. Durch diese Geschichten erst könne man die subjektiven Konstruktionen verstehen:

wenn man die Geschichte dahinter kennt, ergeben eben viele Dinge, äh, wenn man's im Kontext sieht, erstaunlichen Sinn. (I4, Z. 334f.)

Dieses **Ernstnehmen der subjektiven Sicht** der befragten Person ermögliche **maßgeschneiderte Lösungen** und Interventionen, dies sei das, was Grids aus Sicht der befragten Person wertvoll machen:

Dann ist das ja auch 'ne Möglichkeit, maßgeschneidert die Bewegungsspielräume auszuloten, die für denjenigen dann auch real existieren. Das heißt, ähm, dann biet ich ihm auch 'ne maßgeschneiderte, ähm, Unterstützung an. (I4, Z. 348–352)

An zwei Beispielen (Freizeitverhalten von Jugendlichen im Ort X; Markennamentwicklung) schildert I4 im Interview ausführlich **Varianten seines Vorgehens**, wie er von der Ausgangsfrage zum Thema, zu den Elementen sowie zu den Konstrukten und Bewertungen bzw. Gesamtergebnissen der Grids kommt. Andere Vorgehensweisen reißt er an, erörtert sie aber nicht tiefer. Nachdem er im Laufe des Interviews wiederholt betont, dass es bei ihm *kein* typisches Vorgehen gäbe, sondern er immer wieder neue Vorgehensweisen ausprobiert, erscheint eine Verallgemeinerung schwierig. Hin und wieder verallgemeinert er selbst Aspekte seines Vorgehens, auf die im Folgenden deshalb auch gesondert hingewiesen wird.

Am ausführlichsten schildert er eine seiner Vorgehensvarianten anhand einer umfassenden Untersuchung mit Grids zum **Freizeitverhalten von Jugendlichen** in einem bestimmten Ort. Die *Ausgangssituation* formuliert er wie folgt:

jedenfalls ... ging's da drum, dass da ein Jugendzentrum existierte, das von der Stadt mit, ähm, großem Aufwand umgebaut und-und verschönt worden war und es gab jetzt alle möglichen Berichte, dass dieses Jugendzentrum nicht funktionierte. (I4, Z. 445–450)

Die *Frage* sei gewesen, warum dieses Zentrum nicht in dem Maß angenommen werde, wie man geglaubt hatte, d. h. „die Frage war jetzt eben, erstmal vordergründig, warum funktioniert dieses Jugendzentrum nicht“ (I4, Z. 463f.). In dieser Fragestellung seien noch viele mögliche Explorationsrichtungen enthalten gewesen.

Er schildert, dass, bevor Gridinterviews geführt worden seien, zunächst mit **teilnehmender Beobachtung** gearbeitet worden sei, um zu schauen, „was läuft da eigentlich so ab“ (I4, Z. 578). Ebenso hätten sie **informelle Gespräche** mit Jugendlichen und Mitarbeitern geführt, um herauszufinden, „was sie so für Eindrücke haben“ (I4, Z. 587f.). Problematisch sei in dem konkreten Fall natürlich gewesen, „dass man da nur die bekommt, die sowieso schon da sind“ (I4, Z. 580) und nicht jene, die nicht

hingehen. Dieses Vorgehen habe unter anderen geholfen, das Thema und die Elemente zu konkretisieren.

Im konkreten Fall wurde dann das *Thema* für die Griderhebung festgelegt mit „was macht dieses Jugendzentrum als Freizeiteinrichtung besonders“ (I4, Z. 471f.). Auf Nachfrage, wie er genau auf dieses Gridthema gekommen sei, erklärt er, dass die Handlung, dass die Jugendlichen *nicht* ins Jugendzentrum gingen, woanders hin aber schon, bereits auf eine Unterscheidung/Bewertung hindeute. Damit stellte sich die Frage, welche subjektiven Bewertungsdimensionen dieser Handlung oder Entscheidung zugrunde liegen. Insofern ging es hier darum, die subjektive Konstruktion der Jugendlichen zu verstehen und in ihrer subjektiven Sinnhaftigkeit zu erfassen.

Als *Elemente* wurden dann ein „Set von typischen Freizeitmöglichkeiten . . . , die in dem Alter eben für die in Frage kam“ (I4, Z. 481f.) festgelegt. Es seien ganz **konkrete Freizeitmöglichkeiten** an diesem Ort gewesen, z. B. „Baggersee oder Disco“ (I4, Z. 483), „Eisdiele XY“ (I4, Z. 513), „Sportplatz so und so“ (I4, Z. 521).

Neben den Jugendlichen seien auch die Mitarbeiter des Jugendzentrums mit Grids befragt worden. Dies sei gemäß I4 auch eine Informationsquelle zu Beginn der Studie gewesen, die geholfen habe, den Fokus und die Elemente für das Grid zu wählen. Für die Mitarbeiter-Grids seien **Situationen in ihrer Jugendarbeit** als Elemente festgelegt worden.

mit den Mitarbeitern haben wir Situationen genommen, Situationen in ihrer Arbeit. Wo drauf sie da wert legen, also was ihnen wichtig ist in ihrer Arbeit, ne? So in der Art. (JH: Ja, ja, ja.) Ähm, also typische, äh, äh, Situationen am Tag.

Warum die Entscheidung damals auf diese Elemente gefallen wäre, konnte I4 nicht mehr im Detail erinnern.

Das Vorgehen, wie er konkret von der Ausgangsfrage zu den Elementen gelangt, schildert er – auf allgemeinerer Ebene unabhängig vom Beispiel – wie folgt:

Also wenn ich von 'ne Fragestellung formuliert, äh, habe, ähm, dass ich die einzelnen Bestandteile der Frage praktisch, äh, mir vornehme und sage, okay, ist dieser Teil jetzt wichtig, is' er austauschbar, was könnte da sonst noch stehen, was genau will diese Person wissen.

Diese **sukzessiv die Fragestellung zerlegende und ersetzende Vorgehensweise**, die ihm „inzwischen so in Fleisch und Blut übergegangen“ (I4, Z. 414) sei, helfe, um zur Operationalisierung der Fragestellung zu gelangen, und zwar zu der Operationalisierung, die für die jeweilige Person (oder Organisation) passend ist.

In den anfänglichen Gridinterviews sei in der Untersuchung zum Freizeitverhalten zunächst mit (noch) **unterschiedlichen Elementesets** von Freizeitmöglichkeiten gearbeitet worden, um die Konstruktionen der Jugendlichen, d. h. die bedeutungsvollen „Beurteilungsgesichtspunkte“ (I4, Z. 523) aus der Sicht und **in der Sprache der Jugendlichen** zu erheben:

da auch noch mit unterschiedlichen Elementesets, um einfach nur mal zu gucken, mit was für Konstrukten gehen die da ran, also was ist denen eigentlich wichtig an so 'ner Freizeiteinrichtung. (I4, Z. 498–500)

Hier sei mit der **Triadenmethode mit Nachfragen** gearbeitet worden, d. h. neben dem Vergleich von Elementen nach Ähnlichkeit und Unterschied wurden die Jugendlichen aufgefordert zu den jeweiligen Konstruktpolen **Geschichten** bzw. **konkrete Beispiele und Gegenbeispiele** zu erzählen:

das war grundsätzlich so, die Interviews sind alle mit Nachfragen gelaufen, also mit Aufforderung, ne? Erläuter mal, gib mal 'ne Geschichte! Mach mal 'n Beispiel, mach mal 'n Gegenbeispiel. (I4, Z. 690–694)

dann [bei der Frage nach Ähnlichkeit und Unterschied der Elemente einer Triade, Anm. JH] kommt vielleicht nur ‚ja das is cool‘ und ‚das is nicht cool‘, aber dann kann man sich eben Geschichten erzählen lassen, so von wegen ‚Wie is'n das da? Was macht ihr denn da so?‘ und ‚Kannst du mal 'n Gegenbeispiel machen, was wäre jetzt absolut uncool?‘ (I4, Z. 634–638)

Schaut man sich die beispielhaften Formulierungen näher an, zeigt sich, dass hier mit einer Art der Pyramidentechnik gearbeitet wird, bei der es darum geht, konkretere Konstrukte hinter allgemeineren aufzudecken⁶.

Als **Hilfsmittel** während der Konstrukterhebung, erklärt I4, habe er – allgemein, unabhängig von der konkreten Vorgehensweise in der Studie zum Freizeitverhalten der Jugendlichen – bereits „alles durchprobiert“ (I4, Z. 898): „Fragebogen. . . , Kärtchen, Computer“ (I4, Z. 900), „einfach nur 'n Zettel, dann eben Kärtchen drauf malen“ (I4, Z. 904), Objekte wie z. B. „Spielzeugautos“ (I4, Z. 910), „Comic-Figuren oder Kekse“ (I4, Z. 913–915) oder auch Bilder, z. B. habe eine Kollegin mit „historischen Fotos“ (I4, Z. 923) gearbeitet, um die Vorstellung von Schülern über das Leben im Kaiserreich zu erheben. Grundsätzlich arbeite er allerdings mit Kärtchen. Bei den Hilfsmitteln geht es aus Sicht von I4 darum, **Material „[z]um Angucken, Anfassen“** (I4, Z. 917, Hervorheb. JH) zu haben:

Das ist aber wirklich auch wahnsinnig wichtig, weil auch allein schon durch diese räumliche Bewegung – die Leute bewegen sich, wenn sie die Kärtchen schieben – äh, wird allein schon die Gesprächssituation Stückchen aufgelockert. Man sitzt dann nicht stocksteif auf seinem Stuhl, sondern macht was. Die haben was zu tun. Ähm, vielen hilft das auch, wenn sie die Kärtchen in der Gegend rumschieben, sich irgend was besser vorzustellen. (I4, Z. 932–940)

Das Material hilft, sich die jeweiligen Ereignisse, Situationen oder Dinge (also die Elemente) **leichter zu vergegenwärtigen**. Darüber hinaus, verwendet I4 auch für die Konstrukte Kärtchen. Außerdem lässt er insgesamt die befragte Person sehr viel selbst aktiv machen, etwa das Beschriften der Kärtchen. Die befragte Person hat für I4 eine **aktive Rolle** beim Interview.

In der sich an die explorative Vorstudie zu Bewertungsdimensionen der Freizeiteinrichtungen anschließenden großen **repräsentativen Befragung** wurde die Gridtechnik dann standardisiert eingesetzt. Es wurden 400 Grid-Fragebögen ausgefüllt. Hier sei mit einem Set von für alle Befragten **bekanntem Elementen** gearbeitet worden, gleichzeitig seien auch die aus der Vorstudie bekannten und sich häufig wiederholenden, die

⁶Erläuterungen zur Pyramidentechnik finden sich in Kapitel 5.4.3.

sogenannten „typischen Konstrukte“ (I4, Z. 541) als vorgegebene Konstrukte verwendet worden. Für die Fragebogenstudie erwähnt I4 auch die Wichtigkeit der Erhebung von bestimmten **demographischen Daten** (Geschlecht, Alter, Schultyp und Kultur), weil geprüft werden sollte, ob sich die Annahme, die aus der Vorstudie abgeleitet wurde, dass dies Einflussfaktoren des Freizeitverhaltens seien, bestätigte. In diesem Kontext erwähnt er auch, **wer** befragt wurde, nämlich „in mehreren Schulen ganze Klassen“ (I4, Z. 556). Die Frage der Auswahl der Personen für die Vorinterviews wurde nicht thematisiert.

Auf die Nachfrage, warum er sich bei diesem konkreten Anliegen überhaupt für Grids als Methode entschieden habe, begründet er seine Entscheidung vor allem damit, dass sich Grids besser als Interviews für die Befragung von Jugendlichen und im Besonderen für die Befragung von ausländischen Jugendlichen eignen. Man erhalte häufig sehr verkürzte Antworten auf Fragen (er bezeichnet die Jugendsprache als „Slang“, I4, Z. 626). Die Differenzierung von Elementen in ähnliche und unähnliche sei aber unabhängig von der Sprache (Jugendsprache oder Nicht-Muttersprache) für alle gut möglich. Dadurch würden Grids einen Anker schaffen, der dann leichter weiter exploriert werden kann. Selbst wenn eine prägnante Benennung für die Konstruktpole fehle, könne man durch das Nachfragen nach Geschichten und Beispielen hinter die Konstrukte blicken und die Sinnhaftigkeit der Konstruktion für die Jugendlichen erfassen und verstehen.

Als zweites Einsatzbeispiel für Repertory Grids, das I4 ausführlicher schildert, wählt er eines zur **Markennameneentwicklung**. Er bezieht sich zunächst auf ein organisationsbezogenes Projekt, schildert allerdings dann beispielhaft das Vorgehen, wie er dieses Thema in Seminaren zur Methode Repertory Grid nachstellt, um den Studierenden eine „spielerische Einführung“ (I4, Z. 102) in die Methode zu bieten. Das bedeutet, dass er eher den pädagogischen Mehrwert dieses Beispiels in seiner Schilderung in den Vordergrund stellt, z. B. dass dieses Beispiel bzw. diese Vorgehensweise „denen [gemeint sind die Studierenden, Anm. JH] Spaß“ (I4, Z. 81) macht und dass die Studierenden anhand dieses Beispiels auch relativ schnell feststellen würden, „dass, äh, auf die Art, äh, [man] relativ schnell auch zu Ergebnissen kommt“ (I4, Z. 82).

Das Anliegen in dem organisationsbezogenen Projekt sei gewesen, einen Markennamen für ein Produkt zu entwickeln. Als Elemente seien hier mögliche Markennamen zunächst gesammelt worden. Grund für diese Art von Elementen war, dass anhand der Vergleiche von potentiellen Markennamen erhoben werden sollte, welche Begriffe mit den jeweiligen Namen assoziiert werden, vermutlich um nachher entscheiden zu können, welcher Name die erwünschten und keine unerwünschten Assoziationen auslöst. Insofern unterstützt der Grideinsatz in diesem Beispiel eine **Entscheidungsfindung**.

Im Seminar gehe I4 bei der Verwendung dieses (nachkonstruierten) Beispiels so vor, dass er das Anliegen einführe: „angenommen, wir wollen jetzt 'n neuen Namen für 'n Produkt entwickeln“ (I4, Z. 41f.). Spielerisch wählt er eine Produktsorte aus, etwa Joghurt oder Müsliriegel. Um die Markennamen zu sammeln, mache er gemeinsam mit den Studierenden ein **Brainstorming** und suche nach **vielfältigen** Namen – sowohl normalen als auch „verrückten“:

machen dann erst mal nur so 'n Brainstorming, nehmen dann einfach die verrücktesten Namen, die einem einfallen und aber auch irgendwie normale. (I4, Z. 48f.)

Üblicherweise lasse er dann entweder zunächst Einzelgrids machen, die dann mit einem Computerprogramm erhoben und ausgewertet werden und deren individuelle Ergebnisse dann im Plenum vorgestellt und diskutiert werden, oder er sammle im Sinne eines offenen Brainstormings gemeinsam mit der Gruppe **Assoziationen**, die die Namen auslösen:

an der Stelle, äh, mach ich's ... mehr im Sinne von Brainstorming, was denen alles irgendwie einfällt. Also einfach so spontan, äh, von mir aus, äh, wenn die jetzt irgend so 'n Müsliriegel haben, das einer sagt, das klingt teuer. (JH: Mhm, ja, okay.) Oder irgendwer sagt, das klingt irgendwie nussig. (I4, Z. 62–69)

Danach werde ein gemeinsames Grid erstellt mit gleichen Elementen und Konstrukten für alle, das dann von allen Studierenden (einzeln) bewertet werde.

dann nehmen wir hinterher die Einfälle, die alle haben. Beziehungsweise wenn sich welche ... überschneiden und so weiter, dann lassen wir sie weg, aber dann nehmen wir eben alle und lassen die von allen einschätzen. (I4, Z. 73–77)

Der Weg vom Anliegen zu den Elementtypen scheint im vorliegenden Fall sehr augenscheinlich zu sein (für ein Lehr-Fallbeispiel scheint auch die Logik umgekehrt zu sein, da die Methode die fixe Bedingung ist). Die konkreten Elemente werden wieder (wie im vorhergehenden Beispiel) in einer **Vorphase** vor dem tatsächlichen Grid mit einer anderen Methode (im diesem Fall: Brainstorming) erhoben. Das Ziel dieses Grideinsatzes (neben dem pädagogischen Ziel, die Gridtechnik anschaulich zu vermitteln) ist (ebenso wie im vorhergehenden Beispiel) eine mehr oder weniger repräsentative Erhebung mit einer Fragebogen-artigen Anwendung von standardisierten Grids, für die im Rahmen einer Vorphase qualitativ mögliche Beurteilungsdimensionen gesammelt werden. Insofern wird das Grid in der Form zur **Fragebogenkonstruktion** verwendet⁷.

Auf eine weitere zum Zeitpunkt des Interviews aktuell im Test befindliche Vorgehensweise verweist er beispielhaft, erklärt sie aber nicht weiter. Es handle sich um biografische (Grid-)Interviews, für die **Bildmaterial als Elemente** genommen werden und die Erhebung nicht mit Triaden, sondern mit **River Charts**⁸ oder **Full Context Form**⁹ geschieht. An einer übergreifenden Reflexion der verschiedenen von ihm erprobten Erhebungsformen lässt er die Interviewerin wenig teilhaben.

Zur Frage nach seinen Erfahrungen in der Verwendung von *Qualifiern* berichtet er, diese noch nicht verwendet zu haben. Er setzt sie für sich mit „Fokussierung“ (I4, Z. 706) oder „Eingrenzung“ (I4, Z. 708) gleich:

⁷Ob I4 Grids auch anders, als mit dem Ziel, am ende eine repräsentative Befragung anzuschließen, einsetzt, lässt sich nicht sagen. Möglicherweise berichtet er nur gerade von diesem Typ von Beispielen, weil sich diese in der Tradition der westlich-empirischen Wissenschaft (die Repräsentativität von Befragungen als Bedingung für verallgemeinerbare Erkenntnis auffasst) ohne Argumentationszwang erzählen lassen.

⁸Im Sinne einer explizierenden Inhaltsanalyse wurde herausgefunden, dass die Erhebungsform *River Charts* bedeutet, dass die Elemente als Lebensereignisse in einem Fluss des Lebens visualisiert werden, d. h. ein Element zeitlich nach einem anderen sortiert wird. Der Erhebungsprozess bezieht sich nun einerseits auf Neu- und Umsortierungen der Elemente im Fluss des Lebens und auf Veränderungen des Flussbettes, etwa wenn zusätzliche Flussbiegungen aufgenommen werden. Als Konstrukterhebungsfrage wird die Frage nach dem (besonderen) Merkmal jedes einzelnen Elements gestellt.

⁹Näheres zur Full Context Form findet sich in Kapitel 5.2.

Dass Sie sagen, ähm, betrachte es nicht insgesamt, sondern nur unter einem bestimmten Gesichtspunkt. (I4, Z. 710f.)

Er könne sich einen Einsatz damit zwar vorstellen, halte es aber „für 'n Klienten erstens ziemlich schwierig“ (I4, Z. 713f.), der beim Vergleichen auch immer noch an diese Eingrenzung denken müsse („Er muss ja praktisch immer das noch mit im Kopf behalten. Unter der Bedingung X, mit der Einschränkung Y.“, I4, Z. 716f.). Es sei auch für den Interviewer schwierig („'n ganz anderer Job“, I4, Z. 719), der immer wieder, wenn die Klienten frei Geschichten und Beispiele erzählten, sie wieder zur Eingrenzung zurückführen müsse. Diese Art von Vorgehen sei für ihn derzeit „vergleichsweise uninteressant“ (I4, Z. 734), weil er an der (Weiter-)Entwicklung anderer Strategien arbeite.

Bezogen auf kritische Situationen in der Vorbereitung und Durchführung von Grids geht er noch auf Interviews mit **verängstigten Menschen** ein, die aus irgendeinem Grund vorsensibilisiert sind und möglichst nichts von sich preisgeben wollen, so dass sie sich nur an „die absolut konventionellen Konstrukte halten“ (I4, Z. 798f.), wie etwa *jung – alt* oder *Mann – Frau*. Hier könne man aber auch nichts machen, man bekomme von ihnen keine persönlichen oder reflexiven Konstrukte, weil sie nicht bereit sind. Dies geschehe in seiner Praxis sehr selten, weil eine gute Gesprächsatmosphäre dem entgegenwirke:

in der Regel 'ne relativ lockere, angenehme Gesprächssituation und dann, äh, äh, hat man die Probleme nicht. (I4, Z. 827f.)

Häufiger sei die gegenteilige Situation der Fall, dass Menschen im Gridinterview derart offen sind (sich „um Kopf und Kragen“ reden, I4, Z. 837), so dass man als Forscher verantwortlich sei, sie zu schützen, indem man manche Informationen bewusst nicht weitergebe. Hier wird das Thema **Ethik und Verantwortung** seitens des Forschers angesprochen. Diese selbstgefährdende Offenheit der befragten Personen begründet er damit, dass die Menschen häufig nicht merken, dass sie durch die einfachen Unterscheidungen, die sie vornehmen so viel über sich sagen.

Zum Abschluss des Interviews antwortet er auf die Frage nach weiteren ExpertInnen, dass zwar zunehmend Leute im Organisationsbereich mit Grids arbeiten – auch in großen und zum Teil internationalen Projekten bzw. Firmen –, aber diese ließen sich nicht in die Karten gucken. Er könne daher auch keine Namen von Personen weitergeben.

B. Vorgehensweise.

0. Ausgangspunkt

Nachdem I4 stark betont, dass er derart unterschiedliche Dinge macht, so dass es keine typische Arbeitsweise gäbe, scheint eine Verallgemeinerung oder Typisierung der möglichen Ausgangslagen, an die sich eine Griderhebung anschließt, schwierig zu sein. Insofern werden im Folgenden nur jene Arten von Ausgangslagen systematisch aufgelistet, die sich im Rahmen des Interviews zeigen. Die ersten beiden lassen sich sowohl in den allgemein-abstrakt formulierten Aussagen zu Ausgangslagen für Grids als auch konkret in den geschilderten Beispielen (Studien, Fälle) wiederfinden. Die dritte Ausgangslage ist implizit oder auch explizit bei empirischen Forschungsanliegen

wahrscheinlich immer der Fall, bei den praktischen Anliegen, von denen I4 berichtet, vermutlich nicht immer das Ziel, aber doch ein wesentlicher Baustein auf dem Weg zur Lösung, wie I4 auch explizit erwähnt. Bei den Beispielen, von denen I4 berichtet, gehen praktische und Forschungsproblemstellungen stark ineinander über. Aus praktischen Problemen entstehen Forschungsanliegen. Anzunehmen ist, dass auch ausgehend von dem Erkenntnisinteresse von I4, neue Methodenvariationen zu erforschen, bestimmte praktische Problemstellungen gesucht werden (dies wird aber nicht explizit erwähnt).

Folgende Anliegen können bei I4 zumindest unterschieden werden:

- Anliegen, bei denen es um das Herbeiführen von Entscheidungen geht, verbunden mit Klarheit schaffen und etwas weiterbringen,
- Anliegen, bei denen es darum geht, Ursachen zu finden (im Sinne von warum es für die Betroffenen Sinn macht), um ggf. darüber maßgeschneiderte Lösungen entwerfen zu können, die auch im Handlungsspielraum der Betroffenen liegen oder
- Anliegen, in denen es um Erhebung von Daten geht (v. a. wenn wenig Vorwissen beim Interviewer vorhanden ist und wenn es sich um sensible Daten handelt).

Für die ersten beiden Ausgangslagen wird im Interview auch die jeweils beispielhafte Vorgehensweise des Grideinsatzes an jeweils einem konkreten Fall geschildert, insofern beziehen sich die folgenden Ausführungen zumindest auf diese beiden Ausgangslagen. Inwiefern der dritte Punkt in einem oder beiden Fällen ein zusätzlicher beeinflussender Faktor ist oder aber eine andersartige Ausgangslage begründet, geht aus dem Interview nicht eindeutig hervor.

1. Vom Problem zum Thema

Im Folgenden wird versucht, dort, wo es möglich erscheint, Muster und Struktur in den beispielhaft geschilderten Vorgehensweisen und den allgemein-abstrakten Aussagen zu seinem Vorgehen zu finden. Da I4 die Individualität jedes Falls, jeder Studie und jeder Vorgehensweise betont, ist es wichtig, dass keine Schlussfolgerungen über das Nicht-gesagte, also mögliche weitere Alternativen, gezogen werden, wohl aber können die geschilderten Beispiele und Schilderungen von Vorgehensweisen als valide Ressourcen über *mögliche* Vorgehensweisen gesehen werden.

Ein Problem trägt aus Sicht von I4 in der Regel mehrere Explorationsrichtungen in sich, die man zu einem Grid-Thema machen könnte. Indem man versucht, sich ein Bild von der Ausgangssituation (ggf. vor Ort) zu verschaffen (etwa mit teilnehmender Beobachtung herausfinden, was eigentlich läuft oder mit informellen Gesprächen mit den Betroffenen/Beteiligten), findet man heraus, welcher Aspekt für die AnliegenbringerIn besonders wichtig ist und/oder von welcher Seite man sich der Erklärung und/oder Lösung des Problems am vielversprechendsten nähert. Vielversprechend meint, ein Thema zu identifizieren, das einem als ForscherIn ermöglicht, die Perspektive der befragten/betroffenen Personen in ihrer Sinnhaftigkeit zu verstehen. Denn durch das Verstehen der subjektiven Perspektive sei, so I4, auch maßgeschneiderte Unterstützung bei der Lösungsfindung möglich.

Ausgehend von der geschilderten und rekonstruierten Vorgehensweise von I4 zur Untersuchung zum Freizeitverhalten von Jugendlichen im Ort X könnte man folgendes

Muster abstrahieren: Wenn direkt eine – als problematisch wahrgenommene – *Unterscheidung* im Handeln sichtbar ist (im Sinne, dass jemand oder eine Gruppe etwas nicht tut, dafür etwas anderes tut), kann angenommen werden, dass sich als Thema für ein Grid, wenn es um Verstehen als Ziel geht, immer eignet herauszufinden, welche subjektiven Beurteilungsdimensionen hinter dieser Handlung oder Entscheidung (=Unterscheidung) stehen.

In der geschilderten Vorgehensweise beim Markennamen-Grid scheint sich folgendes Muster zu zeigen, das vermutlich übertragbar auf andere derartige Situationen ist: Bei Entscheidungsfragen kann man das Thema des Grids festlegen als Erhebung der subjektiven Perspektiven auf die Entscheidungsalternativen. Hierbei scheint die Themenfindung direkt über die Elemente(auswahl) zu passieren und damit die Themenfindung kein eigenständiger vorgelagerter Schritt zu sein.

Strategie: bei Entscheidungsfragen keine explizite Themenfindungsstrategie, weil hier das Thema über die Elemente fixiert wird;

bei Anliegen, bei denen es eher um das Aufdecken von Ursachen und/oder Finden von Lösungen für ein (diffuses) Problem geht: Ausgangssituation explorieren und eine Explorationsrichtung festlegen, die der AnliegenbringerIn besonders wichtig ist und/oder für die Erklärung/Lösung des Problems vielversprechend erscheint (im dem Sinn, dass man einen wichtigen Aspekt aus der Sicht der befragten Personen nachher als subjektiv sinnhafte Handlung versteht)

Handlungen: vor Ort (offen) beobachten, (informelle) Gespräche führen mit den Betroffenen und Beteiligten des Problems (kann auch AnliegenbringerIn selbst sein, muss aber nicht ausschließlich), sich fragen, was genau man aus der Sicht der betroffenen Person(en) verstehen will; alternative Fragestellungen aufstellen und eine auswählen

Grundannahmen: Die Perspektive der betroffenen/beteiligten Personen am Problem ist entscheidend sowohl für die Erklärung als auch die (eine mögliche) Lösung des Problems.

Bedingungen: keine explizit genannt, implizit scheint Kontakt mit den betroffenen Personen bzw. der betroffenen Umgebung wichtig zu sein, zum Teil auch deren Vertrauen

Beispiel aus der Untersuchung zum Freizeitverhalten der Jugendlichen in Ort X:

So und die Frage war jetzt eben, erstmal vordergründig, warum funktioniert dieses Jugendzentrum nicht. (...) das können Sie jetzt natürlich in allen möglichen Richtungen untersuchen. Äh, pff, wir haben dann eine Erhebung gemacht, wo wir gesagt haben, okay, was macht dieses Jugendzentrum als Freizeiteinrichtung besonders. (I4, Z. 463–472)

2. Vom Thema zu den Elementen

Wie I4 vom Thema zu den Elementen gelangt, beschreibt er als systematisches Praktizieren des schrittweisen Ersetzens der Bestandteile der Ausgangsfrage mit alternativen Formulierungen, um dann (meist gemeinsam mit AnliegenbringerIn) herauszufinden,

welcher Aspekt das Hauptanliegen ist. Dieser Hauptaspekt kläre dann, welche Elementtypen für die Befragung zu wählen sind. Wie das Ableiten von Elementtypen genau geschieht, nachdem man den Fokusaspekt in der Fragestellung gefunden hat, kann nur an einem Beispiel vom Interview nachvollzogen werden, nicht aber für andere Fälle verallgemeinert werden. In der Untersuchung, in der Ausgangsanliegen ein nicht funktionierendes Jugendzentrum war, wurde als Fokus festgelegt, das Besondere der Freizeiteinrichtung Jugendzentrum (im Verhältnis zu anderen Freizeiteinrichtungen) herauszufinden. Hieraus ergaben sich als Elemente verschiedene Freizeiteinrichtungen.

Die konkreten Elemente werden gemeinsam mit (einigen) betroffenen Personen ausgewählt. Die Elemente sollten allen Befragten bekannt sein (z. B. Freizeiteinrichtungen, die allen Jugendlichen in Ort X bekannt sind) und eine gute Breite an Elementen dieses Typs für die Fragestellung abdecken (z. B. normale und verrückte Markennamen). In allen Beispielgrids, von denen I4 berichtet, wird jeweils *ein* Typus von Elementen in den Befragungen verwendet, z. B. der Typus Freizeiteinrichtungen oder der Typus Markennamen (Homogenität der Elemente).

Strategie: als Frage formuliertes Thema schrittweise in seine Bestandteile zerlegen und mit alternativen Formulierungen ersetzen, um herauszufinden (meist gemeinsam mit AnliegenbringerIn), was der Kernaspekt des Themas ist und daraus den Elementtyp ableiten

werden Grids zur Entscheidungsunterstützung angewendet, liegen die Elemente für I4 scheinbar auf der Hand: die Entscheidungsalternativen

Handlungen: auch hierfür gehören Beobachtungen vor Ort, (informelle) Gespräche mit den betroffenen/beteiligten Personen zu den Handlungen, aber auch Nachdenken und Analysieren des Themas durch den Forscher;

nach jenem Bestandteil der Frage suchen, der sich nicht durch Alternativen ersetzen lässt und daraus den Elementtyp ableiten;

die konkreten Elemente werden gemeinsam mit (einer Auswahl der) zu befragenden Personen generiert (bekannte Elemente des Elementtyps, die eine gewisse Bandbreite des Typs und des Themas abdecken)

Grundannahmen: In dem als Frage formulierten Thema sind verschiedene Elementtypen bereits eingeschrieben, jeder einzelne semantisch abgegrenzte Bestandteil der Frage kann Elementtyp sein. *Einen* wichtigen Elementtyp zu finden, genügt, um wichtige Erkenntnisse zum Thema mittels Griderhebung zu erhalten. Auch wenn das Thema nur der Umgang mit einem dieser Elemente aus Sicht der Befragten ist, muss innerhalb des Elementtyps eine *breite* Auswahl konkreter Elemente erfolgen – nur in Relation zu anderen alternativen Elementen lassen sich Handlungen und Konstruktionen in Bezug auf ein bestimmtes Element verstehen.

Bedingungen: explizit werden keine Bedingungen genannt, implizit lassen sich folgende annehmen: Kontakt zu (einigen von) denen, die man verstehen (und deshalb befragen) will; hohe Abstraktionsfähigkeit und sprachliches Geschick seitens des Forschers (für das Frage-Zergliedern und systematische Ersetzen mit Alternativen), wahrscheinlich gepaart mit Antizipationsvermögen und Erfahrungswissen, um abschätzen zu können, welcher Bestandteil der Frage dann wirklich besonders zentral ist

Beispiel: Die Frage, was das Jugendzentrum so besonders mache (positiv wie negativ), implizierte den Elementtyp *Freizeiteinrichtung*. So wurden die Jugendlichen danach gefragt, was man in der Freizeit in Ort X alles machen könne, woraufhin die konkreten Elemente, nämlich die „typischen Freizeitmöglichkeiten“ (I4, Z. 481f.) gesammelt wurden, z. B.: „Baggersee oder Disco“ (I4, Z. 483), „Eisdiele XY“ (I4, Z. 513), „Sportplatz so und so“ (I4, Z. 521).

3. Das Thema in der Konstrukterhebung

In verschiedenen Anwendungen von Grids scheint die Konstrukterhebungsmethode tatsächlich immer zu variieren. Alle Beispiele, von denen I4 berichtet oder die er anschnidet, beinhalten hier kleinere und größere Variationen. Er verwendet unter anderem die Triadenmethode, die Triadenmethode mit Nachfragen, freie Assoziation, Full Context Form und River Charts. Das Nutzen von Qualifiern als einer Variante, um das Thema in der Konstrukterhebung näher zu spezifizieren, ist für I4 kein Thema. Er spricht auch keine andere Erhebungsmethode an, mit der er versucht habe, das Thema durch die Art der Konstrukterhebung umzusetzen.

Die Ausführlichkeit der Darstellung veranlasst dazu, dass das Sich-Geschichten-und-Beispiele-erzählen-Lassen eine besondere Bedeutung während der Konstrukterhebung erhält, wenn man die Befragten wirklich verstehen will.

Was aus von I4 selbst verallgemeinernden Aussagen deutlich wird, ist, dass ihm die aktive Rolle des/der Befragten und das Verwenden von Kärtchen oder anderem Material zum Anfassen oder Angucken themen- und erhebungsvariantenübergreifend wichtig ist.

Sowohl das Erzählen-Lassen von Geschichten, Beispielen und Gegenbeispielen als auch das Verwenden von Kärtchen oder anderen anschaulichen oder anfassbaren Materialien hilft, dass die Befragten konkret in die Wirklichkeit, in ihr Handeln und Denken mit oder in den Elementen eintauchen. Dies könnte eine Rolle auch für den Fokus auf das Thema in der Konstrukterhebung spielen, wird jedoch von I4 nicht explizit in der Form erwähnt.

Strategie: keine spezielle Strategie zur Umsetzung des Themas in der Phase der Konstrukterhebung; allgemeine Strategie zur Konstrukterhebung: experimentiere mit vielfältigen Varianten des Vorgehens, die zum Thema passen und die befragten Personen in die Elemente eintauchen lassen

Handlungen: während der Konstrukterhebung für die Elemente Material (Kärtchen, Objekte, Bilder oder ähnliches) zum Anfassen und Angucken verwenden;

(bei Triadenvergleich mit Nachfragen: sich Beispiele und Gegenbeispiele für die Konstruktpole erzählen lassen)

befragten Personen viel Handlungsmöglichkeiten und Kontrolle im Interview geben (aktive Rolle)

auch das Beschriften der Kärtchen überlasse ich denen selber. Auch 'ne ganz wichtige Sache, dass man denen das nicht abnimmt. Äh, das gibt denen auch wieder 'n Gefühl von Kontrolle über die Situation. „Das sind meine Kärtchen“. Und das drücken die zum Teil dann auch hinterher aus. Dass die sagen, ob sie die Kärtchen mitnehmen dürfen. (I4, Z. 942–950)

Grundannahmen: Es gibt vielfältige Wege, die Konstrukte zu erheben. Der befragten Person eine aktive Rolle zu geben, erleichtert ihr das Verbalisieren von Beurteilungsdimensionen.

Bedingungen: lockere und angenehme Gesprächssituation; interaktive Gesprächssituation

7.6.5 Experte I5 – „Performanzen waren die Elemente und die Kompetenzen waren die Konstrukte“

I5 ist als Projektleiter in einer anwendungsorientierten Forschungseinrichtung im Bereich der informationstechnologischen Unterstützung von Wissensmanagement tätig. Sein akademischer Hintergrund sind die (Organisations-)Psychologie und das Management. Er hat zum Zeitpunkt des Interviews ca. 3 Jahre Erfahrung in der Arbeit mit Grids, allerdings nur in einem abgegrenzten Themenbereich: Er hat etwa 12 Grids im Kontext einer Wissensmanagement-Fragestellung angewendet. Er gehört insofern zu den weniger vielfältig erfahrenen Experten, seine Sichtweise zeigt jedoch eine weitere Perspektive auf den Einsatz von Grids in Organisationen auf und ist vor allem auch deshalb relevant, weil er Grids in seiner Arbeit direkt im Kontext von Wissensmanagement eingesetzt hat.

Der **Gesprächsverlauf** während des Interviews ist geprägt von Offenheit und Freundlichkeit. I5 berichtet sehr offen, ausführlich und detailliert von seinen Erfahrungen mit der Grid-Technik in seinem spezifischen Anwendungs- und theoretischen Kontext. Das Interview kann als *gelingen* bezeichnet werden.

A. Zusammenfassung und Themen.

Kernthema des Interviews ist eine Studie von I5 im Anwendungsbereich Personalentwicklung und Wissensmanagement zur **Kompetenzerhebung bei wissensbasierten Tätigkeiten**, um eine für die befragte Organisation gültige Zuordnung von Kompetenzen und Aufgaben zu erstellen, mit dem Ziel neue (vor allem teilautomatisierte) Formen des Kompetenzmanagements und der Kompetenzentwicklung darauf aufzubauen.

Im gesamten Interview zeigt sich, dass die Entscheidungen über Vorgehensweisen im Grideinsatz sehr stark an das **theoretische Modell (Wissensraumtheorie)**, auf dem seine Studie basiert, gekoppelt sind. Die Theorie persönlicher Konstrukte spielt kaum eine explizite Rolle.

I5 setzt Grids also im Forschungskontext als **Erhebungsmethode** ein, um „Informationen zu suchen, zu 'nem bestimmten Thema aufzubereiten, kundenrelevant irgendwie darzustellen“ (I5, Z. 13f.). Eine Rückkopplung der Daten im Sinne der kundenrelevanten Darstellung an die Beteiligten scheint eine Rolle zu spielen. Als Erhebungsmethode seien die Grids besonders geeignet für die Erhebung von **implizitem Wissen**, damit ist Wissen gemeint, welches nicht auf der Hand liegt und an das die Befragten nicht gleich denken:

Für mich war's- für mich war's nur 'n Tool oder 'ne 'n Instrument, um jetzt vielleicht ein bisschen anders an das zu kommen, was die Leute halt wirklich glauben, oder was- naja, das Implizite irgendwie so 'n bisschen herauszuholen. Und nicht das, an was man sowieso gleich mal als erstes denkt. Darauf zu kommen. (I5, Z. 737–741)

In seinem Fall sei das Ziel allerdings nicht die Erfassung von subjektiv unterschiedlichen Auffassungen zu Kompetenzen in einem Arbeitsbereich gewesen, sondern letztlich eine **organisationsweite Verallgemeinerung** (Objektivierung) der erhobenen Daten (in seinem Fall Kompetenzen und Kompetenz-Aufgaben-Zuordnungen). Humorvoll spricht er selbst davon, dass diese Art der Anwendung von Grids „vielleicht eine Vergewaltigung der Methode“ (I5, Z. 719) sei. In dem Zusammenhang berichtet er auch, dass er sehr wohl aufgrund der erhobenen Daten auch andere Auswertungen im Sinne von „Vergleich zwischen den Leuten“ (I5, Z. 732) hätte machen und damit sehr interessante Erkenntnisse herausfinden können, welche aber nicht das Ziel seiner Studie gewesen seien.

In der konkreten Untersuchung setzte er Grids als Methode zur Kompetenzerhebung ein und befragte sowohl die MitarbeiterInnen selbst als auch deren Vorgesetzte, um herauszufinden, welche Kompetenzen für die untersuchte Arbeitstätigkeit (Projektleitung) notwendig sind.

Dass er die Methode der Repertory Grids ausgewählt hat, habe drei Gründe gehabt:

1. Die Methode wurde für diesen Zweck der Kompetenzerhebung in der Wissenschaft bereits eingesetzt (**gesicherte Gültigkeit** der mit der Methode erhobenen Daten).
2. Die Methode **passte zum theoretischen**, stark mathematisch-formalisierten **Modell** (in seinem Fall die Wissensraumtheorie), das mit diesen Daten „hinterlegt“ werden sollte, weil mit Grids das Erheben von *differenzierenden* Kompetenzen möglich sei, dadurch dass man die Konstrukte über die Unterschiede der Elemente sucht.
3. Mit der Methode war eine Erhebung direkt aus der Sicht der Wissensträger/innen möglich, damit die Befragten das Ergebnis **als eigenes Ergebnis** betrachteten. Dies sollte die Akzeptanz des Gesamtergebnisses steigern.

aber natürlich war es besonders wichtig, dass es, ähm, war, dass die- dass die Befragten dann auch im Nachhinein so ja, äh, diese (4 s Pause) also dass auch als ihr eigenes Ergebnis sozusagen gesehen haben, was- was dabei herauskam, ja? Also dass, dass sozusagen die das Gefühl hatten, äh, ja sie sind, äh- also ich geb da zu viel vor oder so. Sondern es sollte schon so sein, dass sie das- das Gefühl haben, dass sie das selber entwickelt haben, was da rauskommt. Dass ich eigentlich nur so da war, um das zu- ja den Prozess halt zu unterstützen. (I5, Z. 206–217)

Aufgrund des klar umrissenen Forschungsziels und des **theoretischen Modells** sei auch sehr klar gewesen, was die Methode leisten sollte, denn danach war die Methode ausgewählt worden. Für das theoretische Modell war eine Erhebung von Kompetenzen ausgehend von bestimmten Arbeitsleistungen (im Sinne von Ergebnissen der Arbeitstätigkeit) nötig, die aufeinander bezogen sein sollten (welche Kompetenz braucht man für die Erstellung welcher Leistung).

der Einstieg kam eigentlich dadurch zustande, dass ich, ähm, wie ich vorhin gesagt hab, die- die- das, ähm, eigentlich die Methode ausgewählt hab mit dem- mit diesem methodischen Hintergrund, also dass es eben halt irgendwie gut zu dem anderen Modell passt, was ich da verwendet habe. (I5, Z. 228–231)

Insofern sei das *Thema* sehr klar gewesen: „also erstmal vordergründiges Ziel war natürlich, dass da diese Liste an, äh, Kompetenzen rauskommt“ (I5, Z. 203f.). Auch die Elementtypen seien aufgrund des theoretischen Modells klar gewesen: Nachdem eine Zuordnung von Leistungen und Kompetenzen das Ziel war, seien als Elemente die **Leistungen** ausgewählt worden. Den Begriff Leistungen (auch: Performanzen) verwendet I5 spezifisch im Sinne seines theoretischen Modells für „alle Leistungen am Arbeitsplatz, die man irgendwie beobachten und bewerten kann.“ (I5, Z. 252f.), also im Sinne von gelösten Arbeitsaufgaben, die von der Organisation als besser oder schlechter als andere Lösungen beurteilt werden können. Insofern sei es laut I5 für das Design der Griderhebung nur noch darum gegangen, herauszufinden, welches eine günstige Menge von Leistungen für ein solches Grid bezogen auf die entsprechende Arbeitstätigkeit ist:

Und dass die Performanzen oder die Leistungen praktisch der Input sind, das war auch klar und dann war eigentlich nur noch auszuwählen, ähm, oder herauszufinden, was jetzt 'ne günstiger- was 'ne günstige Objektmenge sozusagen im Sinne der- des Repertory Grids oder- oder halt Leistungs- oder halt Menge an Performanzen ist, die ich da nehmen sollte. (I5, Z. 236–240)

Er habe sich schließlich für **Dokumente** als Elemente entschieden, die er als Leistungen im Sinne seines theoretischen Modells betrachtet. Dokumente sind in diesem Sinne Leistungen, die die Leute im Arbeitsprozess (selbst) erstellt haben. Dass er gerade Dokumente als Elementtyp gewählt hat, begründet er sowohl aus dem **theoretischen Modell**, aus der **Art der Arbeitstätigkeit** in dieser Organisation als auch aus seinem langfristigen **Forschungsziel** heraus:

1. Die *Zuordnung von Dokumenten zum Arbeitsprozess* und den Arbeitsaufgaben sei klar, jeder Arbeitsschritt hat ein Ergebnis, d. h. ein Dokument.
2. Dokumente entsprechen den Kriterien einer Leistung im Sinne des theoretischen Modells, das I5 für seine Untersuchung zugrunde legt, sie seien *beobachtbar und bewertbar*.
3. Nachdem es sich beim untersuchten Unternehmen um eine Forschungseinrichtung gehandelt habe, *spielten Dokumente eine sehr wichtige Rolle*, weil „da werden sehr viel Ergebnisse über solche Dokumente irgendwie, äh, formuliert und formalisiert“ (I5, Z. 282f.).
4. Nachdem langfristig Ziel des Forschungsprojekt gewesen sei, die Kompetenzerhebung zu *automatisieren*, seien Dokumente eine passende Einheit gewesen, weil sie eine (technische) Verknüpfung mit Dokumentenmanagement-Systemen ermöglichen und somit eine dynamische Aktualisierung der benötigten Kompetenzen für (neue) Dokumente prinzipiell möglich macht, um das Kompetenzmanagement dynamisch den Erfordernissen der sich weiter entwickelnden Arbeitstätigkeit anzupassen.

Um zu für die gesamte zu untersuchende Arbeitstätigkeit (Projektleitung) typischen Elementtypen zu gelangen, habe er sowohl seine eigene Erfahrung als Projektleiter genutzt, als auch die **Geschäftsleitung** nach der typischen Einteilung von Dokumententypen befragt. Schließlich habe er 7 oder 8 Dokumententypen verwendet, die in Projekten anfallen, z. B. „Anforderungsdokument“ (I5, Z. 309 und 562), „Abschlussdokument“ (I5, Z. 315), „Studie“ (I5, Z. 562), „Angebote“ (I5, Z. 316), „technisches Dokument“ (I5, Z. 562), „Publikationen“ (I5, Z. 564):

Also das waren einerseits so Projekt-, ähm, Projekt- Projektdokumentationen, die im Projektprozess einfach, äh, standardmäßig anfallen. Also wir schreiben immer am Anfang Anforderungsdokument, das beschreibt, also was soll bei dem Projekt herauskommen, wie viel Stunden gehen da rein, wer hat noch welche Leistung zu erbringen, also die Milestones, Zeitplan und so weiter ... Und am Ende gibt's dann auch so 'n Abschluss-äh-dokument, ähm, was die Ergebnisse ein bisschen beschreibt. Äh, dann gibt's Angebote, die man an Kunden schickt. Also solche ... Dokumente, die in jedem Projekt eigentlich immer ähnlich aussehen und auch mal in jedem Projekt vorkommen. Das waren also Dokumente. Und dann andere natürlich, Ergebnisse, die jetzt aus dem Projekt herausgekommen sind, also zum Beispiel, weiß ich, 'ne Studie, also wenn der Projekthalt war, 'ne Studie zu erstellen zum Thema, äh, äh, Nutzung von e-learning-Systemen. Dann war das Ergebnis halt zum Beispiel 'n Dokument, was diese Studie halt, äh, beschreibt oder was die Studie is' und dann war das halt eine- dann war das halt ein Dokument, was- was ich da verwendet habe. Oder äh, weiß nicht, äh, technische Spezifikationen von einer Software, die dann später entwickelt wurde. (I5, Z. 307–332)

Für die Gridinterviews mit den Projektleitern hat I5 diese im Vorhinein gebeten, für die jeweiligen Dokumenttypen **konkrete Dokumente**, die sie selbst erstellt haben, anzugeben und in vorgefertigte Karten einzutragen. Dabei sollten möglichst **verschiedenartige** Dokumente gewählt werden, um die gesamte Breite der durch die Tätigkeit erbrachten Leistungen abzudecken.

das hab ich vorgegeben. Also ähm, beziehungsweise ich hab ihnen diese Liste gegeben und hab gesagt, es wäre gut, wenn, äh, möglichst von- wenn ihr v- wenn ihr- wenn ihr verschiedene Dokumente habt, dann- dass dann auch die Kategorien, die 's da gibt, ganz gut abgedeckt sind. (I5, Z. 547–550)

Auf den **vorbereiteten Karten** zu jedem Dokument seien Dokumenttitel, eine Kurzbeschreibung sowie einige Eckdaten zum Dokument (z. B. Projektpartner, Projekt, Art des Dokuments) vermerkt gewesen. Mit diesen Karten wurde dann im Interview gearbeitet, dies habe sich als sehr hilfreich für die Visualisierung und die Interviewführung erwiesen.

für die Dokumente hab ich die- hab ich sozusagen die Karten verwendet, die die vorher ausgefüllt haben, also Dokumenttitel, dann kurze Beschreibung und äh, was das für'n Dokument ist und so. (I5, Z. 609–611)

Neben den Grids mit den Projektleitern, die über ihre eigenen Kompetenzen zum Erstellen der eigenen Dokumente befragt wurden, wurden auch Grids mit ihren Vorgesetzten (Bereichleiter) durchgeführt. Für diese Grids wurden die Dokumenttypen an sich als Elemente verwendet, aber auch hier schloss sich eine Aufforderung an die Befragten an, sich konkrete Beispiele, im vorliegenden Fall „Best-Practice-Beispiele“ (I5, Z. 594) dazu zu überlegen.

Er berichtet von selbst von einer **Schwierigkeit**, die mit der Wahl von Projektdokumenten als Elementen verbunden war: Die Dokumente hätten einen sehr hohen **Abstraktionsgrad** gehabt, wodurch jedes Dokument gleichzeitig für mehrere Aufgaben und entsprechend für zahlreiche Kompetenzen gestanden hätte, so dass das

Ziel, die besonders differenzierenden Konstrukte pro Dokument zu erheben, schwierig gewesen sei. Ob dies eher auf ein Problem im theoretischen Modell selbst (sehr starke Vereinfachung durch Zuordnung von Kompetenzen zu Leistungen) oder auf ein Problem in der Operationalisierung des Modells (Dokumente als Leistungen auszuwählen) hinweist, bleibt ungeklärt. Die Problematik zeigt jedenfalls die Wichtigkeit einer adäquaten und **differenzierenden Element(typ)bestimmung** auch für diesen stark durch das theoretische Modell strukturierten Anwendungsfall von Grids. I5 habe aufgrund dieser Erfahrungen damit experimentiert, manche sehr umfangreiche Dokumente in abgrenzbare Teildokumente zerlegen zu lassen und diese dann als Elemente zu verwenden, was scheinbar die Schwierigkeit der zu wenig differenzierenden Dokumente **in Bezug auf die Kompetenzen**, die dafür nötig sind, etwas entschärft hat.

Für die Konstrukterhebung im Rahmen der eigentlichen Gridinterviews habe er mit von ihm im Vorhinein zusammengestellten **Triaden** gearbeitet. Die Zusammenstellung hat er unter der Bedingung gemacht, dass jedes Element mindestens 2 mal in verschiedenen Triaden vorkomme. Er schildert auch, dass er im Interview, wenn Zeit war, durchaus nach weiteren interessanten Triaden gefragt habe, die sich aufgrund der Antworten ergeben haben.

Die Kompetenzen habe er auf **Moderations-Karten** geschrieben, bewusst nicht einzelne Begriffe wie „Abstraktionsfähigkeit“ (I5, Z. 503, 506 und 517), sondern das, was die Befragten dazu erklärten. Das habe sowohl die Visualisierung für den Gesprächspartner erleichtert als auch geholfen, spezifisch nachzufragen.

Aber ich hab auf die Karten jetzt relativ viel draufgeschrieben, also nicht nur einzelne Begriffe, sondern ich hab auch schon versucht, ein bisschen mit den Worten desjenigen, der mir das erklärt hat, äh, bisschen herauszufinden, also wenn der jetzt zum Beispiel gesagt hat: Abstraktionsfähigkeit, dann hab schon, äh, genauer versucht, jetzt herauszufinden, was meint denn jetzt meint der eigentlich mit dem Begriff 'ne Abstraktionsfähigkeit. Und hab das dann darauf geschrieben, was er dann darauf gesagt hat. (...) Die Leute suchen dann irgendwie nach-nach'n sehr besonders passenden Begriff, ne? Die merken nicht so richtig, dass es eigentlich gar nicht darum geht, sondern dass sie eigentlich eher erzählen sollen, was sie denn jetzt eigentlich meinen, ne? (I5, Z. 500–515)

Das **Nachfragen**, was genau mit einer Kompetenz gemeint ist, ist I5 sehr wichtig. Hierzu gehört auch das Nachfragen nach **Beispielen** oder das Fragen nach Bezügen der Konstrukte zu den Elementen: „wie kann man das jetzt genau sehen bei diesen Dokumenten“ (I5, Z. 523f.). Hier erwähnt I5, dass das Ausgehen von konkreten Elementen ein entscheidender Vorteil der Grid-Technik gegenüber anderen Befragungsmethoden sei, weil man auf diese Weise die Kompetenzen sehr konkret im Kontext realer Fälle, Dokumente oder Situationen erhebt und damit weniger abstrakt.

In der Konstrukterhebung hat er durchgängig mit „**in-Bezug-auf**“-Fragen gearbeitet, um die gewünschte Art von Ergebnissen, nämlich Kompetenzen zu erhalten:

Und hab dann gefragt: in Bezug auf welche- auf die Kompetenzen, die Sie verwendet- verwendet haben, oder ich hab dann gesagt in Bezug auf das Wissen und die Fähigkeiten, die du verwendet hast, wie unterscheiden sich da- unterscheidet sich da dabei- oder wie sind zwei ähnlich und unterscheiden sich von dem Dritten. (I5, Z. 430–433)

Nachdem ihn sowohl fachliche als auch methodische Kompetenzen interessiert hätten, habe er auch dies nachfragen müssen. Dies sei nicht immer leicht gewesen, weil die befragten Personen entweder in die eine oder die andere Richtung bei den Vergleichen gedacht hätten:

ich hab dann bei den Gesprächen gemerkt, dass es häufig- dass es häufig schwierig war, die beiden gleichzeitig zu- zu betrachten, das heißt, ich musste auch immer wieder ein bisschen darauf hinweisen. Denk doch mal auch an die fachlichen Dinge, die du da- dafür gebraucht hast! Weil die Leute doch immer eine von den beiden Richtungen so grob gesagt gingen. (I5, Z. 456–461)

dann hab ich zum Beispiel gefragt nach dem: in Bezug auf, ja, auf die fachlichen oder technischen Fähigkeiten und in Bezug auf die eher methodischen. (I5, Z. 469f.)

Auf die Nachfrage, welche Erfahrung er mit dieser Form der „in-Bezug-auf“-Fragen gemacht hat und welche Vor- und Nachteile er damit verbinde, antwortet er deutlich, dass eine Grid-Erhebung ohne diese richtungslenkenden Phrasen für seine Untersuchung vermutlich keine sinnvollen Ergebnisse in Bezug auf das Ziel, Kompetenzen zu erheben, gebracht hätten. In dem Zusammenhang schildert er, dass selbst in dieser strukturierenden Form das Grid für seine Befragten oft **zu offen und subjektiv** gewesen sei (was offenbar stark mit dem Ziel der Untersuchung, ein organisationsweites allgemeines und kein subjektives Kompetenzprofil für Projektleiter zu entwickeln, zusammenhängen dürfte):

ich hab mich dann noch mit einigen unterhalten danach darüber und sie sehen dann auch also- na die Gefahr besteht dann darin, dass sie das, was da rauskommt, ähm, zwar sehr als ... persönlich ... aufnehmen als dass Sie auch persönlich was gemacht haben, aber dem Ganzen 'ne geringe, äh, objektive oder wissenschaftliche in Anführungszeichen Bedeutung zumessen, ne? Weil sie sagen, naja, das, was ich da gesagt hab, das hab ich jetzt halt nur so gesagt, aber es hätte ja auch was ganz anderes rauskommen können, ne? (...) Und das mein ich mit ... das hat natürlich damit zu tun, dass wenig Struktur im- im Gespräch drin ist. Weil sie sich da natürlich noch sehr viel weniger geführt ... vorkommen. Also die Leute suchen schon so nach- nach Ankerpunkten, was soll ich denn jetzt eigentlich da sagen, ne? (I5, Z. 660–681)

Erst nach der **inhaltsanalytischen Auswertung** der erhobenen Kompetenzen, hätten die Leute „'ne gewisse objektive ... Relevanz“ (I5, Z. 696–699) in den Daten gesehen.

Zum Abschluss jedes Grid-Interviews habe er alle Dokumente den Kompetenzen zuzuordnen lassen (im Sinne eines Ratings). Um die interne Konsistenz der **Dokument-Kompetenz-Zuordnung** zu prüfen, berechnet I5 die Übereinstimmung der Zuordnung der Konstrukte, die im triadischen Vergleich gemacht wurde, mit der Zuordnung beim Rating. Er habe Übereinstimmungen von etwa 80% gehabt. Das sei in seinem Fall weniger aus wissenschaftlicher Sicht wichtig gewesen, sondern aus inhaltlicher Sicht, weil ihn besonders jene Kompetenzen für die Erstellung eines Dokuments interessiert hätten, die besonders eindeutig dafür benötigt werden.

Die Auswertung, die I5 ausgehend von seinem theoretisch-mathematisches Modell mit den erhobenen Daten durchführt, ähnelt sehr der **formalen Begriffsanalyse**¹⁰.

Kritische Situationen fallen I5 keine ein, er habe in einem sehr wohlwollenden Kontext damit gearbeitet. Zum Abschluss betont I5, dass er finde, mittels Grids in kurzer Zeit sehr viele Daten erhoben zu haben:

In so 'ner kur- doch relativ kurzen Zeit und ohne viel jetzt Vorbereitungszeit
(...) Nur in so kurzer Zeit so viele Daten sozusagen zu bekommen, fand ich- ich
weiß nicht, ob das mit anderen Methoden auch so funktioniert.

Besonders die **Zeitdauer** sei beim Vorgehen mit dieser Methode gut abschätzbar – anders als bei linearen Interviewleitfäden fehle am Ende nicht noch eine wichtige Frage, wenn die Beantwortung der vorhergehenden länger dauert. In diesem Sinne seien Grids gut „**skalierbar**“ (I5, Z. 934, Hervorheb. JH):

wenn ich gemerkt hab, da ist einer so mit Motivation dabei, dann nehm ich
halt einfach noch 'ne Triade dazu, ne? Also das- das war, ja, skalierbar. (I5,
Z. 936–939)

B. Vorgehensweise.

0. Ausgangspunkt

Ausgangspunkt bei I5 ist ein angewandtes Forschungsprojekt in einer Organisation, in dem es einerseits aus Organisationsperspektive darum ging, ein Kompetenzprofil für eine wissensintensive Arbeitstätigkeit (Projektleitung) zu erheben, andererseits aus wissenschaftlicher Perspektive darum, ein theoretisches Modell mit Daten zu hinterlegen und anzuwenden.

Grids kommen hier als Erhebungsmethode für Kompetenzen zum Einsatz, wobei I5 betont, dass es vor allem darum geht, differenzierende Kompetenzen zu erheben und solche, die auch nicht gleich auf der Hand liegen (implizites Wissen).

1. Vom Problem zum Thema

Nachdem I5 die Methode Repertory Grids danach ausgewählt hat, dass sie Daten für sein **theoretisches Modell** liefern kann, stellt sich weniger die Frage, wie das Ausgangsproblem in ein Grid-Thema umgewandelt wurde, weil kein Umwandlungsprozess im engeren nötig war. Nachdem das theoretische Modell eine Zuordnung von Leistungen und Kompetenzen braucht, ging es im Grid genau um die Erhebung von Kompetenzen in Bezug auf bestimmte Leistungen.

Insofern sind keine spezifischen Strategien oder Handlungen nötig gewesen oder im Interview explizit geworden.

2. Vom Thema zu den Elementen

Dieser Schritt ist für I5 aufgrund des seiner Forschung zugrunde liegenden theoretischen Modells, das Kompetenzen (die es zu erheben galt) mit Leistungen (Performanzen) koppelt und darstellt, sehr klar gewesen. Wenn Kompetenzen erhoben und diese

¹⁰Nähere Informationen zur Auswertung von Grid-Daten mittels formaler Begriffsanalyse können in Kapitel 5.4.5 nachgelesen werden.

dann Leistungen zugeordnet werden sollen, liegt es nahe, Leistungen als Elemente zu wählen. Konkretisiert wurden *Leistungen* in Form von **Dokumenten**, quasi einer Art von Leistung, die in der untersuchten Arbeitstätigkeit (Projektleitung) eine besonders große Wichtigkeit für die Formulierung und Formalisierung von Arbeitsergebnissen hat.

I5 hat aufgrund der eigenen Erfahrung als Projektleiter und in Gesprächen mit der Geschäftsleitung typische Projektdokumente für die Arbeitstätigkeit als Elementtypen aufgestellt, z. B. Anforderungsdokument, Angebot, Studie oder technisches Dokument. Für diese hat I5 die zu befragenden Projektleiter gebeten, konkrete selbst erstellte Dokumente zu benennen. Bei den Interviews mit den Vorgesetzten (Bereichsleiter) wurden primär die Elementtypen an sich verwendet, allerdings sollten die Personen Best-Practice-Beispiele dafür im Kopf haben.

Strategie: Elemente (Leistungen) basierend auf dem theoretischen Modell und ausgehend von der zu untersuchenden Arbeitstätigkeit konkretisieren

Handlungen: eigene Erfahrung mit der Arbeitstätigkeit nutzen und überlegen, was konkrete Leistungen in wissensintensiven Tätigkeiten (wie Projektleitung) sind (führte zu Dokumenten als „Leistung“); Gespräch mit Geschäftsleitung über typische Projektdokumente, um möglichst eine breite Auswahl an Dokumenttypen zu haben, für die ein Projektleiter Kompetenzen braucht; Karten für Konkretisierung der verschiedenen Elementtypen vorbereiten und im Vorhinein an die zu befragenden Personen aussenden und sie ausfüllen lassen (Projekttitle, Kurzbeschreibung, Zuordnung zu Projekt, Partnern, Art des Dokuments)

Grundannahmen: Jene Annahmen, die dem theoretischen Modell zugrunde liegen, liegen auch dem Vorgehen zugrunde: Kompetenzen lassen sich an beobachtbaren und beurteilbaren „Leistungen“ festmachen; für verschiedene Leistungen gibt es immer auch differenzierende Kompetenzen. Dokumente sind „Leistungen“ bei wissensintensiven Tätigkeiten. Menschen können Auskunft über die von ihnen benötigten Kompetenzen für eine Aufgabe erteilen.

Bedingungen: Zugang zu den Dokumenten und Kontakt mit der Organisation, in der die Befragung durchgeführt werden soll. Von Vorteil: selbst die Arbeitstätigkeit, die man untersucht, zu kennen.

3. Das Thema in der Konstrukterhebung

I5 arbeitet mit „in-Bezug-auf“-Fragen in der Konstrukterhebung. Diese seien auch entscheidend dafür, dass die Grids gezielte Ergebnisse (nämlich Kompetenzen) im Kontext seiner Befragung gebracht hätten.

Strategie: Triadenvergleich steuern mit auf das Ergebnis fokussierenden „in-Bezug-auf“-Fragen

Handlungen: „in-Bezug-auf“-Fragen stellen, die die Richtung des Vergleichs einschränken (im vorliegenden Fall: „in Bezug auf die Kompetenzen, die für die Erstellung der Dokumente verwendet wurden“); nachfragen, was genau gemeint ist, sich Beispiele erzählen lassen und nachfragen, wie die jeweils genannte Kompetenz konkret mit den Dokumenten zusammenhängt: „wie kann man das jetzt genau sehen bei diesen Dokumenten“ (I5, Z. 523f.)

Grundannahmen: Eine Einschränkung, in welcher Hinsicht Elemente verglichen werden sollen, ist (im vorliegenden Fall) notwendig.

Bedingungen: erleichternde Bedingungen: wohlwollende InterviewpartnerInnen und eigene Erfahrung in der Arbeitstätigkeit über die man befragt

7.6.6 Expertin I6 – Implizites Wissen: das „relevante Wissen... in kritischen Situationen“

I6 arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews als Forscherin an einer Universität im Bereich der Arbeitspsychologie. Bevor sie beruflich in die Forschung gegangen ist, hat sie als Psychologin im klinischen Bereich gearbeitet. Sie hat neben dem Psychologiestudium eine Gesprächspsychotherapieausbildung absolviert. Die ersten eigenen Erfahrungen mit Grids hat sie in der klinischen Praxis in der Familientherapie gesammelt. Dort hat sie mit klassischen Kelly-Grids (verschiedene Familienpositionen bezogen auf Selbst und Ideal-Ich) gearbeitet. Ihre arbeitspsychologische Forschung mit Repertory Grids bezieht sich auf Fragestellungen rund um implizites und explizites Wissen und Reflexion im Arbeitshandeln (z. B. in der Krankenpflege oder bei der Produktentwicklung in Teams). Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet sie seit etwa 12 Jahren aktiv mit Grids und hat mehr als 100 Grids selbst geplant und durchgeführt.

Der **Interviewverlauf** war bestimmt durch eine angenehme Atmosphäre, die Expertin antwortete sachlich und ehrlich auf die Fragen der Interviewerin, d. h. sie sprach auch von Beispielen, in denen etwas nicht gelungen ist. Es war ein Gespräch auf Augenhöhe. Das Interview war ein sehr *gelungenes* Expertinneninterview.

A. Zusammenfassung und Themen.

I6 hat einige Erfahrung mit thematisch sehr unterschiedlichen Grids (in Domänen von Krankenpflege bis Produktentwicklung), entsprechend auch mit verschiedenartigen Elementen und Vorgehensweisen. Ihre meisten Anwendungen tragen **experimentellen** Charakter im Sinne von Settings, in denen sie reale Situationen nachstellt und damit unter relativ konstanten Bedingungen mit Grids arbeitet und das Potential von Grids, implizites Wissen explizit zu machen, untersuchen kann. Auf diese Weise kann sie auch verschiedene Vorgehensweisen ausprobieren, revidieren, neu entwerfen und wieder ausprobieren.

Sie hat sowohl Erfahrung in **Gruppen- und Einzelgrids**, und auch hier stellt sie sehr unterschiedliche Weisen dar, wie sie speziell mit Gruppen und Grids gearbeitet hat (sie erwähnt, dass es gerade zu Gruppengrids kaum Literatur gibt). Diese Vorgehensweisen reichen von der Sammlung der Elemente von allen Einzelpersonen und dem Zusammenfassen all dieser Elemente zu einem Gruppengrid bis hin zu einem diskussionsgetriebenen Vorgehen, in dem in der Gruppe in einem Diskussionsprozess die Elemente gesammelt werden und auch die Konstrukterhebung in Form einer Diskussion in der Gruppe gemeinsam erfolgt.

Das Erkenntnisinteresse und der theoretische Hintergrund von I6 liegen im Bereich „**implizites Wissen**“ bzw. „implizite Kognition“ (I6, Z. 86) und „explizites Wissen“ (I6, Z. 85f.) in ihrem Beitrag für das Arbeitshandeln. Sie setzt Grids auch genau deshalb in ihren wissenschaftlichen Untersuchungen ein, weil mit Grids nicht nur explizites Wissen, sondern vor allem implizites Wissen erhoben werden kann. Implizites Wissen

verstehet sie als „erst im Handeln aktiviert[es]“ (I6, Z. 331) Wissen. Zu implizitem Wissen gehört aus ihrer Sicht nicht nur nützliches Know How, sondern auch solches, welches nicht zur Lösung einer Situation beiträgt oder gar störend ist:

Verknüpfungen... , die nicht so sonderlich gut-gut geeignet sind, um diese Situation zu lösen (I6, Z. 889–892)

In diesem Sinne setzt sie Grids als **Erhebungsmethode für Wissensstrukturen** ein, die im Arbeitshandeln wirksam sind:

Viel spannender, und das ist eigentlich bei allen, äh, wissenschaftlichen Projekten, die wir machen, ist für mich der Punkt, ähm, dass die Methode es ja durchaus erlaubt, äh, Strukturen, Wissensstrukturen, äh, darzustellen (319–321)

Um diese Wissensstrukturen sichtbar zu machen, spielen aus der Sicht von I6 die *Visualisierungen* der Ergebnisse von Grids eine große Rolle. Sie benutzt für die Auswertung und Darstellung der Grid-Ergebnisse Korrespondenzanalysen, mit denen es möglich ist, Zusammenhänge zwischen Konstrukten und Elementen darzustellen. Diese Ergebnisdarstellungen werden den Befragten zurückgemeldet und mit ihnen im Sinne einer kommunikativen Validierung diskutiert. Dabei zeige sich, dass diese Darstellungen den Personen Zusammenhänge zeigen, die ihnen weniger bewusst sind, was als (ein) Hinweis auf implizites Wissen gewertet wird.

Als *Beispiel*, in dem sie Grids eingesetzt hat, um implizite Wissensstrukturen („vielleicht auch eher tacit knowledge“, I6, Z. 62f.) zu erheben, schildert sie eines, in dem es darum ging, wie Pflegekräfte schwierige Pflegesituationen in ihrem Arbeitsalltag für sich konstruieren, d. h. wie sie Beziehungen zwischen den für sie wesentlichen Elementen der Situation herstellen und auf Basis dieser Verknüpfungen (entspricht dem impliziten Wissen) handeln. Mit schwierigen oder **kritischen Situationen** meint sie Situationen, die „man ... nicht vorhersehen kann“ (I6, Z. 615) und die unmittelbare Handlungen nötig machen:

kritischen Situationen im Sinne von Situationen, die eben aus 'ner Routine heraus plötzlich, äh, umschlagen, in eine dring- dringend Handlungsbedarf-Situation, wenn man so will. (I6, Z. 64–66)

Für die Erhebung des impliziten, handlungsleitenden Wissens in der Pflegetätigkeit hätten sich Grids nachweislich sehr gut geeignet, weil man mit Hilfe der Gridmethode, d. h. mit den Vergleichen der Elemente der Situation (dabei verwendet I6 ausschließlich Dyadenvergleiche, weil sich Triaden als kognitiv zu schwierig erwiesen haben in diesem Kontext) in der Lage sei, Konstrukte (Ähnlichkeiten und Unterschiede) zu erheben und damit Beziehungen zwischen den Elementen der Situation herzustellen.

Wissensstrukturen zu erheben, sei allerdings nur dann das *Ziel* von Grids, wenn es als **Erhebungsmethode** benutzt wird. I6 setzt Repertory Grids allerdings auch als „**Interventionsmethode**“ (I6, Z. 177 und 375) ein. Mit Intervention meint I6 die Initiierung von **Reflexionsprozessen** bei der befragten Person und, wenn es um Gruppenanwendungen geht, von **Diskussionsprozessen** bezogen auf das Arbeitshandeln bzw. das gemeinsame Arbeitshandeln in der Gruppe. Sie erläutert das Potential von Grids, Reflexionsprozesse auszulösen, als ein Anwendungsgebiet für Grids in ihrer Arbeit.

das Ziel, wie wir's jetzt in der Studie hatten, ähm, einfach einen Prozess der Reflexion, des Nachdenkens, oder wir haben das jetzt in Gruppen, äh, Settings durchgeführt, eben auch Gruppendiskussion über diese Situation anzustoßen. Und das Ganze eben tiefergehend als das mit anderen Methoden der Fall ist. Dadurch dass ich mich ja mit diesen Konstrukten oder können wir auch sagen Bewertungsdimensionen wirklich sehr viel intensiver auseinandersetzen muss. (I6, Z. 362–369)

Sie nimmt unter anderem auf die wissenschaftliche Arbeit einer Mitarbeiterin Bezug, die Grids als Reflexionsmethode untersucht habe, und erklärt, dass sich Grids eignen, um Nachdenken über das eigene berufliche Handeln auszulösen und Veränderungen herbeizuführen:

... hat, äh, eine Mitarbeiterin von mir ... das Potential dieser Methode als Reflektionsmethode eigentlich, ähm, untersucht. Also, als Anstoß über das eigene berufliche Tätigsein nachzudenken, bestimmte Dinge vielleicht auch zu verändern, wo sich sehr interessante Ergebnisse gezeigt haben, dass diese Methode, dadurch dass sie ja auch nicht irgendwie so 'ne Fünf-Minuten-Aktion ist, sondern doch deutlich länger man sich mit den Dingen aus- den Dingen auseinandersetzen muss, äh, sehr hilfreich ist und dort auch Veränderungen hervorbringt. (I6, Z. 100–109)

Die Beispiele, die sie schildert, in denen sie selbst Grids als Interventions- bzw. Reflexionsmethode eingesetzt hat, verorten sich klar in Forschungssettings, nicht in der (Organisations-)Beratung.

In einem Beispiel, an dem sie gerade aktuell mit *Grids als Interventionsmethode* arbeitet und forscht, geht es um Produktentwicklung und wie man in Produktentwicklungszyklen den Innovationsprozess optimieren kann:

Und da war eigentlich eben der Hintergrund, den Innovationsprozess zu optimieren. Und dazu muss ich eben erst mal wissen, welche relevanten Aspekte werden dort wirklich überhaupt eingebracht in diese Produktentwicklung. Ähm, und dazu eben diese Methode zu nutzen. (I6, Z. 94–98)

Das heißt, das Herausfinden der Wissenstrukturen im Sinne von „relevanten Aspekten“, die „eingebracht“ werden (I6, Z 95f.), ist auch in *Grids als Interventionsmethode* wesentliche Grundlage für das Auslösen der Reflexions- und ggf. Veränderungsprozesse. Das **Sichtbarmachen von relevanten Dimensionen** scheint für I6 zentrales Merkmal von Grids zu sein, da es über die arbeitspsychologischen Anwendungen von Grids hinaus auch in klinischen Settings für sie darum geht, wichtige Bewertungsdimensionen explizit zu machen, um therapeutische Interventionen adäquat setzen zu können: „Ich denke, in dem Klinischen ist es einfach das klassische Thema gewesen, einfach so 'ne Sichtbarmachung von, äh, relevanten Dimensionen“ (I6, Z. 306–308). Sie vergleicht hier Grids mit Familienaufstellungen, es gehe (in ihrem Kontext der Familientherapie) um Familiendarstellung und die Bezüge zum Ich und Ideal-Ich.

Allerdings setzt I6 Grids im Beispiel der Produktentwicklungs-Studie (*Grids als Interventionsmethode*) nicht einmalig, sondern begleitend über einen längeren Zeitraum bis zum finalen Produkt/Ergebnis der Arbeitstätigkeit ein (im Beispiel ein halbes Jahr

über den gesamten Produktentwicklungszyklus hinweg). Die Zeitpunkte bzw. Situationen, wann Grids innerhalb dieses Zeitraums zur Anwendung kommen, werden **gemeinsam** mit den betroffenen Personen (im Beispiel dem Produktentwicklungsteam) bestimmt. Es werden gemeinsam Situationen ausgewählt, die Potential für Reflexion haben:

um eben an Situationen in der Produktentwicklung, an denen Entscheidungen getroffen werden müssen beziehungsweise an denen Probleme im Prozess aufgetaucht sind, diese Methode zu nutzen, ... da die Reflexion über die Situation noch mal zu erhöhen und auch Entscheidungshilfen zu geben. (I6, Z. 179–185)

Das **Thema** der Grids wird bei I6 prinzipiell **über die ausgewählte kritische Arbeitssituation** bestimmt. Dabei sei es wichtig, dass es sich um kritische, nicht um Routinesituationen handele.

Wir haben ja mit Absicht solche schwierigen Situationen, die zwar häufig genug auftreten, die man aber eben nicht- nicht vorhersehen kann, genommen. (I6, Z. 615f.)

Dabei geht es immer darum, das in der Situation „für die Person Handlungsleitende“ (I6, Z. 469) mit dem Grid herauszufinden, unabhängig davon um welche konkrete Domäne, d. h. welche konkrete Arbeitstätigkeit, es geht.

Beim Beispiel zur Pflgetätigkeit wird diese schwierige Situation experimentell von Seiten der ForscherInnen vorgegeben und die mehr oder weniger erfahrenen Pflgekräfte handeln in dieser Situation entsprechend ihrem Wissen und ihrer Erfahrung. Die Situation und die Handlungen werden auf Video aufgezeichnet. Im Beispiel der Produktentwicklung wurden dagegen die schwierigen Situationen, und damit das Thema der Grids, gemeinsam mit den Beteiligten ausgewählt.

I6 betont, dass die **Frage der Elementauswahl** für Grids gerade dann „ein ganz wichtiger Punkt ist“ (I6, Z. 6), „wenn man die Methode ... nicht nur für die Forschung, sondern wirklich in der Praxis einsetzen will“ (I6, Z. 5f.). Hierbei bezieht sie sich auf das Anwendungsgebiet Wissensmanagement. Nachdem die Methode nicht gerade einsichtig sei, führe die Schwierigkeit, die richtigen Elemente zu wählen, in der Praxis oft zum Aufgeben der ganzen Methode.

I6 berichtet sehr ausführlich darüber, wie die Elemente in den verschiedenen Forschungsprojekten ausgewählt wurden, was gut und was auch weniger gut funktioniert hat. Prinzipiell sucht I6 die Elemente für Grids in den **Elementen einer schwierigen Situation**. Das habe bei der Erforschung impliziten Wissens in Pflgetätigkeiten sehr gut funktioniert, weniger gut zum Teil beim Beispiel der Produktentwicklung.

Die Vorgehensweise zur Elementfindung stellt sich am Beispiel der Pflgetätigkeit wie folgt dar:

bei den Krankenpflgesache ... und wir haben 's auch in den Experimenten in der- äh, mit der Produktentwicklung so gemacht, dass wir die Elementgenerierung ... über die Situationen gemacht haben. Das heißt, wir haben die Leute immer gefragt, was war denn für Sie wichtig in dieser Situation? Völlig offenes Vorgehen. (I6, Z. 413–426)

Die Elementgenerierung geschehe im Fall der Pflegesituation in der Regel, während das **Video der Situation** noch einmal gemeinsam angeschaut werde. Das Video diene zwei Zwecken: erstens helfe das Anschauen der eigenen Handlungen in der Situation, das eigene Handeln zu objektivieren („diesen objektivierenden Charakter mit reinzukriegen, sich selbst zu sehen, was man getan hat“, I6, Z. 920f.) und zweitens als Gedächtnisstütze.

Die **Flüchtigkeit konkreter Erinnerung** sei auch der Grund, warum sie für die Untersuchung kritische Pflegesituationen nachgestellt habe, weil sie bei realen Situation (es wurden Schichtbeobachtung im Krankenhaus gemacht) die Erfahrung gemacht habe, dass „das, was relevant in der Situation war, extrem flüchtig ist“ (I6, Z. 592).

nach der Schichtbeobachtung und, äh, da war's dann oft schon so, dass eine konkrete Situation nicht mehr, äh, so genau erinnert werden konnte, was dort genau los war. . . . Zumal wir da fast auch nur alltägliche, äh, routinierte Aufgaben beobachten konnten. (I6, Z. 603–611)

Diese Offenheit in der Elementerhebung, dass einfach nach wichtigen Elementen in der Situation gefragt werde und damit auch die unterschiedlichsten Elementformulierungen genannt werden, mache die Anwesenheit und **Unterstützung durch eine Person** (Interviewer oder Interviewerin) ganz besonders wichtig. Die sehr unterschiedlich formulierten Elemente brauchen eine Art **Homogenisierung der Elemente**, um im Grid verwendbar zu sein, die bei I6 im Gespräch zwischen InterviewerIn und ProbandIn hervorgebracht wird.

Was [das offene Vorgehen in der Elementgenerierung, Anm. JH] natürlich auch dazu geführt hat, dass zum Teil recht, äh, schwierige Elemente benannt wurden und da kommt das, was ich eben gesagt hab, dass es dann natürlich . . . wichtig ist, dass jemand da ist, und dann so- geht das in die und die Richtung, oder kann man das vielleicht nochmal verändern, anders formulieren, um dann halt schon zu schauen, dass die Elemente soweit gleichlinig sind, dass man sie wirklich für ein Grid verwenden kann. (I6, Z. 428–436)

Beispielhaft schildert sie die Problematik der schwierigen Elemente an der Studie zur Pflegetätigkeit:

Bei den situativen Grids ist es natürlich oft so, dass die Leute sagen: ‚Ja jetzt war wichtig, dass der grade sich rumgedreht hat‘ und was auch immer. Das kann ich natürlich so nicht irgendwie für 'n Grid verwenden, weil die Vergleichbarkeit, oder zumindest die rein sprachliche Formulierung, äh, sehr schwer macht, da irgendwelche Vergleiche anzustellen. (6, Z. 994–999)

Besonderen Wert legt I6 darauf, dass die Unterstützung durch den Interviewer oder die Interviewerin sehr **nondirektiv** geschehe, um nicht beeinflussend zu sein, sondern wirklich nur moderierend. Nondirektives Unterstützen bei der Formulierung der Elemente heißt für I6, gemeinsam eine sprachliche Formulierung zu finden, indem sie nachfragt, mitentwickelt ohne zu beeinflussen, aktiv zuhört und paraphrasiert. Sie betont stark, dass es sich um einen „Aushandlungsprozess“ (I6, Z. 1116) auf Augenhöhe handelt und meint, man müsse als InterviewerIn ein gewisses Wissen zum Thema mitbringen:

das dann eben so zu entwickeln, so nachzufragen, äh, als Versuchsleiter so of- in dem Thema drin zu sein, dass man anbieten kann: ‚Könnte das beispielsweise für Sie als wesentlicher Punkt sein, Patient bewegt sich zu viel?‘ oder so was. (I6, Z. 1001–1004)

Dafür seien aber **nie Regeln gefunden** worden, sondern dies sei implizites Wissen seitens der Durchführenden gewesen:

Das war natürlich ... am Anfang ... ganz ganz schwer ... Da geht's wirklich um Erfahrung. Und da muss ich dann auch sagen, Erfahrung durchaus im Sinne von implizitem Wissen produziert hat, weil da haben wir nie Regeln dafür gefunden, sondern- sondern das musste dann klappen (lacht) (I6, Z. 1006–1013)

Am Beispiel der Produktentwicklung berichtet sie auch selbst von den eigenen **Schwierigkeiten in der Elementauswahl**:

der zweite Forschungskontext, der ... für uns aber auch ein bisschen so an die Grenzen der Repertory Grid Methode kommt, ist in der Produktentwicklung (...) wo die Elementauswahl sehr viel schwieriger war. (I6, Z. 79–91)

Das Vorgehen, Grid-Elemente aus den Elementen einer schwierigen Situation heraus zu generieren, das bei der Pfl egetätigkeit gut funktioniert habe, sei bei den Gruppengrids in der Produktentwicklung „gnadenlos gescheitert“ (I6, Z. 440). Hier sei das Problem gewesen, dass neben den Inhalten der Arbeitsaufgabe auch die sozialen Faktoren, d. h. die Wahrnehmung der Gruppenmitglieder mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, als wichtige Aspekte in der Situation genannt worden sind, wodurch die Elemente dann nicht mehr sinnvoll vergleichbar gewesen wären:

da hat man dann zum Beispiel, wenn man so ganz bö s formulieren will, zum Teil Elemente, wenn man fragt, was ist wichtig in der Situation, äh, zu sagen, äh, weiß ich nicht, der eine sagt, äh, die Schraube unten an der Achse und der nächste sagt, äh, dass Peter kein Mathe kann (lacht) ... Und das ist natürlich nicht mehr miteinander zu vergleichen in irgendeiner sinnvollen Form. (I6, Z. 448–454)

Daher wurde im Fall der Gruppengrids in der Produktentwicklung ein Schritt zwischen die Situationsauswahl und die Elementauswahl geschaltet, nämlich in der Gruppe „durch einfache Fragen“ geklärt, auf welcher Ebene das Grid stattfinden solle, d. h. was in der Situation relevanter gewesen sei, die sozialen oder inhaltlichen Aspekte.

was war in der problematischen Situation relevanter? ... waren es soziale Aspekte? Gab's zum Beispiel Kommunikationsstörungen, was auch immer. Oder waren's inhaltliche Elemente. (I6, Z. 458–462)

Es passiert damit nochmal eine **Themeneingrenzung** für das konkrete Grid.

Während die Pflegekräfte in den Grids zur Pfl egetätigkeit problemlos „Blutzuckermessen mit irgend einer Persönlichkeitseigenschaft des Patienten“ (I6, Z. 486f.) vergleichen konnten, war dies bei den ProduktentwicklerInnen schwierig. Dies führt I6 auf eine **Abhängigkeit** der Vorgehensweise („was man da machen kann“, I6, Z. 549) **von der Tätigkeit und Domäne** zurück.

ich denke, das [gemeint ist, dass schwierige Elementvergleiche mit Elementen auf sozialer und inhaltlicher Ebene keine sinnvollen Konstrukte bei den ProduktentwicklerInnen hervorgebracht hat, Anm. JH] hat viel damit mit der eigentlichen Tätigkeit auch zu tun (...) das ist auch so 'ne Sache, die wir so nicht erwartet haben. Die uns dann wirklich auch erst im Laufe der Forschung wirklich bewusst geworden ist, dass das zum Teil sehr domänenspezifisch ist. (I6, Z. 542–547)

Sie beschreibt die Tätigkeit der Pflege als eine „personenbezogene Arbeit . . . , die genau diese Vermischung relativ natürlich mit sich bringt“ (I6, Z. 492f.). Mit Vermischung ist gemeint, dass PflegerInnen es stärker gewohnt seien und dies den Kern ihrer Tätigkeit ausmache, Verbindungen zwischen unterschiedlichen Aspekten wie Eigenschaften eines Patienten und Fieberthermometer oder Blutzuckermessen herzustellen, um adäquat beruflich zu handeln. Dies könne der Grund sein, dass es ihnen leicht fällt, diese „schwierigen“ Vergleiche anzustellen.

In engem Zusammenhang mit der Tätigkeit oder Domäne erwähnt I6, dass auch die **Strukturiertheit der Situation** an sich sehr unterschiedlich war und dadurch die Vorgehensweise bei der Themensuche (Situationsauswahl), Elementsuche und Konstrukterhebung beeinflusst habe. Die Pflegesituation sei eine sehr **strukturierte** Situation gewesen, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie durch die ForscherInnen vorgegeben wurde. Die Produktentwicklung an sich sei ein sehr **unstrukturierter** Prozess. So seien kritische Situationen in der Pflege leichter zu identifizieren als kritische Situationen in der Produktentwicklung. Bei letzterer sei eine kritische Situation immer erst retrospektiv als solche beurteilbar gewesen, daher sei folgende Instruktion für das Auswählen einer Situation *durch* die Gruppe verwendet worden:

unsere Vorgabe in Anführungszeichen war eigentlich eher so, äh, sagt uns, wenn irgendwas passiert, wo ihr dachtet, da müssten wir noch mal genauer darüber reden (I6, Z. 686–688)

I6 schildert die Vorgehensweise für alle drei Gruppengrids, die im Rahmen der Studie zu Produktentwicklung (jener, in der es um einen realen Produktentwicklungsprozess ging) gemacht wurden, genauer. Das hilft einerseits, zu verstehen, in welchen Fällen ein bestimmtes Vorgehen funktioniert und in welchen eher nicht, und andererseits welche Vielfalt an Elementarten verwendet wurden.

Ausgangspunkt (also Situation) waren in jedem Fall klassische Arbeitstreffen der Produktentwickler, bei denen inhaltlich sehr verschiedene Sachen gemacht wurden:

1. Sitzung, in der gemeinsam Funktionsmodellierungen vorgenommen wurden, und die Modellierungsmethode am Ende kein Ergebnis hervorgebracht hat,
2. Sitzung zur Diskussion und Entscheidung über alternative Lösungsentwürfe und
3. Sitzung zur Vorbereitung der Präsentation beim Auftraggeber.

Im Fall 1 wurde folgende Frage gestellt, um die Elemente zu erheben:

da ist, ähm, sehr konkret eigentlich danach gefragt worden, ähm, was war das Problem mit dieser Funktionsmodellierung als Fragestellung, um die Elemente zu generieren.

Dieses Grid habe nicht gut funktioniert, einerseits weil das Thema/Problem (falsche Modellierungsmethode) zum Zeitpunkt der Befragung von den Beteiligten schon erledigt war „Lag etwas daran, ... dass die Gruppe selber, ähm, schon angefangen hatte, nochmal eine andere Form von Modellierung anzuwenden, quasi also schon den Eindruck hatte, es ist doch irgendwie schon abgeschlossen“ (I6, Z. 782–786), andererseits auch weil die Elemente, die als Antwort auf die Frage nach dem Problem mit der Modellierungsmethode kamen, sehr abstrakte gewesen seien, wie bspw. „hoher Abstraktionsgrad“ (I6, Z. 804f.). Es scheint also **Motivation für das Thema** eine Voraussetzung für ein gelungenes Grid zu sein, sowie (zu) **abstrakte Elemente ein Hindernis**.

Beim Fall 2 sei es um eine Entscheidungssituation gegangen, die noch am nächsten am klassischen Grid gewesen sei. Es habe sich um eine Sitzung gehandelt, in der entschieden werden sollte, welcher der bisherigen Prototypen oder Lösungsentwürfe der Ideallösung des Auftraggebers am nächsten kommt. Die Elemente waren „die verschiedenen Lösungsprinzipien, die da ausgearbeitet wurden, waren zum Beispiel hydraulische Lösung, mechanische Lösung.“ (I6, Z. 698f.). Dazu wurde noch „die Ideallösung mit aufgenommen, die w- eben nicht weiter spezifiziert war, sondern für die Produktentwickler dargestellt hat, was der Auftraggeber idealtypisch will“ (I6, Z. 702–704). Obwohl Lösungsprinzipien auch eher abstrakte Elemente zu sein scheinen, werden sie vermutlich von den Ingenieuren¹¹ bezogen auf die konkrete Situation auch sehr konkret gedacht. Dieses Grid habe gut funktioniert.

Im Fall 3 ging es „um ja eigentlich 'ne Zielklärung, **Ziel-und-Mittel-Klärung** für solche- für ein zukünftiges Ereignis“ (I6, Z. 663f., Hervorheb. JH). Die Frage sei gewesen „was wollen wir?“ (I6, Z. 817) und als Elemente seien „verschiedene Ziele einfach benannt“ (I6, Z. 818) worden, z. B. „unser bestes Produkt auch durchbringen“ (I6, Z. 820) oder „die Gruppe besonders gut darstellen lassen“ (I6, Z. 830). Während der Konstrukterhebung seien dann intuitiv („ohne dass es eine größere Intervention gegeben hat“, I6, Z. 825f.) Mittel („eigentlich Mittel, wie kann ich dann zu diesem Ziel kommen“, I6, Z. 836) als Konstrukte genannt worden, z. B. wie folgt:

wenn man den Vergleich nimmt, Gruppe besonders gut darstellen lassen versus, ähm, äh, bestes Produkt soll auch ausgewählt werden, wurden dann eigentlich schon so Sachen genannt wie da muss die Präsentation einmal, äh, besonders strukturiert sein und einmal besonders pointiert. (I6, Z. 829–832)

Insgesamt zeichnet sich das Vorgehen von I6 dadurch aus, dass sie immer wieder in den **Dialog mit den Befragten** tritt, schon bei der Themenfindung:

weil wir ja letztendlich vorher schon, äh, mit den Probanden dieses Thema entwickeln (I6, Z. 882f.)

Später steht der Dialog zwischen Interviewerin und Befragter/m bei der Konstrukterhebung im Vordergrund, der immer nondirektiv ablaufe, wie I6 wiederholt betont. Die Interviewerin unterstütze die Befragten im Rahmen der face-to-face-Konstrukterhebung (im Gegensatz zur rein computerbasierten Konstrukterhebung), dass sie gedanklich am Thema bzw. an der Situation bleiben. Dies tut sie, indem sie an das Thema erinnert, z. B. dass sie „bezogen auf die Situation“ die Elemente vergleichen sollen (I6,

¹¹I6 erwähnt, dass es sich bei den Produktentwicklern in der Realsituation um Ingenieure handelte.

Z. 851) oder prüft, ob die Person noch an das Thema denkt: „Passt das denn auch, wenn Sie an das Thema oder an die Fragestellung denken?“ (I6, Z. 974f.) oder sie lässt sich Konstrukte noch einmal näher in Bezug auf das Thema erläutern:

Was wir schon machen, ist, aber da grade, wenn um die Intervention geht, dann auch zu bitten so: ‚Wo sehen Sie die Zusammenhänge?‘ Also das Konstrukt nochmal genauer zu erläutern. (I6, Z. 960)

Auch die Ergebnisdarstellung wird im Dialog mit den Befragten auf ihre Gültigkeit hin in Form von kommunikativen Validierungen besprochen.

Während der Konstrukterhebung das **Thema im Bewusstsein zu halten** ist für I6 ein besonders wichtiger, aber auch schwieriger Punkt. Auf die Frage, wie sie es schaffe, in der Konstrukterhebung am Thema zu bleiben, antwortet sie:

Das was uns immer umgetrieben hat auch. Also ich denke, wichtig sind auf jeden Fall, äh, dass jemand da ist, also entweder, dass jemand Externes oder, äh, dass bei einer Computerunterstützung, das zum Beispiel, äh, das Thema immer wieder mit ins Bewusstsein gehoben wird. Also sei es eben durch diese verbale Erinnerung, ähm, wir haben hier mal ein Programm ausprobiert, die das auch ganz gut gelöst hatten, in dem, das Thema jeweils immer wieder bei jedem Vergleich, bei jeder Konstruktentwicklung, äh, mit auf dem Bildschirm nochmal erschienen ist, geblinkt hat, um das einfach im Bewusstsein zu halten. Also ich denk, das ist so mit das Relevanteste. (I6, Z. 863–875)

Das Thema müsse von Anfang an im Bewusstsein der befragten Personen sein, deshalb werde das Thema der jeweiligen Grid-Erhebung auch offen kommuniziert bzw., wie im Fall der Produktentwickler, auch gemeinsam festgelegt. Durch die **Verankerung in einer Situation** („die Situation als Ankerpunkt“, I6, Z. 648) – und durch das Video davon darüber hinaus – sei es leicht, auf das Thema während der Konstrukterhebung zurückzuführen:

Sie haben das Element eben anhand dieser Situation, als Sie das und das gemacht haben, entwickelt und wenn Sie daran denken, was ist da das Gegenteil in dem- in der Bewertung? (I6, Z. 932–934)

Aufgrund der Schwierigkeit, das Thema während der Konstrukterhebung präsent zu halten, sei sie auch weg von reiner computerunterstützter Erhebung gegangen, hin zu interaktivem Vorgehen, um dabei auf das Thema beim Elementvergleich leichter hinweisen zu können.

wir haben das diesmal, mit Unter- Unterstützung von Metaplan-Kärtchen gemacht jeweils die beiden Elemente vorgegeben, äh, sind die sich eben ähnlich oder sind die sich unähnlich, die ganz klassischen Fragen. Ähm, wenn sie sich ähnlich sind, worin sind die beiden sich denn ähnlich. Und das Generelle, worin unterscheiden sie sich und bei diesem, worin sind sie sich ähnlich, worin unterscheiden sie sich, vor allen Dingen bei dem worin unterscheiden sie sich, ähm, haben wir dann immer nochmal darauf hingewiesen, sie sollen- mögen bitte daran denken, dass es um diese konkrete Situation geht. Es geht nicht um 'ne generelle Frage, worin die sich unterschiedlich sind, sondern darauf bezogen, in diesem Fall jetzt, äh, au- und worin unterscheiden die sich in Hinblick auf die Ideallösung beziehungsweise auf diese Fragestellung. (I6, Z. 718–731)

Das nochmalige Hinweisen auf die Situation sei im speziellen für den **zweiten zu entwickelnden Konstrukt**pol wichtig. Sie berichtet mehrfach davon, dass die Konstrukterhebung sonst zu einer „semantischen Fingerübung“ (I6, Z. 739) werde (bzw. geworden ist in manchen Fällen in der Studie zur Produktentwicklung). Mit „semantischer Fingerübung“ ist gemeint, dass der zweite Pol einfach als (typischer) Gegensatz zum ersten Pol benannt wird, ohne dass die Befragten darüber nachdenken, inwiefern dieser Pol tatsächlich auf die konkrete Situation, deren Elemente oder die Fragestellung anwendbar ist. I6 meint, dass Grids durch ihr algorithmisches Vorgehen, dazu verleiten können, als „lästiges Spielchen“ oder „Pflichtübung“ abgearbeitet zu werden und den Bezug zum Thema zu verlieren, so dass die derart gewonnenen Konstrukte nicht mehr verwertbar sind. Dies habe sich auch mitunter bei der Korrespondenzanalyse und der kommunikativen Validierung gezeigt, als deutlich wurde, dass bestimmte Konstruktpole gar nicht für Elemente verwendet wurden, was als erster Hinweis angesehen wurde, dass dieser Pol nicht auf die Situation und die Elemente angewendet wurde.

Doch auch, wenn während der Konstrukterhebung Zweifel an der Themenzugehörigkeit eines Konstruktes auftreten, betont I6 auch hier die Wichtigkeit des nondirektiven Vorgehens. Sie frage die Person bewusst nur, ob das Konstrukt auch im Kontext des Themas Sinn mache:

da würd ich dann auch nochmal drauf- nicht mehr eingreifen, als nochmal drauf hinzuweisen und zu fragen: „Passt das denn auch, wenn Sie jetzt nochmal an die Situation denken?“ also „Passt das denn auch, wenn Sie an das Thema oder an die Fragestellung denken?“ (I6, Z. 972–975)

Diese Schwierigkeit, das Thema während der Entwicklung des zweiten Konstrukt-pols zu halten, erwähnt sie als eine ihrer kritischen Situationen im Expertinnen-Interview.

Als weitere Schwierigkeit erwähnte sie **Zusammenhangskonstrukte**, d. h. wenn Konstrukte gebildet werden wie *gehört zusammen* oder *passt zusammen vs. passt nicht zusammen*. Für manche Befragten sei das stimmig, aber die Interpretation sei schwierig bzw. eigentlich von außen nicht mehr auswertbar.

B. Vorgehensweise.

0. Ausgangspunkt

I6 arbeitet mit Grids in **arbeitspsychologischen Forschungsprojekten**, in denen es in der einen oder anderen Form darum geht, herauszufinden, welches implizite und explizite Wissen handlungsleitend für die Personen in ihrer Arbeitstätigkeit ist. Arbeitspsychologie, explizites-implizites Wissen und Expertise sind die theoretischen Hintergründe der Forschung. Die Arbeitstätigkeiten, die sie untersucht, sind dabei verschieden, unterscheiden sich unter anderem durch die Strukturiertheit ihrer Prozesse und Situationen sowie durch die Beteiligung von nur einer handelnden Einzelperson vs. einer Gruppe von handelnden Akteuren (Pflegetätigkeit vs. Produktentwicklung).

I6 verwendet Grids, weil man mit dieser Methode Wissensstrukturen und im speziellen auch implizites Wissen erheben kann. Dennoch zeigen sich zwei Arten von Projekten bei I6, die sich bezüglich der Vorgehensweise in den Grid-Erhebungen zum Teil deutlich unterscheiden:

1. Grids zur **Erhebung von Wissensstrukturen** – hier werden Grids als (reine) *Erhebungsmethode* eingesetzt und
2. Grids zur **Initiierung von Reflexion und Diskussion** und ggf. Veränderung der aktuellen Handlungspraxis – da werden Grids als *Interventionsmethode* eingesetzt.

Das Explizitmachen von Wissensstrukturen – damit sind benannte Beziehungen zwischen den wichtigen Elementen einer Arbeitssituation gemeint – und das Sichtbarmachen von relevanten Aspekten bzw. Dimensionen in einer Arbeitstätigkeit/-handlung sind allerdings in allen Fällen der Grund für die Anwendung von Repertory Grids.

1. Vom Problem zum Thema

Das Thema für ein Grid wird bei I6 durch eine **kritische Situation** im engeren Sinne (bei den Individualgrids) oder durch eine als reflektierenswert eingeschätzte Situation (bei den Gruppengrids) maßgeblich bestimmt. Diese Situationen stammen mehr oder weniger aus der jeweiligen Arbeitstätigkeit, auch die experimentellen Situationen, mit denen I6 arbeitet, sind dem Arbeitsalltag entnommen, auch wenn sie experimentell nachgestellt werden. Es sind Situationen, wie sie im Arbeitsalltag der Beteiligten auftreten, die entweder unmittelbare Handlungen erfordern, weil sie kritisch sind (Pflegetätigkeitsbeispiel), oder in denen irgendein Problem aufgetreten ist und deren (gemeinsame) Reflexion (in der Gruppe) eine Verbesserung des Arbeitsprozesses nach sich ziehen könnte.

Das Thema der Grids sind die **Wissenstrukturen oder relevanten Aspekte/Dimensionen der Situation**, die aus Sicht der handelnden Akteure – entweder individueller oder Gruppenakteure – handlungswirksam waren (es ist immer eine Retrospektive). Es geht um das Erheben, wie die Beteiligten die Situation wahrgenommen haben und welche Rolle ihr explizites und implizites Wissen dabei gespielt hat. Dabei interessiert sie nicht nur Wissen, welches hilft, die schwierige Situation zu lösen, sondern auch solches, welches hinderlich ist.

Ein Unterschied im Vorgehen ergibt sich aus der Art der *Arbeitstätigkeit* oder „Domäne“. Im Fall der Pflegetätigkeit, einer personenbezogenen Tätigkeit, in der die Vermischung von verschiedenartigen Elementen wie Eigenschaften eines Patienten und Handlungen wie Blutzuckermessen charakteristisch für die Tätigkeit sind, genügt die Auswahl einer kritischen Situation, welche aus Sicht von I6 klar strukturiert war, um das Thema des Grids zu bestimmen:

Unser Thema ist, wie sie selber diese Situation wahrgenommen haben und wie ihr Wissen dabei eine Rolle gespielt hat. (I6, Z. 863–895)

Im Fall der Produktentwicklungstätigkeit, einer kollektiven Tätigkeit, die stark unstrukturiert ist und bei der häufig erst im Nachhinein klar ist, wann eine Situation kritisch ist, musste ein **Zwischenschritt** eingezogen werden. Nach der Auswahl der Situation, die gemeinsam mit der Gruppe erfolgte, wurde die Gruppe gefragt, welche Aspekte für das Problem in der Situation relevanter waren. Denn hier konnten die wichtigen Aspekte einer Situation, die nachher als Elemente generiert wurden, zum Teil nicht mehr sinnvoll miteinander verglichen werden. Es wurde daher eingeschränkt auf Aspekte im sozialen Bereich, also z. B. Kommunikationsstörungen in der Gruppe, oder auf inhaltliche Aspekte. Damit kann entsprechend natürlich nur mehr jenes handlungswirksame Wissen erhoben werden, das sich auf diesen Aspekt bezieht.

Strategie: schwierige/kritische Situation aus der jeweiligen Arbeitstätigkeit auswählen

Handlungen: Weg 1: reale Situation nachstellen, die Beteiligte mit der Situation umgehen lassen und auf Video aufzeichnen.

Weg 2: Gruppe¹² wählt gemeinsam eine Situation aus, wo etwas problematisch war und über die sie noch einmal nachdenken will.

Ggf. ist ein Zwischenschritt einzuziehen, der offenbar bei stärker unstrukturierten Situationen/Tätigkeiten oder aber bei Tätigkeiten, die typischerweise weniger Vermischung aus sozialen und inhaltlichen Faktoren zum Kern haben, nötig wird, jedenfalls aber wenn sich die wichtigen Elemente der Situation nicht mehr sinnvoll miteinander vergleichen lassen.¹³

Grundannahmen: eine Situation ist eine angemessene Einheit, um über das verwendete Wissen in einer Arbeitstätigkeit Auskunft zu erhalten; speziell in *kritischen* Situationen zeigt sich wirksames Wissen am besten (?);

Bedingungen: die Situation muss detailreich genug erinnert werden (d. h. die Situation darf nicht zu lange her sein und muss gut genug eingepägt worden sein); Motivation über die ausgewählte Situation nochmals intensiv nachzudenken (das Grid ist eine zeitfordernde Methode) muss vorhanden sein – das sind insofern Bedingungen für die Auswahl der Situation, weil alle Folgeschritte davon abhängen

Beispiel Produktentwicklung: Das Produktentwicklerteam entscheidet sich dafür, dass eine Sitzung (die Sitzung entspricht der Situation) nochmals besprochen werden soll, in der vier Stunden lang eine Methode zur Funktionsmodellierung angewendet wurde und sich herausstellte, dass sie kein Ergebnis brachte.

2. Vom Thema zu den Elementen

Der Schritt vom Thema, d. h. im Fall von I6 von der ausgewählten kritischen Situation, zu den Elementen eines Grids, läuft über wichtige **Elemente der Situation** für die befragte Person. Es handelt sich um ein sehr offenes Vorgehen zur Elementgenerierung. Es wird einfach danach gefragt, was in der Situation wichtig gewesen sei. Gegebenenfalls wird die Frage auf eine Ebene oder einen Aspekt eingeschränkt, wenn sich herausgestellt hat, dass nur ein Aspekt (etwa inhaltliche oder soziale Ebene) betrachtet werden soll (siehe Prozess *Vom Problem zum Thema*). Dies geschieht, damit der Vergleich der Elemente für die befragten Personen Sinn macht.

Die Rolle der interviewenden Person ist es vor allem, der befragten Person zu helfen, die Elemente so zu formulieren, dass sie vergleichbar sind, d. h. dass der wesentliche Punkt herausgearbeitet wird und die Elemente im Grid verwendbar sind. Dies geschieht in nondirektiver, dialogischer Weise über Fragen, Paraphrasierungen, aktives Zuhören. Dafür sei ein gewisses Wissen über das Thema für die InterviewerIn wichtig.

Strategie: Elemente der (kritischen) Situation, die für die Akteure wichtig sind, herausfinden und im Dialog mit den Akteuren „gleichlinig“ formulieren

¹²Obwohl I6 dieses Vorgehen nur anhand einer kollektiven Tätigkeit schildert, könnte man dieses Vorgehen vermutlich auch auf individuelle Tätigkeiten anwenden.

¹³Wann dieser Zwischenschritt nötig wird, ist nicht eindeutig klar, da er nur an einem Beispiel erläutert wurde

Handlungen: entweder Video der ausgewählten Situation gemeinsam mit Akteuren anschauen (als Erinnerungsstütze und zur Objektivierung der eigenen Handlungen der AkteurIn) oder aber direkt in Bezug auf die ausgewählte Situation fragen: „Was war denn für Sie wichtig in dieser Situation?“ (I6, Z. 423f.),

dann im (nondirektiven) Dialog mit der AkteurIn die Elemente so formulieren bzw. formulieren lassen, dass sie in einem Grid verwendbar sind („Gleichlinigkeit“), d. h. nachfragen, paraphrasieren, aktiv zuhören, sich das Element in seiner Bedeutung für das Thema genau erklären lassen und sich so viel im Thema auskennen, dass man nondirektiv Angebote zur Formulierung machen kann, z. B.:

Bei den situativen Grids ist es natürlich oft so, dass die Leute sagen: ‚Ja, jetzt war wichtig, dass der grade sich rumgedreht hat‘ und was auch immer. Das kann ich natürlich so nicht irgendwie für 'n Grid verwenden, weil die Vergleichbarkeit, oder zumindest die rein sprachliche Formulierung, äh, sehr schwer macht, da irgendwelche Vergleiche anzustellen. Und, ähm, da das dann eben so zu entwickeln, so nachzufragen, äh, als Versuchsleiter so of- in dem Thema drin zu sein, dass man anbieten kann: ‚Könnte das beispielsweise für Sie als wesentlicher Punkt sein, Patient bewegt sich zu viel?‘ oder so was. (I6, Z. 994–1004)

Grundannahmen: es lassen sich abgrenzbare „Elemente“ einer Situation differenzieren; das, was als „wichtiges“ Element erinnert wird, ist auch wesentlich für die Handlung (gewesen)

Bedingungen: die Situation muss detailreich genug erinnert werden (d. h. die Situation darf nicht zu lange her sein und muss gut genug eingepägt worden sein), damit die für die Handlung wichtigen Elemente identifiziert werden können; Motivation über die ausgewählte Situation nochmals intensiv nachzudenken (das Grid ist eine zeitfordernde Methode) muss vorhanden sein; Zeit (es ist ein zeitaufwendiges Verfahren); InterviewerIn braucht gewisses thematisches Wissen, um bei der Formulierung der Elemente behilflich sein zu können

Beispiel für Elemente in der kritischen Situation zur Pfl egetätigkeit waren etwa „Blutzuckermessen“ (I6, Z. 486), „Patient redet nicht viel“ (I6, Z. 504), „Patient bewegt sich zu viel“ (I6, Z. 1003), „Fieberthermometer“ (I6, Z. 1065), „Vitalzeichen messen“ (I6, Z. 1065).

Beispiele für Elemente in einer kritischen (Entscheidungs-)Situation zur Produktentwicklung waren die verschiedene Lösungsprinzipien der bis dahin entwickelten Lösungsentwürfe bzw. Prototypen wie „hydraulische Lösung“ (I6, Z. 699) oder „mechanische Lösung“ (I6, Z. 699).

3. Das Thema in der Konstrukterhebung

Das Thema während der Konstrukterhebung zu verlieren, vor allem, wenn es um die Entwicklung des jeweils zweiten Konstruktpols geht, sieht I6 als große Gefahr.

Das was uns immer umgetrieben hat auch. (I6, Z. 863)

Sie berichtet von schwierigen Situationen in ihren Projekten, in denen die Erhebung, statt inhaltlich relevante Konstrukte hervorzubringen, zu einer „semantischen Fingerübung“ für die Befragten wurde, d. h. dass Konstrukte in einer Art mechanistischem

Vorgehen von den Befragten produziert wurden im Sinne von, wenn X das Konstrukt ist, ist das Gegenteil davon -X. Sie schildert das an einem Gruppengrid-Beispiel:

das hat [sich] ... dann auch in der Interaktion gezeigt, dass das oft so gerade nach dem zweiten oder dritten Konstrukt, äh, dann zu so 'ner wirklichen Pflichtübung wurde, wo dann so in den Gruppengrids zum beispielsweise gesagt wurden: Ähm, wenn man jetzt nimmt das erste ist ‚kalt‘ und was ist das Gegenteil? Und der eine sagt: ‚heiß‘ oder und alle nicken nur noch. Weil das war so [ein] klassisches Beispiel, wie man's auch in der Interaktion gesehen hat, dass da irgendwas nicht passt. (I6, Z. 1067–1077)

I6 erhebt ausschließlich mit dyadischen Vorgehen (triadisches Vorgehen sei zu zeitaufwendig gewesen und es habe genügend Hinweise in der Literatur gegeben, dass ein dyadisches Vorgehen wenig bis keinen Informationsverlust mit sich brächte), d. h. es werden immer zwei Elemente einer Situation verglichen und danach gefragt, ob sie sich ähnlich oder unterschiedlich sind. Dies habe meist ohne weitere Intervention ein Konstrukt (Initialpol) mit Bezug zum Thema des Grids hervorgebracht, besonders wenn sich eine Ähnlichkeit zeigte. Bei der Frage nach dem Gegenteil zu diesem jeweils ersten Konstruktpol oder auch, wenn es sich um einen Unterschied zwischen beiden Elementen handelte, sei es dann aber immer sehr wichtig gewesen, noch einmal auf das Thema oder die Situation, um die es geht, hinzuweisen, z. B. in der Form: „Passt das denn auch, wenn Sie an das Thema oder an die Fragestellung denken?“ (I6, Z. 974f.).

Das Thema bleibe umso leichter während der Konstrukterhebung aufrecht, je mehr die Situation als Ankerpunkt fungiert, d. h. je konkreter sie erinnert wird (man ggf. das Video als Artefakt nutzen kann), je präsenter die Situation für die Befragten ist und sie die Konstrukte in dem Bewusstsein formulieren, dass es um diese Situation geht.

Als InterviewerIn ist es das „Relevanteste“ (I6, Z. 875), das Thema immer wieder (verbal) ins Bewusstsein zu holen und „im Bewusstsein zu halten“ (I6, Z. 872f.).

Nondirektive Gesprächsführung und Moderation in der Interviewsituation ist für I6 dabei ganz wichtig. Sie hat sowohl Erfahrung mit computerbasierter Konstrukterhebung als auch mit interaktiven face-to-face-Settings. Aus ihrer Sicht ist ein Setting, in dem eine InterviewerIn dabei ist und interaktiv mit Metaplan-Kärtchen gearbeitet werden kann, optimaler als eine (rein) computerbasierte Erhebung.

Strategie: das Thema mit verbalen Erinnerungen im Bewusstsein zu halten sowie die „Situation als Ankerpunkt“ (I6, Z. 648) zu nutzen

Handlungen: das Thema von Beginn einer Griddurchführung an mit den Beteiligten klären (entweder erklären, wenn es sich um ein Forschungsthema handelt oder aber gemeinsam festlegen, wenn es sich um einen Gruppenprozess handelt); während der Konstrukterhebung (verbal) an das Thema erinnern, insbesondere beim Bilden des zweiten Konstruktpols (via dyadischem Vorgehen: Fragen nach dem „Gegenteil“ (I6, Z. 933, 967 und 1073) des Initialkonstrukts); Situation selbst, aus der die Elemente generiert wurden, als Anker nutzen, d. h. an die Situation erinnern:

‚Sie haben das Element eben anhand dieser Situation, als Sie das und das gemacht haben, entwickelt und wenn Sie daran denken, was ist da das Gegenteil in dem- in der Bewertung?‘ (I6, Z. 932–934)

„Passt das denn auch, wenn Sie jetzt nochmal an die Situation denken?“
(I6, Z. 973f.)

InterviewerIn begleitet nondirektiv durch Nachfragen, aktiv Zuhören, Paraphrasieren.

Grundannahmen: Beziehungen/Verknüpfungen, die zwischen den Elementen einer Situation hergestellt werden, stellen das Wissen dar, auf dem die Handlungen aufbauen; es lassen sich Verknüpfungen erheben, die den Personen selbst (zunächst) gar nicht so bewusst sind; dabei wird implizites Wissen erhoben

[Die] Beziehungen zwischen verschiedenen Elementen der Situation... zeigen, äh, wie die Pflegekräfte in diesem Fall die Situation für sich konstruiert haben, auch wenn's ihnen nicht unbedingt bewusst war. Hat uns sehr interessante Ergebnisse gegeben, die zum Teil tatsächlich auch kontrastierend, oder, äh-äh, groß unterschiedlich zu dem waren, was die Pflegekräfte vorher als explizites Wissen, als ihr Fachwissen in einem Interview benannt haben. (I6, Z. 71–77)

Bedingungen: Situation ist mental oder auch (darüber hinaus) als Artefakt (Video) präsent; Motivation, über die Situation noch einmal nachzudenken; Zeit (es ist ein zeitaufwendiges Verfahren)

Beispiel: Anleitung für das Vergleichen der Lösungsprinzipien der Prototypen in der Studie zur Produktentwicklung

wir haben das diesmal, mit Unter- Unterstützung von Metaplan-Kärtchen gemacht jeweils die beiden Elemente vorgegeben, äh, sind die sich eben ähnlich oder sind die sich unähnlich, die ganz klassischen Fragen. Ähm, wenn sie sich ähnlich sind, worin sind die beiden sich denn ähnlich. Und das Generelle, worin unterscheiden sie sich und bei diesem, worin sind sie sich ähnlich, worin unterscheiden sie sich, vor allen Dingen bei dem worin unterscheiden sie sich, ähm, haben wir dann immer nochmal darauf hingewiesen, sie sollen- mögen bitte daran denken, dass es um diese konkrete Situation geht. Es geht nicht um 'ne generelle Frage, worin die sich unterschiedlich sind, sondern darauf bezogen, in diesem Fall jetzt, äh, au- und worin unterscheiden die sich in Hinblick auf die Ideallösung beziehungsweise auf diese Fragestellung. (I6, Z. 718–731)

7.6.7 Experte I7 – Der „konkrete Erfahrungsbezug“

I7 ist Forscher (Universität) mit Leitungsfunktion und Experte für qualitative Forschung. Sein Hintergrund ist Arbeits- und Organisationspsychologie und Erwachsenenbildung. Er kennt und arbeitet mit Grids seit über 10 Jahren, vor allem in Forschungsprojekten. Gleichfalls hat er Erfahrung als freiberuflicher Organisationsberater.

Der **Interviewverlauf** war positiv, geprägt von ausführlichen Berichten des Experten zu den jeweiligen Leitfragen und Interesse an der Forschungsfrage der Interviewerin, so dass relevante und dichte Daten gewonnen werden konnten. Das Interview kann als *gelungenes* Experteninterview betrachtet werden.

A. Zusammenfassung und Themen.

I7 arbeitet vorwiegend im Forschungskontext (Arbeits- und Organisationspsychologie) mit Grids. Er verortet sich selbst ausschließlich in der qualitativen Forschung (I7, Z. 362). I7 betont, dass es für ihn nur drei Gruppen von „*elaborierten Methoden*“ gibt, er meint dabei qualitative Methoden: 1) narrative Verfahren, 2) strukturbildende Verfahren wie Grids oder Strukturlege-Techniken und 3) Gruppenverfahren wie Gruppendiskussionen. Leitfadeninterview und Experteninterview gehören für ihn nicht dazu.

Er hat selbst die Methode der Repertory Grids weiterentwickelt und mit narrativen Methoden¹⁴ zum „narrativen Gridinterview“ kombiniert:

...selbst erzählte Situationen zum Ausgangspunkt einer Grid-Erhebung zu machen (I7, Z. 107–108)

Das narrative Gridinterview eigne sich als Methode „überall dort, wo man über Erfahrungen erzählen kann“ (I7, Z. 135–136).

Ein zentrales und wiederkehrendes Thema im Interview im Zusammenhang mit Erzählungen und Narration ist das Herstellen von **Erfahrungsbezug** bei der Durchführung von Grids. Der Erfahrungsbezug steht in engem Zusammenhang mit einem phänomenologisch orientierten erkenntnistheoretischen Hintergrund von I7, auf den unter anderem Begriffe wie „Lebenswelt“ hinweisen. Lebenswelt scheint bei I7 so etwas wie „subjektiver Alltag“ zu bedeuten: alltägliches Erleben der Ereignisse durch die Menschen auf ihre Weise mit ihren subjektiven Deutungen und Bewältigungsformen. Mit Elementen der Narration (also Erzählungen von eigenen Geschichten) könne der Erfahrungsbezug hergestellt werden und am subjektiven Erleben der Menschen (an ihrer Lebenswelt) angeknüpft werden. Die narrativen Grids eignen sich daher dann:

... wenn 's darum geht, die Akteure in ihrer jeweiligen Lebenswelt zu befragen und deren Sicht auf ihre Lebenswelt einzufangen... Zahnärzte über ihre Arbeit. Juristen über ihre Arbeit. Äh, Familien über ihren Alltag... Junkies über ihren Drogenkonsum, Sportler über ihre Wettbewerbe. (I7, Z. 419–431)

Auch die Elemente müssen aus der unmittelbaren und konkreten Erfahrung der Befragten stammen, nicht aus der Theorie oder aus den persönlichen Konstruktsystemen.

Und die Elemente eines Grids müssen immer Erfahrungsbezug haben. (...) Also man braucht 'n konkreten Erfahrungsbezug, wenn man mit Akteuren, mit Alltagsakteuren arbeiten will. (I7, Z. 907–927)

Um den Bezug zur unmittelbaren Erfahrung zu wahren, spielt der Zeitfaktor zwischen Elementerhebung und Konstrukterhebung eine Rolle, sonst „is' der Situationsbezug nicht mehr so lebendig“ (I7, Z. 1443f.).

Besonders interessant in diesem Zusammenhang sind die „**Ordnungsfiguren**“. Mit diesem Begriff meint I7 eine Art von Erfahrungskategorien, d. h. eine Art von für einen Lebensbereich typischen Strukturierungen, die ihm dann im Sinne des Repertory Grids

¹⁴narrativ bedeutet „erzählend“ und deutet im Kontext von Interviewmethoden auf qualitative Methoden hin, die mit Erzählungen der Befragten arbeiten

als Element *typen* dienen, die aber auch das Ergebnis der Durchführung des Grids (die Konstrukte) sein können. Dieses Thema zieht sich wie der Erfahrungsbezug durch das gesamte Interview. „Ordnungsfiguren“ erkenne man daran, wie Menschen über den entsprechenden Gegenstand sprechen und denken, wie etwa die Leute über ihre Tätigkeit reflektieren und diese strukturieren. Als ein Beispiel schildert I7, dass die Ordnungsfiguren für Juristen bei ihrer Arbeitstätigkeit „Fälle“ sind:

Die Juristen haben, wenn sie über ihre Tätigkeit sprechen, ähm, viel über Fälle geredet (...) Und das sind weder Situationen noch Rollen. Es sind Fälle. Verhandelte Fälle. (I7, Z. 667–677)

Bei der Elementsuche bzw. Elementtypsuche für ein Grid geht es laut I7 darum, genau diese Ordnungsfiguren in der Praxis der Menschen zu entdecken:

Also man muss 'n Gespür dafür entwickeln, ähm, wie Menschen über ihre, also über den in Frage stehenden Gegenstand sprechen und reflektieren. Und, und dann kann man erkennen, wo so Anker liegen, wo so Ordnungsfiguren sind. Nicht, wie konkret geordnet wird. Aber wo Ordnungsfiguren sind. (I7, Z. 682–691)

In Bezug auf diese Ordnungsfiguren, die zur Elementfindung nützlich sind, betont er stark, dass es einen großen Unterschied zwischen den Ordnungsfiguren in der tatsächlichen Erfahrung (also in der alltäglichen Praxis, Lebenswelt, Handlungswelt und persönlichen Erfahrung der Befragten) und den Ordnungsfiguren in Disziplinen, Theorien oder Stereotypen (z. B. Fächer in Ausbildungs-Curricula, etwa bei Juristen) gibt:

Praxis funktioniert in der Regel nach anderen Ordnungsmustern [im Gegensatz zu Curricula, Anm. JH]. Und wenn man die rauskriegen will, dann macht man Grids. (I7, Z. 503–505)

Eine ganz besondere Rolle als Ordnungsfiguren spielen **Situationen** für I7. Er beschreibt die Situation als bedeutungstragende Einheit des Lebens, die jene geforderte Erfahrungsnähe hat:

Situationen sind erstmal dichter an Erfahrungen, ganzheitlicher [im Gegensatz zu Artefakten, Anm. JH]. In der Situation steckt immer die Person mit drin. Bei 'nem Artefakt nicht. (I7, Z. 970–971)

der Situationsbegriff, zumindest mal in der ökologischen oder auch phänomenologischen Psychologie bedeutet, dass ich in einem engen unauflösbaren Verhältnis mit meiner Umwelt stecke... Und deswegen ist die Situation auch die- sagen wir mal, die Ureinheit, das is' jetzt so- nicht nur Personal Construct Psychology, sondern das ist vielmehr ökologische Psychologie. (I7, Z. 1004–1016)

In den von I7 geschilderten Grid-Beispielen sind meist von den Befragten erlebte Situationen die Elemente für die Grids (z. B. Situationen des Fahrerlebens), Situationen im Sinne von ganzheitlichen Analyseeinheiten, in denen sowohl Personen als auch Artefakte implizit mit eingeschlossen sind und die aus psychologischer Sicht (Kurt Lewin) neben der Person selbst maßgeblich unser Verhalten bestimmen. Situationen als Elemente zu verwenden sorgt auch für Komplexität:

Sie holen sich damit auch Komplexität in so'n Grid rein, weil 'ne Situation ist immer was Komplexes. Da gibt's 'n Objekt und da gibt's 'n Subjekt und da gibt's 'n 'ne Atmosphäre und 'ne bestimmte Stimmung und bestimmte andere Leute und das ist alles in einer Situation vereint. (I7, Z. 1034–1039)

Das Thema Situationen als Elemente für Grids hat starken Bezug zum globalen Thema Erfahrung. Weil bei Situationen als Elementen eines Grids die Person als Erfahrungsträgerin mit drinsteckt, werden aus Sicht von I7 entsprechend Konstrukte tatsächlicher Erfahrung erhoben. Dies sieht er im Gegensatz zur Erhebung von **Stereotypen**, d. h. von Klischees, Vorurteilen und deutlich vereinfachenden Ansichten über einen Sachverhalt oder eine Person oder Personengruppe, die eben nicht auf eigener Erfahrung basieren. Die Gefahr bestehe etwa, wenn Artefakte als Elemente gewählt werden:

Ich glaube, das macht'n großen Unterschied, ob ich jetzt in dem- in der Konstruktaufgabe, in der Sortieraufgabe Situationen oder Artefakte sortiere... Es stehen ganz andere Konstrukte zur Verfügung. Also es macht- es kommt doch was anderes raus. (I7, Z. 1054–1058)

wenn man Artefakte nimmt, besteht die Gefahr, das so zu stereotypisieren. Also nur noch über Typen zu reden... Das Image von Produkten und nicht über die eigene Erfahrung damit, ne? (I7, Z. 982–990)

Wenn Elemente eines Grids Situationen sind, dann gibt es laut I7 keine Schwierigkeiten, bei der Konstrukterhebung am Thema zu bleiben oder den Kontext immer wieder zu betonen, für den Konstrukte erhoben werden sollen. Durch die selbst erlebten Situationen bleibt der Kontext auch für die Konstrukterhebung erhalten, „wenn man mit den Situationen arbeitet, ergibt sich dieser Bezug von selbst“ (I7, Z. 1404–1405).

Aber wenn Sie die [Situationen, Anm. JH] grade erst erzählt haben, dann werden Sie mit dieser Erzählung im Hintergrund ihre Konstrukt- äh, -bildung machen. Und das- das is' der Witz bei der Sache... Dass die ganze Situation mitschwingt, wenn die Konstrukte gebildet werden. (I7, Z. 1448–1452)

Im Zusammenhang mit den Ordnungsfiguren und typischen Einsatzfeldern von Grids taucht das Thema **Spannungsfelder** immer wieder auf.

Immer dann eignet sich das Grid, äh, um subjektive Strukturen, um Modelle, um äh, deren Ordnungs- und Bedeutungskriterien herauszuarbeiten. Insbesondere wenn man interessiert ist daran Spannungsfelder zu erforschen. Wo liegen die besonderen Herausforderungen, die besonderen Spannungen, wo liegen die Dinge, die sozusagen, einen Beruf, eine Tätigkeit, eine Lebenswelt ganz besonders kennzeichnen. Ich glaub, immer dann ist ein Grid sehr gut geeignet. (I7, Z. 431–437)

Die besonders kennzeichnenden Ordnungsfiguren scheinen sich im Sinne von I7 um Spannungsfelder eines Tätigkeitsbereichs herum aufzubauen, insofern ist es wesentlich die Spannungsfelder herauszufinden, um auf die zugrundeliegenden Ordnungsfiguren zu stoßen.

herauszufinden, wo die, ähm, die wichtigsten Konstrukte, die wichtigsten Ordnungsbegriffe sind, wenn man seine eigene Tätigkeit beurteilt, wo Spannungsfelder liegen. (I7, Z. 35–38)

Auf die Nachfrage, was I7 mit Spannungsfeldern genau meine, eröffnet sich eine weitere Bedeutung von Spannungsfeldern, nämlich die für die Entwicklung von Menschen, für die Ausbildung von Kompetenzen:

Mit Spannungsfeldern? Ähm, die (5s Pause) hm, die Hauptdimensionen, könnte ich jetzt sagen. Die Herausforderungen, die bestehen. Also d- oder auch die Entwicklungsrichtung. Aus Spannungsfeldern ergeben sich in der Regel Entwicklungsrichtungen. Also wenn Ärzte beispielsweise zwischen... wirtschaftlichem Erfolg auf der einen, ja? Und medizinischem Ideal auf der anderen Seite eine Spannung spüren. Das ist 'n Entwicklungsfeld. Das ist für die 'n drängendes Problem, irgendeine zu lösende Frage oder auch eine noch nicht erkannte zu lösende Frage oder wie auch immer (...) Das hier sind Dinge, wo Menschen Kompetenzen aufbauen, wenn sie diese Spannungsfelder, äh, über 'ne Zeit lang erleben und erfahren haben. Und das sind Dinge, die Entwicklungsrichtungen vorgeben. (I7, Z. 439–468)

Aus dem Tätigsein in Spannungsfeldern ergeben sich Entwicklungsrichtungen, die zu kennen und ggf. in der Weiterentwicklung zu unterstützen gerade für die beraterische Arbeit wesentlich ist.

Die Vorlaufphase von Grids, d. h. die Element(typ)bestimmung, wird bei I7 von zwei Prinzipien geleitet „**Feld explorieren**“ und **gemeinsame Reflexion in der Gruppe**. Das erste Prinzip ist stimmig mit dem globalen Thema des Erfahrungsbezugs und der Suche nach Ordnungsfiguren und konkreten Situationen. I7 betont, dass es wichtig sei, eine Vorstellung von dem zu erlangen, was man untersucht, etwa allgemein über Vorgespräche oder Beobachtung. So berichtet er von verschiedenen Beispielen, wo er unter anderem bei einem Beispiel zur Strukturierung der Arbeit bestimmter Berufsgruppen gefragt hat:

was machen Sie eigentlich so den ganzen Tag. Und sagen Sie mir mal, was sind so ganz typische Tätigkeiten? (I7, Z. 630–631)

Ich würd mir, glaub ich, dann von zwei, drei, vier Zahnärzten mal 'n typischen beruflichen Tag erzählen lassen und gegebenenfalls mal 'ne Weile in die Praxis gehen und mal 'ne Weile zugucken, ne? (I7, Z. 639–642)

Durch diese Exploration des Feldes kristallisieren sich die Elemente bzw. Elementtypen, also Ordnungsfiguren, heraus:

weil da geht man und spricht mit Leuten, macht zum Beispiel ein narratives Interview oder geht ein zwei Tage beobachten oder was auch immer. Man macht vielleicht auch mal 'n Expertengespräch oder holt sich Informationen und ähm, versucht dann, äh, da entlang, äh, irgendwelche Elemente zu sammeln. Das können Gegenstände sein, Situationen sein, Menschen, Rollen, was auch immer. (I7, Z. 561–567)

Das zweite Prinzip bei der Element(typ)findung neben der Feldexploration ist für I7 das Arbeiten in der Gruppe und **gemeinsame Reflexion im Forschungsprozess**. Hier geht es um Absprache, Reflexion und Erkundung relevanter Erlebensräume mit anderen Kollegen und Kolleginnen. Wenn man dies allein tue, sei man zu sehr von der eigenen Wahrnehmung eingeschränkt.

Das zweite [Prinzip, Anm. JH] ist, wenn man dann in so'n Feld geht und exploriert und erste A-a-Eindrücke sammelt, Erfahrungen, dann is' es immer wichtig, ähm, Menschen zu haben, mit denen man die teilt und mit denen man die spiegelt und mit denen man die diskutiert, damit man nicht in seinem eigenen Wahrnehmungsfiter allzusehr verhaftet ist. (I7, Z. 547–551)

Wenn man allein arbeite, sei die Gefahr sehr groß, dass man „so 'n bisschen solipsistisch um sich selbst kreist“ (I7, Z. 1393). Weil qualitative Forschung interpretative Forschung sei, brauche man andere Perspektiven.

I7 räumt der Suche nach adäquaten Elementen in seinem Vorgehen bei der Erhebung von Grids großen Raum ein. Etwa die Hälfte der Zeit der gesamten Erhebung, ca. 60-90 min werden für die Suche nach Elementtyp und Elementen aufgewendet. Die Konstrukterhebung, also der Triadenvergleich, dauert auch noch einmal 60-90 min laut I7.

Er betont auch explizit, dass die Wahl der Elemente zentral für das Grid ist:

Das eine ist, ich halte es für ganz zentral, welche Elemente man verwendet in einem Grid für die Qualität des Gesamtprozesses. Ähm, und deswegen ist die Auswahl der Elemente so 'n kritischer Prozess. In der Auswahl der Elemente liegt auch die Chance, wirklich die- die- die subjektive Repräsentation, also das subjektive Erleben einzufangen. Wenn ich die Elemente vorgebe, dann strukturiere ich das Feld im Prinzip schon mal vor. Da ich aber genau daran interessiert bin, wie die- wie die Menschen selber ihr-ihr- ihr, äh, Feld strukturieren kann ich die Elemente nicht vorgeben. (I7, Z. 529–542)

Aus verschiedenen Projekten schildert I7 Methoden, die er und seine Kollegen ausprobiert haben, um die Elemente im Feld zu finden, d. h. die Ordnungsfiguren der Praxis, der jeweiligen Lebenswelten herauszufinden. Dabei geht es in allen drei Methoden(variationen) immer um eine Form des **Erzählens, der Narration**:

1. Autobiographisches Erzählen
2. Episodische Narration
3. Explorative Kurzinterviews

Beim autobiographischen Erzählen geht es darum:

Man versucht die Leute in Ihrer Erinnerung zurückzuführen. Man versucht das ein oder andere Angebot zu machen, wo sie anfangen könnten, damit sie irgendwie 'n Anlass finden loszureden. Man, äh, ermuntert sie zu erzählen. (I7, Z. 1154–1160)

An einem Beispiel schildert I7 die Instruktion in folgender Weise:

Denken Sie mal zurück an die Zeit, als das Motorradfahren für Sie zum ersten Mal aktuell wurde. Ähm, hm, meinetwegen, als Sie den Führerschein gemacht haben oder zum Beispiel auch als Sie zum ersten Mal auf einem Motorrad gesessen haben. Wie war das damals und wie hat es sich bis heute entwickelt? Erzählen Sie einfach mal frei drauf los! (I7, Z. 1145–1152)

Aus heutiger Sicht würde I7 allerdings eines der anderen Verfahren bevorzugen, weil das autobiographische Erzählen zu viel Zeit in Anspruch nimmt und es für die Elementfindung ausreicht, mit einem der anderen kürzer dauernden Verfahren zu arbeiten. Das autobiographische Erzählen ist aber der ideelle Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung der episodischen Narration.

Also heute würde ich aus ökonomischen Gründen nicht, ähm, als- zur Elementfindung eine autobiographische Erzählung machen – jedenfalls nicht- nicht so viele wie damals also. (I7, Z. 1214–1216)

Ich hab das dann bei den Grids ja auch reduziert und hab gesagt, jetzt erhebe ich nur noch Episoden und nicht mehr ganze Biographien. (I7, Z. 1178–1179)

In der episodischen Narration wird nicht die Autobiographie als Ganzes in Bezug zu einem Thema, sondern Episoden bzw. Situationen aus dem Leben zu diesem Thema verwendet. Es geht hier aber auch wieder um den unmittelbaren Erfahrungsbezug der befragten Personen zu dem Thema:

Erzählen Sie mir einfach mal 'ne Situation [in Bezug zum Thema, um das es geht, Anm. JH] und nehmen Sie die, die Ihnen einfach einfällt! (I7, Z. 1184–1185)

In engem Zusammenhang mit den episodischen Narrationen stehen die explorativen Kurzinterviews, die stark assoziativen Charakter haben, um die Person auf die Erfahrungsebene zu bringen. Dies schildert I7 an einem Beispiel, wo das Thema ein eher abstraktes war, welches durch die begriffliche Abstraktion nicht unmittelbaren Bezug zu persönlichen Erfahrungen einer Person aufweist. Daher lässt I7 hier vor der Suche nach Situationen Assoziieren. I7 nennt diese Form der assoziationsanregenden Fragen in den explorativen Kurzinterviews auch: „reflexionsanregende Fragen“ (I7, Z. 893).

Wenn Sie den Begriff Mobilität hören, was ist Ihnen wichtig? Zu Beispiel. Oder: Was fallen Ihnen für konkrete Situationen dazu ein? (I7, Z. 895–896)

Und das war der Versuch, auf die Elementebene zu kommen. Auf die Erfahrungsebene zu kommen. Um dann zu schauen, wie strukturieren Leute ihre Erfahrungen. Was können wir als Elemente nehmen? (I7, Z. 1073–1077)

Auf Nachfrage, ob I7 die Variationsbreite der erzählten Situationen in irgendeiner Weise steuere, bestätigte er dies:

Da hab ich dann schon während des Erzählens versucht, die Variationsbreite zu erhöhen. (I7, Z. 1248–1249)

Um die Variationsbreite zu erreichen, sei es laut I7 wichtig, die Personen bereits zu Beginn zu bitten, eine breite Auswahl an Situationen zu schildern. Für eine breite Variation von Situationen spielt auch die „Valenzdimension“ (I7, Z. 1270) eine Rolle, d. h. eine Dimension von kritisch-schwierig versus schön, leicht, angenehm.

das hängt mehr davon ab, ist meine Erfahrung, welche Instruktion man gibt und wie man sein Interesse vorher auch äußert. Wenn man sagt, mich interessiert die die gesamte Palette an- an Erlebnissen. . . Mich interessiert sowohl das, was, ähm, was schön is', was begeistert, aber mich interessiert auch das Schwierige, das Problematische und das Kritische. Wenn man so was sagt. . . und dann bittet man sie, Situationen zu erzählen, dann machen die allermeisten Leute schon von Anfang an 'ne Auswahl. (I7, Z. 1256–1265)

Allerdings birge die Vorgabe dieser Valenzdimension für die Schilderung der Situationen (Elemente) auch Gefahren in sich:

Wenn Sie Pech haben, haben Sie nachher bei der Konstruktion kriegen Sie nur die eine Dimension raus. (. . .) Wenn man es zu sehr auf diese Polarität anlegt, . . . dann erzählen sie irgendwie sechs ganz schlimme und sechs ganz tolle Situationen. Dann, äh, konstruieren sie das entsprechend bipolar. Da muss natürlich schon auch aufpassen. (. . .) Also da sieht man schon, wo Fallen liegen können. (I7, Z. 1276–1288)

Trotz der großen Offenheit in der Elementsuche und -bestimmung schildert I7 auch die Wichtigkeit der **Vergleichbarkeit von Elementen** bei manchen Fragestellungen. Als vergleichbar zwischen verschiedenen Personen betrachtet I7 subjektiv geschilderte Situationen ein und derselben Kategorie. Die Elementkategorie macht sie zwischen verschiedenen Menschen vergleichbar:

Wenn man jetzt sagt, ich will- ich will Grids systematisch vergleichend erheben also meinetwegen vielleicht mit Zahnärzten, ähm, also mit Experten und Novizen, ja? (. . .) Möglicherweise hätte man dann die Notwendigkeit, ähm, vergleichbare Elemente zu haben. Dann wird die Sache bisschen schwieriger, weil dann muss man, ähm, über das Feld so reflektieren, dass man bestimmte strukturelle Gemeinsamkeiten findet, die- die für alle Befragten 'ne Bedeutung haben. (I7, Z. 576–585)

I7 berichtet von Einsätzen mit Standardelementen, allerdings wurden diese immer in der Erfahrung des Einzelnen mit einer eigenen konkreten Situation verortet:

Also wir haben sozusagen ein Element vorgegeben, einen Elementnamen. Haben dazu eine Situation erzählen lassen, um sie wirklich in der Erfahrung zu verankern diese Standardelemente. (I7, Z. 603–607)

Speziell wenn es um Grid-Einsätze geht, die Vergleichbarkeit zwischen Befragten erfordern, betont I7 die Wichtigkeit einer Theorie:

'n anderes Vorgehen ist wie gesagt die Vergleichbarkeit, dann muss man sich solche strukturell gemeinsamen Elemente suchen. Und dazu braucht man, da kann man sich auf den Kopf stellen, so was wie 'ne theoretische Vorstellung von dem Gegenstand, von dem Phänomen und von dem Feld, das man untersucht. (I7, Z. 621–624)

Für die Konstrukterhebung selbst, schildert I7 die Wichtigkeit von **Gefühl und Gespür**:

Die Konstrukterhebung erfordert auch Geschick und, ähm, 'n Stück weit, Gefühl, Gespür und so weiter, ne? Man muss immer wieder dieselbe Frage stellen, man muss vor allem auch Phasen der Stille, des Überlegens aushalten können. (I7, Z. 1600–1604)

Das Erleben der Durchführung eines Grids beschreibt I7 als „**knallharte Reflexion**“, der sich die Befragten stellen müssen, sowie als Potential für „**Klärungs- und Beratungsprozesse**“ (I7, Z. 1461–1462):

das [die Konstrukterhebung ausgehend von Situationen] is' knallharte Reflexion, knallharte Selbstvergewisserung. Selbsthematisierung.

Gegen Ende des Interviews zeigt sich, dass das Klärungspotential von Grids mitunter zu einem Rollenkonflikt für I7 führt zwischen seiner Rolle als Forscher und seiner (Nicht-)Rolle als Berater:

Aber wenn man jetzt auf der Elementebene, auf der Situationsebene in die Details geht, dann is' so'n Gespräch schon sehr viel intensiver. Und da kommt man dann auch an die Grenze dessen, was man dann Beratung nennt. Und Klärungsprozess. Und, ähm, das is' eine Herausforderung, wenn man es sozusagen als Forscher einsetzt, dann is' man nicht als Klärungshelfer vor Ort... Ähm, und wenn man dann, also das is- das is' 'ne Herausforderung, diese Rolle entweder abzugrenzen, zu sagen, da hört jetzt sozusagen mein Job auf. (...) Also das sind sozusagen Dilemmata, in denen man dann steckt. (I7, Z. 1681–1695)

B. Vorgehensweise.

0. Ausgangspunkt

Ausgangspunkt ist für I7 vorwiegend eine Forschungsfragestellung, die bereits von der Denkweise der Methode der Repertory Grids und der Psychologie persönlicher Konstrukte geprägt ist. Jede Theorie, darunter auch die Psychologie persönlicher Konstrukte, fungiere als **grundlegendes Erkenntnismodell**:

Also diese Forschungsfrage, so wie sie formuliert ist, das ist eine, die, ähm, die sich 'n Stück weit auch aus der Personal Construct Psychology ergibt. Das ist die Frage, die PCP ja auch stellt. Wie konstruieren Menschen ihre eigene Realität? Wie sehen sie die? Wie bewerten sie die? Wie beurteilen sie sie? Und die PCP, so wie Kelly sie formuliert hat, ist natürlich 'n, 'n grundlegendes Erkenntnismodell. (I7, Z. 840–850)

Theorien produzieren ihre eigenen Fragestellungen:

Und die PCP... Das is' auch 'ne Persönlichkeitstheorie oder so etwas, also die, die dann bestimmte Fragerichtung oder Fragestellungen vorgibt, genauso wie jede sozialpsychologische Theorie ihre Fragestellungen auch produziert. Die Theorie der sozialen Identität, damit erforsche ich eben soziale Identität und Stereotype. Ja? Und damit erforsche ich nicht, ähm, das subjektive Erleben oder Angst oder Emotionen, ja? Das ist völlig klar. (I7, Z. 852–861)

Repertory Grids ziehe I7 bei allen Projekten in Betracht, in denen es um empirische Datenerhebung gehe, besonders aber

Immer, wenn 's darum geht, die Akteure in ihrer jeweiligen Lebenswelt zu befragen und deren Sicht auf ihre Lebenswelt einzufangen. (I7, Z. 419–420)

Auf **bildungs- und forschungspolitischer Ebene** äußert sich I7 über die Abhängigkeit der Forscher von Ausschreibungen (Ausschreibungstexten und -themen). Dabei schildert er, dass es deshalb oft nicht möglich ist, mit Grids zu arbeiten, sondern deshalb Grids in seiner Forschungspraxis nur eine Methode unter anderen sind, auch wenn er betont, dass er gern mit Grids arbeitet, wenn es um empirische Datenerhebungen geht.

1. Vom Problem zum Thema

Da das Aufstellen einer Forschungsfrage bereits durch die Methode, die Theorie persönlicher Konstrukte und die davon beeinflusste Denkweise des Forschers (mit-)bestimmt ist, sei keine „Übersetzung“ in ein Grid-Thema nötig. Die **Fragestellung** sei **mit dem Gridthema äquivalent**, etwa die Frage: Wie strukturieren verschiedene Berufsgruppen ihren Beruf in der Praxis?

Und dann, ja, strukturiert man im Grunde genommen den Zugang, die Begründung und die Fragestellung so, dass das geht [die Erhebung via Grids, Anm. JH]. (I7, Z. 790–791)

2. Vom Thema zu den Elementen

In diesem Bereich hat I7 ein sehr elaboriertes Vorgehen entwickelt. Er hat mit verschiedenen Methoden gearbeitet, um zu den Elementen eines Grids zu kommen, die alle mit einer Form der Narration arbeiten (autobiographische Erzählungen, episodische Narrationen, explorative Kurzinterviews).

Es geht vor allem darum, die Elemente aus der Erfahrungs- oder – anders ausgedrückt – Lebenswelt der Befragten zu holen. Dabei legt I7 großen Wert darauf, die „Ordnungsfiguren“ in der jeweiligen Erfahrungswelt zu finden. Diese grundlegenden typischen Ordnungsfiguren sind dann die entsprechenden Elementtypen für das Grid. Am häufigsten hat I7 Situationen als Elementtyp verwendet. Dies basiert auf der Grundlage, dass Situationen als Ureinheit menschlicher Erfahrung betrachtet werden und der Komplexität menschlichen Erlebens gerecht werden.

Vergleichbar zwischen Personen können Grids gemacht werden, wenn es für die Fragestellung nötig ist, indem Standardelemente gewählt werden, wobei Standardelemente im Sinne von I7 Elementtypen sind, zu denen standardisiert von allen Befragten entsprechende eigene Situationen erhoben werden.

Strategie: Elemente in der Erfahrungswelt der Befragten suchen und verorten

Handlungen: Neben Vorgesprächen, Beobachtung im Feld werden qualitative Methoden verwendet, sowohl um zu den Elementtypen als auch den konkreten Elementen zu gelangen. Drei konkrete Methoden schildert I7: autobiographische Erzählungen, episodische Narrationen und explorative Kurzinterviews.

Bei autobiographischen Erzählungen wird wie folgt vorgegangen:

Man versucht die Leute in Ihrer Erinnerung zurückzuführen... Man versucht das ein oder andere Angebot zu machen, wo sie anfangen könnten, damit sie irgendwie 'n Anlass finden loszureden...ermuntert sie zu erzählen. (I7, Z. 1154–1160)

Episodische Narrationen sind eine Kurzform der autobiographischen Narration, wo man sich auf ausgewählte erlebte Episoden und nicht die gesamte Biographie konzentriert:

Erzählen Sie mir einfach mal 'ne Situation [in Bezug zum Thema, um das es geht, Anm. JH] und nehmen Sie die, die Ihnen einfach einfällt! (I7, Z. 1184–1185)

Explorative Kurzinterviews hat I7 verwendet, um abstrakte Begriffe, die beforscht werden sollten, in der Erfahrung der Befragten zu verorten:

Wenn Sie den Begriff ... hören, was ist Ihnen wichtig? ... Was fallen Ihnen für konkrete Situationen dazu ein? (I7, Z. 895–896)

Grundannahmen: Es gibt für jede Erfahrungs(Lebens)welt spezifische „Ordnungsfiguren“, d. h. Ordnungsmuster, nach denen die Menschen in dieser Lebenswelt ihre Erfahrung strukturieren. Situationen sind eine Ureinheit zur Analyse menschlicher Erfahrung, weil sie Umwelt und Person in sich vereint (Kurt Lewin). Daher eignen sich Situationen in vielen Fällen als Ordnungsfiguren und damit als Elementtypen für Grids. Alle drei Methoden arbeiten mit stark assoziativen Elementen, dahinter steckt eine weitere Grundannahme, dass jenes, was spontan assoziiert wird, in besonderer Weise relevant für das Thema ist (relevanter ist als jenes, was nicht assoziiert wird).

Bedingungen: Zeit von 60 bis 90 min allein für die Elementerhebung, vorher noch Zeit für die Elementtyperhebung (Ordnungsfiguren), Zugangsmöglichkeit für den Forscher zur jeweils zu untersuchenden Lebenswelt

Beispiel: Als ein Beispiel schildert I7, dass etwa Juristen immer über Fälle sprechen, wenn sie über ihre Arbeit reden. Dort ist er auf *Fälle* als Ordnungsfiguren der richterlichen Arbeit gestoßen. Entsprechend sind dann verschiedene Fälle die Elemente im Grid, wenn es darum geht, etwas über die Berufstätigkeit von Richtern und deren Sicht darauf zu erfahren.

Zum Thema Fahrerleben schildert I7 eine Beispielinstruktion für autobiographische Erzählungen:

Denken Sie mal zurück an die Zeit, als das Motorradfahren für Sie zum ersten Mal aktuell wurde. Ähm, hm, meinerwegen, als Sie den Führerschein gemacht haben oder zum Beispiel auch als Sie zum ersten Mal auf einem Motorrad gesessen haben. Wie war das damals und wie hat es sich bis heute entwickelt? Erzählen Sie einfach mal frei drauf los! (I7, Z. 1145–1152)

Verschiedene Fahrsituationen sind dann die Elemente des Grids, um etwas über das Fahrerleben herauszufinden.

3. Das Thema in der Konstrukterhebung

Der Kontext- und Themenbezug durch die persönlichen Erzählungen der Befragten (meist bezogen auf erlebte Situationen) sei so stark und nachhaltig, dass eine besondere Erinnerung an das Thema der Untersuchung während der Konstrukterhebung nicht nötig sei. Die geschilderten Erzählungen wirken durch die Phase der Konstrukterhebung hindurch. Eine gesonderte Instruktion, durch die das Thema des Grids in der Konstrukterhebung umgesetzt wird, gibt es bei I7 nicht.

7.6.8 Experte I8 – „es gibt keine Regel, zu Elementen zu kommen“

I8 arbeitet als Wissenschaftler in einer leitenden Funktion an einer Universität im Bereich Persönlichkeitspsychologie und psychologische Diagnostik. Er arbeitet mit Grids zum Zeitpunkt des Interviews seit fast 30 Jahren, allerdings nach eigenen Angaben seit einigen Jahren deutlich weniger intensiv. Die letzte Grid-Studie hat er vor 2 Jahren zu einem organisationsbezogenen Thema (Führung) durchgeführt. Er hat sich auch methodisch mit Grids beschäftigt und mit verschiedenen Erhebungsmethoden experimentiert.

Ein erster Interviewtermin wurde nach 10 min abgebrochen, weil I8 die Terminanfrage nicht als Interview verstanden und keine Zeit dafür hatte. Das Interview konnte dann an einem zweiten Termin geführt werden. Der **Gesprächsverlauf** des Interviews war zum Teil schwierig, weil der Befragte die Forschungsfragen der Interviewerin nicht für sinnvoll hielt. Er antwortete relativ knapp und betonte immer wieder, dass es keine Regeln für die Elementauswahl gebe und man deshalb auch über diese Interviews keine finden werde. Vermutlich ausgelöst durch das Desinteresse des Experten an der Forschungsfrage der Interviewerin und auch Statusunterschiede zwischen Interviewerin und Experte zeigten sich im Interview wiederholt *Eisbergeffekte*, d. h. einige Fragen wurden abgeblockt und die eigene Haltung zur Unsinnigkeit der Forschungsfrage demonstriert. Die gewonnenen Daten durch dieses Interview sind dadurch weniger ergiebig.

A. Zusammenfassung und Themen.

I8 hat mit Grids vor allem in den Bereichen Einstellungsmessung, Personenwahrnehmung und implizite Persönlichkeitstheorien gearbeitet, d. h. sich im weiteren Sinne mit der Frage befasst, wie Menschen „**Wissen über andere Menschen**“ (I8, Z. 48) konstruieren. Seine letzte Studie bezieht sich auf eine Anwendung von Grids im organisationalen Kontext, wo es um die Wahrnehmung von bestimmten **Führungspersonen** ging, insofern auch Wissen über andere Menschen.

Auf die Frage, warum er Grids einsetze oder in welchen Fällen er sich für Grids entscheide, hebt er hervor, dass Grids aus seiner Sicht nur sinnvoll einzusetzen sind, wenn man am **Individuum** als Untersuchungsgegenstand interessiert ist:

das Grid einzusetzen macht meines Erachtens nur dort wirklich Sinn, wenn ich an dem konkreten Individuum interessiert bin. Das ist dann natürlich klar 'n klinischer Kontext, 'n Beratungskontext. (I8, Z. 116–119)

Grids sind für I8 eher ein individuelles Beratungs- und Diagnose-Mittel, weniger ein wissenschaftliches Instrument zur Erforschung von Phänomenbereichen. Er distanziert

sich von vielen Grid-Anwendungen. Die kritische Haltung gegenüber dem Einsatz von Grids zur Erfassung von überindividuellen Einstellungen zu Phänomenbereichen wird besonders deutlich, als er klarstellt, dass eine **Fragebogenkonstruktion** für solche Forschungsfragen aus seiner Sicht in der Regel adäquater und einfacher sei, weil sie weniger zeitaufwendig ist und man (als Wissenschaftler) die existierende Theorie adäquat berücksichtigt und daraus entsprechende Merkmale extrahieren und diese dann einfach und zeitschonend an einer größeren Stichprobe testen kann. Er stellt sich gegen die Auffassung, dass man der Realität näher kommen kann, indem man die Konstrukte zu einem Anwendungsgebiet von einer Stichprobe von Personen erhebt und clustert.

einige meinen dann, sie würden sozusagen der Realität näher sein [durch die Erhebung der Konstrukte mit Grids, Anm. JH]. Aber ich halte das für'n Trugschluss. Man ist nicht der Realität näher, äh, nur, das Denken setzt später ein. Man hat dann 'n Haufen Material und reduziert es ja dann doch wieder. (I8, Z. 175–178)

Es gehe weniger darum, dass mit Repertory Grids keine sinnvollen Ergebnisse erreichbar wären, sondern mehr darum, dass es einfacher und effizienter möglich wäre, zu denselben Ergebnissen mit anderen Mitteln zu kommen.

nicht dass die Ergebnisse so sinnlos sind, nur, man könnte sie, wenn man es wenn man sie so reduziert- also ich kann mich an so 'ne frühe Arbeit erinnern, da ging es dann um, äh, persönliche Konstrukte zu britischen Badeorten, ja? (JH: Ja, ja, ja.) Die kann ich natürlich viel einfacher erfassen, wenn ich mir anschau, was sind denn wichtige Kriterien für die Beurteilung von Badeorten. (JH: Mhm.) Da brauch ich nicht, äh, Stunden, Tage oder gar Wochen lang Grids ausfüllen zu lassen. Das dauert ja relativ lange (JH: Ja.) sowohl für mich als auch für die Person. Und wenn es mich dann letzten Endes doch nicht interessiert, was die einzelne Person dazu sagt (JH: Mhm.) dann kann ich das einfacher haben. (I8, Z. 152–165)

Auf welche Weise das Erfassen der Beurteilungskriterien einfacher gewesen wäre, gibt er nicht an, es scheint ihm aber immer einerseits um das Benutzen von bestehenden Theorien und andererseits um „einfachere“ Methoden wie Fragebögen und Gespräche zu gehen. Eine Häufung und Betonung der Begriffe **simpel, einfach, unproblematisch, trivial** und **schnell und effizient** im gesamten Interview ist auffällig.

Besonders wichtig scheint I8 bei der Frage *Grids oder nicht und wenn ja wie* zu sein, dass **Wissenschaftler selbst denken** (und die Kunst der Wissenschaft nicht aus der Hand geben). Er sieht die Forscher in der Verantwortung, frühzeitig im Forschungsprozess bestehende gegenstandsspezifische Theorien heranzuziehen und selbst Entscheidungen zu treffen. Dazu gehöre insbesondere die bewusst vereinfachte Betrachtung von realen Phänomenen (d. h. Verwendung von vereinfachenden theoretischen Modellen) und die Einschränkung der Untersuchung auf einen ausgewählten Fokus des Gesamtphänomens („was man eigentlich genauer, äh, wissen möchte“, I8, Z. 104), was beides aus seiner Sicht zu viel aussagekräftigeren wissenschaftlichen Ergebnissen führe. Er beschreibt dies am Beispiel der Gegenüberstellung von der Theorie Persönlicher Konstrukte und der Attributionstheorie¹⁵: Aus seiner Sicht beschreiben und erklären beide

¹⁵Attributionen sind subjektive Alltagsmeinungen über Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Attributionstheorien beschäftigen sich entsprechend mit den (kognitiven) Prozessen, die zu diesen kausalen

Theorien ähnliche Phänomenbereiche, sind sich nah „von ihrem ursprünglichen Ansatz“ (I8, Z. 107) her, die Attributionstheorie habe jedoch „viele ausgeblendet“ (I8, Z. 111) im Gegensatz zu Kellys Theorie Persönlicher Konstrukte. Genau diese **Vereinfachung** sei aber im wissenschaftlichen Sinne produktiv:

diese Vereinfachung, die hat aber meines Erachtens auf Dauer dazu geführt, dass es dort viel, äh, überzeugendere Ergebnisse gibt. (I8, Z. 113f.)

Der Wert von Theorien und des Wissenschaftlers Denken spielt für I8 eine deutlich größere Rolle als die Wahl und Art der Anwendung der Methode (**Theorie vor Methode**). Mit Theorie ist eher nicht die Theorie Persönlicher Konstrukte gemeint, sondern gegenstandsspezifische Theorien:

ich glaube, der Punkt ist einfach, äh, das-das Denken, also das- die Theorie ist da wichtiger als die Methodik. (I8, Z. 343f.)

Obwohl I8 auch angibt, dass Grids geeignet sind, wenn die **Strukturierung eines bestimmten Gegenstandsbereichs** (dem Forscher) **unbekannt** ist (und man deshalb nicht wisse, welche Fragen man stellen soll), äußert er genau an diesem Vorgehen die Kritik der Theorie- und Gedankenlosigkeit.

ursprünglich habe ich mich dafür entschieden, und ich seh das auch bei vielen anderen, äh, weil ich selber keine Idee hatte, wie zum Beispiel ein bestimmter Bereich zu strukturieren -rieren is', also zum Beispiel, welche Fragen man stellen kann. (JH: Mhm.) Man glaubt dann leicht, dass es, äh, der bessere Weg is', äh, sozusagen, alles von den Probanden selbst, äh, generieren zu lassen. Das kann aber sich als ziemlich trügerisch erweisen. (JH: Mhm. [2s Pause] Was heißt , alles von den Probanden selbst generieren zu lassen?') Naja gut, also bei den, äh, Grids, äh, äh, werden ja die Konstrukte von den Probanden generiert. (JH: Ja.) Und, äh, meine Arbeit beginnt ja dann erst danach, wenn ich versuche, äh, aus diesen Konstrukten Sinn zu machen. (JH. Mhm.) Äh, ich glaube, dass es vielfach angemessener wäre, sich vorher Gedanken zu machen. (I8, Z. 87-105)

Bei den Fragen zur Vorgehensweise, wie er von einer Ausgangsfragestellung zum Thema und den Elementen im Grid kommt, betont I8 immer wieder: „Da steckte gar nicht so viel dahinter.“ (I8, Z. 218). Seiner Ansicht nach ergeben sich die **Elemente** entweder sehr **augenscheinlich** oder aber die Wahl der Elemente ist die **wissenschaftliche Leistung** des Forschers.

Urteilen führen. Eine der wohl bekanntesten Attributionstheorien stammt von Kelley (1967), der damit eine Theorie der Personenwahrnehmung aufstellte. Er unterscheidet drei Arten von Attributionen: Personenattributionen (als Ursache für das Verhalten einer Person werden ihre stabilen personeninternen Eigenschaften gesehen), Stimulusattributionen (als Ursache für das Verhalten einer Person werden personenexterne, aber stabile Reize aus der Umwelt gesehen) und Umständeattributionen (als Ursache für das Verhalten einer Person werden variable Umstände gesehen, diese Umstände können personenintern wie Stimmung sein, aber auch personenextern wie die schlechte Laune des Prüfers, die für die schlechte Prüfungsleistung als ursächlich gesehen wird). Abhängig von den vorliegenden Informationen über das Ereignis (ob sich andere Personen in derselben Situation ähnlich verhalten [Konsensus], dieselbe Person in anderen Situationen ähnlich verhält [Distinktheit] oder sich die Person nur dieses eine Mal so verhält, sonst aber anders in der Situation [Konsistenz]) werden verschiedene Hypothesen aufgestellt, welche Attribution nahe liegt, die dann in weiterer Folge empirisch getestet wurden.

Unproblematisch und augenscheinlich schildert er die Elementauswahl bei der Studie zur Wahrnehmung von Führungskräften in einer Organisation X. Anliegen der Studie sei es gewesen, „qualitativ unterschiedliche Vorstellungen über Führung ... zu erfassen“ (I8, Z. 193f.). Das Thema sei dann ganz klar „Wahrnehmung dieser Vorgesetzten“ (I8, Z. 232) in dieser Organisation gewesen. Hier hat I8, so schildert er, mit **Rollenbeschreibungen** ähnlich wie in Kellys Original-Test als Elementen gearbeitet: „'ne Führungsperson, die ich sehr achte“ (I8, Z. 206), „'ne Führungsperson, unter der ich sehr gelitten hab, mit der ich nichts mehr zu tun haben möchte“ (I8, Z. 207f.). Wichtig sei dabei nur eine repräsentative Auswahl von Personen („sicher stellen, dass 'ne genügende **Bandbreite** von Vorgesetzten da benannt wird (...) Dass also nicht nur negative Vorgesetzte da aufgelistet werden“, I8, Z. 219–226) zu erhalten. Die konkreten Rollenbeschreibungen seien dabei aber wenig entscheidend:

Und ich glaube auch, dass die konkrete Auswahl, also wenn es jetzt um Personen geht, von solchen Rollen, äh, die da nicht, äh, nicht kritisch ist. Also ich glaube, dass man da immer 'ne 'ne repräsentative Auswahl, wenn man auch genügend Personen dann da einsetzen lässt, äh, zustande kriegt. (I8, Z. 263–269)

Auf Nachfrage bestätigt er, dass er in den meisten Fällen mit **Personen als Elementtyp** arbeitet. Als weiteres Beispiel für eine triviale und augenscheinliche Elementauswahl (die nicht Personen als Elemente hat) schildert er ein Beispiel aus der Marktforschung:

im ... Kontext von Unternehmen, wo man jetzt sagt, na gut, also mich interessiert jetzt mal, was weiß ich, im Bereich der Marktforschung, da gibt's ja auch 'ne- 'ne Reihe von Anwendungen zur Grid-Technik. Das kann man machen, aber ich glaube, da is' dann, äh, die, wie die Auswahl der Elemente dann wieder überhaupt kein Problem. Da wissen Sie, Sie- Sie arbeiten für Volkswagen und möchten den Golf eben mit den Konkurrenzprodukten vergleichen. Oder Ihre eigene Produktpalette untereinander vergleichen lassen oder so irgendwas. (I8, Z. 371–381)

Aus der Sicht von I8 scheint die Elementauswahl immer dann trivial oder augenscheinlich zu sein, wenn es um die Erforschung von **abgrenzbaren Einheiten** geht, die als Elemente genauso hergenommen werden können (wie Personen oder Produkte). Diese Hypothese wird gestützt, wenn man betrachtet, dass auf die Frage nach einer schwierigen Situation mit Grids ein Beispiel geschildert wird, in dem es um **Arbeits-tätigkeiten** eines bestimmten Berufes ging. Hier seien die Elemente die verschiedenen Arbeitstätigkeiten gewesen (z. B. „Beratungsgespräch führen versus 'ne Jugendgruppe anleiten“, I8, Z. 403). Der Vergleich dieser Tätigkeiten sei unerwartet schwierig für die Befragten gewesen. Das Erheben von Konstruktionen über eine Berufstätigkeit scheint insofern von anderer Art zu sein als das Einschätzen von (konkreten) Personen oder Produkten. I8 schildert selbst, dass Grids gar nicht möglich seien, wenn es um ein **zentrales Thema** wie zB Vertrauen gehe. Dies lasse sich **nicht** in Elemente aufschlüsseln und in die Gridtechnik reinzwingen. Hier mache es mehr Sinn, **flexibel vorzugehen**:

's gibt natürlich manchmal Anwendungen, da haben die Menschen praktisch, äh, gar keine Vorstellung, was ich von Ihnen will, also, wenn ich sie jetzt frage: Was sind denn Ihre Konstrukte zu Vertrauen? (...) Ja, wenn ich jetzt Vertrauen

dann aufdröseln will in einzelne Elemente, das wird nicht funktionieren. Und da ist, glaub ich, das Problem für viele, dass man einfach immer wieder versucht, in diesen, äh, in diese Methodik dann Dinge reinzuzwängen, die da eben schlecht reinpassen. (I8, Z. 283–294)

Unter flexiblem Vorgehen versteht I8, einfach **mit den Leuten zu sprechen**“ oder in die **Leitertechnik** (Laddering) zu gehen und nachzufragen, was sie damit meinen oder woran sie das merken. Gerade in der Praxis (weil es dort nicht um die Objektivität und Nachvollziehbarkeit gehe), egal ob Psychotherapie oder Unternehmenskontext, seien Gespräche anstatt Grids viel hilfreicher. Je flexibler man vorgehe, umso bessere Ergebnisse erziele man.

Ich hab verschiedene Verfahren ausge- ausprobiert. Äh, je weniger man sich an so'n striktes Vorgehen hält zur Erhebung von persönlichen Konstrukten, umso mehr und reichhaltigere Konstrukte, äh, findet man. (I8, Z. 240–242)

Insofern betont I8, dass man **keine Regeln oder Muster** für die Elementauswahl finden können wird:

Äh, und da bin ich auch überzeugt, werden Sie mit Ihren Experteninterviews nicht weiter kommen in Ihrer eigenen Fragestellung, wie komm ich denn zu Elementen. Also es gibt keine Regel, zu Elementen zu kommen. Also ich bin ganz fest überzeugt, dass die Auswahl von Elementen, äh, entweder is' sie trivial, ja? Also, äh, die-dies ergibt sich. (JH: Mhm.) Wenn Sie wollen, was weiß ich, die Nationen Europas vergleichen lassen und wie die konstruiert werden, dann, dann wählen Sie entweder zufällig aus oder nach irgend'nem Prinzip. (JH: Mhm.) Oder, äh, die Auswahl ist die eigentliche wissenschaftliche Leistung, ja? (JH: Mhm.) Ich glaube das, äh, funktioniert eben nie nach so'm einfachen, äh, Schema oder irgendwas. (I8, Z. 324–337)

In welchen Fällen die Elementauswahl eine wissenschaftliche Leistung sind, wird nicht näher erörtert.

B. Vorgehensweise.

0. Ausgangspunkt

Ausgangspunkt bei I8 sind primär Forschungsfragen rund um implizite Persönlichkeits-theorien. Es geht darum, subjektives, alltägliches Wissen zu erheben, wie Menschen Personen konstruieren. Auch im Beispiel der organisationalen Anwendung von Grids steht bei I8 das Erheben von Wissen über bestimmte **Personen** im Fokus. Grids seien laut I8 vorwiegend geeignet, wenn es einem wirklich um das **Individuum** gehe, insofern hält er den Einsatz der Technik nur für individuelle Beratung oder Diagnostik geeignet, allerdings bevorzugt er auch hier eher ein flexibles Vorgehen wie einfache Gespräche oder Laddering. Für wissenschaftliche Fragen im allgemeinen, vor allem wenn es um ein (abstraktes) Phänomen (wie Vertrauen) geht, scheint er die Technik für wenig adäquat zu halten, sondern theoriebasierte Fragebogenentwicklung für geeigneter, effizienter und einfacher.

Eine Ausgangssituation, in der Grids eine passende Methode sein können, sind laut I8 Gegenstandsbereiche, zu denen es **kein Vorwissen** gibt im Sinne, dass unbekannt

ist, wie der Bereich strukturiert ist. Allerdings sieht I8 solche Einsatzzwecke sehr kritisch, vor allem dann, wenn das Vorwissen/die Theorien zum Gegenstandsbereich nur dem/der ForscherIn nicht bekannt, diese aber sehr wohl vorhanden sind.

1. Vom Problem zum Thema

In den Studien, von denen I8 konkret berichtet und die er selbst durchgeführt hat, scheint sich das Thema des Grids sehr automatisch aus der Fragestellung und den – ebenfalls trivialen – Elementen zu ergeben. Die Fragestellung ist in diesen Fällen bereits als Gridthema formuliert. In der einen oder anderen Form ist das Gridthema bei I8 formulierbar als **Einschätzung**, **Wahrnehmung** oder **Vergleich** von bestimmten Personen oder Dingen oder aber – seltener – als **Einstellung zu** bestimmten Erfahrungseinheiten. Das heißt, die Elemente sind Bestandteil der Formulierung des Themas.

Strategie: keine explizite Strategie: Gridthema ergibt sich aus der Fragestellung

Handlungen: das Formulieren des Gridthemas scheint keine explizite Handlung zu sein

Grundannahmen: Grids eignen sich nur für Themen, in denen es um die Wahrnehmung von oder Einstellung zu abgrenzbaren Erfahrungseinheiten (meist Personen) geht. Grids sind ungeeignet für die Erforschung von (Einzel-)Phänomenen oder theoretischen Konstrukten. Grids bieten keinen Mehrwert für die wissenschaftliche Erforschung von Gegenstandsbereichen, zu denen es bereits Theorien gibt.

Bedingungen: keine speziellen benannt

Beispiele von Themenformulierungen: „Personenwahrnehmung“ (I8, Z. 4 und 242), „Wahrnehmung dieser Vorgesetzten“ (I8, Z. 232), „Einschätzung guter Bekannter“ (I8, Z. 249f.), „Einstellungen zu verschiedenen Tätigkeiten“ (I8, Z. 420).

2. Vom Thema zu den Elementen

Der Weg zu den Elementen unterliegt laut I8 keinen Regeln. Die Elementauswahl sei entweder sehr trivial (die Fragestellung trägt die Elemente bereits in sich) oder aber die eigentliche wissenschaftliche Leistung eines Forschers (vermutlich im Sinne der theoriebasierten Entwicklung eines eigenständigen Tests).

Strategie: Elemente ergeben sich trivial aus der Fragestellung *oder* gegenstandsspezifische Theorien und das Denken des Wissenschaftlers bringen die Elemente für einen spezifischen Gegenstandsbereich hervor

Handlungen: keine expliziten Handlungen nötig, weil die Elemente sich unmittelbar aus der Fragestellung ergeben, z. B. wenn es um den Vergleich eines Produkts eines Herstellers mit Konkurrenzprodukten oder der eigenen Produktpalette geht; um eine gute Bandbreite der Elementen zu erhalten, werden Rollenbeschreibungen wie bei Kelly aufgestellt (dabei komme es auf die genauen Formulierungen nicht an - die Valenzdimension von *gut vs. schlecht* scheint aber relevant zu sein); Theorien und das eigene Denken für die Auswahl der Elemente verwenden (wie genau lässt sich im Interview nicht herausfinden – alle Beispiele für die Verwendung von Theorien beziehen sich auf andere Methoden wie Fragebogenkonstruktion)

Grundannahmen: Fragestellung/Thema muss sich auf abgrenzbare Erfahrungseinheiten als Gegenstand beziehen, nur dann sind Grids einsetzbar; es ist keine Umwandlung der Fragestellung in Elemente nötig.

Bedingungen: siehe auch Grundannahmen (aus Sicht von I8 sind die geschilderten Grundannahmen Bedingungen)

Beispiele für Rollenbeschreibungen zur Auswahl der Elemente beim Thema *Wahrnehmung von Führungskräften*: „'ne Führungsperson, die ich sehr achte“ (I8, Z. 206), „'ne Führungsperson, unter der ich sehr gelitten hab, mit der ich nichts mehr zu tun haben möchte“ (I8, Z. 207f.). Die genauen Rollenbeschreibungen selbst seien wenig relevant, es gehe nur darum, möglichst eine gute Bandbreite von Vorgesetzten als Elemente zu finden.

3. Das Thema in der Konstrukterhebung

Ein Umsetzen des Themas in der Konstrukterhebung ist kein *Thema*. **Flexibilität im Vorgehen** ist für I8 das wichtigste bei der Erhebung von Konstrukten. Insofern hat er bereits mit Triaden, Leitertechnik oder auch einfachen Gesprächen gearbeitet. Er betont, dass durch die Flexibilität – und damit scheint er vor allem Gespräche und Fragenstellen und wenig formalisiertes Vorgehen zu meinen – gehaltvollere Ergebnisse erhoben werden.

Als Hilfsmittel verwendet er beim Grid im engeren Sinne vor allem die Grid-Vorlage, die er im Interview den Befragten erklärt, so dass die Formulierung der Fragen zum Vergleich bald nicht mehr explizit durch den/die InterviewerIn gestellt werden muss und die Personen das Grid selbstständig befüllen. Das wiederholte Fragen der Vergleichsfrage in Bezug auf neue Element-Triaden („Schleifen“) empfindet er als „mechanisch[es]“ (I8, Z. 310) Abfragen, was er für nicht sinnvoll hält:

das 's glaub ich, einfach Zeitverschwendung. Wobei sie [die Probanden, Anm. JH] längst begriffen haben, worum es geht und nicht immer wieder, mein, äh- und dadurch durch solche Schleifen geführt werden. (I8, Z. 311-315)

Strategie: Konstrukte (methodisch) flexibel erheben; keine Umsetzung des Themas während der Konstrukterhebung

Handlungen: einfache Gespräche führen, nach der Bedeutung von Aussagen und Einschätzungen fragen und nach dem konkret Spürbaren von Aussagen und Einschätzungen fragen

Grundannahmen: Methode des Vergleichens spielt keine wichtige Rolle in der Erhebung von Konstrukten. Konstrukte sind über Gespräche genauso gut oder sogar besser zugänglich. Das Thema ist durch die Elemente festgelegt, zu denen es nur um eine Einschätzung geht.

Bedingungen: Flexibilität

7.6.9 Experte I9 – Die „kontextsensitive“ Elementauswahl: „tragende Elemente in einer bestimmten Praxis“

I9 ist Arbeits- und Organisationspsychologe, der vorwiegend in anwendungsorientierter Forschung, aber auch in Beratung in und mit Organisationen tätig ist. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet I9 in einer Führungsfunktion an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften, gleichzeitig als Unternehmensberater. Er kennt Grids zum Zeitpunkt des Interviews seit ca. 15 Jahren, hat ca. 6-7 Projekte mit Grids in sehr unterschiedlichen Kontexten gemacht, immer in und mit Organisationen zusammen. Er arbeitet ausschließlich explorativ mit Grids, nicht hypothesentestend. Linguistik, die er im Nebenfach studiert hat, habe ihn für die sprachliche Ebene von Grids sensibilisiert.

Der **Gesprächsverlauf** war positiv, geprägt durch ausführliche Darstellungen des Experten I9, die sich auf die Forschungsfrage bezogen, und Interesse des Experten an der Forschungsfrage der Interviewerin. Während des Interviews rekonstruierte und exemplifizierte I9 sein eigenes Handeln reflektiert bezogen auf die Leitfragen im Interview. Dieses Interview war ein sehr *gelungenes* Experteninterview.

A. Zusammenfassung und Themen.

Beim Einsatz von Grids in der angewandten Forschung spielt für I9 neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse immer auch der **Zweck für die Organisationspraxis** eine wesentliche Rolle. Dies zeigt sich einerseits darin, dass I9 immer betont, dass seine Sicht eine aus der Praxis heraus sei und dass er den Wert und die Konsequenzen der Grids für die Organisation betont. Andererseits wird die starke Orientierung am Zweck für die Organisation auch bei der Frage nach dem Warum des Gridesinsatzes deutlich. Er gibt hier zwei Gründe an, die sich ausschließlich auf die Organisation, die als Einsatzfeld dient, und nicht auf das eigene Forschungsinteresse oder methodische Aspekte beziehen: Der erste Grund ist ein primär pragmatischer. Das Grid sei neu und **lustvoll** („hat auch etwas Lustbetontes vielleicht“, I9, Z. 361) für die Kooperationspartner und dadurch interessant und motivierend für die Beteiligten. Der zweite Grund bezieht sich stärker auf das Ergebnis und die Ziele, die mit dem Grid in der Organisation erreicht werden sollen: **Reflexion und Diskussion über ein Problemfeld** in der Organisation. Dieser Grund scheint (zumindest aktuell im Interview) deutlich bedeutungsvoller für I9 zu sein, als etwa der Grund, mit Hilfe von Grids Fragebogenitems zu generieren, was er auch schon gemacht habe.

Das Ziel, mit Grids in der organisationalen Praxis etwas zu bewirken, wird in Zusammenhang mit dem „methodologischen Konzept der **kooperativen Modellproduktion**“ (I9, Z. 388) genannt.¹⁶ Das Konzept gehe auf Arne Raeithel zurück und meint, so drückt es I9 aus, dass mit Hilfe von Grids Modellierung möglich ist, die es braucht,

¹⁶Zum Thema „Kooperative Arbeit an einem symbolischen Modell der Konstruktionen“ (Raeithel, 1993, S. 50) schreibt Raeithel im Kapitel *Auswertungsmethoden für Repertory Grids*, dass es neben der rein diagnostischen Verwendung von Repertory Grids auch andere Anwendungskontexte, z. B. in der Beratung und Weiterbildung gebe, in denen es nicht um eine exakte Messung gehe, sondern darum, „die Klienten selbst mit den Ergebnissen zu konfrontieren, um eine rationale und reflektierte Weiterentwicklung ihrer Konstruktwelten zu unterstützen. (...) Alle ‚geschriebenen‘ Diagnosen... können als ein bestimmtes symbolisches Arbeitsprodukt verstanden werden... Sie strukturieren als ein ‚gemeinsames Drittes‘ den Dialog von U[ntersucher] und A[Auskunfts]p[erson] (...) Bei der Verwendung von Reprid-Auswertungen als gemeinsames Drittes in Therapie und Beratung geht es... um den Umbau einer kognitiven Struktur zur erfolgreicherer Lebensgestaltung. In einer schrittweisen Annäherung erreichen die Dialogpartner eine Verständigung über die aktuelle Problemlage und die Möglichkeiten zu ihrer Bewältigung.“ (Raeithel, 1993, S. 50f.)

um ausgehend von dem Modell (d. h. dem Ergebnis der Modellierung) im Sinne einer Visualisierung das Problemfeld in der organisationalen Praxis zu diskutieren und zu reflektieren. I9 ist der Überzeugung, dass sich die statistisch ausgewerteten Grid-Daten in Form von „Bertin-Diagrammen“, „Biplots“ oder „ESA-Räumen“¹⁷ als Modell/Visualisierung eignen, um in und mit der Organisation die Plausibilität der Visualisierung und ihre Bedeutung für die Praxis zu diskutieren, die Praxis zu reflektieren und „an den wesentlichen Pfeilern einer Organisation versuchen zu arbeiten“ (I9, Z. 511). Das zeigt sich in folgender Erklärung:

Dabei [beim Konzept der kooperativen Modellproduktion, Anm. JH] ist eigentlich die Idee, dass man mit den Grids, äh, Modellierung ja generieren kann. Also wenn man sie statistisch auswertet . . . generiert, hat man, äh, letztendlich Visualisierungen, die sich, äh, hm, in Diskussionen in Organisationen häufig sehr gut eignen, um, äh, über die Plausibilität a) dieser Visualisierung zu diskutieren und b) vor allen Dingen dann über auch die, ähm, Bedeutung für die Praxis und die Konsequenzen auch für die Praxis zu diskutieren. Ähm, wir machen das in den Interviews ja auch so, dass wir eben 'ne, auch 'ne Software, äh, verwenden, die es erlaubt, äh, den Interviewpartner am Ende eines Interviews die Ergebnisse zu zeigen und da schon ein erstes Feedback einzuholen dazu. Und dann, äh, die Ergebnisse zu analysieren, zu aggregieren und dann- und das ist 'n Prinzip, dass die melden die also immer wieder zurück, das is' ja auch das Hauptziel Rückmeldung der Ergebnisse, äh, und der entsprechenden Interpretation, die wir dann mitliefern, äh, 'ne Reflexion über die jeweilige- das jeweilige Problemfeld auszulösen. (I9, Z. 390–413)

Nicht die Erhebung und Interpretation (im Sinne der Interpretation seitens der ForscherInnen) der Griddaten scheint für I9 im Vordergrund zu stehen, sondern das Rückmelden der statistisch ausgewerteten und visuell aufbereiteten Griddaten an die Betroffenen, um Reflexion und Diskussion sowohl auf organisationaler als auch auf individueller Ebene auszulösen. Das „diskursive Element“ kommt allerdings auch in den anderen Phasen des Forschungsprozesses mit Grids zum Ausdruck, unter anderem bei der Elementauswahl, die oft in Kooperation mit den Organisationsmitgliedern geschieht, wie später noch deutlich wird.

Neben den beiden aus der Perspektive der Organisation bzw. der Praxis heraus gedachten Gründen, warum er Grids einsetzt, äußert I9 noch einen stärker methodisch verorteten Grund: Der dritte Grund ist, dass man mit Grids **implizites Wissen explizieren** könne. Im Gegensatz zu Interviews, wo man als Befragter versuche, das eigene Handeln zu rationalisieren und schlüssig darzulegen, könne man bei Griderhebungen das Gesamtergebnis nicht so gut antizipieren, insofern eigne sich die Methode der Grids dazu, implizites Wissen zu explizieren. I9 unterscheidet zwei Stufen, auf denen man via Grids implizites Wissen sichtbar macht:

1. Implizites Wissen, das in der Phase der Formulierung der Konstrukte, wenn die drei Elemente nach Ähnlichkeit sortiert werden, verbalisiert wird

¹⁷Als Biplots wird die Darstellung von Konstrukten und Elementen eines oder ggf. mehrerer Grids in einem grafischen Raum verstanden. Der Begriff ESA-Raum kommt von Eigenstrukturanalyse, einer Form der Auswertung von Repertory Grids, die von Arne Raeithel entwickelt wurde. Was genau mit Bertin-Diagrammen gemeint ist, lässt sich nicht rekonstruieren, allerdings ist anzunehmen, dass auch dies eine Form der Visualisierung von Grid-Daten ist.

Es, äh, gibt ... viele Situationen, wo der Interviewpartner sofort sagt, wenn es, äh, um die Differenzierung der vorgelegten Elemente geht: ja, die beiden - wenn's bei der Triadenmethode darum geht eben die drei auseinanderzunehmen - die gehören zusammen, das andere fällt raus, aber dann, äh, lange Zeit brauchen, um die richtige - also für ihn die richtige, äh, Formulierung dieses Unterschieds zu finden. Und das eben ein Prozess ist, wo sozusagen, äh, man an so eine Ebene von implizitem Wissen herankommen kann. Äh, äh, das ist die- sozusagen die, sagen wir mal die Eskalationsstufe Eins von dem impliziten Wissen, eben überhaupt die Formulierung der Konstrukte. (I9, Z. 431-444)

2. Implizites Wissen, das am Ende im gesamten Konstruktsystem, d. h. in der Relation der Elemente zueinander und der Begründung durch die Konstrukte sichtbar wird

Das zweite ist dann natürlich das Konstruktsystem, das heißt, wenn ich alle erhoben habe, die Gesamtkonfiguration zu betrachten und da steckt ja auch wiederum, äh, äh, ein Wissen drin, was nämlich in den Relationen der Elemente zueinander, äh, und deren Begründung über die Konstrukte liegt. (I9, Z. 446-451)

Die Elementauswahl als Thema und Leitfrage im Interview wird von I9 bereitwillig angenommen und stellt durchgängig im gesamten Interviewverlauf ein großes Thema dar. Die passende Elementauswahl scheint auch für I9 einer der Dreh- und Angelpunkte bei der Erhebung mit Grids zu sein. Es wird klar deutlich, dass aus der Sicht von I9 **mit der Auswahl der Elementtypen die Fragestellung operationalisiert** wird. Dies wird mehrmals in verschiedenen Beispielen, die ausführlich bezogen auf die Elementauswahl geschildert werden, deutlich. Am Beispiel eines Projekts, wo es um interdisziplinäre Forschungszusammenarbeit zu einem Themengebiet unter einem neuen institutionellen Dach ging, wird deutlich, wie aus der Suche nach den passenden Elementen der Fokus/das Thema des Grids entschieden und konkretisiert wird:

da haben wir einfach, äh, lange überlegt, als es dann darum ging, äh, wie definiert man die Elemente. Äh, ob wir quasi klassisch einfach nur 'n sehr- sehr klein, äh, abgrenzen wollten, wie, ähm, sehen jetzt die Beteiligten die Rolle unterschiedlicher Disziplinen. Dann ... hätte man jetzt auch sagen können, man nimmt jetzt sozusagen so Grunddisziplinen. Man nimmt einfach Biologie oder man nimmt Sozialwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Naturwissenschaften. ... und die Alternative, wofür wir uns dann aber entschieden haben, war die: Man nimmt konkret genau die Wissenschaften der am Tisch Sitzenden. Also sprich, äh, den Chemiker, den Neurowissenschaftler, den Historiker, den Theologen, den Pharmazeuten und so weiter. Und weil's ja letztendlich darum geht, äh, zu schauen, wie werden- inwiefern stimmt da Selbst- und Fremdbild auch überein in der Wahrnehmung des Beitrags dieser Disziplinen. Und zwar dann geht es eben nicht darum, irgendwelche Disziplinen, sondern genau die, die da am Tisch sitzen, zu reflektieren. (I9, Z. 1147-1169)

Das Besondere an der Elementauswahl bei I9 ist die **Verschiedenartigkeit der Elemente**, die I9 benutzt und für möglich hält. Verschiedenartig meint sowohl sehr verschiedene Elementtypen bei den unterschiedlichen Studien, besonders aber sehr heterogene Elemente innerhalb ein und derselben Studie (z. B. Personen, Dokumente,

Software, Meetings etc. als Elementtypen in einem Grid). Das gibt der Elementauswahl einen größeren Raum, weil vielfältigere Elemententscheidungen möglich werden, als wenn man sich auf einen Elementtyp festlegt. Es wirft allerdings auch neue Fragen auf, die noch nicht zur Gänze beantwortet sind.

das is' äh, ein vielleicht noch zu wenig, äh, ref- von mir reflektierte- oder überhaupt, äh, reflektierter Bereich, wie weit dürfen die sozusagen die Semantik der Elemente auseinanderliegen. Also die ,ähm, äh, Elemente begrifflich auseinanderliegen. Müssen das quasi alles Obstsorten sein oder kann ich kann ich auch, äh, noch 'n Gemüse mit dazulegen? ... Meine Erfahrung is', dass es, äh, produktiv is' ... es hängt natürlich von der Ge- vom Gegenstand ab, das ist einfach auch ... meine Überzeugung oder meine theoretische Position, dass es im Wissensmanagement diese, äh, unterschiedlichen, sag ich mal Akteure, äh, gibt, die relevant sind für den Austausch von Wissen und das sind eben Personen und Artefakte und, ähm, äh Organisationseinheiten und äh, bestimmte Settings. Und ähm, wenn man das jetzt sozusagen allein nur auf die Personen reduzieren würde oder allein auf die Dokumenttypen, würde man sozusagen wichtige Elemente dann dabei auch, äh, vergessen. Die für den Gesamtkontext der Fragestellung relevant sind. (I9, Z. 954-976)

Derartig unterschiedliche Elementtypen machen aus Sicht von I9 also dann Sinn, wenn sie für den Kontext der Fragestellung relevant sind.

Gerade dann, wenn man derartig unterschiedliche Elementtypen gemeinsam in einem Grid bei der Konstrukterhebung (Triaden) verwendet, komme man oft auf Aspekte, die interessant seien, die wesentliche Sichtweisen zusammenführten:

Auch wenn diese- diese Triade [mit so unterschiedlichen Elementtypen wie Akteuren und Dokumenten] erstmal komisch wirkt. Da wirkt dann doch eben der Ähnlichkeitsvergleich und, äh, dieses Assoziationsprinzip sofort, dass die sagen, na gut, ich kann's schon, äh, strukturieren. Und äh, Ihnen zwei nennen, die ähnlicher sind. Ähm, ja und dann kommt man da eben auch manchmal an Punkte, die eben interessant, weil sie Dinge zusammenführen in den Elementen, die sonst eigentlich für uns eher ähm, unterschiedliche Aspekte dann darstellen. (I9, Z. 992-1001)

Befragt danach, was der Grund für seine Entscheidung sei, mit derart verschiedenartigen Elemente im Grid zu arbeiten, antwortet I9 einerseits mit seiner *Praxis- und Anwendungsnähe*, dass bei Fragestellungen häufig eben verschiedenartige Elemente wichtige Aspekte einbringen würden, die vernachlässigt würden, wenn man das Grid auf einen Elementtyp reduzieren würde. Andererseits sieht er auch seinen konzeptionellen Hintergrund in der *Tätigkeitstheorie* als Ursache dafür, weil er auf diese Weise immer die Vielfältigkeit von organisationalen Elementen mitdenke.

Ausgehend von diesem Hintergrund ist auch das folgende Thema zu verstehen: Die Möglichkeit, dass man die Elemente (im Sinne von Elementkategorien) je nach Fokus der Fragestellung immer wieder neu suchen und wählen muss und kann, macht für I9 die besondere Stärke der Methode Repertory Grid aus, da sie so ein besonders **kontextsensitives Verfahren** ist, mit Hilfe dessen man nicht nur verschiedene Fragestellungen untersuchen kann, sondern dass auch auf diese Weise an unterschiedliche organisationale Ausgangslagen angepasst werden kann.

Wenn man in eine- eine Praxissituation kommt und dort das Grid, ähm, anwenden möchte, ähm, dann hat es für mich immer sehr viel damit zu tun, dass man sozusagen, das is' die Stärke des- des- des Grids, der Elemente, wenn sie gelingt die Elementauswahl, dass sie eben sehr gut und sehr kontextsensitiv ist. Dass man eben für, äh, eine bestimmte Organisation, für ein bestimmtes Tätigkeitssystem, wenn Sie mögen, äh, in dem- der Terminologie der Tätigkeitstheorie - für ein bestimmtes Tätigkeitssystem die Elemente findet, äh, die, äh, sozusagen Eckpunkte, dieses- dieses Systems sind, die tragende, äh, Elemente zur Orientierung in- in einer bestimmten Praxis sind. . . (I9, Z. 498–508)

Es wird betont, dass Grids heute in einem gesamten Forschungsdesign eingebettet sind, d. h., dass meist vorher Interviews gemacht werden, gerade für das Elementdesign. Früher habe er manchmal Interviews parallel geführt, das mache er heute nicht mehr.

inzwischen komm ich- kommen wir immer mehr dazu, die Grids eben in eine Lang- in eine Chronologie zu bringen mit anderen Methoden. Also grade, wenn's dann gleich um auch Elementedesign geht natürlich, auch mit Interviews zu arbeiten vorher. (I9, Z. 471–476)

I9 sucht das Set an Elementtypen, die verwendet werden sollen, immer *vor* dem eigentlichen Gridinterview, um die Grids nachher miteinander vergleichen zu können. Er unterscheidet beim Begriff Element zwischen „*Type*“ (engl. ausgesprochen, I9, Z. 722) und „*Token*“ (engl. ausgesprochen, I9, Z. 722), um den Unterschied zwischen Elementkategorie (Type) und den konkreten Repräsentanten (Token) einer Elementkategorie für eine konkrete Person in einem Grid-Interview zu unterscheiden. Das, was I9 als Set im Vorhinein bestimmt, ist im Sinne von *Types*, also alle Elementtypen, die in einem Grid verwendet werden sollen, zu verstehen. Der Elementtyp ist beispielsweise „eine Firma, mit der ich viele gemeinsame Projekte bereits realisiert habe“ (I9, Z. 729f.), das konkrete Element ist dann die ganz konkrete Firma, die einer Person daraufhin einfällt. Im Gridinterview werde dann die ganz konkrete Firma als Element genutzt. Vergleichbar bleiben die Grids aus Sicht von I9 über die Elementkategorie, auch wenn die konkreten Firmen, an die die InterviewpartnerInnen dann denken verschiedene sind.

Um herauszufinden, welches die adäquaten Elementtypen und welches das passende gesamte Elementset für eine Grid-Studie ist, um eine bestimmte Fragestellung zu bearbeiten, führt I9 im Vorhinein **Interviews und Dokumentenanalyse** in der jeweiligen Organisation durch, mit der er zusammenarbeitet.

. . . wir arbeiten in der Regel mit- schauen uns Dokumente an, die vorliegen und wir- wir führen Interviews mit, äh, das ist erst mal ein Element! Was- was wir standardisiert machen, wenn wir in Organisationen kommen, macht man natürlich Interviews oder versucht sich Dokumente geben zu lassen über die Organisation, aber das hängt immer natürlich dann, das ist klar, das hängt dann von der Fragestellung ab, was genau- was das genau ist. Welche Dokumente. Und wen man- wen man befragt. (I9, Z. 512–519)

Es finden sich **vier Ressourcen**, aus denen I9 schöpft, um zu entsprechenden Elementtypen für eine bestimmte Fragestellung zu gelangen:

1. Elementtypen kommen direkt *aus der Praxis*, d. h. es werden aus den Interviews jene Elemente herausgesucht, die für das Thema/die Fragestellung aus Sicht der Praxis (der Organisation) wichtig sind. Dabei achtet I9 besonders auf Gemeinsamkeiten bei den Antworten.

Manchmal is' es, äh, über, äh, verschiedene, ähm, verschiedene Interviews suchen nach Gemeinsamkeiten in den Antworten, welche Elemente wären das, was ist da relevant? (I9, Z. 623f.)

2. Elementtypen gehen (indirekt) *aus der Fragestellung* selbst hervor, d. h. es ist aus der gegenstandsbezogenen Theorie ein Phänomen bekannt, das näher untersucht werden soll. Am Beispiel der Vertrauensstudie zeigt sich das wie folgt:

... uns interessierte: Spielt für das Vertrauen eine Rolle, wie viel Erfahrung ich schon mit einer anderen Firma in diesem Netzwerk gemacht habe, konkrete Erfahrung. Dann haben wir zwei Elemente definiert, die eine heißt: ‚eine Firma, mit der ich viele gemeinsame Projekte bereits realisiert habe‘, ein zweites Element hieß: ‚eine Firma, mit der ich bisher noch kein gemeinsames Projekt realisiert habe‘ (I9, Z. 725–731)

3. Einige *bewährte Elementtypen* werden bei I9 immer aufgenommen. Das sind:

- (a) das Ideal-Element
- (b) eine „diachrone Dimension“ (I9, Z. 582), das meint im Sinne von I9, dass man eine Zeitdimension in die Konstruktion der Elemente aufnimmt, also etwa: „diese Institution ... heute und in drei Jahren“ (I9, Z. 1185) oder „die Organisation vor drei 574 Jahren“ (I9, Z. 573f.)
- (c) die Akteure selbst, die immer als ein Element aufgenommen werden, manchmal auch mit einem Ideal-Selbst.

dass ich eigentlich immer die Akteure auch mit hineinnehme. Also die Subjekte, äh, mit hineinnehme und manchmal auch da 'ne Idealvorstellung (I9, Z. 859–862)

Dieses „Selbst“ wird aber immer im Sinne der Rolle für das Thema verstanden, d. h. „ich selbst als Träger von Wissen“, wenn es etwa um den Wissensaustausch und die Wissensdokumentation geht. Es geht also um das Selbst in der Rolle von etwas.

Die ersten beiden Elementtypen dienen dazu, „Entwicklungswege“ (I9, Z. 524) und Projektionen in die Zukunft (und ggf. auch Vergangenheit) zu ermöglichen. Letzteres gehört dazu, weil Akteure immer Teil des Systems sind. Dies erklärt sich auch aus der vierten Ressource.

4. Elementtypen gehen daraus hervor, dass ein *Organisationsmodell* (quasi eine Metatheorie) *auf eine konkrete Organisation* angewendet wird. Man analysiert eine Organisation mit der Brille eines Organisationsmodells und seiner Bestandteilen daraufhin, welche Bestandteile für das entsprechende Thema eine Rolle spielen und wie die entsprechenden Bestandteile in der zu untersuchenden Organisation konkret ausgeprägt sind. Als Modell zieht I9 scheinbar (nur) die **Tätigkeitstheorie**, im speziellen das Tätigkeitssystem von Engeström heran (ein anderes Organisationsmodell wird nicht beschrieben, aber die Offenheit, dass auch andere Modelle möglich wären, schon):

Wenn Sie zum Beispiel an diese, ähm, auch an Tätigkeitstheorie denken und das vom Engeström die, die, ähm, das Tätigkeitssystem nehmen, können Sie natürlich auch das abklopfen. Also wenn man, äh, die Elemente zum Beispiel aus der Wissensmanagement-Studie sich anschaut, äh, dann waren das Elemente, die, äh, jeweils in diesen Bereichen des Tätigkeitssystems, also äh, Organisation, Werkzeuge, Toolebene, äh, Regeln und Arbeitsteilung, jeweils eine Rolle gespielt haben. (627–636)

Die Tätigkeitstheorie scheint das Denken, Forschen und Handeln von I9 stark zu prägen, das zeigt sich sowohl in expliziten Verweisen auf die Theorie, aber auch implizit in den Elemententscheidungen für verschiedene Projekte.¹⁸

In welchem Fall welche Ressource für die Elementauswahl größere Bedeutung hat, scheint aus Sicht von I9 vom Typus der Studie abzuhängen. Er unterscheidet **zwei Typen von Studien** explizit:

1. Studien, bei denen die Fragestellung stärker aus einer *wissenschaftlichen* Perspektive (Theorie) gelenkt wird – die Definition der *Elemente* speist sich hier zum Teil *aus der Literatur*. Als Beispiel erwähnt er die Vertrauensstudie:

in der virtuellen Fabrik-Studie ... interessierte [uns, Anm. JH]: Spielt für das Vertrauen eine Rolle, wie viel Erfahrung ich schon mit einer anderen Firma in diesem Netzwerk gemacht habe, konkrete Erfahrung. Dann haben wir zwei Elemente definiert, die eine heißt: „eine Firma, mit der ich viele gemeinsame Projekte bereits realisiert habe“, ein zweites Element hieß: „eine Firma, mit der ich bisher noch kein gemeinsames Projekt realisiert habe“ (I9, Z. 722–729)

Aus der Literatur sei klargeworden, *dass* Erfahrung eine Rolle bei der Bildung von Vertrauen spielt, mittels Grids sollte dann herausgefunden werden, *in welcher Weise* sie das tut.

Daneben seien aber auch alle anderen Ressourcen für die Elementgewinnung genutzt worden.

diese Vertrauens-, äh, -studie, die is' eben 'ne Kombination aus bottom-up, Grounded Theory, eben mit den Leuten gesprochen, was sind die wesentlichen Rollen, Elemente bei euch in der- in der- in diesem Kontext, plus, äh, Elemente wie zum Beispiel dieses, was ich gerade eben beschrieben habe mit der Erfahrung, wo man dann aus der Literatur, äh, äh, das weiß, dass das da thematisiert wird und dass man das mit, äh, beantworten kann.

2. Studien, bei denen die Fragestellung stark aus der *Praxis* selbst kommt – hier werden die Elemente „Grounded Theory-mäßig“ (I9, Z. 787) („*bottom-up*“, I9, Z. 792) gemeinsam mit der Organisation und ihren Mitgliedern erarbeitet. Hier werden *keine* Elemente aus der Literatur aufgenommen, die bewährten Elemente dagegen schon, ebenso wie auch das Abklopfen der Bestandteile des Tätigkeitssystems für die Elementauswahl eine Rolle spielte. Als Beispiel beschreibt I9 hier die Wissensmanagement-Studie. (I9, Z. 792–797)

¹⁸Auch das Konzept der kooperativen Modellproduktion dürfte einen tätigkeitstheoretischen Hintergrund haben, da Arne Raeithel ebenfalls stark in der Tätigkeitstheorie und kritischen Psychologie verankert war. Dass Tätigkeit immer sozial ist, d.h. Kooperation in verschiedenen Formen immer stattfindet, ist ein Kernelement der Tätigkeitstheorie. Auch Reflexion und daraus zu lernen passt vom Denken her gut in die Tätigkeitstheorie.

... der andere Typ von äh, Fragestellung und das war in der, äh, Wissensmanagement-Fragestellung, ... Äh, der ist von einem ganz- einer ganz praktischen Fragestellung, äh, abgeleitet. Da geht es wirklich um diese Firma und äh, und deren, äh, äh, deren Praxis und da importieren- haben wir keine Elemente sozusagen importiert, die sozusagen, äh, aus der Literatur zu importieren wären, weil die sind sozusagen Grounded Theory-mäßig entstanden. (...) bei der, äh, Wissensmanagement-Studie war's nun so, dass wir ... über Interviews diese ganze Liste zusammengestellt haben und da eben 'ne ganze Menge an Tools gefunden haben und dann im Interview die reduziert haben auf die wesentlichen, ähm, Typen von, äh, von Werkzeugen, da haben wir zum Beispiel dann zusammengefasst ... verschiedene Formen von Projektberichten, die ... im Detail unterschiedliche Gestalt hatten, unterschiedliche Form hatten, wo aber die- unsere Ansprechpartner in dem Workshop der Meinung waren, es reicht, wenn als, äh, als Element das Element Projektbericht haben, nicht, äh, die verschiedenen Varianten, die's davon gibt. Sozusagen der hat- diese verschiedenen Varianten erfüllen eine bestimmte Funktion und um die geht es, die müsste man, äh, sozusagen erforschen. (I9, Z. 782-822)

Rück- und ausblickend betont I9 am Ende des Interviews, dass die Elementegenerierung und wie man das methodisch absichern könne, ein wichtiges Thema sei:

Ihr Thema ... is' 'n spannendes, 'n interessantes und 'n wichtiges Thema, nämlich, wie man das methodisch, das würde mich ja interessieren, was Sie dabei herausfinden ... wie man diese Elemente, ähm, Generierung, welche Facetten es gibt, dass man die methodisch absichern kann. Methodisch oder theoretisch absichern kann. Und, äh, was es da für- für unterschiedliche, äh, Herangehensweisen gibt und wie Sie die dann auch bewerten. Das würde mich dann auch interessieren. (I9, Z. 1387-1399)

B. Vorgehensweise.

0. Ausgangspunkt

Der Ausgangspunkt für eine Repertory Grid-Studie ist bei I9 sehr unterschiedlich. Er reicht von praktischen Problemstellungen in einer Organisation, die etwa das Erheben von Anforderungen an ein technisches System (Beispiel: Projektdatenbank, Forschungsdokumentationssystem) notwendig machen, hin zu stärker wissenschaftlichen Fragestellungen, etwa wie Vertrauen in Netzwerken subjektiv konstruiert wird. In jedem Fall geht es darum, „subjektive Konstruktwelten“ (I9, Z. 371), d. h. die Wahrnehmung von bestimmten Anwendungsfeldern zu explorieren. I9 setzt Repertory Grids ausschließlich explorativ und nicht hypothesentestend ein. Dabei sind die Grids immer in ein übergeordnetes Forschungsdesign eingebettet.

Das, was die Problemstellungen ebenfalls gemeinsam haben, ist, dass sie mit Organisationen zu tun haben bzw. die Studien in Organisationen durchgeführt werden, d. h. in der einen oder anderen Weise geht es um anwendungsorientierte Organisationsforschung.

Wenn es um die Erhebung von subjektiven Wahrnehmungen geht, kommen die Grids gegenüber anderen alternativen Erhebungsmethoden vor allem deshalb in Frage, weil sie erstens eine für die Organisationen neue bzw. andersartige Methode sind, die daher motivierend wirkt, weil mittels Grids zweitens stärker *implizites* Wissen erhoben

werden kann als mit traditionellen Methoden und weil durch die dialogische Erhebung und anschließende Visualisierung nach der statistischen Auswertung von Grids Diskussions- und Reflexionsprozesse in der Praxis in Gang gesetzt werden können.

1. Vom Problem zum Thema

Die Ausgangsfragestellung einer Studie, egal ob diese stärker aus der Praxis oder aus der Forschung heraus kommt, wird bei I9 über die Elementauswahl operationalisiert. Ein direkter Zwischenschritt zur Themensuche für die Griderhebung selbst wird nicht sichtbar, wohl aber ein Oszillieren zwischen Überlegungen zur Elementauswahl und Konkretisieren der Fragestellung fürs Grid. Der Prozess *Vom Problem zum Thema* ist bei I9 also sehr eng verquickt mit dem Prozess der *Suche nach den Elementen* und umgekehrt. Beide Prozesse sind für ihn offenbar nur miteinander zu denken und bedingen sich gegenseitig. Das heißt einerseits, wenn I9 nach seinem Vorgehen, wie er vom Ausgangsproblem das Thema der Grids bestimme, gefragt wird, bezieht er sich stark auf die Suche nach den passenden Elementen bzw. auf das „Elementedesign“. Andererseits scheint die Suche nach den Elementen zur Klärung des Fokus der Fragestellung/des Themas für das Grid beizutragen. Dies wird in seinen Schilderungen der Beispiele deutlich. Durch die Überlegung, was an Elementtypen in Betracht kommt, wird das jeweils zugehörige Thema, d. h. der Fokus des Grids formuliert, und dann kann entsprechend der Ausgangslage (in Zusammenarbeit mit der Organisation oder im Forscherteam) entschieden werden, welcher Fokus gewünscht ist und dann das Elementset konkretisiert werden.

Wenn das Problem direkt **aus der Praxis** kommt, dann geht I9 stärker „bottom up“ vor bei der Elementauswahl, daher ist auch das Thema des Grids stärker an den Aspekten des praktischen Problems in der Organisation orientiert. Dies zeigt sich am **Beispiel** eines Wissensmanagement-Projekts in einer Organisation, in der die Problemstellung, die mittels Grids bearbeitet wurde, war, das Anforderungsprofil an ein Werkzeug zur Dokumentation von Projektwissen zu erheben und darüber hinaus auch noch herauszufinden, ob solch ein Werkzeug für die Problemlage überhaupt als Lösung überhaupt in Frage käme. Das Thema des Grids im engeren Sinne war dann, die Erhebung der Konstruktionen über den Austausch und die Dokumentation von Projektwissen seitens der Beteiligten, um daraus Ideen für die Lösung abzuleiten. Es ging also um die Analyse und Bewertung bisheriger Praktiken.

Wenn die Problemstellung eine stärker **wissenschaftliche** ist, kommen Elemente (zusätzlich) aus der Literatur oder der Fragestellung direkt hinzu, so dass das Thema des Grids auch zum Teil am Vorwissen zum Thema orientiert ist, allerdings nie hypothesenprüfend, sondern immer explorativ, wie I9 betont. Das heißt, wenn ein Phänomen oder Zusammenhang zu einem Thema in der gegenstandsbezogenen Literatur bekannt ist, wird mit den Grids nicht überprüft, ob das so ist, sondern exploriert, wie dieser Zusammenhang aussieht und ob es ggf. weitere Aspekte gibt, die auch noch nicht bekannt sind. Dies beschreibt I9 am **Beispiel** der Vertrauen-in-Netzwerken-Studie:

Wir haben einfach gesagt . . . , die Literatur zeigt, dass Vertrauen in Netzwerken ein ganz wichtiger Koordinationsmechanismus ist, ähm, 'n wichtiger Faktor ist und, äh, wenn man sich die Methoden anguckt, die zum Thema Vertrauen vorliegen, dann kann man sich fragen, ob man nicht noch mal neu . . . herausbekommen muss, . . . sind die Dimensionen . . . oder die Skalen, die man jetzt zum Thema Vertrauen in irgendwelchen Inventaren findet, die vorliegen, sind die wirklich für diese neue Organisationsform noch relevant. Oder äh, sind da nicht

auch noch neue Aspekte zu beachten, eben weil es auch eine neue Organisationsform ist, diese Netzwerke, und da hat man gesagt, dass man das mit den Grids explorieren will. Das heißt, wir haben das Thema gesetzt ‚Vertrauen in Netzwerken‘ und haben die Methode gesetzt- eingesetzt, weil wir mit der Methode quasi auf . . . Faktoren oder Dimensionen oder Aspekte von Vertrauen in diesem speziellen Kontext noch mal kommen wollten. (I9, Z. 1066–1084)

Das heißt, das eigentliche Thema des Grids war dann, wie konstruieren die Beteiligten subjektiv Vertrauen in ihrem Netzwerk, d. h. welche Faktoren spielen für Vertrauen im Netzwerk eine Rolle.

Egal ob praktische oder wissenschaftliche Ausgangslage, in jedem Fall findet also eine Übersetzung in die konstruktpsychologische Sprache statt, es geht um die Erhebung von subjektiven Konstruktwelten.

Strategie: auf Vorwissen zum Gegenstand und Organisationsmodelle (Tätigkeitssystem) zurückgreifen und die Sicht der Betroffenen zum Problem erheben und dabei auf (alternative) Elemente(s) stoßen, wobei die Klarheit über Elementsets hilft den Fokus, d. h. das Thema des Grids zu konkretisieren; das Gridthema wird (implizit) in ein konstruktpsychologisches „übersetzt“

Handlungen: Elemente suchen (d. h. diese Handlungen finden sich im nächsten Abschnitt beim Prozess *Vom Thema zu den Elementen*); Formulierung der Fragestellung in konstruktpsychologischer Sprache (Erhebung von subjektiven Konstruktwelten, d. h. subjektive Faktoren/Dimensionen in einem bestimmten Anwendungsfeld)

Grundannahmen: wenn man nach den passenden Elementen für die Problemstellung sucht und sowohl das gegenstandsbezogene Vorwissen als auch strukturelle Theorien über Organisationen (Tätigkeitstheorie) und die Sichtweise der Betroffenen einbezieht, konkretisiert man damit auch die Fragestellung, d. h. den Fokus oder das Thema des Grids; allgemeine konstruktpsychologische Grundannahmen

Bedingungen: die Bedingungen für die Elementsuche unterscheiden sich, je nachdem, ob das Ausgangsproblem ein stärker wissenschaftlich orientiertes oder eines aus der Praxis ist (siehe hier ebenfalls unter *Bedingungen* im nächsten Abschnitt beim Prozess *Vom Thema zu den Elementen*)

2. Vom Thema zu den Elementen

Bei Problemstellungen aus der Praxis würden die Elemente laut I9 „**bottom-up**“ („von dem Feld her“, „Grounded-Theory-mäßig“) generiert. Bei Forschungsfragestellungen würden die Elemente oft auch aus der **Literatur** hergeleitet, im Sinne aus dem wissenschaftlich aktuellen Wissensstand zum Untersuchungsgegenstand (wie im Vertrauensprojekt-Beispiel: aus der Literatur ist bekannt, dass Erfahrung eine Rolle spielt, daher werden zwei Elemente generiert, die darauf Bezug nehmen, d. h. eine Firma, mit der man bereits viel Erfahrung hat, eine weitere, mit der man noch keine Erfahrung hat). Manchmal gebe es auch einzelne Elemente, die sich direkt aus der Fragestellung ergeben, etwa wenn sich die Frage stellt, ob ein bestimmter Faktor Einfluss hat, dann werden dazu entsprechend Elemente generiert. Das scheint in der Regel mit dem theoretischen Vorwissen zu tun zu haben, die eine bestimmte Fragestellung hervorbringt.

In beiden Fällen (sowohl praktische als auch wissenschaftliche Problemstellung) arbeitet I9 mit den strukturellen Elementen der **Tätigkeitstheorie** bzw. des Tätigkeitssystems, um das gesamte Thema und seinen Kontext zu fassen und kein wichtiges Element bzw. keinen wichtigen Aspekt zu vergessen.

Strategie: Elemente ausgehend von theoretischem Vorwissen und von der Fragestellung selbst (vorwiegend bei wissenschaftlichen Fragestellungen), Elemente in der organisationalen Praxis (sowohl bei wissenschaftlichen als auch praktischen Problemstellungen) sowie tragende Elemente des gesamten Tätigkeitssystems (bei jeder Art von Problemstellung im organisationalen Bereich, wissenschaftlich wie praktisch) suchen und finden

Dass man eben für, äh, eine bestimmte Organisation, für ein bestimmtes Tätigkeitssystem ... die Elemente findet, äh, die, äh, sozusagen Eckpunkte, dieses- dieses Systems sind, die tragende, äh, Elemente zur Orientierung in- in einer bestimmten Praxis sind. . . (I9, Z. 503–508)

Handlungen: Durchführen von **Interviews** und **Dokumentenanalyse** zum Zusammentragen von relevanten Elementen (im Sinne von Elementtypen, Aspekten, die zum Thema eine Rolle spielen)

Beispiel aus der Studie zu Vertrauen in Unternehmensnetzwerken:

... haben da eben die ganzen Dokumente, die diese- die Ansprechpartner uns zur Verfügung stellen konnten, über diese Netzwerke, wo die beschrieben wurden, was die machen, was deren Ausgangspunkt ist, wie die miteinander kooperieren wollen, das haben wir uns angeschaut und wir haben mit, äh, drei, äh, Experten Interviews geführt, darüber gesprochen, was denn die wesentlichen Elemente in diesen Netzwerken sind, die für das Thema Vertrauen auch relevant sind. (I9, Z. 540–547)

Mögliche **Kriterien** für das Auswählen von *relevanten* Elementen in dieser Vorphase (Interviews und Dokumentenanalyse) können sein:

1. *Gemeinsamkeiten* in den Aussagen
2. *Elemente des Tätigkeitssystem* (im Sinne Engeströms) „abklopfen“: „Organisation, Werkzeuge, Toolebene, äh, Regeln und Arbeitsteilung“ (I9, Z. 634f.)
3. *Elemente eines Organisationsmodells* „abklopfen“, (I9 spricht kein konkretes an, bezieht sich wieder auf die Elemente des Tätigkeitssystems wie Werkzeuge und Arbeitsteilung, allerdings äußert er hier die Offenheit, dass es auch ein anderes Modell von Organisationen sein könne - man brauche ein Organisationsmodell, um zu wissen, was alles zu einer Organisation dazugehöre)

Beispiel Anforderungen an ein Projektdokumentationssystem:

da ging's stark um die Werkzeugebene für den Wissensaustausch. Und da einen relativ breiten Werkzeugbegriff gehabt, also auch Meetings wurden sozusagen als organisationale Werkzeuge gesehen, um Wissensaustausch zu betreiben, aber auch eben, äh, Dateiablagen oder Ordner, Projektberichte, und, ähm, da wurde eben systematisch nach allen, äh, Werkzeugen gesucht, die die Organisation einsetzt, um Projektwissen zu dokumentieren oder weiterzutragen. Das war die Grundfragestellung, die wir gestellt haben in dieser- in diesen Interviews. (I9, Z. 647–657)

Bewährte Elementtypen aufnehmen:

1. Idealelement und
2. Elemente mit zeitlicher Projektion („diachrone Dimension“), d. h. Elemente wie die Organisation X heute, Organisation X gestern, Organisation X in Y Jahren für eine Projektion in die Zukunft oder zurück, um Entwicklungsperspektiven und -wege für die Organisation herauszufinden sowie
3. die Akteure selbst als Elemente, die jeweils eine bestimmte fragestellungsbezogene Konnotation im Kontext der Studie haben, z. B. „wie schätze ich mich selbst als äh, Träger von Wissen, Projektwissen in Abgrenzung zu anderen ein.“ (I9, Z. 861–863) (Wissensmanagement-Studie).

Elemente mit zeitlicher Projektion waren im Beispiel aus der Studie zu Vertrauen in Unternehmensnetzwerken: die *virtuelle Fabrik heute*, die *virtuelle Fabrik gestern* und das *Ideal dieser virtuellen Fabrik*, im Beispiel zur Studie zu Interdisziplinarität waren solche Elemente *diese Organisation wie sie sich heute mir darstellt* und *die Organisation, wie ich sie mir in drei Jahren wünsche*.

In einem Fall wurden die zusammengetragenen Elemente in einer **Mindmap** visualisiert und strukturiert, und aus der Vielzahl der Elemente im Rahmen eines **Workshops** die relevanten Elemente (im Sinne von Elementtypen) für die Fragestellung gemeinsam ausgewählt. Eine Zahl von 13 Elementen sei deutlich geeigneter als 23.

Die konkreten Elemente („Token“), d. h. die Repräsentanten für den jeweiligen Elementtyp aus Sicht der befragten Person, werden erst nach dem allgemeinen Elementtypdesign für die gesamte Studie im jeweiligen Gridinterview am Beginn erfragt. In der Konstrukterhebung werden dann die konkreten Repräsentanten eingesetzt.

Grundannahmen: man muss wissen, welche Elemente zu einer Organisation gehören, hier geht I9 von Tätigkeitssystemen (im Sinne von Engeström aus).

um ... die Organisation zu verstehen, muss ich erstmal 'n Modell haben von, was is' überhaupt 'ne Organisation. Und was gehört dazu, welche Elemente gehören zu einer Organisation und wie lauten die Elemente konkret in dieser Organisation. (I9, Z. 641–645)

Mit einer guten Auswahl an Elementen steht und fällt ein Grid, denn durch die Elemente wird das Grid auf die Fragestellung fokussiert.

Elementtypen können verschiedenartig sein, sie werden vergleichbar über den Fokus des Grids (siehe auch Prozess *Das Thema in der Konstrukterhebung*).

Bedingungen: Das Elementdesign ist *vor* dem Gridinterview festzulegen (es dürfen jedoch bei Bedarf fehlende Elemente im Interview aufgenommen werden). Es braucht also vor den Grids Kontakt mit den Mitgliedern und Dokumenten der Organisation, um die tragenden Elemente herauszufinden (hier werden andere Methoden wie Interviews und Dokumentenanalyse oder auch Workshops und Mindmaps eingesetzt). Damit die Grids vergleichbar sind, müssen die Elementkategorien gleich sein (die Repräsentanten können unterschiedlich sein).

3. Das Thema in der Konstrukterhebung

Bei der Konstrukterhebung arbeitet I9 mit der Triadenmethode, weil sie stärker den Effekt „der ersten Assoziation“ (I9, Z. 895) in den Vordergrund rückt (im Sinne: was gehört zusammen, was nicht), als wenn man nur Paare (Dyaden) vergleicht.

Während der Konstrukterhebung wird der Triadenvergleich immer in den Kontext des Thema bzw. der Fragestellung, um die es geht, eingeordnet. I9 nennt das, die Frage zum Vergleich der Elemente zu *situieren*.

das is' meines Erachtens, äh, für die Fragestellung, äh, spielentscheidend, dass man, äh, diesen Triadenvergleich, äh, in den Kontext der Fragestellung bringt (I9, Z. 1010–1012)

Dies geschieht mittels *in Bezug auf*-Formulierungen. Anhand der Studie zu Vertrauen in Netzwerken erläutert er das beispielhaft:

in den virtuellen Netzwerken haben wir nicht gefragt, äh, inwiefern sind sich diese Elemente ähnlich oder unähnlich an- und nur- an und für sich *sondern* in Bezug auf das Thema Vertrauen in der virtuellen Fabrik. Also wir haben das quasi situiert, diese Fragestellung, oder ein- eingeordnet... ((I9, Z. 1019–1024)

Gerade durch diese Kontextualisierung werden sehr heterogene Elementtypen wie Software, Personen und Dokumente oder Projekte und Institutionen miteinander vergleichbar, weil sie insbesondere in Hinblick auf ihren Beitrag zum Thema verglichen und bewertet werden.

Das zeigt sich am Beispiel der Studie zur Interdisziplinären Zusammenarbeit in einer neuen Organisationsform:

Also die Instruktion lautet dann immer: In Bezug auf den Beitrag zum Thema, äh, Emotion, wie schätzen Sie die Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeit dieser drei Elemente ein. (I9, Z. 1225–1228)

Als Elemente wurden hier unter anderem die eigene Forschungsinstitution, das neue interdisziplinäre Institut (heute und in 3 Jahren) sowie wichtige eigene Projekte, eines, das innerhalb und eines, das außerhalb dieser neuen Institution verfolgt wird, herangezogen. Es wird deutlich, dass im Grunde durch die Kontextualisierung nicht die Elemente an sich miteinander verglichen werden, sondern der Beitrag des jeweiligen Elements zum Thema:

was soll der Beitrag dieser Institution zum Thema Emotion in drei Jahren sein, wie wird er heute eingeschätzt. (1187f.)

Das Thema des Grids wird hier also auch mittels der Konstrukterhebungsfrage operationalisiert.

Als Gesprächsführungstechniken, die darüber hinaus für die Konstrukterhebung wichtig sind, führt I9 an: nicht direktive Techniken, nachfragend, aktiv nachfragend, stimulierend, aktiv zuhörend. Diese dienen vor allem dazu, den Explizierungsprozess beim Verbalisieren des Konstruktes zu unterstützen.

Strategie: Assoziation fördern und Triadenvergleich in das Thema einbetten (situierten, kontextualisieren)

Handlungen: Triadenvergleich mit *in Bezug auf*-Formulierungen; darüberhinaus non-direktive Gesprächsführungstechniken, um den Explizierungsprozess zu unterstützen

Grundannahmen: Menschen sind fähig, Elemente in Hinblick auf bestimmte Aspekte, eine bestimmte Rolle des Elements für ein Phänomen oder einen Prozess zu vergleichen.

Bedingungen: Die Gesprächsführungstechniken anzuwenden kann als eine Art Bedingung verstanden werden, die es ermöglicht, solche (komplexen) Vergleiche hilfreich zu unterstützen.

Beispiel der Wissensmanagement-Studie:

also in Bezug auf ... den Austausch von Wissen, äh, und ich soll mich mit einem Projektbericht und einem Meeting vergleichen. ...

7.6.10 Expertin I10 – Grids embedded in „ethnographic interviews“: „critical incidents“ as elements

I10 arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews als Lektorin an einer Universität im betriebswirtschaftlichen Sektor. Ihre Berufserfahrung liegt im akademischen Bereich. Ihr Ausbildungshintergrund ist Betriebswirtschaft und Management mit stark soziologischer und psychologischer Ausrichtung. Sie kennt Grids seit etwa 6 Jahren. Sie hat Grids im Rahmen eines umfangreichen Projekts in einer Organisation eingesetzt, in dem es um die Wahrnehmung von Qualität, Organisationskultur und Werten in verschiedenen Standortländern in ein und derselben Firma ging. In diesem Rahmen hat sie ca. 35 bis 40 individuelle Repertory Grids durchgeführt (jedes inkludierte auch Laddering¹⁹ und Resistance-to-Change-Technik²⁰). Ihre Erfahrung mit Grids bezieht sich nur auf diesen Anwendungsbereich. Obwohl sie insofern zu den weniger vielfältig erfahrenen Grid-ExpertInnen zählt, zeigt ihr methodischer Zugang zu Grids eine weitere Perspektive von Handlungsmöglichkeiten mit Grids in Organisationen auf.

Der **Interviewverlauf** war sehr positiv, freundschaftlich und offen. Die Interviewpartnerin nahm sich Zeit, antwortete ausführlich auf die Fragen zum Vorgehen, so dass detailreiche Schilderungen zur Auswertung vorliegen. An manchen Stellen hätte die Interviewerin mit gezielteren Nachfragen noch erkenntnisreichere Einsichten zu den Gründen für das Vorgehen erhalten können, was aber aufgrund des Interviewführens in der Fremdsprache weniger spontan und feinfühlig gelang. Alles in allem kann das Interview dennoch als *gelingen* betrachtet werden.

A. Zusammenfassung und Themen.

Nachdem I10 Grids bislang nur in einer – zwar umfassenden, länderübergreifenden organisationalen – Studie eingesetzt hat, beziehen sich ihre Antworten zum Vorgehen

¹⁹Näheres zum Vorgehen bei der Konstrukterhebungstechnik des Laddering findet sich in Kapitel 5.4.3.

²⁰Die Resistance-to-Change-Technik wird in Kapitel 5.4.5 erläutert.

in der Anwendung von Grids ausschließlich auf diese Studie. Ihre Schilderung zum Vorgehen ist damit stark auf das konkrete Thema (Qualität) fokussiert und wird von ihr selbst wenig verallgemeinert. Das Ziel der Studie war herauszufinden, wie Qualität in verschiedenen Produktionsländern eines internationalen Unternehmens der Automobilherstellung wahrgenommen wird.

Die Grids sind bei I10 in ein ansonsten ethnographisches Vorgehen eingebettet, d. h. Grids schließen sich an **ethnographische Interviews** und **nicht-teilnehmende Beobachtung** vor Ort an. Aufgrund der großen Offenheit rein ethnographischen Vorgehens sei das Vergleichen von Begriffsbedeutungen schwierig gewesen, weshalb I10 Repertory Grids im Anschluss an die ethnographischen Interviews eingesetzt habe, um genau diesen Nachteil auszugleichen.

What I liked about Repertory Grids is that, erm, they were very nice technique for me to follow up my ethnographic interviews, because ethnographic interviews can be very general. And it might be not possible for me to pick up on certain notions as I said related to quality or differences in different countries through the interviews, because they are relatively open. Erm, you don't always get a very like a standardised almost answer on everyone like a structured, erm, answer which would be easy to compare. So, Repertory Grids, they were a perfect technique for me to look at specific notions, at specific constructs and compare them and take a little bit detail because I was also interested in organisational culture and values that existed in different cultures in different countries, but in the same company. So what happens is that interviews can be quite difficult in that respect because people can avoid answering certain questions. And Repertory Grids were great because I could follow them up with laddering, Resistance-to-Change and I identified values which I linked to organisational culture, specifically this notion of quality. So that was for me the the *huge* advantage of Repertory Grids. (I10, Z. 124–150)

Grids eignen sich in diesem Sinne laut I10 in zweierlei Weise **als Ergänzung zum ethnographischen Vorgehen**:

- Grids helfen Antworten zu **vergleichen** und Unterschiede herauszuarbeiten.
- Grids (und mit gemeint sind Laddering und Resistance-to-Change-Technik) eignen sich, spezifische Begriffe stärker zu fokussieren, ihre Bedeutung **genauer zu verstehen** und dahinter zu blicken.

I10 benutzt Grids (Laddering und Resistance-to-Change-Technik scheint immer mit gemeint zu sein), um **organisationale Werte, Organisationskultur und weiche Faktoren** zu erheben. I10 versteht den Zugang, den die MitarbeiterInnen zu Qualität haben, als Teil von Kultur, und sie unterscheidet Qualität in „soft and hard quality“ (I10, Z. 313) und versucht mit Grids gerade auch einen Zugang zur „weichen“ Seite von Qualität („soft quality“) zu schaffen. Das heißt, sie verwendet die Technik, um an unausgesprochenes, wenig bewusstes, schwer verbalisierbares, also eher **implizites Wissen** heranzukommen. Am Schluss des Interviews formuliert sie das auch explizit und sieht darin Potential für die Anwendung von Grids im Wissensmanagement und in der Organisationsentwicklung:

I mean I think personally and I'm sure many people would agree with me that Repertory Grid is a really fantastic technique to use for organisational culture, knowledge, tacit knowledge. (I10, Z. 597–600)

Das Forschungsthema *Qualität* in ein Grid-Thema *Qualität* zu übersetzen, sei für I10 kein Problem gewesen. Forschungsthema und Grid-Thema sind bei I10 offenbar fast identisch, nur dass das Forschungsthema stärker überindividuellen Fokus (Vergleich der Wahrnehmung von Qualität zwischen Standorten einer Firma) hat und das Gridthema (zunächst) individuell fokussiert ist (d. h. wie nimmt eine Einzelpersonen Qualität als Wert wahr).

I didn't have problems translating quality into Repertory Grid. But I had problems being very, very specific and very detailed about it and trying to distinguish between two different things. (I10, Z. 320–324)

Die Schwierigkeit, Einzelheiten zu und die **Unterscheidung zwischen verschiedenen Aspekten von Qualität zu verstehen**, bezieht sich vor allem darauf, dass I10 ursprünglich die beiden für ihre Forschung wichtigen theoretischen Konzepte „soft and hard quality“ direkt in das Thema des Grid einbringen wollte, was sie aber letztlich nicht gemacht habe. Sie habe stattdessen ihre qualitative Analyse (Kategorisierung der Konstrukte) darauf ausgerichtet.

Relevant bei I10 für die Vorlaufphase der Grids, vor allem für die Elementfindung, sind die **ethnographischen Interviews** an den verschiedenen Standorten der untersuchten Organisation, die mit deutlichem zeitlichem Abstand (ca. halbes Jahr vorher) mit denselben Personen geführt und ausgewertet wurden, mit denen nachher Grids erhoben wurden. Sie habe in den ethnographischen Interviews nach den **Hintergründen** der Menschen, ihrem **Job**, den **KollegInnen** und der **Firma** im allgemeinen gefragt.

So my interviews, erm, the ethnographic interviews, first of all I want to learn about peoples' backgrounds like you just did for example. So I would ask people about their job in general. What they do, where they work, how long, et cetera, et cetera and what they think about the company and people they work with. (I10, Z. 175–180)

Sie spricht davon, dass die ethnographischen Interviews eine gute Vorbereitung auf die Grid-Interviews gewesen seien, weil sie durch ihre Offenheit und das Interesse für den Alltag des Gegenüber dafür gesorgt hätten, eine **vertrauensvolle Beziehung** zu den InterviewpartnerInnen aufzubauen.

I think this question is important in building your relationship with the interviewee. Because they, erm, you learn about them, you develop a relationship with them and they learn to trust you as well. So I think it is important to have this kind of introduction. Where they can introduce themselves and they get used to *you* listening to *them*. (I10, Z. 403–412)

Diese Basis habe es für die vertiefenden Gridinterviews mit Laddering und Resistance-to-Change-Technik gebraucht, um an derart tief in der Persönlichkeit und Kultur verankerte Werte und Vorstellungen heranzukommen.

Die **Elemente** sind aus den Ergebnissen der ethnographischen Interviews hervorgegangen, nämlich „**critical incidents**“ rund um Qualität, also Beispiele für schwache und gute Qualität: „critical incidents related to quality where something went wrong or where something went really well and they achieved good quality“ (I10, Z. 191f.). I10 habe bereits die Suche nach den Elementen für die Repertory Grids im Kopf gehabt, als sie die kritischen Ereignisse in den ethnographischen Interviews erfragt habe.

Then I would ask more direct questions about quality. Erm, to tell me about different events related to quality or what they think high quality or poor quality is, give me examples. And I did that, erm, with Repertory Grids in mind because I wanted to use critical incidents related to quality as my elements. (I10, Z. 182–186)

I would ask them: Can you tell me about a situation where, er, quality where-situation or event which resulted in good quality? And the second one: with poor quality. And erm, I would ask them for examples of good and poor quality. And I would also ask them for a situation where quality was very important, where it was a big issue. (I10, Z. 478–487)

Beispiele für kritische Ereignisse, die dann als Elemente für das Thema Qualität in der Organisation verwendet wurden, gibt I10 folgende an:

I remember one [critical incident, Anm. JH] about a scratch on a part that there was a scratch detected on a metal part, an me- metal element of the body of the car and the car was manufactured with this part. Erm, then there was one about a report someone prepared in personnel department that a boss asked someone to prepare a report for a meeting. And this person who prepared the report made a mistake in the calculation they submitted in the report. (...) I remember one ... the one that stuck in my mind was that during manufacturing process when people had to fit one part, every time they pressed this part, this part was hurting their fingers. And I remember that during the interviews someone explained it to me that this was actually happening for many, many years and no one complained about it. (I10, Z. 250–279)

Warum I10 kritische Ereignisse als adäquate Elemente für das Thema Qualität betrachtet, geht aus dem Interview nicht eindeutig hervor. Der Situationscharakter der Elemente könnte sowohl etwas mit dem Thema Qualität zu tun haben, die sich sowohl in Produkten, Dienstleistungen als auch Prozessen äußert, als auch im ethnographischen Zugang verankert liegen, der Kulturen ganz zu erfassen versucht. Deutlich wird die Wichtigkeit, die eine **große Bandbreite der Elemente** für I10 hat:

I picked different incidents, I picked incidents which were, erm, about poor quality, good quality, average quality, but also from different departments. So, in a car manufacturing it would be quality from let's say body shop, paint shop, human resources, management. I would pick different aspects of quality in the whole process. (I10, Z. 196–204)

Das Thema *Qualität* wird bei I10 nicht nur durch die Auswahl kritischer Ereignisse zu Qualität als Elemente umgesetzt, sondern auch durch ein **Overall-Konstrukt** zu Beginn jedes Grid-Interviews:

I also supplied them with overall-constructs of good- good versus poor quality. (I10, Z. 211f.)

the first question was, er, to rate each incident, er, on the construct of good versus poor quality. (JH: Ah, okay.) So we started from people turning me whether they think this incident was good or poor quality. And after that we moved on to how these incidents are different, erm, similar and different from the third. And then they would provide me with different constructs, erm, such as, I don't know, erm, possible to repair, impossible to repair, things like that. (I10, Z. 298–308)

Mit Hilfe dieses Overall-Konstrukts in Bezug auf Qualität am Beginn jedes Grid-Interviews wird eine Verankerung des gesamten Grid-Interviews geschaffen, die eine weitere Fokussierung oder Einschränkung der Konstrukterhebungsfrage, etwa mittels Qualifier, nicht nötig machte, so I10. Für die Konstrukterhebung habe sie **Triaden** verwendet, konkret habe sie die kritischen Vorfälle auf Karten geschrieben (dieselben Vorfälle für alle Befragten) und jeder/jedem Befragten vorgelegt („in my Repertory Grids I provided people with those incidents with cards in which I had each incidents described“, I10, Z. 208f.) und nach Ähnlichkeit und Unterschied gefragt.

I asked them in what way two of these situations are similar and different from the third. (I10, Z. 291)

Auf die Nachfrage, ob alle Befragten persönliche Erfahrung mit den verwendeten kritischen Vorfällen gehabt hätten, stellt I10 klar, dass die Befragten die anderen Abteilungen so gut kannten, dass das Vergleichen und Konstruieren dieser Vorfälle leicht möglich gewesen sei, auch wenn nicht jede/r die selben Vorfälle persönlich erlebt hatte.

they don't have the same experience, but they, erm, have very good knowledge of other departments and what they do. So, all of these people, they understood these incidents very well even though I might speak with someone from Human Resources and they would read about incidents from a paint shop. But they would still, er, be able to judge whether this incident was of good or poor quality and how it's related to other constructs that they elicited. So, there was no problem with that at all. (I10, Z. 230–240)

Für die Auswertung wurde sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Analyse vorgenommen. Qualitativ arbeitete I10 mit einer „**bottom-up**“-**Kategorisierung**:

What I did is, erm, I laid all the constructs in front of me and I was just trying to pick each construct and think of what is this person talking about here by using this construct? And I grouped them and then developed categories.

Auf diese Weise habe sie Einsichten in Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Konstruktion von Qualität zwischen den verschiedenen Standorten erlangt.

Für die **quantitative Auswertung** hat I10 berechnet, wie stark die erhobenen Konstrukte mit dem Overall-Konstrukt zusammenhängen, um herauszufinden, wie eng ein Konstrukt, das der Unterscheidung zwischen den Vorfällen dient, mit der allgemeinen Einschätzung von guter und schwacher Qualität zu tun hat. Insofern wird auch die Auswertung auf das Thema gelenkt.

the quantitative analysis of the match between each construct that I identified and the supplied construct to see how strongly this particular construct that I elicited from each person is related to the notion of good or poor quality. (I10, Z. 349–353)

Als kritische Situation, die sie selbst in der Vorbereitung oder Durchführung von Grids erlebt habe, schildert sie ein Ereignis während eines Grid-Interviews. Ein Fabrikdirektor, der im ethnographischen Interview vorher sehr gesprächig und freundlich gewesen sei, habe sehr **aggressiv** auf die Art der Fragen im Grid reagiert, sogar die Karten herumgeworfen. Er habe geäußert, dass die Fragen sinnlos seien. I10 erklärt sich diesen Vorfall so, dass die befragte Person gern das Gespräch auf ihre Weise steuert, was im ethnographischen Interview leicht der Fall ist, weil die Person stark von sich aus erzählen kann, was sie erzählen möchte und für relevant hält und auch leichter Fragen ausweichen kann. Im Grid-Interview seien die Fragen **sehr strukturiert** und man könne schwerer ausweichen - gerade deshalb hat I10 das Grid auch als Ergänzung zum ethnographischen Interview gewählt. Solche Vorfälle passieren der Erfahrung von I10 nach extrem selten und man könne nicht viel dagegen machen, außer versuchen, das Interview abzubrechen, weil die Antworten, die nicht freiwillig gegeben werden, keine persönliche Bedeutung („because if someone gives you answers which they're not serious about it, it's not meaningful“, I10, Z. 563f.) tragen.

B. Vorgehensweise.

0. Ausgangspunkt

Konkreter Ausgangspunkt bei I10 ist eine länderübergreifende Organisationsstudie zum Verständnis von Qualität als Teil der Unternehmenskultur. Der Ausgangspunkt im Sinne der Ausgangsfrage liegt primär in der Forschung, hat aber durch den Fallstudiencharakter der Studie einen starken organisationsbezogenen Fokus.

Prinzipiell sieht I10 hohes Potential im Einsatz von Repertory Grids für das Erheben von implizitem Wissen im Bereich von Wissensmanagement und Organisationsentwicklung, speziell für Fragestellungen, bei denen es um das detaillierte und vertiefte Verstehen von einzelnen Aspekten eines Themas geht.

1. Vom Problem zum Thema

I10 sieht in ihrer Studie keine Schwierigkeit bei der Übersetzung der Forschungsfrage in ein Grid-Thema – beides ist fast identisch, nämlich *Qualität*. Offenbar liegt der Unterschied nicht in der Formulierung, sondern im Fokus. Während die Forschungsfrage das Thema Qualität mit überindividuellem Fokus (Vergleich des Wertes Qualität und damit zusammenhängender organisationskultureller Werte zwischen zwei Standorten einer Firma) verfolgt, orientiert sich das Grid-Thema am individuellen Fokus zu Qualität (welchen Wert hat Qualität für eine Einzelperson und mit welchen anderen Werten ist dieser verknüpft?). Eine bewusste Übersetzung scheint hier aber nicht passiert zu sein. Das Grid-Thema scheint bei I10 gewissermaßen automatisch aus der Forschungsfrage hervorgegangen zu sein, vielleicht deshalb, weil Grids bewusst für die Studie als Methode aufgrund ihrer gegenstandsspezifischen Eignung ausgewählt wurden. Insofern lassen sich aber keine spezifischen Strategien und Handlungen festmachen.

2. Vom Thema zu den Elementen

Die Elementauswahl bei I10 ist stark mit der Vorphase der ethnographischen Interviews verbunden. Im Rahmen dieser sehr offenen Interviews vor Ort in der Organisation

mit denselben Auskunftspersonen, mit denen danach Grids gemacht wurden, wurde nach kritischen Ereignissen in Bezug auf Qualität gefragt. Diese kritischen Ereignisse sollten sowohl Beispiele guter, mittlerer wie schwacher Qualität zeigen als auch aus verschiedenen Abteilungen stammen. Die ausgewählten kritischen Ereignisse wurden mit Kurzbeschreibungen auf Kärtchen notiert und als gleiche Elemente für alle Befragten verwendet.

Strategie: die Menschen in ihrer Arbeitswelt verstehen und eine gute Bandbreite kritischer Ereignisse in Bezug auf das Thema identifizieren

Handlungen: Durchführen ethnographischer Interviews („with Repertory Grids in mind“, I10, Z. 185f.) und nach kritischen Ereignissen, Beispielen, Situationen, in denen das Thema eine wichtige Rolle spielt, fragen

Grundannahmen: Ein Ereignis ist eine geeignete Erfahrungseinheit, in der sich organisational relevante Werte spiegeln. Um Konstruktionen offen zu legen, braucht es nicht unbedingt Elemente, die aus der unmittelbaren persönlichen Erfahrung kommen.

Bedingungen: Kontakt zu den Befragten/zur Organisation vor Ort; vertrauensvolle Beziehung zu InterviewpartnerInnen; Ereignisse aus verschiedenen Abteilungen als Elemente für alle Befragten können nur verwendet werden, wenn die Befragten gute Kenntnis des Geschehens in anderen Abteilungen haben

Beispielelemente für das Thema Qualität in der Automobilherstellung waren: ein *Vorfall, als ein Metallteil trotz eines Kratzers eingebaut wurde (Produktion)*, ein *Vorfall, als ein Kalkulationsfehler in einem Bericht enthalten war, der für ein Treffen vorbereitet wurde (Personalbereich)* und ein *sich seit Jahren wiederholender Vorfall, dass der Einbau eines bestimmten Teils Schmerzen in den Fingern verursachte*.

3. Das Thema in der Konstrukterhebung

Das Thema wird bei I10 durch ein **Overall-Konstrukt** (beim Thema Qualität: *gute versus schwache Qualität*) in der Konstrukterhebungsphase umgesetzt. Mit Hilfe dieses Overall-Konstrukts sollen die Befragten die Elemente (im vorliegenden Fall: *critical incidents*) grob hinsichtlich des Themas bewerten. Es handelt sich um eine Art Valenzdimension (gut vs. schlecht) bezogen auf das Thema. Das Overall-Konstrukt hilft im Fall von I10, die es speziell am Beginn des Grid-Interviews vor der eigentlichen Konstrukterhebung einsetzt, einen **Anker zum Thema** des Grids zu setzen (die Nachricht lautet: es geht um Qualität). Darüber hinaus dient es auch dazu, später die Auswertung auf das Thema auszurichten, weil man alle Konstrukte mit dem Overall-Konstrukt (quantitativ) vergleichen kann, indem man die Übereinstimmung des Rating zwischen Overall-Konstrukt und den erhobenen persönlichen Konstrukten bestimmen kann. Jene persönlichen Konstrukte, anhand derer die Elemente ähnlich bewertet wurden wie anhand des Overall-Konstrukts, sind für das Thema (Qualität) besonders bedeutsam.

I10 geht, nachdem alle Elemente mit dem Overall-Konstrukt beurteilt wurden, für die Konstrukterhebung **triadisch** vor, ohne die Ähnlichkeits- und Unterschiedfrage näher einzuschränken. Sie arbeitet darüber hinaus mit **Laddering**, d. h. sie versucht hinter die zunächst genannten Konstrukte zu blicken und die dahinter liegenden grundlegenden Werte der Personen herauszufinden, vor allem jene, die landeskulturbestimmend

sind (d. h. die sich ähnlich sind an einem Standort, aber unterschiedlich an verschiedenen Standorten). Sie setzt auch in jedem Interview die **Resistance-to-Change-Technik** ein, um jene Konstrukte zu identifizieren, die im Kern des Konstruktsystems liegen und damit zentrale und stabile Werte darstellen, die schwer zu verändern sind und Implikationen für viele andere Konstrukte haben²¹.

Strategie: Einführen eines Overall-Konstrukts zum Thema (z. B. gute versus schwache Qualität) zu Beginn der Befragung und Elemente darauf einschätzen lassen; um tiefliegende Werte und kulturelle Annahmen aufzudecken triadische Konstrukterhebung mit Laddering und Resistance-to-Change vertiefen

Handlungen: Overall-Konstrukt in Bezug auf das Thema festlegen, am Beginn des Grid-Interviews alle Elemente auf diesem Konstruktpaar einschätzen lassen (dadurch ist das Thema während des Grid-Interviews immer präsent), weitere Konstrukte ohne jede weitere Einschränkung triadisch erheben, dabei auch mit Laddering dahinterblicken und die tieferen Werte erheben, sowie mit Resistance-to-Change-Technik die Kernkonstrukte (grundlegende, stabile Werte) identifizieren

Grundannahmen: Das Thema lässt sich grob in ein (vorgegebenes) Konstrukt packen (eine Art Valenzdimension *gut vs. schlecht*).

Bedingungen: Vertrauensvolle Beziehung zu InterviewpartnerInnen, trainierte Interviewtechnik

7.6.11 Experte I11 – „Grid in Verbindung mit Prozess denken“

I11 ist Psychologe, praktizierender Gestalttherapeut und Unternehmensberater. Er arbeitet selbstständig in der eigenen psychotherapeutischen Praxis. Mit Grids im Speziellen beschäftigt er sich aktuell im Bereich der Organisationsentwicklung, dies nicht nur praktisch in mehreren thematisch sehr unterschiedlich gelagerten Projekten, sondern auch wissenschaftlich. Ihn interessiert dabei die Frage, wie man Grids für Anwendungen in Organisationen nutzbar machen kann, im Speziellen, wie man die Ergebnisse von Grid-Erhebungen in eine Organisation zurückführen kann. Er kennt und arbeitet mit Grids seit ca. 14 Jahren, sowohl in verschiedenen Forschungs- als auch Praxisprojekten.

Der **Gesprächsverlauf** des Interviews kann als sehr *gelingen* angesehen werden. I11 war sehr interessiert am Forschungsthema, berichtete ausführlich und reflektiert von seiner Erfahrung, so dass aussagekräftige Informationen gewonnen werden konnten.

²¹Wenn ein Konstrukt Implikationen für weitere Konstrukte hat, bedeutet das, wenn ein Mensch die Einschätzung eines Elements hinsichtlich dieses Konstruktpaares verändert/verändern muss, dann muss er seine Einschätzung dieses Elements auch anhand zahlreicher anderer Konstruktpaare verändern, die in der subjektiven Logik von dem Kernkonstrukt abhängig sind (d. h. in der Konstrukt-hierarchie darunterliegend verkettet sind). Ein häufiges Kernkonstruktpaar von Menschen geht um *Stillstand, Bewahren* versus *Verändern*. In der subjektiven Konstrukt-hierarchie finden sich dann verschiedene weitere darunterliegende Konstrukte, die im Laddering zu diesem Kernkonstrukt führen würden, z. B. *vertrauensvoll und sicher* versus *kreativ und in Bewegung*. Würde man die Einschätzung, ob ein Element (z. B. eine Person) eher etwas mit Stillstand und Bewahren zu tun hat, verändern (müssen oder wollen) in Richtung *Verändern*, so muss man dieses Element auch entsprechend anhand aller in der Hierarchie unter dem Kernkonstrukt liegenden Konstrukte neu konstruieren und bewerten, etwa die Person, die vorher als *vertrauensvoll und sicher* eingeschätzt wurde, nun als *kreativ und in Bewegung* neu bewerten. Je mehr solcher Implikationen ein Konstrukt hat, desto schwieriger ist es veränderbar.

A. Zusammenfassung und Themen.

I11 spricht im Laufe des Interviews ausschließlich von einer speziellen Variante des Repertory Grids, nämlich dem narrativen oder episodischen Grid, an dessen Entwicklung er mit beteiligt war, allerdings nie wissenschaftlich dazu publiziert habe.

Drei Hauptthemen, die in enger Relation zueinander stehen, zeigen sich im Interview immer wieder:

1. Grid als Prozess/Grids als Teil eines Prozesses
2. Perspektive/Perspektivenvielfalt/Subjektzentriertheit/Konstruktivismus.
3. Erfahrung/Erfahrungszentriertheit/Erfahrungsnähe,

Alle drei Themen scheinen eine sehr zentrale Rolle für die Arbeits- und Denkweise von I11 und für die Art und Weise seiner Anwendung von Grids für organisationale Fragen im Besonderen einzunehmen.

Grid als Prozess. I11 versteht das Grid als Prozess und als Teil eines Prozesses. Prozess bedeutet für I11, dass etwas verändert wird, dass man neue Perspektiven entdeckt und sehen kann und dass dies neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. In der Organisationspraxis sei ein Grid nicht nur eine empirische Methode wie in der Wissenschaft, sondern eine *Intervention*, weil es dort handlungsorientiert werde.

Eine Erhebung passiere ja nicht zum Selbstzweck, sondern es gehe um das Aufbrechen von Strukturen und das Neu-Zusammensetzen. Dies gilt für I11 nicht nur, wenn er mit Grids in Organisationen arbeitet, sondern auch für die Gestalttherapie. Insofern ist das Thema *Prozess* für ihn auch ein integrierendes für seine unterschiedlichen Handlungsfelder.

Im Zusammenhang mit der Antwort auf die Frage, in welcher Wissenschaftsdisziplin er sich zu Hause fühle, schildert I11, wie Erfahrung die Basis, Perspektivenwechsel das Ziel und Grids (Teil des) Prozesses sind:

Und es gibt für mich immer den Schnittpunkt und das ist Erfahrung. . . ich würde mich eigentlich als Erfahrungsexp- als Erfahrungswissenschaftler bezeichnen. . . es geht um Explizierung und Visualisierung. . . wenn man jetzt. . . einfach mal den Prozess sieht, was man so macht. . . dann dieser Aspekt des Lernens, sag ich mal, oder der Entwicklung, ähm, äh, als ja Auflösen dieser Strukturen und neu strukturieren. . . Wenn man sieht, wie Leute unterscheiden, äh, und da ist man auch in sich gefangen. . . von daher is' es vielleicht für mich wichtig- dieses- dieses Grid in Verbindung mit Prozess zu denken. Also diese Konstruktion von Unterschieden und wie die aber auch wieder vergehen und neue Unterschiede, also- Man kann das ja dynamisch denken. . . (I11, Z. 647–715)

Im Zusammenhang mit der Frage, wie I11 vom Anliegen einer Organisation zum Thema des Grids bzw. den Elementen komme, schildert er ebenfalls, dass zum Grid als Prozess mehr dazugehöre als die Erhebung selbst, es gehöre das Anliegen (einer Organisation) dazu, aber auch die Kommunikation der Ergebnisse zurück. Das Grid selbst wird nur als ein Teil in diesem Prozess verstanden.

Ich will damit sagen, dass das Grid ja nicht beim Grid aufhört, sondern 'ne Methode is' ja im Grunde ein Teil eines Prozesses. Der Prozess hat was damit zu tun, genau mit dem Anliegen, was du jetzt sagtest. Äh, dann, dass man irgendwas macht und dass man's zurückführt und was macht, um das Anliegen zu lösen. Das sind eigentlich so Kreisläufe sind das immer. Und, ähm, das Kerngrid sag ich mal, so diese Methode, das is' ja nur sozusagen, äh, ein Aspekt von diesem Prozess. (I11, Z. 991–1005)

Die Frage, die I11 selbst aktuell am stärksten beschäftigt, ist die der Kommunikation der Ergebnisse zurück in die Organisation:

... also, wie kann ich die Ergebnisse so vermitteln, dass es Sinn macht? (I11, Z. 1007–1008)

Mit Kommunikation zurück meint I11 nicht nur das Mitteilen von Ergebnissen, sondern das Verändern von Haltungen und Handlungen bei den MitarbeiterInnen in einer Organisation. Es geht also um Organisationsentwicklung. Dazu trägt das Grid aus der Sicht von I11 bei, als Teil des Prozesses.

... wichtig ist da, ... zu was hilft einem dann das Wissen? Man muss es ja irgendwie wieder dann noch kommunizieren oder Mitarbeiter müssen Perspektiven übernehmen zum Beispiel im Hotel. (I11, Z. 967–970)

Perspektive. In engem Zusammenhang mit dem Thema *Grid als Prozess* steht das Thema Konstruktivismus und Perspektivenvielfalt. Dabei werden die Begriffe „Perspektivwechsel“ (I11, Z. 984) und „konstruktivistisches Denken“ (I11, Z. 983–984) von I11 sinngleich verwendet. Das Erkennen, Zulassen und Übernehmen von vielfältigen Perspektiven ist sozusagen der Weg und das Ziel der *Intervention Grid* für I11.

Das konstruktivistische Denken spielt für I11 nicht nur eine wichtige Rolle als grundlegende philosophische Ausrichtung, sondern er sieht darin auch das Ziel bei der Arbeit mit und in Organisationen. Er schildert, dass Organisationen häufig noch im objektivistischen Wahrheitsdenken verankert seien und das Grid ein Weg sei, Organisationen an konstruktivistisches Denken, das Zulassen von Perspektivenvielfalt und Perspektivwechsel (was traditionell von Organisationen als bedrohlich erlebt werde) heranzuführen. Bedrohlich für die EntscheidungsträgerInnen sei es deshalb, weil es die Wirklichkeit viel komplexer und vager mache.

... das Grid ist wie'n trojanisches Pferd, was sozusagen konstruktivistisches Denken in Organisationen trägt. (I11, Z. 782–783)

Durch das Erleben eines Grids würde konstruktivistische Weltsicht persönlich spürbar werden.

... wenn man 'n Interview mit 'm Grid gemacht hat. Das ist ja wie erlebter Konstruktivismus. (I11, Z. 803–805)

Nachdem es I11 auch immer darum geht, Perspektiven zu verändern, andere Perspektiven sichtbar zu machen, trägt hier das Grid in diesem Sinne seinen Teil dazu bei. Es ist in diesem Sinne Teil des *Prozesses*.

I11 hebt hervor, dass einer der bedeutendsten Gedanken in Kelly's Alternativem Konstruktivismus die Idee ist, dass „die Kernfunktion des Psychischen die *Unterscheidung* ist“ (I11, Z. 684–985). Damit identifiziert sich I11 offenbar stark („Das ist zutiefst wahr“, I11, Z. 689). Aus der jeweiligen Unterscheidung könne man auf die Motive der Person in der jeweiligen Situation zurückschließen. Ein Mensch, der Hunger habe, sehe in der Welt nur Essen und Nicht-Essen (hier bezieht er sich auf Pearls). Dass Menschen je nach Lebenssituation (nur) die eine oder andere dichotome Beurteilungsdimension heranziehen, passe auch zur Gestalttheorie/-therapie (so könne man Körperhaltung als verkörperlichtes Konstrukt verstehen). Die Grids seien eine Methode, die genau diese konstruktivistische Theorie erlebbar macht und damit verändernd wirkt (Grid als Prozess).

Weiterentwicklungspotential bei Grids (auch beim narrativen bzw. episodischen Grid) sieht I11 darin, dass der Methode die externen Perspektiven fehlen. Durch die Elemente, die aus dem persönlichen Erfahrungsbereich kommen, bleibe die Erhebung auf die eigene Perspektive eingeschränkt. Man könne zwar externe Perspektiven reinholen, indem man ein Ideal dazunimmt und darüber eine visionäre Perspektive integriert oder indem man etwa Elemente oder Elementkategorien vorgebe, allerdings sei hier die Gefahr sehr groß, dass man Artefakte produziere (der Artefaktbegriff ist im Sinne eines durch die InterviewerIn beeinflussten Ergebnisses zu verstehen).

... also wie wir arbeiten, arbeiten wir ja sehr mit gemachter Erfahrung, also die ein Mensch gemacht hat... es gibt das Ideal, das ist sozusagen das einzige Standardelement, was sozusagen was Visionäres hat, also was vielleicht über das hinaus geht. So, und jetzt ist natürlich die Frage, inwieweit man über Elemente oder Elementkategorien versucht a-, äh, fremde oder andere Perspektiven mit reinzukriegen. Also das würd ich sagen, ist ein bisschen das Problem vom Grid, dass es eventuell oder auch vom narrativen Grid, dass es bisschen sehr im eigenen Saft schmorgelt und nix Neues dazukommt. Also die Menschen werden nicht mit, äh, mit andern Perspektiven konfrontiert, sondern sie müssen eben maximal reflexiv würd ich sagen. So und, äh, aber da wären ja wirklich von den Elementen her oder das wär ja die ganz andere Settings denkbar, wo so was noch dazu käme. Dass sozusagen, ähm, externe Perspektiven oder so mit auch dazukommen. (I11, Z. 870–892)

Dass diese neuen, externen Perspektiven für I11 solche Wichtigkeit haben, erklärt sich aus dem Ziel, Grids einzusetzen, um Veränderungen in Organisationen zu bewirken.

Erfahrung. Das dritte Hauptthema, die *Erfahrung*, ist der Ausgangspunkt für die Grids bei I11. Es sei das, was die Organisationen interessiere. I11 schildert an mehreren Beispielen, dass Organisationen genau deshalb Grids (in Form des narrativen bzw. episodischen Gridinterviews) nachgefragt hätten, weil sie nah an die Erfahrung der jeweiligen Stakeholder (KundInnen, MitarbeiterInnen) herankommen wollten. In diesem Sinne sind Grids für I11 eine Methode, um „... relativ dicht an die Erfahrung vom Menschen zu kommen mit der Methode“ (I11, Z. 955–956).

Situationen als Elemente für Grids seien „sehr gegenstandsadäquat für Erfahrung“ (I11, Z. 1284–1285). Sie enthielten sowohl Personen als auch Medien als Bestandteile.

I11 hat ausschließlich praktische Erfahrung mit Situationen als Elementen für Grids, äußert sich aber auch offen für andere Elementkategorien, diese habe er aber noch nie selbst verwendet.

Gemachte Erfahrung wird als individueller Ausgangspunkt für Konstruktionen betrachtet.

... also wie wir arbeiten, arbeiten wir ja sehr mit gemachter Erfahrung, also die ein Mensch gemacht hat. (I11, Z. 870–872)

Die eigene Erfahrung kann aber auch nur die eigene Perspektive hervorbringen, worin für I11 das Weiterentwicklungspotential von Grids liegt (siehe oben).

In Bezug zu Erfahrung spielt auch die *Assoziation* eine ganz wesentliche Rolle bei I11. Er hat großes Vertrauen darin, dass das, was zu einem Thema oder zu einer Erfahrung erinnert/assoziiert werde, auch das ist, was wichtig sei. Er stellt diese persönliche Bedeutsamkeit für die Befragten zum Teil sogar in seiner Bedeutung über das Thema bzw. die Fragestellung der Untersuchung an sich:

... die Leute werden mir das erzählen, was wichtig ist, und eventuell steh ich mit dieser meiner Fragestellung denen im- die- dem im Wege. (I11, Z. 1244–1247)

Aufgrund seines Vertrauens in die Assoziation glaubt I11, von den assoziierten Situationen auf die *Motive* der Akteure rückschließen zu können. Insofern sei die Erhebung der Situationen an sich (bevor der eigentliche Triadenvergleich Konstruktpaare hervorgebracht hat) auch eine eigenständige Methode der Datenerhebung, deren separate Auswertung interessante Rückschlüsse zulasse.

Insgesamt geht I11 davon aus, dass man nach 10-12 Grids bereits ein gutes Gefühl für den Untersuchungsgegenstand habe und danach nicht mehr so viel neue Information dazukommen würde.

Bei den als **schwierig erlebten Situationen** in der Griddurchführung werden Situationen genannt, in denen Menschen interviewt wurden, die keine Entscheidung treffen mochten und eher wortkarg waren. Eine der schwierigen Situationen erinnert I11 im Rahmen der Hotelbefragung, in der ein Befragter nicht viel Zeit und Worte hatte, eine gewisse Aggressivität zeigte und sehr formalistisch antwortete. In dieser Situation sei es schwer gewesen, wirklich konkrete Situationen zu erheben.

das erste Interview bei dieser Hotelerhebung, das war, ähm, das war extrem schwierig. Das war irgendwie, der hatte nicht so viele Worte, der hatte nicht die Zeit. Hatte so 'ne bestimmte Aggressivität, ähm, und er konnte sich- wenn Leute zum Beispiel beim Raten oder keine Position beziehen wollen- Also jetzt nicht wegen dem Thema, sondern mehr vom Charakter her. Es gibt Leute, die können sich nicht entscheiden. Oder die kommen dann in so ein eher formalistisches Denken, na, wie soll ich sagen? Also die können nicht den Impuls, weshalb sie die Sachen getrennt haben, durchhalten. Die fangen dann sozusagen an, immer neue Möglichkeiten zu erdenken. Was man auch noch machen könnte, oder was auch noch stimmen könnte. (...) Die hängen sich quasi philosophisch auf. (I11, Z. 1366–1390)

Generell sei es schwierig, mit narrativen Grids zu arbeiten, wenn es sich um Menschen handelt, die sehr abstrakt sind, die ihre Erfahrung nicht konkret in Situationen gespeichert haben.

die größere Herausforderung find ich eher, ähm, tatsächlich das dann auf *konkrete* Situationen zu lenken. Ähm, es gibt Menschen, die machen das überhaupt nicht. Die können- haben Sachen nicht, äh, erfahrungsnah repräsentiert. Also die sind abstrakt. (I11, Z. 1249–1255)

Im Organisationsentwicklungskontext sei es schwierig, als er auf Gesprächspartner gestoßen sei, die nicht über die Befragung informiert worden waren. In einem Fall funktionierte das Interview dennoch gut, im anderen nicht. Dies sei einerseits darauf zurückzuführen gewesen, weil diese Person in der Organisation zu jenen gehörte, die eher vorsichtig sein mussten, daher Entscheidungen verweigerte.

Grids sind offenbar eine Methode, die den Menschen Entscheidungen abverlangt.

B. Vorgehensweise.

0. Ausgangspunkt

Durch die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder von I11 ist auch der Ausgangspunkt für ein Grid sehr verschieden. Einerseits hat er als Wissenschaftler damit in größeren Forschungsprojekten gearbeitet, andererseits als Praktiker mit KlientInnen im therapeutischen bzw. Coaching-Bereich. Aktuell ist ihm besonders wichtig, das Grid als Dienstleistung für den Organisationsbereich weiterzuentwickeln, indem er verschiedenartige Projekte durchführt, um einen klaren Algorithmus im Vorgehen mit Grids zu entwerfen und durch das Zusammenarbeiten mit PartnerInnen aus unterschiedlichsten Fachbereichen Ideen für die Weiterentwicklung des Vorgehens, im Besonderen für die Kommunikation der Ergebnisse zurück in die Organisation zu generieren. Insofern versucht er aktuell möglichst alle Projekte mit Grids zu machen. Gleichfalls kommen die Firmen gerade deshalb zu ihm, weil sie von den Grids gehört haben und genau diese wollen. Insofern stellt sich für I11 eher die Frage, wie der Zugang zum jeweiligen Anliegen mit Grids gefunden werden kann, als die Frage danach, ob Grids passend für das jeweilige Anliegen sind:

Sondern ich schau, wie kann ich mit dem Repertory Grid einen Zugang zu 'ner bestimmten Fragestellung finden. (I11, Z. 823f.)

Der Ausgangspunkt für die Projekte im Umfeld der Organisationsberatung sind vor allem **Kundenbefragungen**, um Kundenmotive herauszufinden (zB welchen Eindruck NutzerInnen von Online-Zeitungen haben, wie sie diese bewerten) und **Organisationsentwicklung**, d.h. MitarbeiterInnen zu befragen, um etwa herauszufinden, wie bestimmte Interventionen nachwirken (im Sinne von, wie präsent das Interventionsprojekt noch ist, wie darüber gesprochen, reflektiert wird).

Es handelt sich immer um Anliegen, wo es darum geht, an die **(subjektive) Erfahrung von Menschen** möglichst nah heranzukommen, deren Motive und subjektive Sicht auf Dinge zu entdecken. Und das seien „wahnsinnig viele Themen“ (I11, Z. 960 und 963).

Bei den organisationalen Anliegen schwingt bei I11 immer auch die **Lösung des Anliegens** mit, denn Grids seien außerhalb der Wissenschaft immer auch eine Intervention.

1. Vom Problem zum Thema

Die Phasen *Vom Problem zum Thema* und *Vom Thema zu den Elementen* fließen im Interview stark ineinander über.

I11 arbeitet mit einem klar strukturierten Vorgehen bei den narrativen bzw. episodischen Grids und mit immer der gleichen Art von Elementen (Situationen) bei allen Fragen, so dass hier die Frage nach der Übersetzung des Anliegens in das Thema kein Zwischenschritt zu sein scheint, bevor die Frage nach der Elementwahl kommt.

Interessant für diese Phase ist der Standpunkt von I11, dass das für eine/n Befragte/n Bedeutsame Vorrang vor dem Thema bzw. der Fragestellung der Untersuchung hat. Dies scheint aber stimmig zu seinem Prozessgedanken zu passen, der bedeutet, dass Grids immer nur ein Teil eines Prozesses sind und vor allem - außerhalb der Wissenschaft - eine Intervention sind.

2. Vom Thema zu den Elementen

I11 verwendet ausschließlich narrative bzw. episodische Grids, d. h. er arbeitet nur mit **Situationen als Elementen**. Dies begründet er einerseits damit, dass Situationen die Einheit sind, an der Erfahrung festgemacht wird:

... wir kamen dann eigentlich dazu, wo's so zu überlegen, wie... reflektiert 'n Mensch Erfahrung und dass sozusagen eigentlich so die- die eigentliche Einheit die Situation is. Also, äh, dass die Situation eigentlich so die Kategorie is', über die Erfahrung, ähm, oder an die Erfahrung festgemacht wird. (I11, Z. 71-76)

Andererseits vertraut er darauf, dass jene Episoden, die erinnert werden, solche sind, die offenbar in irgendeiner Form bedeutungsvoll für die Person sind, die sich „aus dem Erfahrungsstrom abheben“ (I11, Z. 560).

also es fallen den Leuten die Dinge ein, die irgendwie in ihrem Bewusstsein hängen. Weil 's entweder sehr wichtig war, oder weil 's irgendwas Ungelöstes hat oder beeindruckend oder wie auch immer. (I11, Z. 205-209)

Um vom Anliegen zur konkreten Griderhebung - nicht nur zu den Elementen, sondern auch dem ganzen Setting - zu kommen, sind für I11 drei Fragen zu beantworten:

1. Wer hat das Wissen?

also die Frage ist als erstes, ähm, wer hat das Wissen? Also wer soll gefragt werden? (I11, Z. 1075f.)

2. Wie kann man die Fragestellung formulieren, dass man den Fokus bekommt, der einen interessiert?

... dann halt sehr lange zu überlegen, welchen Rahmen man durch die Fragestellung setzt. So, ähm, also wie kann man die Fragestellung so formulieren, dass man diesen Fokus kriegt. (I11, Z. 1078-1082)

3. Wieviel Zeit hat man?

und dann: Wieviel Zeit hat man? das ist sehr wichtig, weil 'n Grid brauch eigentlich, grad mit dieser Erzählungsgeschichte 'n bisschen Zeit. (I11, Z. 1086f.)

Das Thema der **WissensträgerInnen** wird nicht näher ausgebaut, es scheint hier kaum Erklärungsbedarf zu geben. Wichtig ist nur, dass geklärt wird, wer befragt werden soll, d. h. wer das Wissen hat.

Auf die Frage, wie er vorgehe, um diese Rahmung der **Fragestellung** entsprechend dem Fokus, der interessiert, zu gestalten, beruft er sich darauf, dass dies eine *Kooperationssituation* sei: „das eigentlich als Kooperationssituation zu definieren“ (I11, Z. 1191). Das scheint zu bedeuten, dass er gemeinsam mit der Auskunftsperson erarbeitet, welche Fragestellung relevant für diese zu dem jeweiligen Thema ist. Das wird unter anderem auch in folgenden Aussagen deutlich:

... dachte ich mir, wie soll man fragen, und hm, ähm, und ich hab jetzt zwischenzeitlich immer mehr Vertrauen rein, dass ich das Gefühl hab, äh, das hört sich jetzt vielleicht naiv an, aber eigentlich muss man irgendwie nur 'n Anlass finden, um mit den Leuten zu reden. Also, ähm, und das Entscheidende is- ob- also der- der springende Punkt is' bei der Fragestellung, ähm, fragt man etwas- also es ist schwierig, wenn man was fragt, was die nicht interessiert. So. Also am- also im Grunde ist das Prozessorientierte bezogen auf die Akteure beinahe find ich 'ne Erfolgsvoraussetzung. Das heißt, dass natürlich auch die Themen begrenzt sind, also man kann jetzt nicht nur, weil 'ne Firma irgendwas wissen will, alle Menschen zu irgendwas fragen, sondern es muss 'ne Relevanz für die Leute haben. (...) Und nicht am Subjekt vorbei, weil das Grid arbeitet ja gerade damit. Und in irgend 'ner Weise müssen die sich da mit der Aufgabe, mit der Frage verbinden können. Das muss für die irgendwie Sinn machen. (I11, Z. 1454–1477)

Es komme immer darauf an, das Thema des Grids *anschlussfähig für die befragten Personen* zu gestalten. Diese Anschlussfähigkeit wird vor allem durch die Verankerung in der konkreten *Erfahrung* der Person hergestellt. Durch die episodischen Situationserzählungen passiere die „Übersetzung“ des Anliegens in ein für die Befragten persönlich bedeutsames Thema. Die Verankerung in der Erfahrung stelle auch sicher, dass die Frage nicht stereotype Aussagen oder ungewollte Artefakte produziert.

Um herauszufinden, was für die Leute bedeutsam ist, braucht man einen *Anlass zu reden*.

mir liegt das sehr, einfach 'ne offene Ausgangsbasis zu stellen und, äh, dann sozusagen asso- assozia- also so 'n Raum zu geben, dass die Leute so über eine Fragestellung assoziieren. Und dann mit der Idee, dass natürlich... den Menschen Sachen einfallen, die relevant sind. So, und das heißt, also ich lass das- kleine Assoziationsgeschichten erzählen und suche danach, Äh, Überschriften dafür. Bis- schen wie Metaplan eigentlich. So, diese Überschriften sind dann die Elemente. (I11, Z. 182–196)

Die Fragestellung sollte einerseits *öffnend* sein, andererseits aber schon Bezugspunkte reinbringen, die den Fokus steuern, dabei aber nicht zu ungewollten Artefakten führen. Mit ungewollten Artefakten meint I11, dass man etwa nicht schon nach dem Besten oder Schlechtesten fragt, weil hier bereits das Konstrukt durch den Interviewer bzw. die Interviewerin vorgegeben wird.

natürlich braucht man dann tatsächlich noch die Fragestellung, ähm, und da achte ich sehr drauf, dass das sozusagen öffnend ist. Und dass, äh, Bezugspunkte reinkommen, die nicht, also nicht zu ungewollten Artefakten führen. Ähm, also könnte man zum Beispiel so was machen, wie über die Zeit: Wenn Sie an den Anfang der Situation denken, Mitte und Schluss? Was war am Anfang was besonderes? In der Mitte? Oder am Schluss? Solche Sachen. (I11, Z. 1216–1226)

Ein bisschen is' es wie 'ne Sprache für mich, die sich sehr ähnelt mit diesen Hypno-, diesen Erickson- also diese, ähm, bisschen so öffnend, keine Widerstände erzeugend. . . , den Reflexionsfokus in 'ne bestimmte Richtung weisend, ohne dass man stört, sag ich mal (lacht). (I11, Z. 1237–1240)

Die Frage nach der **Zeit** bestimmt, wie umfassend die Fragestellung angelegt ist. Je weniger Zeit vorhanden ist, umso assoziativer, je mehr Zeit vorhanden ist, um so narrativer, wird vorgegangen.

Und um so weniger Zeit is', um so assoziativer. (I11, Z. 1097)

Als Beispiel für eine Erhebung, bei der wenig Zeit zur Verfügung stand (die Interviews dauerten im Schnitt nur etwa 40 min), d. h. bei der stark assoziativ gearbeitet wurde, schildert er die Frage, die bei einer Befragung von Hoteldauergästen verwendet wurde:

Wenn Sie jetzt an Ihren Hotelaufenthalt denken oder Sie sind berufliche Dauergäste, welche Situationen fallen Ihnen ein? Und dann vorher sag ich dann, das ist ganz gut vorher zu sagen, wir wollen jetzt zehn bis fünfzehn Situationen finden, eher assoziativ, ähm, und werden dann danach am Computer damit weiterarbeiten (I11, Z. 1100-1110)

Wenn mehr Zeit zur Verfügung steht, nähert sich I11 stärker narrativ:

Ja und wenn man mehr Zeit hat, dann kann man sagen, wir haben mehr Zeit, äh, Sie- Sie sind Experte in diesem Gebiet- also ich, äh, formulier meist noch so was, dass sozusagen derjenige in seiner persönlichen Expertise gemeint ist. Und dass die Perspektiven, die Erfahrungen wichtig sind und: Nehmen Sie sich ein bisschen Zeit, denken Sie nach zu dem und dem Themenbereich. Ähm, ja, was fällt Ihnen, was für Situationen kommen Ihnen vor Ihr geistiges Auge? Oder: Was fällt Ihnen da ein? (I11, Z. 1150-1157)

Strategie: Anlass zum Reden finden, Thema anschlussfähig an die Befragten machen und Elemente in gemachter Erfahrung (Situationen/Episoden aus dem eigenen Leben dazu assoziieren lassen) und visionärer Erfahrung (Ideal) suchen

Handlungen: die Menschen in ihrer persönlichen Expertise ansprechen;

auf Augenhöhe gehen und sie zum Partner machen, d. h. ihnen die Regeln, das Thema, das Vorgehen usw. erklären, um sie mitentscheiden zu lassen, was für das jeweilige Thema aus ihrer Sicht relevant ist, die Menschen zum Reden bringen, bei der Gesprächsführung werden hypnotherapeutisch angelehnte Sprachformulierungen verwendet: öffnend, nicht Widerstand erzeugend, sanft Bezugspunkte hineingebend, die aber keinesfalls störend wirken dürfen;

sie erzählen lassen (je mehr Zeit umso ausführlicher, je weniger Zeit umso assoziativer und verkürzter beim Erzählenlassen), nach ganz konkreter persönlicher Erfahrung/nach dem Leben fragen, d. h. Episoden aus deren Leben zum jeweiligen Thema der Untersuchung erheben;

den Situationen Überschriften geben lassen, um sie als Elemente im Computer weiterverwenden zu können (Programm: Gridsuite)

Bezugspunkte, um eine reichhaltige Auswahl an Episoden aus der persönlichen Erfahrung der Befragten zu erhalten, sind vor allem sequentieller Natur (Anfang, Mitte, Schluss einer Situation) oder persönliche Bedeutsamkeit (nicht aber „Das Beste“)

Grundannahmen: Alles, was mit subjektiver Erfahrung zu tun hat, lässt sich mit Grids erheben. Assoziierte Situationen sind die adäquate Einheit, wie Erfahrung reflektiert wird. Das, was (assoziativ) erinnert wird, ist bedeutsam (zumindest bedeutsamer als das, was nicht erinnert wird). Reflexive Sinnproduktion, reflexive Moderne (??) Vertrauen in den Prozess

Bedingungen: Das Thema muss für die befragten Personen persönlich bedeutsam sein oder in diesem Sinne anschlussfähig gemacht werden. Damit der Prozess funktioniert, braucht es folgende Rahmenbedingungen aus der Sicht von I11: Entspannte Atmosphäre, guter Kontakt mit Befragten, die „richtige Haltung“ (I11, Z. 1206), d. h. dass man selbst weiß, was man wissen will

Beispiel:

also wenn Sie an Mobilität in ihrem Alltagsleben denken sozusagen, was für konkrete oder was für Situationen fallen Ihnen da ein? ... Also erzählen die Ihnen da irgend 'ne Geschichte. Ähm, und dann denken die nach. Das dauert dann 'ne Zeit und: Ja, hm, hm, hm, hm, jetzt vorm Studium oder als ich nach Hamburg gezogen bin oder damals mit dem Fahrrad zur Schule, äh, Amerika (I11, Z. 198–205)

3. Das Thema in der Konstrukterhebung

Für die Konstrukterhebung verwende I11 immer Triaden und frage nach Ähnlichkeit der Elemente:

also die Konstrukterhebung mit- wir nutzen die Triade dafür. Das heißt... wichtige, äh, Bewertungspolaritäten zu erheben. (I11, Z. 844-848)

Also dass wir drei Kärtchen hatten mit Elementen dann: Welche passen besser zusammen, zum Beispiel. Oder: Wenn Sie die jetzt nach, äh, Ähnlichkeit oder so was sortieren. Und danach frag ich dann, was da die Ähnlichkeit ausmacht. (I11, Z. 1317–1322)

Er verwende eigentlich meist das Computerprogramm dafür (Gridsuite) und jene Fragestellung, die vom Programm vorgegeben werde. Früher habe er das auch mit Kärtchen ohne Computer gemacht, was eigentlich besser gewesen sei.

Es gibt kein besonderes Vorgehen, wie I11 das Thema bei der Konstrukterhebung, also bei den Triaden erinnert. Dies ist scheinbar auch nicht nötig, da die Elemente sehr stark in der persönlichen Erfahrung zum Thema verankert sind, so dass sich das Thema auch durch den Konstrukterhebungsprozess durchzieht. Er erwähnt allerdings, dass er darauf achte, dass die Konstrukte mit dem Thema der Untersuchung zu tun haben.

Und da achte ich natürlich drauf, dass dann tatsächlich eine Ähnlichkeit ist, die was mit dem Gegenstand zu tun hat. (I11, Z. 1324f.)

Wenn hier unpassende Konstrukte von den Befragten genannt werden (z. B. das Wort ist lang und die beiden sind kurz), erklärt I11 das Grid, seine Regeln und dessen Durchführung den Befragten, um deutlich zu machen, worum es bei den Ähnlichkeiten gehe:

als wenn man zusammen ein Gesellschaftsspiel spielt [und] ... eine Regel erklärt. (I11, Z. 1339–1341)

So bleibe man am Thema und unterstütze den Verbalisierungsprozess.

Strategie: Regeln des Grids erklären

Handlungen: ausgehend von den Episoden/Situationen, die als Elemente für das Grid dienen, Triadenvergleiche am Computer mit Gridsuite durchführen; wenn unpassende Konstrukte genannt werden, dann Regeln des Grids erklären wie bei einem Gesellschaftsspiel

Grundannahmen: die persönlichen Situationen zum Thema, die als Elemente dienen, sind stark genug, um das Thema auch bei der Konstrukterhebung im Kopf der Menschen zu halten.

Bedingungen: Das Thema muss für die befragten Personen persönlich bedeutsam sein oder in diesem Sinne anschlussfähig gemacht werden.

7.6.12 Experte I12 – „The real question“

I12 ist Leiter einer Einrichtung, die Beratung und Weiterbildung rund um die Psychologie persönlicher Konstrukte und Repertory Grids anbietet und einer Universität angeschlossen ist. Er arbeitet im Bereich der Organisationsberatung und anwendungsorientierten Forschung. Sein Ausbildungshintergrund sind Rechtswissenschaft, Management und Persönliche Konstruktpsychologie. Seit mehr als 10 Jahren beschäftigt er sich mit Repertory Grids.

Im **Gesprächsverlauf** zeigte sich Experte I12 interessiert an der Forschungsfrage, antwortete sehr ausführlich mit zahlreichen Beispielen auf die Leitfragen des Interviews. Es herrschte eine wohlwollende und positive Gesprächsatmosphäre. Das Interview kann als *gelungenes* Experteninterview eingeschätzt werden.

A. Zusammenfassung und Themen.

Der Fokus von I12 bei der Arbeit mit Grids liegt auf dem Einsatz von Gruppen-Grids in Organisationen. Mit Gruppen-Grids sind standardisierte Grids gemeint, die von ihm für eine bestimmte organisationale Fragestellung entwickelt werden. Das Vorgehen dazu wurde von Fay Fransella als "diagnostic research method" entwickelt. I12 wendet neben Gruppen-Grids hin und wieder auch Grids im Einzel-Coaching an.

Die Beispiele, die er schildert, stammen aus sehr unterschiedlichen Bereichen, sie reichen vom Einsatz in Organisationen (z. B. Management-Team-Entwicklung, Mobbing), über den Bildungsbereich (z. B. Effektivität von Lehrern) bis hin zu Umweltfragen (z. B. Energiesparen). Darunter sind viele Beispiele, die I12 nicht selbst durchgeführt hat, sondern die er in der Rolle eines Beraters oder Coachs für Grids begleitet hat.

Das Hauptthema, das im Interview immer wieder auftaucht, wenn es um die Anwendung von Grids geht, ist die Frage nach dem **Zweck** einer Forschung oder Beratung, also die wirkliche Frage („**the real question**“ (I12, Z. 1317, 1876, 1911):

What is it really you want to find out about? (I12, Z. 769f.)

ist die zentrale Frage, die im Falle einer Forschungsfragestellung beantwortet werden muss, bevor eine Grid-Erhebung Sinn macht. Im Falle des Grid-Einsatzes bei einem organisationalen Problem geht es vor allem darum, zunächst herauszufinden, wo das Problem der Organisation bzw. Organisationsmitglieder liegt, gerade auch dann, wenn sie es nicht formulieren (können):

what do they really want to find out. What, and possibly they may not telling you. (I12, Z. 1054f.)

Herausfinden, was die Organisation oder die Mitglieder in ihrer jeweiligen Problemlage brauchen, ist Voraussetzung für eine gute Grid-Erhebung.

And, that's your job: find out what they really- what *they* really want to know. (I12, Z. 1402)

Das Herausfinden der wirklichen Frage wird von ihm als die schwierigste Phase – sowohl in der Forschung („most of the problems come because people don't know what they are researching“, I12, Z. 747) als auch im Beratungskontext (weil die Menschen das Problem oft nicht direkt benennen wollen oder können) beschrieben. Diese Frage nach dem, was wirklich wichtig ist, also die Zielfrage, wird darüber hinaus in seiner zentralen Bedeutung für die Elementauswahl dargestellt:

the research question and the elements are different things, are very, very into that, indeed, linked. (I12, Z. 1932f.)

if you got the purpose right... if you know the purpose of your research... then your elements will follow. (I12, Z. 741–745)

Gleichzeitig sind die Elemente der Indikator für die Forschungsfrage:

I mean- elements- ele- elements selection is the most important thing...It's the single most important thing in the sense that it's the greatest indicator to saying have you- what's your research question.

Die Frage nach dem Ziel der Erhebung und die Elemente stehen für I12 also in einem ganz engen Verhältnis:

often when they say to you what elements should I use, the number of times I've heard that what elements should I use, er, they're really asking you, what's my research question... That their real question.

Gerade das Herausfinden des Zwecks, sowohl bei Forschungsfragen als auch bei Beratungsaufträgen, stellt seiner Ansicht nach den Ausgangspunkt für das Finden passender Elemente dar. Er vergleicht diesen Prozess des Herausfindens, worum es wirklich geht, mit dem Prozess, wenn ein Anwalt mit seinem Klienten herausfinden muss, was in einem Fall tatsächlich passiert ist („it's very similar to the sort of, erm, erm, process you go through as a lawyer.“, I12, Z. 1334f.). Es geht darum, beim Kontakt mit der Organisation und deren (Beratungs-)Auftrag, ins Detail zu gehen, spezifischer zu werden bei den Fragen, um die es geht und herauszufinden, was hinter den Aussagen steckt:

this is where you got to tie people down (I12, Z. 1328)

I12 betont, dass der Zweck oft nicht offensichtlich ist, auch für die Organisation und die AuftraggeberInnen selbst („possibly they may not telling you (I12, Z. 1055)“), sondern erst ergründet werden muss.

Dies geschieht mit **Fragen** („you have to as- ask- ask questions“, I12, Z. 1092–1094; „you have to get down one way or the other by asking relevant questions“, I12, Z. 1171f.).

Um herauszufinden, worum es in einer Organisation wirklich geht, helfe auch der **forschende und spielerische Prozess**, der die Arbeit mit Grids an sich charakterisiert:

the actual process helps you, erm, in a sense that, erm, you will do (4 s pause) to gather- to gather- to get the constructs, elicit the constructs... you'll do, you- you- you will do, erm, one- to-one interviews, confidential interviews... And it becomes very apparent, if you- if you're- if you're an outsider again (?) to an organisation and you're doing one-to-one-interviews... and the people know and they trust you... then you find out pretty quickly what's going on. (I12, Z. 1096–1108).

Damit ist im speziellen Fall von Gruppen-Grids gemeint, dass zuerst Konstrukte in Einzelinterviews mit Triaden erhoben werden und in diesem Prozess immer wieder neue Ergebnisse auftauchen, die den Zweck und die Elementauswahl für das Gruppengrid beeinflussen. In diesen Einzelgesprächen vor den eigentlichen Gruppengrids scheint die Auswahl von Elementen für die Konstrukterhebung eine untergeordnete Rolle zu spielen, denn auf diese Frage geht I12 auch nach Nachfragen kaum ein. Für ihn liegt die Problematik der adäquaten Elementauswahl dort, wo gemeinsame Elemente für das Gruppengrid bestimmt werden müssen. Für die Erhebung der Konstrukte in den

vorangehenden Einzelgesprächen nutzt I12 verschiedene Elemente und wechselt diese auch im Verlauf („playing around with the elements“, I12, Z. 1180).

I12 wiederholt mehrfach, dass die Elementauswahl ein zentrales Thema für Repertory Grids und ein schwieriger Prozess ist, speziell bei nicht-klinischen Anwendungen:

the element choice is always the difficult thing (I12, Z. 151f.)

Ein zweites großes Thema, das während des Interviews wiederkehrt, ist das gründliche Durchdenken, welche Antworten ein grid liefern kann, das „**think it through**“ (I12, Z. 1764). Man kann es als eine Art Antizipieren der Ergebnisdaten („as-if“, I12, z. B. Z. 823) seitens desjenigen, der die Grids einsetzt, verstehen („going beyond the data gathering stage and saying... does it answer the question?“, I12, Z. 787–789). I12 betont im Kontext der Ausführungen, wann sich der Einsatz von Repertory Grids lohne (im Gegensatz zu Fokusgruppen oder einem normalen Fragebogen), dass es immer wichtig ist, vor auszudenken, ob die Antworten, die Repertory Grids liefern können, wirklich Antworten auf die zentrale Frage der Organisation sind. Er beschreibt diesen Denkvorgang des Antizipierens wie folgt:

what would it look like, what would I found out? ... What would someone looking at that if you- in a sense, it's a question of sociality, what would your client or, erm, erm, whoever- whoever it is, is going to be interested in your results, what they are gonna think when they see that? Does it- does it tell them anything- does that tell them what they want to know? (I12, Z. 827–838)

Dieses Antizipieren steht in engem Zusammenhang mit dem Zweck der Forschung oder Beratung und wird von I12 als ein Baustein im **Forschungskreislauf** beschrieben: 1) Zweck herausfinden, 2) Elemente für das Gruppengrid auswählen, 3) Antizipation der entsprechenden Ergebnisse und deren Nützlichkeit für die Ausgangsfrage.

Nicht nur tatsächliche Pilottests, sondern auch das Ausprobieren mit sich selbst sind beim zweiten und dritten Punkt in diesem Forschungskreislauf die zentralen Vorgehensweisen. Beim „Selbsttest“ füllt man das Gruppengrid, welches man entworfen hat, selbst aus und stellt sich vor, die eigenen Ratings seien Mittelwerte der Zielgruppe. Dann stellt man sich die Frage, ob man mit diesen Daten die Fragestellung (der Organisation) beantworten könnte oder ob die Daten darauf möglicherweise doch keine Antwort liefern und man nach anderen Elementen suchen muss.

Das Thema **Kontext** während der Konstrukterhebung ist während des Interviews an vielen Stellen ein Thema. I12 hält es für sehr wichtig, bei der Erhebung der Konstrukte und beim Rating den Kontext immer präsent zu halten. Kontext ist für I12 eng gekoppelt an den Zweck der Grid-Erhebung, d. h. ob einen interessiert, wie jemand sich selbst auf Arbeit oder zu Hause konstruiert, hängt vom Zweck der Untersuchung ab und setzt einen unterschiedlichen Kontext (I12, vgl. Z. 1580–1583). Konstrukte haben in einem gewissen Kontext ihre Gültigkeit. Auch auf die Frage hin, inwiefern er „qualifying phrases“ verwende, entwickelt sich das Thema Kontext weiter:

we need to get constructs out from the particular, we need to embrace the context (I12, Z. 1613)

Am Beispiel einer Untersuchung zu Mobbing schildert er ebenfalls, wie wichtig der Kontext bei Grid-Erhebungen sei:

...but the context I think is- is- can be really quite important issue. (I12, Z. 1653f.)

Auch die Elemente bilden einen Kontext für die Konstrukterhebung. Der Kontext, den die Elemente bilden, spiele speziell bei organisationalen Anwendungen von Grids eine größere Rolle als bei traditionellen klinischen Anwendungen, denn es gehe oft darum, ein bestimmtes Verhalten in einem bestimmten Kontext zu untersuchen.

Praktisch wird der Kontext von I12 einerseits mit „in terms of what“-Fragen immer wieder im Grid-Interview eingebunden. Bei manchen Fragestellungen sei das aber schwierig, vor allem wenn es um Verhalten und spezielle Momente und Reaktionen sowie Empfindungen in diesen Momenten gehe. Sehr interessant sei das Vorgehen, das Jim Crise entwickelt und Sentence Completion Task genannt habe. I12 selbst habe dieses Verfahren auch schon angewendet und gute Erfahrungen damit gemacht. Damit könne der Kontext für die Konstrukterhebung über einen längeren Zeitraum gesetzt werden, vor allem wenn es sich um einen eher komplexeren Kontext handele:

...to use sentence completion task... to elicit constructs rather than, yeah, things like triading or dyading elicitation. And that's- I think, it can be very useful when you got a sort of rather involved context. Erm, you want to place, erm, (3 s pause) a person or a thing in over time. (I12, Z. 1222-1226)

Etwa können Videosequenzen echten Verhaltens angeschaut werden (er schildert dies am Beispiel Lehrerverhalten), um schwierige Momente herauszufiltern. Ist ein schwieriger Moment gefunden, wird zur Erhebung von Konstrukten gefragt:

we could show as a videoclip and said this was a difficult moment, *because*? And get them to complete it, you know? (I12, Z. 1607-1610)

In diesen Vervollständigungen zeigen sich die persönlichen Konstrukte. Das Video taucht die befragte Person also in den Kontext ein und stellt sicher, dass die erhobenen Konstrukte Bezug zu diesem Kontext haben.

Im Rahmen der Diskussion um die Verortung des Interviews im entsprechenden Kontext taucht das Thema **Medium der Elemente** auf:

the medium is just what's appropriate. That- that's another big issue what medium you use. (I12, Z. 1624-1626)

Hier geht es darum, dass sich manche Elemente weniger gut auf Kärtchen schreiben lassen, sondern dass es passender ist, etwa Filmsequenzen zu verwenden oder Fotografien oder reale Objekte (z. B. Kugellager).

Ein wiederkehrendes Thema, das von selbst aufgetaucht ist (d. h. nicht Antwort eine bestimmte Interviewfrage war), ist das **Rangordnen** der Konstrukte und damit die Erfassung der relativen Wichtigkeit der Konstrukte unabhängig vom Rating.

... as important as choosing the right elements, choosing the right variables, but also having rank order data. (I12, Z. 851–853)

Durch das Rangordnen wird die Veränderungsresistenz der Konstrukte, also gewissermaßen ihre Stabilität gemessen, es sei eine einfachere Form als das „Resistance-to-change-Grid“, das Hinkle entwickelt hat und welches eine sehr komplizierte Prozedur hat:

there's going to be lot of resistance to change in that [ranking thing, Anm. JH] (I12, Z. 902f.)

Diese Rangordnung spiele bei Gruppen-Grids eine besonders wichtige Rolle, denn in einer Organisation etwa wird dann in eine Intervention investiert, wenn die Ratingwerte auf wichtigen Konstrukten²² entweder nicht im gewünschten Bereich liegen oder wenn sie sehr unterschiedlich von verschiedenen Personen oder Abteilungen eingeschätzt werden.

it [the ranking thing, Anm. JH] 's a very important part of a group grid. (I12, Z. 936)

Da I12 viel mit Gruppen-Grids arbeitet, spielt auch eine Rolle, welche **Variablen** (v. a. demographische Variablen) mit erhoben werden müssen, etwa Abteilung, Geschlecht usw., die für die statistische Auswertung am Ende relevant sein können.

Ein weiteres Thema, das I12 von sich aus angeschnitten hat, ist die **Auswahl der befragten Personen**. Wer befragt wird, ist für I12 essentiell dafür, ob mit den erhobenen Daten die Forschungsfrage oder das Anliegen der Organisation beantwortet werden kann. Die Frage ist, wer Experte/Expertin für das Konstruieren des Themas ist und welche Auswahl getroffen werden sollte.

... who's going to be able to give me the range of constructs? That I might need, erm, for group grids certainly. Erm, to- to- to make sure to cover the landscape. Erm, and, er, that's quite an issue as well, because, erm, (4 s pause) a lot of it, you might think, people is very obvious, things like energy conservation you have to get a good range of people to make sure you don't just miss out. (I12, Z. 1364–1374)

Zum Teil hängt dies auch mit dem Thema *Variablen* zusammen. Wenn Geschlecht etwa eine Rolle für die Forschungsfrage spielen könnte, dann müssen auch Männer und Frauen befragt werden. Ähnlich verhält es sich mit Angehörigen verschiedener Abteilungen. Die Auswahl der Befragten sei jedenfalls immer abhängig von der eigentlichen *wirklichen Frage*.

Ein weiteres Thema im Interview ist das Hervorheben des größeren **Drucks bei organisationalen Anwendungen** von (Gruppen-)Grids im Gegensatz zu klinischen Anwendungen. In einer Organisation müssen gleich beim ersten Anlauf nützliche Ergebnisse herauskommen, im therapeutischen Setting hat man dagegen mehr Zeit und kann mehr ausprobieren.

²²Wichtige Konstrukte sind diejenigen, die hohe Ränge haben und damit hohe Veränderungsresistenz.

I might not be true actually, but, erm, erm, cer- certainly if you're doing, erm, group grids work your- your requirements are very different, erm, particularly you can't go back usually. You can't now just study the 100 people, „I don't think, I got it right“. Can I have another go? When- if you got a psychotherapy client you might say, well, that grid didn't really tell well out (?), (laughing) let's just do it another one. You got a lot more pressure on you to get it right first time. (I12, Z. 699–711)

... that's the trouble with doing group grids, you know, you don't have a second bite of the cherry. You- you have to get it right the first time, so that's- the time you want to spend is on, erm, is on the grid design. And it's it is, yeah, it is, erm, as well as you realised it, you know, it is a difficult process and there is a lot more pressure on you to, erm, really think it through. (I12, Z. 1757–1764)

Grids eignen sich laut I12, um herauszufinden, was in einer Organisation läuft, wobei er humorvoll darauf hinweist, dass das die Organisationen nicht immer wollen:

You could certainly find out what's going on in an organisation. Not- not but all the time people really want you to find out what's going on (laugh) (I12, Z. 88–91)

Das Thema **verantwortungsvoller Umgang** mit den Menschen und der Methode taucht bei der Frage auf, in welchen Fällen sich I12 nicht für Grids entscheiden würde (unabhängig von pragmatischen Gründen). Einerseits geht es dabei um den vertrauensvollen Umgang mit den Daten:

I would never let out anything that, erm, might will by someone would be recognized unless they agreed to it. (I12, Z. 1481f.)

Andererseits geht es aber auch um die Zumutbarkeit eines Grid-Interviews:

... I don't want to use a grid. If it- if it's really going to be too revealing for a person. (...) You're tightening someone's construing, you're mak", you're forcing them in a sense, in a gentle and nice way of course, but you're- to make a choice. (...) but for some people it's, at some stages, it may- it may not be appropriate to, erm, either tighten them or to confront them. (I12, Z. 1511–1527)

it should be for their [the clients'] benefit (I12, Z. 1550)

I12 verwendet Grids stark im Kontext der dahinterliegenden Theorie (**PCP**) und wendet die Theorie auch auf organisationale (nicht-klinische) Fragen an. Er bezeichnet sich selbst als „PCP-person“ („I'm a PCP-person now really.“, I12, Z. 608), was auch im Sprachgebrauch stark zum Ausdruck kommt. Dieser ist geprägt von PCP-Terminologie, z. B. Begriffe wie „endless circumspection“ (I21, Z. 1917f. und 1920), „C-P-C cycle“ (I12, Z. 1919), „tighten someone's construing“ (I12, Z. 1516), „you want to go beyond the obvious, transcend the obvious... in PCP terms“ (I12, Z. 1084–1086).

B. Vorgehensweise.

0. Ausgangspunkt

Der Ausgangspunkt ist bei I12 verschieden. Er arbeitet mit Grids in Organisationen einerseits in der Rolle eines Organisationsberaters oder eines anwendungsorientierten Forschers, andererseits als methodischer Berater bei laufenden Grid-Projekten. Die Ausgangssituationen sind daher auch sehr unterschiedlich. Es steht allerdings in der Regel nicht die Frage danach, **ob** Grids eingesetzt werden, sondern danach **wie**. Seine Hauptarbeit widmet er einer speziellen Form von Gruppengrids (der sogenannten „diagnostic research method“, die laut I12 von Fay Fransella entwickelt wurde).

1. Vom Problem zum Thema

Für I12 liegt die Hauptschwierigkeit beim Einsatz von Repertory Grids auf genau dieser Phase, nämlich auf der Frage, was denn eigentlich die „**wirkliche** Frage“ ist. Diese Frage muss aus seiner Sicht sowohl der Forscher oder die Forscherin für sich klären, wenn es um ein Forschungsinteresse geht („What is it really you want to find out about?“, I12, Z. 769f.), als auch die Organisation, wenn es sich um ein Beratungsprojekt handelt („what do they really want to find out.“, I12, Z. 1054; „most- a lot of a- lot of organisations would- they don't know what they want to know.“, I12, Z. 1391f.)

Strategie: die wirkliche Frage finden – je nachdem, entweder herausfinden, was einen selbst wirklich interessiert an einer Forschungsfrage, oder herausfinden, was die Organisation wirklich von einem als BeraterIn wissen möchte (Metapher für den Suchprozess nach der wirklichen Frage: wie ein Anwalt, der versucht herausfinden, was in einem Fall wirklich passiert ist)

Handlungen: Fragen („ask relevant questions“, I12, Z. 1172) und Nachfragen, Rückfragen („Is that what you really want to know? ... about the sort of person they are?“, I12, Z. 1317–1319) sowie Fragen nach Konkretem, nach Details („you've to know really specific stuff“, I12, Z. 1348)

Grundannahmen: die Frage, um die es wirklich geht, muss man oft zwischen den Zeilen suchen; wenn man wirklich weiß, was man herausfinden möchte, dann weiß man auch bzw. ist es leicht, wie man es herausfinden kann (also welche Elemente man etwa wählen muss und wen man fragen muss)

Bedingungen: Ehrlichkeit und Offenheit mit sich selbst und den anderen; Vertrauen (keine Angst) seitens der Organisation und ihrer Mitglieder in den/die externen/externe Berater/in

Beispiele: Am Beispiel eines Projekts zu Mobbing wird deutlich, wie unterschiedlich die eigentliche Forschungsfrage sein kann und welche Konsequenzen die Frage für den weiteren Einsatz von Grids hat: Interessiert zum Thema Mobbing eher die Frage, wie verschiedene Leute einen Menschen, der mobbt, konstruieren, oder eher die Frage, wie Menschen, die selbst gemobbt haben, sich selbst und diese Handlungen konstruieren.

Bei einer Studie zu Energieeinsparung schildert I12 nicht nur, dass ein Auftrag oft sehr vage ist und man mit den AuftraggeberInnen erst herausfinden muss, was genau das Interesse ist, sondern auch in welch unterschiedliche konkrete Richtungen das Thema gehen kann: Soll es um Energieeinsparungen in privaten Haushalten gehen oder

um Energieeinsparung im allgemeinen? Gehören Energieeinsparungen beim Auto dazu oder nicht? Geht es nur um Stromeinsparungen oder nicht?

Am Beispiel der Organisationsberatung schildert I12, dass das Management häufig nicht genau weiß oder es sich nicht zu sagen traut, was das eigentliche Problem ist (z. B. wenn das Problem beim Management-Team selbst liegt). Man muss daher erst herausfinden, was das eigentliche Problem ist, das die Organisation hat. Die Frage, wofür man die Daten erhebe sei die gleiche wie für andere Datenerhebungsmethoden.

2. Vom Thema zu den Elementen

Einerseits ist I12 der Ansicht, wenn wirklich klar ist, worum es bei einer Forschung gehen soll oder was genau die Organisation herausfinden will, dann ergeben sich die Elemente von selbst:

if you got the purpose right... if you know the purpose of your research...
then your elements will follow. (I12, Z. 741-745)

Außerdem spricht I12 von einem Forschungskreislauf, der hilft, die Elemente adäquat zu bestimmen. Die PCP ist eine reflexive Theorie, die der Forscher bzw. die Forscherin nicht nur auf den Forschungsgegenstand, sondern auch auf den eigenen Forschungsprozess anwenden kann. Dies wird bei I12 sehr deutlich. Der Forschungskreislauf spiegelt die Forschungsmetapher der Theorie persönlicher Konstrukte wider, die besagt, dass jeder Mensch wie eine ForscherIn handelt und versucht die Welt um sich herum zu erforschen. Jeder Mensch stellt Hypothesen auf, testet sie, und sie werden bestätigt oder verworfen. So entwickelt sich gemäß PCP das Konstruktsystem von Menschen. I12 wendet PCP auf den Forschungsprozess selbst an und beschreibt den Forschungskreislauf:

1. Zweck herausfinden
2. Elemente auswählen
3. Antizipation der entsprechenden Ergebnisse und deren Nützlichkeit für die Ausgangsfrage/den Zweck

Der Zweck wird hauptsächlich durch Fragen ermittelt (siehe „Vom Problem zum Thema“). Die Elemente werden gewählt aufgrund der Hypothesen, die der Forscher oder die Forscherin bis dahin aufgestellt hat. Die Nützlichkeit der potentiellen Ergebnisse für die Ausgangsfrage durch das hypothetische Design des Grids wird zunächst vor allem durch das Ausprobieren mit sich selbst oder das gedankliche Durchdenken („think it through“, I12, Z. 1764) antizipiert. Oft müsse man einige Kreisläufe durchlaufen, bevor man die ‚richtigen‘ Elemente gefunden hat:

very often if you use that, erm, test, if you like, you have to change the
elements. (I12, Z. 793-794)

In den von I12 geschilderten Beispielen werden für die Elementauswahl vor allem Arten von vagen Rollen- oder Ortsbeschreibungen („vague role titles“, I12, Z. 1294) herangezogen: „places they like, they didn't like“ (I12, Z. 1810) oder „the sort of person who

is a bully... the sort of person who is a victim“ (I12, Z. 1666-1668) oder „what is the sort of person who is keen or not keen on energy, erm, saving like“ (I12, Z. 1308-1311).

Diese Rollenbeschreibungen im weitesten Sinne (es geht nicht immer um Rollen von Menschen im engeren Sinne, sondern etwa auch um Arten von Orten) sind Elementkategorien, die sich aus der Fragestellung, d. h. dem Kontext der Befragung ableiten. Beispielhaft schildert I12 dies an der Wahrnehmung von Lernräumen:

you want to look at how students construe lecture rooms in terms of... Whether they like the paint scheme or whether they feel comfortable in there or- or is it about whether they contribute to extend, you know, is it really about- is your question *really* not about whether they like the room in one sense or another, but about whether they think it's- it's a ro- a lecture room that is conducive to learning? So, then you're going to say that, you know, think of lecture rooms that you think, are conducive to, erm, a good learning experience. And lecture rooms you don't think are conducive to good lecture experience. Many- you- you- then you- you *should* get out of that constructs that are relevant to, erm, happy (laughing) construe good and bad lecture rooms from the point of view from being conducive to goo- to good learning experience. (I12, Z. 1192-1207)

Außerdem gibt es aus I12's Sicht Elemente, die sich für die Erhebung von Konstrukten weniger gut eignen, sehr wohl aber sinnvoll sind, im Rating des Grids zu verwenden. Dabei geht es um die Unterscheidung von realen Elementen („me now“ oder „my best friend“) und ideellen bzw. fiktiven Elementen oder Konzepten („me ideally“ oder „me if I didn't have this problem“):

The sort of elements that is, erm, or that people often find difficult to use, are, you know, er, me as I think I'll be in two years time. (I12, Z. 1693-1694)

Weiterhin spielt das Medium der Elemente eine Rolle beim Umsetzen eines Themas in Elemente für ein Grid. Mit Medium ist gemeint, ob man Fotos, Videosequenzen oder auch reale Objekte (wie im Kugellager-Beispiel) verwendet. Je konkreter die Elemente, desto geeigneter sind sie, um die Konstrukterhebung im entsprechenden Kontext durchzuführen.

Strategie: Forschungskreislauf immer wieder durchlaufen, bestehend aus den Schritten 1) Zweck finden, 2) Hypothesen über Elemente aufstellen und 3) testen (gedanklich oder real) und Orientierung an der wirklichen Frage.

Handlungen: Beim ersten Schritt im Forschungskreislauf hilft das Fragenstellen (siehe auch Phase „Vom Problem zum Thema“). Beim zweiten Schritt helfen folgende Handlungen: Hypothesen aufstellen, dafür Einzelgespräche (Triadengespräche) mit den betreffenden Personen führen, deren Konstrukte erheben und dabei mit Elementen „spielen“ (d. h. Elemente ausprobieren und zwischendrin auch wechseln), aufmerksam sein für Ereignisse, die zu Tage treten während der Einzelgespräche. Elemente können in Form von vagen Rollentiteln entsprechend der Fragestellung und dem Kontext generiert werden. Es ist darauf zu achten, für das Erheben von Konstrukten reale Elemente zu wählen und die ideellen für das

Rating vorzubehalten. Außerdem sollte man das adäquate Medium für die Elemente auswählen (Kärtchen mit daraufgeschriebenen Elementen, Videosequenzen, Fotos, reale Objekte). Beim dritten Schritt geht es darum, reale Pilottests und Selbsttests (entworfenes Grid selbst ausfüllen und auswerten) durchzuführen, aber auch viel gedankliche Vorstellungsarbeit darüber zu leisten, was als mögliche Daten herauskommen könnte und was diese Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellung beitragen könnten bzw. ob sie für die Organisation etwas Interessantes aussagen würden („what they are gonna think when they see that? Does it- does it tell them anything- does that tell them what they want to know?“, I12, Z. 837–838)

Grundannahmen: Grundannahmen der Psychologie persönlicher Konstrukte, d. h. konstruktivistisches Welt- und Menschenbild, „Mensch als Forscher“, PCP steht als reflexive Theorie hinter Strategie und Handlungen, die nicht nur auf den Untersuchungsgegenstand, sondern auch auf den Untersuchungsprozess und die Untersuchenden selbst Anwendung findet.

Bedingungen: Zeit für Vor- und Einzelgespräche, Vertrauen der GesprächspartnerInnen, Selbstreflexion.

I12 schildert am Beispiel einer Untersuchung zu Mobbing, dass es in diesem Fall ein schwieriger Prozess war, bis er von der Fragestellung, welche Wirkungen Mobbing habe, zu den Elementen, nämlich Verhaltensweisen, die als Mobbing angesehen werden, kam.

I got interested in bullying, it was years and years and years ago, but I did. And I thought, oh, how would- how would you do a survey to find out- using grids, to find out that sort of information, erm, that, erm, people were- were interested in about sort of the incidents of bullying and the- and the effects of bullying, you know, the time of work, all that sort of thing. And, erm, I had to (pause) really very difficult to think of the elements that were one would use to get that sort of information. And of the same time, erm, who (pause) make it, erm, ideographic. And, erm, think in the end I used- . . . in the end I had to use constructs as elements. I think, erm, pyramided, erm, bullying behaviours, erm, you know, what meant to be a bully. Erm, how do you know someone is bullying pers- and used one pole of the construct as elements. (I12, Z. 158–181)

In einem anderen Beispiel zum Thema „Gestaltung einer Team-Entwicklung“ bei einem Management-Team verwendete I12 entweder vage Rollenbeschreibungen oder die Namen der Teammitglieder. Die Namen der Teammitglieder seien an sich besser, weil sie klarer auf das Problem zugeschnitten sind, allerdings sei es aus praktikablen Gründen mitunter nicht möglich, sie zu verwenden, weil die Leute dann nicht mehr offen sind und über Herrn X oder Frau Y sagen, was sie denken.

3. Das Thema in der Konstrukterhebung

Für I12 ist das Thema, also die wirkliche Fragestellung, im gesamten Ablauf der Grid-erhebung präsent. Diese Präsenz werde während der Konstrukterhebung sowohl durch die gewählten Elemente, als auch die „in terms of what“-Fragen bei den triadischen oder dyadischen Vergleichen erreicht, da sowohl Elemente als auch die „in terms of what“-Fragen den Kontext für die Konstrukterhebung setzen.

Gerade um bei komplexen Themen den Kontext bei der Konstrukterhebung aufrecht zu erhalten, verwendet I12 auch ein anderes Konstrukterhebungsverfahren als die traditionellen Dyaden- oder Triadenvergleiche, nämlich die Methode „Sentence completion task“. Auf diese Weise werden Konstrukte ohne Elementvergleiche im engeren Sinne erhoben, sondern durch Sätze, die vervollständigt werden sollen und worin sich dann die Konstrukte der Person zeigen. Der Kontext der Konstrukte wird dabei vor allem durch komplexere Medien gesetzt wie etwa Videosequenzen. Praktisch schildert I12 dieses Vorgehen in Zusammenhang mit Videosequenzen von Lehrerverhalten, bei denen die Befragten schwierige Momente auswählen sollen und dann danach gefragt werden, warum dieser Moment schwierig war:

we could show as a videoclip and said this was a difficult moment *because*...
(pause) and get them to complete it

Strategie: Verortung der Konstrukterhebung in der wirklichen Frage, die den Kontext festlegt

Handlungen: „in terms of what“-Fragen zum Vergleich von Elementen stellen, wobei sich das „Was“ auf den Kontext, also die tatsächliche Forschungsfrage bezieht; besonders für komplexere Fragestellungen die Sentence Completion Task zur Konstrukterhebung und gegebenenfalls entsprechend unterstützende Medien verwenden (Videosequenzen, Fotos oder konkrete Gegenstände als Elemente), um den Kontext während des Interviews aufrechtzuerhalten

Grundannahmen: wenn man die wirkliche Frage kennt, dann bereitet auch das Herbeiführen des entsprechenden Kontexts für die Konstrukterhebung keine Schwierigkeiten

Bedingungen: für die Erhebung von Konstrukten braucht es Einzelgespräche, das Ausfüllen des Ratings funktioniert auch in Gruppensettings, so lange gewährleistet ist, dass jeder seine persönliche Bewertung abgibt

7.7 Fallvergleich – Vorgehenstypologie beim Einsatz von Grids in Organisationen

Aus der fallvergleichenden Analyse der Grid-Vorgehensweisen der ExpertInnen, die nach gemeinsamen und unterscheidenden Mustern und den impliziten und expliziten konzeptionellen Modellen, die die ExpertInnen vom Grideinsatz haben, gesucht hat (siehe Unterabschnitt 7.5.3), resultiert eine Typologie, die im Folgenden beschrieben wird. Dabei werden zunächst die zentralen Vergleichsdimensionen erklärt, die sich aufgrund der Datenanalyse (also „grounded“) der Vorgehensweisen und Handlungspraktiken beim Einsatz von Repertory Grids herauskristallisiert haben (siehe Unterabschnitt 7.7.1). Die so entstandenen fünf Typen werden zunächst im Überblick einander gegenübergestellt. Anschließend wird jeder Typus im Detail beschrieben, die konkreten Merkmalsausprägungen entlang der typbildenden Dimensionen für den Typ geschildert sowie die besonderen Charakteristika pro Einzelfall und Typus ergänzt, um ein möglichst anschauliches und genaues Gesamtbild des jeweiligen Typus zu schaffen (siehe Unterabschnitt 7.7.2). Am Schluss werden die zentralen Erkenntnisse aus

der Typenbildung und dem Typenvergleich zusammengefasst, wichtige Merkmale der Handlungspraktiken mit Grids in Organisationen konsolidiert und diskutiert und eine Gesamtzusammenschau der Ergebnisse (siehe Unterabschnitt 7.7.3) und ihrer gegenseitigen Wirkzusammenhänge gegeben (siehe Unterabschnitt 7.7.4).

7.7.1 Dimensionen der Vorgehensweisen beim Grid-Einsatz

Durch den Fallvergleich und die Fallkontrastierung konnten axiale Kategorien gefunden werden, nach denen sich die Vorgehensweisen der ExpertInnen unterscheiden. Diese axialen Kategorien dienen für die Typenbildung als Vergleichsdimensionen, die je nach ExpertIn eine unterschiedliche Ausprägung annehmen können. Entlang der zwölf Dimensionen konnten fünf Vorgehenstypen identifiziert werden, bei der die Vorgehensweisen der ExpertInnen innerhalb des Typus maximale Homogenität erreichen, während zwischen den Typen klar differenziert werden kann. Diese Homogenität bzw. Abgrenzung der Typen erfolgt sowohl aufgrund der jeweiligen Merkmalsausprägungen auf den verschiedenen Dimensionen als auch aufgrund der verschiedenen Kombinationen der Ausprägungen auf den Dimensionen zueinander. Zusätzlich zu den Dimensionen unterstützen einige ergänzende Kriterien, die sich aufgrund des Gesamtzusammenhangs der Einzelfälle ergeben haben, die Differenzierung der Typen. Diese Kriterien (z. B. starker Fokus auf Assoziationen im gesamten Grid-Prozess) werden in der ausführlichen Typbeschreibung diskutiert.

Im Folgenden werden die zwölf analytischen Dimensionen und ihre möglichen Merkmalsausprägungen beschrieben – in Tabelle 7.5 als Übersicht. Anhand dieser zwölf Dimensionen können die wesentlichen Bestimmungsstücke der vielfältigen Vorgehensweisen der Grid-ExpertInnen, die besonders im Organisationskontext bedeutsam und konstituierend sind, erfasst und einander gegenübergestellt werden.

Bereits in den Einzelfallanalysen wurde ersichtlich, dass Grids als Methode in unterschiedlichen **Einsatzsettings** verwendet werden. Zum einen ist es für viele eine wissenschaftliche Methode, die Forschungszwecken dient, indem mit ihr Daten erhoben werden können. Zum anderen werden Grids aber auch in der Unternehmensberatung eingesetzt. Viele ExpertInnen praktizieren durchaus in beiden Einsatzsettings mit Grids, wobei in der Regel das eine oder andere Setting überwiegt. Bei der Forschung lässt sich außerdem unterscheiden, ob es sich eher um klassische Grundlagenforschung oder um mehr oder weniger stark angewandte Forschung in und mit Organisationen handelt.

In engem Zusammenhang mit dem Einsatzsetting steht auch die Dimension **Ausgangsanliegen**. Hiermit ist gemeint, woher der Anlass zum Grideinsatz kommt, d. h. ob der Ausgangspunkt oder Anlass ein konkretes organisationales Problem oder Anliegen ist, was meist in der Beratung, manchmal aber auch in organisationaler Anwendungsforschung der Fall ist, oder ob der Anlass forschungsgetrieben ist, d. h. ein Forscher oder eine Forscherin interessiert sich für eine offene wissenschaftliche Fragestellung. Ist eine wissenschaftliche Forschungsfrage der Ausgangspunkt kann hier noch weiter differenziert werden, ob es sich um eine Frage zu *einem* theoretischen Konstrukt oder sozialen Phänomenbereich wie z. B. Vertrauen handelt, das im Rahmen von Organisationen und Arbeit bedeutsam ist, oder ob die Frage stärker auf unmittelbaren Vergleich von abgrenzbaren Dingen gestellt wird, z. B. Wahrnehmung von (bestimmten) Produkten, Marken, Führungskräften. Im letzteren Fall stecken die Elemente be-

Tabelle 7.5: Übersicht über die Analysedimensionen

Dimension	Leitfrage	Merkmalsausprägungen bzw. -pole
Einsatzsetting	In welchem beruflichen Setting werden Grids auf diese Weise eingesetzt?	reine Unternehmensberatung vs. stark angewandte (Organisations)Forschung vs. klassische Forschung
Ausgangsanliegen	Was ist der Ausgangspunkt oder Anlass für dem Grid-Einsatz?	konkretes organisationales Problem/Anliegen vs. Forschungsfrage
Einsatzzweck	Warum werden Grids eingesetzt, mit welchem Ziel?	Erhebung vs. Reflexion vs. Intervention
Veränderung bzw. Weiterentwicklung der Methode	Inwieweit wird die Methode an sich weiterentwickelt oder verändert im Rahmen dieser Vorgehensweise?	keine vs. hohe Veränderung bzw. Entwicklung
Art der Methodenpraxis	Wie wird die Methode praktiziert, auf welche Weise wird das Handeln mit der Methode reflektiert?	Instrumentelle Problemlösung vs. Reflection-on-Action vs. Reflection-in-Action
Mentales Konzept	An welchem zentralen Denkkonzept orientieren sich die Handlungen und Entscheidungen im jeweiligen Vorgehen?	typspezifische Ausprägungen
Sinn des Methodeinsatzes	Welchen Sinn macht der Einsatz von Grids im Rahmen des jeweiligen Typus?	typspezifische Ausprägungen
Orientierung der Elementauswahl	Woran orientiert sich die Elementauswahl beim jeweiligen Vorgehenstypus?	typspezifische Ausprägungen
Elaboriertheit der Elementauswahl	Wie elaboriert und begründet ist die Elementauswahl?	typspezifische Ausprägungen
Element (typ)-eigenschaft	Welche besondere (zusätzliche) Eigenschaft haben die Elemente bzw. Elementtypen im jeweiligen Vorgehenstypus?	klassisch vs. komplex vs. heterogen
Kontextualisierung der Konstrukterhebung	Wird der Kontext (im Sinne des Themas) bei der Konstrukterhebung verankert? Auf welche Weise?	„qualifying phrase“ vs. unmittelbarer Erfahrungsbezug vs. Elementformulierung
(Sozialforschungs-)Paradigma	Unter welchem Denkparadigma (der empirischen Sozialforschung) werden Grids als Methode eingesetzt?	qualitativ vs. quantitativ vs. qualitativ-quantitativ

reits in der Fragestellung, während im ersteren Fall die Elemente erst bestimmt werden müssen.

Ebenfalls in engem Zusammenhang sowohl zur ersten als auch zweiten Dimension steht die dritte Dimension **Einsatzzweck**. Es zeigt sich auffällig beim Vergleich der Einzelfälle, dass Grids zwar – vor allem aus Forschungsperspektive – zur Erhebung von Daten und Wissen eingesetzt werden, aber auch dass Grids selbst als Interventionsinstrument – vor allem in der Beratung – eingesetzt werden. Zahlreiche Anwendungen von Grids zeigen, dass, sobald die Erhebungen in einer realen Organisation oder in real erlebten Arbeitssituationen stattfinden – egal ob es sich um Forschungs- oder Beratungssettings handelt – Grids auch als Reflexionsinstrument von den jeweiligen ExpertInnen verstanden werden. Reflexion bezieht sich dabei auf die Befragten. Mit Reflexion ist hier gemeint, dass durch das Grid-Interview selbst das befragte Individuum oder die befragte Gruppe über sein eigenes Denken und Handeln zum Gegenstandsbereich nachdenkt. Damit ist oft, aber nicht immer verbunden, dass Grids als Mittel genutzt werden, Diskussions- und Veränderungsprozesse in der Organisation auszulösen (also im Sinne eines Interventionsinstruments).

Aufgrund der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit relevant ist die Dimension der **Veränderung bzw. Weiterentwicklung der Methode**. Hier werden die Vorgehensweisen der ExpertInnen auf ihr Ausmaß der tatsächlichen Veränderung der Repertory Grid-Methode verglichen.

In enger Wechselwirkung mit der Tragweite der Veränderung und Weiterentwicklung der Methode steht die **Art der Methodenpraxis**. Diese Dimension dient dem Vergleich der Vorgehensweisen hinsichtlich verschiedener Arten, die Methode einzusetzen und das eigene Handeln mit der Methode zu reflektieren. Als Ausprägungen werden hier drei unterschieden: Instrumentelle Problemlösung, Reflection-on-Action und Reflection-in-Action. Diese Begriffe und deren Bedeutung wurden von Donald A. Schön und seinen Arbeiten zu „Reflective Practitioners“ entlehnt (Schön, 1983/2007, 1987). Schön unterscheidet zwei Epistemologien professionellen Wissens: „Technical Rationality“ meint die traditionelle Vorstellung, dass Wissenschaft separat von beruflicher Praxis wissenschaftliche Erkenntnisse erforsche (allgemeine, objektive Gesetzmäßigkeiten), aus denen dann eindeutige Problemlösungen für (alle) konkreten Fälle in der Praxis abgeleitet werden können. Wissenschaftliches Wissen ist in diesem Sinne dem praktischen Wissen übergeordnet. In diesem Sinne geht es um rationale Handlungen zur *instrumentellen Problemlösung*. Wird die Grid-Methode im Sinne einer instrumentellen Problemlösung eingesetzt, ist gemeint, dass sie als Handlungsanleitung zur eindeutigen Lösung eines Problems oder einer Frage behandelt wird, also im Sinne der Epistemologie der Technical Rationality. Im Gegensatz dazu kann sie reflektiert eingesetzt werden, d. h. dass die Methode, das eigene Handeln mit der Methode, der Prozess und die erhaltenen Ergebnisse hinterfragt und ggf. verändert werden. Reflexion wird durch Überraschungen ausgelöst. Hier können zwei Varianten von reflektiertem Handeln unterschieden werden. Die Reflexion kann rückblickend erfolgen, dass man *über* die Handlung und den Beitrag der eigenen Handlung am überraschenden Ergebnis (z. B. ein Fehler) nachdenkt, oder die Reflexion kann direkt während der Handlung auftreten. Das Nachdenken über die Handlung, auch mitten in einer Handlung, ist, solange die Handlung unterbrochen wird („stop-and-think“), von der selben Art wie das Reflektieren im Nachhinein: *Reflection-on-Action*. Damit ist gemeint, dass der Grid-Einsatz stark bewusst reflektiert passiert, dass inhaltliche und Prozessergebnisse Ausgangspunkt für das aktive Nachdenken über die Adäquatheit, Gültigkeit, Zuver-

lässigkeit usw. der Methode und des eigenen Handelns mit der Methode sind. Diese Reflection-on-Action kann zu geplanten Veränderungen im Handeln oder direkt an der Methodenvorschrift führen. Im Gegensatz dazu meint *Reflection-in-Action*, dass Reflexion mitten in der Handlung ohne Unterbrechung der Handlung passiert, d. h. das Nachdenken und die Handlung sind in unmittelbarer Weise gekoppelt. Durch Reflection-in-Action verändert sich die Handlung unmittelbar selbst, während sie ausgeführt wird. Eine Methodenpraxis, die sich stark an Reflection-in-Action orientiert, impliziert ein oft unbewusstes Variieren der eigenen Handlung mit der Methode bzw. methodischer Bestandteile „on the fly“.

Anhand der Dimension des **mentalen Konzepts** im Vorgehen können typspezifische Charakteristika einander gegenübergestellt werden, die zeigen, von welchen grundlegenden Gedanken und Grundannahmen das Vorgehen mit Grids im jeweiligen Typ geleitet ist. Beispielsweise wird ein Typ stark vom Denken und den Grundannahmen der Psychologie persönlicher Konstrukte in seinem Vorgehen beeinflusst, während ein anderer sich deutlich an der eigenen inhaltlichen Forschungsfrage orientiert und wieder ein anderer den Prozess, den Grids auslösen und von dem Grids Bestandteil sind, in den Vordergrund jeder Vorgehensentscheidung stellt.

Eine weitere Dimension hilft die besonderen typspezifischen Charakteristika miteinander in Beziehung zu setzen, und zwar die des **Sinns des Methodeneinsatzes**. Damit ist gemeint, dass bei jedem Vorgehensstyp neben dem kategorisierbaren Einsatzzweck (siehe oben) ein unterschiedlicher dahinter liegender Sinn des Tuns steckt. So sehen beispielsweise diejenigen, die Grids als Reflexions- und Interventionsmethode in der reinen Organisationsberatung einsetzen, den Sinn der Methode darin, dass sie den Beteiligten hilft, über den Tellerrand zu schauen. Im Vergleich dazu sehen die stark angewandten ForscherInnen, die die Methode ebenfalls in Organisationen einsetzen und den Reflexions- und Interventionsaspekt der Methode neben der reinen Erhebung von Wissen thematisieren, den Sinn der Methode darin, dass sie ihnen hilft, soziale Zusammenhänge und Strukturen zu verstehen. Die Gruppe der stark der Psychologie persönlicher Konstrukte verschriebenen PraktikerInnen und ForscherInnen setzen die Methode deshalb ein, weil sie damit Individuen verstehen können. Der Sinn des Methodeneinsatzes versteht sich also als dahinter liegender Grund, der aus der Logik des persönlichen Sinnzusammenhangs der jeweiligen ExpertInnen heraus zu verstehen ist.

Aus Sicht des konkreten Vorgehens der Elementauswahl zeigen sich bereits in den beschriebenen Einzelfällen mannigfaltige Herangehensweisen, die sich auf einer einfachen praktischen Ebene kaum clustern oder kategorisieren lassen, ohne dass nicht jeder Experte oder jede Expertin in einem einzigen Cluster endet. Die folgenden drei Dimensionen sind daher Dimensionen, die Merkmalsausprägungen auf abstrahierter Ebene zusammenfassen. Die **Orientierung der Elementauswahl** lässt sich bei vier der fünf Typen einer Ausprägung zuordnen, die der Typ jeweils gemeinsam hat. Bei einem Typ ist diese Dimension nicht typkonstituierend. Während sich ein Typ bei der Elementauswahl stark an der Erfahrung mit der Methode und seiner Intuition orientiert, arbeiten andere theoriegeleitet, entweder mit gegenstandsspezifischen Theorien oder mit Metatheorien. Theoretisch informierte Elementauswahl mittels gegenstandsspezifischer Theorie bedeutet, dass jene ExpertInnen aufgrund einer auf einen ganz konkreten Untersuchungsgegenstand beschränkten Theorie (Kompetenzmanagement oder Qualitätsmanagement) bei der Elementauswahl vorgehen und diese auf diese Weise begründen. Entsprechend bedeutet eine metatheoriegeleitete Elementauswahl, dass die ExpertInnen mittels Anwendung einer sehr übergreifenden Theorie (z. B. Phänomeno-

logie, Tätigkeitstheorie oder Gestalttheorie) den Typ der Elemente festmachen. Wieder andere arbeiten mit traditionellen Vorschlägen aus der Grid-Literatur oder wählen die Elemente aufgrund ihrer Augenscheinlichkeit (z. B. wenn die Forschungsfrage bereits eine Vergleichsfrage ist).

Entsprechend unterschiedlich ist die **Elaboriertheit der Elementauswahl**. Während einige sehr ausgefeilte Begründungen und Vorgehensprozedere für die konkrete Elementauswahl einer Studie bzw. gegenstandsübergreifendere Vorgehen entwickelt haben, arbeiten andere intuitiv mit wenig expliziten Begründungen bzw. haben gar kein spezielles Vorgehen für die Elementauswahl. Auch hier ist für einen Vorgehenstyp diese Dimension nicht konstituierend.

In den konkret genutzten Elementen bzw. Elementtypen zeigen sich kaum Überschneidungen zwischen den ExpertInnen, außer dass mehrere Erfahrung mit den klassischen Elementen wie Personen(rollen) haben. Als Spezifikum im organisationalen Grid-Einsatz zeigen sich dennoch auf aggregierter Ebene einige besondere **Eigenschaften der Elemente bzw. Elementtypen**, die über die klassischen Eigenschaften von Elementen, die in der traditionellen Grid-Literatur aufgeführt werden, hinausgehen: Atypizität, Komplexität und Heterogenität. Elementtyp meint in dem Zusammenhang nicht die konkret gewählten Elemente, sondern den Typus, die Art der Erfahrungseinheit, die gewählt wird, um ausgehend davon entweder verschiedene Elementkategorien zu bilden oder direkt die Elemente zu wählen. Elementtypen können Personen, Dokumente, Marken, Bildschirmmasken, Situationen usw. sein. Elementkategorien sorgen als verschiedene Formulierungen oder Fragen nach konkreten Elementen des jeweiligen Elementtyps dafür, eine gute Bandbreite der Elemente (konkrete Repräsentanten für jede befragte Person) sicherzustellen, z. B. „eine Führungskraft, die ich schätze“, „eine Führungskraft, mit der ich Schwierigkeiten hatte“ (Elementtyp Führungskraft/Person) oder „die Situation, als ich das erste Mal mit dem Internet in Berührung kam“ und „eine Situation, wie ich aktuell das Internet gern nutze“, „eine Situation, wenn ich es allein nutze“, „eine Situation, wenn ich es gemeinsam mit anderen nutze“ usw. *Komplexe* Elementtypen sind Erfahrungseinheiten, die viele verschiedene Bestandteile bzw. Aspekte realer Erfahrung bzw. diverse Erfahrungsträger in sich tragen. Zum Beispiel sind Situationen komplexe Elementtypen, die sowohl Akteure (selbst und andere) und meist auch Dinge, als auch Stimmung, Bedingungen, Umgebung und Verhalten und Resultate in sich tragen. Ähnliches gilt zum Beispiel auch für verhandelte Fälle (bei Richtern), die ähnlich komplexe Aspekte des beruflichen Alltags in sich vereinen. Da gehören die Menschen dazu, um die es geht, mit denen gearbeitet wird, die von einer Entscheidung profitieren oder nicht, es gehören Gesetze dazu, Umgebungsfaktoren, Zeitfaktoren usw. *Heterogene* Elementtypen gibt es nur in der Mehrzahl. Damit ist gemeint, dass für ein Grid zu einem Thema nicht nur *ein* Elementtyp ausgewählt wird, sondern mehrere Elementtypen, die als themenkonstituierend angenommen werden – oft gerade in ihrem Zusammenwirken. Es werden also sehr verschiedenartige Erfahrungsträger gewählt wie z. B. Personen und Institutionen oder Dokumente, Software, Besprechungen und Akteure. Dieser Elementtyp widerspricht (zunächst) der Forderung nach homogenen Elementen aus der klassischen Grid-Literatur. Allerdings wird in den konkreten Verwendungsweisen von heterogenen Elementtypen deutlich, dass diese in gewisser Weise vergleichbar gemacht werden, um in den Elementvergleichen tauglich zu sein. *Atypische* Elementtypen sind seltener. Damit sind Elementtypen gemeint, deren herausragende Eigenschaft in ihrer Untypischkeit besteht. Die Untypischkeit der Erfahrungsträger ist abhängig von der jeweiligen Domäne oder Arbeitstätigkeit, weil das, was für die eine Tätigkeit typisch ist, für eine andere untypisch sein kann. Atypische Ele-

menttypen sind Operationalisierungen provokanter Hypothesen der Grid-ExpertInnen, z. B. Bildschirmmasken, um die Hypothese, dass die Software das Denken limitiert, zu operationalisieren. Wenn bei einem Vorgehenstyp neben diesen besonderen Elementtypen auch klassische Elemente wie Personenrollenbeschreibungen verwendet werden, dann heißt diese Merkmalsausprägung *klassisch*. Bei allen besonderen Elementtypen schwingen all jene klassischen Eigenschaften von Elementen mit (auch wenn sie nicht gesondert aufgeführt sind), die nicht mit der jeweils neuen Eigenschaft außer Kraft gesetzt werden (z. B. homogen mit heterogen).

Entlang der Dimension **Kontextualisierung der Konstrukterhebung** werden die Vorgehensweisen danach verglichen, ob und wie sie eine Kontextbeschränkung im Sinne einer Fokussierung auf das Grid-Thema explizit in der Konstrukterhebung vornehmen. Kontextualisierung meint, dass die Vergleichsfrage oder die Nachfragen beim Vergleichen der Elemente zur Konstrukterhebung in besonderer Weise erweitert oder angepasst wird an das Thema, um das es im Grid geht. Als Merkmalsausprägungen können folgende unterschieden werden: Bei *kontextualisierenden Wendungen* („*qualifying phrases*“) werden die Ähnlichkeitsvergleichsfragen mit einer „in Bezug auf“-Formulierung oder einer „wenn Sie an X denken“-Wendung auf ein bestimmtes Thema fokussiert, anstatt der Ähnlichkeitsassoziation den ganzen möglichen Raum zu geben. Das Thema des Grids kann aber auch durch eine *Situierung der Elemente durch unmittelbaren Erfahrungsbezug* in die Konstrukterhebung geholt werden. Das heißt, dass während der Konstrukterhebung an den persönlichen Erfahrungscharakter der Elemente (z. B. persönlich erlebte Situationen) erinnert wird bzw. dass die alltägliche Erfahrung aktiviert wird, indem während der Konstrukterhebung konkrete persönliche Erfahrung ermöglicht wird, z. B. durch Herumgehen in der Firma, durch Anschauen der Bildschirmmasken. Besonders bei heterogenen Elementen wird mit einer *Situierung der Elemente durch Formulierungen* gearbeitet. Das heißt, die Elemente werden umformuliert, so dass sie im Kontext der Themenstellung vergleichbar werden, z. B. „ich als Wissensträgerin“, „Projektbereich als Wissensträger“ und „Projektbesprechung als Wissensträger“. Eine zweite Variante, heterogene Elemente vergleichbar zu machen sind *kontextualisierende Geschichten zum Elementvergleich*. Hier werden die Elemente verschiedenen Typs auf eine imaginäre Weise durch das Einbetten in eine Geschichte bzw. Szenarien miteinander in Beziehung gesetzt. Diese Art des In-Beziehung-Setzens durch das Verbinden der Elemente durch eine Geschichte ist der natürlichen Erfahrung im Umgang mit heterogenen Elementen nachempfunden. Dies kann z. B. auf die Weise geschehen, dass – statt Führungskraft A, Unternehmen B und Führungskraft C direkt vergleichen zu lassen, die Vergleichsfrage als Frage so gestellt wird: „Würde die Führungskraft A eher in dem Unternehmen B arbeiten oder würde dies eher Führungskraft C tun? Oder würden sich A und C eher zusammentun und sich von dem Unternehmen B abwenden?“ Die Art der Kontextualisierung ist nur ansatzweise typbestimmend. Ob und wie das Thema zusätzlich zur Auswahl der Elemente mittels einer Kontextualisierung in der Konstrukterhebung umgesetzt wird, ist eher stark von der Art der gewählten Elemente bzw. Elementtypen abhängig.

Als zwölfte Dimension fungiert das **(Sozialforschungs-)Paradigma**. Das bezieht sich auf die grundlegende Denkweise, auf welchem Weg Erkenntnis empirisch gewonnen werden kann. Die Mehrheit der Typen und ExpertInnen sind im *qualitativen* Paradigma verankert, d. h. für sie steht das Verstehen von Phänomenen, Personen, Problemen, Zusammenhängen im Vordergrund ihres Wirkens. Einige ExpertInnen orientieren sich in ihrer Denk- und Arbeitsweise stärker am *quantitativen* Paradigma, d. h. in ihrem Arbeiten stehen Prüfen, Vergleichen, Messen, Bestätigen und Erklären (und Effek-

tivität) stärker im Zentrum. Gerade die Grid-Technik ist dafür bekannt, dass sie ein Hybrid ist, dass sie qualitative und quantitative Aspekte in sich vereint. Diejenigen, die besonders diese Funktion als Grenzgängerin der Methode in den Vordergrund stellen, werden unter der Merkmalsausprägung *qualitativ-quantitativ* zusammengefasst.

7.7.2 Grid-Vorgehenstypen

Anhand der eben beschriebenen Dimensionen mit den jeweiligen Merkmalsausprägungen konnten folgende fünf Vorgehenstypen beim Einsatz von Grids in organisationalen Kontexten identifiziert werden:

Typ A – Unternehmensberatungstyp: Am Beratungsprozess orientiertes, kreatives Grid-Vorgehen

Typ B – PhD-Typ: Auf einen einzelnen Untersuchungsgegenstand fokussiertes, elaboriertes Grid-Vorgehen

Typ C – PCP-Typ: Stark an PCP und Erfahrung orientiertes Grid-Vorgehen

Typ D – Effizienztyp: Klassisch-wissenschaftliches, auf Effizienz ausgerichtetes Grid-Vorgehen

Typ E – Innovationstyp: Metatheoriegeleitetes, reflexives und methodeninnovierendes Grid-Vorgehen

Tabelle 7.6 zeigt im Überblick welche Ausprägungen die fünf Typen entlang der zwölf Dimensionen haben.

Dabei wird jede Vorgehensweise genau einem Typus zugeordnet, um eine möglichst klare Typenbildung zu gewährleisten. Dabei ist nicht jede Kategorie für jeden Typus gleichrangig bestimmend. Es werden vornehmlich die Ausprägungen jener Kategorien erörtert, die typbestimmend sind.

Mit der vorliegenden qualitativen Studie kann nicht sichergestellt werden, ob die Typenbildung erschöpfend ist. Die Befragung der ExpertInnen reicht zwar über vier landeskulturelle Räume, wobei aber drei davon dem deutschsprachigen Raum angehören, allerdings ist es nicht unwahrscheinlich, dass sich durch Befragung weiterer ExpertInnen aus anderen kulturellen Räumen oder aber in anderen Handlungskontexten (etwa konnten nur wenige ExpertInnen befragt werden, die im reinen Beratungsgeschäft mit Grids arbeiten, weil diese ihre Expertise in besonderer Weise schützen) weitere Typen von Vorgehensweisen ergeben können.

Die vorliegende Typenbildung versteht sich als erster Schritt, die Handlungspraktiken der Grid-ExpertInnen zu systematisieren und daraus Schlüsse für das Arbeiten mit Grids in Organisationskontexten zu ziehen und gangbare Wege für die Anwendung von Grids als Methode zum Explizieren impliziten Wissens aufzuzeigen.

Tabelle 7.6: Typologie von Grid-Vorgehensweisen im organisationalen Kontext

	Unternehmens- beratungstyp (A)	PhD-Typ (B)	PCP-Typ (C)	Effizienztyp (D)	Innovationstyp (E)
	Am Beratungsprozess orientiertes, kreatives Grid-Vorgehen	Auf einen einzelnen Untersuchungsgegenstand fokussiertes, elaboriertes Grid-Vorgehen	Stark an PCP und Erfahrung orientiertes Grid-Vorgehen	Klassisch-wissenschaftliches, auf Effizienz ausgerichtetes Grid-Vorgehen	Metatheoriegeleitetes, reflexives und methodeninnovierendes Grid-Vorgehen
Einsatzsetting	reine Beratung	stark angewandte Forschung	sowohl Forschung als auch Beratung	Forschung	stark angewandte Forschung
Ausgangsanliegen	ein ganz konkretes Problem einer Organisation	Forschungsfrage zu einem theoretischen Konstrukt mit Organisationsbezug	Forschungsfrage oder konkretes Anliegen einer Organisation (Grid ist immer die Methode der Wahl)	Forschungsfrage unmittelbar bezogen auf miteinander vergleichbare Dinge/Personen	Forschungsfrage zu einem theoretischen Konstrukt mit Organisationsbezug
Einsatzzweck	Reflexion und Intervention	Erhebung	Erhebung und Reflexion	Erhebung	Erhebung, Reflexion und Intervention
Veränderung bzw. Weiterentwicklung der Methode	hoch (fließt kaum in wiss. Auseinandersetzung zurück)	gering	mittel	keine	hoch
Art der Methodenpraxis	Reflection-in-Action	Reflection-on-Action	Reflection-in-Action	Instrumentelle Problemlösung	Reflection-in-Action and Reflection-on-Action
Zentrales mentales Konzept im Vorgehen ist...	der <i>Prozess</i> , der mit den Grids ausgelöst und gestaltet wird	die inhaltliche Forschungsfrage	PCP	Effizienz und wissenschaftliche Verwertbarkeit	Reflexion der Methode

Fortsetzung ...

... Fortsetzung

	Unternehmens- beratungstyp (A)	PhD-Typ (B)	PCP-Typ (C)	Effizienztyp (D)	Innovationstyp (E)
Sinn des Metho- deneinsatzes	über den Tellerrand schauen helfen	überindividuelle Modell- bildung in individueller Erfahrung begründen	Verstehen der Per- son(en)	gering	Verstehen von sozia- len Zusammenhängen, Strukturen
Elementauswahl orientiert an	(divers)	theoretisch informiert durch gegenstands- bezogene Theorie	Erfahrung mit der Me- thode	augenscheinlich bzw. traditionell	theoretisch informiert durch eine Metatheorie
Elaboriertheit der Elementauswahl	(divers)	elaboriertes, begründe- tes Vorgehen für den konkreten Anwendungs- fall	intuitives, erfahrungs- basiertes Vorgehen, Begründungen sind eher impliziter Natur	kein spezielles Vorgehen	elaboriertes Vorgehen mit hoher Allgemeingül- tigkeit
Element(typ)eigen- schaft	atypisch oder komplex	eher komplex	heterogen oder komplex oder klassisch	klassisch (meist Perso- nen)	komplex oder heterogen
Kontextualisierung der Konstrukterhe- bung	Situierung der Elemente durch unmittelbaren Erfahrungsbezug	kontextualisierende Wendungen	(divers)	(divers)	Situierung der Elemente durch Formulierung, Situierung der Elemente durch unmittelbaren Erfahrungsbezug, kon- textualisierende Wen- dungen
Paradigma	qualitativ	qualitativ	qualitativ-quantitativ	quantitativ	qualitativ
Fälle	I1, I11	I5, I10	I2, I4, I12,	I3, I8	I6, I7, I9

Um die Zuordnung zu den jeweiligen Typen nachvollziehbar zu gestalten und die Typen selbst anschaulich und genau zu skizzieren, werden im Folgenden die Handlungspraktiken, mentalen Modelle und besonderen Vorgehenscharakteristika der ExpertInnen, die dem jeweiligen Typ zugeordnet wurden, detailliert beschrieben. Es werden insbesondere die typbildenden Gemeinsamkeiten dargestellt. Aber auch Unterschiede, wenn sie sich auf die Analysedimensionen beziehen, werden erwähnt. Für jeden Typ wird begründet, warum die jeweiligen Gemeinsamkeiten trotz der Unterschiede bezogen auf andere Dimensionen typbildend sind.

Der Unternehmensberatungstyp (Typ A)

Fälle: 2; I1—Die „atypische Intervention“, I11—„Grids in Verbindung mit Prozessdenken“

Kurzcharakteristik: Am Beratungsprozess orientiertes, kreatives Grid-Vorgehen

Beschreibung: Das Charakteristische an diesem Typ ist ein ausgesprochen kreativer Umgang mit der Methode der Repertory Grids. Dieser sehr kreative Umgang mit der Methode zeigt sich nur in reinen Unternehmensberatungssettings. Kreativ meint hier, dass der traditionelle Handlungsspielraum, den die Methode vorgibt, gemäß den jeweiligen Bedürfnissen aus der Praxissituation erweitert wird. So nutzt I1 z. B. nur die Grundidee von Grids, Elemente miteinander vergleichen zu lassen, um ausgehend davon die mentalen Modelle der befragten Personen zu erheben. Ein Rating sieht er nicht vor.

ich mach auch das Grid nie vollständig. (JH: Ja. Was heißt das?) Ich bin eher auf Pole aus. Ich misch auch nicht so durch manchmal. (...) wir spielen dann auch nicht alle Triaden durch. Oder Dyaden. Wir gehen oft weg vom Grid und ich geh dann in meine klassische Erhebungsmethode²³ ein. (I1, Z. 521–536)

Auch findet die Konstrukterhebung häufig in Gruppen statt, weil ihn oft weniger die ganz persönlichen Konstrukte interessieren, sondern mehr die Besonderheiten und Beschränkungen im Denken, die in der jeweiligen Gruppe (z. B. Abteilung oder Team in einer Organisation) sichtbar werden.

I11 hat besonderes Interesse daran, für den Prozess der Rückmeldung der Ergebnisse an die Beteiligten und die Organisation neue Wege zu entwickeln. Er versucht aber auch, kreative Momente in die Elementauswahl einzubringen, weil ihm wichtig ist, dass mit dem Grid nicht nur die eigene, auf die Vergangenheit bezogene Perspektive erhoben wird, sondern auch neue, externe Perspektiven eingehen.

jetzt ist natürlich die Frage, inwieweit man über Elemente oder Elementkategorien versucht a-, äh, fremde oder andere Perspektiven mit reinzukriegen. (...) aber da wären ja wirklich von den Elementen her oder das wär ja die ganz andere Settings denkbar, wo so was noch dazu käme. (I11, Z. 878–891)

²³Hier meint I1 klassische Aufgabenanalyseverfahren.

Das Ziel, mit Hilfe der Methode, bestehende Denk- und Handlungsstrukturen aufzubrechen und die Beteiligten darin zu unterstützen, über den Tellerrand hinaus zu blicken und dadurch neue Lösungsoptionen zu sehen, ist ein zentrales Merkmal dieses Typs. Auf diese Weise wird versucht, Reflexion des Denkens und Handelns bei den befragten Personen auszulösen und als Ausgangspunkt für Veränderung zu nutzen. In diesem Sinne werden Grids einerseits als Teil eines größeren (Veränderungs-)Prozesses in der Organisation verstanden, andererseits lösen Grids selbst einen Prozess bei den Beteiligten und der Organisation als Ganzes aus. II versucht durch provokante Hypothesen, die er in Form von atypischen Elementen in das Grid einbaut (z. B. Bildschirmmasken als Elemente, wenn es um Informationsflut geht), Denkgewohnheiten in Frage zu stellen und durch diese Lockerung des Denkens neue Gestaltungsmöglichkeiten für die Beteiligten sichtbar werden zu lassen.

... durch den Umgang mit Technologie entwickeln Menschen Grenzen über den Tellerrand zu schauen und ... Systeme nicht mehr oder nicht zu hinterfragen. Aus welchen Gründen auch immer. Sie haben aufgegeben ... meine Fragen weichen ja das auf, ja? ... Ich möchte ja sozusagen den Gestaltungsspielraum, den diese Person hat, mit ihr erschließen... (II, Z. 566-576)

Grids selbst als Prozess und als Auslöser eines größeren Prozesses zu verstehen dient als leitendes mentales Konzept, das allen Vorgehensentscheidungen in diesem Typus zugrunde liegt, und spielt eine zentrale Rolle für die Charakterisierung dieser Vorgehensweise. II1 betont immer wieder, dass Grids weit mehr als eine instrumentelle Methode sind, dass es vielmehr darum geht, konstruktivistisches Denken in die Organisation einzuführen und durch Grids erlebbar zu machen und Grids als Teil eines zirkulären Veränderungsprozesses zu sehen.

Sondern 'ne Methode is' ja im Grunde ein Teil eines Prozesses. Der Prozess hat was damit zu tun, genau mit dem Anliegen ... dass man irgendwas macht und dass man's zurückführt und was macht, um das Anliegen zu lösen. Das sind eigentlich so Kreisläufe sind das immer. Und, ähm, das Kerngrid sag ich mal, so diese Methode, das is' ja nur sozusagen, äh, ein Aspekt von diesem Prozess. (II1, Z. 995-1006)

Dieses Ziel, gewohnte Strukturen im Denken und Handeln aufzubrechen und Grids als Auslöser eines größeren Prozesses zu betrachten, hängt eng damit zusammen, dass Grids in diesem Typ vorrangig als Interventionsmethode gesehen und eingesetzt werden, d. h. als Methode, bei der nicht die erhobenen Daten im Vordergrund stehen, sondern das, was in einer konkreten Organisation durch ihren Einsatz verändert wird. Der Fokus liegt darauf, ein konkretes organisationales Problem zu lösen, sei es für Fragen des Informations- und Wissensmanagements bei II oder für Anliegen der Organisationsentwicklung bei II1.

Beide Experten arbeiten mit der Grid-Methode stark im Sinne von *Reflective Practitioners*. Es geht nicht um einen Einsatz der Methode zur instrumentellen Lösung eines eindeutig oder objektiv lösbaren Problems, sondern darum, die Methode in ihrem Anregungscharakter zu nutzen, sie im Tun reflektierend zu verändern, um mehr und neue Sichten auf das Ausgangsproblem, das in der Regel ein komplexes, oft schlecht strukturiertes ist, zu erfahren. Dadurch verändert sich das *Framing* der Situation, die als Problem wahrgenommen wird, und das Handeln mit der Methode selbst. Ziel ist dabei

nicht im engeren Sinne eine Veränderung der Methode, diese geschieht aber durch den Fokus auf die Praxis, das Problem und seine spezifischen Besonderheiten und Anforderungen. Die Methode wird als flexibler Rahmen und nicht als enges Korsett behandelt. In die Methodendiskussion auf wissenschaftlicher Ebene fließen diese Veränderungen der Methode (bislang) nicht zurück.

Die Art der Anwendung von Grids geschieht unter dem qualitativen Paradigma, d. h. es geht um das Verstehen des Problems der Organisation aus multiplen Perspektiven. Quantitative Auswertung spielt bei I1 keine, bei I11 aber durchaus eine wichtige Rolle. Dabei geht es I11 aber um Darstellungsformen, die der Kommunikation der Ergebnisse zu den Beteiligten dienen, nicht um Messen, Testen oder Prüfen. Der Grundsatz des Grid-Einsatzes ist das Aufdecken von neuen Blickwinkeln.

Obwohl die Vorgehensweisen von I1 und I11 auf den geschilderten Ebenen hohe Ähnlichkeit besitzen, sind sie durchaus sehr divers, was die konkrete Elementauswahl, ihre Elaboriertheit, die Eigenschaften der Elemente sowie die Art der Verortung der Konstrukterhebung selbst betrifft. Das wiederum lässt sich aber logisch durch den kreativen Umgang mit der Technik erklären. Während I11 stärker elaboriert und explizit begründet in der Elementauswahl vorgeht, scheint I1 die Elemente stärker intuitiv zu wählen. I11 verwendet prinzipiell Situationen, die er als Träger von Erfahrung begreift, als Elemente, d. h. Elementtypen mit hoher Komplexität. I1 experimentiert stärker mit atypischen Elementen wie beispielsweise tatsächlichen Bildschirmmasken, um darin seine provozierenden Hypothesen (Technologie baut Denkgrenzen auf) zum Ausdruck zu bringen und das Aufbrechen von Denkstrukturen zu provozieren. Beiden ist gemeinsam, dass ihr mentales Modell für die Elementauswahl vor allem in theoretischen Hintergründen ankert, die sie im Rahmen ihrer beruflichen Sozialisation sehr verinnerlicht haben: bei I11 ist das vor allem Gestalttherapie, bei I1 das objektorientierte Paradigma mit der Unterscheidung von Struktur und Verhalten. Beide arbeiten mit ihren theoretischen Hintergründen, die durchaus aus einer bestimmten Domäne kommen, auf einem stark verallgemeinerten Niveau. Darüber hinaus sind diese theoretischen Verortungen bei beiden in eine konstruktivistische Weltanschauung eingebettet.

Das Thema, um das es im Grid geht, wird in der Konstrukterhebung stark durch unmittelbare Erfahrung verankert. I1 lässt die befragten Personen die Masken anschauen oder geht mit ihnen in der Firma herum, um die unmittelbare Erfahrung während der Konstrukterhebung anzusprechen. I11 hat durch den starken Erfahrungsbezug von persönlichen Situationen als Elementen die Erfahrung auch in der Konstrukterhebung präsent. Es dienen also sowohl die Elemente selbst als auch die Anpassung der Konstrukterhebung dem Verorten des Themas bei diesem Typ.

Der PhD-Typ (Typ B)

Fälle: 2; I5—*„Performanzen waren die Elemente und die Kompetenzen waren die Konstrukte“*, I10—*Grids embedded in „ethnographic interviews“: „critical incidents“ as elements*

Kurzcharakteristik: Auf einen einzelnen Untersuchungsgegenstand fokussiertes, elaboriertes Grid-Vorgehen

Beschreibung: Dieser Typ wird vor allem dadurch charakterisiert, dass die Repertory Grid-Technik für einen ganz bestimmten Untersuchungsgegenstand adaptiert wird und dies auf eine sehr gut begründete und elaborierte Weise geschieht.

Grids werden in diesem Vorgehenstypus als Forschungsmethode eingesetzt. Von den beiden Fällen, die dem Typus zugeordnet wurden, erforscht I5 automatisierte Möglichkeiten des organisationalen Kompetenzmanagements, I10 erforscht die kulturelle Abhängigkeit von Vorstellungen über Qualität im Arbeitsprozess. Mittels Grids werden also (recht klassisch) Daten für die Forschung, in beiden Fällen im Rahmen des PhD-Projekts, erhoben. Allerdings ist die Forschung in beiden Fällen eine stark angewandte Forschung, die unmittelbar in einer Organisation stattfindet und auch direkte Konsequenzen für diese Organisation hat. Ziel ist eine überindividuelle Modellbildung. Was diesen Typ dabei vom Effizienztyp unterscheidet, der ebenfalls überindividuelle Verallgemeinerung anstrebt, ist Folgendes: Die überindividuelle Modellbildung beim PhD-Typ strebt nicht primär nach allgemeingültigen Gesetzen, wie es der Effizienztyp tut, sondern nach Brauchbarkeit und Akzeptanz in der konkreten Organisation. Dem PhD-Typ ist es wichtig, dass das überindividuelle Modell nachvollziehbar und durch einen objektiven Prozess aus der subjektiven Erfahrung der Mitglieder der betroffenen Organisation hervorgeht. Dies ist wichtig, damit das Ergebnis (das Modell) im Fall von I5 von den Beteiligten in der Organisation angenommen und akzeptiert wird, oder, wie bei I10, damit ausgehend von subjektiver Erfahrung auf empirischem Weg eine neue Sichtweise auf den Gegenstandsbereich entwickelt wird, die Konsequenzen für konkrete Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der untersuchten Organisation hat.

Ähnlich wie der Unternehmensberatungstyp wird der PhD-Typ vom qualitativen Sozialforschungsparadigma getragen, auch wenn I5 beispielsweise ebenfalls quantitative Auswertungen rechnet, so geht es beim Grid-Einsatz selbst nicht um standardisierte Vergleichbarkeit oder um Messen und Prüfen von intersubjektiven Unterschieden, sondern primär um das Verstehen und qualitative Auswerten der Sichtweisen im überindividuellen Vergleich. Beide VertreterInnen aus diesem Typ arbeiten mit inhaltsanalytischen Verfahren.

Für beide ExpertInnen in diesem Typ ist charakteristisch, dass sie erst jeweils eine große Studie mit Grids durchgeführt haben, wodurch sich die hohe Gegenstandsbezogenheit im Vorgehen erklären lässt. Eine geringere Breite der Erfahrung im Einsatz von Grids ist also typisch für diesen Vorgehenstypus, d. h. möglicherweise ist dieser Vorgehenstypus eine Art Übergangstyp. Es ist wahrscheinlich, dass die VertreterInnen diesen Typs, wenn sie weitere Erfahrungen in anderen Domänen mit Grids gesammelt haben, anderen Vorgehenstypen angehören würden.

Veränderungen der Methode an sich sind durch die starke Gegenstandsbezogenheit auf einen einzelnen Untersuchungsgegenstand entsprechend gering. Die Methodenpraxis bei diesem Vorgehenstypus ist von *Reflection-on-Action* geprägt. Die Methode wird nicht als „fertiges“ Problemlösungsinstrument betrachtet, sondern sehr reflektierend eingesetzt. Diese Reflexion passiert in der Regel außerhalb des Handelns selbst, daher ist es eine Reflexion über die Handlung und nicht in der Handlung.

Nach der inhaltlichen Forschungsfrage an sich richten sich in diesem Typ auch viele der Vorgehensentscheidungen bei den Grids. Dabei ist die Elementauswahl besonders bedeutsam, weil die Anpassung der Methode in diesem Vorgehenstypus primär über die Elemente passiert. Hier spielt die gegenstandsspezifische Theorie, mit der für die Untersuchung entsprechend der inhaltlichen Fragestellung gearbeitet wird, eine wesentliche

Rolle. So ist für I5 klar, dass die Grid-Elemente „Performanzen“ sein müssen, weil er „Kompetenzen“ erheben will und beide theoretischen Konstrukte (Performanzen und Kompetenzen) laut der von ihm verwendeten gegenstandsspezifischen Theorie in einer ähnlichen Relation stehen wie Konstrukte zu den Elementen bei der Grid-Technik. Die Entsprechung für „Performanzen“ in der zu untersuchenden Organisation zu finden, ist allerdings nicht trivial. Für die Konkretisierung der Elementtypen, -kategorien und konkreten Elemente werden typischerweise – über die gegenstandsspezifische Theorie hinaus – auch Kenntnisse zur zu untersuchenden Organisation selbst nötig. Bei I5 wurden Dokumente als Ergebnisse von zu erfüllenden Aufgaben in der Organisation als Elementtyp für die Grids ausgewählt. Auch für die Festlegung der Kategorien (Projektdokumentation, Anforderungsdokument etc.) war organisationsinternes Wissen nötig. Die konkrete Elementauswahl (Zuordnung von Elementen zu den Kategorien) ist ein vorgeschalteter Schritt, bevor die eigentlichen Grid-Interviews geführt werden.

Bei I10 ist klar, dass kritische Ereignisse zu Qualität der Elementtyp sind, weil es ihr um die Wahrnehmung von Qualität im Arbeitsprozess (Forschungsfrage) geht. Ausgehend vom theoretisch begründeten Elementtyp ist die Erhebung der konkreten Elemente hier ebenfalls ein eigener Schritt, der auch, wie bei I5 auf organisationsinternes Wissen zurückgreifen muss. Sowohl I5 als auch I10 starten nicht unmittelbar mit Grid-Interviews, sondern machen eine Vorerhebung mit dem Ziel, die konkreten Elemente für die von ihnen vorgegebenen Elementtypen zu finden. Während I5 eine Liste mit Kategorien (in Form von auszufüllenden Kärtchen) vorher an die TeilnehmerInnen verschickt, führt I10 vor den Grid-Interviews ethnographische Interviews, in denen sie unter anderem kritische Ereignisse erhebt, die dann als Elemente für die Grids dienen.

Der Elementtyp ist sowohl bei I5 als auch bei I10 ein relativ komplexer:

ein Problem war natürlich mit diesen Dokumenten, dass die natürlich ... 'n sehr hohen Abstraktionsgrad haben. Also die beinhalten natürlich eigentlich sehr viele Aufgaben. (I5, Z. 360–363)

Auch wenn Dokumente an sich zunächst als weniger komplexe Elemente erscheinen mögen, waren sie es im Fall von I5 nicht, weil die Art der Dokumente (z. B. Projektdokumentation von Forschungsprojekten) vielseitige Aufgaben, Bedingungen, Kompetenzen u. a. beinhalten. Kritische Ereignisse als Elemente bei I10 tragen ähnliche Komplexität in sich wie Situationen, d. h. bei einem Ereignis sind in der Regel Personen beteiligt, es gibt Rahmenbedingungen, einen Vorfall, Reaktionen darauf u. v. m.

Auch die Durchführung der Grid-Interviews selbst ist elaboriert, aber klassisch: zum einen bei I5 im Sinne triadischen Vorgehens, bei I10 im Sinne von triadischen Vergleichen und Resistance-to-Change-Grids. Letztere sind zwar weniger bekannt als Repertory Grids, gehören aber ebenso zu den klassischen PCP-Methoden und sind insofern keine methodische Weiterentwicklung.

Das Thema der Grid-Erhebung wird in diesem Vorgehenstypus so wie auch bei Unternehmensberatungstyp nicht nur durch die Elementauswahl, sondern auch in Form von kontextualisierenden Wendungen in der Konstrukterhebung verankert. Während I5 die Elemente-Vergleichsfrage um einen Zusatz „in Bezug auf die Kompetenzen, die Sie verwendet haben“ erweitert, um tatsächlich Kompetenzen ausgehend von den Dokumenten zu erheben, arbeitet I10 mit einem Overall-Konstrukt (alles in allem gute Qualität vs. schlechte Qualität) am Beginn der Erhebung, das, dadurch dass alle Elemente vor der eigentlichen Konstrukterhebung auf diesem Konstrukt beurteilt werden, den Kontext „Qualität“ für die folgende Erhebung setzt.

Der PCP-Typ (Typ C)

Fälle: 3; I2—„Bedeutungsträger“ finden, die „emotional begleitet“ sind, I4—Der Methodenentwickler, der „experimentier[t]... mit neuen Formen“, I12—„The real question“

Kurzcharakteristik: Stark an PCP und Erfahrung orientiertes Grid-Vorgehen

Beschreibung: Das besonders Charakteristische an diesem Typus ist die starke Verankerung in der Psychologie persönlicher Konstrukte (Psychology of personal constructs = PCP). I4 beispielsweise ist nicht über die Methode selbst – wie die meisten anderen ForscherInnen, die sich mit Grids beschäftigen –, sondern über die Theorie, also die PCP, zur Methode gekommen. I2 und I12 haben intensiven Kontakt zur europäischen PCP-Community. Die starke Bindung an PCP äußert sich nicht nur in dem grundlegend konstruktivistischen Zugang zu Menschen, Forschungsfragen und organisationalen Problemen, sondern auch darin zu erkunden, wie und welche Konstruktsysteme das Denken und Handeln der befragten Personen beeinflussen und wie die Konstrukte bestimmte Wege ermöglichen und andere nicht. Der Typ ist von einem humanistischen Menschenbild getragen. Im Zentrum steht, therapeutische und beraterische Wege durch die gemeinsame Arbeit an Konstrukten zu gehen und neue Spielräume auszuloten. Im Kern dieses Vorgehens geht es um die prinzipielle Vielfalt von möglichen Elementen, weil Elemente im Sinne der PCP einfach Einheiten sind, an denen sich Konstrukte festmachen und sie daher unendlich vielfältig wie das Leben selbst sind. Die Methode wird einheitlich vor dem Hintergrund der Theorie verstanden, auch in ihrem Mehrwert.

Dabei werden Grids in diesem Typus als Methode der Wahl für fast alle Lebenslagen betrachtet. Alle drei ExpertInnen, die diesem Typus zugeordnet wurden, widmen sich in ihrer hauptberuflichen Tätigkeit (ausschließlich) Grids.

Also denk ich, dass die Grid-Technik immer bei mir im Hinterkopf ist, so als Supermethode, die ja einen riesenbreiten Anwendungskontext hat (I2, Z. 484–487)

Dies gilt sowohl für Anliegen in der Beratung von Personen und Organisationen als auch für Forschungsfragen. Ausgangsanliegen kann also sowohl eine Forschungsfrage zu einem Verhalten (z. B. Mobbing, Energiesparen) oder zu Einstellungen (z. B. Markenwahrnehmung) als auch ein konkretes Anliegen einer Person oder Organisation sein (z. B. Teamprobleme oder das Anliegen, Veränderungen durch Organisationsentwicklungsmaßnahmen sichtbar zu machen).

Im Sinne der Theorie geht es zwar um Erhebung von Daten, aber das Auslösen von reflektiven Prozessen bei den Befragten durch die Erhebung schwingt immer mit. Die Methode wird insofern als eine betrachtet, die Klarheit fördert und damit auch Entscheidungen für die befragte Person erleichtert.

Da kann durchaus, wenn man dann 'n Gridinterview zwischenschiebt- Das Ganze dazu führen, dass die Leute zu 'ner Entscheidung kommen (I4, Z. 275–277)

wo das Repertory Grid einfach Sinn macht. Um zum Beispiel 'n Stand, aktuellen Stand zu erfahren oder auch, äh, wo möchte ich eigentlich hin, so 'ne Zielentwicklung zu machen (I2, Z. 17–19)

Die stärkere Verortung in der Theorie statt der Methode scheint auch der Grund dafür zu sein, dass die Methode im Rahmen ihrer Herkunftstheorie bei diesem Typus relativ flexibel gehandhabt wird. Die Methode wird nicht als starres Instrument verstanden, sondern als Methode, die die Grundgedanken der PCP verkörpern soll und mit der man angepasst an den entsprechenden Untersuchungsgegenstand Einblicke in die Gedanken-, Gefühls- und Handlungswelt der befragten Personen erhält.

[Ziel der Methode ist] von Forscherseite praktisch die Welt kennenzulernen, in ... der ... mein Gegenüber lebt. Subjektiv. ... Und da zumindest ansatzweise ein Verständnis ... für zu entwickeln. (...) wenn man die Geschichte dahinter kennt, ergeben eben viele Dinge, äh, wenn man's im Kontext sieht, erstaunlichen Sinn. (I4, Z. 317–335)

Es geht grundlegend um *Verstehen*, konkret um Verstehen von individuellen subjektiven Welten und Anschauungen. Dieses Verstehen von Personen ist bei diesem Vorgehensstyp Ausgangspunkt und Voraussetzung sowohl für das Verstehen und Erklären von Forschungsobjekten. . .

(JH: Würde mich jetzt inhaltlich interessieren, wann oder in welchen Fällen du dich für die Repertory Grids als Methode entscheidest) Prinzipiell. (lacht) 's ist einfach so. ... wenn es mir darum geht, den Menschen wirklich zu erfassen, um ihn zu verstehen. Und das- Ich geh immer in die- äh, ich geh immer aus der ... Verstehens-, ähm-ähm, -richtung an mein Forschungsobjekt ran. Äh, das Erklären ist 'ne wichtige Sache, aber ich möchte auch immer erst mal verstehen, um besser erklären zu können (I2, Z. 463–481)

... als auch für das Verstehen von gesellschaftlichen Phänomenen. . .

Because a grid, it's not- ... , you know, talking how- how many light bulbs people have or energy saving, then, you don't wanna to use for things that getting concrete information like that, you want to get behind (pause) *some*thing, you want to go beyond the obvious, transcend the obvious. (I12, Z. 1081–1084)

... und für maßgeschneiderte Interventionen auf Beratungsebene.

er [der Klient] wird als Person ernst genommen, er wird nicht einfach in irgend 'ne Schublade gepackt. Er wird in seiner Welt, auch in seinen Möglichkeiten ernst genommen, also es wird nicht irgendwie gesagt, sei mal so, sondern man- auch wenn man jetzt das Grid als Ausgangspunkt für 'ne Intervention- Dann ist das ja auch 'ne Möglichkeit, maßgeschneidert die Bewegungsspielräume auszuloten, die für denjenigen dann auch real existieren. (I4, Z. 341–349)

Der Fokus auf das Verstehen spricht für ein qualitatives Denkparadigma, das diesem Typus zugrunde liegt. Allerdings zeigt die Vorgehensweise – stärker als beim Unternehmensberatungstyp und beim PhD-Typ –, dass quantitative Auswertungen, vergleichende rechnerische Analysen, standardisierte (Gruppen-)Grids eine bedeutsame Rolle in der Methodenpraxis bei diesem Typ spielen. I2 betont selbst (und das scheint typisch für den Vorgehensstypus zu sein, I12 verwendet häufig standardisierte Gruppengrids, I4 entwickelt auch selbst Computerprogramme zur quantitativen Auswertung von Grids), dass der Reiz der Methode gerade darin liegt, dass sie ein quonto-qualitatives Hybrid ist:

damit kann man einen Brückenschlag hinkriegen zwischen den qualitativen und quantitativen Methoden, das fand ich immer das Reizvollste an so- an der Methode. Und auch heute noch das Reizvollste. (I2, Z. 289–293)

Innerhalb der Grenzen der Theorie herrschen bei diesem Vorgehensstypus experimentierende, fast spielerische Praktiken im Umgang mit den Bestandteilen der Methode vor, wobei die prinzipielle Grundstruktur der Methode beibehalten wird und die dahinterliegende Theorie als gegeben und unveränderbar (oder nicht nötig zu verändern) betrachtet wird.

also erstens mal gibt's für mich kein typisches Vorgehen, weil ... ich eben stärker im Entwicklungs- äh, -rahmen damit arbeite. Das heißt, ähm, ich experimentier noch relativ stark mit neuen Formen, anderen Formen, das heißt, äh, äh, mit-mit neuen Erhebungsvarianten, mit, äh, verschiedenen Ausgestaltungen von Erhebungsvarianten. (I4, Z. 360–367)

Weil die Technik war für mich immer- also die Repertory Grid-Technik war für mich immer das wichtigste ... Weil man da so schön spielen kann. (I2, Z. 287–297)

Im Rahmen dieser Grundstruktur werden Bestandteile und Vorgehensweisen der Methode weiterentwickelt (besonders im Detail), dies geschieht nur zum Teil systematisch. I4 ist stärker Forscher und sieht sich selbst auch als Methodenentwickler. I2 und I12 sind eher Praktiker, auch wenn sie beide Seiten, Forschung und (Unternehmens-)Beratung, kennen. Diese Weiterentwicklung der Methode geschieht sehr selbstbeobachtend. In dieser Weise scheint die Methodenpraxis bei diesem Vorgehensstyp wie beim Unternehmensberatungstyp stark von Reflection-*in*-Action geprägt zu sein. Das Handeln mit der Methode wird im Tun variiert – es wird relativ wenig explizit *über* die Methode und das eigene Tun reflektiert (außer im Fall von I4). Viele Entscheidungen scheinen intuitiv und erfahrungsbasiert getroffen zu werden (das gilt aber auch für I4).

I think, I can't really say more than you have to use your intuition (laughing) Intuition is not a good thing, is it, for a researcher, er, but, er, but you- you- you have to get down one way or the other by asking relevant questions. (I12, Z. 1168–1172)

Dieses erfahrungsgelitete Vorgehen wird besonders beim Schritt der Themen- und Elementauswahl offensichtlich. Während I12 immer wieder davon spricht, dass das Essentielle sei, jene Frage herauszufinden, um die es *wirklich* gehen soll, ist für I2 die Elementauswahl stark geprägt von emotionalen Ankern.

an welchen Bedeutungsträgern machen die [Befragten] ihre Emotionen fest
(...) aufgrund meiner Intuition ... hab ich dann die Elemente für mich festgelegt.
(I2, Z. 580–731)

Unterstützende kognitive Prozesse bei Themen- und Elementauswahl bei diesem Typus sind Aufmerksamkeit und Offenheit (im Sinne von „Antennen aufzumachen“, I2, Z. 1749), Antizipieren von möglichen Ergebnissen bei Verwendung bestimmter Elemente/Elementtypen („to really think it through“, I12, Z. 1764), das Sich-in-den-anderen-Hineinversetzen und das Spüren (sowohl bei sich als auch bei den Befragten), um herauszufinden, welche Dinge Bedeutung tragen in Bezug auf das Thema.

Die Variation an Elementen sowie die Variation der Vergleichsfragen und Anregungen beim Erheben der Konstrukte (wobei fast ausschließlich triadisches Vorgehen gewählt wird) bei diesem Vorgehensstypus sind entsprechend des hohen experimentierenden Charakters und der durch die Theorie erlebten Freiheit im Umgang mit der Methode sowie aufgrund des umfassenden Anwendungsbereichs von Grids, den dieser Typus sieht, groß. Auch die Elementtypen, die für tauglich gehalten werden, sind entsprechend divers in diesem Typ und reichen von klassisch über komplex bis heterogen. Trotz der ähnlichen mentalen Ausrichtung sind also die konkreten Praktiken verschieden, auch bei verschiedenen Anwendungsfällen jedes einzelnen Experten. Ein unmittelbares Muster oder andere als die bereits aufgeführten Bedingtheiten lassen sich nicht identifizieren. I2 arbeitet neben eher klassischen Elementen wie Marken auch mit höchst heterogenen Elementtypen (wie Institutionen und Personen) innerhalb eines Grids, was auch dazu führt, dass in der Konstrukterhebung die Vergleichsfragen anders gestellt werden, damit die heterogenen Elemente verglichen werden können. In solchen Fällen reichen kontextualisierende Wendungen für die triadischen Vergleichsfragen wie „in Bezug auf“ oder „wenn du an X denkst“ nicht aus, sondern die Elemente werden mit einer Geschichte verbunden, in einen imaginär zusammengehörigen Kontext gesetzt, um die Assoziationen zu erleichtern:

Stell dir vor, diese Firma gibt es wirklich, ja diese, äh, mit der Superkultur. Und die Führungskraft steht jetzt hier und äh, da vorne ist nochmal die Führungskraft B, äh, wer- würdest du eher sagen, dass die Führungskräfte jetzt zusammen sich tun und die Firma, äh, meiden? Oder würdest du eher sagen, die Firma und der- die Führungskraft B würden irgendwie zusammen, würden irgendwie versuchen, dass diese Führungskraft C. (I2, Z. 887–892)

I12 verwendet oft Variationen der klassischen Personenrollenbeschreibungen (z. B. „person who is keen or not keen on energy, erm saving“, I12, Z.)1308–1311), aber auch Ereignisse (z. B. Mobbingvorfälle) als Elemente und I4 z. B. Freizeitmöglichkeiten. I12's Hauptthema, dass der zentralste Punkt im Vorgehen das Herausfinden der „wirklichen Frage“ ist, der man nachgehen möchte, reicht auch in die Konstrukterhebung hinein. In diesem Sinne steht die „wirkliche Frage“ als kontextualisierende Wendung sowohl bei der Elementauswahl als auch Konstrukterhebung immer im Zentrum.

you *should* get out of that constructs that are relevant to ... construe good and bad lecture rooms from the point of view from being conducive to good learning experience. If you just put down, you know, lecture rooms you like and lecture rooms you don't like you might not get that. You might get, erm, whether you think, whether they feel, erm, comfortable, er, about it in general

... (JH: So you often use this „in terms of what“-questions?) Oh, yes. Yes. (5 s pause) I think you have to- you have to know the- the, erm, the context. (I12, Z. 1203–1217)

Weder I2 noch I12 sind sich dieser Vorgehensweise bewusst. Kontextualisierende Wendungen werden eher intuitiv genutzt. Dass solche Wendungen verwendet werden, gelangt eher über das Schildern von Beispielen zu Tage. Den Kontext bei der Konstrukterhebung auf das Thema in dieser Weise einzuschränken ist aber nicht bei allen Experten vorhanden, die diesem Typ zugeordnet sind. I4 gibt an, dass er solch ein Einschränken auf bestimmte Gesichtspunkte bei der Konstrukterhebung nicht verwende, es auch für schwierig halte. Er experimentiert mit anderen Konstrukterhebungsvarianten. Dabei lässt sich aus dem Interview mit I4 nicht herauslesen, ob unter diesen anderen Varianten auch solche sind, die das Thema durch die Art der Konstrukterhebung fixieren, weil I4 wenig Details über diese Vorgehensweisen erzählt.

Der Effizienztyp (Typ D)

Fälle: 2; I3—*Using „imaginative (...) and contrasting role descriptions“ as elements in the management field, I8—„es gibt keine Regel, zu Elementen zu kommen“*

Kurzcharakteristik: Klassisch-wissenschaftliches, auf Effizienz ausgerichtetes Grid-Vorgehen

Beschreibung: Dieser Typ findet sich bei jenen Experten, die zum Zeitpunkt des Interviews Grids als Methode nicht mehr oder weit weniger häufig benutzen, obwohl sie es in vergangener Zeit sehr intensiv betrieben und auch Vorreiter auf dem Gebiet waren. Es war nicht Thema der Befragung und nur zum Teil (zwischen den Zeilen) erkennbar, warum sie sich von der Methode abgewendet haben und dennoch ein gewisses, wenn auch kritisches Grundinteresse für die Methode haben²⁴. Ein Grund bei beiden Experten war, dass sich ihr beruflicher Weg in eine (inhaltliche) Richtung entwickelt hat, in der Grids nun keine oder eine weniger zentrale Rolle spielen („what I was doing in my career, moved away from that“, I3, Z. 174f.). Nachdem beide hauptberuflich als universitäre Wissenschaftler arbeiten, scheint diese Entwicklung frei gewählt zu sein. Beide scheinen aufgrund der inhaltlichen Forschungsfragen, mit denen sie sich befassen, Grids seltener (im Fall von I8) oder gar nicht mehr (im Fall von I3) als Methode in Betracht zu ziehen. Bei I3 kommt ein Grund hinzu, der der Nutzung von Grids abträglich war, nämlich dass ein handliches Computerprogramm zur Auswertung von Grids nicht mehr zur Verfügung stand (was darauf hindeutet, dass die komfortable statistische Auswertung von Grids besonders zentral für ihn war). Auch die wissenschaftliche Verwertbarkeit scheint eine Rolle zu spielen.

one positive thing was, it was very easy to publish: data based on- articles based on Repertory Grid. It looked scientific, you had huge amounts of data, and you put all constructs on computer and, you know, it was often quite surprising and interesting. (I3, Z. 165–167)

²⁴Beide Interviews haben zwei Anläufe gebraucht, dennoch haben sich die beiden Experten genau dafür Zeit genommen.

Auffällig bei diesem Vorgehenstyp ist der große Stellenwert, den die Effizienz des Vorgehens hat, d. h. dass es wichtig ist, dass bei einer wissenschaftlichen (aber auch praktischen) Methode der Aufwand dem Nutzen gegenübersteht. Dieses Thema zieht sich bei beiden Experten durch das gesamte Interview. Für I8 ist ein Fragebogen oft die geeignetere Methode in der Forschung und ein einfaches Gespräch die geeignetere Methode in der Praxis im Vergleich zu Grids.

Der Aufwand für so'n Gridtest ist relativ hoch und, äh, der Ertrag, also was ich dann letzten Endes damit machen kann, is' ja relativ, äh, gering. (I8, Z. 354f.)

sonst ... komm ich sehr häufig zu ähnlichen Ergebnissen auf viel einfachere Art und Weise, indem ich also, was weiß ich, Fragebogenentwicklung oder ähnliches tu (I8, Z. 133–135)

Auch für I3 rechnete sich das Ergebnis von vielen Stunden Interviews nur sehr begrenzt.

very often as a researcher I used to feel that, er, it wasn't really worth it, that it was intense investigation, it's such a structured way talking to each person. (...) I did feel that it was a lot of work to quite some limited tail. (I3, Z. 146–163)

Für die Forschung scheint das Grid insofern im aktuellen Wirken bei beiden nicht mehr in Frage zu kommen, sondern nur – im Fall von I8 –, wenn es wirklich um das Verstehen einer einzelnen Person, das nur als relevant im klinischen oder Beratungskontext angesehen wird, geht. Aber selbst dort zeigt sich Skepsis, ob die Grids das effizienteste Verfahren sind und an anderer Stelle wird betont, dass einfache Gespräche eher das Mittel der Wahl wären und dass wohl kein Praktiker mit dieser Methode arbeiten würde. Diese Skepsis teilt I3. Insgesamt scheint sich das Denken der Forscher bei diesem Vorgehenstyp am quantitativen Paradigma zu orientieren. Damit ist dies der einzige Vorgehenstyp, der, obwohl Grids als Methode gesehen werden, mit der Verstehen möglich ist, darin keinen Mehrwert (mehr) für die Forschung sieht.

Dieser Vorgehenstyp ist generell auf Forschung ausgerichtet, und zwar auf die Erforschung der Wahrnehmung von einander abgrenzbaren Einheiten (z. B. verschiedene Produkte, Marken, Führungskräfte etc.) und nicht die Erforschung ganzheitlicher Phänomene oder theoretischer Konstrukte wie z. B. Vertrauen. Grids werden als Methode zur empirischen Datenerhebung betrachtet. Das Thema, das mit der Technik Nachdenken bei den Befragten ausgelöst wird, das in allen anderen Typen eine Rolle spielt, oder das Thema, dass die Technik an sich eine Intervention darstellt, ist bei diesem Vorgehenstypus völlig abwesend. Von I8 wird auch ein Beispiel eines Grid-Einsatzes im organisationalen Beratungskontext berichtet, in diesem scheint er aber primär in seiner Grid-Erhebungs-Expertise angefragt worden zu sein, scheint auch in diesem Kontext eher in der Rolle des wissenschaftlichen Experten und weniger in der Rolle eines Beraters zu agieren. Die Vorgehensweise ist identisch mit der, wenn er forscht. Auch hier kommt das Thema Intervention nicht vor.

Die Vorgehensweise selbst zur Themenfindung, Elementarerhebung und Konstrukterhebung orientiert sich am klassischen Vorgehen. Es wird nicht die Möglichkeit methodischer Weiterentwicklung in Betracht gezogen (I8) bzw. wird diese skeptisch gesehen (I3).

Also es gibt keine Regel, zu Elementen zu kommen. Also ich bin ganz fest überzeugt, dass die Auswahl von Elementen, äh, entweder is' sie trivial, ja? Also, äh, die-dies ergibt sich. (...) Oder, äh, die Auswahl ist die eigentliche wissenschaftliche Leistung, ja? Ich glaube das, äh, funktioniert eben nie nach so'm einfachen, äh, Schema oder irgendwas. (I8, Z. 325–337)

Betont wird immer wieder, dass die Elementauswahl ganz einfach („so the elements were simple“, I3, Z. 506) und augenscheinlich sei. In diesem Sinne, obwohl gerade I8 auch explizit betont, wie wichtig ein flexibler Umgang mit der Methode ist, verwendet (oder verwendet eben gerade gar nicht mehr) dieser Vorgehenstypus die Methode stark im Sinne einer instrumentellen Problemlösung. Die Art und Weise, wie auf die Fragen im Interview geantwortet wird, wie die eigene Rolle als Experte dargestellt wird, unterstreicht, dass die Methode als klar definierte Vorgehensregel konstruiert wird, die sich entweder für eine Fragestellung (eindeutig) eignet oder nicht.

Die Elementauswahl passiert in den Beispielen tatsächlich augenscheinlich (weil in den geschilderten Beispielen nur solche Forschungsfragen in Betracht gezogen werden, denen die Elemente immanent sind, z. B. Wahrnehmung von verschiedenen Führungskräften) oder traditionell mit verschiedenen Formen von adaptierten Rollenbeschreibungen, allerdings wird die Auswahl der Elemente nicht begründet (als wäre das auch nicht nötig).

Kontextualisierende Wendungen bei der Konstrukterhebung verwendet nur I3, auf Nachfrage wie bei der Elementauswahl als sei dies augenscheinlich. Bei I8 werden solche Kontexteinschränkungen nicht sichtbar, allerdings äußert er sich einerseits sehr kritisch dem schematisch vergleichenden Vorgehen gegenüber und betont, dass Gespräche einfacher seien, andererseits sind seine Schilderungen konkreter oder beispielhafter Konstrukterhebungsvorgehensweisen wenig detailreich, wodurch sich nur schließen lässt, dass er keine bewussten kontexteinschränkenden Wendungen einsetzt, nicht aber, ob er sie nicht intuitiv verwendet.

Der Innovationstyp (Typ E)

Fälle: 3; I6—*Implizites Wissen: „das relevante Wissen... in kritischen Situationen, I7—Der „konkrete Erfahrungsbezug“, I9—Die „kontextsensitive“ Elementauswahl: „tragende Elemente in einer bestimmten Praxis“*

Kurzcharakteristik: Elaboriert-reflexives und methodeninnovierendes Grid-Vorgehen

Beschreibung: Im Kern dieses Typs stehen die hoch reflektierte Auseinandersetzung mit der Methode selbst und ihre innovative Weiterentwicklung für neue Kontexte, im speziellen im Organisationsbereich. Innovativ meint in dem Zusammenhang, dass die Methode selbst in einer umfassenden Art verändert wird, die nicht aufgrund der Herkunftstheorie unmittelbar naheliegt, die das Anwendungsfeld der Methode erweitert und die den Handlungsspielraum, den die Methode ermöglicht, ausweitet. Im Unterschied zum kreativen Umgang mit der Methode beim Unternehmensberatungstyp steht beim Innovationstyp die Veränderung und Weiterentwicklung der Methode selbst im Zentrum, während beim Unternehmensberatungstyp zwar die Methode für konkrete Praxissituationen angepasst wird und auf diese Weise auch variiert wird, es aber nicht um eine Veränderung der Methode selbst geht.

Die stark reflektierte Auseinandersetzung zeigt sich in der Art, wie die ExpertInnen auf die Fragen in den Interviews antworten, dass sie sehr ausführlich und detailreich ihr Vorgehen schildern und dass sie einzelne Schritte, die sie setzen, explizit begründen (können). In dieser Weise wird deutlich, dass *Reflection-on-Action* in ihrer methodischen Praxis eine wichtige und immanente Rolle spielt. Zu dieser Reflexion *über* das eigene (methodische) Handeln gehört auch, dass z. B. I6 einräumt, wenn Vorgehensweisen, die in einer Domäne funktioniert haben, in einer anderen nicht tauglich waren, und auch hierfür ihre Hypothesen mitteilt. Über die Reflexion auf Metaebene hinaus scheinen die ExpertInnen dieses Typus aber auch als Reflective Practitioners zu handeln und im Prozess der Handlung reflektierend und gestaltend einzugreifen, dies allerdings in geringerem Ausmaß als jene ExpertInnen des Unternehmensberatungstyps oder des PCP-Typ. Die Reflection-on-Action steht im Vordergrund.

Die ExpertInnen, die dem Innovationstyp zugeordnet wurden, sind allesamt WissenschaftlerInnen mit arbeits- und organisationspsychologischem Hintergrund. Insofern ist der Ausgangspunkt für die Grid-Technik primär eine (arbeits- und organisationspsychologische) Forschungsfrage. Dabei schwingen bei zwei der drei ExpertInnen auch methodische Forschungsfragen mit. Die inhaltliche Forschung ist, ähnlich wie beim PhD-Typ, typischerweise eine sehr angewandte Forschung, die entweder direkt in einer Organisation stattfindet, oder aber die konkreten Arbeitstätigkeiten der befragten Personen untersucht (auch aus mehreren Organisationen). Die Forschungsfragen sind nicht wie beim Effizienztyp bereits bezogen auf die zu vergleichenden Elemente, sondern beziehen sich in der Regel auf ein theoretisches Konstrukt oder ein soziales Phänomen, das, bevor es mit der Grid-Technik untersucht werden kann, erst in vergleichbare Bestandteile/Einheiten heruntergebrochen werden muss, z. B. Vertrauen bei I9.

Der Sinn des Grid-Einsatzes liegt bei allen VertreterInnen dieses Innovationstyps vor allem auf dem Verstehen von sozialen Zusammenhängen und Strukturen. Auch wenn dafür das Verstehen von Einzelpersonen als relevant angesehen wird, so ist das Ziel doch auf einer allgemeineren Ebene angesiedelt. Das *Verstehen* steht aber stark im Vordergrund und begründet die eigenen Handlungspraktiken. Insofern orientiert sich das Tun dieses Vorgehensstyps wie beim Unternehmensberatungstyp und beim PhD-Typ am qualitativen Paradigma. Ähnlich wie bei diesen beiden Typen heißt das nicht, dass quantitative Auswertungen einzelner Grids keine Rolle spielen würden. Im Gegenteil sowohl I6 als auch I9 werten mit unterschiedlichen statistischen Verfahren aus, allerdings liegt hier, ähnlich wie beim Unternehmensberatungstyp und dem PhD-Typ der Grund darin, Ergebnisse kommunizierbar zu machen und auch kommunikativ zu validieren und nicht darauf, zu messen oder zu prüfen.

Als einzigem Typus werden beim Innovationstyp alle drei Einsatzziele von Grids möglich: Erhebung, Reflexion und Intervention. Obwohl zunächst Erhebung im Zentrum steht (weil es um die Erhebung von Daten für eine Forschungsfrage geht), schwingt bei allen ExpertInnen dieses Typs immer auch das Bewusstsein mit, dass durch die Anwendung der Methode reflektive Prozesse bei den befragten Personen ausgelöst werden.

das [Konstrukterhebung mit Situationen als Elementen, Anm. JH] is' knallharte Reflexion, knallharte Selbstvergewisserung, Selbstthematization. Ja. Dann steckt natürlich dann auch ungeheures Potential für Klärungs- und Beratungsprozesse drin (I7, Z. 1456–1462)

mit Hilfe diese Met-Repertory Grid-Methode Diskussionsprozesse in Organisationen zu initiieren. Das ist eigentlich, ähm, in der Regel bei den meisten Projekten, die Kernidee gewesen. (I9, Z. 383–385)

In einigen Einsatzszenarios (im Fall des Einsatzes in Organisationen bei der Arbeit mit Gruppen) führt das tatsächlich soweit, dass Grids als Interventionsmethode für diejenigen, mit denen sie durchgeführt wird, verstanden werden, dabei aber dennoch Datenerhebungsmethode für den/die ForscherIn bleiben.

es ist eine Interventionsmethode, also es kommt nicht so sehr drauf, was der Einzelne da jetzt wirklich reinstecken würde, sondern das, was die Gruppe da gemeinschaftlich konstruiert (I6, Z. 375–377)

Das, was diesen Typ ausmacht und von den anderen unterscheidet, ist, dass alle diesem Typ zugeordneten ExpertInnen neben dem konstruktivistischen Grundgedanken aus der PCP eine andere Metatheorie für ihre inhaltliche Forschungsarbeit und dadurch auch für ihre methodischen (Entwicklungs-)Entscheidungen verwenden. Bei I7 ist es ein phänomenologischer Zugang, bei I9 ein tätigkeitstheoretischer Zugang. Bei I6 lässt sich der Zugang weniger gut einer benennbaren Metatheorie zuordnen. Was das theoretische Verständnis von I6 leitet, ist dennoch keine einzelne gegenstandsspezifische Theorie, sondern sind Ansätze der allgemeinen Psychologie (implizite Kognition) und allgemeinen Arbeitspsychologie, an denen sie sich unabhängig vom konkreten Gegenstand der Studie durchgängig orientiert.

Genau diese Verankerung in einer Metatheorie beeinflusst auch das Handeln und Entscheiden bei der Elementauswahl für Grids bei diesem Typ. Je nach theoretischem Anker werden Elemente zwar allgemein als Erfahrungseinheiten betrachtet, aber es kommen unterschiedliche Konzepte für den Elementtyp allgemein in Betracht. Obwohl für I7 zunächst die Einheit *Situation* als relativ verallgemeinerbarer Elementtyp für alltägliche Erfahrung in Betracht kommt, zeigt sich ein noch verallgemeinerbareres Konzept, unter das Situation subsumiert werden kann, das der *Ordnungsfigur* eines Gegenstandsbereichs bzw. einer Praxis. Insofern geht I7 auch beim Suchen nach dem passenden Elementtyp für einen bestimmten Gegenstandsbereich davon aus, die Ordnungsfigur dieses Gegenstandsbereichs bzw. dieser Praxis finden zu müssen (diese zeigt sich darin, wie Leute über das Tätigkeitsfeld sprechen, welche Strukturen darin offenbar werden und wo sich Spannungsfelder zeigen, z. B. Fälle bei Gericht). Das Konzept des Elementtyps bei I9 sind *tragende Elemente einer Praxis*. Insofern sich I7 an tätigkeitstheoretischem Denken in Bezug auf die (Arbeits-)Praxis orientiert, kommen hier heterogene Elementtypen in Betracht, weil die tragenden Elemente einer Praxis nicht nur von einer und von ein und derselben Art sind, sondern von verschiedener Art, nämlich tätige Subjekte, Arbeitsgegenstände und -produkte, Arbeitsmittel und -regeln, Organisationsstrukturen u. a. m., die miteinander und in Wechselwirkung zueinander die Erfahrung bestimmen. Das Konzept des Elementtyps bei I6 sind *wichtige Bestandteile von kritischen Situationen*. Das, was als wesentlich in einer Situation betrachtet wird, die von normaler Routine abweicht, daran macht sich aus Sicht von I6 Erfahrung und Konstruktion fest. Die Konzepte für den Elementtyp sind als bei allen drei ExpertInnen verschieden, aber dass sie ausgehend von einem metatheoretischen Verständnis nach diesem Elementtyp suchen und dieses Konzept für den Elementtyp noch unabhängig vom konkreten Gegenstandsbereich ist (hohe Allgemeingültigkeit der

Konzepte für den Elementtyp allgemein), das macht diesen Vorgehenstyp aus und erweitert bereits die Methode, indem für den Schritt der Elementauswahl gangbare und theoretische fundierte Wege aufgezeigt werden. Diese Bewusstheit, dass damit die Methode weiterentwickelt wird, zeigt sich allerdings nur bei I7.

Entsprechend den Konzepten für den Elementtyp im Grid zeigen sich bei den konkreten Elementen dann sowohl heterogene Elemente als auch komplexe Elemente. Situationen als Elemente tragen hohe Komplexität in sich, aber auch die Bestandteile von kritischen Situationen (die quasi eine Art Episoden sind).

von daher ist die Situation ... 'ne Analyseeinheit, aber sie- Sie holen sich damit auch Komplexität in so'n Grid rein, weil 'ne Situation ist immer was Komplexes. Da gibt's 'n Objekt und da gibt's 'n Subjekt und da gibt's 'n 'ne Atmosphäre und 'ne bestimmte Stimmung und bestimmte andere Leute und das ist alles in einer Situation vereint. (I7, Z. 1033-1039)

Aber auch alle anderen Beispiele von alternativen Ordnungsfiguren einer (beruflichen) Praxis zeigen hohe Komplexität (z. B. Fälle). Da gerade die Ordnungsfiguren die Einheiten sind, die eine Praxis (subjektiv/kollektiv) strukturieren, ist ihnen eine maximale Komplexität eigen, auch wenn sie gewissermaßen dazu dienen, die Komplexität alltäglicher Erfahrung zu strukturieren. Hohe Heterogenität findet sich bei den Elementen bei I9 und auch bei I6. I9 vergleicht durchaus so heterogene Elemente wie eine Software mit Personen und Dokumenten. Die Bestandteile von kritischen Situationen sind auch bei I6 oft höchst heterogener Natur wie etwa Fiebermessen und Patienteneigenschaft.

Was in diesem Vorgehenstyp sehr deutlich wird, dass keine klassischen Elemente oder klassischen Rollenbeschreibungen (ähnlich zum Unternehmensberatungstyp) verwendet werden. Im Unterschied zum Unternehmensberatungstyp wird wesentlich mehr Zeit für die Suche nach entsprechenden Elementtypen und konkreten Elementen verwendet. I7 schildert, dass etwa die Hälfte der Zeit darauf verwendet wird (60-90 min). Bei I6 wird sogar der überwiegende Teil der Zeit auf die Elementauswahl verwendet. Bei I9 bleibt die genaue Zeit unklar, aber aufgrund der geschilderten Beispielstudien kann man davon ausgehen, dass auch hier die Elementauswahl nicht aus dem „Stehgreif“ passiert, sondern intensive vorherige Exploration erfordert.

Dieser Vorgehenstyp ist insofern derjenige, bei dem der Vorlauf, d. h. Themenbestimmung, Elementtyp- und Elementauswahl, mehr oder weniger methodisch passiert und (meta-)theoretisch informiert ist. I7 hat ein eigenes Vorgehen dafür entwickelt, bei dem er mit narrativen, episodischen oder assoziativen Vorinterviews arbeitet. I6 arbeitet ebenfalls mit einem eigens entwickelten Vorgehen, in dem ausgehend von kritischen Situationen in vorherigen Einzel- bzw. Gruppeninterviews die relevanten Bestandteile für die situationsbezogene Problemlösung (oder Nichtlösung) erhoben werden, die dann als Elemente für die Grids dienen. Am wenigsten deutlich wird das methodische Vorgehen dieses Vorlaufs bei I9, allerdings orientiert er sich klar an einer (Meta-)Theorie und äußert auch, dass eine vorherige Exploration der konkret in Frage kommenden Elementtypen und Elemente (in der jeweiligen Organisation) passiert.

Der Innovationstyp setzt das Thema und die Fragestellung der Grids nicht nur in Form der Elemente um, sondern situiert auch die Konstrukterhebung selbst im Thema. Das geschieht zwar bei jeder ExpertIn auf verschiedene Weise, aber die Kontextbeschränkung bei der Konstrukterhebung ist immanenter Bestandteil der Vorgehensweise. Während I6 vor allem mit kontextualisierenden Wendungen (Elemente vergleichen „bezogen

auf die Situation oder denken Sie bitte nochmal dran“, I6, Z. 851f.) und einer Situierung der Elemente durch unmittelbaren Erfahrungsbezug (die Elemente sind Bestandteile einer kurz vorher erlebten kritischen Situation, die auch als Videoaufzeichnung noch erfahrungsnah zur Verfügung steht) arbeitet, verwendet I7 nur die Situierung durch unmittelbaren Erfahrungsbezug (die Elemente sind Episoden persönlicher Situationen zum Thema, dadurch ist das Thema während der Konstrukterhebung unmittelbar erfahrungsnah präsent) und I9 verwendet sowohl kontextualisierende Wendungen. . .

das ist natürlich . . . für die Fragestellung, äh, spielentscheidend, dass man, äh, diesen Triadenvergleich, äh, in den Kontext der Fragestellung bringt. Also wir haben auch . . . wenn wir jetzt auf die andere Studie nochmal kommen mit dem Vertrauen äh, in der- in den virtuellen Netzwerken haben wir nicht gefragt, äh, inwiefern sind sich diese Elemente ähnlich oder unähnlich an- und nur- an und für sich, *sondern* in Bezug auf das Thema Vertrauen in der virtuellen Fabrik. Also wir haben das quasi situiert, diese Fragestellung, oder ein- eingeordnet, äh, bei dieser anderen Fra- eben genau wie Sie sagen: in Bezug auf den- äh, auf die Dokumentation und den Austausch von Wissen in ihrer Organisation. (I9, Z. 1012–1026)

. . . als auch die direkte Situierung der Elemente durch kontextspezifische Formulierungen (als Elemente werden z. B. nicht das *Selbst* als solches oder Projektberichte und Projektgruppenmeetings als solche verwendet, sondern das *Selbst als Wissensträger* und verglichen mit *Projektgruppenmeetings als Wissensträger* oder mit *Projektbericht als Wissensträger*, wenn es um Austausch und Dokumentation von Wissen in der Organisation geht).

7.7.3 Gesamtzusammenschau: Viele gangbare Wege mit einigen Besonderheiten im organisationalen Einsatz

Betrachtet man die fünf unterschiedlichen Vorgehenstypen, wie Grids in Organisationen eingesetzt werden, dann zeigt vor allem eines klar: die **Diversität**. Während sich die einen stark an die klassische Methode halten, wie sie in Lehrbüchern beschrieben steht (besonders beim Effizienztyp), erweitern andere deutlich den Handlungsspielraum, den die klassische Methodenvorschrift bietet. Was in dem Zusammenhang deutlich wird, ist, dass Repertory Grids umso mehr als wertvolle Methode und vor allem für den Organisationsbereich als tauglich betrachtet werden, je stärker die Möglichkeit einer Weiterentwicklung, Anpassung und Ausweitung der Methode gesehen und betrieben wird und je mehr die Methode aufgrund ihrer qualitativen Besonderheiten und ihrer Fähigkeit, andere Welten (sei es Personen, soziale Phänomene oder organisationale Probleme) verstehbar zu machen, verwendet wird. Die überwiegende Mehrheit der ExpertInnen sehen dieses Potential in der Methode.

Der Zweck, für den die Methode eingesetzt wird, reicht von klassischer empirischer Datenerhebung bis zu organisationsinterner Intervention. In der angewandten Organisationsforschung vermischen sich häufig Zweck und Wirkung, so dass beim Einsatz als Erhebungsmethode oft auch das Thema Intervention oder doch zumindest das Reflexion-Auslösen mitschwingt oder auch bewusst mitgedacht wird. Nur im Fall von reiner Organisationsberatung spielt die Erhebung eine deutlich untergeordnete bis gar keine Rolle.

Wenn Grids **als Methode zur empirischen Datenerhebung** oder zur Generierung von Fragebogenitems eingesetzt werden (Erfahrung mit dieser Einsatzart haben bis auf einen Experten alle), geht es vor allem um die Wissenschaftlichkeit des Vorgehens, d. h. wie kann man welchen Schritt begründen. Interessant ist dennoch, dass die Begründung für die Elementauswahl hier in dreierlei Weise passiert:

1. entweder nicht für nötig befunden wird (weil sie augenscheinvalide ist) (v. a. beim Effizienztyp) oder
2. stark impliziter Natur ist (weil die Entscheidung sehr erfahrungsbasiert passiert) (v. a. beim PCP-Typ) oder
3. explizit theoretisch begründet wird (mit gegenstandsspezifischen Theorien wie beim PhD-Typ oder mit Metatheorien wie beim Innovationstyp und z. T. beim Unternehmensberatungstyp).

Keine Begründung bzw. eine Begründung aufgrund der Augenscheinvalidität wird besonders dann gegeben, wenn Grids als eine Art Vorstudie zu einer (quantitativen) Hauptstudie eingesetzt werden. Hier stellt sich kaum die Frage nach den „richtigen“ Elementen, weil es „nur“ um Exploration geht und der Argumentations- und Begründungszwang für die akademische Publikation fast ausschließlich für die eigentliche (quantitative) Studie gilt (und da werden die Items als methodisch sauber begründet durch eine Grid-Vorstudie betrachtet). Aber auch generell wird Augenscheinvalidität besonders dann angeführt, wenn die Studie im quantitative Denkparadigma durchgeführt wird und vergleichende, prüfende quantitative Auswertungen im Vordergrund stehen. Auch hier scheint die Begründung der Elemente als weniger relevant erachtet zu werden.

In jenen Fällen, in denen Grids sehr erfahrungsbasiert eingesetzt werden, ist eine rationale Begründung für die Elementauswahl im ExpertInnen-Interview oft schwer zu erheben. Die stark erfahrungsbasierte Anwendung von Grids wird besonders in jenen Fällen sichtbar, wenn die ExpertInnen theoretisch und in ihren eigenen persönlichen Konstrukten stark mit der Psychologie persönlicher Konstrukte verbunden sind. In diesen Fällen spielen für die Elementauswahl neben der Erfahrung mit ähnlichen Fragestellungen auch eigene Konstrukte sowie Gespräche mit anderen Leuten (um etwas über deren Konstrukte zum Gegenstand der Untersuchung zu erfahren) eine besonders große Rolle.

Wenn Grids für (neue) organisationsbezogene Gegenstandsbereiche eingesetzt werden (weniger aufgrund ihrer zugrundeliegenden Theorie, sondern mehr als Methode an sich), spielen gegenstandsspezifische oder Metatheorien für die Auswahl und die Begründung der Auswahl eine entscheidende Rolle. Es werden ganz unterschiedliche Theorien verwendet, die von Tätigkeitstheorie, Gestalttheorie und Phänomenologie als Metatheorien bis hin zu ganz bestimmten gegenstandsbezogenen Theorien wie Qualitätsmanagement-Theorien oder Kompetenzmanagement-Theorien reichen. Auffallend ist dabei, dass diese Theorien nicht nur zur Begründung (im Nachhinein bzw. zur Rechtfertigung) herangezogen werden, sondern tatsächlich handlungsleitend und unterstützend bei der Elementauswahl verwendet werden.

Wenn Grids **als wirkliche Interventionsmethode** oder als Teil eines organisationalen Veränderungsprozesses zum Einsatz kommen, spielen wissenschaftliche Begründungen keine oder eine untergeordnete Rolle. Es kommt mehr darauf an, handlungsleitende und unterstützende Hilfsmittel zu verwenden. Dafür spielen (dieselben) Theorien

eine wichtige Rolle, aber nicht für den Begründungszusammenhang, sondern für die Handlungsunterstützung. Es werden nicht prinzipiell andere Theorien herangezogen – vielmehr ist ein/e ExpertIn in einem bestimmten theoretischen Rahmengebäude zu Hause, das ihr Denken, Handeln und Argumentieren leitet, unabhängig davon, ob es sich um wissenschaftlichen Einsatz oder Organisationsinterventionen handelt. Die theoretische Verortung der ExpertInnen gibt ihrer Wahrnehmung, ihrem Denken und Handeln einen „Frame“, eine Art Brille, durch die sie Dinge wahrnehmen, als Probleme oder Anliegen konstruieren und Ideen entwickeln, auf welchem Weg Lösungsmöglichkeiten und Handlungsoptionen für die Beteiligten eröffnet werden können.

Entscheidend für die Art und Weise der Arbeit mit Grids ist insofern vor allem die auf Grids bezogene **berufliche Sozialisation** der ExpertInnen (von wem und mit wem sie Grids gelernt und eingesetzt haben), aber auch ihre berufliche Tätigkeit und (Weiter-)Entwicklung. Diese berufliche Sozialisation beeinflusst, in welchen theoretischen Rahmengebäuden sich die ExpertInnen bewegen und beeinflusst daher auch, mit welchen theoretischen und damit auch mentalen Modellen die ExpertInnen an Forschungsfragen oder organisationale Anliegen herangehen. Die Prägung beruflichen Handelns durch die berufliche Sozialisation ist nichts Ungewöhnliches, sondern ordnet sich in bekannte organisationspsychologische Erkenntnisse zu beruflicher und betrieblicher Sozialisation ein (vgl. Nerdinger, Blickle & Schaper, 2008; Moser & Schmook, 2006).

Die Art, wie der Handlungsspielraum der Methode ausgehend von verschiedenen Theorien und praktischen Erfahrungen erweitert wird, ist von Fall zu Fall im Konkreten sehr verschieden. Als Typen zeigen sich vier taugliche Muster (Unternehmensberatungs-, PhD-, PCP- und Innovationstyp):

- die Orientierung an der der Methode zugrunde liegenden Theorie, der *Theorie persönlicher Konstrukte*, die als erweiterbare und Metatheorie verwendet wird und eher eine Art „spiritueller Begleiter“ bei einer phantasievollen Elemente- und Elementtypsuche ist.
- die Verwendung einer *gegenstandsspezifischen Theorie*, die ein entsprechend enges Einsatzgebiet der Weiterentwicklung von Grids (bezogen auf genau den Gegenstand) mit sich bringt mit eng definierten Elementtypen (die genau für den Gegenstand das Relevante zu erheben in der Lage sind),
- die Verwendung einer umfassenden *Metatheorie* (wie Phänomenologie, Tätigkeitstheorie, Gestalttheorie), was entsprechend breite Einsatzfelder und Weiterentwicklungsmöglichkeiten von Grids außerhalb ihres ursprünglichen Anwendungsbereichs eröffnet, wohl aber – je nach Theorie – ganz unterschiedliche Gestalt von Elementtypen mit sich bringt (z. B. komplexe Elementtypen wie Situationen oder heterogene Elementtypen, die erst vergleichbar gemacht werden müssen, damit sie zur Konstrukterhebung verwendbar werden)
- die Ausrichtung an der (Beratungs-)Praxis im Sinne von *Reflective Practitioners*, d. h. die Verwendung der Methode verändert sich beim Tun je nach Bedürfnissen, Gegebenheiten, Anlassfall und Prozess, der durch die Methode ausgelöst wird und der auf die Methode wieder rückwirkt, was zu z. T. atypischer Nutzung der Methode führt.

Die Psychologie persönlicher Konstrukte, bzw. allgemeiner gesprochen das konstruktivistische Denken, spielt bei allen ExpertInnen eine Rolle, für manche wirklich als tragende und handlungsleitende Theorie, für die meisten eher als begleitende oder ergänzende Denkweise zu einer anderen (Meta- oder gegenstandsspezifischen) Theorie.

Je nach zugrunde liegendem Muster folgt eine Ausweitung des Spielraums der Methode: Erstens lässt sich diese Spielraumerweiterung entlang der Dimension *Allgemeingültigkeit* betrachten: a) eher einzelfallbezogene Ausweitung (beim Unternehmensberatungs-, PhD- und PCP-Typ) versus b) stark allgemeingültige Ausweitung (beim Innovationstyp). Zweitens lässt sich die Erweiterung nach der *systematischen Vorgehensweise* betrachten: a) eher systematisch (beim PhD- und Innovationstyp) versus b) eher erfahrungsbezogen (beim Unternehmensberatungs- und PCP-Typ). Drittens unterscheidet sich der Zugang zur Spielraumerweiterung nach dem *Ausmaß/Umfang*: a) eher die Methode als Ganzes betreffend im Sinne von umfassend (beim Unternehmensberatungs- und Innovationstyp) versus b) eher Details der Methode betreffend (beim PCP-Typ).

Für konkrete Schritte bei der Themenbestimmung und Elementauswahl lässt sich ableiten, dass es eine Reihe von gangbaren Wegen gibt, die Methode im organisationalen Kontext anzuwenden und dabei andere als die klassischen Elemente sowie auch andere als die typischen (auf den Gegenstandsbereich ausgeweiteten) Rollenbeschreibungen für Elemente zu verwenden.

Weil Organisationen hoch komplexe soziale Gebilde sind und Problemstellungen von Organisationen deshalb häufig sehr viele verschiedene Triebfedern, Ursachen, Wirkzusammenhänge und Sichtweisen haben, braucht es mehr Heterogenität oder Komplexität in den Elementen (vgl. Wright & Lam, 2002), um dieser Realität gerecht zu werden. Sich ausschließlich auf einen einzelnen Aspekt des organisationalen Problems zu fokussieren (z. B. auf Personen), blendet sämtliche Wechselwirkungen aus. Was den Einsatz von Grids im organisationalen Kontext ebenfalls anders macht als für klassische ideographische oder reine Grundlagenforschungsanwendungen ist, dass nicht nur die für die ForscherIn und das Individuum bedeutsamen Aspekte eines (nur zunächst offensichtlichen) Themas zu berücksichtigen sind, sondern auch Komponenten, die vielleicht individuell (zunächst) als weniger bedeutungsvoll erlebt werden, die aber zum Gesamtbild des Problems, seiner Geschichte und möglicher Lösungsräume aus Gesamtorganisationssicht beitragen. Die Elemente müssen, so zeigt sich in den ExpertInnen-Interviews, durchaus in der individuellen Erfahrung jeder einzelnen Auskunftsperson verankert werden (die konkreten individuellen Elemente sind RepräsentantInnen des jeweiligen Elementtyps bzw. der jeweiligen Elementkategorie). Sie müssen aber in der Vielfalt der Aspekte und Komponenten deutlich über das Individuelle und das für das Thema Offensichtliche hinausgehen und die organisationale Sicht, das Wechselspiel organisational wirksamer Faktoren einbeziehen.

Welche Elementtypen als passend für die jeweilige organisationale Problemstellung angesehen werden, ist je nach ExpertIn sehr verschieden und abhängig einerseits von der theoretischen Verortung der ExpertInnen und ihren mentalen Modellen und andererseits von der Domäne bzw. der (Arbeits-)Tätigkeit, um die sich das Problem oder die Fragestellung rankt (siehe auch Abbildung 7.4. Auf Seiten der ExpertInnen lässt sich – ausgehend von den ExpertInnen-Interview und der Analyse der Vorgehensweisen in verschiedenen Beispielen mit den jeweiligen Begründungen für die Handlungen – eine Art individuelles *Elementtypkonzept* identifizieren. Das Elementtypkonzept ist ein mentales Konzept oder Bild oder Schema, das der oder die ExpertIn vermutlich meist aufgrund der eigenen theoretischen Ausrichtung verinnerlicht hat und das ihm bzw.

ihr eine Art Brille liefert, durch die der Blick auf Elementtypen gelenkt wird, d. h. welcher Art ist ein geeigneter Elementtyp und welche Eigenschaften besitzt er. Bei einigen ExpertInnen ist dieses Elementtypkonzept auch mit einem expliziten Begriff beschreibbar (insbesondere beim Unternehmensberatungs- und Innovationstyp, m. E. auch beim PhD- und PCP-Typ), z. B. „Ordnungsfigur“ als Elementtypkonzept bei I7 oder „tragende Elemente einer Praxis“ bei I9 oder „emotionale Bedeutungsträger“ bei I2. Das Elementtypkonzept liefert den kognitiven Rahmen für die Suche nach adäquaten Elementtypen für eine bestimmte Fragestellung. Es ist sehr wahrscheinlich, dass bei allen ExpertInnen ein implizites Elementtypkonzept wirksam ist, dieses aber weniger deutlich sichtbar wurde in den Interviews bzw. weniger griffig herausgearbeitet werden konnte (z. B. weil nur ein einziges konkretes Grid-Anwendungsbeispiel geschildert wurde). Ausgehend vom Elementtypkonzept entscheidet sich, welche Elementtypen auf welche Weise *gesucht* werden.

Für die Auswahl der Elementtypen ist neben dem mentalen Elementtypkonzept der ExpertInnen auch die Domäne bzw. Arbeitstätigkeit, um die es geht, entscheidend. Die Arbeitstätigkeit wirkt in unterschiedlicher Weise auf den Elementtyp ein. Die **innere Struktur der jeweiligen Arbeitstätigkeit** ist beim Unternehmensberatungs-, PhD- und Innovationstyp entscheidend für den Elementtyp und die Elementauswahl. Die Arbeitstätigkeit scheint offenbar eine zentrale Ordnungsstruktur zu sein, um die sich das implizite für eine Organisation und eben diese Arbeitstätigkeit relevante Wissen einer Person ansiedelt. Während I1 zunächst versucht, die Aufgaben einer Tätigkeit zu verstehen und ausgehend davon analysiert, welche Bestandteile der Tätigkeit einschränkend und problemproduzierend sind, sucht I7 ganz explizit nach der typischen Ordnungsstruktur einer beruflichen Tätigkeit, z. B. Fälle bei richterlicher Tätigkeit oder Situationen in kundenbetreuenden Tätigkeit (z. B. im Hotel). I5 versucht zu verstehen, an welchem Bestandteil der Tätigkeit in einer konkreten Organisation sich wirklich Kompetenzen zeigen und kommt auf die zentrale Rolle von produzierten Dokumenten in der Organisation. I9 arbeitet mit einem tätigkeitstheoretisch orientierten Elementtypkonzept und „klopft“ alle Elemente eines Tätigkeitssystem (Akteure, Werkzeuge, Regeln, Arbeitsteilung u. a.) als innere Struktur von Arbeitstätigkeit im konkreten Anwendungsfall ab und versucht die relevanten Elemente für die konkrete Arbeitstätigkeit und die Problemstellung zu identifizieren.

Dass man eben für, äh, eine bestimmte Organisation, für ein bestimmtes Tätigkeitssystem ... die Elemente findet, äh, die, äh, sozusagen Eckpunkte, dieses Systems sind. (I9, Z. 503–507)

Die innere Struktur einer Arbeitstätigkeit scheint auch in verschiedenen **Domänen** (damit sind verschiedene Fachbereiche und Berufe gemeint) unterschiedlich zu sein. So ordnen Richter gemäß I7 ihr Wissen rund um die Ordnungsfigur „Fälle“, für die Arbeit von Hotelangestellten passen „Situationen“, die wiederum bei Zahnärzten nicht passen (I7). ExpertInnen, die bereits mit unterschiedlichen Arbeitstätigkeiten und dem Einsatz von Grids Erfahrung haben, betonen die Abhängigkeit der Element- und Elementtypauswahl von der jeweiligen Arbeitstätigkeit und damit der Domäne (I1, I6, I7, I9). Einige ExpertInnen berichten auch von misslungenen Grid-Studien, deren Misserfolg sie auf das Nichtpassen eines Vorgehens für die untersuchte Tätigkeit zurückführen. So berichtet I6 davon, dass ein Vorgehen, welches zur Untersuchung einer stark von einer Einzelperson ausgeführten beziehungs- und sachorientierten Tätigkeit (Krankenpflege) funktioniert habe, nicht in gleicher Weise anwendbar gewesen sei für die Untersuchung

und Begleitung einer kollektiven kreativ-technischen Tätigkeit (Produktentwicklung). Ähnlich schildert I7, dass Situationen für zahlreiche Anwendungsfälle eine passende erfahrungsnahe Einheit als Elementtyp für Grids seien (z. B. für die Kundenbetreuung oder die Untersuchung von Fahrerleben), dass sie aber nicht tauglich für richterliche oder zahnärztliche Arbeit sind, weil der Charakter und die Struktur dieser Tätigkeiten offenbar eine andere ist. Es komme, so I7, gerade bei der Untersuchung von beruflichen Handlungswelten und Tätigkeiten darauf an, die Struktur der Tätigkeiten herauszufinden, weil Grids mit den unpassenden Elementen nicht funktionieren würden (etwa „Situationen“ bei Zahnärzten).

Neben dieser Domänenspezifität von Arbeitstätigkeiten, die ihre Struktur bestimmt, lassen sich, wie I9 das tut, bestimmte Grundstrukturen in Tätigkeiten finden, die domänenunabhängig sind, wohl aber in unterschiedlicher Art und Ausprägung eine Rolle spielen. Um also eine domänenunabhängige Vorgehensweise zu entwickeln, die aber organisationsrelevantes implizites Wissen erheben soll, ist die Suche nach einem verallgemeinerbaren Metamodell der inneren Struktur von allgemeiner Arbeitstätigkeit entscheidend, das dann jeweils für spezifische Arbeitstätigkeiten angepasst werden kann. Auf diesem Weg können die konkreten adäquaten Elementtypen für das Erheben des impliziten Wissens in der jeweiligen Arbeitstätigkeit erarbeitet werden.

Bei den Elementtypen selbst zeigen sich drei Element(typ)eigenschaften, die im Speziellen charakteristisch für Einsatzszenarien in Organisationen bzw. für arbeitstätigkeitsbezogene Fragestellungen sind: Atypizität, Heterogenität und Komplexität. Dabei zeigt sich, wenn man über die verschiedenen Vorgehensarten hinweg schaut, dass Komplexität durchgängig von hoher Bedeutsamkeit ist, denn komplexe Elemente kommen in den vier Handlungsspielraum-erweiternden Vorgehensarten vor (Unternehmensberatungs-, PhD-, PCP- und Innovationstyp). Komplexität scheint insofern für den Einsatz von Grids in Organisationen von zentraler Bedeutung zu sein.

you're dealing more with complex organisational processes. (I3, Z. 697f.)

Der adäquaten und im ersten Anlauf passenden (kein Versuch-Irrtum) Elementauswahl kommt, wenn direkt in Organisationen gearbeitet wird (egal ob in Forschung oder Beratung) eine wesentlich tragendere Rolle zu, weil die Konsequenzen und Rückmeldungen (in der Organisation) real sind und häufig zu komplexen weiteren Entwicklungen führen. Das ist auch das, was selbst wissenschaftliche Anwendungen von Grids in Organisationen anders macht als in anderen Settings: Grids werden in diesem Setting durch die gegenseitigen Abhängigkeiten der Auskunftspersonen viel stärker als Interventionsmethode an sich (durch die ExpertInnen) erlebt.

Komplexe Elementtypen, die ausgehend vom Anliegen oder Ausgangsproblem erhoben werden, tragen in der Regel einen derart starken Erfahrungsbezug in sich, so dass ein Vergleich dieser Elemente zwar komplex aber möglich ist. Insofern handelt es sich dann um Elementtypen gleicher (homogener) Art (nämlich z. B. Situationen), die verglichen werden können, auch wenn die konkreten Elemente durchaus sehr verschieden sein können. Dass die Konstrukterhebung, d. h. der Vergleich der komplexen Elemente, dann im selben Kontext passiert, nämlich dem Kontext des Ausgangsproblems, wird entweder stillschweigend über den klaren Zweck der Befragung sichergestellt, oder implizit über die starke Verankerung der Elemente in der individuellen Erfahrung.

Heterogenität ist im Besonderen eine interessante Eigenschaft der Elemente, weil sie gewissermaßen das Gegenteil der in der klassischen Grid-Literatur geforderten Eigenschaft der Homogenität von Elementen ist. Homogen sollen die Elemente vor allem deshalb sein, um vergleichbar miteinander zu sein und zum selben Gültigkeitsbereich zu gehören. Als heterogene Elemente wird ein Set an Element(typ)en bezeichnet, die von unterschiedlicher Kategorie sind, d. h. es werden etwa Führungskräfte mit Institutionen oder Akteure mit Software verglichen. Es stellt sich daher die Frage, wie trotz Heterogenität sowohl die Vergleichbarkeit der Elemente aufrecht erhalten wird, als auch wie begründet wird, dass dennoch Konstrukte zu ein und dem selben Gültigkeitsbereich erhoben werden. Betrachtet man die Anwendungsfälle, in denen heterogene Elemente als taugliche Elemente verwendet wurden, genauer, zeigen sich folgende Besonderheiten:

(1) Das Vergleichen von heterogenen Elementen funktioniert domänenabhängig. Sind in der untersuchten Tätigkeit oder dem untersuchten Erfahrungsbereich jene heterogenen Elemente auch in „Wirklichkeit“ stark vermischt und müssen im Alltag in Bezug zueinander gesetzt werden, funktioniert das Vergleichen von heterogenen Elementen ohne weitere Hilfestellungen, weil es als natürlich und alltäglich erlebt wird:

das hat wohl was damit zu tun, dass wir uns da 'ne ... Arbeit ausgesucht haben, die genau diese Vermischung relativ natürlich mit sich bringt (I6, Z. 492f.)

So war es etwa für Pflegepersonal normal, eine Handlung wie Blutzuckermessen und eine Patienteneigenschaft miteinander zu vergleichen, wie I6 berichtet, während Vergleiche von Eigenschaften von Teammitgliedern und technischen Inhalten der Arbeitsaufgabe bei einem Produktentwicklungsteam unmöglich oder sinnlos erschienen.

(2) Heterogene Elemente werden als adäquat für organisationale Gegenstandsbereiche betrachtet, weil die tragenden Elemente einer konkreten organisationalen Situation in der Regel nicht von einer Art sind, z. B. Akteure, sondern unterschiedliche Aspekte zusammenwirken, die die aktuelle organisationale Situation produzieren. Das heißt, sowohl Werkzeuge wie Software als auch Organisationsstrukturen wie Abteilungen oder Teams als auch bestimmte Produkte oder Dienstleistungen, bestimmte formale und informelle Regeln und bestimmte Akteure in Beziehung zu anderen Akteuren in der Organisation bedingen die (als problematisch erlebte/konstruierte) organisationale Situation. Um genau dieses Zusammenwirken von verschiedenen Aspekten sichtbar zu machen, braucht es heterogene Elemente.

Dass man eben für, äh, eine bestimmte Organisation die Elemente findet, äh, die, äh, sozusagen Eckpunkte, dieses- dieses Systems sind, die tragende, äh, Elemente zur Orientierung in- in einer bestimmten Praxis sind (...) dann kommt man da eben auch manchmal an Punkte, die eben interessant, weil sie Dinge zusammenführen in den Elementen, die sonst eigentlich für uns eher ähm, unterschiedliche Aspekte dann darstellen. (I9, Z. 503–1001)

(3) In der Regel braucht es bei der Verwendung von heterogenen Elementen (Ausnahme bezogen auf entsprechende Domänen) ein Vergleichbarmachen dieser intuitiv oft schwer vergleichbaren Elemente. Dieses Vergleichbarmachen gestaltet jede/r ExpertIn auf seine/ihre Weise, z. B. explizit über Formulierungen der Konstrukterhebungsfrage beim Vergleich der Elemente *in Bezug auf den Beitrag der Elemente zum Thema XY*

oder durch Elementumformulierungen wie *ich als Wissensträger* und das *Dokumentenmanagementsystem als Wissensträger* (I9) oder durch imaginative und assoziationsanregende Techniken wie die Elemente spüren lassen oder in Geschichten zueinander in Beziehung setzen (I2) oder durch Paraphrasierungen (I6). Dieses Herstellen von Vergleichbarkeit über verbale Vereinheitlichungen findet sich auch in der Studie von Wright und Lam (2002) (vgl. Kapitel 5, Abschnitt 5.4), in der heterogenen Elemente im Organisationskontext durch Umformulierungen vergleichbar gemacht wurden.

Sowohl Heterogenität als auch Komplexität als Eigenschaften von Elementen bzw. Elementtypen haben eines gemeinsam, dass sie versuchen die Vielgestaltigkeit organisationaler Erfahrung und Praxis in ein Grid reinzuholen. Verwendet man heterogene Elemente liegt die Komplexität zwischen den Elementen und in ihren Vergleichen und Relationen zueinander. Verwendet man komplexe Elemente liegt die Komplexität bereits in den einzelnen Elementen selbst.

Atypizität von Elementen kommt weit weniger häufig vor und nur beim Unternehmensberatungstyp, dessen Fokus keine Erhebung, sondern eine (Neu-)Gestaltung der aktuellen organisationalen Situation ist. Insofern ist nachvollziehbar, dass das Ziel weniger im Erheben der Vielgestaltigkeit der organisationalen Wirklichkeit liegt, sondern mehr im Aufbrechen gewohnter (Denk-)Strukturen. Mehrfach wird von Experten erwähnt, dass Grids in besonders schwierigen Fällen und in Fällen, in denen schon viele andere Methoden versucht worden seien, zum Einsatz kommen (I4, I1). In diesem Sinne werden dann nicht vielfältige und möglichst alle Aspekte, sondern vor allem ungewohnte Aspekte in die Elemente bzw. den Elementtyp verpackt. Atypische Elemente sind Elementtypen (I1), die aufgrund von (provokativen) Hypothesen über Ursachen und Lösungsmöglichkeiten des organisationalen Problems, vorgeschlagen werden, die als Typus oft nicht oder wenig im Konstruktsystem der Befragten verankert sind, daher aber den Befragten sowie dem Interviewer helfen, über den (bisherigen) Tellerrand des Problems und bisheriger (unzulänglicher) Lösungen zu schauen. Die atypischen Elementtypen leiten sich auch aus der theoretischen Verortung und dem mentalen Modell des Grid-Experten ab. Sie sorgen also für eine Perspektiverweiterung durch das Grid.

Es zeigt sich eindeutig, dass es die Element- und vor allem die Elementtypauswahl für die Fokussierung auf ein bestimmtes Thema braucht. Darüber hinaus wird aber auch sichtbar, dass es neben den Elementen oft ein weiteres Mittel gibt, wie das Thema im Grid fokussiert wird. Auch wenn *Qualifier* als Begriff wenigen ExpertInnen bekannt sind, arbeiten viele mit dieser Art von kontextualisierenden Wendungen in der Gesprächsführung, um den Elementvergleich zu **situieren**, d. h. die möglichen Vergleichsrichtungen und Assoziationen beim Elementvergleich während der Konstrukterhebung einzugrenzen (durchgängig beim Unternehmensberatungs-, PhD- und Innovationstyp, z. T. auch beim PCP- und Effizienztyp). Die Art und Weise, wie die ExpertInnen die Vergleiche kontextualisieren und ob ihnen diese Technik bewusst ist und wie sie diese bezeichnen, sind verschieden. Jene, die Elemente verwenden, die stark in der eigenen Erfahrung mit dem Thema des Grids verankert sind, brauchen kaum eigene Mittel während der Konstrukterhebung, außer hin und wieder eine Erinnerung an die konkreten Elemente und Situationen, aus denen die Elemente hervorgegangen sind (Situierung der Elemente in unmittelbarer Erfahrung). Je heterogener die Elemente und je stärker assoziativ gearbeitet wird, umso wichtiger ist die Situierung der Elementvergleiche durch Zusatzformulierungen, entweder schon Formulierungen, die an die Elemente angefügt werden wie „ich als Wissensträger“ bei I9 (Situierung der Elemente durch Formulierung), oder durch Geschichten, die die verschiedenartigen Elemente

miteinander verbinden bei I2 (kontextualisierende Geschichte zum Elementvergleich) oder aber durch kontextualisierende Wendungen im engeren Sinne wie „in Bezug auf“ oder „wenn Sie an X denken“ (beim PhD- und Innovationstyp).

In allen Fällen, in denen Grids in Organisationen oder zu tätigkeitsbezogenen Fragestellungen eingesetzt wurden, wird betont, wie wichtig der **Kontakt zum „Feld“** (also zur Organisation, zu den betroffenen Personen, Abteilungen, Interessensgruppen) vor der eigentlichen Gridplanung und -durchführung ist. Dieser „Vorkontakt“ dient dazu herauszufinden, um was es eigentlich (wirklich) geht, welche (unterschiedlichen) Perspektiven individuell und kollektiv sichtbar werden, welche Schlüsselwörter oder -ereignisse zentral für das Problem sind, wie die (Arbeits-)Tätigkeit oder Domäne überhaupt strukturiert ist. Nur auf diese Weise lässt sich das Thema eines Grids fokussieren und lassen sich die wirklich bedeutungsvollen Elemente dafür finden. Gerade weil Grids offenbar häufig in besonders diffusen, unklaren, nebulösen Situationen in der (Organisations-)Praxis eingesetzt werden (beim Unternehmensberatungs- und beim PCP-Typ, z. T. auch beim Innovationstyp), ist eine Vorklärung wichtig. Nur mit bedeutungsvollen Elementen lassen sich die wirklichen Bedeutungen (Konstrukte) der Personen offenlegen (werden wenig bedeutungsvolle Elemente gewählt, kann leichter ausgewichen werden, z. B. mit semantischen Spielereien), was nötig ist, wenn Grids als Mittel zur Klärung einer Situation eingesetzt werden. Klärung kann dabei durchaus heißen, dass die Beratung abgebrochen wird, wie sowohl I1 als auch I4 explizit betonen und bereits erlebt haben.

In engem Zusammenhang mit dem Kontakt zum Feld steht das **dialogische Vorgehen**, nicht nur in der Vorphase, sondern während der gesamten Befragung. Dialogisches Vorgehen meint, gemeinsam mit der Organisation und den Befragten entscheiden, was inhaltlich, d. h. aus der Domäne, der Tätigkeit, der Situation, der jeweiligen subjektiven Perspektiven heraus wichtig für das Anliegen oder die Problemlage ist (I6, I9, I11). Die methodische Eignung oder eine Übertragung der inhaltlich relevanten Aspekte in Elemente bleibt in der Regel in der Hand der MethodenexpertInnen bzw. wenn Elemente tatsächlich von Methodenlaien bestimmt werden, zeigen sich große Schwierigkeiten bei der Erhebung (siehe Beispiel bei I2). Dialogisches Vorgehen zeigt sich auch in der Art und Weise des Gesprächs während der Konstrukterhebung (nondirektive Gesprächsführung, nachfragen, aktiv zuhören) und in der starken Betonung, wie wichtig die Rückmeldung der Auswertung für den (realen) Prozess nach dem Grid ist. Insofern wird einer allgemein und intuitiv verständlichen unmittelbaren Darstellung der Ergebnisse eines einzelnen Grids eine bedeutende Rolle beigemessen (I5, I6, I9, I11), die nicht typspezifisch ist. Dies wird sowohl damit begründet, dass es eine Form der kommunikativen, dialogischen Validierung des erhobenen Wissens ist, als auch damit – und das wiegt für Grids als Interventionsmethode schwerer –, dass die Darstellung und damit Externalisierung des eigenen Wissens eine Hilfe für Reflexionsprozesse und damit für Veränderung darstellt.

Eine zusammenfassende visuelle Gesamtzusammenschau der wichtigsten Komponenten beim Einsatz von Grids, wenn dieser in einem organisationalen Kontext stattfindet, ist in Abbildung 7.4 dargestellt. Eine Abbildung, so auch diese, ist immer mit einer Reduktion der Vielfältigkeit verbunden. Es sind speziell jene Komponenten dargestellt, die ausgehend von einem organisationalen Problem entscheidend sind, um das Grid anzupassen.

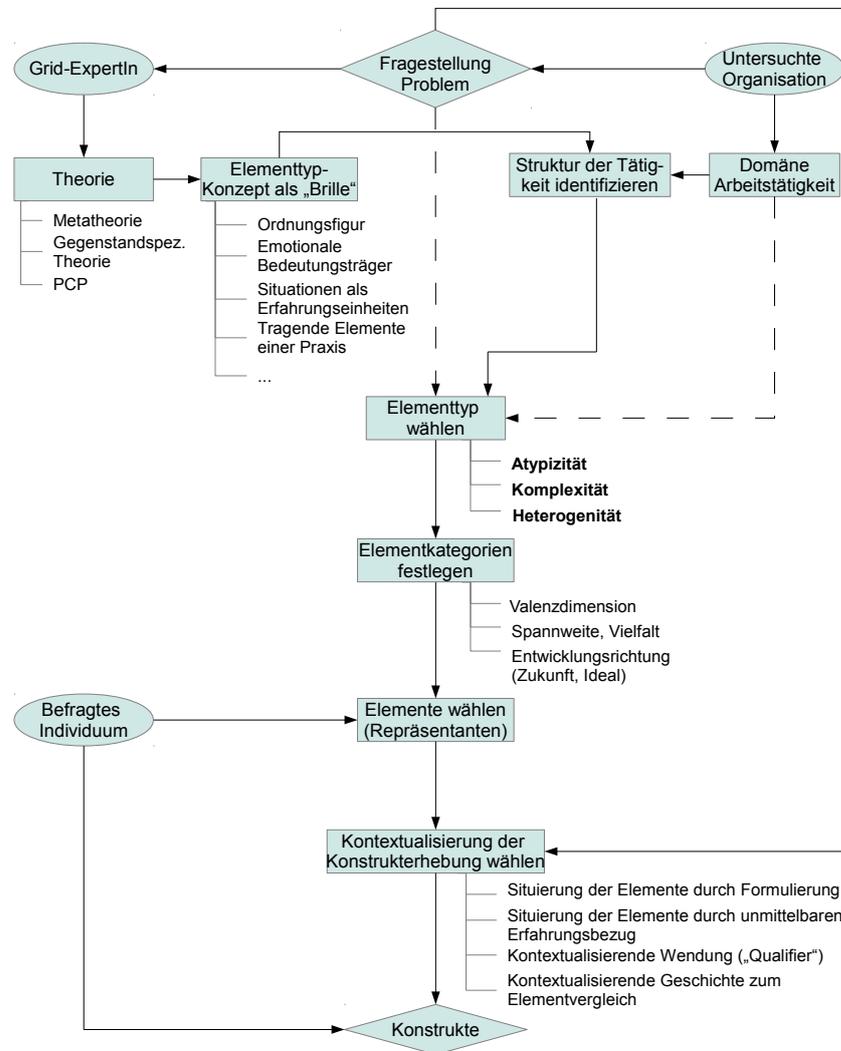


Abbildung 7.4: Visualisierung der zentralen Komponenten zur Elementfindung und Umsetzung des Themas in der Konstrukterhebung bei organisationalen Fragestellungen

Anmerkung: In Rechtecken sind die zentralen Komponenten zu Anpassung eines Grids an eine organisationale Fragestellung (Elementfindung, Kontextualisierung der Konstrukterhebung) ausgehend von den Vorgehensweise gemäß Unternehmensberatungs-, PhD-, PCP- und Innovationstyp dargestellt. Ellipsen weisen auf „seiende“ Entitäten hin. Rauten stellen jeweils den Ausgangspunkt und (vorläufigen) Zielpunkt der Griddurchführung dar. Gerichtete Pfeile bedeuten Ablauf bzw. Einfluss. Freie Textfelder, die durch eine ungerichtete Linie mit einem gerahmten Feld verbunden sind, sind hierarchisch untergeordnete konzeptionelle Entitäten oder Eigenschaften der Komponente.

7.7.4 Wirkzusammenhänge zwischen den Grid-Phasen

Wie aus den verschiedenen Vorgehensweisen ersichtlich wird, stehen die einzelnen Grid-Phasen, die in der klassischen Grid-Literatur unterschieden werden, miteinander im Wechselspiel. So ist zum einen die Phase der Themenbestimmung sehr eng mit der Phase der Elementauswahl verknüpft. Während die meisten ExpertInnen eher nur von Elementauswahl sprechen, ist für einige die Themenbestimmung mindestens ebenso zentral wie die Phase der Elementauswahl. Bei jenen, die die Themenfindung nicht als eigene Phase ansprechen, wird oft ersichtlich, dass durch die versuchsweise Auswahl von Elementen das Anliegen und das Thema des Grids klarer werden, was wiederum zu einer spezifischeren Elementauswahl in weiteren Anläufen führt. Je nach Anwendungskontext ist aber auch das Thema von Grids mit der Forschungsfrage identisch, weil die Frage bereits in konstruktpsychologischen Termini gestellt und formuliert wird. Die Handlungen, die zur Themenbestimmung und Elementauswahl gesetzt werden, lassen sich jedenfalls nicht durchgängig voneinander differenzieren. Für Planungszwecke scheint eine Trennung beider Phasen dennoch sinnvoll, da bei der Suche nach möglichen Elementen immer wieder das Thema spezifiziert wird, was wiederum Hilfestellung für eine erneute Elementsuche auf differenzierterer Ebene bietet.

Was in der klassischen Grid-Literatur nicht unterschieden wird, aber im Vorgehen der ExpertInnen außer bei Effizienztyp sichtbar wird, ist eine Phase der Elementtypsuche, die entschieden wird, bevor die tatsächlichen Elemente oder auch zunächst Elementkategorien gewählt werden. Abhängig vom konkreten Vorgehen der einzelnen ExpertInnen wird neben klassischen Rollenbeschreibungen (meist Personen) ein komplexer oder atypischer Elementtyp oder aber verschiedene Elementtypen gleichzeitig gewählt im Sinne heterogener Typen. Die Suche nach dem adäquaten Elementtyp wird einerseits durch das theoretische Konzept vom Elementtyp bei den ExpertInnen bestimmt, andererseits hängt sie im organisationalen Kontext stark mit der Tätigkeit und Domäne zusammen (siehe oben). Die Elementtypsuche ist ebenfalls zum Teil mit der Suche nach möglichen konkreten Elementen sowie mit der Themenfokussierung selbst verbunden. Je nach konkret im Handlungsfeld der Organisation beobachteten Schlüsselereignissen oder -begriffen, die auf bedeutungstragende Elemente hindeuten, wird ein Elementtyp oder ein Set an Elementtypen wahrscheinlicher ebenso wie umgekehrt. Das Wählen eines oder mehrere Elementtypen sensibilisieren die Beobachtung in der zu untersuchenden Organisation oder im zu untersuchenden Tätigkeitsfeld. Auch auf diese Weise findet nochmals eine Themenklärung statt, die wiederum Einfluss auf die Elementtypentscheidung hat.

Besonders interessant ist der Wirkzusammenhang zwischen ausgewählten Elementen, vor allem Elementtypen, und der Phase der Konstrukterhebung. Besonders augenscheinlich tritt dieser Zusammenhang bei heterogenen Element(typ)en zu Tage. Werden heterogene Elemente gewählt, dann braucht es in der Konstrukterhebung eine besondere Art des „Vergleichbarmachens“ der Elemente. Dies geschieht seitens der ExpertInnen, die heterogene Elemente wählen, auf unterschiedliche Weise und reicht von einfachen kontextualisierenden Wendungen in Kombination mit der Situierung der Elemente in unmittelbarer Erfahrung (bei I6) über spezielle Formulierungen für die Elemente (wie bei I9) bis hin zu kontextualisierenden Geschichten, die die assoziative Verbindung zwischen den Elementen für den Vergleich erleichtern (wie bei I2). Werden komplexe Elemente für die Konstrukterhebung verglichen, stellt sich weniger die Frage nach dem Vergleichbarmachen. Allerdings ist auffällig, dass die komplexen Elemente unmittelbaren persönlichen Erfahrungsbezug bei den Befragten haben, durch den die

Vergleiche trotz hoher Komplexität offenbar funktionieren. Hier ist oft nur eine Erinnerung an die konkrete Situation und das Thema notwendig. Auch atypische Elemente werden für die Konstrukterhebung unmittelbar in konkreter, alltäglicher Erfahrung situiert (wie bei I1), indem die Erfahrung mit den Elementen durch Anschauen oder Handeln mit den Elementen aktiviert wird.

Die Phase der Konstrukterhebung hängt nicht nur eng mit der Elementauswahl und Elementtypauswahl zusammen, wie eben beschrieben, sondern auch mit der Themenbestimmung. Genauer gesagt, wird das Thema eines Grids in der überwiegenden Mehrheit der Fälle tatsächlich auch in der Konstrukterhebung operationalisiert (wenn auch in den meisten Fällen eher unbewusst).

Wechselwirkungen zu den folgenden Phasen (Rating und Auswertung) lassen sich annehmen, sind aber nicht Thema der Interviews und der vorliegenden Arbeit gewesen.

Alles in allem lässt sich feststellen, dass trotz der Diversität der individuellen Vorgehensweisen fünf gleichartige Vorgehensstypen identifiziert werden konnten und die Vergleichsdimensionen und ihre jeweiligen Ausprägungen die verschiedenen gangbaren Wege der Anwendung und Anpassung von Grids auf organisationale Fragestellungen zeigen. Es ist damit nicht gesagt, dass es nicht auch noch weitere Vorgehensstypen geben kann, die ebenfalls tauglich sind. Die in der klassischen Grid-Literatur dargestellten Grid-Phasen sind eng miteinander verknüpft und können um eine Phase der Elementtypsuche erweitert werden.

7.8 Schlussfolgerungen

Die Auswertung der ExpertInnen-Interviews hat gezeigt, dass die Art und Weise, wie Grids in der organisationalen Forschung und Praxis durchgeführt werden, sehr vielfältig ist. Sie reicht von sehr intuitiven bis zu gut theoretisch begründeten Vorgehensweisen, von Handlungsweisen, die sehr frei in der Psychologie persönlicher Konstrukte festgemacht sind bis hin zu Handlungsweisen, die ihre Verankerung in anderen eher tätigkeits- und erfahrungsbezogenen Theorien haben. Die Vorgehensweisen variieren aufgrund der vielfältigen Anwendungsfelder und Domänen, die von der Erforschung interdisziplinärer Handlungsmuster über Markenwahrnehmung, Kompetenzmanagement und Gestaltung von IT-Systemen und bis zur Erhebung impliziten handlungsleitenden Wissens (Expertise) in verschiedenen Arbeitstätigkeiten reicht. Die Vielfalt zeigt sich auch in der Breite der Einsatzsettings von Grids, die reine Unternehmensberatung, angewandte organisationsbezogene Forschung, pure Grundlagenforschung und vielfältige Mischformen umfasst.

Betrachtet man die Vorgehensweisen weniger auf rein deskriptiver Ebene (hier lässt sich nur Vielfalt attestieren, aber kaum Gemeinsamkeiten entdecken), sondern hebt man den Blick auf eine stärker analytisch-abstrakte Ebene, so lassen sich fünf Muster differenzieren, wie ExpertInnen Grids im organisationalen Kontext anpassen. Diese lassen sich in fünf Vorgehensstypen verkörpern. Der Effizienztyp spielt dabei für die weitere Bearbeitung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage keine über die Literatur hinausgehende tragende Rolle, da dieser die traditionelle Arbeitsweise, wie sie in Lehrbüchern dargestellt ist, verkörpert und kaum darüber hinaus geht. Der Unternehmensberatungstyp ist aufgrund seiner am Organisationsproblem und dessen Lösung verankerten Vorgehensweise interessant, allerdings lassen sich aus diesem Typ,

der zum Teil sehr intuitiv mit Grids arbeitet, dabei wenig Wert auf Wissenschaftlichkeit und Begründung legt, wenig Schlussfolgerungen für ein theoretisch begründetes und systematisches Vorgehen ziehen. Der PhD-Typ scheint eine Art Zwischenstadium zu verkörpern, eine Art Übergangstyp, der Expertise bezogen auf einen spezifischen Gegenstandsbereich aufgebaut hat, aber noch wenig Erfahrung und Expertise in vielfältigen Anwendungsszenarien von Grids und daher wenig Breite hat. Dieser Typ arbeitet zwar sehr elaboriert und theoretisch begründet, ist aber aufgrund seines stark gegenstandsbezogenen Vorgehens schwer verallgemeinerbar. Bleiben der PCP-Typ und der Innovationstyp für eine nähere Betrachtung der Schlussfolgerungen, die sich daraus ergeben. Während der PCP-Typ in der Psychologie persönlicher Konstrukte theoretisch verankert ist und ausgehend davon stark erfahrungsbezogen und spielerisch mit Grids arbeitet, ist für den Innovationstyp die Grid-Technik eine Methode, die zwar in der Psychologie persönlicher Konstrukte verankert ist, die aber stärker als Methode an sich betrachtet wird und deren Anwendungsfeld insofern bewusst gelöst wird vom individuellen Fokus der zugrunde liegenden Theorie hin zu einem stärker kollektiven Fokus. Dafür verwenden die ExpertInnen des Innovationstyps erfahrungs-, kognitions- und tätigkeitsbezogene Metatheorien, d. h. sehr umfassende Theorien, um angeleitet und begründet zu den Elementen bzw. Elementtypen von Grids für einen konkreten Anwendungsfall in einer Organisation zu kommen. Durch ihre Breite haben die Vorgehensweisen einen größeren Gültigkeitsbereich, der über einen einzelnen Gegenstand hinausgeht.

Was sich beim Innovationstyp besonders deutlich zeigt, aber auch beim Unternehmensberatungstyp und beim PhD-Typ sichtbar wird (hier allerdings versteckter), ist der starke Bezug der Elementtypen zur **Arbeitstätigkeit** an sich und ihrer inneren Struktur. Dabei ist die Struktur einer spezifischen Arbeitstätigkeit einerseits domänenabhängig und wird andererseits ausgehend von der theoretischen Verortung der ExpertInnen verschieden konstruiert. Dass die Struktur einer spezifischen Tätigkeit nicht nur an und für sich variiert aufgrund der Tätigkeit, sondern auch eine andere Struktur erkannt wird durch die jeweilige ExpertIn, die auf die Struktur blickt, hat mit dem sogenannten mentalen Elementtypkonzept der jeweiligen ExpertIn zu tun. Die ExpertInnen tragen gewissermaßen unterschiedliche „Brillen“, mit denen sie auf eine Tätigkeit und deren zugrunde liegende (soziale) Struktur und Ordnung blicken.

Bei den Vorgehensweisen und Erläuterungen einiger ExpertInnen (besonders I7 und I9) zeigt sich, dass die Vorgehensweise zur Suche der Struktur verschiedener spezifischer Arbeitstätigkeiten durchaus in ähnlicher Weise ablaufen kann, auch wenn die konkreten Tätigkeiten und Domänen verschieden sind. Dies ist der Fall, weil die ExpertInnen mit einer Art mentalem *Metamodell* von (allgemeiner) Struktur von Tätigkeiten bzw. Handlungsfeldern auf das spezifisch Beobachtbare im Einzelfall schauen. Dieses mentale Metamodell dient ihnen als Elementtypkonzept bei der Suche nach konkreten passenden Elementtypen für die jeweilige Fragestellung.

Nachdem das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, ein Rahmengerüst zu entwerfen, um mit Grids in organisationalen Settings zum Explizieren impliziten Wissens arbeiten zu können – dies aber nicht bezogen auf einen ausgewählten Gegenstand, sondern gegenstandsübergreifend passieren soll – liegt die Suche nach einer Metatheorie nahe, aus der ein entsprechendes **Elementtypkonzept** (mentales Schema) gewonnen werden kann, mit dessen Hilfe die Suche nach der Struktur einer spezifischen Arbeitstätigkeit systematisch und leichter erfolgen kann. Ein solches Elementtypkonzept kann als mentales Werkzeug dienen. Dies ist *ein* Weg, der ausgehend von den Ergebnissen der

ExpertInnen-Interviews verfolgt werden kann.

Ein ebenso viabler Weg scheint die Anwendung gegenstandsspezifischer Theorien zu sein, wenn man für einen ausgewählten Gegenstand eine Anpassung der Grid-Technik leisten möchte, was aber nicht Ziel der vorliegenden Arbeit ist.

Daneben zeigt sich die hohe Erfahrungsabhängigkeit bei der Grid-Durchführung. Insofern ist es natürlich auch ein gangbarer Weg, vielfältige Versuche mit Grids durchzuführen, immer wieder zu reflektieren, um nach und nach eine entsprechende Erfahrungsexpertise aufzubauen. Insofern wäre auch die Konzeption eines Grid-Trainingsprogramms als Weg denkbar.

In der vorliegenden Arbeit soll aber der erste Weg verfolgt werden und nach einer allgemeingültigen, nicht gegenstandsspezifischen Theorie gesucht und diese untersucht werden. Diese Theorie sollte nicht eine konkrete Arbeitstätigkeit oder -handlung beschreiben, sondern grundlegende Bestandteile und Aspekte der (inneren) Struktur von Arbeitstätigkeit allgemein bestimmen, um bei der Suche nach den Grid-Elementen im Fall einer konkreten Arbeitstätigkeit und eines konkreten organisationalen Anliegens systematisch alle wesentlichen Aspekte und Elemente zu beleuchten, die zum Problem, dessen Entstehung und Aufrechterhaltung beitragen, aber auch für dessen Lösung relevant sind. Darüber hinaus scheint es plausibel, dass organisational relevantes implizites Wissen in der einen oder anderen Weise immer mit einer Arbeitstätigkeit verbunden ist. Eine solche Metatheorie ist die Tätigkeitstheorie, der sich das folgende Kapitel widmet.

Der Grund, warum die Arbeit nicht an dieser Stelle im Anschluss an die ExpertInnen-Interview-Analyse endet und aus dem bisher zusammengetragenen Wissen das Grid-Vorgehensmodell bildet, sondern weiter in der Tätigkeitstheorie nach Ideen und Antworten auf die Forschungsfragen sucht, liegt darin, dass sich – überraschenderweise – auf beschreibender Ebene 12 verschiedene Vorgehensweisen, auf abstrakter Ebene immer noch 5 Vorgehenstypen beim Grid-Einsatz in der organisationalen Praxis und Forschung zeigten. Die fallvergleichende Auswertung konzentrierte vor allem deshalb auf das abduktive Vorgehen, weil aus dem subsumptiven Vorgehen entlang der prototypischen Gridphasen im Grunde nur 12 Modelle (entspricht der Anzahl der befragten Personen) herausgearbeitet werden konnten - im Sinne von Einzelfällen, wie mit Grids gearbeitet werden kann und wird. Gewissermaßen kann man diese Analyse auch als Soziologie der Methodenanwendung verstehen. Sie gibt aber entsprechend nur begrenzt Hinweise auf idealtypisches Vorgehen.

Mit der ExpertInnen-Interview-Studie können zwar die jeweiligen Teile A der Forschungsfragen, die nach dem Gebrauch und den daraus ableitbaren Gesetzmäßigkeiten bei den verschiedenen Grid-Phasen fragen (Analyseteil), beantwortet werden, nicht aber die Teile B, die nach der Gestaltung und Hilfestellungen für diesen Übergang fragen (Design-Teil), weil der Gebrauch der Methode einerseits derart divers ist, andererseits bei vielen ExpertInnen auf reinem Erfahrungswissen und Intuition beruht. Das kann nicht Voraussetzung für ein systematisches Vorgehensmodell sein. Insofern wird im Folgenden *ein* möglicher Weg weiter verfolgt, um Ideen für die praktische Gestaltung des Vorgehensmodells zu erhalten, der sich an Hinweisen in den ExpertInnen-Interviews orientiert, nämlich an der Domänen-/Arbeitstätigkeitsabhängigkeit bzw. dem Fakt, dass eine Metatheorie hilfreich für eine systematische Elementtypauswahl sein kann.

Für den Entwurf des Vorgehensmodells sind dennoch zusammenfassend folgende Aspekte aus den Ergebnissen der ExpertInnen-Interviews zu berücksichtigen:

1. Ein **Elementtypkonzept**, d. h. ein mentales Schema, kann als strukturierendes Hilfsmittel die Suche nach der Struktur bzw. den Eckpfeilern einer spezifischen Tätigkeit unterstützen, um ausgehend davon die Elementtypen wählen zu können. Dieses Elementtypkonzept kommt bei den ExpertInnen in der Regel mehr oder weniger explizit aus ihrer theoretischen Verortung. Insofern lässt sich annehmen, dass der explizite Weg, eine Theorie daraufhin zu untersuchen, um ein für den organisationalen Einsatz von Grids passendes Elementtypkonzept abzuleiten, ein tauglicher ist, damit die Elementtypauswahl theoretisch begründet passieren kann.
2. Elementtypen müssen nicht zwingend homogen im traditionellen Sinne sein. Elementtypen bei organisationalen Fragen tragen mehr **Komplexität** in sich, sind ggf. tatsächlich unterschiedlicher Art (heterogen) oder aber in sich höher komplex, z. B. Situationen, als einfacher kognitiv vergleichbare Entitäten wie Personen oder Dinge.
3. Eine Eigenschaft der tatsächlichen Elemente, die durchgängig in den Interviews betont wird und die auch fest verankerter Bestandteil in der Grid-Literatur ist, ist die Repräsentativität der Elemente, oder – anschaulicher und mehr im qualitativen Sinne gesprochen – die **Spannweite** der Elemente. Diese wird vor allem durch das Formulieren von Elementkategorien eingebracht, z. B. entlang der Valenzdimension oder einer Zeitachse.
4. Die Elementauswahl ist nicht die einzige Art, wie eine Themenstellung im Grid operationalisiert werden kann, wenn auch die wichtigste. Auch während der Konstrukterhebung arbeitet die Mehrheit der ExpertInnen mit **Kontextsetzungen**, die das Thema in die Konstrukterhebung holen bzw. es dort halten. Je stärker mit heterogenen Elementen gearbeitet wird, umso mehr muss in der Konstrukterhebungsphase eine Homogenisierung der Elemente auf die eine oder andere Art stattfinden, um die Vergleichbarkeit der Elemente für die Befragten herzustellen.
5. Die konkreten Elemente müssen in der individuellen Erfahrungswelt der befragten Personen verankert werden. Insofern macht der Zwischenschritt zur Formulierung von Elementkategorien gerade in Organisationen viel Sinn, weil dadurch – trotz individuell verschiedener **RepräsentantInnen** der Elemente – eine inhaltliche Vergleichbarkeit zwischen mehreren Personen erhalten bleibt.
6. Der Prozess der Grid-Durchführung wird um die Organisation als Anliegenbringerin ergänzt. Traditionell geht es in der Grid-Durchführung nur um einen dialogischen Prozess zwischen ForscherIn oder BeraterIn und Individuum. Werden Grids in Organisationen durchgeführt, steht die Organisation (bzw. ihre VertreterInnen) am Beginn des Prozesses, weil sie das Anliegen oder Problem wahrnimmt, aufwirft und formuliert. Der gesamte Grid-Prozess wird zu einem dialogischen Prozess zwischen Organisation, Grid-ExpertIn und Individuum. In der Regel sind auch mehrere Individuen bei solchen Anliegen beteiligt, so dass auch kollektive Prozesse eine Rolle spielen. Diese werden jedoch im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht mehr betrachtet. Im Ausblick wird beschrieben, welches Entwicklungspotential und welche weitere Forschung hier anknüpfen könnte.

Kapitel 8

Tätigkeitstheorie als Framework

8.1 Motivation und Fragestellung

In verschiedenen Anwendungskontexten wird die Tätigkeitstheorie als Framework zur Beschreibung und zur Analyse von Arbeitstätigkeiten verwendet, besonders dann, wenn es darum geht, Zusammenhänge zwischen einzelnen Akteuren, der Organisation als Institution, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der physischen (Um-)Welt (z. B. Arbeitsmittel, Produkte) zu verstehen und zu gestalten. Insofern scheint sie die Forderung nach Einbezug der Komplexität organisationalen Geschehens zu berücksichtigen.

Die Tätigkeitstheorie lässt sich den Metatheorien zuordnen (siehe Kapitel 2), da sie sich nicht auf einen ausgewählten Gegenstand psychologischer Untersuchung bezieht (etwa Wissensteilen), sondern sehr umfassend auf die Interaktion von Mensch und Welt. Die Theorie ist mehr als ein halbes Jahrhundert alt, ihre erkenntnistheoretischen Wurzeln reichen ins 18. und 19. Jahrhundert zurück.

Neben der traditionellen Anwendung dieser Theorie in der Psychologie, vor allem in der Arbeitspsychologie (Nerdinger et al., 2008; Hacker, 1998) hält die Tätigkeitstheorie seit den 1990er Jahren vermehrt Einzug in disziplinenübergreifende Gebiete wie:

- Mensch-Computer-Interaktion (z. B. Kaptelinin & Nardi, 2006; Nardi, 1996a; Bourguin, Derycke & Tarby, 2001; Dahme & Raeithel, 1997; Raeithel, 1992 und Uden & Willis, 2001),
- Wissensmanagement (z. B. Clases, 2003; Clases & Wehner, 2002; Boer et al., 2002a; Hasan & Gould, 2001 und Y. J. Kim, Chaudhury & Rao, 2002),
- Lernen in Organisationen (z. B. Engeström, 1987; Engeström, 2001 oder Virkkunen & Kuutti, 2000) und
- Organisationsforschung (z. B. Blackler, 1993; Blackler, 1995 und Blackler, Crump & McDonald, 2000).

Die Tätigkeitstheorie eignet sich als „Linse“ („unique lens“, Jonassen et al., 1999, S. 159) für die Analyse von Arbeitstätigkeiten unter besonderer Berücksichtigung der Dynamik des Wissens in Arbeitssystemen (Nardi, 1996b). In der Tätigkeitstheorie ist die *Tätigkeit* an sich die Analyseeinheit im Gegensatz zu anderen psychologischen Theorien, die entweder eine Person (etwa deren Persönlichkeit) oder einen kleinen Verhaltensausschnitt als Analyseeinheit in den Mittelpunkt stellen. Die Tätigkeitstheorie bettet die Tätigkeit in einen umfassenden kulturellen, sozialen, personalen und physischen Kontext ein (Boer et al., 2002a) oder wie Nardi (1996b, S. 76) es ausdrückt: „the activity itself is the context.“ Die Tätigkeit berücksichtigt insbesondere die gegenseitigen Abhängigkeiten von Akteuren, Institution, Arbeitsmitteln, Regeln, Gemeinschaft und Produkten während der Arbeit und hilft die Dynamik des Systems Arbeit zu verstehen, die sich ergibt, wenn sich einzelne Elemente des Systems verändern, etwa wenn einzelne Akteure mehr Wissen haben oder wenn das entstehende Produkt durch eine Handlung eines Akteurs seine Beschaffenheit ändert und damit die Folgehandlungen anderer Akteure beeinflusst werden.

Activity theory holds that the constituents of activity are not fixed but can dynamically change as conditions change (Nardi, 1996b, S. 75)

Damit bietet die Tätigkeitstheorie ein Rahmenmodell (Framework), welches sich speziell zur Analyse von wissensintensiver Arbeitstätigkeit eignet. Wissen ist durch die sich schnell verändernde Welt ständig im Wandel. Das Explizieren impliziten Wissens muss genau auf diesen Umstand der dynamischen Veränderung von Wissen, wenn sich Bedingungen oder Kontext ändern, Rücksicht nehmen. Die Tätigkeitstheorie scheint dieser Dynamik bei der Analyse von Arbeitstätigkeit gerecht zu werden.

Die Tätigkeitstheorie soll in diesem Kapitel untersucht werden, ob sie tatsächlich als Framework für das Explizieren organisational relevanten impliziten Wissens via Repertory Grids dienen kann.

Folgende Fragen werden in diesem Kapitel beantwortet:

- Mit welchen **Konzepten** beschreibt die Tätigkeitstheorie Arbeitstätigkeiten, deren personalen, sozialen, kulturellen und physischen Kontext sowie deren **Dynamik** in Organisationen?
- Was bedeutet (organisational relevantes) **Wissen** aus Sicht der Tätigkeitstheorie?
- Wie lässt sich der **Wissensfluss** und das **Lernen in Organisationen** aus Sicht der Tätigkeitstheorie verstehen?
- Welche Schlüsse lassen sich für das **Explizieren impliziten Wissens** in Organisationen ableiten?
- Was sind die „**Elementtypen**“ (d. h. die Typen von potentiellen Erfahrungseinheiten¹) aus tätigkeitstheoretischer Sicht, die die für eine Organisation relevante Wissenskonstruktion bestimmen?

¹“The things or events which are abstracted by a construct are called elements.” (Kelly, 1955/1991a, S. 95)

- Welche Folgerungen lassen sich aus der Tätigkeitstheorie für die Anwendung von Grids zum Explizieren impliziten Wissens in organisationalen Settings ziehen, vor allem wenn es um die Themenfindung, die Auswahl der Elemente und die thematische Fokussierung der Konstrukterhebung geht?

8.2 Vorgehen bei Analyse

Nach einer intensiven Literaturrecherche zur Tätigkeitstheorie in internationalen Literaturdatenbanken sowie durch Rückwärtssuche in Literaturverzeichnissen bereits gefundener Werke und dem Studium der Texte wurde klar, dass die Tätigkeitstheorie in ihrer Verwendung im interdisziplinären Kontext keine einheitliche, klar umschriebene Theorie ist, sondern ein ganzer Pool von Konzepten und Modellen, die sich mehr oder weniger stark an die Wurzeln von Wygotskis kulturhistorischer Schule (Wygotski [Vygotsky], 1978) und/oder an Leontjews Konzept der Tätigkeit und seiner in diesem Zusammenhang entwickelten Theorie (Leontjew, 1982) anlehnen. Zentrale Begriffe werden nicht durchgehend einheitlich verwendet, sondern teils sehr verschieden interpretiert. Das ist sichtbar daran, dass verschiedene Konzepte vermischt werden, ohne dass klar formuliert wird, welche Begriffe mit welcher Bedeutung aus welcher Tradition übernommen werden. Schon 1976 formulierte Leontjew dieses Problem in einem Vortrag über die Theorie und Geschichte der Psychologie:

I have had occasion to encounter, distressingly often, the expression activity approach and other terms about activity, not always in a sufficiently distinct and defined meaning, and situated somewhere in a broad space of meaning and concepts. [...] Now when I see the phrase "from the point of view of the activity approach," I must state, sincerely, it disturbs me. (Leontjew [Leont'ev], 1989, S. 31)

Für die Untersuchung, inwieweit sich die Tätigkeitstheorie eignet, um das Explizieren organisational relevanten Wissens zu unterstützen, werden daher im Folgenden sowohl die originären Konzepte der Tätigkeitstheorie als auch die im Kontext von organisationaler Kommunikation, Kooperation, Lernen und Wissen weiterentwickelten Konzepte mit tätigkeitstheoretischem Hintergrund detailliert analysiert, verglichen und abschließend die Schlussfolgerungen für die dieser Arbeit zugrundeliegende Fragestellung gezogen.

8.2.1 Auswahl der Ansätze

Da die Tätigkeitstheorie auf philosophischen Konzepten aus dem 18. und 19. Jahrhundert aufbaut, sollen zunächst jene Konzepte aus dem deutschen Idealismus und dem historisch-dialektischen Materialismus näher betrachtet werden, die später die Konzepte der Tätigkeitstheorie mitbestimmen.

Obwohl die „Tätigkeitstheorie“ als solche von Leontjew (1982) entwickelt wurde, bezieht Leontjew einige Konzepte und Ideen von seinem Lehrer Wygotski. Um neuere tätigkeitstheoretische Ansätze in interdisziplinären Anwendungen zu verstehen, werden wir die Tätigkeitstheorie im Original (Leontjew, 1982) darstellen, ihre Konzepte erläutern und Wygotskis Einfluss darauf darstellen.

Von den tätigkeitstheoretischen Ansätzen, die bei der Literaturrecherche gefunden wurden, sollen jene eingehen, die Kernkonzepte explizit beschreiben und die einen Bezug zu

- organisationaler Kooperation,
- organisationalem (oder kooperativem) Lernen und/oder
- organisationalem Wissen und Wissensmanagement haben.

Mit Hilfe dieser Kriterien wurden folgende Ansätze für die vergleichende Analyse ausgewählt, die aufgeführt werden nach AutorInnen des Ansatzes, Überschrift des Ansatzes, Literaturquelle(n) in runden Klammern sowie Zuordnung zu einem der drei Bezüge in eckigen Klammern:

- Engeström's *Theorie expansiven Lernens* (Engeström, 1987, 2001) [organisationales/kooperatives Lernen]
- Raeithel's *Tätigkeitstheoretische Designtheorie* (Raeithel, 1992, 1983) [organisationale Kooperation]
- Wehner et al.'s *Arbeitspsychologisches Kooperationsmodell* (Wehner et al., 1996) [organisationale Kooperation/organisationales Lernen]
- Clases' *Modell kooperativer Wissensproduktion* (Clases, 2003; Clases & Wehner, 2002) [organisationale Kooperation/organisationales Wissen]
- Boer, van Baalen und Kumar's *Modell der Situiertheit von Wissensteilen* (Boer et al., 2002a) [organisationales Wissen]
- Hasan und Gould's *CHAT(Cultural-historical activity theory)-Modell* (Hasan & Gould, 2001; Hasan, 2003) [organisationales Wissen]
- Blackler's *Theorie von Organisationen als Tätigkeitssystemen* (Blackler, 1993) [organisationales Wissen]

Die Ansätze, die im folgenden verglichen werden, sind zum Teil nicht unabhängig voneinander. Die Abbildung 8.1 zeigt die Beeinflussung durch jeweiliges Gedankengut.

Engeström's (1987) und Raeithel's (1992) Werke sind maßgeblich für neuere Entwicklungen. Während Raeithel's Einfluss besonders im deutschsprachigen Raum maßgeblich zu sein scheint, ist Engeström's Einfluss international. Raeithel's und Engeström's Gedankengut ähnelt sich in vielen Teilen, ob es hier allerdings eine direkte Beeinflussung gab, bleibt unklar. Raeithel erwähnt in seinem Werk (1992) Engeström's Modell in der Form, dass beide unabhängig zu einem ähnlichen Modell gekommen seien. Engeström zitiert Raeithel's Arbeit aus dem Jahr 1983. Viele der Autoren nach Engeström und Raeithel zitieren auch Wygotski oder Leontjew, allerdings wird hier kein über die Werke von Raeithel bzw. Engeström hinausgehender Einfluss deutlich.

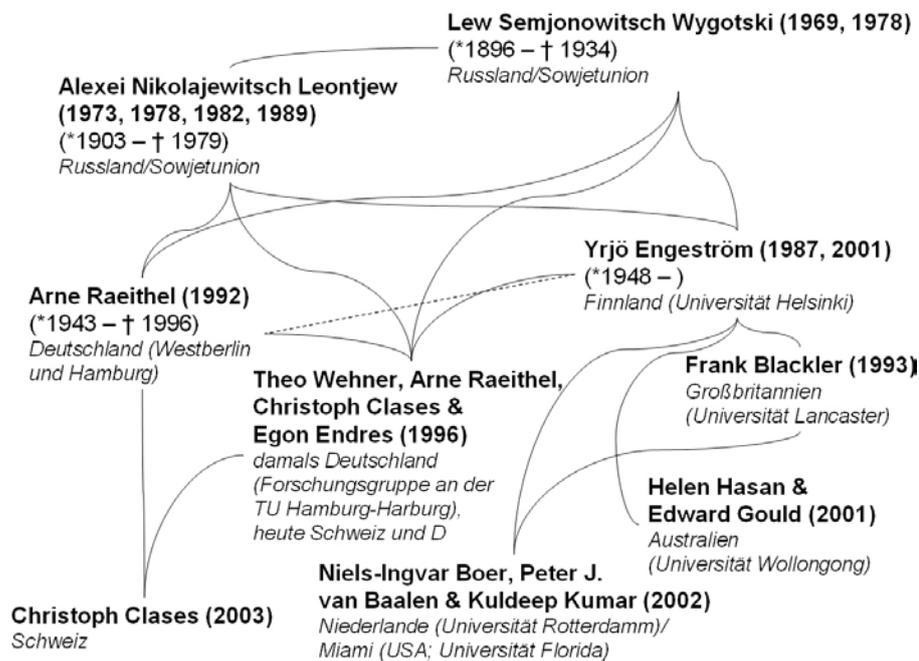


Abbildung 8.1: Beziehungen zwischen den ausgewählten Autoren/ihrer Werken auf dem Gebiet der Tätigkeitstheorie

Anmerkung: Die Jahreszahlen in Fettdruck beziehen sich auf die Publikationsjahre der in die Analyse einbezogenen Werke der genannten Autoren. Geburtsjahr und ggf. Sterbejahr der Autoren wurden angegeben, wenn bekannt, um die Leserin/den Leser bei der historischen Einordnung zu unterstützen. Der (Haupt-) Wirkungsort wurde in Kursivschrift angegeben. Durchgezogene Linien zeigen Beeinflussung späterer Werke. Gestrichelte Linien zeigen ähnliches Gedankengut, Einflüsse sind unsicher. Die Darstellung bezieht sich nicht primär auf das Literaturverzeichnis der Werke (zitierte Autoren), sondern auf die rezipierbaren Einflüsse in den Werken.

8.2.2 Analyseschema

Nachdem im Folgenden zuerst die historischen Wurzeln und die originale Tätigkeitstheorie als Basis der weiteren Auseinandersetzung beschrieben und die wesentlichen Konzepte, ihre Bedeutung und ihre Zusammenhänge herausgearbeitet werden, folgt die Analyse der neueren Rezeptionen, Weiterentwicklungen und Anwendungen der Tätigkeitstheorie im Kontext von organisationaler Kooperation, Wissen und Lernen (ausgewählte Ansätze siehe oben) nach folgendem Schema:

1. Entstehungs- und Anwendungskontext
2. Ziel(e) des Ansatzes
3. Beschreibung des Ansatzes
 - Kernaussagen
 - Kernbegriffe und
 - Kernrelationen (zwischen den Komponenten)
4. Einflüsse anderer Theorien und Konzepte im Framework
5. Bedeutung von Wissen, Wissensfluss und (organisationalem) Lernen im Framework
6. Schlussfolgerungen für das Explizieren von implizitem Wissen via Repertory Grids

Den Entstehungs- und Anwendungskontext eines Ansatzes zu kennen, ist für die Einordnung und das Verständnis der Auslegungen von tätigkeitstheoretischen Konzepten, aber auch von gewählten darüber hinaus gehenden Theorien maßgeblich. Ähnliches gilt auch für die Ziele des Ansatzes.

Eine Beschreibung der Kernaussagen, -begriffe und -relationen ist wichtig für eine klare Begriffsbestimmung und -differenzierung (auch im weiteren Verlauf der hier vorliegenden Arbeit). Auf diese Weise können Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Widersprüchlichkeiten in den Rezeptionen und Weiterentwicklungen der Tätigkeitstheorie aufgedeckt und ggf. gelöst werden.

Gerade durch das explizite Sichtbarmachen der Verwendung weiterer Theorien (über die Tätigkeitstheorie hinaus) erklären sich unterschiedliche Auslegungen von Begriffen, Aussagen und Relationen innerhalb der Tätigkeitstheorie.

Für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist das Herausarbeiten von wissens- und lernbezogenen Aspekten in den jeweiligen Modellen. Zum Explizieren impliziten Wissens braucht es Klarheit, was Wissen im jeweiligen Ansatz bedeutet, auf welche Weise es entsteht, wie es weitergetragen wird oder wie es sich verändert. Dabei sind manche Ansätze stärker am Lernbegriff, andere stärker am Wissensbegriff orientiert, allerdings sind beides eher zwei Perspektiven auf ein und dasselbe Phänomen. Die Wissensperspektive hat einen stärkeren Strukturbezug, während die Lernperspektive einen stärkeren Prozessbezug hat.

Zum letzten Analysepunkt gehören sowohl allgemeine Gedanken zum Prozess des Explizierens impliziten Wissens aus Sicht des jeweiligen theoretischen Ansatzes, als auch

Überlegungen zu potentiellen Elementtypen, d. h. an welchen Typen von Erfahrungsträgern ist aus Sicht der Theorie welches Wissen festgemacht. Es werden Überlegungen erläutert, die sich aufgrund des Ansatzes für die Anwendung von Grids in organisationalem Rahmen für das Explizieren impliziten Wissens ergeben.

8.3 Historische Entstehungsgeschichte der Tätigkeitstheorie

Da die Tätigkeitstheorie zum Ziel hatte, eine psychologische Wissenschaft auf marxistischer Grundlage zu schaffen (Leontjew, 1982), ist es zentral, die philosophischen Wurzeln näher zu beleuchten. Marx und Engels' Philosophie entsteht in einer Zeit, da neue Fragen nach dem Wesen des Menschen auftauchen (z. B. durch die Ergebnisse Darwins Untersuchungen über die Evolution) (vgl. Kühnl, 1995, S. 568ff.). Die aktuellen philosophischen Positionen zu jener Zeit sind die des klassischen deutschen Idealismus und die des mechanischen Materialismus. Vor allem die Anschauungen Hegels (Idealismus) und Feuerbachs (Materialismus) beeinflussten Marx in seinen Ideen. Marx und Engels versuchen durch die Begründung des dialektischen Materialismus die Überlegungen zur Dialektik von Entwicklung (Hegel) mit einer materialistischen Grundanschauung zu verbinden. Der Begriff der Tätigkeit, insbesondere der Arbeitstätigkeit, spielt bei Marx eine zentrale Rolle, um diese Verbindung von Idealismus und Materialismus herzustellen.

8.3.1 Philosophische Wurzeln

Die Idee, dass Tätigkeit die Beziehung des Menschen mit der Welt konstituiert, stammt aus dem deutschen Idealismus des 18. und 19. Jahrhunderts (vgl. Hasan & Gould, 2001; Raeithel, 1992; Lutz, 1995). Kant schreibt in *Kritik der reinen Vernunft*, dass die „ersten Grundsätze“ des menschlichen Wissens nicht von den „Dingen an sich“ abzulesen sind, sondern in den Erkenntnishandlungen selbst ihre Grundlage haben und erst durch die Tätigkeit des Menschen zum Fundament der Natur als „Erscheinung“ werden (Gerhardt, 1995, S. 441). Kant sieht den Menschen „als tätiges Wesen“, das über die Natur urteilt (Gerhardt, 1995, S. 442).

Die Vorstellung, dass die Beziehung von Mensch und Welt durch die Tätigkeit des Menschen hervorgebracht wird, wird durch Feuerbach und Marx im Sinne einer Kritik am Idealismus kritisiert, das Konzept der Tätigkeit wird aber weiterentwickelt und von Marx auf eine materialistische Weltanschauung bezogen. Marx entwickelt das Konzept der gegenständlichen Tätigkeit (Marx, 1867/1973). Dieses Konzept ist später die Grundkategorie der Tätigkeitstheorie.

Währenddessen Idealisten das Denken als Ausgangspunkt der Entwicklung betrachten, das sich am Ende in der Natur verwirklicht, sehen Materialisten die Materie als das Primäre, das Bestimmende an und verstehen das Denken in Abhängigkeit bzw. als Funktion der Materie (Rüddenklau, 1999). Diese Frage nach dem Verhältnis von Geist und Natur ist schon immer eine Grundfrage in der Philosophie gewesen.

Unter **Materie** im Sinne des dialektischen Materialismus, der die philosophische Basis der Tätigkeitstheorie ist, wird die außerhalb und unabhängig vom Bewusstsein existierende objektive Realität verstanden. Lenin (Lenin, zitiert nach Fiedler, Finger, Friedrich, Ruhnnow & Steußloff, 1974) definierte Materie als „eine philosophische Kategorie zur Bezeichnung der objektiven Realität, die dem Menschen in seinen Empfindungen gegeben ist, die von unseren Empfindungen kopiert, fotografiert, abgebildet wird und unabhängig von ihnen existiert.“ Materie und Bewusstsein werden im dialektischen Materialismus im wechselseitigen Zusammenhang und nicht unabhängig voneinander betrachtet, denn „... das menschliche Bewusstsein ist eine Eigenschaft der Materie, das Produkt ihrer Entwicklung...“ (Fiedler et al., 1974, S. 258). Engels hebt die prozessuale Daseinsform der Materie hervor, die Welt sei nicht ein „Komplex von fertigen Dingen“, sondern ein Komplex von Prozessen (Engels, zitiert nach Kühnl, 1995, S. 581).

Das **Bewusstsein** wird als Widerspiegelung der objektiven Realität verstanden. Die dialektisch-materialistische Widerspiegelungstheorie im engeren Sinne geht auf Lenin zurück. „Erkenntnis“, schrieb Lenin, „ist die Widerspiegelung der Natur durch den Menschen.“ (Lenin, zitiert nach Fiedler et al., 1974, S. 261). Das Bewusstsein ist im Sinne eines historischen Materialismus gesellschaftshistorisch entstanden: „Die Bildung der 5 Sinne ist eine Arbeit der ganzen bisherigen Weltgeschichte.“ (Marx, 1844, zitiert nach Fiedler et al., 1974, S. 258). Die Widerspiegelung ist aber kein passives Abbild, sondern ein dynamischer Prozess, den Lenin wie folgt beschreibt:

Die *Widerspiegelung* der Natur im menschlichen Denken ist nicht ‚tot‘, nicht ‚abstrakt‘, *nicht ohne Bewegung*, *nicht ohne Widersprüche*, sondern im ewigen *Prozeß* der Bewegung, des Entstehens der Widersprüche und ihrer Lösung aufzufassen. (Lenin, zitiert nach Fiedler et al., 1974, S. 262).

Der Prozess der Widerspiegelung ist ein dialektischer. Das ideelle Abbild ist gleichzeitig subjektiv und objektiv, denn die objektive Realität bestimmt das Abbild, ohne sie kann es das Abbild nicht geben, denn sie wird abgebildet. Gleichzeitig hängt das Abbild von der aktiven Erkenntnistätigkeit des Subjekts ab, von physiologischen und sozialhistorischen Voraussetzungen des Subjekts, von seinem Zustand und Entwicklungsniveau (Fiedler et al., 1974, S. 262f.). „Das Abbild ist [...] eine dialektisch-widersprüchliche Einheit von Objektivem und Subjektivem.“ (Fiedler et al., 1974, S. 263). Die aktive Funktion des Subjekt beim Erkennen entspricht dem Konzept der „Tätigkeit“ im Marxschen Sinne.

Das Verhältnis von Bewusstsein und Materie ist kein einseitiges, wenn auch gemäß den Vorstellungen des Materialismus die Materie das Primat gegenüber dem Bewusstsein hat. Der dialektische Materialismus spricht aber auch von der Rückwirkung des Bewusstseins auf die Materie (Rüddenklau, 1999).

Der **dialektische Materialismus** kritisiert sowohl den mechanischen Materialismus als auch den Idealismus. Mit dem Konzept der Tätigkeit versucht Marx die Spaltung von Natur und Geist aufzuheben. Die *Tätigkeit* ist das intermittierende Element zwischen Subjekt und Objekt und wird zum Gegenstand der Philosophie erhoben.

Dialektisch wird die philosophische Position von Marx, Engels und Lenin genannt, weil Hegels Dialektik von den Vertretern des dialektischen Materialismus als Grundgesetz der Entwicklung der Materie angenommen wird. Die Gesetze, so Engels (1962), lassen sich aus der Natur ableiten, anstatt dass sie die Natur bestimmen. Der dialektische Materialismus wendet Hegels Dialektik also materialistisch an.

Dialektik kommt aus dem Griechischen und heißt „Rede und Gegenrede führen“. Der Grundgedanke der **Dialektik Hegels** ist, dass Begriffe auseinander hervorgehen, weil ein Begriff (eine *These*) durch seine Negation das Gegenteil dieses Begriffes hervorbringt (eine *Antithese*), dessen Negation wiederum eine Synthese von These und Antithese ergibt (*dialektischer Dreischritt*). Die Synthese ist ihrerseits wieder eine These und damit Ausgangspunkt weiterer Entwicklung (Münzer, 2001).

Die „objektive Dialektik“ drückt sich nach Engels (1962) in der Bewegung in Gegensätzen in der Natur und Gesellschaft aus und ist der Ausgangspunkt für die „subjektive Dialektik“. Das dialektische Denken (die „subjektive Dialektik“) ist „... nur der Reflex der in der Natur sich überall geltend machenden Bewegung in Gegensätzen...“ (Engels, 1962, S. 481).

Die drei Grundgesetze der Dialektik der Natur und der menschlichen Gesellschaft nach Engels (1962, S. 348) sind die drei folgenden:

- das Gesetz des Umschlagens von Quantität in Qualität und umgekehrt,
- das Gesetz von der Durchdringung der Gegensätze,
- das Gesetz von der Negation der Negation.

Die Gesetze beschreiben die Triebkräfte, die Art und Weise und die Gesetzmäßigkeit der Entwicklung.

Das **Gesetz des Umschlagens von Quantität in Qualität** und umgekehrt ist ein allgemeines Natur-, Gesellschafts- und Denkgesetz (Engels, 1962, S. 353). Das Gesetz erklärt den *Entwicklungsmechanismus*. Qualitative Veränderungen finden nur durch quantitatives Hinzufügen oder Entziehen von Materie oder Bewegung (Energie) statt (Engels, 1962, S. 349). Ein Beispiel für das Gesetz des Umschlagens von Quantität in Qualität ist die Aggregatzustandsänderung durch Temperaturänderung in der Physik. Die Entstehung einer neuen Qualität (qualitativer Sprung) bedeutet, dass die alte Qualität negiert wird. Der alte Aggregatzustand wird an einem bestimmten Punkt quantitativer Änderung der Temperatur negiert, dadurch kann ein neuer Aggregatzustand (eine neue Qualität) entstehen.

Das **Gesetz der Durchdringung der Gegensätze** erklärt die Triebkräfte der Entwicklung. Es besagt, dass Widerspruch Antriebsmotor für Entwicklung und Bewegung ist. Die Entwicklung zum Höheren ist das Resultat der Bewegung in Gegensätzen (Engels, 1962, S. 481). Die Dialektik vermittelt die Gegensätze. Zum Beispiel können Vererbung und Anpassung als Gegensätze in der Entwicklung des Menschen gesehen werden, die sich in dialektischem Verhältnis zueinander bewegen (Engels, 1962, S. 481).

Das **Gesetz der Negation der Negation** bedeutet, dass etwas Bestehendes negiert werden muss, damit etwas Neues entstehen kann. Eine neue Qualität entsteht, wenn die alte negiert wird. Negieren heißt aber nicht gänzlich beseitigen, sondern die positiven Seiten früherer Entwicklungsstadien bleiben erhalten und werden in die neue Qualität übernommen. Die neue Qualität ihrerseits wird nach weiterer quantitativer Veränderung irgendwann wieder einen qualitativen Sprung erleben und ihrerseits negiert: Negation der Negation. Diese Entwicklung läuft nicht linear ab, sondern als Spirale. Bestimmte Entwicklungsstadien werden auf höherem Niveau immer wieder durchlaufen. Insofern kommt es in gewisser Weise immer wieder zu einer Rückkehr

zum Ausgangspunkt, so dass sich diese spiralenförmige Entwicklung ergibt (Lenin, 1974).

Die marxistische Auffassung von der menschlichen **Tätigkeit** ist für die Entwicklung der Tätigkeitspsychologie von zentraler Bedeutung. In den *Elf Thesen über Feuerbach* (Marx, 1845/1969), die Engels später als den „geniale[n] Keim der neuen Weltanschauung“ bezeichnet, hebt Marx die Bedeutung des Konzepts der Tätigkeit in seiner ersten These hervor:

Der Hauptmangel alles bisherigen Materialismus (den Feuerbachschen mit eingerechnet) ist, daß der Gegenstand, die Wirklichkeit, Sinnlichkeit nur unter der Form des Objekts oder der Anschauung gefaßt wird; nicht aber als sinnlich menschliche Tätigkeit, Praxis, nicht subjektiv. (Auszug aus der ersten These, Marx, 1845/1969)

Bisher war Erkenntnis im materialistischen Sinne das Resultat der Einwirkung der Gegenstände auf das Subjekt. Mit dem Element der Tätigkeit wird die Beziehung von Subjekt und Objekt eine *wechselseitig aktive* und die Tätigkeit wird als Grundlage für Erkenntnis gesehen. Erkenntnis gewinnt dadurch *Prozesscharakter* und verändert sich dynamisch mit den Beziehungen in der realen Welt (Leontjew, 1982).

Die Tätigkeit definierte Marx als

... in ihrer Ausgangs- und Grundform sinnliche praktische Tätigkeit, in der die Menschen praktischen Kontakt mit den Gegenständen der Umwelt aufnehmen, ihren Widerstand an sich selbst erfahren, auf sie einwirken und sich zugleich ihren objektiven Eigenschaften unterordnen. (Leontjew, 1982, S. 24f.)

Die Tätigkeit realisiert den Erkenntnisprozess, bei dem die Menschen die Subjekte des Erkennens sind, weil sie gemeinsam produzieren und gesellschaftliche Verhältnisse miteinander eingehen (Fiedler et al., 1974, S. 264f.). Ein Mensch außerhalb der Gesellschaft existiert nicht, der Mensch ist erst Mensch durch die Gesellschaft, der Mensch ist nach Marx „von Natur [...] ein gesellschaftliches Tier“ (Marx, 1867/1973, S. 345f.). Marx hebt die Wichtigkeit des *gesellschaftlichen Wesens* des Menschen auch bereits in seiner sechsten These über Feuerbach (Marx, 1845/1969) hervor ²:

Feuerbach löst das religiöse Wesen in das menschliche Wesen auf. Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse. (zitiert nach Kühnl, 1995, S. 573)

Selbst die scheinbar ganz individuelle wissenschaftliche Tätigkeit sei gesellschaftlich:

²Feuerbach hatte in seinem Buch *Das Wesen des Christentums* (1841) erstmals Gott als eine Vergegenständlichung des Menschen beschrieben und sich gegen die Auffassung, dass Gott den Menschen gemacht habe gestellt: „Der Mensch - dies ist das Geheimnis der Religion - vergegenständlicht sein Wesen und macht dann wieder sich zum Objekt dieses vergegenständlichten Wesens.“ (Feuerbach, 1841, zitiert nach Zinser, 1995, S. 270)

Allein auch wenn ich *wissenschaftlich* etc. tätig bin, eine Tätigkeit, die ich selten in unmittelbarer Gemeinschaft mit anderen ausführen kann, so bin ich *gesellschaftlich*, weil als *Mensch* tätig. Nicht nur das Material meiner Tätigkeit ist mir - wie selbst die Sprache, in der der Denker tätig ist - als gesellschaftliches Produkt gegeben, mein *eigenes* Dasein *ist* gesellschaftliche Tätigkeit... (Marx, 1844, zitiert nach Fiedler et al., 1974, S. 265).

Speziell die (menschliche) **Arbeitstätigkeit** ist ein Kernkonzept von Marx, das die Trennung von Erkenntnissubjekt und -objekt aufzuheben versucht.

Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert [...] Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigene Natur. (Marx, 1867/1973, S. 192)

Das Besondere an menschlicher Arbeitstätigkeit sei die Planung:

Was aber den schlechtesten Baumeister von der besten Biene auszeichnet, ist, daß er die Zelle [Wachszelle, Anm. JH] in seinem Kopf gebaut hat, bevor er sie in Wachs baut. Am Ende des Arbeitsprozesses kommt ein Resultat heraus, das beim Beginn desselben schon in der Vorstellung des Arbeiters, also schon ideell vorhanden war. (Marx, 1867/1973, S. 193)

Die einfache Arbeitstätigkeit besteht nach Marx (1867/1973, S. 193) aus drei Grundelementen:

- der zweckmäßigen *Tätigkeit*,
- dem *Gegenstand* der Tätigkeit und
- dem *Mittel*, mit dem die Tätigkeit ausgeführt wird.

Das *Arbeitsmittel* ist etwas, mit dem der Mensch etwas tut, der *Arbeitsgegenstand* ist etwas, an dem der Mensch etwas tut, der durch die Tätigkeit verändert wird (Marx, 1867/1973). Der *Zweck der Tätigkeit* bestimmt die Art des Tuns des Menschen (Marx, 1867/1973, S. 193). Der Zweck ist vor der Tätigkeit da, er gibt die Richtung der Tätigkeit vor: „Im Arbeitsprozeß bewirkt also die Tätigkeit des Menschen [...] eine *von vornherein* bezweckte Veränderung des Arbeitsgegenstandes.“ (Marx, 1867/1973, S. 195, Hervorheb. JH). Diese grundlegende Struktur der Arbeitstätigkeit wird später in der kulturhistorische Schule von Wygotski (siehe Unterabschnitt 8.3.2) und der Tätigkeitstheorie von Leontjew (siehe Abschnitt 8.4) aufgegriffen.

Naturwissenschaft wie Philosophie haben den Einfluß der Tätigkeit des Menschen auf sein Denken bisher ganz vernachlässigt, sie kennen nur Natur einerseits, Gedanken andererseits. Aber gerade die Veränderung der Natur durch den Menschen, nicht die Natur als solche allein ist die wesentlichste und nächste Grundlage des menschlichen Denkens, und im Verhältnis, wie der Mensch die Natur verändern lernte, in dem Verhältnis wuchs seine Intelligenz. (Engels zitiert nach Kühnl, 1995, S. 581).

8.3.2 Wygotski's Kulturhistorische Theorie

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte sich in der damaligen Sowjetunion eine Psychologie, die auf der Grundlage des historischen und dialektischen Materialismus von Karl Marx und Friedrich Engels aufzubauen versuchte. „Sie [die sowjetischen Psychologen, Anm. JH] erkannten die Bedeutung der **gesellschaftlich-historischen Determiniertheit** der menschlichen Psyche.“ (Leontjew, 1973, S. 220).

Die sowjetische Wissenschaft hat sich komplizierte Aufgaben gestellt, mit dem Ziel, eine marxistische Psychologie aufzubauen. [...] Die ersten Versuche der sowjetischen Psychologie richteten sich zunächst darauf, allgemeinste Prinzipien einer materialistischen Auffassung vom Psychischen aufzustellen und sich mit der idealistischen Richtung der Psychologie kritisch auseinanderzusetzen. (Leontjew, 1973, S. 221)

Lew Semjonowitsch Wygotski (1896-1934) war der wichtigste Vertreter der ersten Phase der Entwicklung einer marxistischen und damit kulturhistorisch verankerten Psychologie, die sich sowohl von der behavioristischen als auch von der ideellen Psychologie abwandte.

Wygotski vertrat (1927) in der Sowjetunion erstmalig den Standpunkt, man müsse sich vom Prinzip des historischen Herangehens leiten lassen, um eine Psychologie des Menschen aufzubauen. Er setzte sich theoretisch mit biologistischen und naturalistischen Konzeptionen auseinander und stellte ihnen seine Theorie von der kulturhistorischen Entwicklung gegenüber. Sein Gedanke, die menschliche Psyche sei historisch bedingt, seine Idee von der Umbildung der natürlichen Mechanismen der psychischen Prozesse im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung in der Ontogenese leitete ihn - und das war das wichtigste - auch bei seinen konkreten psychologischen Untersuchungen. Wygotski führte die erwähnte Umbildung darauf zurück, daß sich das Individuum während seines Umgangs mit anderen Menschen die Produkte der menschlichen Kultur aneignet. (Leontjew, 1973, S. 221)

Die Übertragung der marxischen Idee der über Werkzeuge (auch Zeichen und Sprache) vermittelten Beziehung von Mensch und Arbeitsgegenstand auf die Psychologie geht auf Wygotski zurück³ (Leontjew [Leont'ev], 1989; Engeström, 2001). Er veränderte durch die Einführung des **vermittelnden Werkzeugs** (siehe Abbildung 8.2) das damals vorherrschende behavioristische Bild der Psychologie (Wygotski, 1969; Wygotski [Vygotsky], 1978).

Wygotski [Vygotsky] (1978, S. 39) betont dabei die aktive Rolle, die das Individuum beim Schaffen dieser vermittelten Beziehung zwischen Stimulus und Reaktion durch ein Zeichen einnimmt: „... an individual must be actively engaged in establishing such a link.“

Wygotskis Annahme war, dass sich die psychischen Prozesse, d. h. das Bewusstsein⁴, beim Menschen in Abhängigkeit von der praktischen Tätigkeit verändern und dass

³Bereits 1925 legte Wygotski seine grundlegenden Ideen für eine neue Psychologie vor (Leontjew [Leont'ev], 1989, S. 24).

⁴Wygotski hielt das Bewusstsein für den Schlüssel, um den „ganzen Dualismus und Spiritualismus der früheren subjektiven Psychologie“ aufzulösen (Wygotski 1925, zitiert nach Leontjew & Luria, 1958).

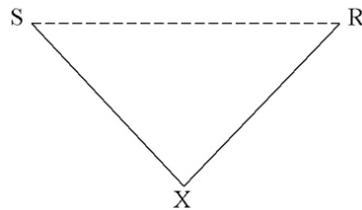


Abbildung 8.2: Wygotskis Modell der Vermittlung von einem Stimulus durch ein Zeichen zu einer Reaktion (Wygotski [Vygotsky], 1978, S. 40)

damit die psychischen Prozesse *mittelbar* (*опосредствованный* [*translit. oposredstwowannui*], *средство* [*translit. sredstwo*] heißt *Mittel*) sind (Leontjew & Luria, 1958, S. 169). Das wichtigste Mittel, mit dem Wygotski sich beschäftigte, war die Sprache (Wygotski, 1969).

Bei seinem Bestreben, jene Formen der psychischen Tätigkeit zu analysieren, die im historischen Entwicklungsprozeß des Menschen entstanden sind, richtete Wygotski sein besonderes Augenmerk auf jene Rolle, die die Benutzung von Werkzeugen im Kampf mit der äußeren Natur und die Verwendung von Hilfsmitteln (vor allem der Sprache) im Verkehr der Menschen untereinander spielte. Alle diese Mittel betrachtete Wygotski nicht nur als bei der gesellschaftlichen Entwicklung entstandene Mittel, die das Verhältnis zur Wirklichkeit erkennen lassen, nicht nur als komplizierte Formen der Widerspiegelung der äußeren Welt, sondern gleichzeitig als grundlegende Methode zur Erwerbung jener psychischer Abläufe, die einen entscheidenden Einfluß auf die Entwicklung der psychischen Tätigkeiten des Menschen ausüben. (Leontjew & Luria, 1958, S. 170)

Die Werkzeuge, insbesondere die Sprache, entwickelten sich nach Wygotskis Auffassungen aufgrund der gemeinsamen Tätigkeit der Menschen, denn: „Jedes psychologische ‚Mittel‘ wird zuerst vom Menschen für einen anderen geschaffen, und dann erst verwendet er es, um seine eigenen psychischen Prozesse zu meistern.“ (Leontjew & Luria, 1958, S. 172). Damit rückt die Bedeutung kommunikativer Prozesse in den Vordergrund psychologischer Studien.

Entwicklung im Sinne der kulturhistorischen Schule geht also nicht vom Bewusstsein aus⁵, sondern von den praktischen externen Prozessen aus, oder um mit Wygotskis Worten zu sprechen (zitiert in Leontjew [Leont’ev], 1989, S. 31): „Behind consciousness is life.“

Die Kulturhistorizität der Psychologie Wygotskis lässt sich aus den vorangegangenen Ausführungen bereits deutlich erkennen. Die kulturhistorische Entwicklung der menschlichen Psyche kann man nach Wygotski vor allem daran erkennen, dass Kinder in kürzester Zeit komplizierteste Zusammenhänge lernen, für die die Menschheit Jahrtausende benötigt hat. Das Wissen der Menschheit liegt nach Wygotski in der Gesellschaft und ihren Werkzeugen verankert. Der Mensch lernt dieses jahrtausendealte Wissen, indem er sich innerhalb der Gesellschaft entwickelt und dadurch mit den

⁵im Gegensatz zur französischen soziologischen Schule um Emile Durkheim, in der die treibende Kraft der Entwicklung vom „kollektiven Bewusstsein“ (französisch: *conscience collective*) ausgeht.

vorhandenen Bedeutungen der Dinge und der Werkzeuge (unter anderem der Sprache) vertraut macht (Leontjew & Luria, 1958, S. 176).

Leontjew und Luria (1958, S. 174) heben im Schaffen von Wygotski hervor, dass er einen Wandel über die Vorstellung der Psyche einleitete - von einem damals vorherrschenden statischen, gegebenen Bild der Psyche hin zu einem dynamischen System von im Laufe der Ontogenese entstehenden psychischen Prozessen:

Ihre [die Thesen von Wygotski, Anm. JH] progressive Bedeutung bestand vor allem darin, daß sie der damals herrschenden Vorstellung von den psychischen Prozessen als ein für allemal gegebenen und unveränderlichen ‚psychischen Funktionen‘ (Empfindung, Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit) eine andere, bei weitem dynamischere gegenüberstellten, derzufolge diese Funktionen im Prozeß der psychischen Entwicklung des Kindes von selbst entstehen und ihre Beziehungen mit dem Übergang zu den immer schwierigeren Formen des psychischen Lebens ändern.

Ein Konzept, das Wygotski [Vygotsky] (1978) entwickelt hat und das weithin im Bereich der Entwicklungspsychologie bekannt geworden ist, ist die **Zone der nächsten Entwicklung** („zone of proximal development“). Mit Hilfe dieses Konzept erklärt Wygotski, wie Entwicklung und Lernen zusammenhängen.

... *the zone of proximal development. It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.* (Wygotski [Vygotsky], 1978, S. 86, Hervorheb. im Original)

Die Zone der nächsten Entwicklung bezieht sich auf jene Funktionen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissen, die noch nicht da sind, sondern als nächste Entwicklungsaufgabe angegangen werden wollen. Das, was sich als nächstes entwickeln will, befindet sich in einer Art embryonalem Stadium. Die Kinder selbst sind noch nicht fähig, ein bestimmtes Problem zu lösen, können diese Fähigkeit aber bereits entwickeln, wenn weiter entwickelte Kinder oder Erwachsene ihnen dabei helfen (Wygotski [Vygotsky], 1978). Jene Funktionen, die sich gerade in der Zone der nächsten Entwicklung befinden, sind eine Art „Knospé“ (Wygotski [Vygotsky], 1978, S. 86), die aufblühen und reifen will.

Die Zone der nächsten Entwicklung hat nach Wygotski Konsequenzen für die Beziehung zwischen Lernen (damit auch für Lehren und Erziehen) und Entwicklung – eine Idee, mit der er seiner Zeit weit voraus war:

the only „good learning“ is that which is in advance of development. (Wygotski [Vygotsky], 1978, S. 89)

Das, was LehrerInnen unterrichten sollen, ist nicht das, was die Kinder schon selbstständig können, sondern jene Fähigkeiten, die gerade „vor der Tür der Entwicklung“ stehen.

Lernen ist also nicht gleich Entwicklung, aber Lernen kann sehr wohl zu Entwicklung führen, die (noch nicht) möglich wäre ohne Lernen.

Thus, learning is a necessary and universal aspect of the process of developing culturally organized, specifically human, psychological functions. (Wygotski [Vygotsky], 1978, S. 90)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch L. S. Wygotski in den 20er Jahren die **kulturhistorische Theorie der Psychologie** begründet wurde, die das *Konzept der vermittelten menschlichen Tätigkeit* aus Marx' Werken (nicht den Begriff) und die von Marx hervorgehobene *Historizität* der Entwicklung des menschlichen Lebens und der Gesellschaft auf die Psychologie und vor allem die Entwicklung des menschlichen Bewusstseins übertrug und weiterentwickelte.

8.4 Leontjew's Tätigkeitstheorie

Entstehungs- und Anwendungskontext

Die Tätigkeitstheorie wurde von Leontjew (1982) entwickelt. Leontjew setzt sich zum Ziel, eine Psychologie zu entwickeln, die auf den philosophischen Grundlagen des dialektischen Materialismus aufbaut. Die Tätigkeitstheorie greift das Konzept der Tätigkeit auf und stellt es ins Zentrum der psychologischen Wissenschaft.

Alexej Nikolajewitsch Leontjew (1903-1979) studierte Psychologie in Moskau. Er war zunächst Schüler und Ende der zwanziger Jahre Mitarbeiter von Wygotski am Institut für Psychologie in Moskau. 1932 etablierte sich in Charkow in der Ukraine eine Gruppe junger Psychologen unter der Leitung von Leontjew, die sich vorwiegend mit entwicklungspsychologischen Fragen beschäftigte (Leontjew [Leont'ev], 1989). In dieser Zeit wurden die Begriffe Handlung und Tätigkeit (bedeutsame Tätigkeit) als psychologische Kategorien konkretisiert, um entwicklungspsychologische Experimente und Beobachtungen adäquater durchführen und beschreiben zu können. Ende der 30er Jahre waren die Grundbegriffe, auf denen die Tätigkeitstheorie aufbaut, geboren: Tätigkeit, Handlung und Operation, sowie Motiv, Ziel und Bedingungen (Leontjew [Leont'ev], 1989). Von dieser Zeit an begann Leontjew, mit diesen Begriffen empirisch zu arbeiten (Leontjew [Leont'ev], 1989). 1935 ging er zurück nach Moskau ans Institut für Psychologie der Moskauer Universität. Seine Arbeitsschwerpunkte reichten von wahrnehmungspsychologischen Arbeiten, Studien über die Entwicklung des Psychischen, entwicklungspsychologische (vorwiegend kinderpsychologische und pädagogische Fragestellungen) über die Rehabilitation motorischer Funktionen (während des 2. Weltkriegs) bis hin zu Fragen der Ergonomie in den 60er Jahren (Saporoshez, 1973; Kussmann, 1977).

Dass die Analyse der Struktur der Tätigkeit bedeutsam für die Psychologie ist, hatte bereits M. I. Basov (1928) beschrieben: „... analysis of the structure of activity is the primary principle in the system of scientific psychology“ (Basov (1928), zitiert nach Leontjew [Leont'ev], 1989). Allerdings betont Leontjew [Leont'ev] (1989), dass Basov den Begriff der Tätigkeit in einem anderen Sinne benutzt hat, als Leontjew ihn später ausformuliert.

Leontjew (1982) legt die Tätigkeitstheorie in seinem Buch *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*⁶ dar. Er geht darin intensiv auf Zusammenhänge und Unterschiede zu anderen (tätigkeits-)psychologischen Ansätzen seiner Zeit ein (z. B. von Rubinstein):

⁶Das russische Original erschien 1975 unter dem Titel «Деятельность. Сознание, Личность» [translit. „Dejatelnost, sosnanie, lichnost“]. Die englische Übersetzung erschien 1978 unter dem Titel: “Activity, Consciousness, and Personality”.

Der Kernpunkt, gleichsam die Wasserscheide zwischen den verschiedenen Auffassungen über die Stellung der Kategorie Tätigkeit, ist darin zu sehen, ob die gegenständliche Tätigkeit nur als Bedingung der psychischen Widerspiegelung und als ihre Äußerung betrachtet wird oder aber als Prozeß, der jene inneren bewegenden Widersprüche, Differenzierungen und Transformationen in sich trägt, die das Psychische erzeugen, das ein notwendiges Moment der Eigenbewegung der Tätigkeit, ihrer Entwicklung ist. Während die erste dieser Positionen die Untersuchung der Tätigkeit in ihrer Grundform - in der Form der Praxis - über die Grenzen der Psychologie hinausführt, setzt umgekehrt die zweite Position voraus, daß die Tätigkeit unabhängig von ihrer Form zum Gegenstand psychologischer Forschung wird, wenn auch natürlich vollkommen anders, als sie Gegenstand anderer Wissenschaften eingeht. (Leontjew, 1982, S. 17f.)⁷

Leontjew zählt sich selbst zu den Vertretern der zweiten Position.

Ziel(e) des Ansatzes

Oberstes Ziel der psychologischen Tätigkeitstheorie ist gemäß Leontjew (1982) der Aufbau einer widerspruchsfreien Wissenschaft der Psychologie. Leontjew (1982) äußert sich im Vorwort zu den Zielen seines Buches *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*, das die psychologische Tätigkeitstheorie erstmals systematisch formuliert:

Ich sehe das Wesentliche in diesem Buch in dem Versuch, diejenigen Kategorien psychologisch zu durchdenken, die für den Aufbau eines widerspruchsfreien Systems der Psychologie als einer konkreten Wissenschaft von der Entstehung, vom Funktionieren und von der Struktur der psychischen Widerspiegelung der Wirklichkeit, die das Leben der Individuen vermittelt, am wichtigsten sind. Das sind die Kategorie gegenständliche Tätigkeit, die Kategorie menschliches Bewußtsein und die Kategorie Persönlichkeit. (Leontjew, 1982, S. 17)⁸

Ziel Leontjews ist es, mit der psychologischen Analyse der Tätigkeit, „... in die Psychologie Analyseeinheiten einzuführen, die in sich die psychische Widerspiegelung in ihrer Nichtabgrenzbarkeit von den sie erzeugenden und durch sie vermittelten Momenten der menschlichen Tätigkeit tragen.“ (Leontjew, 1982, S. 18; Hervorheb. JH)⁹

⁷“The central point, forming something of a watershed between the various comprehensions of the position of the category of activity, consists in this: Should subjective activity be considered only as a condition of psychic reflection and its expression, or should it be considered as a process containing in itself those internal, impelling contradictions, dichotomies, and transformations that give birth to the psyche, which is the indispensable moment of its own movement of activity, its development. If the first of these positions evoked an investigation of activity in its basic form - in the form of practice - beyond the limits of psychology, then the second position proposes that activity, independent of its form, enters into the subjective psychological science, although it is understood in a completely different way from the way it is understood when it enters into the subject matter of other sciences.” (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 6f.)

⁸“I think that *the most important thing in this book is the attempt to comprehend psychologically the categories that are most important for constructing an indisputable psychological system as a concrete science of the origin, function, and structure of the psychological reflection of reality that the life of the individual mediates.* These are the category of subjective activity, the category of consciousness of man, and the category of personality.” (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 6)

⁹“... in bringing into psychology such units of analysis as carry in themselves psychological reflection in its inseparability from the moments that give rise to it and mediate it in human activity.” (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 7)

Als Aufgabe der Psychologie sieht Leontjew (1982), sowohl das Bewusstsein als Resultat der menschlichen Tätigkeit zu erforschen, als auch den damals vorherrschenden dualen Theorien der Persönlichkeit (Vererbung vs. soziale Umwelt) ein neues Konzept entgegenzustellen, das diese Zweigeteiltheit auflöst. Die Lösung dafür sieht er im Konzept der Tätigkeit, das zwischen Subjekt und Objekt vermittelt. Weiterhin sei es Aufgabe der Psychologie, dieses Konzept empirisch nachzuweisen (Leontjew, 1982).

Beschreibung des Ansatzes

Das allgemeine Konzept der Tätigkeit (Tätigkeit als Oberbegriff)

Die wichtigsten Pfeiler für die Tätigkeitspsychologie aus dem dialektisch-materialistischen Konzept der menschlichen Tätigkeit sind (vgl. Leontjew, 1982):

- die Kategorie der Tätigkeit als aktiver Prozess, der zwischen Subjekt und gegenständlicher Welt vermittelt,
- die Unterscheidung von innerer und äußerer Tätigkeit, wobei die äußere, praktische das Primat gegenüber der inneren, geistigen hat, sowie
- die Bedeutung der Arbeit für die Herausbildung der menschlichen Gesellschaft und die Beziehungen zwischen den Menschen.

Die **Tätigkeit** des Subjekts vermittelt als Prozess zwischen dem Subjekt und der realen Welt. Die Tätigkeit gilt als Verbindungselement von Materiellem und Ideellem. „In der Tätigkeit erfolgt auch der Übergang des Objekts in seine subjektive Form, in das Abbild; gleichzeitig erfolgt in der Tätigkeit auch der Übergang der Tätigkeit in ihre objektiven Resultate, in ihre Produkte. . .“ (Leontjew, 1982, S. 83)¹⁰

Die Tätigkeitstheorie unterscheidet **äußere, praktische Tätigkeit** und **innere Tätigkeit**. Ursprünglich ist die Tätigkeit im Sinne Leontjews eine äußere, praktische. Die innere Tätigkeit ist die des Bewusstseins, d. h. geistige Tätigkeit wie Denken und Wahrnehmen. Denken ist nach Leontjew (1982) eine Tätigkeit zur Aneignung der Wirklichkeit. Sie hat sich im Sinne von Marx historisch durch die Arbeitsteilung entwickelt, wobei diese Trennung von Denken und praktischer Tätigkeit nach Marx nicht von ewiger Dauer sein wird.

Arbeitstätigkeit wird aufgefasst als eine spezifisch menschliche Tätigkeit, die *frei* und *bewusst* ist (vgl. Marx, 1844/1968). Arbeitstätigkeit „erlöscht“ nach Marx im Produkt (vgl. Leontjew, 1982, S. 34, auch Marx, 1867/1973, S. 197), ist demnach ein Prozess der Vergegenständlichung und drückt sich im Produkt aus. Innere Vorstellungen werden im Produkt der Arbeitstätigkeit externalisiert, also äußerlich sichtbar. Damit werden innere Vorstellungen selbst wieder Objekte der ideellen Widerspiegelung der objektiven Realität, d. h. des Bewusstseins.

Die beiden Merkmale, die Arbeitstätigkeit gemäß Marx charakterisieren (siehe Unterabschnitt 8.3.1), wurden von Leontjew aufgegriffen:

¹⁰„In activity there does take place a transfer of an object into its subjective form, into an image; also in activity a transfer of activity into its objective results, into its products, is brought about.“ (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 50)

- die *Anfertigung und Verwendung von Werkzeugen* und
- die *Kollektivität* (Leontjew, 1973, S. 167).

Die Anfertigung und gezielte Handhabung von Werkzeugen (im weitesten Sinne) macht den spezifisch menschlichen Arbeitsprozess möglich (Mensch als ‚a toolmaking animal‘ nach Franklin, zitiert in Marx, 1867/1973, S. 194).

Durch die *Arbeitsteilung* passiert Arbeit darüberhinaus nie losgelöst von anderen Menschen, sondern immer in Beziehung mit ihnen und im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Umstände, deren Einbeziehung in die Erforschung der menschlichen Tätigkeit deshalb gemäß Leontjew (1982) unabdingbar ist:

Das zweite Merkmal [von Arbeit] liegt in der Tatsache, daß der Arbeitsprozeß unter den Bedingungen einer gemeinsamen, kollektiven Tätigkeit vollzogen wird. Der Mensch tritt dabei nicht nur in Beziehungen zur Natur, sondern auch zu anderen Menschen, den Mitgliedern der gehobenen Gesellschaft. Nur über die Beziehungen zu anderen Menschen tritt der Mensch in Beziehung zur Natur. Die Arbeit ist damit von Anfang an ein Prozeß, der durch das Werkzeug (im weitesten Sinne des Wortes) und zugleich durch die Gesellschaft vermittelt wird. (Leontjew, 1973, S. 167)

Das heißt, die psychischen Prozesse enthalten die *gesellschaftshistorisch entstandenen Mittel*, die im Umgang mit anderen Menschen übertragen werden und entstehen überhaupt nur in der Wechselwirkung von Mensch zu Mensch (Leontjew, 1982, S. 97).

Das Werkzeug vermittelt eine Tätigkeit, die den Menschen nicht nur mit der Welt der Dinge, sondern auch mit den anderen Menschen verbindet. Dadurch nimmt seine Tätigkeit die Erfahrung der Menschheit in sich auf. (Leontjew, 1982, S. 97)¹¹

Die von Leontjew (1982, 1973) beschriebene vermittelte Beziehung von Subjekt und Welt wurde von mir in Abbildung 8.3 veranschaulicht.¹²

Der Begriff Tätigkeit wird von Leontjew (1982, S. 101ff.) einerseits als allgemeiner Oberbegriff verwendet, andererseits kommt ihm eine besondere Bedeutung in der hierarchischen Struktur der Tätigkeit bei der Tätigkeitsanalyse zu.¹³ Die Tätigkeit im Sinne des Oberbegriffs trägt gemäß Leontjew folgende wichtige Merkmale:

¹¹„Equipment mediates activity connecting man not only with the world of things but also with other people. Owing to this, his activity draws into itself the experience of humanity.“ (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 59)

¹²Leontjew selbst stellte seine Gedanken nicht grafisch dar.

¹³„Bis jetzt ging es um die Tätigkeit im allgemeinen, als Oberbegriff. Real haben wir es jedoch stets mit besonderen Tätigkeiten zu tun, von denen jede einem bestimmten Bedürfnis des Subjekts entspricht, auf einen Gegenstand dieses Bedürfnisses gerichtet ist, nach dessen Befriedigung erlischt und erneut reproduziert wird, möglicherweise unter bereits völlig veränderten Bedingungen.“ (Leontjew, 1982, S. 101) „Up to this point we were talking about activity in the general collective meaning of that concept. Actually, however, we always must deal with specific activities, each of which answers a definite need of the subject, is directed toward an object of this need, is extinguished as a result of its satisfaction, and is produced again, perhaps in other, altogether changed conditions.“ (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 62)

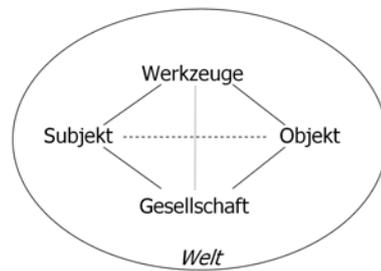


Abbildung 8.3: Arbeitstätigkeit als über Werkzeuge und Gesellschaft vermittelte Beziehung des Subjekts mit dem Arbeitsgegenstand im Sinne der Tätigkeitstheorie von Leontjew

- ihre **Gegenständlichkeit (Gerichtetheit)**, wobei der Gegenstand in seiner vom Bewusstsein unabhängigen Existenz in Erscheinung tritt, als auch als inneres Abbild (Leontjew, 1982, S. 85f., 101f. bzw. (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 52, 62f.)).
- ihre Abhängigkeit vom **Kontext der gesellschaftlichen Beziehungen** (andere Menschen und Objekte der Umwelt), denn ein Mensch ist immer entweder inmitten von anderen Menschen oder Gegenständen (z. B. Töpferscheibe) tätig (Leontjew, 1982, S. 84ff. bzw. Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 51f.).¹⁴
- ihre **Ringstruktur**, die die Wechselwirkung mit der Umwelt realisiert (Leontjew, 1982, S. 87f. bzw. Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 53).

Die *Ringstruktur* beschreibt den Kreislauf, den die Tätigkeit als vermittelnder Prozess zwischen Welt und Subjekt treibt. Die psychische Widerspiegelung passiere, so Leontjew (1982), indem das Subjekt praktische Kontakte mit der Welt aufnimmt (Tätigkeit). Der *Gegenstand* sei der ‚Afferentator‘ (Leontjew, 1982, S. 87 bzw. ‚afferentator‘ Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 53), d. h. er steuere die Tätigkeitsprozesse. Das subjektive Abbild trage die gegenständlichen Eigenschaften des Objekts in sich und sei ein Produkt der Tätigkeit (Leontjew, 1982, S. 87f.). Das heißt, es gibt nach Leontjew (1982, S. 87f.) einen zweifachen Übergang: den Übergang Gegenstand-Tätigkeit und den Übergang Tätigkeit-Produkt. Der zweite Übergang Tätigkeit-Produkt vollziehe sich einerseits am Pol des Subjekts als Übergang Tätigkeit-subjektives Produkt (d. h. das subjektive Abbild konstituiert sich aus der Tätigkeit), andererseits am Pol des Objekts als Übergang Tätigkeit-objektives Produkt (d. h. im durch die Tätigkeit transformierten Produkt schlägt sich „ruhende Eigenschaft“ der Tätigkeit (Marx) nieder). In Abbildung 8.4 wurde die Ringstruktur von mir veranschaulicht.¹⁵

Innere Tätigkeiten haben prinzipiell dieselbe Struktur wie äußere, praktische Tätigkeiten (Leontjew, 1982, S. 100). Die innere Tätigkeit (Wahrnehmen, Denken u.ä.) entsteht aus der äußeren über den Prozess der Interiorisation (Leontjew, 1982, S. 99f.). Gleichfalls können innere Tätigkeiten wieder in äußere übergehen (Leontjew, 1982, S. 99f.).

¹⁴Der Mensch existiert nicht unabhängig von anderen: „... jedes Verhältnis, in dem der Mensch zu sich selbst steht, ist erst verwirklicht, drückt sich aus in dem Verhältnis, in welchem der Mensch zu dem andren Menschen steht.“ (Marx, 1844/1968).

¹⁵Leontjew stellte diese nicht grafisch dar.

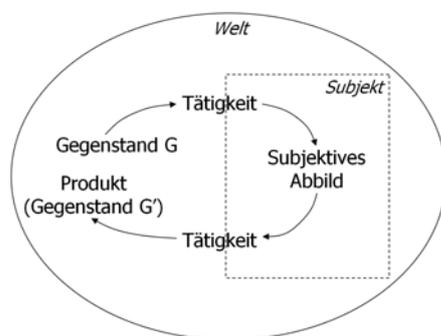


Abbildung 8.4: Ringstruktur der Tätigkeit

Anmerkung: Diese Abbildung stellt die Tätigkeit als einen vermittelnden Prozess zwischen Welt und Subjekt dar. Da sich im Laufe der Phylogenese des Menschen aus der Komplexität der Arbeit immer stärker rein geistige Tätigkeiten entwickelt haben, kann der Gegenstand, der eine Tätigkeit steuert auch ideell sein, d. h. Denken verläuft im Subjekt, aber prinzipiell nach der selben Struktur. Jeder Pfeil in der Abbildung stellt einen *Übergang* im Sinne Leontjews dar (Leontjew 1982, S. 87/88; *transfer*, Leont'ev 1978, p. 53). Der Übergang zur Tätigkeit ist jeweils der *erste Übergang*, der Übergang von der Tätigkeit zum Produkt (das subjektive Abbild wird auch als subjektives Produkt bezeichnet) der *zweite* im Sinne Leontjews. Das subjektive Abbild bzw. das Produkt ist der durch die Tätigkeit veränderte Gegenstand. Nach vollzogener Tätigkeit trägt das Produkt die „ruhende Eigenschaft“ (Marx) der Tätigkeit in sich.

Struktur von konkreten Tätigkeiten (besondere Tätigkeit)

„Real haben wir es jedoch stets mit besonderen Tätigkeiten zu tun,“ schreibt Leontjew (1982, S. 101), „von denen jede einem bestimmten Bedürfnis des Subjekts entspricht, nach dessen Befriedigung erlischt und erneut reproduziert wird, möglicherweise unter bereits völlig veränderten Bedingungen.“¹⁶ Verschiedene Tätigkeiten unterscheiden sich darin, dass sie auf **unterschiedliche Gegenstände (Motive)**¹⁷ gerichtet sind, d. h. **unterschiedliche Bedürfnisse** befriedigen. Tätigkeit und Motiv sind untrennbar miteinander verbunden (Leontjew, 1982, S. 101f.).

Tätigkeiten werden durch **Handlungen** verwirklicht. Handlungen sind „die Haupt-, Komponenten‘ der einzelnen menschlichen Tätigkeit“ (Leontjew, 1982, S. 102).¹⁸ Handlungen werden durch das Motiv der Tätigkeit initiiert, sind aber auf **bewusste Ziele** gerichtet. „Als Handlung bezeichnen wir einen einem bewußten Ziel untergeordneten Prozeß.“ (Leontjew, 1982, S. 102).¹⁹

Die Unterteilung der Tätigkeit in Handlungen ist gemäß der Tätigkeitstheorie das Ergebnis der historisch entstandenen Arbeitsteilung, weil das Bedürfnis der Tätigkeit nicht mehr durch eine einzelne Person erfüllt werden kann, sondern durch mehrere Personen, die nach der Erfüllung dieses Bedürfnisses streben, es aber nur in der Zusammenarbeit schaffen können und somit ihre Handlungen bewussten Zielen (und Teilzielen) unterordnen müssen:

¹⁶“Actually, however, we always must deal with specific activities, each of which answers a definite need of the subject, is directed toward an object of this need, is extinguished as a result of its satisfaction, and is produced again, perhaps in other, altogether changed conditions.” (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 62)

¹⁷Einem Bedürfnis entspricht ein Gegenstand. Der Gegenstand einer Tätigkeit ist deren Motiv nach der Terminologie von Leontjew (1982, S. 101f.). “According to the terminology I have proposed, the object of an activity is its true motive.” (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 62)

¹⁸“Basic and ‘formulating’ appear to be the actions that realize separate human activities.” (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 63)

¹⁹“We call a process an action if it is subordinated to the representation of the result that must be attained, that is, if it is subordinated to a conscious purpose.” (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 63)

Wir wollen solche Prozesse, deren Ziel und Motiv nicht zusammenfallen als Handlungen bezeichnen. (Leontjew, 1973, S. 168).²⁰

Die Ergebnisse von individuellen Handlungen bezeichnet Leontjew als „Zwischen-Ergebnis“ (Leontjew, 1982, S. 102ff. bzw. „‘intermediate’ result“ in Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 63). Diese *Zwischen-Ergebnisse* müssen vom Menschen in Form einer Vorstellung vorweg bestimmt werden (Leontjew, 1982, S. 103):

Um handeln zu können, muß das handelnde Subjekt in der Lage sein, das objektive Verhältnis zwischen Motiv und Ziel der Tätigkeit psychisch widerzuspiegeln. (Leontjew, 1973, S. 170)

Der Zielsetzungsprozess, d. h. „das Erfassen des nächsten Resultats, zu dessen Erlangung eine gegebene Tätigkeit führt, die geeignet ist, das in ihrem Motiv vergegenständlichte Bedürfnis zu befriedigen“ (Leontjew, 1982, S. 104f.)²¹, sei ein noch relativ wenig untersuchter Vorgang, der nach Leontjew (1982, S. 105) ein Prozess des „Erproben[s] der Ziele durch die Handlung“ ist.²²

Ohne Handlungen gibt es keine Tätigkeit, sie „... existiert nicht anders als in Form einer Handlung oder einer Kette von Handlungen“ (Leontjew, 1982, S. 103).²³ Man kann es auch so verstehen, dass die Tätigkeit ein anderer Aspekt eines äußeren oder inneren Prozesses ist, der auf das Motiv gerichtet ist, während die Betrachtung der Handlung(en) den Aspekt der Ziele in den Blickwinkel rückt (vgl. Leontjew, 1982, S. 104).

Ein Beispiel soll den Unterschied von Motiv und Ziel veranschaulichen:

Ein Schüler liest zum Beispiel ein ihm empfohlenes wissenschaftliches Buch. Das ist ein zielgerichteter, bewußter Prozeß. Er dient dem bewußten Ziel des Schülers, sich den Inhalt des Buches anzueignen. Welchen persönlichen Sinn hat jedoch dieses Ziel und die entsprechende Tätigkeit für den Schüler? Das hängt davon ab, welches Motiv ihn zur Tätigkeit veranlaßt. Ein Schüler will sich durch die Lektüre auf seinen zukünftigen Beruf vorbereiten. Das ist das Motiv seiner Handlung. Der Sinn seiner Lektüre unterscheidet sich von dem eines Schülers, der das Buch nur in die Hand nimmt, um die Prüfung zu bestehen. Er liest das Buch mit anderen Augen und eignet sich den Inhalt anders als der erste Schüler an. (Leontjew, 1973, S. 183)

Eine Handlung hat nun aber nicht nur den Aspekt der Zielsetzung (den intentionalen Aspekt), sondern noch einen zweiten, den operationalen Aspekt. Der operationale

²⁰(Leontjew, 1973) verwendet an dieser Stelle die Begriffe Bedürfnis und Motiv relativ synonym. Beim Tier – im Gegensatz zum Menschen – falle Bedürfnis=Motiv mit dem unmittelbaren Ziel der Tätigkeit zusammen. Erst durch die Arbeitsteilung beim Menschen und die dadurch entstandene kollektive Tätigkeit verändere sich die Tätigkeitsstruktur so, dass das unmittelbare Ziel des Tuns eines Individuums nicht unmittelbar sein Bedürfnis erfüllt.

²¹“...that is, perception of immediate result, the achievement of which realizes a given activity which is capable of satisfying a need objectivized in its motive...” (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 64)

²²“...a...process of approbation of the goals by action...” (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 65)

²³“Human activity does not exist except in the form of action or a chain of actions.” (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 64)

Aspekt bezieht sich auf die Art und Weise, wie das Ziel erreicht werden soll (Leontjew, 1982, S. 106).²⁴ Die Ausführungsweise einer Handlung hängt von den objektiv-gegenständlichen Bedingungen ab und wird durch Operationen, Verfahren zur Realisierung einer Handlung, verwirklicht (Leontjew, 1982, S. 106).²⁵

Operationen sind von den **objektiven Bedingungen** abhängig (Leontjew, 1982). Eine Handlung mit einem bestimmten Ziel kann bzw. muss also unter verschiedenen Bedingungen durch unterschiedliche Operationen verwirklicht werden, d. h. auf unterschiedliche Art und Weise.

Angenommen, das Ziel bleibt dasselbe, die Bedingungen jedoch, unter denen es gegeben ist, ändern sich: Dann ändert sich eben auch nur die operationale Zusammensetzung der Handlungen. (Leontjew, 1982, S. 106)²⁶

Das Besondere an Operationen ist, dass sie als Werkzeug „kristallisiert“ (Leontjew, 1982, S. 107, „crystallized“ in Leontjew [Leont’ev], 1978, S. 65) sein können, d. h. zum Beispiel in Form eines Hammers oder eines Software-Programms. Operationen sind unter normalen Bedingungen unbewusst und können deshalb einer Maschine übertragen werden. Verändern sich die Bedingungen, verändert sich die Art und Weise, wie eine Handlung ausgeführt wird, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Dann werden die Operationen bewusst und damit treten sie selbst wieder als Handlungen auf (weil sie wieder bewusst in ihrer Ausführung geplant werden müssen). Ist man z. B. erfahrene Autofahrerin und fährt ein eigenes Auto, dann sind das Kuppeln und Schalten unbewusste Operationen (wobei diese Operationen sich aus bewussten Handlungen beim Autofahrenlernen entwickelt haben). Fährt dieselbe Fahrerin mit einem unbekanntem Auto, bei dem beispielsweise die Gänge anders liegen, dann werden die unbewussten Operationen plötzlich wieder bewusste Handlungen. Eine Operation ist im Gegensatz zur Handlung und zur Tätigkeit nichts Selbstständiges, sie führt lediglich die Handlung aus.

Die Struktur der Tätigkeit als psychologische Untersuchungseinheit im Sinne Leontjews wurde von mir in Abbildung 8.5 grafisch veranschaulicht.²⁷

Im Sinne von Leontjew kann man menschliches Verhalten nur verstehen, wenn man die Tätigkeit als Ganzes analysiert, im Sinne einer „ganzheitliche[n] Lebenseinheit“ (Leontjew, 1982, S. 83, „molar... unit of the life“, Leontjew [Leont’ev], 1978, S. 50). Da Leontjew eine psychologische Wissenschaft entwirft, geht es ihm um die Tätigkeit eines Individuums²⁸. Diese ist in verschiedener Weise beeinflusst von der Gesellschaft, beeinflusst ihrerseits wiederum die Gesellschaft.

²⁴„... operational aspect (how, by what means this can be achieved)...“ (Leontjew [Leont’ev], 1978, S. 65)

²⁵„I call the methods for accomplishing actions, operations.“ (Leontjew [Leont’ev], 1978, S. 65)

²⁶„Let us assume that the goal remains the same; conditions in which it is assigned, however, change. Then it is specifically and only the operational content of the action that changes.“ (Leontjew [Leont’ev], 1978, S. 65)

²⁷Leontjew stellte seine konzeptuellen Überlegungen zum Tätigkeitssystem nicht grafisch dar.

²⁸Bei neueren Rezeptionen der Tätigkeitstheorie wird dies oft, abhängig vom Anwendungskontext, anders betrachtet.

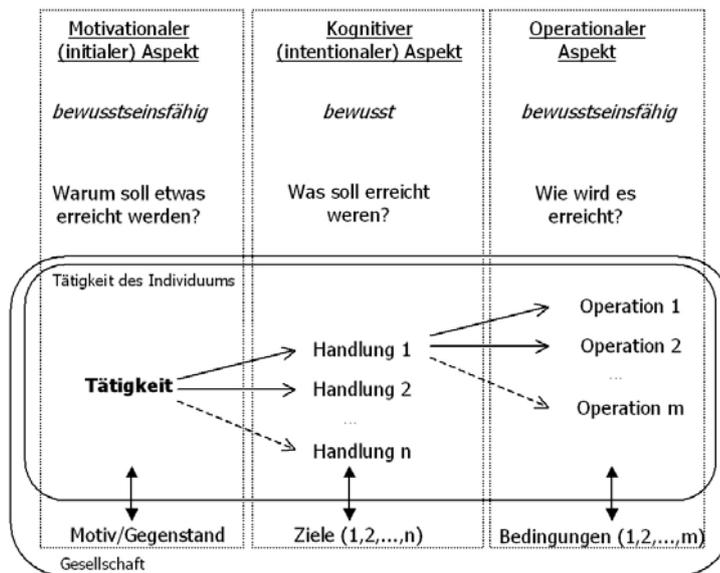


Abbildung 8.5: Aspekte der Tätigkeit im Kontext ihrer hierarchischen Struktur

Anmerkung: Die Abbildung ist eine grafische Veranschaulichung von Leontjews Ideen in Leontjew (1982, vor allem S. 83–106).

Die Tätigkeit ist das System des Individuums, das in das System der gesellschaftlichen Beziehungen eingeschlossen ist (Leontjew, 1982, S. 84).

Pfeile mit offener Pfeilspitze bedeuten „wird verwirklicht durch“, eine gestrichelte Linie des Pfeils bedeutet, dass die Anzahl der Pfeile variiert. Die Pfeile mit ausgefüllter Pfeilspitze stellen das Verhältnis oder die „Korrelation“ (S. 106) zwischen den jeweiligen beiden Kategorien dar. Diese Verhältnisse entsprechen einander (z. B. S. 106).

Die Benennung der Aspekte stammt nicht von Leontjew selbst, sondern wurde aufgrund seiner Beschreibung abgeleitet: Die Tätigkeit wird durch das Motiv initiiert, nur auf dieser Betrachtungsebene wird das Motiv offenbar. Die Handlungen sind auf (Teil-)Ziele ausgerichtet, es geht um die (kognitive) Planung, wie die Tätigkeit ausgeführt wird. Die Operationen sind abhängig von Bedingungen, sie setzen die Handlungen um, damit geht es ums Tun.

Dynamik des Tätigkeitssystems

Das System der Tätigkeit, der sie realisierenden Handlungen und die sie ausführenden Operationen, ist kein statisches, sondern ein dynamisches.

Es gibt keine einfache und eindeutige Zuordnung von bestimmten Tätigkeiten, Handlungen und Operationen. So kann ein und dieselbe Handlung verschiedene Tätigkeiten verwirklichen, ebenso wie eine Tätigkeit meist durch mehrere Handlungen verwirklicht wird (Leontjew, 1982, S. 104). Ebenso kann eine Operation (Verfahren) genutzt werden, verschiedene Handlungen auszuführen, ebenso wie eine Handlung durch mehrere Operationen ausgeführt werden kann. Auch kann ein und dieselbe Handlung durch unterschiedliche Motive initiiert werden. Wir denken an den Schüler, der das wissenschaftliche Buch liest, um eine Prüfung zu bestehen, oder den Schüler, der es liest, um sich auf seinen zukünftigen Beruf vorzubereiten.

Eine Tätigkeit kann das Motiv verlieren, von dem sie ins Leben gerufen wurde; dann wird sie zu einer Handlung, die vielleicht eine ganz andere Beziehung zur Welt, eine andere Tätigkeit verwirklicht. Umgekehrt kann eine Handlung selbständige Kraft erlangen und zu einer besonderen Tätigkeit werden. Schließlich kann eine Handlung zu einem Verfahren der Erreichung eines Ziels, zu einer Operation transformiert werden, welche unterschiedliche Handlungen zu realisieren imstande ist.²⁹ (Leontjew, 1982, S. 109)

Eine Handlung kann beispielsweise ursprünglich auf ein Ziel ausgerichtet sein; wenn aber der Prozess der Handlung unter Bedingungen abläuft, unter denen kaum bereits bekannte Operationen angewandt werden können, dann bilden sich selbstständige Zwischenziele und -handlungen aus (Leontjew, 1982, S. 109). Denken wir z. B. an einen erfahrenen Autofahrer, dessen Ziel es ist, in Stadt B anzukommen. Lassen wir den Autofahrer, der Rechtsfahren gewohnt ist, in einer britischen Großstadt ein gemietetes Auto, das natürlich seitenverkehrt konstruiert ist, fahren. Viele der gewohnten Operationen wie Gänge-Schalten treten ins Bewusstsein, da neue Bedingungen vorliegen (der Schalthebel ist links anstatt rechts). Auch das Rechtsabbiegen an der Kreuzung funktioniert nicht wie unter den gewohnten Bedingungen. Der Autofahrer muss sich bewusst machen, wenn er an einer Kreuzung ankommt, um nach rechts abzubiegen: „Schau zuerst nach links und dann nach rechts und fahre dann auf die gegenüberliegende Seite usw.“ Der umgekehrte Prozess ist auch denkbar, nämlich dass objektiv erreichte Zwischenergebnisse nicht mehr bewusst erfasst werden, d. h. dass sie in Operationen übergehen. Man denke hier daran, dass unser Autofahrer nach einigen Tagen intensiver Übung Schalten und Abbiegen wieder als Operationen durchführen wird. Kommt er jedoch zurück zu den Bedingungen des Rechtsfahrens werden die Operationen wieder vorübergehend bewusst werden, bevor sie wieder automatisiert in Form von Operationen ablaufen.

Zusammenfassend beschreibt Leontjew die dynamischen Beziehungen zwischen den „Einheiten“ der menschlichen Tätigkeit wie folgt:

²⁹“Activity may lose the motive that elicited it, whereupon it is converted into an action realizing perhaps an entirely different relation to the world, a different activity; conversely, an action may turn into an independent stimulating force and may become a separate activity; finally, an action may be transformed into a means of achieving a goal, into an operation capable of realizing various actions.” (Leontjew [Leont’ev], 1978, S. 67)

Außerdem ist die Tätigkeit ein Prozeß, der durch ständige Transformationen charakterisiert wird. [...] Die Beweglichkeit der einzelnen Struktureinheiten des Tätigkeitssystems äußert sich auch darin, daß eine jede von ihnen zu einer Komponente werden oder umgekehrt Einheiten in sich aufnehmen kann, die zuvor selbständig waren.³⁰ (Leontjew, 1982, S.108f.)

Diese Dynamik ist von den äußeren Bedingungen, d. h. von der Gesellschaft und dem Umfeld, abhängig.

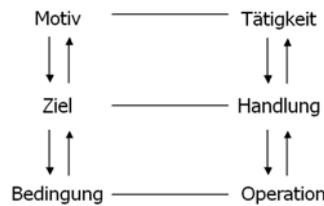


Abbildung 8.6: Dynamik des Tätigkeitssystems

Anmerkung: Die dargestellten Pfeile bedeuten, dass die jeweiligen „Einheiten“ des Systems ineinander übergehen können. Das heißt, ein Motiv kann zu einem Ziel werden, gleichfalls wird dann die Tätigkeit zu einer Handlung, die eine andere Tätigkeit verwirklicht. Ein Ziel kann gleichfalls zu einem Motiv werden, wobei die entsprechende Handlung eine Tätigkeit wird. Genauso wie Ziel-Motiv und Handlung-Tätigkeit ineinander übergehen können, können es auch Handlung-Operation und Ziel-Bedingung. Wenn eine Handlung eine Operation wird, dann stellt ihr bisheriges Ziel nun eine Bedingung dar, umgekehrt, wenn eine Operation wieder zur Handlung wird, dann weil die Bedingung wieder ein bewusstes Ziel ist. Vergleichbare Abbildungen finden sich z. B. in Hasan und Gould (2001).

Zur Veranschaulichung der Dynamik des Tätigkeitssystems dient Abbildung 8.6. Diese grafische Darstellung wurde aus den Angaben in Leontjews Werk (Leontjew, 1982) abgeleitet, um die Beziehungen der Elemente der Tätigkeitstheorie besser zu verstehen.³¹

Methodologie und Methoden

Die Hauptmethode der Tätigkeitstheorie ist die Tätigkeitsanalyse (Leontjew, 1982, S. 101). Die Tätigkeit ist deshalb die Untersuchungseinheit in der psychologischen Tätigkeitstheorie, weil sie als etwas „Ganzheitliches“ angesehen wird, und auf diesem Weg versucht wird, die Spaltung von Körper und Seele aufzuheben.

Zur Untersuchung des individuellen Bewusstseins ist die Analyse der Tätigkeit eines Individuums unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen und konkreten Umständen, unter denen sie leben, erforderlich. Um diese durchzuführen, ist es notwendig, zunächst den Gegenstand einer zu betrachtenden Tätigkeit herauszufinden (dieser kann stofflich als auch ideell und dem Subjekt selbst verborgen sein, dennoch gibt es immer einen Gegenstand, auf den die spezielle Tätigkeit gerichtet ist [Leontjew, 1982, S. 102]). Wichtig dabei ist, dass dieser Gegenstand, um Motivcharakter zu haben, mit einem Bedürfnis gekoppelt sein muss (Leontjew, 1982, S. 102).

³⁰“In this respect activity represents a process that is characterized by continuously proceeding transformations. [...] The mobility of separate 'forming' systems of activity is expressed, on the other hand, in the fact that each of them may become a smaller fraction or, conversely, may incorporate in itself units that were formerly relatively independent.” (Leontjew [Leont'ev], 1978, S. 67)

³¹Leontjew selbst stellte die dynamischen Systembeziehungen nicht grafisch dar.

Es ist hier anzumerken, dass die Tätigkeitstheorie keine inhaltliche Hierarchie oder Festschreibung der Bedürfnisse festlegt, sondern deren Weiterentwicklung sowohl in Phylo- als auch in Ontogenese offen lässt. Bedürfnisse entstehen letztlich auch durch Tätigkeit.

Im nächsten Schritt muss die Struktur der Tätigkeit und die inneren Beziehungen zwischen Tätigkeit, Handlungen und Operationen sowie Motiv, Zielen und Bedingungen untersucht werden. „Die Untersuchung der Tätigkeit erfordert die Analyse gerade ihrer inneren Systemzusammenhänge.“ (Leontjew, 1982, S. 108). Dies ist deshalb so wesentlich für die Methodologie, weil die Systemzusammenhänge der oben ausgeführten Dynamik unterliegen.

Damit ist eine Systemanalyse der menschlichen Tätigkeit notwendigerweise auch eine Analyse hinsichtlich unterschiedlicher Tätigkeitsebenen. Gerade eine solche Analyse erlaubt es auch, die Gegenüberstellung von Physischem, Psychischem und Sozialem ebenso zu überwinden wie die Reduktion des einen auf das andere. (Leontjew, 1982, S. 120)

Dies ist die Grundidee der Tätigkeitstheorie, sie versucht auch auf methodischer, nicht nur auf theoretischer Ebene, die Dualität zu überwinden und physische, psychische und soziale Prozesse im Rahmen der Analyse der Tätigkeit zu untersuchen, ohne das eine auf das andere zu reduzieren oder es unabhängig voneinander zu untersuchen. Es geht Leontjew vielmehr darum, alles mit dem selben methodischen Schema miteinander zu untersuchen.

Die wirkliche Aufgabe besteht doch darin, an alle Probleme der Psychologie des Menschen einheitlich heranzugehen und sie in das System einer einheitlichen Wissenschaft einzubeziehen. (Leontjew, 1973, S. 225)

Besonders gehe um das Verhältnis Mensch-Gesellschaft (Leontjew, 1973, S. 225). „Man muß vor allem das Verhältnis zwischen den Eigenschaften der Art und denen der Individuen betrachten.“ (Leontjew, 1973, S. 225).

Auf der einen Seite besteht die Aufgabe der Psychologie darin, die allgemeine Tätigkeitsstruktur unter den jeweils gegebenen historischen Bedingungen und den gegebenen Beziehungen zwischen den Menschen zu untersuchen.

Unsere allgemeine Methode verfolgt das Ziel, die menschliche Tätigkeitsstruktur zu finden, die unter den gegebenen konkret-historischen Bedingungen entstanden ist, und, davon ausgehend, die wesentlichen psychischen Besonderheiten der entsprechenden Bewußtseinsstruktur aufzuspüren. (Leontjew, 1973, S. 185)

Auf der anderen Seite geht es darum, einen einzelnen Menschen zu untersuchen, dann müssen die konkreten Bedingungen seines Lebens zusätzlich berücksichtigt werden.

Sprechen wir allerdings vom Bewußtsein eines einzelnen Menschen, dann müssen wir die konkreten Bedingungen und Verhältnisse betrachten, in die das Individuum durch die Lebensverhältnisse gestellt ist. (Leontjew, 1973, S. 185)

Leontjew grenzt sich von biologistischen wie auch von soziologischen (im Sinne von Durkheim und seinen Schülern) Methoden ab, die zwar seiner Ansicht nach gute Ansätze und Ideen liefern, aber die Spaltung von naturwissenschaftlich versus sozialwissenschaftlich orientierter Psychologie aufrechterhalten. Mit „von oben“ meint Leontjew die Untersuchungsvarianten der soziologischen Schule um Durkheim. Mit „von unten“ die stärker physiologisch und behavioristisch orientierten Ansätze.

Man kann erstens sozusagen von ‚oben‘ beginnen und zunächst die kompliziertesten, speziell menschlichen Probleme untersuchen. Die Arbeit bewegt sich dann zwangsläufig in einem Kreis rein beschreibender Begriffe. [...] Beschränkt man sich einerseits bei psychologischen Untersuchungen auf die Wechselwirkung zwischen Organismus und Umwelt, dann kommt man nur zu begrenzten und nicht adäquaten Ergebnissen. (Leontjew, 1973, S. 224f.)

Man kann jedoch auch von ‚unten‘ beginnen, indem man analytisch oder genetisch hervorgehobene, einfache Beziehungen und Prozesse untersucht. [...] Verlangt man dabei von einem Forscher, er dürfe keinesfalls die Rolle des Menschen als gesellschaftliches Wesen übersehen, dann kann er diese Forderung nicht erfüllen. Der Grund dafür ist recht einfach: Die Grundbegriffe, mit denen er zu tun hat, stammen aus einem prinzipiell anderen System von Beziehungen als dem System Mensch-Gesellschaft. (Leontjew, 1973, S. 224)

Pragmatische oder konkrete Handlungsanleitungen für methodische Vorgehensweisen liefert Leontjew nicht. Es geht mehr um methodische Prinzipien. Es sei schwierig, die dynamischen Systemzusammenhänge, d. h. „de[n] Prozeß der Aufgliederung oder der integrativen Erweiterung von Einheiten der Tätigkeit und der psychischen Widerspiegelung“ von außen oder introspektiv zu beobachten (Leontjew, 1982, S. 109). Deshalb benötige man „eine spezielle Analyse und objektive Indikatoren“ für die Untersuchung des Prozesses (Leontjew, 1982, S. 109)³². Als Beispiel für einen solchen Indikator bringt Leontjew das Nistagma (Leontjew, 1982, S. 110), dessen Zyklusänderungen Rückschlüsse darauf zulassen, ob ein Kind beim Lesen nun Buchstaben oder Wörter oder Sätze erfasst, d. h. wo die Aufgliederung in Operationen beginnt, das wiederum heißt, welche Prozesse bereits automatisiert wurden und welche Prozesse bewusste Handlungen bei einem konkreten Kind sind.

Die Tätigkeitsanalyse beschränke sich nicht auf das Bestimmen von Handlungen und Operationen, da es vor allem auch um die Zusammenhänge zu den Hirnprozessen geht (Leontjew, 1982, S. 111, (Leontjew [Leont'ev], 1978, p. 68). Physiologische und psychologische Messungen in Kombination stellen nach Leontjew (1982, S. 108ff.) adäquate Verfahren zur Erkenntnisgewinnung in der Psychologie im Sinne einer Tätigkeitspsychologie dar, wobei es auch hier nicht darum geht, die Psyche auf Physisches zurückzuführen. Vielmehr soll die Untersuchung der Tätigkeit von der psychischen Ebene auch auf die physiologische Ebene ausgedehnt werden. Es geht vor allem darum, durch physiologische Messungen – im Kontext des Subjekt und seiner Tätigkeit, nicht abstrahiert davon – herauszufinden, wie es durch die Tätigkeit zur Umgestaltung und Bildung „neuer Ensembles von psychophysiologischen Funktionen, von neuen funktionalen Hirnsystemen“ kommt (Leontjew, 1982, S. 115).

³²“means of special analysis and objective indicators”, (Leontjew [Leont'ev], 1978, p. 67)

Leontjew selbst arbeitete in seinen wissenschaftlichen Studien meist mit Experimenten (vgl. (Leontjew, 1973)). Prinzipiell argumentiert Leontjew selbst aber für die unbedingte Einbeziehung des Kontextes, denn Gegenstände können nur im System zu Zielen, Impulsen oder Werkzeugen gesehen werden (Leontjew, 1982, S. 108). So soll ein Werkzeug immer im Zusammenhang mit dem Ziel betrachtet werden, genauso wie eine Operation immer im Zusammenhang mit der Handlung, die sie realisiert betrachtet, werden muss (Leontjew, 1982, S. 108).

Wissen, Wissensfluss und (organisationales) Lernen im Framework

Wissen. Leontjew wendet sich ab von Wissen als statischer Abbildung von (materiellen) Objekten im Gedächtnis einer Person, sondern betrachtet physiologische Strukturen und Prozesse im Gehirn als Resultat von Tätigkeiten, die (d. h. die Hirnstrukturen) in der Lage sind, ein subjektives Abbild eines Objekts zu verwirklichen, das aber je nach Systemzusammenhang in der einen oder anderen Form in Erscheinung tritt.

... Begriffe... widerspiegeln das Objekt in seinen mannigfaltigen Zusammenhängen und Vermittlungen. Das bedeutet, daß sinnliches Wissen kein erstarrter Abdruck ist. Zwar wird es im Kopf des Menschen aufbewahrt, jedoch nicht als „fertiger“ Gegenstand, sondern nur virtuell – als ausgeformte physiologische Gehirnkonstellation, die in der Lage ist, das subjektive Abbild des Objekts zu realisieren, welches dem Menschen bald in dem einen, bald in dem anderen System objektiver Zusammenhänge entgegentritt. Die Vorstellung von einem Objekt schließt nicht nur Ähnliches in den Objekten ein, sondern auch ihre unterschiedlichen Seiten, darunter auch solche, die nicht aufeinander beziehbar sind, die nicht in den Beziehungen der strukturellen oder funktionalen Ähnlichkeit enthalten sind. (Leontjew, 1982, S. 72)

Objekte begegnen dem Menschen also in verschiedenen Zusammenhängen. Die Konstruktion des subjektiven Abbilds wird nicht durch einen „fertigen“ psychischen Prozess hergestellt, sondern der Prozess der Widerspiegelung selbst ist abhängig von der Tätigkeit und entsprechend den gegenständlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Das Abbild ist demnach auch kein fixes.

Das Abbild schließt nicht nur die Ähnlichkeiten ein, die es in den verschiedenen Begegnungszusammenhängen ausmachen, sondern auch die unterschiedlichen Seiten, d. h. jene verschiedenen Aspekte, die ein und dasselbe Objekt, je nach Begegnungszusammenhang in sich trägt. Dies passt gut zu Kelly's Psychologie persönlicher Konstrukte (Kelly, 1955/1991a), da auch er davon ausgeht, dass sich Konstrukte je nach Gegenstandsbereich unterscheiden können oder auch übergreifend wirksam sein können. Gleichfalls fokussiert auch Kelly, dass es Ähnlichkeiten *und* Differenzen sind, die Wissen ausmachen.

Die praktische Tätigkeit hat im Sinne Leontjews das Primat über die ideelle Tätigkeit (die psychische Widerspiegelung der praktischen Tätigkeit). Aus der Theorie ergibt sich außerdem, dass ideelle Prozesse durch die Analyse praktischer Tätigkeiten untersuchbar sind. Es ist eher die Frage, in welchem Sinne Wissen untersucht werden soll – als Produkt einer Tätigkeit, oder als Werkzeug einer Tätigkeit.

Wissen existiert gewissermaßen immanent im System der Tätigkeit. Wissen im Sinne Leontjews ist dialektisch und existiert untrennbar von der Tätigkeit des Subjekts.

Dialektisch sind ... unsere Sinnesvorstellungen; deshalb sind sie auch in der Lage, eine Funktion auszuüben, die nicht auf die Rolle von fixierten Standardmodellen hinausläuft, welche mit den Einwirkungen korrelieren, die die Rezeptoren von den einzelnen Objekten erhalten. Als psychisches Abbild existieren sie untrennbar von der Tätigkeit des Subjekts, welche sie mit dem in ihnen akkumulierten Inhalt anreichern, lebendig und schöpferisch werden lassen. (Leontjew, 1982, S. 72)

In diesem Sinne kann man folgern, dass sich Wissen erst durch die Kategorie der Tätigkeit analysieren lässt.

Wissen (im Sinne von Erkenntnis) ist aus psychologischer Sicht nur analysierbar, wenn es im Zusammenhang mit dem persönlichen Sinn gesehen wird. Hierfür ist eine Unterscheidung zweier Begriffe nach Leontjew wichtig, die oft identisch verwendet werden: Bedeutung und Sinn.

Bedeutung... ist eine ideelle, geistige Form der Kristallisierung der gesellschaftlichen Erfahrung, der gesellschaftlichen Praxis des Menschen. (Leontjew, 1982, S. 256f.)

Menschen eignen sich im Laufe ihres Lebens die gesellschaftshistorisch entstandenen Bedeutungssysteme (z. B. Sprache, Wissenschaft) an. Die Bedeutung selbst wird im Sinne von Leontjew nur im Bewusstsein von konkreten Menschen existent.

Bedeutung ist jedoch nicht mit *Sinn* identisch. Sinn ist die psychologische Ebene. Welche Bedeutungen sich ein Mensch aneignet, wie er die tut und welchen Stellenwert diese Bedeutungen in seinem Leben einnehmen, hängt vom persönlichen Sinn ab.

Jedoch die psychologische Hauptfrage nach der Bedeutung das ist die Frage, welchen realen Platz die Bedeutung im psychischen Leben des Menschen einnimmt, welche Rolle sie spielt, was sie in seinem Leben ist. (Leontjew, 1982, S. 257)

Sinn und Bedeutung hängen zusammen, auch wenn sie eine unterschiedliche Basis haben (Leontjew, 1982). Der Sinn konkretisiert sich in den Bedeutungen (wie das Motiv in den Zielen), werde aber durch das Leben selbst, nicht durch die Bedeutung erzeugt (Leontjew, 1982, S. 260). Sinn ist mit Emotionen verbunden. Erst durch den persönlichen Sinn, den eine Bedeutung für einen Menschen erlangt, wird das Wissen daher handlungswirksam.

Gleichzeitig sind Wissen und Bewusstseinsprozesse auch gesellschaftlich bestimmt. Bewusstsein heißt im Russischen *сознание* [translit. *soznanije*], wobei *co-* [translit. *so-*] für *mit* und *знание* [translit. *znanije*] für *Wissen, Kenntnis* steht; Bewusstsein ist also so etwas wie *Mit-Wissen*. Darauf weist Leontjew (1982) explizit hin. Das impliziert, dass Bewusstsein (und damit letztlich das Wissen) das Produkt der Kommunikation von BewußtseinsträgerInnen ist.

Bewußtsein ist Mit-Wissen, aber nur in dem Sinne daß das individuelle Bewußtsein nur bei Vorhandensein von gesellschaftlichem Bewußtsein und von Sprache existieren kann, die dessen reales Substrat ist. Im Prozeß der materiellen Produktion produzieren die Menschen auch die Sprache, die nicht nur Mittel des Verkehrs ist, sondern auch Träger der in ihr fixierten gesellschaftlich erarbeiteten Bedeutungen. (Leontjew, 1982, S. 96)

Hier zeigt sich der besondere Stellenwert, der der Sprache als kollektives Bedeutungssystem zukommt. Kollektive Bedeutungssysteme sind in diesem Sinne auch Werkzeuge der individuellen Tätigkeit.

Alle psychischen Prozesse (damit auch *Lernen*) werden von Leontjew im Sinne ihrer (Weiter-)Entwicklung und dynamischen Veränderung beschrieben und nicht im inhaltlichen Sinne. Die Tätigkeitstheorie soll vielmehr ein allgemeines Framework liefern, um die psychischen Prozesse in ihrer Determiniertheit von Phylogenese und Ontogenese zu beschreiben. Damit ist Lernen zu einem Zeitpunkt in der Geschichte unter bestimmten gesellschaftlichen und gegenständlichen Rahmenbedingungen nicht dasselbe wie Lernen zu einem anderen Zeitpunkt unter anderen Rahmenbedingungen. Lernen verändert sich entsprechend der gegenständlichen und gesellschaftlichen Bedingungen (nicht nur inhaltlich sondern auch strukturell) und muss deshalb als Tätigkeit untersucht und verstanden werden. Lernen ist gemäß Leontjew (1973) eine Tätigkeitsform.

Besonders bedeutsam für die Tätigkeit des Lernens ist laut Leontjew (1982) das Motiv, weil das Motiv der Tätigkeit Sinn, also persönliche Bedeutung, verleiht. Je nachdem, welches Motiv von einer Person verfolgt wird, wird die Tätigkeit auf andere Weise umgesetzt. Die(selben) Handlungen werden mit einem anderen Fokus verwirklicht und auf andere Weise verwirklicht.

Unserer allgemeinen These nach ist die Beziehung des unmittelbaren Handlungsgegenstands zum Motiv der Tätigkeit, in der die Handlung enthalten ist, gerade das, was wir als Sinn, die personale Bedeutung bezeichnen.

Schlussfolgerungen für das Explizieren von implizitem Wissen via Repertory Grids

Die Tätigkeitstheorie, wie sie (Leontjew, 1982) beschreibt, bietet einen umfassenden theoretischen Rahmen für das Beschreiben, Erklären und Gestalten menschlichen Verhaltens. Die Theorie ist keine (ausschließliche) gegenstandsspezifische oder auf einen spezifischen Inhalt gerichtete Theorie, sondern eine Form von Metatheorie, d. h. eine Art „Brille“, durch die man einen Gegenstand betrachtet (vgl. Kapitel 2). Etwa beschreibt Leontjew einige Formen von Tätigkeiten wie Spiel oder Arbeit. Gleichzeitig betont die Theorie, dass neue Tätigkeiten sowohl in der Ontogenese (Entwicklung eines Individuums) als auch in der Phylogenese (Entwicklung der Menschheit) entstehen können. Neue innere Tätigkeiten können aus äußeren entstehen, genau wie innere Tätigkeiten wieder in äußere Tätigkeiten übergehen können (Leontjew, 1982, S. 99f.). Auf gleiche Weise können neue Bedürfnisse im Laufe der Entwicklung entstehen.

Der Mensch nimmt die Welt wahr, denkt sie sich als gesellschaftshistorisches Wesen, er ist mit den Vorstellungen, dem Wissen seiner Epoche, seiner Gesellschaft ausgerüstet und zugleich durch sie begrenzt. (Leontjew, 1982, S. 257)

Die Tätigkeitstheorie dient daher vor allem als ein Hilfsmittel zur Betrachtung und zum Verstehen der dynamischen und ganzheitlichen Zusammenhänge in einem (beliebigen) Tätigkeitssystem. Die Tätigkeitsanalyse ist die Form der Untersuchung eines Tätigkeitssystems. Das Tätigkeitssystem (gleichbedeutend zu „die Tätigkeit“) ist das System des Individuums (und trennt dabei nicht Körper und Geist), das in das System der gesellschaftlichen Beziehungen eingeschlossen ist (Leontjew, 1982, S. 84).

Aus methodisch-methodologischer Sicht liefert die Tätigkeitstheorie eher Aussagen zur Ausrichtung des Vorgehens, um zu (wissenschaftlicher) Erkenntnis zu gelangen, denn konkrete anwendbare Methoden. Die Tätigkeitsanalyse kann man also eher als eine Methodologie verstehen. Konkrete Methoden sind abhängig vom Gegenstand der Untersuchung. Als wesentlichsten Eckpunkt einer tätigkeitstheoretischen Methodologie kann man die unbedingte *Einbeziehung des Kontextes* verstehen, denn Gegenstände können nur im System/Kontext von Motiven, Zielen, Impulsen, Werkzeugen und gesellschaftlichen und gegenständlichen Bedingungen verstanden werden (Leontjew, 1982). Ein Werkzeug soll immer im Zusammenhang mit dem Ziel betrachtet werden, genauso wie eine Operation immer im Zusammenhang mit der Handlung, die sie realisiert (Leontjew, 1982).

Über Organisationen trifft Leontjew keine Aussagen, da sein Theoriefokus die Psychologie ist. Was sich dennoch aus Leontjews Darlegung der Tätigkeitstheorie in Bezug auf das Explizieren von Wissen schließen lässt, ist der Stellenwert des persönlichen Sinns einer Tätigkeit. Wissen braucht einen Sinnbezug, um handlungswirksam zu sein. Wenn wir uns also mit dem Explizieren von implizitem Wissen befassen, muss uns bewusst sein, dass Wissen einen persönlichen Sinn im Leben einer Person hat. Dieser Sinn ist nicht einfach auf eine andere Person übertragbar.

8.5 Engeström's expansives Lernen

Entstehungs- und Anwendungskontext

Die Tätigkeitstheorie wurde in Finnland vor allem von Yrjö Engeström (1987) aufgegriffen und zu einer Lern- und Entwicklungstheorie weiterverarbeitet. 1994 wurde das *Center for Activity Theory and Developmental Work Research* als eine Forschungsinstitution an der Universität Helsinki, Finnland, gegründet. Engeström beschäftigte sich in seiner Dissertation (Engeström, 1987) mit der Entwicklung eines Modells menschlicher Tätigkeit mit Fokus auf dem Lernen. Er zieht für sein Modell neben der Tätigkeitstheorie auch sprachwissenschaftliche und sozio-behavioristische Ansätze heran.

Engeström spricht von drei theoretischen Generationen in der Entstehung der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie (Engeström, 1999): Die erste Generation bezieht sich auf Wygotski und seine Idee der „Mediation“. Die zweite Generation entstand mit Leontjews Ausformulierung des Begriffs der Tätigkeit. Die dritte Generation bezieht sich auf gegenwärtige Entwicklungen inklusive seiner eigenen.

Ziel(e) des Ansatzes

Engeström (1987) möchte traditionellen Lernkonzepten ein tätigkeitstheoretisches ganzheitliches Lernkonzept³³ entgegensetzen, mit welchem er sowohl schulisches Lernen als auch Lernen auf Arbeit als auch Lernen in der Wissenschaft zu beschreiben versucht. Konkret ist sein Ziel, die Auffassung zu widerlegen, dass die höchste Form des Lernens „inductive combinatorial generalization“ sei – eine Form reaktiven Lernens (Problemlösung), die über den gegebenen Kontext nicht hinaus geht und damit keine tatsächliche

³³Ganzheitlich ist hier gemeint im Sinne der Einschließung von mentalen und materiellen Veränderungen beim Lernen.

Kreativität ermöglicht –, sondern dass historisch gesehen in der sozialen Praxis gerade eine neue Lernform „Learning by Expanding“ entsteht, die wirkliche Wissensschaffung ermöglicht (Engeström, 1987, S. 4–9).

The problems motivating this inquiry are (1) the increasingly recognizable futility of learning in its standard reactive forms, and (2) the elusive and uncontrollable nature of expansive processes where human beings transcend the contexts given to them. The hypothesis guiding the further course of my study is that learning and expansion are becoming integrated, forming a historically new type of activity. (Engeström, 1987, S. 27)

Engeström's Ziel ist die Entwicklung einer allgemeinen Entwicklungs- und Lerntheorie („general developmental and educational theory“; Engeström, 1987, S. 27).

Beschreibung des Ansatzes

Nach Engeström (1987) ist Lernen und Kreativität als menschliche Tätigkeit nur in ihrer Dynamik und historischen Veränderung analysierbar. Sie ist ein ökologisches Phänomen und darf deshalb nicht losgelöst vom Kontext, sondern muss in den systemischen Beziehungen von Individuum, Umwelt und kulturhistorischem Werden betrachtet werden.

Engeström (1987) entwickelt für sein Framework Wygotski's Abstraktion (Dreieck) des vermittelten Aktes weiter. Bezugnehmend auf Lewontin (1982) stellt Engeström die allgemeine Struktur tierischer Tätigkeit als Zusammenwirken von drei Beziehungen dar (Engeström, 1987, S. 74):

- Beziehung Subjekt (einzelnes Tier)–natürliche Umwelt als *individual survival* („*Doing alone*“)
- Beziehung Subjekt–Population (andere Tiere derselben Art) als *social life* („*Being together*“)
- Beziehung Population–natürliche Umwelt als *collective survival* („*Doing together*“)

Bei der menschlichen Tätigkeit wird die allgemeine innere Struktur durch die Entwicklung vermittelnder Akte komplexer. Einzelne Vermittlungen kommen auch bei Tieren (etwa Affen: Werkzeugherstellung und -benutzung oder Delphinen: soziales Miteinander) vor, das Zusammengehören all dieser Vermittlungsformen macht die typisch menschliche Tätigkeit aus. Die Kategorie *menschliche Tätigkeit* hat nach Engeström eine **allgemeine Struktur** (siehe Abbildung 8.7).

Er differenziert zwischen vier Formen der *Vermittlung*, die die innere Struktur jeder Tätigkeit ausmachen und im Grunde selbst potentielle Tätigkeiten sind³⁴ (siehe Abbildung 8.7):

³⁴“... each sub-triangle in Figure 2.6 [bezieht sich auf die hier abgebildete Grafik 8.7, Anm. der Autorin] is potentially an activity of its own.” (Engeström, 1987)

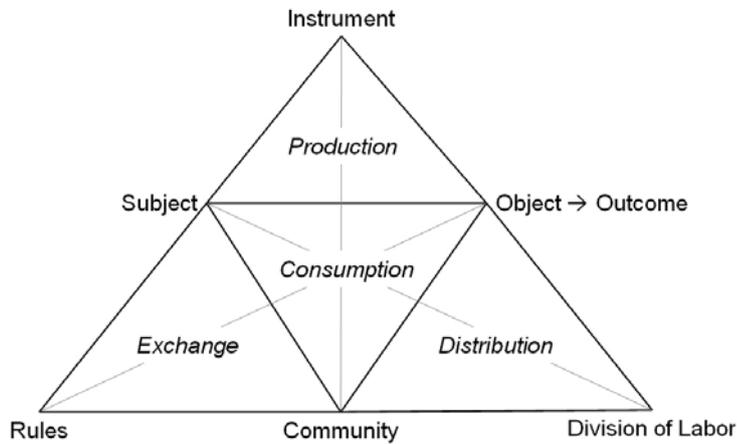


Abbildung 8.7: Die Struktur menschlicher Tätigkeit nach Engeström (1987, S. 78)

- Produktion: Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt über Instrumente
- Konsumation: Vermittlung zwischen Objekt und Subjekt über die Gemeinschaft
- Verteilung: Vermittlung zwischen Gemeinschaft und Objekt über die Arbeitsteilung
- (Sozialer) Austausch: Vermittlung zwischen Subjekt und Gemeinschaft über (soziale und kulturelle) Regeln

Subjekt ist entweder ein individuelles Mitglied einer Art (Engeström, 1987, S. 76/154) oder (speziell im expansiven Lernen nur) ein „Kollektiv“ (Engeström, 1987, S. 127/154).

Objekt und Ergebnis ist im Fall eines individuellen Subjekts ein Problem/eine Aufgabe, im Fall eines kollektiven Subjekts das „Wir-in-der-Welt“ (Engeström, 1987, S. 154). Engeström (2001) betont, dass das Objekt oft mehrdeutig ist und sich mehr oder weniger stark verändern kann.

Instrument bezieht sich auf die (zunächst natürlich, dann kulturell) evolutionär entstandene Nutzung und Schaffung von Werkzeugen („tools“) (Engeström, 1987, S. 74ff.).

Gemeinschaft bezieht sich im weitesten Sinne auf die anderen Mitglieder der gleichen Art (im Fall der menschlichen Tätigkeit als auf die Menschheit).

Regeln haben sich nach Engeström (1987) kulturhistorisch herausgebildet und vermitteln die Beziehung zwischen Subjekt und Gemeinschaft. Sie werden verstanden als „kollektive Traditionen, Rituale und Regeln“ (Engeström, 1987, S. 75f.).

Arbeitsteilung hat sich (kulturell) evolutionär entwickelt, beginnend bei der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern (Engeström, 1987, S. 75).

Engeström (2001) hebt hervor, dass das Basismodell der „dritten Generation“ der Tätigkeitstheorie aus mindestens zwei interagierenden Tätigkeitssystemen besteht (siehe Abbildung 8.8). Um die Emergenz von Neuem in der Welt zu verstehen und das Design von expansivem Lernen in der Gesellschaft (Arbeit, Schule, Wissenschaft) zu

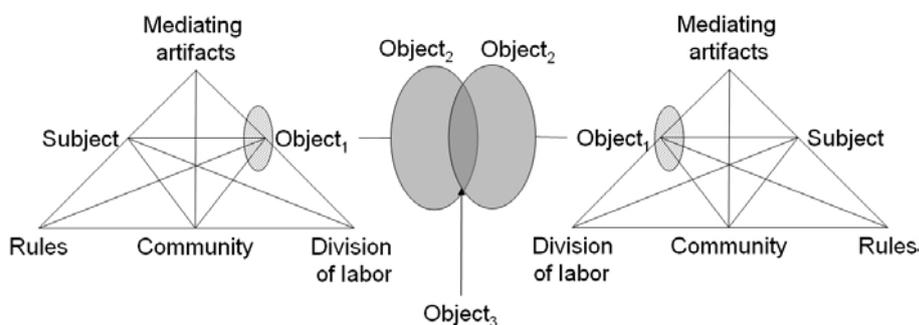


Abbildung 8.8: Basismodell der 3. Generation der Tätigkeitstheorie: zwei interagierende Tätigkeitssysteme (Engeström, 2001, S. 136)

unterstützen, ist die Betrachtung eines (kollektiven) Tätigkeitssystems in Relation zu den Netzwerken der benachbarten Tätigkeitssysteme notwendig (vgl. Engeström, 1987, 2001).

Das *Objekt 1* ist der Gegenstand einer Tätigkeit, eine Art „Rohmaterial“ (z. B. ein bestimmter Patient, der in die Arztpraxis kommt). *Objekt 2* ist die kollektive Konstruktion des Objekt 1³⁵, (z. B. ein Patient konstruiert als „Exemplar einer biomedizinischen Krankheitskategorie und damit die konkrete Ausprägung des allgemeinen Gegenstands von Krankheit/Gesundheit“, Engeström, 2001, S. 136, Übersetzung der Autorin). *Objekt 3* ist der potentiell geteilte, gemeinsam konstruierte Gegenstand (z. B. das gemeinsam erarbeitete und konstruierte Verständnis der Lebenssituation und des Behandlungsplans) (Engeström, 2001, S. 136). Es wird deutlich, dass der Gegenstand (das Objekt) einer Tätigkeit nichts Fixes, sondern ein bewegliches (mehrdeutiges) Etwas ist, in das Interpretation und Sinnkonstruktion eingehen (Engeström, 2001).

Engeström (1987, S. 153) integriert die **hierarchische Struktur** von Tätigkeit nach Leontjew (vgl. Abbildung 8.6) in sein Framework, indem alle Komponenten eines Tätigkeitssystems (vgl. Abbildung 8.7) auf drei qualitativ verschiedenen Hierarchieebenen betrachtet werden können:

1. auf der Ebene der gesamten Tätigkeit/des Motivs,
2. auf der Ebene der Handlungen/der Ziele und
3. auf Ebene der Operationen/der Bedingungen.

Operationen und Handlungen sind immer in die Tätigkeit integriert und dienen ihr. Engeström (1987, S. 154) vergleicht die hierarchische Struktur von Tätigkeit unter anderem mit den Lernstufen von Bateson, dabei entsprechen sich Lernen I³⁶ und Ope-

³⁵ „...a collectively meaningful object constructed by the activity system...“ (Engeström, 2001, S. 136)

³⁶ „*Learning I* is change in specificity of response by correction of errors of choice within a set of alternatives.“ (Bateson, 1972, zitiert nach Engeström, 1987, S. 140)

rationen/Bedingungen, Lernen II³⁷ und Handlungen/Ziele sowie Lernen III³⁸ und Tätigkeit/Motiv.

Für die **Tätigkeit des Lernens** ergeben sich damit für Engeström (1987, S. 154) folgende Schlussfolgerungen (siehe Tabelle 8.1). Expansives Lernen (gesellschaftlich neue Tätigkeitsformen) ist nach Engeström langfristig nur kollaborativ möglich (vgl. Engeström, 1987, S. 153ff.).

Tabelle 8.1: Die hierarchische Struktur der Tätigkeit des Lernens (learning activity) nach Engeström (1987, S. 154)

<i>Subject</i>	<i>Instruments</i>	<i>Object</i>	<i>Community</i>	<i>Rules</i>	<i>Division of labor</i>
Collective subject	Methodology, ideology	We-in-the-world	Societal network of activities	Societal (state, law, religion)	Societal division of labor
Individual subject	Models	Problem, task	Collective, organization	Organizational rules	Organizational division of labor
Non-conscious	Tools	Resistance	Immediate primary group	Interpersonal rules	Interpersonal division of labor

Neben dieser strukturellen Betrachtung von Tätigkeit und Lernen hat Engeström ein Phasenmodell der Entstehung neuer Tätigkeiten geschaffen: eine **zyklische Entwicklungsspirale** (siehe Abbildung 8.10), die von Widersprüchen (Energie im dialektisch-materialistischen Sinne) getrieben wird.

Verschiedene **Stufen von Widersprüchen** treiben die Entwicklung, damit das Lernen voran (siehe Abbildung 8.9; Engeström, 1987, S. 89):

1. Widerspruch 1. Art (engl. primary [inner] contradiction): Widerspruch (die zwei Seiten³⁹) *innerhalb* der Elemente einer Tätigkeit
2. Widerspruch 2. Art (engl. secondary contradiction): Widerspruch *zwischen* den Elementen einer Tätigkeit
3. Widerspruch 3. Art (engl. tertiary contradiction): Widerspruch zwischen dem Gegenstand/Motiv einer alten und einer gesellschaftlich fortgeschritteneren Tätigkeit
4. Widerspruch 4. Art (engl. quaternary contradiction): Widerspruch zwischen der neuen Tätigkeit und dem Netzwerk der Tätigkeiten⁴⁰, in das sie eingebettet ist

³⁷ „Learning II is change in the process of Learning I, e.g. a corrective change in the set of alternatives from which choice is made, or it is a change in how the sequence of experience is punctuated.“ (Bateson, 1972, zitiert nach Engeström, 1987, S. 141)

³⁸ „Learning III is change in the process of Learning II, e.g., a corrective change in the system of sets of alternatives from which choice is made.“ (Bateson, 1972, zitiert nach Engeström, 1987, S. 141)

³⁹ „double nature“

⁴⁰ Benachbarte Tätigkeiten sind vor allem jene, in die die unmittelbaren Ergebnisse der (neuen) Tä-

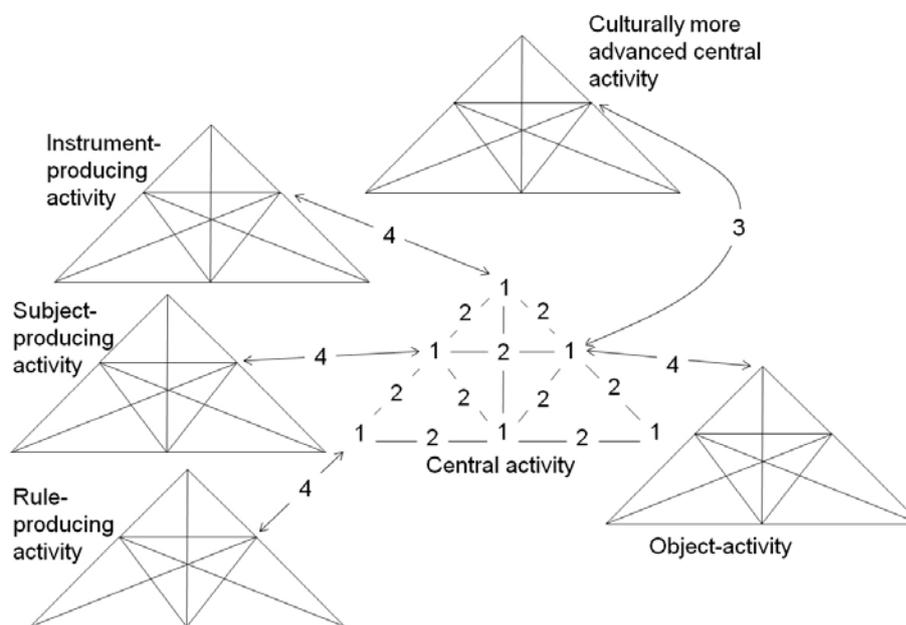


Abbildung 8.9: Vier Ebenen von Widersprüchen in Tätigkeitssystemen
(Engeström, 1987, S. 89)

Das Modell der Entwicklung geht von dem von Wygotski formulierten Gesetz der *Zone der nächsten Entwicklung* aus (Wygotski [Vygotsky], 1978, vgl. Unterabschnitt 8.3.2). Diese Idee wendet Engeström auf die Kategorie des expansiven Lernens an und beschreibt damit, wie Neues in die Welt kommt. Engeström (1987, S. 188–190 sowie 175–184) beschreibt die aufeinanderfolgenden, sich zyklisch auf einer höheren Ebene (neue Tätigkeit) wiederholenden Phasen wie folgt (siehe auch Abbildung 8.10):

Der Ausgangspunkt des spiralenförmigen Modells ist die aktuelle Tätigkeit (*Activity 1*) und das Erleben eines initialen Widerspruchs innerhalb dieser Tätigkeit (primary contradiction), d. h. zwischen ihren Bestandteilen.

In der Phase des *Double Bind*⁴¹ wird versucht, die Widersprüche durch inneren Dialog, Gedankenexperimente, Experimentieren zu lösen, etwa durch das Anwenden bereits existierender Instrumente in neuer Weise (Transformation 1). Wenn durch die (gedankliche) Auseinandersetzung ein neues Element in die Struktur der alten Tätigkeit eindringt (etwa eine Erkenntnis, die eine der Komponenten der alten Tätigkeit komplett verändert), verstärkt sich die reflexive Analyse und das Experimentieren, da das Erleben des Dilemmas (Widerspruch/Double Bind) unerträglich wird.

tätigkeit eingehen („object-activities“), außerdem diejenigen, die die Instrumente für die (neue) Tätigkeit produzieren („instrument-producing activities“) und jene Tätigkeiten wie Erziehung und Schule, die das Subjekt formen („subject-producing activities“) sowie Verwaltung und Recht („rule-producing activities“), aber auch andere Tätigkeiten, die in anderer Form mit der (neuen) Tätigkeit wechselwirken.

⁴¹„Double bind may now be reformulated as a social, societally essential dilemma which cannot be resolved through separate individual actions alone – but in which joint co-operative actions can push a historically new form of activity into emergence.“ (Engeström, 1987, S. 165)

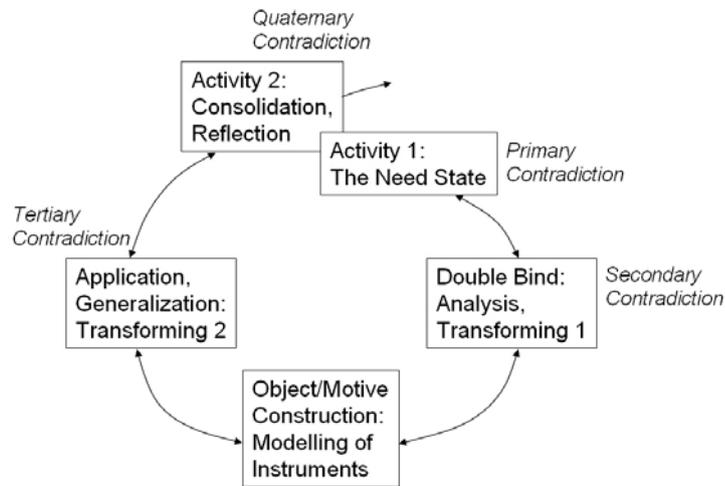


Abbildung 8.10: Der Zyklus des Expansiven Lernens als Phasen der Zone der nächsten Entwicklung nach Engeström (1987, S. 189)

Die Phase der *Objekt- bzw. Motiv-Konstruktion* beginnt dann, wenn das erste neue, aber spezifische Mittel/Instrument zur situationalen Auflösung des Widerspruchs, damit zur Schaffung eines neuen Gegenstands und Motivs gefunden wird.

Durch das neue Motiv und das neue Instrument kann im nächsten Schritt ein allgemeines Modell der neuen Tätigkeit geschaffen werden (*Phase der Anwendung und Verallgemeinerung*). Diese Phase kann die Geburtsstunde einer nicht nur individuell neuen, sondern gesellschaftlich neuen Tätigkeit sein (Transformation 2). Es werden mehr und mehr Handlungen vollzogen, die zur neuen Tätigkeit gehören. Die alte Tätigkeit stört dabei hin und wieder die neuen Handlungen.

Die vermehrte Anwendung der neuen Handlungen und damit der neuen Tätigkeit münden dann in eine fünfte Phase, die *Phase der Konsolidierung* der neuen Tätigkeit. Diese Phase ist hochreflexiv. Diese Phase (Activity 2) kann in drei Sub-Phasen unterteilt werden:

1. Extensive Wiederholung der neuen Tätigkeit
2. Variation und Schaffung weiterer neuer Instrumente für die Tätigkeit sowie das Schaffen einer eigenen sozialen Infrastruktur (bezogen auf die beiden unteren Dreiecke: sozialer Austausch und Verteilung) für die neue Tätigkeit, damit sie eine „life activity“ für die Subjekte werden kann

The survival of the new activity becomes a question of whether or not it succeeds in creating its own social ‚infrastructure‘: rules, community, division of labor ... If the new activity remains within the subtriangle of production only, it will soon run out of energetic and material resources. (Engeström, 1987, S. 190f.)

3. Fokus auf der Einbettung der neuen Tätigkeit in das Netzwerk und die Dynamik der benachbarten Tätigkeiten (quaternary contradictions)

In Engeström's Framework ist dieser Zyklus die grundlegende Einheit des expansiven Lernens (Engeström, 1987).

Das Strukturmodell der Tätigkeitssysteme kann in jeder Phase des Zyklus des expansiven Lernens benutzt werden, um die aktuelle Tätigkeitsstruktur mit ihren Widersprüchen zu analysieren.

Engeström (2001, S. 136f.) fasst die fünf Prinzipien, die sein tätigkeitstheoretisches Framework kennzeichnen wie folgt zusammen:

1. **Tätigkeitssystem als Analyseeinheit** (Activity system as unit of analysis): Die primäre Analyseeinheit ist das kollektive, vermittelte und gegenstandsorientierte Tätigkeitssystem in Relation zum Netzwerk benachbarter Tätigkeitssysteme. Der Fokus auf die Untereinheiten zielorientierter Handlungen von Individuen oder Gruppen oder automatisierter Operationen ist möglich („Activity systems realize and reproduce themselves by generating actions and operations.“, S. 136), aber nur durch den Kontext des Tätigkeitssystems und dessen Einbettung in andere Tätigkeitssysteme ist Sinngenerierung möglich.
2. **Vielstimmigkeit** (Multi-Voicedness): Ein Tätigkeitssystem ist immer eine Einheit aus verschiedenen Sichtweisen, Traditionen und Interessen. Speziell durch die Arbeitsteilung entwickeln sich naturgemäß verschiedene Positionen und Blickwinkel, aus denen heraus gehandelt wird. Jede Person und Gemeinschaft hat ihre eigene Geschichte und bringt diese in Form der jeweils (implizit oder explizit) genutzten (zum Teil gleichen, zum Teil verschiedenen) Artefakte, Regeln und Konventionen ein. Das kann zu Störungen, aber auch Innovation führen.
3. **Geschichtlichkeit** (Historicity): Probleme und (Veränderungs-)Möglichkeiten in einem Tätigkeitssystem lassen sich nur verstehen, wenn auf der einen Seite die lokale Geschichte des Tätigkeitssystems (z. B. Geschichte einer lokalen medizinischen Einrichtung), auf der anderen Seite die globale Geschichte der relevanten Konzepte, Verfahren und Werkzeuge (z. B. Geschichte und Entwicklungen der Medizin) einbezogen werden.
4. **Widersprüche** (Contradictions): Widersprüche als historisch gewachsene strukturelle Spannungen sind die Quelle für Veränderung und Entwicklung. Dabei sind Widersprüche nicht dasselbe wie Konflikte oder Probleme. Widersprüche treiben Entwicklung voran, sie können Störungen und Konflikte auslösen, aber auch innovative Veränderungen.
5. **Expansive Zyklen** (Expansive cycles): Kollektive Tätigkeitssysteme sind in der Lage, wirklich Neues in die Welt zu bringen. Widersprüche werden zunächst von Individuen hinterfragt, die beginnen von den üblichen Normen abzuweichen. Mündet dieser Prozess in einem kollektiven Veränderungsprozess („collaborative envisioning and a deliberate collective change effort“, S. 137), wird expansive Veränderung möglich:

An expansive transformation is accomplished when the object and motive of the activity are reconceptualized to embrace a radically wider horizon of possibilities than in the previous mode of the activity. A full cycle of expansive transformation may be understood as a collective journey through the *zone of proximal development* of the activity. . . (Engeström, 2001, S. 137)

Einflüsse anderer Theorien und Konzepte im Framework

Bateson's Lernstufen haben Engeström stark beeinflusst; das Konzept *expansiven Lernens* entspricht Bateson's Lernstufe III:

Bateson's conceptualization of Learning III was a provocative proposal, not an elaborated theory. The theory of expansive learning develops Bateson's idea into a systematic framework. (Engeström, 2001, S. 139)

Engeström bezieht neben den Konzepten von Leontjew [Leont'ev] (1978) Wygotski [Vygotsky] (1978) zahlreiche Konzepte ein, die von anderen AutorInnen im Gedankengebäude der Tätigkeitstheorie und/oder kulturhistorischen Theorie entwickelt wurden: von Bratus und Kishin (1983) entlehnt er das Konzept des „need state“ sowie Aspekte deren Idee der Emergenz einer neuen Tätigkeit für seinen Zyklus des Expansive Learning. Ein „need state“ ist ein Zustand, in dem Bedürfnisse ihren Gegenstand verlieren.

... one may say that a person desires (sometimes very passionately) something he himself does not know and cannot clearly describe. This peculiar state of indeterminate, temporarily objectless desire may be called a need state... (Bratus & Lishin, 1983 zitiert in Engeström, 1987, S. 167)

Deutlichen Einfluss haben auch Davydov's (1982) „Lernhandlungen innerhalb einer Lerntätigkeit“ auf Engeström's Lernzyklus (Engeström, 1987, S. 188). Davydov unterscheidet 6 Lernhandlungen:

1. *transforming* the situation to find out the general relation of the system under consideration;
2. *modelling* the relation in question in a material, graphic and symbolic form;
3. *transforming* the model of the relation for studying its properties in their original form;
4. *deducing and constructing* a series of particular concrete practical problems having a general method of solution;
5. *controlling* the preceding operations;
6. *evaluating* the mastering of the general method ...

(Davydov, 1982 zitiert in Engeström, 1987, S. 188)

Wissen, Wissensfluss und (organisationales) Lernen im Framework

Engeström's Framework ist eine Theorie und Methodologie des **Lernens** im Sinne der Schaffung von Neuem (Lernen III im Sinne von Bateson). Konzeptualisiert ist diese Art des Lernens, die Engeström *Expansives Lernen* nennt, als *kollektive* Tätigkeit. Expansives Lernen hat im Prinzip dieselbe Struktur wie die allgemeine Tätigkeitsstruktur (siehe Engeström, 1987, S. 124ff., vgl. Abbildung 8.7). Es wird durch systemimmanente Widersprüche ausgelöst und wird dann zu tatsächlich expansivem Lernen, wenn der Prozess von anfänglich individuellen Bestrebungen, Widersprüche zu hinterfragen und neue Wege zu finden, die aus alten Normen ausbrechen, hin zu einem kollektiven Kurationsprozess wird, an dem Mitglieder mehrerer „benachbarter“ Tätigkeitssysteme teilnehmen und gemeinsam ein neues Objekt/Motiv konstruieren und neue Tätigkeitsmuster schaffen.

Expansive learning activity produces culturally new patterns of activity. Expansive learning at work produces new forms of work activity. (Engeström, 2001, S. 139)

Wissen im Sinne von Engeström kann Instrument in einem Tätigkeitssystem sein (vgl. Engeström, 1987, S. 253). Wissen kann aber auch als Ergebnis einer Tätigkeit entstehen (etwa ein Modell oder eine Theorie; Public knowledge).

Engeström unterscheidet vier Formen der Vermittlung in menschlichen Tätigkeitssystemen und betont, dass häufig nur ein Aspekt dieser vier in Organisationen aktiv verändert/entwickelt wird. Oft wird bei der Wissensgenerierung nur auf die Produktion, d. h. auf die Neuschaffung eines Produkts oder einer Dienstleistung geachtet, dies ist meist der Ausgangspunkt für Wissensgenerierung. Das Produktionsdreieck ist aber nur die Spitze des Eisbergs. Ohne dass sich die anderen Tätigkeiten mitändern, gelingt keine nachhaltige Innovation. Wenn sich das Produkt ändert, muss sich gleichfalls die Vermittlung zwischen Objekt und Subjekt über die Gemeinschaft ändern (Konsumation) ebenso wie die Arbeitsteilung, die zwischen Gemeinschaft und Objekt vermittelt (Verteilung) und die Regeln, die zwischen Subjekt und Gemeinschaft vermitteln (Austausch). Genauso wenig wird Wissensmanagement in einer Organisation nachhaltig gelingen, wenn man sich nur auf einen der vier Aspekte konzentriert, etwa den Austausch oder die Verteilung. Denn sobald auch hier entweder Regeln oder Organisationsstrukturen geändert werden, hat dies Auswirkungen auf allen Ebenen. Diese Veränderungen müssen, um Nachhaltigkeit zu erzielen, ermöglicht und begleitet werden.

Engeström (1987, Kap. 5) schlägt ein methodologisches Framework zur Erforschung von expansiver Entwicklung vor, aus dem sich Gestaltungsvorschläge für organisationale (expansive) Lern- und Wissensgenerierungsprozesse ableiten lassen.

Als Methodologie beschreibt Engeström (1987) einen Zyklus aus fünf Phasen (siehe Abbildung 8.11), dem seine Entsprechung im Zyklus des expansiven Lernens anzusehen ist:

1. Vorläufige **phänomenologische Skizze** des Tätigkeitssystems
 - (a) Phänomenologische Beschreibung der *Zweifel, Unsicherheiten, Probleme* aus Sicht der Akteure des Tätigkeitssystems („Innensicht“)
 - (b) Skizzieren des *konkreten Tätigkeitssystems* (Identifizieren der Personen, Orte und Grenzen des konkreten Systems)
2. **Analyse des Tätigkeitssystems**
 - (a) *gegenstands-historische Analyse*: Analyse der qualitativen Transformation des Gegenstands im Laufe der Geschichte des Tätigkeitssystems und Identifikation der Entwicklungsphasen und -muster des jeweiligen Tätigkeitssystems
 - (b) *theorie-historische Analyse*: Analyse der Entstehung und Transformation der allgemeinen Konzepte und Modelle („öffentliches Wissen“), die für das konkrete Tätigkeitssystem als Instrumente 2. Art dienen
 - (c) *empirische Analyse*: empirische Analyse der von den beteiligten Akteuren tatsächlich genutzten Modelle

- i. Analyse der Modelle auf den drei Ebenen: Operation, Handlung und Tätigkeit
- ii. Analyse als deklarative Konzeptionen, prozedurale Ausführungen, soziale Diskurse/Interaktionen, kommunikative Netzwerke, Organisationsstrukturen
- iii. Verknüpfung der empirischen zu den historischen Analysen aus Schritt 1 und 2 sowie Bezug zu den 5 allgemeinen historischen Modelltypen (vgl. Engeström, 1987, S. 294): spontane Prototypen, klassifikatorische Modelle, prozedurale Modelle, systemische Modelle, Hefezellen-Modelle

3. Entwicklung neuer Instrumente

- (a) *Springboard* finden: das Springsboard kann ein Bild, eine Technik, neue Gesprächsformen/-partner oder eine neue Sprache sein, die das persönliche Erkennen einer Lösung der aktuellen Widersprüche ermöglicht
- (b) neues allgemeines instrumentelles *Modell* bilden und die strategischen Komponenten (meist das Objekt, aber auch ein Instrument) im neuen Modell als neue Modelle ausarbeiten
- (c) *Mikrokosmos* kreieren, um den Übergang von Kooperation zu reflexiver Kommunikation zu unterstützen⁴²

4. Praktische Anwendung der neuen Instrumente

- (a) Anwenden der neuen Instrumente in *ausgewählten strategischen Aufgaben* (solche Aufgaben, bei denen ein Durchbruch zu einer neuen fortschrittlicheren Praxis wahrscheinlich scheint)
- (b) *Analyse der* durch die Akteure in ihrer täglichen Arbeit gefundenen praktischen *Lösungen* (das ist das neu Geschaffene, die praktische Lösungen sind erste Formen der neuen Theorien)

5. **Berichten** mit Hilfe einer *historisch-genetische Methode* der Präsentation der Erkenntnisse, d. h. die Erkenntnisse werden chronologisch nach dem Verlauf der Entwicklung wiedergegeben (nicht zeitlich gebundene Exkurse erlaubt)

In Phase 1 steht das Identifizieren von Widersprüchen der 1. Art (d. h. Widersprüche innerhalb der Komponenten des Tätigkeitssystems) im Vordergrund. Für diese Phase schlägt Engeström als konkrete methodische Unterstützung das Lesen von internen und

⁴²Engeström bezieht sich auf Fichtner (1984), der drei Formen der Intersubjektivität unterscheidet: Koordination, Kooperation und reflexive Kommunikation. Bei der Koordination arbeiten Individuen nur nach außen hin an einem gemeinsamen Gegenstand zusammen, handeln aber mit Fokus auf ihre individuelle Aufgabe im Rahmen des gemeinsamen Gegenstands. Die Interaktion erfolgt eher spontan und vorübergehend. Engeström verbindet diese Ebene mit jener der Operationen und Bedingungen in der Tätigkeitstheorie. Bei der Kooperation versuchen die Individuen ihre individuellen Ziele und die überindividuelle Aufgabe zusammenzubringen. Die eigenen wie die Handlungen der anderen müssen abgestimmt werden aufeinander mit Blick auf die gemeinsame Aufgabe. Die Kooperation siedelt Engeström als bewusste Handlungen auf der Handlungsebene der Tätigkeitstheorie an. Die höchste Form von Intersubjektivität ist die reflexive Kommunikation (kollektive Reflektiertheit). Das Interaktionssystem als Ganzes wird gemeinsam reflektiert und reguliert, dabei geht sowohl die gemeinsame Praxis als auch das gemeinsame kognitive Wissen sowie das vergegenständlichte Wissen ein. Die reflexive Kommunikation entspricht laut Engeström der Tätigkeitsebene der Tätigkeitstheorie. Expansive Übergänge führen laut Engeström von der Operation über die Handlung zur Tätigkeit.

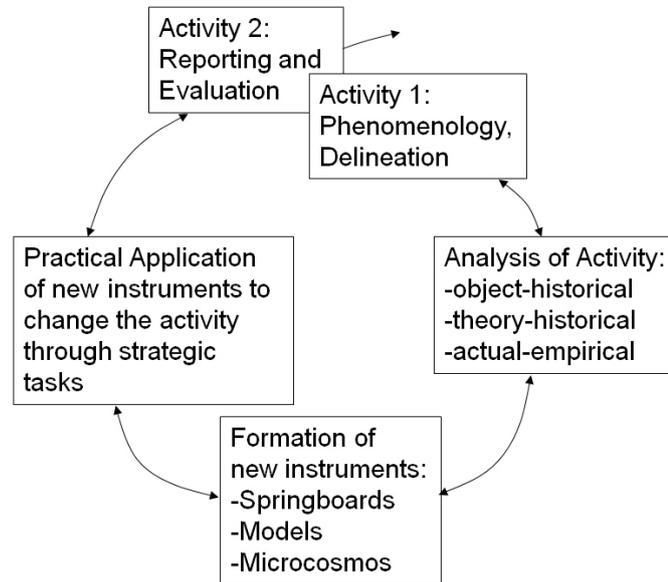


Abbildung 8.11: Methodologischer Zyklus der Erforschung expansiver Entwicklung nach Engeström (1987, S. 323)

externen Dokumenten, Diskussionen u. ä. rund um das Tätigkeitssystem vor, ebenso wie Beobachtung und Diskussionen mit den beteiligten Akteuren.

In Phase 2 steht das Identifizieren von Widersprüchen der 2. Art (d. h. Widersprüche zwischen den Komponenten des Tätigkeitssystems) im Vordergrund. Das Ziel von Phase 2 besteht darin, die Gegenstands-Einheit (engl. object-unit) zu definieren, ein hypothetisches Bild der nächsten fortgeschrittenen Tätigkeit zu entwerfen und die inneren Widersprüche den Akteuren sichtbar zu machen, um schließlich den Doublebind-Konflikt (siehe Zyklus des expansiven Lernens in Abbildung 8.10) auszulösen. Als methodische Hilfsmittel für die objekt-historische Analyse schlägt Engeström die Frameworks aus den Abbildungen 8.7 und 8.9 vor.

Methodische Unterstützung in Phase 3 bieten neben dem zur Verfügungstellen einer neuen Sprache, um den Akteuren das Bilden eines Springboards zu ermöglichen (Phase 3.a), auch Diskussionen und Workshops mit den beteiligten Akteuren, in denen das neue hypothetische Modell von den ForscherInnen vorgestellt und gemeinsam diskutiert, erweitert, verändert, verworfen und ein neues Modell gemeinsam kreiert wird. Über die Analyse dieser Diskussionen und des von den Akteuren erzeugten neuen Modells können wieder neue Erkenntnisse über das Tätigkeitssystem und dessen Widersprüche gewonnen werden.

In Phase 4 werden die Akteure mit Widersprüchen der 3. Art (d. h. jenem Widerspruch zwischen dem Gegenstand/Motiv der alten und dem einer neuen/fortgeschrittenen Tätigkeit) konfrontiert. Aus Forschungsperspektive besonders interessant sind die Analysen der Lösungen, die für jene Widersprüche durch die Akteure in ihrem täglichen

Tun gefunden werden. Als Methoden für diese Phase werden wieder intensive und langandauernde Beobachtungen vor Ort beschrieben.

Widersprüche der 4. Art kommen im methodologischen Framework nicht vor.

Die Generierung von neuen Tätigkeitsformen (also expansives Lernen) – auch in Organisationen – lässt sich mit Hilfe dieser Methodologie unterstützen. Es ist nicht nur ein methodologischer Vorschlag zur Analyse, sondern vielmehr ein Vorschlag zur Gestaltung solcher Prozesse. Analyse und Gestaltung greifen in der Methodologie eng ineinander, da aus einzelnen Gestaltungsschritten wieder Erkenntnisse über die Problemlage gezogen werden können.

Schlussfolgerungen für das Explizieren von implizitem Wissen via Repertory Grids

Für die Verbindung von Tätigkeitstheorie und Persönlicher Konstruktpsychologie ist Engeström's Framework besonders interessant, da er materialistische und konstruktivistische Ideen zusammenführt, was vor allem deutlich wird in der Konstruktion des Objekts (siehe Objekt 1, Objekt 2 und Objekt 3 in Abbildung 8.8).

Nicht nur, dass Engeström den Gegenstand als vielfältig konstruiert, sowohl von verschiedenen Akteuren im System als auch von verschiedenen Kollektiven annimmt, er bezeichnet Tätigkeitssysteme generell als *vielstimmig*. Damit macht das Explizieren der vielfältigen Perspektiven auf ein und dieselbe Sache, nämlich die Tätigkeit, Sinn. Zur Erhebung von subjektiven Perspektiven sind Repertory Grids gut geeignet und unterstützen die Verbalisierung von verborgenen, aber handlungswirksamen subjektiven kognitiven Dimensionen (Konstrukte).

Was sind nun aber die bedeutungstragenden Erfahrungseinheiten in einem Tätigkeitssystem? Dies kann ausgehend von der Vielstimmigkeit eines Tätigkeitssystems für verschiedene Akteure verschieden sein. So wie auch Leontjew (1982) davon spricht, dass der persönliche Sinn entscheidet, welche und wie eine Tätigkeit ausgeführt wird, werden damit auch die für die jeweiligen Perspektiven entscheidenden Erfahrungseinheiten verschieden sein. Die persönliche Bedeutsamkeit hängt davon ab, wie der Gegenstand der Tätigkeit konstruiert wird und wie dieser mit den jeweiligen Bedürfnissen, die er für eine bestimmte Person erfüllt, gekoppelt ist, die ihn zum Motiv machen.

Möglich ist, dass sich nach einer ersten phänomenologischen Skizze des Tätigkeitssystems aus der Innensicht via Beobachtungen und Gespräche mit den Beteiligten vor Ort (siehe 1. Schritt im Methodologie-Framework von Engeström, 1987) individuell bedeutsame Erfahrungseinheiten (Erlebnisse, Personen, Instrumente etc.) ableiten lassen, die ggf. zunächst noch wenig mit denen der anderen Akteure verbunden sind, wohl aber als Elemente (bzw. Elementtypen) in individuellen Grids anregend sind, um persönliche Konstrukte über den Phänomenbereich zu erheben. Aus der Auswertung eines individuellen Grids lassen sich auch Dilemmata ableiten, denn diese spiegeln sich in den persönlichen Konstrukten wider. Somit kann die Repertory Grid-Technik auch eingesetzt werden, um Klarheit über die Widersprüche innerhalb und zwischen Komponenten zu erlangen bzw. auch über Widersprüche zwischen neuer und alter Tätigkeit oder auch benachbarten Tätigkeitssystemen.

Das Explizieren von (impliziten) Widersprüchen ist Ausgangspunkt der Methodologie von Engeström. Im Rahmen der Methodologie zur Analyse und Gestaltung von Veränderungsprozessen braucht es an folgenden (weiteren) Stellen ein Sichtbarmachen von (implizitem) Wissen: zum einen in Phase 2.c zur empirischen Analyse des Tätigkeitssystems, zum zweiten in Phase 3.c zur Unterstützung des Übergangs von Kooperation zu reflexiven Kommunikation, zum dritten in Phase in Phase 4.b zur Analyse der praktischen Lösungen als ersten Formen der neuen Theorien.

Für die empirische Analyse des Tätigkeitsmodells auf der Ebene der deklarativen Konzeptionen, der sozialen Interaktionen und kommunikativen Netzwerke sowie der Organisationsstrukturen könnten Repertory Grids als Methode geeignet sein. Zugleich könnte die erhobenen (verbalisierten) persönlichen Konstrukte sowie deren vielfältige Darstellungsformen (wie Biplot, Clusterbäume o. ä.) eine Form einer neuen Sprache sein, die den Beteiligten hilft, um selbst Springboards zu finden (Phase 3.a). Die Repertory Grids ordnen sich hier ähnlich als Methode ein, die gleichzeitig zur Gestaltung wie zur Analyse beiträgt. Die Repertory Grids bieten hier zunächst jeweils (verschiedene) *subjektive* Sichtweisen auf Modelle, Konzepte, Instrumente, Gegenstände, Regeln und Arbeitsteilung, noch keine kollektive Integration.

Für die Elementfindung lassen sich die Ergebnisse der vorhergehenden methodologischen Phasen heranziehen. Etwa aufgrund der Ergebnisse der phänomenologischen Beschreibung lassen sich besonders subjektiv bedeutungstragende Erfahrungseinheiten extrahieren. Gerade widersprüchliche Schilderungen verschiedener Beteiligter oder widersprüchliche Erlebnisse, Dilemmata, Probleme oder Zweifel können Hinweise auf bedeutungstragende Erfahrungen liefern.

Für die Analyse der ersten Konzeptionen neuer Modelle können ebenfalls Probleme, Dilemmata, aber auch Erfolgserlebnisse (Widersprüche zwischen alter und neuer Tätigkeitsform, aber auch zwischen benachbarten Tätigkeitssystemen) auf bedeutungstragende Erfahrungseinheiten hinweisen, die als Elemente für ein Grid in Frage kommen.

Da die Repertory Grid-Technik auch Reflexion der Akteure fördert, scheint sie auch in der Phase der Entwicklung neuer Instrumente (Phase 3) stützend zu sein. Da das Ziel reflexive Kommunikation ist (damit ist vor allem kollektive Reflexion gemeint), braucht es neben dem Offenlegen von subjektiven Sichtweisen und Reflexionen auch einen Übergang zur kollektiven Reflexion, für diesen ist aber das Offenlegen individueller mentaler Modelle Voraussetzung.

Die vier Formen der Vermittlung und ihr Zusammenspiel in jedem Tätigkeitssystem bedeuten auch für das Explizieren von Wissen, dass zwar eine Fokussierung auf eines der Dreiecke vorübergehend zum Erheben von Konstrukten (subjektive Konstruktionen von Modellen, Konzepten, Instrumenten, Gegenständen etc.) möglich ist, aber in der Weiterverarbeitung des erhobenen Wissens der Kontext der anderen Dreiecke nicht aus den Augen verloren werden darf.

8.6 Raeithel's tätigkeitstheoretische Designtheorie

Entstehungs- und Anwendungskontext

Arne Raeithel (1943–1996) war Diplom-Psychologe, promovierte an der FU Berlin 1982 und habilitierte 1991 an der Universität Hamburg. Er versuchte, die Tätigkeitstheorie

einerseits als Grundlage für praktisches „Psychologen-Handeln“ (Raeithel, 1983, S. 9) zu begreifen und weiterzuentwickeln, um den Brückenschlag zwischen theoretischer Psychologie und psychologischer Praxis herzustellen und psychologische Methodologie zu reflektieren (Raeithel, 1983), andererseits legte er die Tätigkeitstheorie als Designtheorie für den Entwurf von Software dar. Das Anwendungsfeld für Raeithel ist zum einen die Psychologie (Raeithel, 1983) und zum anderen die Informatik (Raeithel, 1992). Die nachfolgende Analyse bezieht sich auf seinen Artikel aus dem Jahr 1992, weil dieser den Brückenschlag zu (inter-)organisationaler Kooperation bringt.

Ziel(e) des Ansatzes

Raeithel (1992) möchte mit dem tätigkeitstheoretischen Entwurf der traditionellen Kant'schen Erkenntnistheorie eine alternative Epistemologie gegenüberetzen, die als Designtheorie ein neues Verständnis von Mensch und Computer und computerunterstützter Arbeit liefern soll:

Thus, the Kantian and timeless framing of epistemological enquiry in philosophy – What are the preconditions for the possibility of gaining knowledge about the world? – is transformed by an activity-theoretical approach into several anthropological, sociological, psychological and biological research tasks: How to model and describe empirically the development of the respective types of self regulation (also called cognitive processes) that enable animals and humans to regulate their activities according to their vital aims and necessities. Computer science or informatics appears in this perspective as one of the sciences of human self-regulation, mainly concerned with electronic and virtual machines used in this process. (Raeithel, 1992, S. 391)

Arne Raeithels (1992) sucht mit der Tätigkeitstheorie nach einer allgemeinen Sprache für die Beteiligten in der Softwareentwicklung, die die Koordination der verschiedenen Perspektiven von SoftwareentwicklerInnen und NutzerInnen unterstützt.

Beschreibung des Ansatzes

Menschliche Tätigkeit bedeutet „Pursuing subjective ends while producing objective results“ (Raeithel, 1992, S. 395). Menschliche Tätigkeit heißt also, subjektive Absichten zu verfolgen und dabei objektive (gegenständliche) Resultate zu produzieren. Tätigkeit ist „die lebende Handlung von Menschen, die versuchen ihre subjektiven Ziele zu erreichen.“ (Raeithel, 1992, S. 395).⁴³ Aus wissenschaftlicher Sicht kann die Kategorie Tätigkeit benutzt werden, um zu analysieren, „warum, wie und womit Personen die Dinge tun, die sie tun und welche gegenständlichen Resultate sie damit produzieren.“ (Raeithel, 1992, S. 395).⁴⁴ Die (objektiven/gegenständlichen) Resultate seien gemäß Raeithel gleichzeitig weniger und mehr als die antizipierten Intentionen (die bewussten Ziele) der aktiven Personen.

⁴³dt. Übersetzung der Autorin; engl. Original: „...the living action of humans who try to reach their subjective ends.“

⁴⁴dt. Übersetzung der Autorin; engl. Original: „...why, how and with what persons do the things they do, and what objective results (*gegenständliche Resultate*) they produce through doing it.“

Raeithel (1992, S. 395) rezipiert Leontjews Unterscheidung der drei Ebenen (Raeithel: „process levels“) menschlicher Tätigkeit aus dem Werk *Activity, Consciousness, and Personality*, 1978, wie folgt: Er unterscheidet

- den Kontext, d. h. die konkreten Tätigkeiten, die auf die Resultate, die nicht bewusst sein müssen, gerichtet sind,
- von den bewusst regulierten Handlungen und
- den verkörperten Operationen (embodied operations), mit welchen die Personen ihre Absichten realisieren (auf dieser Ebene müssen wieder nicht alle Details bewusst sein).

Gesellschaftliche Arbeit (societal work or labour) ist nach Raeithel (1992, S. 395) Tätigkeit in sozialen Strukturen (forms) und mit einem beschränkten (constrained) Pool an Mitteln (means). Um Arbeit (im Sinne von Marx) zu analysieren, muss man gemäß Raeithel nicht nur die menschliche Tätigkeit von innen heraus verstehen, sondern auch die objektive Realität (Gegenprozess⁴⁵, Eigensinn der Gegenstände [encountered and counter-acting]), in der die Personen aktuell leben, betrachten. Für die Analyse von Tätigkeiten müssen also unter bestimmten sozialen Gegebenheiten (forms), die wesentlich durch die Zwänge der verfügbaren Mittel⁴⁶ fürs Handeln und Leben charakterisiert sind, gesehen werden. Die sozialen Muster (forms) sind überall präsent, nicht nur in der Lohnarbeit, auch in allen anderen menschlichen Beziehungen. Das bedeutet, dass jede Tätigkeit, wenn sie in Bezug auf die soziale Einbettung (forms) analysiert wird, gesellschaftliche Arbeit im genannten Sinne ist.

Gemeinschaftliche Praxis (communal praxis) ist nach Raeithel (1992, S. 395) „kooperative Reproduktion von Mitteln durch soziale Wieder-Schaffung von gemeinschaftlichen Strukturen“.⁴⁷ Die Kategorie der gemeinschaftlichen Praxis geht über die Frage der Besitzverhältnisse an Produktionsmitteln hinaus und betont, dass es sozialen Subjekten (Familien, Gruppen, Institutionen, Organisationen, sogar ganzen Gesellschaften) möglich ist, über die Gemeinschaftsstrukturen (forms), in denen sie leben, selbst entscheiden können (Raeithel, 1992). Es geht aus dieser Perspektive nicht nur um die Analyse, sondern auch um das Design neuer sozialer Werkzeuge.

Fünf wichtige **Eigenschaften von menschlicher Tätigkeit** hebt Raeithel (1992, S. 396ff.) hervor:

1. *Tätigkeit eines lebenden Körpers – Verwendung „natürlicher“, körperlicher Mittel.* Bezugnehmend auf Marx' Thesen über Feuerbach formuliert Raeithel menschliche Tätigkeit als eine lebende, sinnliche Tätigkeit, die die physische und soziale Welt produziert und verändert. Für diese Tätigkeit sind die „natürlichen“ Fähigkeiten und Mittel („embodied means“) der Menschen notwendig, auch wenn diese sich erst historisch entwickeln, sind sie doch natürlich (ganz im Sinne einer kulturell-historischen Evolutionstheorie).

⁴⁵„In German the word *Gegenprozeß*, a new term that I have suggested as an abbreviation for *gegenständliche Prozeß* and as a replacement for *Gegenstand* (object), because the latter term has too many connotations of static physical structures like chairs and hammers. This replacement is especially helpful when reproductive or communicative activities are to be analyzed.“ (Raeithel, 1992, S. 404)

⁴⁶Marx' gesellschaftliche Verteilung der Mittel

⁴⁷dt. Übersetzung der Autorin; engl. Original: “Cooperative reproduction of means by social re-creation of common forms”

2. *Tätigkeit eines erweiterten (dynamischen) Körpers – Verwendung technischer, semiotischer und sozialer Werkzeuge.* Im Sinne von Marx hebt Raeithel (1992) die Eigenschaft von Menschen hervor, mittels technischen, semiotischen und sozialen Werkzeugen tätig zu sein. Durch gesellschaftlich erzeugte Werkzeuge wird die Gesellschaft und der Geschichtsverlauf verändert, oft gegen den Willen der handelnden Personen⁴⁸. Im Hegelschen Sinne verändert menschliche Tätigkeit die Natur in qualitativen Sprüngen, so dass qualitativ neue Ordnungen entstehen.

Die auf diese Weise funktional erweiterten Tätigkeiten umfassen die Produktionsweise (mode of production) einer Gesellschaft und werden unter bestimmten sozialen Verhältnissen (forms of social intercourse) realisiert, in denen neue Werkzeuge neben den natürlichen Mitteln der Kommunikation und Kooperation benutzt werden (Raeithel, 1992, S. 397).

Es geht also um das gegenseitige Bedingen und Hervorbringen von menschlicher Tätigkeit und Technik bzw. Gesellschaft.

3. *Tätigkeit verändert Gegenstände und wird durch sie verändert.* Die dritte wesentliche Eigenschaft gemäß Raeithel (1992) ist die Ko-Produktion von neuer Wirklichkeit durch menschliche Tätigkeit, die gleichzeitig wieder durch die (neue) Wirklichkeit verändert wird. Durch die ständige Produktion von neuen Objekten durch menschliche Tätigkeit (z. B. durch die Einführung eines Computers an einem Arbeitsplatz) werden sowohl jene Menschen in ihrer Tätigkeitsstruktur und damit ihrer Persönlichkeit beeinflusst, die die Tätigkeit ausgeführt und die Objekte produziert haben, als auch ihre Mitmenschen und die nächsten Generationen, die mit den real existierenden Objekten (Produkten der Tätigkeit) umgehen müssen (Raeithel, 1992).

4. *Tätigkeit selbst ist Gegenstand anderer Tätigkeiten – dadurch ist soziale Koordination möglich.* Nicht nur durch Produkte ändert sich menschliche Tätigkeit, sondern auch durch Kommunikation und Reflexion: die Tätigkeit an sich wird Gegenstand einer antizipierten Tätigkeit (Raeithel, 1992). Dies ist über Sprache möglich. Über Sprache werden neue Möglichkeiten der Handlung geschaffen (symbolische Konstruktion von Möglichkeiten, Raeithel, 1992, S. 398). Dabei spielen Sprache und andere Zeichensysteme eine ähnliche Rolle wie andere menschliche Werkzeuge (Gedanke der Vermittlung). Raeithel (1992) betont hier, dass Wygotski's Ideen zur Rolle der Sprache in menschlicher Tätigkeit der Semiotik von Charles Sanders Peirce und Herbert Mead's Symbolischem Interaktionismus sehr verwandt seien. Der Unterschied zwischen Vermittlung über Werkzeuge und Maschinen (tools) zur Vermittlung über Sprache sei hauptsächlich der: Werkzeuge und Maschinen haben äußere Effekte („external effects“), während Sprache und andere Zeichensysteme nach innen („internally“) gerichtet sind und daher der Selbstregulierung dienen (siehe Abbildung 8.12). Raeithel (1992) unterscheidet zwei Arten von internalen Effekten der semiotischen Aktion: die eine passiert im Kopf des Subjekts selbst (inside the head), d. h. sie verändert das Denken, Wahrnehmen und die Handlungsregulation; die andere passiert in sozialen Gruppen (inside social groups), d. h. sie verändert die gemeinsam geteilten Denkweisen, Weltbilder und schließlich die kulturell geformten Handlungen selbst.

Für das Design von Software (Raeithel bezeichnet die Informatik als „science of mechanization of semiotic processes“) bedeutet das, dass durch das Schaffen von Compu-

⁴⁸ Ähnliche Ideen finden sich bei Elias: die Menschen handeln mit Absicht, die Resultate aber sind oft andere als die intendierten; Näheres dazu unter Einflüsse anderer Theorien

terprogrammen gesellschaftliche Veränderungen produziert und soziale Selbstregulationsprozesse verändert werden (Raeithel, 1992).

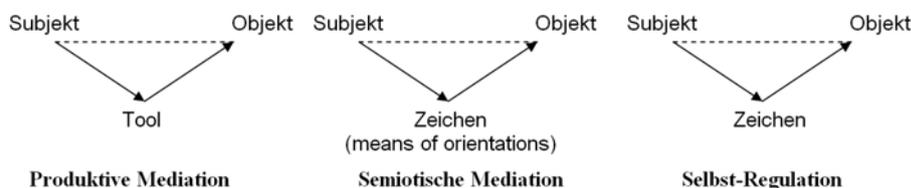


Abbildung 8.12: Formen der Mediation über Tools und Zeichen, dargestellt in Form Wjatskij's Mediationsdreieck (Raeithel, 1992, S. 399)

5. *Tätigkeit ist sozial, existiert nur als Kooperation.* Jedes Individuum trägt zur Reproduktion der kulturellen Ordnung einer Gemeinschaft bei (Raeithel, 1992). Gemeinschaften (communities) werden von Raeithel als nicht isolierte soziale Systeme beschrieben, die sich gegenseitig durchdringen. Je mehr sie dies tun, umso stärker funktional differenziert ist die betreffende Gemeinschaft (Raeithel, 1992). Für die Analyse von Struktur und Dynamik konkreter Tätigkeiten individueller Personen bedeutet das nach Raeithel, dass mit dem Erkennen der historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte (forms) der menschlichen Tätigkeiten begonnen werden muss. Die „forms“ sind „stabilisierte Kooperationsmuster“, die eine Art „Flussbett“ sind, „in welchem jede Person ihre eigene Version der Tätigkeit entfalten kann und dadurch gleichzeitig die nötigen kognitiven Strukturen bewusster Regulation dieser Handlungen entwickelt“⁴⁹ (Raeithel, 1992, S. 400). Die individuellen Denkmuster (forms of thinking) entwickeln sich aus tätigkeitstheoretischer Sicht als internalisierte Abbilder tatsächlicher zwischenmenschlicher Kooperation (Raeithel, 1992). Das heißt, dass jede Veränderung der Tätigkeit (z. B. durch ein Computersystem) eine Veränderung des Denkens und Wahrnehmens auf individueller wie auf Gruppenebene bewirkt (Raeithel, 1992).

Das Framework, Beziehungen und Zusammenhänge. Raeithel (1992) bringt in seinem Framework Erkenntnisse aus der marxistischen Philosophie mit den Erkenntnissen von Wissenschaftlern mit anderen Hintergründen zusammen wie Elias, Mead und Bourdieu.

Grundstück ist die Dialektik von Mitteln (Means) und Strukturen (Forms): das eine verändert das andere, das andere das eine im Rahmen einer kultur-historischen „Evolution“. Vermittelt wird die Veränderung über Individuen. Entsprechend unterscheidet Raeithel drei Ebenen: Figurations (Forms), Actors und Means.

Means im gesellschaftlich-historischen Sinne sind das Repertoire an Instrumenten und Zeichen, um Arbeit zu verrichten (Raeithel, 1992, S. 403f.). *Operative Means* sind ein operationales, funktionales und sich entwickelndes System, das die drei Momente von Arbeit beinhaltet: das Subjekt (aktives lebendiges Wesen, das tätig ist), den Gegenstand (Eigensinn des Gegenstands, aus dem ein aktiver Gegenprozess entspringt) und das vermittelnde Instrument an sich (welches auch relative Autonomie hat) (Raeithel, 1992). Die Richtung der Vermittlung geht sowohl vom Subjekt zum Objekt als

⁴⁹dt. Übersetzung der Autorin

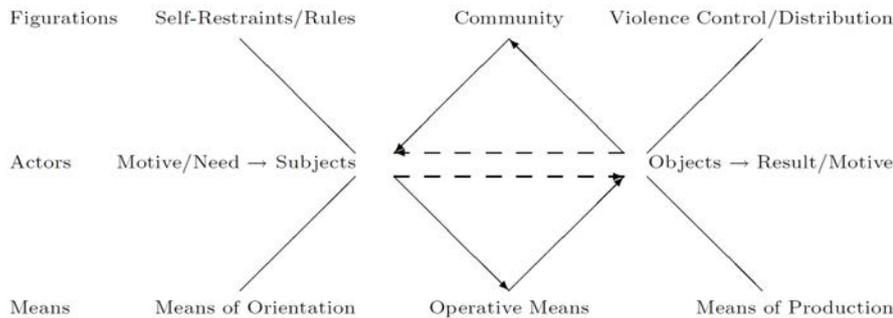


Abbildung 8.13: Raeithel's Framework der kollektiven Tätigkeit (Raeithel, 1992, S. 407)

auch vom Objekt zum Subjekt. Means müssen immer im Kontext ihrer Handhabung analysiert werden.

Raeithel (1992) unterscheidet zwischen *means of orientation* und *means of production* (zurück geht die Unterscheidung auf Norbert Elias, was unter Einflüsse anderer Theorien erläutert wird).

Means of orientation sind im Tierreich alle Fähigkeiten und Mittel, die der Orientierung dienen, d. h. Wahrnehmung, kognitive Fähigkeiten, explorative Fähigkeiten. Beim Menschen kommen die Sprache und Zeichensysteme dazu. Means of orientation haben (oben genannte) internale Effekte: Sie dienen der Selbstregulation, d. h. sind auf das Subjekt selbst gerichtet, oder der sozialen Regulation, d. h. sind auf andere Subjekte gerichtet. Selbstregulation bedeutet: Denken, Handlungsregulierung. Soziale Regulation bedeutet: Kommunikation. Means of orientation sind eine vorwiegend subjektbezogene Klasse von Instrumenten.

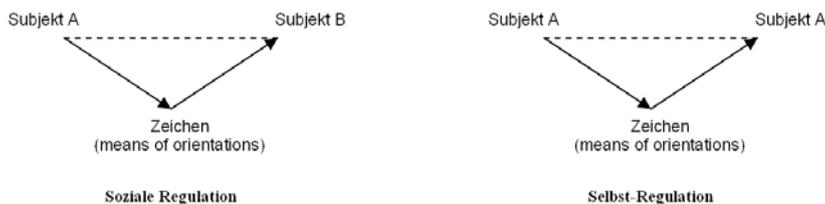


Abbildung 8.14: Integration von Wygotskis ursprünglichem vermittelndem Dreieck, Elias Terminologie der *means of orientation*, sowie der Prozesse der sozialen und Selbstregulation (vgl. Raeithel, 1992, S. 399,408)

Anmerkung: Die Visualisierung der Zusammenhänge stammt von der Autorin.

Means of production sind im Tierreich verschiedenste Fertigkeiten (skills) zur Verwirklichung von artenspezifischen Zielen während der Ausführungsphase einer Tätigkeit. Beim Menschen kommen Tools (Werkzeuge) und Maschinen hinzu. Means of production haben externale Effekte (siehe weiter oben): Sie dienen der Produktion, d. h. sind auf Gegenstände (Objekte) gerichtet. Means of production sind eine vorwiegend objektbezogene Klasse von Instrumenten.

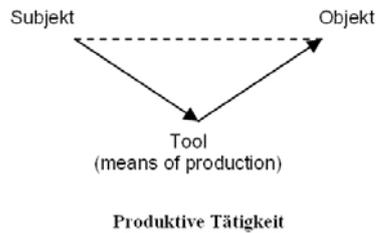


Abbildung 8.15: Wygotskis Dreieck der Vermittlung integriert mit dem Konzept der means of production von Elias (vgl. Raeithel, 1992, S. 399,408)

Anmerkung: Die Visualisierung der Zusammenhänge stammt von der Autorin.

Dynamik der Entstehung von Means: Means entstehen ihrerseits vermittelt aus den „forms“, und zwar vermittelt durch die Individuen (zweite Art der Vermittlung) (siehe Abbildung 8.16; vgl. Raeithel, 1992, S. 405).

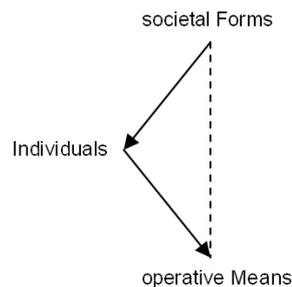


Abbildung 8.16: Dynamik der kultur-historischen Entstehung der *means* aus den *forms*, vermittelt über die Akteure (vgl. Raeithel, 1992, S. 405)

Anmerkung: Die Visualisierung der Zusammenhänge stammt von der Autorin.

Die *means* verkörpern historisch dagewesene Kooperationsmuster (forms). Deshalb werden sie auch „embodied means“ (Raeithel, 1992, S. 397) genannt. Als Beispiel führt Raeithel (1992) an: In der Stahlverarbeitung gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde streng definiert arbeitsteilig gearbeitet, diese Kooperationsmuster von damals findet man heute als automatisierte Bestandteile von Prozesskontroll-Computern, sind daher heute ein *operative mean*.

Figurations (Forms) sind die historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhänge, in denen eine Person oder eine Gruppe tätig ist, sie bestimmen die Art und Weise der Verwendung der *means* (Raeithel, 1992, S. 400,404f.). Forms in diesem Sinne sind jene sozial stabilisierten Kooperationsmuster, die eine Art Mulde oder Flussbett vorgeben (siehe 5. Eigenschaft menschlicher Tätigkeit), in denen dann jede Person ihre eigene Version der Tätigkeit und die nötigen kognitiven Strukturen zur bewussten Regulation dieser Tätigkeiten und damit Anwendung der *means* entfalten kann. Die Kooperationsmuster gibt es im Denken (das, was andere Wissenschaftler kollektive mentale Modelle nennen, also wie *means of orientation* angewendet werden) und im Handeln (etwa Arbeitsteilung in der Produktion, also wie *means of production* angewendet werden). Man muss also neben den *means* auch die *forms* analysieren und

verstehen, um die Tätigkeit von Menschen analysieren und verstehen zu können.

Auf der Ebene der Figurationen gibt es ebenso wie auf der Ebene der Instrumente subjekt- und objektbezogene Klassen. Subjektbezogen sind die *self-restraints* die subjektivierten Aspekte der gesellschaftlichen *forms*. Sie dienen dazu, die Machtverhältnisse vom Individuum heraus aufrechtzuerhalten. Dazu gehören verkörperte soziale Regeln („embodied social rules“, Raeithel, 1992, S. 406), gewohnheitsmäßige zwischenmenschliche Schemata („habitual inter-individual orientations“, Raeithel, 1992, S. 406). Objektbezogen sind die *violence control/distribution* die objektivierten Aspekte der gesellschaftlichen *forms*. Damit ist die (ungleiche) Verteilung der Lebens-Mittel („means for living“) gemeint, die das Machtgleichgewicht durch die jeweiligen (internationalen, nationalen oder organisationalen) Institutionen der Gewaltkontrolle aufrechterhält, d. h. immer wieder reproduziert (Raeithel, 1992).

Dynamik der Entstehung neuer forms: Raeithel (1992, S. 405f.) nutzt das Konzept der Figurationen von Elias, um zu erklären, wie die gesellschaftliche Produktion neuer *forms* (Kooperationsmuster) passiert. Die Entwicklung von neuen *forms* kann weder aus der relativen Autonomie von *operative means* heraus erklärt werden (so macht es die Diffusion-of-Innovation-Forschung), noch als ein völlig autonomer selbstorganisierter Prozess der *forms* verstanden werden, sondern muss die Individuen in ihrer Vermittlerrolle zwischen *means* und *forms* einbeziehen.

Figurationen sind „die sich verändernden Muster der Interdependenzen, die Menschen (sowohl Verbündete als auch Gegner) miteinander verbinden“ (Elias, zitiert in Raeithel, 1992, S. 406). Diese Muster werden als eine Art fluktuierendes, dehnbares Machtgleichgewicht betrachtet, das sich einmal zur einen Seite neigt und dann zur anderen (Raeithel, 1992). Diese sich verändernden Machtgleichgewichte sind zentral für das Konzept der Figurationen. Das Konzept der Figurationen macht klar, dass die Interdependenzen von Menschen (die gelebten Kooperationsmuster) von den Menschen selbst abhängig sind. Zum einen können die Menschen zu einem gewissen Grad die Figurationen wählen, zum anderen sind die Figurationen dennoch unabhängig vom direkten Willen einzelner Menschen (siehe hierzu Elias, 1986).

Der Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung (der Entwicklung neuer *forms*) ist daher von den Figurationen der Menschen abhängig (oberstes Kontextlevel in der Abbildung 8.13). Die oberste Ebene von Raeithel's Framework ist die der Figurationen, d. h. der gemeinsamen Tätigkeit einer konkreten Community, während in Leontjews Original die oberste Ebene die der Persönlichkeit, d. h. des persönlichen Systems konkreter Tätigkeiten im biographischen Zusammenhang ist (vgl. Raeithel, 1992, S. 406).

Actors sind die bewusst handelnden Individuen (Raeithel, 1992, S. 406), sie stehen – bewusst von Raeithel gewählt („centered on the consciously acting persons“, Raeithel, 1992, S. 406) – im Zentrum der Grafik (Abbildung 8.13) als Vermittler zwischen Means und Forms. Individuen und ihre Beziehung zum Gegenstand (Objekt) wird über die Arbeitstätigkeit vermittelt.

Motiv/Need: Die Motivation der handelnden Personen passiert laut Raeithel (1992) durch ein duales System von Kräften: einmal werden die Personen von ihren persönlichen Bedürfnissen motiviert, die sich im Laufe ihrer Biografie herausgebildet haben⁵⁰, zum anderen werden sie durch die Produkte der arbeitenden Gemeinschaft motiviert.⁵¹

⁵⁰Das entspricht den persönlichen Motiven nach Leontjew.

⁵¹Das entspricht den gesellschaftlichen Zielen nach Leontjew.

Hier kommt es zur dritten Art der Vermittlung, nämlich zwischen den Produkten und den Bedürfnissen der Menschen der Community. Die Produkte werden innerhalb und zwischen Communities verteilt und konsumiert und befriedigen damit persönliche Bedürfnisse (siehe Abbildung 8.17).

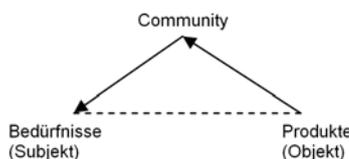


Abbildung 8.17: Dritte Vermittlung – Die Produkte werden über die Community konsumiert und befriedigen Bedürfnisse (vgl. Raeithel, 1992, S. 406f.)

Anmerkung: Die Visualisierung der Zusammenhänge stammt von der Autorin.

Besondere Kommentare zum Framework. Im Zentrum des Frameworks bzw. dessen Abbildung (siehe Abbildung 8.13) stehen die beiden Vermittlungen zwischen Subjekt und Objekt (dargestellt als Dreiecke): die kontextuelle Mediation (über die Community) und die operative Mediation (über die operative means) (Raeithel, 1992). Beide Vermittlungen stellen die jeweilige dialektische Umwandlung voneinander dar (vgl. Raeithel, 1992, S. 407). Die Geraden zu den vier Ecken der Grafik (in Abbildung 8.13) sind nicht als Pfeile zu verstehen. Das dritte „Dreieck“ (oben als „zweite Vermittlung“ beschrieben) fehlt in der Darstellung. Möglicherweise ist es nicht zentral für die Analyse der *joint activity* der Gemeinschaft (community).

Raeithel verwendet klar Leontjew’s Konzept der Tätigkeit. Hauptunterschied zum Framework von Leontjew ist die Einbettung der Analyse einer Tätigkeit in verschiedene Kontexte. Leontjew versucht Individuen als Tätigkeitssysteme im Kontext ihrer Biographie zu verstehen. Raeithel dagegen versucht, die Tätigkeit von Individuen im Kontext der gemeinsamen Tätigkeit einer konkreten Community zu verstehen (Raeithel, 1992, S. 406). Damit ist Raeithel’s Ansatz speziell für die vorliegende Arbeit interessant, weil damit organisationale Tätigkeiten gut betrachtet werden können.

Einflüsse anderer Theorien und Konzepte im Framework

Raeithel (1992) modelliert die originäre Tätigkeitstheorie mit Konzepten des Soziologen und Philosophen Norbert Elias (1897–1990).

Figurationen. Figuration beschreibt gemäß Elias (1986) das Zusammenleben von Menschen in Gesellschaften. Wegen ihrer grundlegenden Interdependenz gruppieren sich Menschen in bestimmten Figurationen, z. B. Familien, Schulklassen, Dorfgemeinschaften, Staaten usw. (Elias, 1986). Figurationen sind etwas typisch Menschliches, Elias differenziert sie von Konfigurationen, wie sie andere Lebewesen oder leblose Objekte (z. B. in Physik) eingehen. Konfigurationen sind gattungsmäßig/biologisch fixiert, Figurationen sind es nicht. Figurationen wandeln sich (Elias, 1986), einzelne Menschen verändern sich ebenfalls. Diese Veränderungen sind untrennbar und ineinander verwoben, aber es sind Veränderungen auf unterschiedlicher Ebene und von unterschiedlicher

Art (Elias, 1986). Figurationen existieren nicht unabhängig von Menschen: Figurationen können nur existieren, wenn es Menschen gibt, die in ihnen leben. Figurationen können aber wohl in relativer Autonomie von einzelnen Individuen existieren (die sich bspw. von einer Figuration ablösen und zu einer neuen hinwenden). Menschen existieren auch nicht unabhängig von Figurationen (das Grundwesen des Menschen ist sozial), allerdings kann ein einzelnes Individuum wohl relative Autonomie gegenüber bestimmten Figurationen haben (Elias, 1986). Elias distanziert sich mit seinem Begriff der Figuration auf der einen Seite von Max Weber (1864–1920), der Figurationen als Idealtypus betrachtete, die nichts Reales sind wie die Menschen selbst, sondern idealisierte Abstraktionen von Häufungen individuell Handelnder (Elias, 1986). Auf der anderen Seite differenziert er seinen Begriff der Figuration durch den Vergleich mit Emile Durkheim (1858–1917). Nach Durkheim sei zwar die Figuration etwas Reales, aber er betrachte sie unabhängig und getrennt vom Dasein des einzelnen Menschen (Elias, 1986). Elias versucht sowohl die reale Existenz der Figuration als auch deren Bezug zum Dasein des Individuums hervorzuheben.

Aus dieser Sicht passt das Konzept der Figuration zur Tätigkeitstheorie, denn es versucht ähnlich wie die Tätigkeitstheorie die Dualität Mensch und Umwelt/Gesellschaft zu überwinden und zu verbinden.

Soziale Ordnung. Gemäß Elias (1998) handeln Menschen zwar zielgerichtet, aber das, was sie erreichen, z. B. die zivilisierten Staaten, passierte nicht, weil die Menschen es so wollten oder anstrebten, das war nicht „geplant“. Diese Veränderung passierte nicht „rational“, d. h. nicht von Individuen vor Jahrhunderten geplant und von Generation zu Generation weitergegeben. Der Prozess der Zivilisation passierte aber auch nicht völlig ungeordnet, sondern geleitet durch die soziale Ordnung.

Arbeitsteilung und Selbstkontrolle. Norbert Elias (1998) sieht die Arbeitsteilung als wesentlichsten Einflussfaktor auf die Art und Weise, wie Menschen miteinander verbunden sind. Die Arbeitsteilung schreitet im historischen Verlauf immer weiter voran. Die Interdependenzen mit anderen Menschen nehmen zu durch den zunehmenden Druck des Wettkampfs. Die sozialen Funktionen werden immer differenzierter, so dass die Zahl sozialer Funktionen wächst und damit auch die Zahl der Menschen, von denen unsere Handlungen abhängen. Die Regulation der individuellen Handlungen passiert nicht nur bewusst. Die Komplexität des Netzes an Handlungen ist so komplex geworden, dass sich – neben der bewussten Selbstkontrolle – automatisierte Mechanismen der Selbstkontrolle herausgebildet haben, die unbewusst passieren. Diese Interdependenzen formen die Persönlichkeit.

Verteilung der Gewalt/Gewaltkontrolle. Voranschreitende Differenzierung sozialer Funktionen geht Hand in Hand mit einer totalen Reorganisation der sozialen Strukturen (Elias, 1998). Die Monopolisierung von (physischer) Gewalt führt nach Elias (1998) dazu, dass die physische Gefahr depersonalisiert wird und stärker von Regeln und Gesetzen abhängt und im allgemeinen geringer wird. Die Kontrolle der eigenen Affekte (jemandem anderen Gewalt anzutun) und der bessere Schutz vor unmittelbarer spontaner physischer Gefahr geht mit der Monopolisierung von Gewalt einher. In Gesellschaften, in denen Gewalt von einem Monopol ausgeübt und kontrolliert wird, gibt es eine stärkere Aufteilung der Funktionen, d. h. Individuen arbeiten in längeren

Ketten zusammen (der Ritter lebt noch von dem, was er unmittelbar auf seinem Land produziert im Gegensatz zum Händler). Je mehr die Menschen voneinander abhängig sind, umso größer ist die individuelle Bedrohung, Gewalt frei auszuleben (Elias, 1998).

Raeithel (1992) übernimmt den Gedanken der Figuration und die Begriffe der Selbstkontrolle, Gewaltverteilung und -kontrolle für sein Framework der Tätigkeitstheorie als Designtheorie.

Die umfassenden Verbindungen zu anderen wissenschaftlichen Theorien und Modellen, die Raeithel herstellt, zeigen eher, wie diese anderen Denkschulen und philosophischen Ansätze in dem tätigkeitstheoretischen Framework aufgehen, es ergänzen oder akzentuieren, allerdings werden von diesen weniger neue Elemente oder Konzepte eingeführt, die das tätigkeitstheoretische Framework radikal verändern. Besonders deutlich bezieht sich Raeithel auf systemtheoretische und konstruktivistische Sichtweisen wie Maturana und Varela, Luhmann sowie Blauberg et al. (1977).

Den Begriff des „Generalized Other“ sowie des „Generalized Me“ überträgt er von Herbert Mead.

Von Gregory Bateson überträgt er den Begriff des „Mind as a between“ auf den inter-nalen Effekt, den zeichenvermittelte Handlungen auf soziale Gruppen haben können.

Wissen, Wissensfluss und (organisationales) Lernen im Framework

... we humans are the only species known to us that may consciously reflect upon their praxis using the contents of a ‚second world‘ of symbolic means and forms. (Raeithel, 1992, S. 413)

Die Bedeutung der semiotischen Selbstregulation für Prozesse der **Wissensgenerierung** und des **Lernens** zeigt sich in Raeithel's Unterscheidung von drei Formen der Reflexion (Raeithel, 1992, S. 412ff.):

1. Primary centering
2. De-centering
3. Re-centering

Primary centering (auch naïvly centered reflection) ist die erste Stufe der Reflexion über die eigene Praxis, die in der Regel dann eintritt, wenn eine Handlung nicht zu den erwarteten Ergebnissen geführt hat. Die reflektierende Person wechselt von der handelnden Rolle in eine beobachtende Rolle. Die Umwelt wird auf dieser Stufe als unabhängig von der BeobachterIn wahrgenommen als

a separate, distant array of meaningful things that can be ordered with a view to finding some new direction of action that will realize the original aim in spite of the hindrance that has broken the smooth flow of unimpeded action. (Raeithel, 1992, S. 413)

Die beobachtende Person erkennt auf dieser Stufe nicht, dass ihre Wahrnehmung der Objekte von ihrer eigenen Tätigkeit abhängt; die Objekte und deren Bedeutung sind auf dieser Stufe noch untrennbar miteinander verbunden („things around us have their names on their faces“, Raeithel, 1992, S. 413). Üblicherweise wird auf dieser Stufe die aktuell verfolgte Handlung unterbrochen und man versucht, sich neu im gegebenen Umfeld zu orientieren (Raeithel, 1992). Die Reflexion ist zentriert im Individuum.

De-centering ist die zweite Stufe der Reflexion, nämlich dann wenn die Tätigkeit einer anderen Person oder auch die eigene Tätigkeit ins Zentrum der Beobachtung rückt. Auf dieser Stufe wird eine Trennung von Beobachtung und beobachtetem Subjekt vollzogen (Raeithel, 1992), also eine Art objektive Beobachtung wie man sie aus dem Popper'schen empirischen Vorgehen kennt. Diese Stufe der Reflexion ist entsprechend nur möglich durch hoch entwickelte symbolische Mittel, nämlich, wenn die Tätigkeit durch ein Modell, welches die Beziehung zwischen Tätigkeit, Gegenprozess und brauchbaren Mitteln darstellt, repräsentiert ist (Raeithel, 1992). Auf dieser Reflexionsstufe sind die reale und die symbolische Welt dissoziiert (Raeithel, 1992).

There is a danger in radical de-centered reflection: The world is ‚revealed‘ as a big network of functional relations that determine the subjects ‚from outside‘ by ‚functional laws‘.

Die Reflexion ist de-zentriert.

Re-centering ist die dritte und höchste Stufe der Reflexion, auf der die Trennung von realer und symbolischer Welt auf neuer Ebene aufgehoben wird und eine Bewusstheit darüber entsteht, dass wir Menschen von den Möglichkeiten, die wir vorfinden, auswählen können, welche wir zur tatsächlichen Realität machen (Raeithel, 1992). Dabei spielt natürlich eine Rolle, welche Means vorhanden sind, aber es herrscht Bewusstsein, dass Means durch die eigene (kollektive) Tätigkeit produziert und verändert werden, damit auch fehlende Means geschaffen werden können. Die Reflexion mündet in eine dialogische Beziehung von Beobachten und Beobachtetem (Raeithel, 1992). Die Reflexion auf dieser Stufe ist wieder zentriert, aber nicht mehr im Individuum, sondern in der Gemeinschaft, zu der das Individuum gehört (Raeithel, 1992).

In order to enable the collective subject to choose among possibilities, the participants must take turns in *producing its communal voice* that makes the evaluations of possibilities and the options for choice *public between the participants*. (...) It is only in such a *multi-voiced dialogue* that human subjects may reach the ‚highest‘ level of conscious self-regulation. . . (Raeithel, 1992, S. 414f., Hervorheb. im Original)

Wissen findet sich vor allem in den „means of orientation“, der subjektbezogenen Klasse von Instrumenten, wieder (Raeithel, 1992, S. 406): individuelles, sowohl explizites als auch implizites (Know-how) Wissen.

. . . the regulative, controlling structures that the individual worker has at his or her disposal as cognitive knowledge, and/or as ‚mere knowing-how‘ (implicit but effective knowledge). (Raeithel, 1992, S. 403)

Kognitives Wissen ist explizites Wissen. Implizites Wissen wird von Raeithel nicht als Teil des kognitiven Wissens betrachtet, da sich kognitives Wissen auf jene Wissensinhalte bezieht, die eine WissensträgerIn einer anderen Person einfach kommunizieren kann (Raeithel, 1992).

Die Self-restraints/rules kann man ebenfalls als eine Form sozialen Wissens bezeichnen, die mehrheitlich implizit sind. Es geht hier um Regeln, Schemata im zwischenmenschlichen Miteinander, die unseren Umgang zueinander beeinflusst.

Fertigkeiten (skills), die zur Ausführung einer Tätigkeit dienen, zählen in Raeithel's Framework zu den „means of production“ und können als eine Form impliziten Handlungswissens oder Könnens bezeichnet werden.

... the general concept of ‚operative means‘ (Comprising both orientational and productive means) may be defined as an *operational, functional, and developing system* ... (Raeithel, 1992, S. 403)

Der Wissensbegriff ist also ein dynamischer: Wissen verändert sich durch die kulturhistorische Entwicklung (und die entstehenden forms) und gleichzeitig verändert Wissen diese (forms). Wissen wird aus einem kulturell entstanden „Speicher“ „entnommen“. Das, was prinzipiell verfügbar ist, hat Grenzen, gleichfalls entscheidet trotzdem jedes Individuum, welches Wissen es sich verfügbar macht und beeinflusst damit wieder den kollektiven „Speicher“. Wissen ist also das subjektive Moment von Arbeit (vgl. Raeithel, 1992, S. 403). Mit Wissen wird die Arbeitstätigkeit gestaltet.

Innovation entsteht oft durch das Verwenden „alter“ Instrumente (means) in neuer Weise (Raeithel, 1992). Die Verbreitung von Innovation versteht man weder aus der relativen Autonomie der *operative means* heraus, noch aus der relativen Autonomie der *forms*, die Betrachtung der Vermittlerrolle der Akteure ist nach Raeithel hier zentral.

Schlussfolgerungen für das Explizieren von implizitem Wissen via Repertory Grids

Dass der Wissensbegriff im tätigkeitstheoretischen Framework kein statischer ist, passt gut mit der Personal Construct Psychology zusammen, da auch dort Wissen in permanenter Veränderung begriffen ist. Wissen, erhoben mit Repertory Grids, bedeutet eine Momentaufnahme der von der Auskunftsperson zu diesem Zeitpunkt gewählten möglichen Konstruktion. Kelly betont, dass Menschen nie Opfer ihrer Erfahrung sind, sondern die Konstruktion der Erfahrung ihnen mehr oder weniger gangbare (Lebens-) Wege eröffnet. Die Konstruktionen sind nach Kelly, ähnlich wie bei Raeithel, abhängig von einer kulturellen Einbettung (Sozialitäts- und Kommunalitätssatz).

Erfahrungseinheiten im Sinne von Raeithel's tätigkeitstheoretischem Framework sind überall dort, wo der Mensch in Kontakt mit anderen Menschen und/oder mit dem Gegenstand seiner Tätigkeit kommt. Da dies im Sinne der Theorie vermittelt geschieht, spielt auch der Kontakt zu Arbeitsmitteln, Sprache, Symbolen und Regeln eine Rolle. Inwieweit der Umgang mit den Arbeitsmitteln und Regeln im weitesten Sinne bewusst stattfindet, hängt vom Level ab, denn die Anwendung der „operative means“ geschieht rekursiv (vgl. Raeithel, 1992, S. 403f.). Der physische Kontakt ist die elementarste Form der Vermittlung („Interface“) zwischen Mensch und Gegenstand und wird mit „natürlichen“ Mitteln vermittelt (etwa mit der Hand anfassen).

Zur organisationalen Wissenskonstruktion tragen sowohl subjekt-, als auch objektseitige Instrumente und soziale Strukturen/Muster internaler und externaler Natur bei.

Daher scheint es Sinn zu geben, die subjektive Konstruktion der *Gegenstände* und *transformierten Produkte/Ergebnisse* zu erheben, um die Bedeutung der Community, aber auch die Bedeutung der Arbeitsmittel (zu denen Wissen und Fertigkeiten im engeren Sinne zählen) zu verstehen.

Durch eine Erhebung mit *Community-Mitgliedern* als Elementen könnten einerseits objektseitige Arbeitsteilungsstrukturen sichtbar werden, andererseits implizite soziale Regeln und Self-restraints.

Gleichfalls könnte auch die subjektive Konstruktion der *Arbeitsmittel* im Kontext der Arbeitstätigkeit helfen, diese zu verstehen (allein die Frage, welche Arbeitsmittel als Elemente für ein Grid aus Sicht der Auskunftsperson in Betracht kommen, könnte helfen, die Arbeitstätigkeit zu verstehen).

Individuelle Grids unterstützen die zweite (individuelle) Reflexionsstufe (de-centering). Für die dritte Reflexionsstufe (re-centering) ist das Zusammenführen der und der Dialog zwischen den multiplen Perspektiven der verschiedenen Akteure der gemeinsamen Tätigkeit zentral. Repertory Grids können dafür eine Art Sprache liefern, die auch im kollektiven Dialog nützlich ist, weil durch die Offenlegung und Verbalisierung individueller mentaler Modelle die Voraussetzung für eine gemeinsame Reflexion geschaffen wird.

8.7 Wehner et al.'s arbeitspsychologisches Kooperationsmodell

Entstehungs- und Anwendungskontext

Das *Arbeitspsychologische Kooperationsmodell* von Wehner et al. (1996) wurde, wie der Name schon sagt, im Kontext arbeitspsychologischer Forschungen entwickelt von einer Forschergruppe, die zum Zeitpunkt der Entwicklung des Modells im Bereich der Arbeitswissenschaften an der TU Hamburg-Harburg tätig war.

Anwendungsfeld des Kooperationsmodells sind kooperative Beziehungen in und zwischen Organisationen, in einem Anwendungsbeispiel etwa eine Lieferbeziehung in der Automobilindustrie. Es geht vor allem darum, die Entstehung, den Verlauf, Abbrüche und Neuanfänge von kooperativem Verhalten aus arbeitspsychologischer Sicht zu verstehen, zu analysieren und letztlich Hinweise für mögliche Interventionen zu geben.

Die Arbeiten eines der Autoren, Arne Raeithel, die in Abschnitt 8.6 beschrieben wurden, finden hier Eingang. Ein Artikel eines weiteren Autors, Christoph Clases, wird in Abschnitt 8.8 ausgewertet.

Ziel(e) des Ansatzes

Ziel von Wehner et al. (1996) ist es, ein theoretisch fundiertes Kooperationsmodell für die betriebliche Praxis zu entwickeln und dieses auf ein Beispiel aus der Praxis

(eine Lieferbeziehung) anzuwenden und die Kooperation in diesem Fallbeispiel mit den Begriffen des Kooperationsmodells zu rekonstruieren. Die theoretische Grundlage des Modells liefert die Tätigkeitstheorie, wobei hier die Arbeiten eines der Autoren, Arne Raeithel, insbesondere Raeithel (1983, 1992), aber auch die Arbeit von Engeström (1987) maßgeblich eingehen.

Unter **Kooperation** verstehen die Autoren aufgrund ihres tätigkeitstheoretischen Grundverständnisses nicht eine individuelle Schlüsselqualifikation (etwas, das ganz unabhängig von der Arbeitssituation sei), sondern sehen Kooperation „als Produkt der tätigen Auseinandersetzung arbeitender Personen mit ihren Arbeitsgegenständen und miteinander“ (Wehner et al., 1996, S. 40), also ein kollektives Phänomen, das nicht nur von den Personen, die zusammenarbeiten, sondern auch von den Arbeitsgegenständen, an denen gearbeitet wird, abhängig ist. Die Autoren kritisieren an der traditionellen Arbeits- und Organisationspsychologie, dass diese keine Konzepte für die Analyse „soziale[r] Entwicklungs- und Lernprozesse von Individuen, Teams und Arbeitsgruppen“ (Wehner et al., 1996, S. 42) habe. Die Grundlagenpsychologie konzentrierte sich nur auf das Individuum, sein Erleben und Verhalten in Gruppen, nicht aber auf ein Verständnis des **Handelns von Gruppen** als solche, bedingt durch ihre jeweilige gruppenspezifische Kultur. Diese Lücke möchten die Autoren mit der „kulturhistorischen Tätigkeitstheorie“ füllen.

Beschreibung des Ansatzes

Der **Kulturbegriff** ist im Sinne der Autoren zentral für das Verständnis kooperativer Arbeitsbeziehungen, da *Kooperation als Eigenschaft einer Gemeinschaft*, nicht als Eigenschaft eines Individuum gesehen wird. *Kultur* verstehen Wehner et al. (1996) als „gemeinsames Wissen und verteiltes Können“.

Wir gehen davon aus, daß jede Gemeinschaft über ein verteiltes, arbeitsteiliges und koordiniertes *Können* der Individuen verfügt und darüber hinaus in ihren Diskursen ein explizites, gruppenöffentliches *Wissen* produziert, das wiederum die Basis für einen *umlaufenden Sinn* ihrer gemeinschaftlichen und verbundenen Tätigkeit bietet. (Wehner et al., 1996, S. 42)

Zu Kultur gehören sowohl subjektive als auch objektive Elemente. Zu Elementen der *objektiven Kultur* zählen:

- konkret-gegenständliche Elemente, z. B. Arbeitsraum, Werkzeuge, Maschinen, Medien
- Zeichensysteme und Kommunikationsmedien, z. B. Karten, Arbeitspläne, Funkverbindungen und Computernetze
- verbalsprachliche Austauschprozesse, z. B. formelle und informelle Gespräche, Diskussionen

Zu den *subjektiven Elementen* von Kultur wird nichts ausgesagt. Es lässt sich allenfalls schließen, dass im Gedankengut der Tätigkeitstheorie, mentale Prozesse gemeint sein

könnten, die – im Sinne der Tätigkeitstheorie – die Widerspiegelung der objektiven Welt sind. Das wird allerdings in Wehner et al. (1996) nicht explizit gesagt.

Tätigkeit im Sinne von Wehner et al. (1996) wird wie in Raeithel (1992) verstanden (worauf auch explizit referenziert wird) und bezieht sich explizit auf ein Zitat aus Leontjew's *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*: Tätigkeit als „ganzheitliche ... Lebereinheit“, die die Beziehung von Subjekt und gegenständlicher Welt herstellt und von den gesellschaftlichen Beziehungen abhängig ist (ohne diese gar nicht existiert).

Es werden fünf „Bestimmungselemente“ gegenständlicher Tätigkeit in Wehner et al. (1996, S. 43f.) genannt, die sich explizit auf die fünf Eigenschaften gegenständlicher Tätigkeit in Raeithel (1992) beziehen (siehe auch Abschnitt 8.6). Die Eigenschaften 3 und 4 sind leicht anders abgegrenzt, die Grundgedanken aber gleich.

1. Tätigkeit hat immer einen Bezug zum Körperlich-Sinnlichen des Menschen. Auch Kommunikation brauche Augen, Ohren, Gesten, Finger etc.
2. Tätigkeit schließt auch über das Körperliche hinausgehende „physische Mittel“ ein (Werkzeuge, Instrumente verschiedenster Art), die die natürlichen Produktions- und Orientierungsmittel (wie Augen, Ohren etc.) erweitern und neue virtuelle oder reale Tätigkeiten ermöglichen.
3. Tätigkeit sei gleichzeitig „Motor und Produkt gesellschaftlicher Reproduktion“, d. h. die Tätigkeit einer Person kann Gegenstand der Tätigkeit anderer Personen werden oder sogar Gegenstand einer anderen Tätigkeit der selben Person (selbstreflexiv).
4. Tätigkeit werde „kommunikativ reguliert“, d. h. über die Verwendung von Zeichen koordiniert.
5. Tätigkeit ist immer kooperativ, auch wenn es sich um eine scheinbar „einsame Tätigkeit“ handelt, da zumindest deren Produkte geteilt werden oder in andere Tätigkeiten eingehen. „Kooperation gehört zu den Existenzbedingungen jeder Gesellschaft.“ (Wehner et al., 1996, S. 44)

Wehner et al. (1996) beziehen sich ebenfalls auf eine Darstellung von gegenständlicher Tätigkeit in **drei „Prozessebenen“** (siehe Abbildung 8.18), die sehr ähnlich zur Darstellung in (Raeithel, 1992) ist (vgl. Abbildung 8.13). Die drei Ebenen *Figurationen*, *Handlungen* und operative *Handlungsmittel* stehen „in einem wechselseitigen Vermittlungsverhältnis zueinander“ (Wehner et al., 1996, S. 44).

Handlungen (mittlere Ebene) sind gemäß Wehner et al. (1996) immer in den Kontext von bestimmten Figurationen (obere Ebene) eingebettet und verwenden bestimmte Mittel (untere Ebene) bei ihrer Ausführung. Handlungen existieren nicht unabhängig von Tätigkeit, durch Handlungen konstituiert sich eine spezifische Subjekt-Objekt-Relation (Wehner et al., 1996). Handlungen werden von einzelnen Akteuren ausgeführt und über operative Mittel und gesellschaftliche Figurationen vermittelt (Wehner et al., 1996).

Operative Mittel lassen sich in zwei Klassen einteilen: die subjektbezogenen Orientierungsmittel, die es den Akteuren ermöglichen, „sich in ihren Lebenswelten zu orientieren (z. B. Informationen, Veränderungen etc. wahrzunehmen)“ (Wehner et al., 1996,

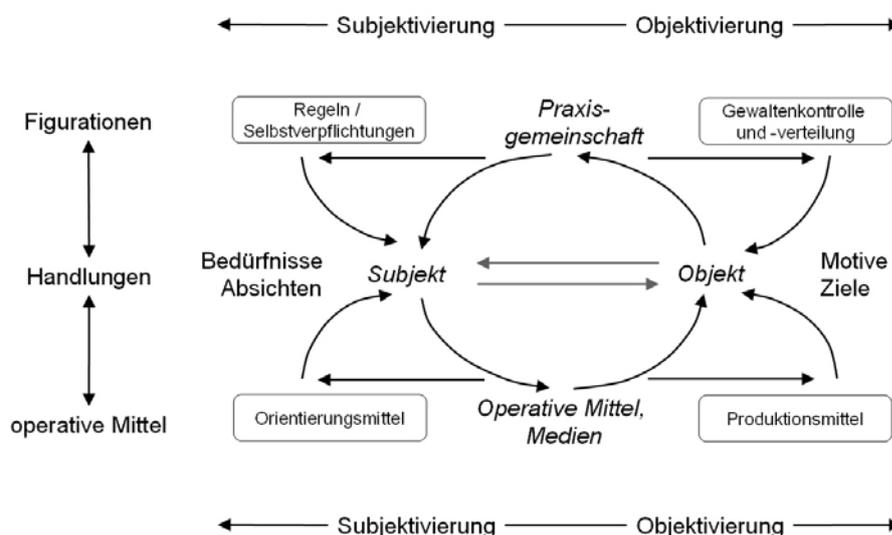


Abbildung 8.18: Drei Ebenen (Figurationen, Handlungen, operative Mittel) in Tätigkeitssystemen Wehner et al. (1996, S. 44)

S. 44) und objektbezogene Produktionsmittel, die dazu dienen, „auf Arbeitsgegenstände einzuwirken (z. B. Texte zu produzieren)“ (Wehner et al., 1996, S. 44).

Figurationen vermitteln die Handlungen der Akteure. Sie lassen sich – ähnlich wie die operativen Mittel – in zwei Klassen unterteilen: 1) die objektbezogenen Aspekte gesellschaftlicher Beeinflussung, d. h. „institutionalisierte[n] Formen von Gewaltenteilung und Verfügungsmacht über gesellschaftliche Ressourcen auf internationaler, nationaler und institutionell-legislativer Ebene“ (Wehner et al., 1996, S. 44) und 2) die subjektbezogenen Aspekte gesellschaftlicher Beeinflussung, d. h. „Selbstkontrolle und -regulation seitens der einzelnen Akteure bzw. die wechselseitigen, nicht-institutionalisierten Selbstverpflichtungen zwischen mehreren Akteuren“ (Wehner et al., 1996, S. 44f.).

Auf dieser Ebene werden die Handlungen der Akteure über bestimmte Umgangsformen und Stile, d. h. als inkorporierte soziale Muster vermittelt und durch habituelle (meist unhinterfragte) gemeinsame Wertvorstellungen und Handlungsmaximen reguliert. (Wehner et al., 1996, S. 45)

Wehner et al. (1996) betonen, dass durch das tätigkeitspsychologische Modell Kommunikation ganzheitlicher betrachtet werden kann und neben den traditionellen Funktionen von Kommunikation wie Planen, Anweisen und Kontrollieren vor allem jene kommunikativen Akte berücksichtigt werden können, „die für die Reproduktion *und* Veränderung des Könnens, des Wissens und des motivierenden Sinns in Gruppenkulturen relevant sind“ (Wehner et al., 1996, S. 45). Kommunikation wird im Rahmen dieses Frameworks also verstanden als Ausgangspunkt für die Veränderung von Können und Wissen.

Das Kernstück des Frameworks von Wehner et al. (1996) sind die **fünf Phasen der Zusammenarbeit** (siehe Abbildung 8.19):

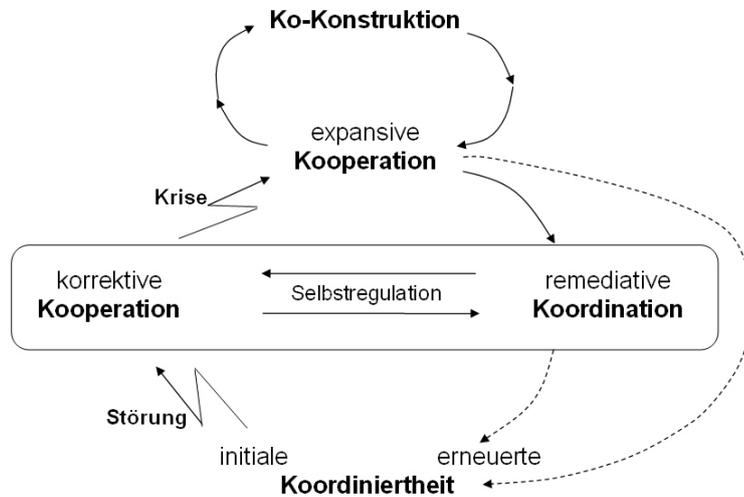


Abbildung 8.19: Arbeitspsychologisches Kooperationsmodell: fünf Phasen von Kooperation und Koordination nach Wehner et al. (1996, S. 48)

1. Initiale Koordiniertheit
2. Korrektive Kooperation
3. Expansive Kooperation
4. Ko-Konstruktion
5. Remediative Koordination

Initiale Koordiniertheit: Laut Wehner et al. (1996) ist davon auszugehen, dass es für alle (Arbeits-)Tätigkeiten bereits eine grundlegende Koordiniertheit gibt.

Kooperation setzt damit niemals an einer *Stunde Null* an, sondern immer an schon geteilten und geregelten Strukturen an... (Wehner et al., 1996, S. 46)

Diese initiale Koordiniertheit existiere unter anderem durch gemeinsam genutzte Arbeitsmittel, durch formalisierte Absprachen, informelle Regeln (Aushandlungszeitpunkt kann für die einzelnen unbekannt sein), durch gemeinsame Ausbildungen der Akteure, wodurch die Sichtweise auf die Welt ausgebildet, abgeglichen und die Nutzung bestimmter Arbeitsmittel erlernt wird. Sie existiert auch durch gemeinsame „äußere Motive“, die die gemeinsam herzustellenden Produkte sind (die individuellen Motive können unterschiedlich sein).

Für die Untersuchung betrieblicher Kooperationsbeziehungen ergibt sich daraus für Wehner et al. (1996), dass die initiale Koordiniertheit in ihrer zeitlichen Entstehung erfasst und beschrieben werden muss.

Korrektive Kooperation: Trotz initialer Koordiniertheit können unerwartete Ereignisse (*Störungen*) auftreten, die durch die initiale Koordiniertheit nicht geregelt sind. Diese

können auf zwei Weisen bewältigt werden, einerseits durch einen einzelnen Akteur, der individuelle Anpassungen und Korrekturen vornimmt, oder aber es kann Kooperation zwischen den Akteuren der Tätigkeit nötig werden. Diese Form der Kooperation wird „korrektive Kooperation“ genannt. Dabei werden die Störungen einmalig situativ bewältigt, d. h. neben den normalen Arbeitstätigkeiten: die KooperationspartnerInnen müssen sich dafür finden, über die Störung ein gemeinsames Verständnis entwickeln und gemeinsame Bewältigungsstrategien am Einzelfall erarbeiten. Je häufiger Störungen auftreten, je weniger die einzelne Störung voraussagbar ist und/oder wenn KooperationspartnerInnen ausfallen bzw. zu wenig Vertrauen in KooperationspartnerInnen herrscht, dann wird Stress ausgelöst, der Zusatzaufwand für die „Sekundärtätigkeit“ der Störungsbewältigung wird zu groß und kann dazu führen, dass die Arbeitstätigkeit nicht mehr verlässlich zu den erwünschten (Qualitätsstandards) Ergebnissen führt. Die KooperationspartnerInnen äußern deutlicher die Kritik (dies wird möglich, weil sie eine Systematik im Störungsaufreten erkennen oder der Umgang mit Störungen bereits formalisiert ist) – es kommt zur *Krise* der Arbeitsorganisation.

Für die Analyse von betrieblichen Kooperationsbeziehungen leiten Wehner et al. (1996) ab, dass man zwischen Koordinations- und Kooperationskrisen in dem Stadium unterscheiden sollte. Dies lasse sich durch eine Bestandsaufnahme bisheriger Prozesse entscheiden: Eine *Koordinationskrise* liege vor, wenn die initiale Koordiniertheit offensichtliche Mängel habe (Vorhandensein typischer Störquellen und routinierten Umgangs mit den Störungen), welche sich durch individuelle Umstrukturierungen beheben lassen. Eine *Kooperationskrise* liege vor, wenn sich keiner zur Bearbeitung von solch einzelnen Störungen gefunden hat, wenn keine Verständigung zu Störungsursachen zwischen Kooperationspartner passiert ist und/oder keine Bewältigung gefunden wurde (dies kann an nicht ausreichendem Vertrauen liegen, unzureichender Bereitschaft oder ungeeignetem organisatorischem Rahmen für die Ausführung der permanenten Korrekturtätigkeiten).

Expansive Kooperation: Die Benennung der Krise/Kritik ist Voraussetzung für expansive Kooperation. Als „expansiv“ wird Kooperation nach Wehner et al. (1996) erst bezeichnet, wenn neue noch nicht integrierte Organisationsformen oder/und KooperationspartnerInnen (d. h. neue Qualifikationen oder Beziehungen) benötigt werden und versucht wird, zukünftige Störungen proaktiv nicht reaktiv zu bewältigen (antizipationsorientiert). Ob es zu expansiver Kooperation kommen kann, ist gemäß Wehner et al. davon abhängig, ob genügend organisatorischer Freiraum dafür vorhanden ist.

Ko-Konstruktion: Ko-Konstruktion wird „als höchste Form interaktiver Kommunikation verstanden“ (Wehner et al., 1996, S. 47). Sie wird gebraucht, um qualitativ neue Koordinations- und Kooperationsformen zu entwickeln. Dafür muss das, was bis dahin Sekundärtätigkeit war (die Störungsbewältigung) zur Primärtätigkeit werden (dürfen). Das heißt, Ko-Konstruktion ist ein Forum des gemeinsamen Ausdenkens und Vorplanens von neuen Möglichkeiten der Abstimmung der Tätigkeiten (durch Verallgemeinerung der bisher aufgetretenen Störungen, durch Suche nach Perspektiven für zukünftige Interaktionen). Pragmatisch kann das Ko-Konstruktionsforum z. B. ein Werkstattkreis, eine Projektgruppe, ein Veränderungsteam sein. Die Auswahl der Beteiligten ist wichtig, weil die Beteiligten, so Wehner et al. (1996), über ein gutes Maß an Selbstkritik (Kritik am Alten) und Offenheit und Neugier (für das Neue, Unbekannte) mitbringen müssen.

Die Ko-Konstruktionsphase wechselt sich mit einer Phase des Ausprobierens in der expansiven Kooperationsphase ab:

Das Hin- und Hergehen zwischen dem Erfinden, dem Ausprobieren und Kritisieren ist ein durchaus kreativer Prozeß und daher sind die expansive Kooperation als auch die ko-konstruktiven Phasen des Ausdenkens und Vorplanens der neuen Möglichkeiten meist auch emotional positiv besetzt – im Gegensatz zur korrektiven Kooperation, die sehr häufig belastend ist. (Wehner et al., 1996, S. 47)

Remediative Koordination: Wenn sich eine neue Koordiniertheit durch die Phase der expansiven Kooperation herauskristallisiert und diese Innovation institutionalisiert wird, sprechen Wehner et al. (1996) von remediativer Koordiniertheit. Sie ist dann wieder Ausgangspunkt für eine neue initiale Koordiniertheit.

Selbstregulation: Wehner et al. (1996) zeigen mit ihrem Modell, dass in der Praxis neben dem idealtypischen 5-Phasen-Verlauf (formeller Regulationsprozess der Koordination) auch andere Kreisläufe (informelle Regulation) durchschritten werden, um zu neuer Koordiniertheit zu gelangen, vor allem dann, wenn aus korrektiver Koordination direkt eine neue Koordiniertheit entsteht. Dies nennen sie Selbstregulation und beschreiben, dass genau jene Selbstregulation es ist, die „*naturwüchsig* erscheinende Organisationsformen heraus[bildet], die insgesamt von niemandem geplant oder optimiert wurden, und dennoch meist *genügend gut* funktionieren“ (Wehner et al., 1996, S. 49).

Neben den fünf Phasen der Kooperation erweitern Wehner et al. (1996) ihr Kooperationsmodell um die theoretischen Konstrukte **Vertrauen** zwischen den KooperationspartnerInnen sowie der KooperationspartnerInnen mit dem System sowie **Kopräsenz** der am kooperativen Geschehen Beteiligten. Dabei nehmen die Autoren Bezug zu Giddens *Theorie der Strukturierung* (vgl. auch folgender Abschnitt): Gesellschaftliche Strukturen (wie Regeln, Interaktionsmuster, Koordiniertheit etc.) beeinflussen in diesem Sinne das Handeln von Akteuren positiv oder negativ, gleichzeitig werden durch die Handlungen gesellschaftliche Strukturen konstituiert. (Diese gegenseitige Bedingtheit entspricht auch den Grundannahmen der Tätigkeitstheorie.) Durch den Prozess der Reflexion (im Kooperationsmodell also die Artikulation von Kritik, das Ausprobieren qualitativ neuer Muster und vor allem die Ko-Konstruktion selbst) der gesellschaftlichen Strukturen – im konkreten Fall heißt das der Koordiniertheit der Arbeitsorganisation und der Kooperationsbeziehungen sowie deren Schwächen – werden die gesellschaftlichen Strukturen selbst der bewussten Handlungsregulation zugänglich (Wehner et al., 1996).

Personales Vertrauen, d. h. Vertrauen in die Interaktionspersonen bzw. in die Gemeinschaft, spiele vor allem bei der expansiven Kooperation und der Ko-Konstruktion eine Rolle, zum einen im Sinne, dass vorhandenes Vertrauen genutzt werden kann, zum anderen dass Vertrauen in diesen Phasen der Kooperation hergestellt werden kann (Wehner et al., 1996). Dies finde laut den Autoren „unter *starker Kopräsenz* (bei Giddens ‚face-work commitments‘)“ (S. 50, Hervorheb. JH) statt. Dabei bedeutet Kopräsenz nicht nur die physische Präsenz der Interaktionspersonen, sondern kann auch virtuell realisiert sein, braucht aber einen Bezug zur „Ebene des Körpers“ (S. 50). Kopräsenz könne daher auch über Vertrauen hergestellt werden (Wehner et al., 1996).

Systemvertrauen spiele vor allem auf der Ebene der initialen und reproduzierten Koordiniertheit eine Rolle im Sinne des „Handeln[s] unter *schwacher Kopräsenz* (‚faceless commitments‘, Verpflichtung auf gemeinhin anerkannte Regeln)“ (S. 50, Hervorheb. JH).

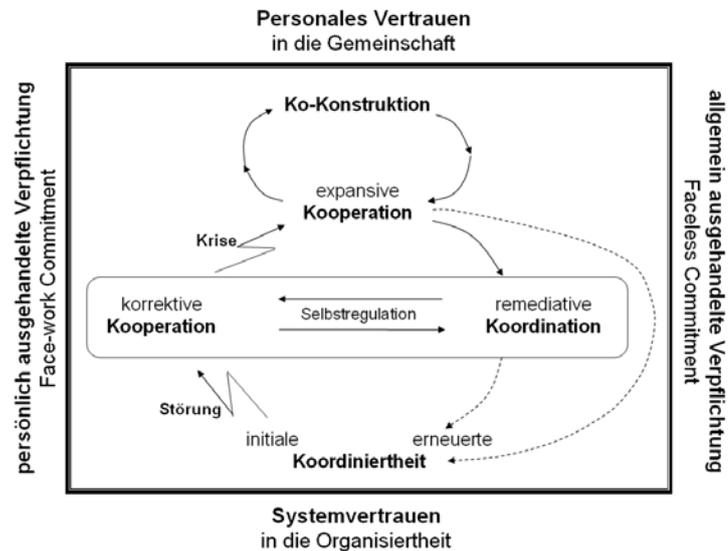


Abbildung 8.20: Integration von Kopräsenz und Vertrauen in das Kooperationsmodell nach Wehner et al. (1996, S. 50)

Für korrektive Kooperation sei personales Vertrauen auch wichtig, allerdings könne der Grad der Kopräsenz variieren, etwa von starker Kopräsenz am Anfang der Kooperationsbeziehung zu späterer schwacher Kopräsenz, wenn die Regulation von Störungen erfolgreich war (Wehner et al., 1996).

Die Integration der Begriffe des „personalen Vertrauens“ und „Systemsvertrauens“ sowie der Begriffe des „face-work commitment“ und „faceless commitment“ in die Abbildung bleibt unscharf, da im Text personales Vertrauen und starke Kopräsenz (also face-work commitment) im Sinne sich gegenseitig beeinflussender Phänomene behandelt wird, die in den gleichen Phasen des Kooperationsmodells bedeutsam sind. In der Abbildung dagegen werden Vertrauen und Kopräsenz scheinbar als zwei Dimensionen aufgefasst (siehe Abbildung 8.20).

Einflüsse anderer Theorien und Konzepte im Framework

Es wird beschrieben, dass die Rezeption der, wie die Autoren sie nennen, kulturhistorischen Tätigkeitstheorie, sich neben den grundlegenden Werken von Leontjew's *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit* und Wygotski's *Denken und Sprechen* vor allem durch Forschungsergebnisse der Ethnologie, Mikrosoziologie und ethnomethodologisch orientierten Arbeitsforschung beeinflusst sei, hier wird auf folgende Werke Bezug genommen:

- Bourdieu, P. (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*.
- Geertz, C. (1987): *Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*.
- Suchman, L. (1990): *Plans and Situated Actions. The Problem of Human machine Communication*.

Die Art und Weise, wie diese Werke und Ideen die Rezeption der Tätigkeitstheorie und ihre Umsetzung im Kooperationsmodell beeinflussen, lässt sich schwer rekonstruieren, da es weder explizit erwähnt wird noch für die Werke, die die Autorin der vorliegenden Arbeit gut kennt (z. B. Lave und Wenger) rekonstruierbar ist.

Deutlich wird hier, ähnlich wie in Raeithel (1992) der Einfluss von Elias' Figurationen (siehe Abschnitt 8.6).

In das Kooperationsmodell fließt zum Thema Vertrauen die Unterscheidung in *faceless commitment* und *face-work commitment* von Giddens (1992, „Die Konstitution der Gesellschaft“) ein. Auch Luhmann (1989) wird zitiert in seiner Anschauung, dass Vertrauen komplexitätsreduzierend wirkt als „soziale Tauschform für zukünftige Handlungen“ (Wehner et al., 1996, S. 50) fungiert.

Wissen, Wissensfluss und (organisationales) Lernen im Framework

Es werden *Können*, *Wissen* und *Sinn* unterschieden. Sowohl Können, Wissen als auch Sinn werden als Strukturen dem Individuum zugeordnet, sind aber in ihrer Aktivierung und der Art der Konstruktion von der Gemeinschaft abhängig.

(...) Können, Wissen und Sinn sind zwar nur als aktivierte Strukturen der individuellen Mitglieder der Gemeinschaft wirksam, aber ihre Aktivierung ist vom Bestehen der Gemeinschaft abhängig ... (Wehner et al., 1996, S. 42f.)

Kommunikation wird im Rahmen dieses Frameworks als Ausgangspunkt für die Veränderung von Können, Wissen und kollektivem Sinn verstanden. Kommunikation dient im tätigkeitspsychologischen Sinne der Reproduktion und Schaffung von Wissen, Können und Sinn. In diesem Sinne ist auch die *Ko-Konstruktion* zu verstehen, sie erhebt die Kommunikation und Reflexion bestehender Koordinations- und Kooperationsstrukturen zur Primärtätigkeit (vorübergehendes Aussteigen aus der eigentlichen Arbeitstätigkeit und Konzentration auf Kommunikation und Reflexion der bestehenden Koordinations- und Kooperationsstrukturen und Erfindung von neuen). Durch die Ko-Konstruktion wird eine bewusste Handlungsregulation nicht nur der individuellen Handlung möglich, sondern auch Bewusstsein geschaffen für die Mitbestimmung gemeinschaftlicher (betrieblicher) Koordinations- und Kooperationsstrukturen durch die eigene Handlung selbst. Ergebnis der Ko-Konstruktion im Kontext der betrieblichen Kooperation sind qualitativ neue Interaktionsmuster oder Koordinationsstrukturen sowie neues oder vertieftes Vertrauen in die KooperationspartnerInnen. Der Zirkel zwischen Ko-Konstruktion und expansiver Kooperation (Ausprobieren) kann mit dem Doppelschleifen-Lernen nach Argyris und Schön (2006) verglichen werden.

Die expansive Kooperation gemeinsam mit ko-konstruktiven Phasen ist ein *kreativer, wissensschaffender Prozess*, während die korrektive Kooperation auf bekanntes Wissen zurückgreift. Die Bedeutung von personalem Vertrauen und starker Kopräsenz für Prozesse der Wissensschaffung wird durch das Modell hervorgehoben.

Schlussfolgerungen für das Explizieren von implizitem Wissen via Repertory Grids

Kern des Modells ist das Bewusstmachen von Möglichkeiten der (individuellen) Handlungsregulation, dabei speziell der Fokus darauf, inwieweit kollektive (Kooperations) Strukturen, aber auch historisch entstandene (initiale) Koordinationsstrukturen beeinflusst werden können.

Repertory Grids als Methode, die hilft unbewusstes Wissen bewusst und artikulierbar zu machen, kann im Sinne einer Technik verstanden werden, die genau diesen Bewusstwerdungsprozess unterstützt. Entsprechend können Repertory Grids in konstruktiven Phasen unterstützend wirken, weil Sichtweisen auf die Zusammenarbeit und die Arbeitsorganisation einzelner Interaktionspersonen erhoben und transparent gemacht werden.

Mögliche Elementtypen, die sich aufgrund des Ansatzes ergeben, sind „*Störfälle*“ (im Sinne der unerwarteten Ereignisse, die immer wieder zu Korrekturen führen). Durch Grids können die Konstrukte der Beteiligten aus unterschiedlichen Blickwinkeln erhoben werden, die die Kategorisierung und Verallgemeinerung der unerwarteten Ereignisse und ihrer Einflussfaktoren unterstützen.

Mögliche weitere Elementtypen sind die verschiedenen *Beziehungen* (z.B. Dyaden) zwischen den beteiligten Kooperationspersonen (inkl. Beziehungen zum Selbst und Idealbeziehungen). Durch eine Befragung aller oder einer repräsentativen Auswahl der Kooperationspersonen lassen sich die Beziehungskonstruktionen über Kooperation, Vertrauen und Präsenz herausfinden.

Geeignete Elementtypen sind möglicherweise auch *zeitliche Sequenzen* (oder Situationen) im Verlauf einer Kooperationsbeziehung (etwa zwischen zwei Unternehmen), um Aufschluss über die Wahrnehmung des Beziehungsverlaufs und damit Anhaltspunkte für eine Verortung in den Phasen des Kooperationsmodells zu bekommen.

Grids könnten in diesem Sinne, wenn sie frühzeitig eingesetzt werden, helfen, dass es zu keiner tatsächlichen Kooperations- oder Koordinationskrise kommt, weil durch eine regelmäßige Reflexion die Ko-Konstruktion zu einem festen/regelmäßigen Bestandteil einer Kooperationsbeziehung wird.

8.8 Clases' Modell kooperativer Wissensproduktion

Entstehungs- und Anwendungskontext

Clases (2003) wie auch Clases und Wehner (2002) lehnen sich konzeptuell stark an die Arbeiten von Raeithel (siehe Raeithel, 1992) sowie Wehner (siehe Wehner et al., 1996, Abschnitt 8.7) an, erweitern allerdings den Anwendungskontext der Konzepte auf Wissensmanagement.

Während sich Clases und Wehner (2002) stärker auf das Design von CSCW (Computer-supported cooperative work)-Systemen als ein Anwendungsfeld des Wissensmanagements beziehen, ist Clases (2003) stärker auf Wissensmanagement allgemein aus arbeitspsychologischer Sicht konzentriert.

Clases und Wehner (2002) ist darüber hinaus insofern von Interesse, als die Autoren die Repertory Grid-Technik einsetzen, um verschiedene Perspektiven auf das Systemdesign sichtbar zu machen und damit den Prozess der kooperativen Modellbildung der am Systemdesign Beteiligten zu unterstützen.

Für die Analyse dieses Ansatzes ist also einerseits der Wissensmanagement-Fokus, andererseits der Bezug zur Repertory Grid-Technik von besonderem Interesse.

Ziel(e) des Ansatzes

Sowohl Clases und Wehner (2002) als auch Clases (2003) setzen sich zum Ziel, eine arbeitspsychologische Sichtweise (die tätigkeitstheoretisch orientiert ist) auf Wissensmanagement zu liefern. Im Fall des ersten Artikels steht ein konkretes Anwendungsfeld des Wissensmanagements im Vordergrund, das CSCW-System-Design: Clases und Wehner (2002) wollen ein methodologisches Framework zur Identifikation von Methoden und Instrumenten für die Phase der Ko-Konstruktion (zum Konzept der Ko-Konstruktion nach Wehner et al., 1996, siehe Abschnitt 8.7) bereitstellen. Im Fall des zweiten Artikels liegt der Fokus stärker auf abstrakter Ebene und stellt sich die Fragen, was Wissensmanagement aus arbeitspsychologischer Sicht bedeutet, wie der Rolle von (Inter-)Subjektivität in der kooperativen Wissensproduktion in Unternehmen mehr Beachtung geschenkt werden könne und welche Implikation damit für die Praxis verbunden sind.

Sowohl in Clases und Wehner (2002) als auch in Clases (2003) liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf der Formulierung eines tätigkeitstheoretischen Wissensbegriffs und seinen Schlussfolgerungen für den Umgang mit Wissen in Arbeitskontexten.

Beschreibung des Ansatzes

Wissensmanagement wird bei den Autoren als *kooperative Wissensproduktion* (bzw. wissensbasierte Kooperation) verstanden (Clases, 2003; Clases & Wehner, 2002). Sie wenden sich einem Verständnis von Wissen als Praxis (engl. *knowing*) zu und zeigen, wie die Tätigkeitstheorie für ein derartiges Wissensverständnis ein nützliches Analyse-Framework bietet, um von einem Management von Wissen (im Sinne von symbolischen Repräsentationen und statischen Einheiten) zu einem Management von Arbeitsprozessen und Praktiken des Wissens (engl. *practices of knowing*) zu gelangen (Clases & Wehner, 2002).

Von Seiten der Tätigkeitstheorie nimmt Clases (2003) sowohl Bezug zu den fünf Merkmalen von Tätigkeit, die Raeithel (1992, siehe Abschnitt 8.6) herausgearbeitet hat und die Clases als Prämissen der tätigkeitstheoretischen Denktradition auffasst, als auch Bezug zu den drei Ebenen, die die Tätigkeitstheorie unterscheidet:

- gegenstandsbezogene Tätigkeit (durch den Gegenstand motiviert),
- zielorientierte Handlungen (die die Tätigkeit praktisch realisieren) und
- bedingungsbezogene Operationen (die unselbstständigen Bestandteile von Handlungen).

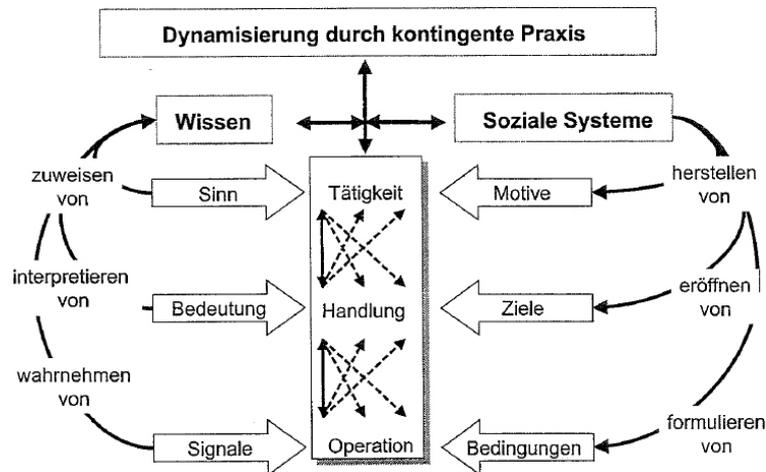


Abbildung 8.21: Beziehung zwischen Tätigkeitstheorie und den konstituierenden Momenten von Wissen von Clases (2003, S. 317)

Diese drei Ebenen bringt er in Zusammenhang damit, wie Wissen in Tätigkeitssystemen konstituiert wird (siehe Abbildung 8.21). Die Abbildung 8.21 soll die Situiertheit von Wissen zeigen, d. h. dass Wissen von Akteuren und die Beschaffenheit von sozialen Systemen in enger Wechselwirkung zueinander stehen. Soziale Systeme stellen gemäß Clases (2003) *Motive* bereit (Werte, Normvorstellungen). Sie reproduzieren sich durch Handlungen von Akteuren. Die Handlungen wiederum werden durch ihren *Zielbezug* für andere Akteure verstehbar. Der Zielbezug ist also ein Interpretationsrahmen für Handlungen, den das soziale System bereitstellt. Auch die *Bedingungen*, unter denen bestimmte Operationen ausgeführt werden, hängen vom sozialen System ab.

Clases (2003) stellt in Abbildung 8.21 den Zusammenhang zwischen Daten (Signale), Information (Bedeutung) und Wissen (Sinn) zu den drei Analyseebenen der Tätigkeitstheorie her. Auf der Ebene der Tätigkeit wird dieser aus der Perspektive der Wissensgenerierung beim Akteur ein individueller Sinn zugewiesen (der sich aus dem Pool gesellschaftlich „gegebener“ Motive rekrutiert). Auf der Ebene der Handlungen werden Ziele und Handlungen von individuellen Akteuren im Rahmen des gesellschaftlich vermittelten Bedeutungspools interpretiert, der die Orientierungsgrundlage für das Handeln darstellt. Auf Operationsebene nehmen individuelle Akteure Signale wahr, die sie dazu veranlassen, eine automatisierte Operation (z. B. Bewegung) auszuführen.

Diese Konzeptualisierung der Kategorie Wissen bedeutet, dass Wissen in der praktischen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Lebenswelt auf allen drei Ebenen entsteht, transformiert und im Kontext sozialer Systeme weiterentwickelt wird. Ohne das Wahrnehmen von Signalen (Datenebene) und das Interpretieren von Bedeutungen (Informationsebene) ist die Zuweisung von Sinn obsolet. Dies gilt auch für die andere Denkrichtung: Die (zumindest implizite) Zuweisung von Sinn ist Basis für die Interpretation von signalvermittelten Bedeutungen. (Clases, 2003, S. 317)

Die Kategorien der Tätigkeitstheorie Tätigkeit, Handlung und Operation sind die Verbindungsstücke von individuellen Akteuren und sozialem System und dienen daher

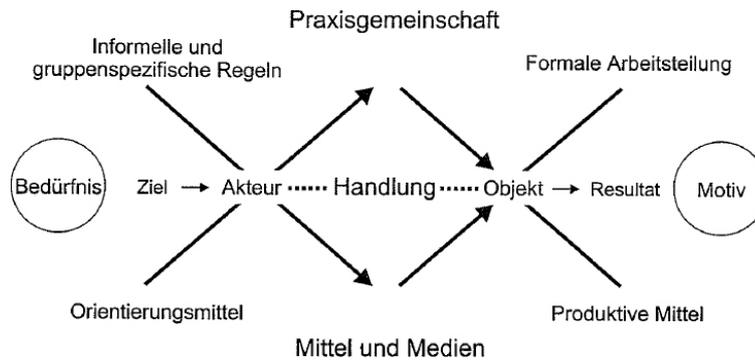


Abbildung 8.22: Grundstruktur eines sozial verteilten Tätigkeitssystems nach Clases (2003, S. 318)

im Sinne von Clases als adäquate Analyseebenen für das Verstehen von kooperativer Wissensproduktion in Unternehmen. Wissensgenerierung wird als Prozess aufgefasst, der untrennbar mit Tätigkeiten verbunden ist. Dabei ist der Gegenstand wissensorientierter Zusammenarbeit das Wissen der Akteure, nicht die praktische Problemlösung im Arbeitsprozess selbst (also etwa eine Aufgabenverrichtung). Der (kooperative) Wissensproduktionszyklus wird laut Clases durch unerwartete Ereignisse ausgelöst. Unerwartete Ereignisse geschehen ganz natürlich in der praktischen Arbeitstätigkeit und führen – im Sinne der Tätigkeitstheorie – „die zur Verfügung stehenden Erklärungsmuster und Sinnzuweisungen an ihre Grenzen“ (Clases, 2003, S. 317).

Clases (2003) verwendet ein weiteres tätigkeitstheoretisches Modell (bezugnehmend auf Engeström, 1987), „anhand dessen sich der zwar an Individuen gebundene, aber im tätigkeitstheoretischen Verständnis zutiefst soziale Charakter jeglichen Wissen veranschaulichen lässt“ (Clases, 2003, S. 318). Wissen wird nicht als isolierbare Einheit verstanden, sondern als manifestiert in Tätigkeiten. Damit gehören vielschichtige Facetten zum Wissen:

Zu erfolgreichen Reproduktion eines Tätigkeitssystems, das heißt zur Realisierung der hierzu notwendigen Handlungen, bedarf es des Wissens der Akteure über Verfahrensweisen, über den praktischen Umgang mit Werkzeugen, über die Regeln der Zusammenarbeit, über das Ineinandergreifen von Tätigkeiten aufgrund der formalen Arbeitsteilung etc. (Clases, 2003, S. 318f.)

Die Abbildung 8.22 zeigt die Motiv- und Bedürfnisorientierung der Tätigkeit, die Ziel- und Resultatorientierung der die Tätigkeit realisierenden Handlungen sowie den vermittelten Charakter der Akteur-Gegenstand(bei Clases „Objekt“ genannt)-Beziehung. Die *Vermittlung* geschieht laut Clases einerseits *organisational* durch formale Arbeitsteilung zwischen Praxisgemeinschaften und durch herausgebildete Regeln in Bezug auf das Objekt, andererseits „*materiell*“ durch eingesetzte Medien und Mittel. Bei der Vermittlung durch *Mittel* bezieht sich Clases auf Raeithel, der die Unterscheidung in Orientierungs- und produktive Mittel eingeführt hat (siehe Abschnitt 8.6). Clases versteht unter *Orientierungsmitteln* das Wissen um relevante Werkzeuge, die der Orientierung im Handlungsfeld dienen, unter *produktiven Mitteln* jenes Wissen, welches der Akteur zur Herstellung von Produkten einsetzt.

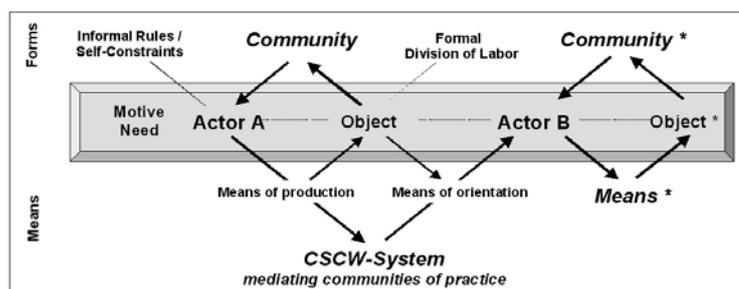


Abbildung 8.23: Methodologisches Framework von Clases zur Identifikation von Methoden und Instrumenten für die Ko-Konstruktion von Clases und Wehner (2002, S. 43)

Clases und Wehner (2002) verwenden ein um mehrere Akteure und Praxisgemeinschaften erweitertes Modell der Grundstruktur von Tätigkeitssystemen (siehe Abbildung 8.23, das sich in den Pfeilrichtungen des oberen Dreiecks von jenen in Abbildung 8.22 unterscheidet⁵²). Das CSCW-System wird als Orientierungs- und Produktionsmittel (je nach dem zu welcher Zeit aus der Perspektive welches Akteurs) verstanden, das die gemeinsame Tätigkeit verschiedener Akteure innerhalb oder zwischen Praxisgemeinschaften vermittelt.

Auf der Ebene der organisationalen/gesellschaftlichen Vermittlung (engl. societal forms) wird die gemeinsame Tätigkeit zweier verschiedener handelnder Personen durch informelle Regeln (engl. *informal rules*), Selbstzwänge (engl. *self-constraints*) und eine gewisse historisch in der jeweiligen Praxisgemeinschaft entstandene Arbeitsteilung (engl. *division of labor*) vermittelt (Clases & Wehner, 2002).

Auf der Ebene der operativen Vermittlung (engl. operative means) wird die Interaktion der beiden Handelnden (unter anderem) durch die Charakteristika des spezifischen CSCW-Systems vermittelt (Clases & Wehner, 2002). Das CSCW-System stützt Person A mit Produktionsmitteln (engl. *means of production*) aus (z. B. Features, um ein bestimmtes Objekt zu generieren). Person B wird mit Orientierungsmitteln (engl. *means of orientation*) unterstützt (z. B. das Objekt, das Person A geschaffen hat, wird Person B präsentiert).

Die Gegenstände, die mittels dieses Systems hergestellt werden, können als Externalisierungen (Vergegenständlichungen) der Tätigkeit angesehen werden.

Wissen, das weitergegeben wird, wird nicht „transferiert“, sondern „transformiert“, also durch den Prozess der Kodifizierung (A) und Interpretation (B) umgewandelt (Clases & Wehner, 2002). Im System liegt das Wissen von A nur in Form von Informationen vor. Je nach dem, wie der Kontext zu dem Wissen abgespeichert wurde, kann B mehr oder weniger gut Nutzen daraus ziehen und das Wissen in anderen Zusammenhängen anwenden.

Das Framework von Clases und Wehner (2002) wird als methodologisches Framework verstanden, das helfen soll, Methoden und Instrumente für die (Umsetzung der) Phase der Ko-Konstruktion (theoretisches Framework von Wehner et al., 1996, siehe Ab-

⁵²Die Pfeilrichtungen werden von den Autoren in keinem der beiden Artikel näher erklärt, es findet sich kein Hinweis darauf, dass eine bewusste Veränderung der Pfeilrichtungen stattgefunden hat.

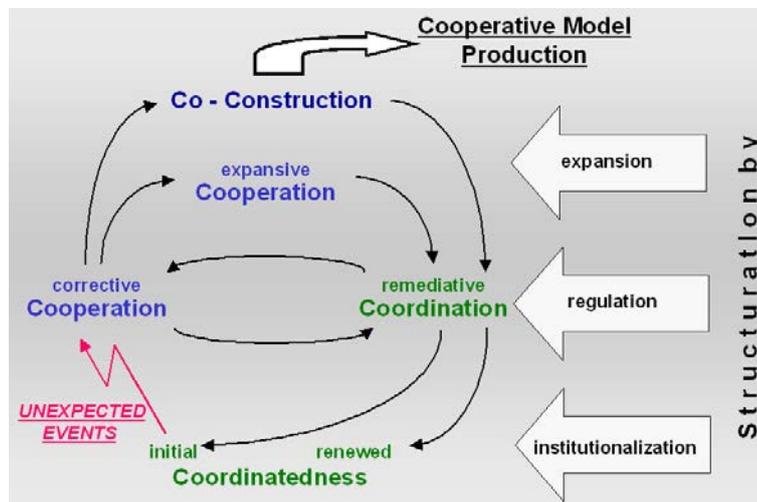


Abbildung 8.24: Kooperationsmodell, basierend auf Wehner et al., 2000, zitiert in Clases und Wehner (2002, S. 45)

schnitt 8.7) zu finden. Konkret sollen mit diesem methodologischen Framework Methoden und Instrumente identifiziert werden, die helfen verschiedene Praxisgemeinschaften (z. B. Software DesignerInnen und NutzerInnen) in der Phase der Ko-Konstruktion mit symbolischen Vergegenständlichungen (im Sinne von Möglichkeiten der Visualisierung im CSCW-System) zu unterstützen. Gleichzeitig soll es helfen, Methoden und Werkzeuge zur Kommunikation von ähnlichen und unterschiedlichen Perspektiven im Arbeitsprozess (Prozess des Software-Designs) zu finden.

We promote a process oriented approach to knowledge management, taking into account micro political implications and tensions brought about by different actors, perspectives, goals and motives involved. (Clases & Wehner, 2002)

Für die Analyse und Gestaltung wissensorientierter Kooperation (d. h. Wissensmanagement aus arbeitspsychologischer Sicht) dient sowohl Clases (2003) als auch Clases und Wehner (2002) das Kooperationsmodell, wie es von Wehner et al., 1996 (siehe auch Abschnitt 8.7) vorgeschlagen und empirisch untersucht wurde (siehe Abbildung 8.24). Im Zentrum stehen einerseits unerwartete Ereignisse, die im Arbeitsalltag naturgemäß auftreten und Auslöser für verschiedene Formen (neuer oder variiertes) Koordination und Kooperation sind und der Mehrwert verschiedener Perspektiven auf die gemeinsame Arbeitstätigkeit:

From our point of view differences of perspectives in and between communities of practice should not primarily be looked upon as disturbance variable or barriers, but also – when negotiated – as chances for the development of joint activity. (Clases & Wehner, 2002, S. 44)

Via unerwartete Ereignisse können Software-EntwicklerInnen gemäß Clases und Wehner bereits im Prozess der Systementwicklung eines CSCW-Systems Erkenntnisse über das gemeinsame Aufgabenverständnis sowie verschiedene Perspektiven verschiedener Praxisgemeinschaften erhalten.

In the case of unexpected events, the challenge is to develop a common understanding of the problem and common strategies to cope with the situation. (Clases & Wehner, 2002, S. 46)

Grundidee des Kooperationsmodells sei die strukturelle Unterscheidung von Koordination, Kooperation und Ko-Konstruktion (Clases & Wehner, 2002). Es existiere in jeder gemeinsamen Tätigkeit eine *initiale Koordiniertheit*. Unerwartete Ereignisse führen entweder lokal zu einer *korrektiven Kooperation*, die wiederum in eine erneuerte Koordiniertheit münden kann. Durch die Lokalität der Aushandlungen kann diese Form der Bewältigung unerwarteter Ereignisse allerdings dazu führen, dass andere Praxisgemeinschaften (etwa die CSCW-System-Designer) von den jeweiligen Ereignissen und ihren Lösungen (work-arounds) nichts mitbekommen. Nur in Phasen der *Ko-Konstruktion*, einer besonderen Form der expansiven Kooperation, können neue Formen von gemeinsamer Tätigkeit in die Welt kommen. Ko-Konstruktion wird wie folgt beschrieben:

Co-construction has been highlighted as a process of questioning well-established practices and negotiating possible new forms of activity. (Clases & Wehner, 2002, S. 48)

Gemäß Clases und Wehner (2002) kann nur durch Ko-Konstruktion wirklich neues Wissen, nämlich kooperative Modellproduktion geschaffen werden. Das heißt, Wissensmanagement eines Unternehmens muss Phasen der Ko-Konstruktion ermöglichen.

Die Autoren beschreiben anhand eines Fallbeispiels aus einer Organisation, in der es um das Design eines neuen CSCW-Systems für Projektdokumentationen ging, wie vielfältige Sichtweisen auf ein solches zu entwickelndes System erhoben und visualisiert werden können. Da die Autoren das Ziel von CSCW-Systemen in der Vermittlung (engl. mediation) und nicht in der Reduktion von Sichtweisen verschiedener Akteure aus verschiedenen Praxisgemeinschaften sehen, besteht das Ziel der Ko-Konstruktion im Sichtbarmachen der verschiedenen Perspektiven. Als Methode für die Erhebung und Sichtbarmachung wird die *Repertory Grid-Technik* eingesetzt.

The repertory grid may be looked upon as *one* research method that supports the cooperative modeling of subjective viewpoints and thus helps to visualize and communicate varying perspectives on a specific problem domain. (Clases & Wehner, 2002, S. 48)

Bei der Auswertung der Konstrukte und Kontraste werden den Spannungen und Ambivalenzen besondere Aufmerksamkeit gewidmet, d. h. wenn Auskunftspersonen sich (zunächst) widersprechende Eigenschaften vom neuen System erwarten (dies kann dadurch geschehen, dass die Autoren explizit die Bewertung der Elemente sowohl auf Konstruktseite als auch auf Kontrastseite zulassen, um, wie sie sagen, dichotomem Denken vorzubeugen).

We allowed all respondents to relate both poles of a construct to a specific element in order not to force them to apply a strictly dichotomous way of thinking. (Clases & Wehner, 2002, S. 49)

... show such interesting tensions, which will be further analyzed by a qualitative analysis of the construct poles, an analysis that will reveal differences and similarities, tensions and synergies related to the perspectives of actors involved. Their expectations as to the new system should be well reflected in the further course of negotiating system requirements in forums of co-construction. (Clases & Wehner, 2002, S. 51)

Die Repertory Grid-Technik wird hier also als Mittel gesehen, welches Inputs für Ko-Konstruktion gibt. Allerdings bleibt offen, wie die Ergebnisse von Grids in solchen Foren tatsächlich Eingang finden. Auch auf die im Zitat erwähnte qualitative Analyse wird nicht näher in dem Artikel eingegangen.

Einflüsse anderer Theorien und Konzepte im Framework

Beim Framework der kooperativen Wissensproduktion finden sich hauptsächlich Einflüsse aus der Arbeitspsychologie (die jeweils ihrerseits stark von Leontjews Tätigkeitstheorie beeinflusst sind, z. B. Volpert, 1987, zitiert in Clases, 2003 oder Hacker, 1998) sowie Einflüsse der Theorie der Communities of Practice von Wenger (1998) und Lave und Wenger (1991/1999). Zusammenarbeit in der Software-Entwicklung wird als Zusammenarbeit von Akteuren verschiedener Communities of Practice aufgefasst, etwa der Community der Designer mit den Communities derer, die in der jeweiligen Arbeitspraxis wissend sind. Damit wird das Konzept der *community* bei Raeithel (1992) bzw. Engeström (1987) mit dem Konzept der Communities of Practice ersetzt. Dabei wird allerdings kaum diskutiert, welche Konsequenzen mit dieser Ersetzung verbunden sind (denn Communities of Practice sind laut Lave und Wenger freiwillige Gemeinschaften, denen sich Menschen mit gleichen Leidenschaften verschreiben und nicht Gemeinschaften, die gewissermaßen organisational festgelegt sind wie Abteilungen).

Wissen, Wissensfluss und (organisationales) Lernen im Framework

Wissen wird als „sozial vermitteltes Wissen“ (Clases, 2003, S. 303) verstanden, dass „innerhalb bestimmter gesellschaftlicher und institutioneller Praktiken hervorgebracht“ (Clases, 2003, S. 311) wird und dass sich letztlich „immer im Handeln von Subjekten mit Zielen und Bedürfnissen zeigt“ (Clases, 2003, S. 310). Wissen sei keine abstrakt isolierbare Entität, sondern untrennbar an Tätigkeiten gebunden:

Wissen begegnet uns ... nie *als solches*, als abstrakt isolierbare Einheit jenseits sozialer Praxis oder als rein mentale Repräsentation. Es manifestiert sich in Tätigkeiten, die handelnd realisiert werden. (Clases, 2003, S. 318)

Jede Form betrieblichen Wissens ist damit zu jedem Zeitpunkt seiner Manifestation im Handeln ein (nicht notwendigerweise expliziter) Ausdruck eines bestimmten Vermittlungsverhältnisses der organisationalen und werkzeugbezogenen Seite des Vermittlungsverhältnisses. (Clases, 2003, S. 319)

Clases (2003) unterscheidet in Anlehnung an Hacker (1998) zwischen prozeduralem Wissen (Vorgehens- und Verfahrenswissen, also jenem Wissen, welches unmittelbar handlungsleitend ist) und deklarativem Wissen (propositionale Aussagen, die zur nachträglichen Legitimation der Handlungen dienen). Daraus zieht er vor allem den Schluss, dass Wissensmanagement sich nicht ausschließlich auf abstrakte Wissensabfragen und -speicherungen stützen darf. Darüber hinaus betont er, dass auch in Medien und Artefakten, die eine Organisation hervorgebracht hat, handlungsleitendes Wissen vergegenständlicht worden ist. Diese gemeinsamen Artefakte, mit denen die Organisationsmitglieder arbeiten, dienen aber nicht nur der Orientierung, sondern auch der Schaffung neuen handlungsleitenden Wissens bei den Akteuren. Wissen sei vielmehr „als Produkt denn als Abbild gesellschaftlicher Wirklichkeit“ zu verstehen (Clases, 2003, S. 311).

Wissen entsteht und verändert sich nach Clases (2003) auf allen drei Ebenen der Tätigkeit (Operation, Handlung, Tätigkeit). Auf der Ebene der Operation werden Daten wahrgenommen, die dann auf Handlungsebene interpretiert werden und denen erst auf globaler Tätigkeitsebene Sinn zugeschrieben werden kann. Gleichzeitig kann ohne Sinn (im Sinne von Norm- und Wertvorstellungen) keine Interpretation von Daten geschehen bzw. werden diese Daten gar nicht erst wahrgenommen. In diesem Sinne stehen die drei Ebenen in enger Wechselwirkung und sind nicht voneinander zu trennen. Wissensentstehung, -transformation und -entwicklung geschieht auf allen drei Ebenen in ihrer Wechselwirkung.

Wissensfluss (in Organisationen) geschieht immer vermittelt, einerseits über die organisationale Ebene, d. h. informelle Regeln und formale Arbeitsteilung, andererseits über die Werkzeugebene, d. h. Orientierungsmittel und Produktionsmittel. Über diese Vermittlungswege nehmen die verschiedenen Akteure eines Arbeitsprozesses die (jeweils von einem/mehreren vorherigen Akteuren im Prozess veränderten) Objekte wahr und transformieren diese anhand ihrer zugeteilten Rolle, informeller Regeln und vorhandenen und beherrschten Produktionsmittel weiter.

Wissensmanagement wird als „wissensorientierte Kooperation“ bzw. „kooperative Wissensproduktion“ verstanden (Clases & Wehner, 2002; Clases, 2003). In diesem Sinne befasst sich Wissensmanagement in Organisationen mit der „*Analyse und Gestaltung wissensorientierter Kooperation*“ (Clases, 2003, S. 310).

Aus der Definition von Wissen (siehe oben) ergeben sich für den Zugang zu *Wissensmanagement* folgende zwei zentrale Betrachtungsebenen (Clases, 2003):

- die Handlungsebene (Wissen zeigt sich im Handeln) und
- die Interaktionsebene (Wissen ist immer sozial vermittelt und situiert im System).

Wissensmanagement geht im Sinne von Clases darum, wie Organisationen Gestaltungsräume und ggf. neue, der Wissenszusammenarbeit angepasste organisationale Strukturen und Prozesse schaffen können, in denen sich die Akteure „ihre eigenen wissensbezogenen Kooperationsbedingungen selbst schaffen und diese wiederum selbst erweitern können“ (Clases, 2003, S. 320). Solche Gestaltungsräume können etwa sogenannte *intermediäre Räume* sein, d. h. physische oder virtuelle Orte, die der temporären, prozess- und ereignisbezogenen Zusammenarbeit dienen (Clases, 2003), im Sinne von Lern- und Kooperationsmöglichkeiten, die sich am Konzept der *Communities of Practice* von Wenger (1998) anlehnen.

Wissenszusammenarbeit ergebe sich oft eher dort, wo organisationale Strukturen nicht greifen („entlang der Brüchigkeit eben dieser Strukturen“, Clases, 2003, S. 321), als da, wo alles „glatt läuft“. Wissensmanagement hat in diesem Sinne die Aufgabe, Mechanismen zu schaffen, die es einerseits ermöglichen, lokal kooperativ erzeugtes Wissen zu verallgemeinern, gleichzeitig rückwirkend neue organisationale Strukturen, Prozesse oder Regeln unter dem Fokus Wissen zu gestalten.

Aus der Tätigkeitstheorie lässt sich nach Clases auch ableiten, dass Wissensmanagement (auch) eine *subjektorientierte Perspektive* bekommen muss, da die Beweggründe zum Handeln einzelner Akteure vielfältig sind (Motiv-/Bedürfnisgerichtetheit von Tätigkeiten) und sich nur so die aktive Teilnahme an kooperativer Wissensproduktion erreichen lasse. Dazu gehöre auch, dass die etablierten Formen des Umgangs mit Wissen in Organisationen die Kompetenzentfaltung von Akteuren nicht einschränken dürfen (Clases, 2003, S. 309), im Gegenteil Wissensmanagement müsse die individuelle Kompetenzentwicklung unterstützen. Nur wenn die Akteure gewissermaßen von sich aus lernen, sich Wissen aneignen und Kooperationen zum Wissensaufbau und -weiterentwicklung eingehen, die ihnen auch ganz individuell etwas bringen, kann Wissensmanagement im Sinne der kooperativen Wissensproduktion gelingen.

Schlussfolgerungen für das Explizieren von implizitem Wissen via Repertory Grids

Repertory Grids werden bei Clases und Wehner (2002) als Methode gewählt, um verschiedene Sichtweisen von Akteuren unterschiedlicher Praxisgemeinschaften auf eine gemeinsame Tätigkeit erheben und sichtbar machen zu können. Dies wird als Voraussetzung für die Kooperationsform der Ko-Konstruktion angesehen. Bei wissensorientierter Zusammenarbeit gehe es nicht um das Reduzieren von Perspektiven, sondern darum, Mittel und Wege zu finden, vielfältige Perspektiven in unterschiedlichen Praxisgemeinschaften zu vermitteln. Dies kann durch computerbasierte Systeme unterstützt werden.

Zentral für den Einsatz der Repertory Grids bei Clases und Wehner sind gleiche Elemente für alle Befragten, um die Sichten vergleichen zu können. Allerdings wird anhand der aufgelisteten Elemente deutlich, dass es zum Teil um wirklich gleiche Elemente geht, zum Teil aber auch nur um gleiche Elementkategorien wie etwa das „Selbst“.

Wie die Autoren zu den Elementen gekommen sind, wird im Artikel nicht näher beschrieben. Im Grid sind Artefakte und Personen gemeinsam als Elemente enthalten und werden mit denselben Konstrukten beschrieben.

The method is capable of visualizing different subjective perspectives on a common set of elements. In our case we chose different actors and artifacts supporting project documentation and added the element ‚Sys_X‘ representing the expectations towards a new system. (Clases & Wehner, 2002, S. 49)

Konkret wurden folgende Elemente verwendet:

We defined the following elements: Email (Email), project data base of the institute (P_DB), project files on common server (P_Server), each employees

local file system (OwnFileSys), hand-written notes (WritNotes), traditional project files (P_Files), project reports (P_Report), minutes of meetings (Minutes), project planning systems (PPS), the still unknown new system (Sys_X), the respondent herself (Myself), the respondents project team (P_Team), other project teams at the institute (Oth_P_Teams), the institute (The Institute), external scientific partners (Ext_Sc_P), companies in which research project work (P_Company), empirical project data (P_Data), and the respondents individual time scheduler (Diary). (Clases & Wehner, 2002, S. 52)

Es handelt sich hier also um sehr heterogene Elementtypen. Es wird nicht näher erklärt, wie man sich selbst, das Wunschsystem X und das Projektteam oder die Firma, in der ein Projekt durchgeführt wird, mit den eigenen schriftlichen Aufzeichnungen von Projekten und dem File-Server des Instituts vergleichen kann und übergreifende Konstrukte dafür findet.

Im Artikel von Clases und Wehner ist nur ein einzelnes Grid eines einzelnen Akteurs abgebildet und beschrieben, d. h. nur eine Sichtweise. Es wird geschildert, dass, aber nicht wie die vielfältigen Sichtweisen miteinander verglichen werden und in die ko-konstruktive Auseinandersetzung aller beteiligten Akteure eingehen. Es lässt sich vermuten, dass hier zum Teil das Design des CSCW-Systems zum Tragen kommen soll, d. h. das System soll ko-konstruktive Auseinandersetzung verschiedener Akteure hinsichtlich ihres Wissens unterstützen. Gleichzeitig ist zu vermuten, dass, da das Projekt als Interventionsprojekt vorgestellt wird, auch die Beratungspraxis hier Anteil am Vergleichen und Vermitteln verschiedener Sichtweisen hat.

Was sich grundlegend aus der Sicht auf Wissensmanagement als kooperative Wissensproduktion bezüglich des Einsatzes von Repertory Grids in Organisationen ableiten lässt, ist, dass Repertory Grid-Erhebungen nicht bei individuellen Erhebungen stehen bleiben dürfen, sondern die (zunächst individuellen) Ergebnisse (die Sichtweisen) in ko-konstruktive Auseinandersetzungen zwischen den beteiligten Akteuren eingehen müssen und das daraus das organisational nützliche Wissen erwächst.

Die Grundidee, dass Wissen nicht transportiert, sondern nur transformiert werden kann, führt dazu, dass Wissenserhebung immer auch Wissensgenerierung möglich machen solle (Clases & Wehner, 2002; Clases, 2003). Dafür sind kooperative Settings notwendig, speziell die Phase der Ko-Konstruktion, d. h. das Heraustreten aus der alltäglichen Arbeitstätigkeit und die Fokusverschiebung vom Erfüllen/Lösen einer Aufgabe/eines Problems hin zur gemeinsamen Tätigkeit der Wissensgenerierung/des gemeinsamen Lernens.

Trotz des Fokusses auf kooperative Settings, lässt sich aus der Betonung der Subjektorientierung bei Clases schließen, dass individuelle Repertory Grids einen wichtigen Stellenwert im Prozess der kooperativen Wissensgenerierung einnehmen.

Tätigkeitstheorie scheint in diesem Sinne fähig zu sein, das Dilemma organisationaler Fragestellungen rund um Wissensmanagement, nämlich die Frage nach organisationalen Zielen bei gleichzeitig individuell an unterschiedlichen Bedürfnissen ausgerichteten Akteuren, zu lösen. Die Kunst liegt darin, beide Seiten der Medaille zu betrachten.

Was ergibt sich aus dem Modell für die bedeutungstragenden Elemente? Wissen im Sinne von Clases steckt in allen Elementen eines Tätigkeitssystems und zeigt sich gleichsam nur im Handeln. In diesem Sinne liegt der Schluss nahe, auch möglichst vielfältige Elemente des Tätigkeitssystems in ein Grid einzubeziehen. Wie jedoch sichergestellt

werden kann, dass trotz heterogener Elementtypen Konstrukte *eines* bestimmten Gültigkeitsbereichs erhoben werden (denn Konstrukte haben einen begrenzten Gültigkeitsbereich, daher fordert die klassische Grid-Literatur homogene und diskrete Elemente), bleibt unbeantwortet.

Im Sinne des von den Autoren verwendeten Kooperationsmodells stehen unerwartete Ereignisse im Zentrum, die die Wissensproduktion auslösen können. Für Elemente von Repertory Grids könnte das heißen, dass neben vielfältigen Elementtypen auch *unerwartete Ereignisse* als Elementtyp in Frage kommen. Die Akteure nehmen gerade jene Ereignisse, die unerwartet eintreten, bewusst wahr und reagieren auf diese in Abhängigkeit der Handlungsoptionen, die sie aufgrund ihres Konstruktsystems erkennen oder nicht erkennen. Sie entwickeln ggf. neue Konstrukte oder verändern bisherige Konstrukte im Umgang mit diesen unerwarteten Ereignissen. Ein Aufdecken der jeweiligen individuellen Konstruktsysteme scheint aus dieser Perspektive sehr nützlich zu sein, um neue Formen der Zusammenarbeit (gemeinsam) zu erkennen und zu diskutieren.

Darüber hinaus scheint wichtig zu sein, dass Sichtweisen aller an der Tätigkeit beteiligten Akteure bzw. Praxisgemeinschaften erhoben werden und in eine anschließende Ko-Konstruktion Eingang finden.

Eine weitere Option, die sich aus Clases' Modell ergibt, ist der Fokus auf die Vermittlung allen Handelns. Insofern kommen verschiedene Mittel, die für das Ausführen der an einer Tätigkeit beteiligten Handlungen (nicht) vorhanden, (nicht) nötig und (nicht) wünschenswert sind, als Elemente von Repertory Grids in Betracht. Hierbei ist es möglicherweise hilfreich für die Suche nach Elementen, bewusst die Unterscheidung in *Orientierungs- und Produktionsmittel* heranziehen, im Sinne von: welche *Mittel/Werkzeuge/Information* stehen Ihnen zur Verfügung, um sich in Bezug auf ihren Arbeitsgegenstand XY zu orientieren und zu entscheiden, welche Handlung auf welche Weise unter den gegebenen Bedingungen angemessen ist? Welche Mittel/Werkzeuge/Information stehen Ihnen zur Verfügung, um den Arbeitsgegenstand XY in Richtung Produkt zu transformieren?

Die organisationale Seite der Vermittlung kann ebenso Ausgangspunkt für die Elemente eines Repertory Grids sein, da gerade bei kooperativer Wissensproduktion der Gegenstand der Tätigkeit oft die Art der bisherigen und/oder zukünftigen Zusammenarbeit selbst ist. Elementtypen für ein Grid könnten hier verschiedene bisherige, zukünftige, wünschenswerte, nötige *KooperationspartnerInnen* bei der gemeinsamen Arbeitstätigkeit sein. Dies macht aus der subjektorientierten Sicht Sinn, weil (die Art von) Kooperationen auch von individuellen Beweggründen abhängen, nicht nur von organisationalen Zielen. Dabei sollte beim Suchen der Elemente darauf geachtet werden, nicht nur KooperationspartnerInnen innerhalb der unmittelbaren Abteilung, des unmittelbaren Wertschöpfungsprozesses oder der eigenen Organisation zu suchen, sondern bewusst nach temporären KooperationspartnerInnen zu fragen, nach PartnerInnen aus (ggf. organisationsfernen) Communities of Practice zu suchen sowie nach weiteren Stakeholdern, die als (ungewohnte) KooperationspartnerInnen in Frage kommen (wie etwa KundInnen, LieferantInnen, NetzwerkpartnerInnen etc.) zu fragen.

Alles in allem stützt das Framework von Clases und Wehner (2002) und von Clases (2003) den Einsatz von Repertory Grids für das Explizieren impliziten Wissens im Rahmen von Wissensmanagement.

8.9 Boer et al.'s Modell der Situiertheit von Wissensteilen

Entstehungs- und Anwendungskontext

Anwendungsgebiet des tätigkeitstheoretischen Frameworks von Boer et al. (2002a) ist das Wissensteilen (knowledge sharing) in und zwischen Organisationen. Damit kann dieser Ansatz dem Wissensmanagement zugeordnet werden, da Wissensteilen einer der bedeutsamsten Prozesse im Wissensmanagement ist.

Die Autoren haben Hintergründe in Informatik und Betriebswirtschaft. Niels-Ingyar Boer hat unter der Betreuung der beiden anderen Autoren, Kuldeep Kumar und Peter J. van Baalen, seine Dissertation im Bereich Wissensmanagement, speziell dem Bereich des Wissensteilens in Organisationen, an der Erasmus University in Rotterdam (Niederlande) geschrieben (2005). Kuldeep Kumar hat derzeit eine Professur an der Florida International University (USA), er verbindet die Bereiche Informatik und Organisationstheorie. Peter J. van Baalen ist an der Erasmus University in Rotterdam am Department of Decision and Information Sciences tätig.

Die Autoren gehen von Engeström's tätigkeitstheoretischem Modell aus, setzen Teilprozesse des Modells in Beziehung zu einer Reihe von anderen Theorien und führen zeitliche und Kontextebenen-Interdependenz ein.

Ziel(e) des Ansatzes

Ziel des Frameworks von Boer et al. (2002a) ist es, Wissensteilen in den jeweiligen organisationalen zeitlichen und situativen Zusammenhängen zu verstehen und empirisch untersuchen zu können. Die Tätigkeitstheorie soll die Grundlage liefern, um eine Methodologie für die empirisch-deskriptive Untersuchung von Wissensteilen in seiner Situiertheit und Dynamik zu entwickeln (Boer et al. (2002a) weisen auf den Mangel an empirisch gesichertem Wissen im Bereich des Wissensteilens in der Organisationsforschung hin). Es ist Ziel herauszufinden, in welchen Situationen ein Verhalten des Wissensteilens gezeigt oder nicht gezeigt wird (ohne dabei die Situation auf einen singulären Faktor zu reduzieren, sondern die Situation in ihrer natürlichen Komplexität zu betrachten) (Boer et al., 2002a). Mit dem Framework der Tätigkeitstheorie soll einerseits der relevante Kontext des Verhaltens aufgedeckt werden (*was* relevant ist und *was nicht*) und andererseits eine Möglichkeit geschaffen werden, den relevanten Kontext zu beschreiben (*wie*) (Boer et al., 2002a).

Dieser Ansatz ist damit sehr relevant für die vorliegende Arbeit, weil er einerseits die Tätigkeitstheorie als Framework für einen Wissensmanagement-Prozess umlegt und weil er andererseits methodologische Konsequenzen der Tätigkeitstheorie in genau diesem Kontext entwickelt.

Beschreibung des Ansatzes

Die Tätigkeitstheorie wird als Framework verstanden, das nützliche analytische Konzepte bietet, die auf eine große Bandbreite an verschiedenen organisationalen Settings

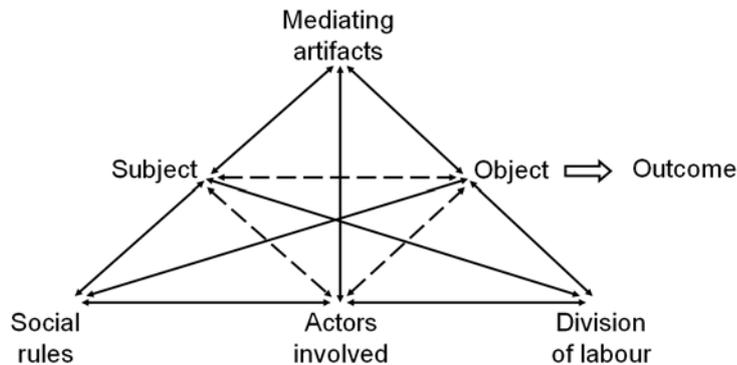


Abbildung 8.25: Modell eines Tätigkeitssystems nach Boer et al. (2002a, S. 4)

(gegebenen Situationen) angewandt werden können, und das Wissen in seiner situierten Natur begreift (Boer et al., 2002a). Ein organisationales Setting (also etwa eine Situation, in der Wissen geteilt wird) wird als (Netzwerk von) Tätigkeit(en) beschrieben (Boer et al., 2002a). Die Autoren betrachten Tätigkeitssysteme als „units of analysis“ und nicht individuelle Handlungen, wie es sonst oft in empirischen Untersuchungen der Fall ist.

Boer et al. (2002a) beziehen sich in ihrer Rezeption der Tätigkeitstheorie vor allem auf Engeström (finnische Rezeption der Tätigkeitstheorie, siehe Abschnitt 8.5) und Blackler (England, siehe Abschnitt 8.11). Ausgehend von einer „adapted version“ (S. 4) von Engeström's (1987) Modell eines Tätigkeitssystems (siehe Abbildung 8.25) beschreiben Boer et al. (2002a, S. 4f.) die **Kernbegriffe** wie folgt:

Der *Gegenstand* (engl. object) wird beschrieben als „Rohmaterial“ oder „Problembereich“, auf den die Tätigkeit gerichtet ist und der mit Hilfe von vermittelnden Artefakten hin zu einem Ergebnis umgewandelt wird (Boer et al., 2002a, S. 4). Als Beispiele werden „ein Patient, der behandelt wird“ sowie „ein Software-Programm, das entwickelt wird“ angegeben (Boer et al., 2002a, S. 4).

Das *Subjekt* (engl. subject) kann laut den Autoren ein Individuum oder eine Gruppe sein, deren (dessen) Sichtweise für die Analyse ausgewählt wird. Das heißt, je nachdem wer Subjekt des Tätigkeitssystems ist, durch dessen Augen wird es analysiert und interpretiert.

It is the researcher who constructs the activity system as if looking at an activity from above. However, at the same time the researcher must select a subject, a member (or better yet, multiple different members) of the local activity, through whose eyes and interpretations the activity is constructed. (Boer et al., 2002a, S. 5)

Es muss im Sinne von Boer et al. (2002a) daher für ein und dieselbe Tätigkeit mehrere Tätigkeitssysteme geben, mindestens so viele wie Sichtweisen. Je mehr Sichtweisen in die Analyse des Tätigkeitssystems einbezogen werden, umso vollständiger ist das Bild.

Boer et al. (2002a) schlagen vor, dass die ForscherIn zwischen einzelnen Sichten auf das Tätigkeitssystem und einer Systemsicht („system view“, S. 5) wechseln muss, um das Tätigkeitssystem verstehen zu können.

Bezugnehmend auf Engeström und Mietinen (1999, Introduction aus „Perspectives on Activity Theory“) fassen Boer et al. (2002a, S. 5) die Perspektivenvielfalt wie folgt zusammen:

The study of an activity system becomes a collective, multi-voiced construction of its past, present, and future zones of proximal development.⁵³

Vermittelnde Artefakte (engl. mediating artifacts) sind im Framework von Boer et al. (2002a, S. 4) alle Instrumente (materiell wie symbolisch, external wie internal), d. h. sowohl Werkzeuge (engl. tools) als auch Zeichen (engl. signs), die zur Umwandlung des Gegenstands in das Ergebnis (Produkt) benutzt werden. Als Beispiele geben die Autoren an: Sprache, visuelle Repräsentationen, kulturelle Mittel, Vorgehensweisen, Werkzeuge, Maschinen, Informations- und Kommunikationstechnologien.

Involvierte Akteure (engl. actors involved) umfassen jene Individuen und/oder Gruppen, die denselben allgemeinen Tätigkeitsgegenstand haben („who share the same general object of activity“, S. 4) und die sich selbst als verschieden von anderen Gruppen wahrnehmen („who construct themselves as distinct from other groups“, S. 4).

Soziale Regeln werden nach Boer et al. (2002a, S. 4) definiert als explizite und implizite Vorschriften (engl. regulations), Normen und Konventionen, die die Handlungen und Interaktionen innerhalb des Tätigkeitssystems einschränken (engl. to constrain). Als Beispiele führen die Autoren an: kollektive Traditionen, Rituale, Normen und Werte. Die sozialen Regeln organisieren bzw. vermitteln die Beziehung zwischen dem Subjekt und den anderen in die Tätigkeit involvierten Personen (engl. actors involved).

Die *Arbeitsteilung* bezieht sich im Sinne von Boer et al. (2002a, S. 5) sowohl auf die horizontale Aufteilung von Aufgaben, als auch auf die vertikale Aufteilung von Macht und Status. Die Arbeitsteilung vermittelt die Beziehung zwischen allen involvierten Personen und dem Gegenstand der Tätigkeit.

Alle diese Faktoren sind die Infrastruktur, durch die die Menschen ihr Wissen, Können und Tun erwerben.

Boer et al. (2002a) beschreiben darüber hinaus präzise die vielfältigen **Beziehungen zwischen den Komponenten** eines Tätigkeitssystems (durchgezogene Pfeile in Abbildung 8.25). Das Charakteristische an allen Beziehungen ist ihre Zweiseitigkeit, sie wirken immer wechselseitig.

Die Beziehung *Subjekt—vermittelnde Artefakte* steht im Sinne von Boer et al. (2002a) dafür, inwieweit Artefakte (etwa Werkzeuge oder Maschinen mit bestimmten den Bedürfnissen des Subjekts angepassten Funktionalitäten) für das Subjekt verfügbar sind bzw. inwieweit ein Subjekt fähig ist, diese Artefakte zu nutzen (Kann ein Individuum etwa mit einer bestimmten Technologie arbeiten? Beherrscht es eine bestimmte Sprache?). Artefakte vermitteln die Beziehung von Subjekt zu Objekt, aber auch die Beziehung des Subjekts zu den anderen involvierten Akteuren.

⁵³Die „Zone der nächsten Entwicklung“ (engl. zone of proximal development) stammt von Wygotski und ist in Unterabschnitt 8.3.2 näher erläutert.

Die Beziehung *Subjekt—Soziale Regeln* betrifft die Internalisierung der Regeln durch das Subjekt (In welchem Ausmaß handelt das Subjekt nach den Regeln und wird durch die Regeln in seinem Verhalten eingeschränkt?) bzw. die Widerspiegelung der Interessen des Subjekts in den Regeln (In welchem Ausmaß kann das Subjekt zur Entwicklung sozialer Regeln beitragen?). Die sozialen Regeln vermitteln die Beziehung des Subjekts und der involvierten Akteure, aber auch die Beziehung des Subjekts zum Gegenstand (zweite Form der Vermittlung zusätzlich zu der Vermittlung über Artefakte).

Die Beziehung *Subjekt—Arbeitsteilung* bezieht sich auf die Rolle, die das Subjekt in der übergeordneten Tätigkeit spielt, einerseits was das Subjekt zur Transformation des Gegenstands beitragen kann (etwa welches Wissen das Subjekt beiträgt), andererseits inwiefern die Arbeitsteilung das Verhalten des Subjekts beschränkt (etwa welche Handlungen das Subjekt aufgrund der Arbeitsteilung nicht ausführen kann). Die Arbeitsteilung vermittelt die Beziehung des Subjekts zum Gegenstand, aber auch des Subjekts zu den anderen involvierten Akteuren (dritte Form der Vermittlung).

Die Beziehung *Subjekt—Gegenstand* ist eine indirekte, die durch drei vermittelte Wege hergestellt wird (Artefakte, Regeln, Arbeitsteilung).

Ausgehend vom Gegenstand können abermals drei Vermittlungswege beschrieben werden:

In der Beziehung *Gegenstand—vermittelnde Artefakte* geht es darum, inwiefern passende vermittelnde Artefakte (etwa Prozeduren zur Problemlösung, Terminologien zur adäquaten Phänomenbeschreibung) für die Transformation des Gegenstands in das gewünschte Resultat verfügbar sind, andererseits darum, inwieweit die vorhandenen Artefakte den Gegenstand in das gewünschte Resultat verwandeln können (Kann der Gegenstand mit den aktuellen Technologien in das gewünschte Ergebnis transformiert werden?). Artefakte vermitteln auch ausgehend vom Gegenstand der Tätigkeit die Beziehung zum Subjekt sowie zu den involvierten Akteuren.

Die Beziehung *Gegenstand—soziale Regeln* meint, inwieweit einerseits der Gegenstand der Tätigkeit die sozialen Regeln diktiert (Welche neuen sozialen Regeln werden geschaffen oder welche existierenden Regeln verändern sich, um die Transformation des Gegenstands zu erreichen?) und inwieweit andererseits die sozialen Regeln den Gegenstand beeinflussen. Die sozialen Regeln vermitteln ausgehend vom Gegenstand die Beziehung zum Subjekt und zu den involvierten Akteuren (zweite Vermittlung).

Die Beziehung *Gegenstand—Arbeitsteilung* betrifft die Art und Weise, wie die Arbeit in Teile zergliedert bzw. als Ganzes integriert ist, um das erwartete Ergebnis zu erzielen. Inwiefern erfordert die Transformation des Gegenstands ins Ergebnis eine veränderte Form der Arbeitsteilung (etwa einen multidisziplinären Ansatz)? Oder kann der Gegenstand mit der aktuellen Arbeitsteilung in erwünschter Art und Weise verändert werden? Die Arbeitsteilung vermittelt ausgehend vom Gegenstand die Beziehung zu den anderen involvierten Akteuren als auch zum Subjekt (dritte Vermittlung).

Die Beziehung *Gegenstand—involvierte Akteure* ist wieder eine indirekte, die durch drei Wege der Vermittlung realisiert wird (Arbeitsteilung, Regeln, Artefakte).

Ausgehend von den involvierten Akteuren (bei Engeström als „Community“ bezeichnet) können nochmals drei Beziehungen beschrieben werden:

Die Beziehung *involvierte Akteure—vermittelnde Artefakte* betrifft die Verfügbarkeit und Anwendbarkeit von Artefakten für die anderen (Gruppen von) Akteuren sowie

die Fähigkeit der Akteure, diese zu nutzen. Diese Relation ist ähnlich der Subjekt-vermittelnde Artefakte-Relation. Die Artefakte vermitteln ausgehend von den involvierten Akteuren die Beziehung zum Subjekt, aber auch die Beziehung zum Objekt.

In der Beziehung *involvierte Akteure—soziale Regeln* geht es um die verschiedenen (konfliktionären) Regeln innerhalb und zwischen Gruppen von Akteuren und in welchem Ausmaß die Regeln zwischen verschiedenen (Gruppen von) Akteuren übereinstimmen oder sich widersprechen (etwa die Regeln des Managements mit den Regeln der Menschen in der Produktion) oder inwieweit die Akteure gegenüber verschiedenen Regeln tolerant sind. Die sozialen Regeln vermitteln ausgehend von den involvierten Akteuren die Beziehung zum Subjekt, aber auch die Beziehung zum Objekt.

Die Beziehung *involvierte Akteure—Arbeitsteilung* bezieht sich auf die Art und Weise, wie die Arbeit zwischen den (Gruppen von) Akteuren der Tätigkeit aufgeteilt ist bzw. integriert ist (Wie viele und welche Akteure oder Gruppen von Akteuren sind beteiligt an der Tätigkeit? Wie viele und welche Aufgaben werden von einzelnen Akteuren ausgeführt?). Diese Beziehung ist ähnlich der Subjekt-Arbeitsteilung-Beziehung. Die Arbeitsteilung vermittelt ausgehend von den involvierten Akteuren die Beziehung zum Subjekt und zum Objekt.

Die Beziehung *Involvierte Akteure—Subjekt* ist eine indirekte, die über die drei genannten Wege vermittelt ist (Arbeitsteilung, Regeln, Artefakte).

Grundlegend für das Verständnis von Boer et al.'s Ansatz ist, dass Tätigkeitssysteme (also organisationale Settings im Anwendungskontext des Wissensteilens in Organisationen) nicht als statische Einheit, sondern als Set von Prozessen betrachtet werden. Tätigkeitssysteme sind also beständig in Bewegung. Boer et al. (2002a) betrachten die in und zwischen Tätigkeitssystemen inhärenten Konflikte, Widersprüche und Spannungen als naturgemäß und sehen diese als Ausgangspunkt für mögliche weitere Entwicklungen (ganz im Sinne der Dialektik, siehe Unterabschnitt 8.3.1 bzw. Engeströms Darstellung des Zyklus expansiven Lernens, siehe Abschnitt 8.5). Dargestellt ist der **Entwicklungs- bzw. Veränderungsprozess** von Tätigkeitssystemen in Abbildung 8.26⁵⁴.

Ausgehend von etablierten Praktiken und Tätigkeiten (1) gibt es (immer) Spannungen innerhalb und zwischen Tätigkeitssystemen, die nach und nach als unbekannte Probleme von den Subjekten erkannt werden (2). Darauf folgt eine Phase der Suche, die durch Improvisation, Diskussionen, neue Modelle und Metaphern gekennzeichnet ist (3), die in entstehenden neuen Prioritäten und Ansätzen der Organisation münden (4), was letztlich zu einem neuen Ausgangspunkt, den revidierten Praxis- und Tätigkeitsmustern (5), führt. Dieses gegenseitige Bedingen von Spannungen und (Weiter-)Entwicklung setzt sich zyklisch fort.

Gerade die Spannungen und Zusammenbrüche von Praktiken werden als Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung der Tätigkeit des Wissensteilens gesehen.

Situiertheit von Tätigkeitssystemen

Da Wissen von den Autoren als soziale Praxis gesehen wird, die nur in ihrer Situiertheit verstanden werden kann und Sinn macht, spielt die Situiertheit von Tätigkeitssystemen eine besonders tragende Rolle im Ansatz von Boer et al. (2002a). Es wird auf

⁵⁴Die Autoren geben an, dass diese Abbildung eine adaptierte Version aus einem Artikel von Blackler, Crump et al. (1999) in der Zeitschrift *Organization* sei.

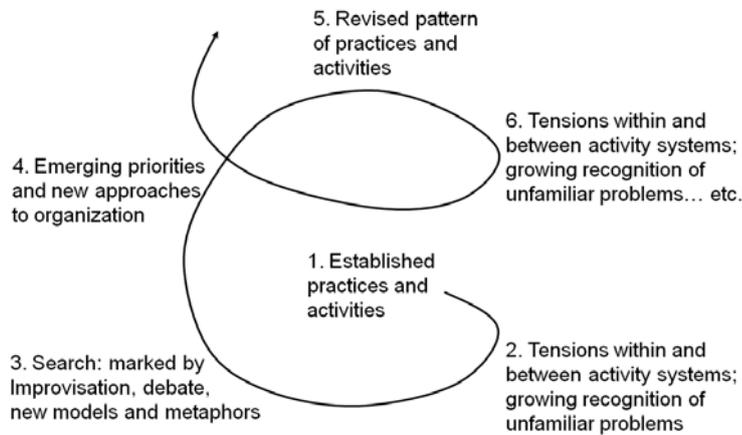


Abbildung 8.26: Spannungen und mögliche Entwicklung innerhalb eines Tätigkeitssystems nach Boer et al. (2002a, S. 5, Figure 2)

zwei Dimensionen eingegangen, anhand derer die Situiertheit eines Tätigkeitssystems betrachtet werden kann:

1. zeitliche wechselseitige Bedingtheit (engl. temporal interconnectedness)
2. verschiedene Kontextebenen der Betrachtung (engl. contextual levels of analysis)

Die Tätigkeitssysteme sollen gemäß den Autoren im *zeitlichen (Entstehungs- und Wirkungs-)Zusammenhang* gesehen werden (siehe Abbildung 8.27):

Vergangenheit–Retrospektion: Die Geschichte des Tätigkeitssystems beeinflusst, wie es heute ist und wie es sein wird.

Gegenwart–Wiederholung: Wie das Tätigkeitssystem hier und jetzt ist, beeinflusst ebenfalls, wie es sein wird und wirkt auch auf die Rekonstruktion der Vergangenheit zurück.

Zukunft–Antizipation: Nachdem die Gegenwart durch die Antizipation der möglichen Zukunft beeinflusst wird und die Gegenwart die Zukunft beeinflusst, ist auch das Zukunftsbild Teil der zeitlichen Bedingtheit.⁵⁵

Die Tätigkeitssysteme müssen im *Zusammenhang mit anderen Tätigkeitssystemen anderer Kontextebenen* gesehen werden (siehe Abbildung 8.27 sowie Abbildung 8.28). Es soll eine Art „Zoom in“ und „Zoom out“ stattfinden bei der Analyse eines Tätigkeitssystems, da die Tätigkeitssysteme der verschiedenen Kontextlevel sich gegenseitig beeinflussen. Das Zoom-in kann laut Boer et al. geschehen durch den Fokus auf ein Teilsystem oder auf einen Teilgegenstand. Umgekehrt sucht man für das Zoom-out ein übergreifendes System oder einen umfassenderen Gegenstand. Das System muss

⁵⁵Die Punkte Gegenwart und Zukunft werden im Artikel von Boer et al. nicht näher beschrieben, sondern können nur, wie hier geschehen, aus der Abbildung abgeleitet werden.

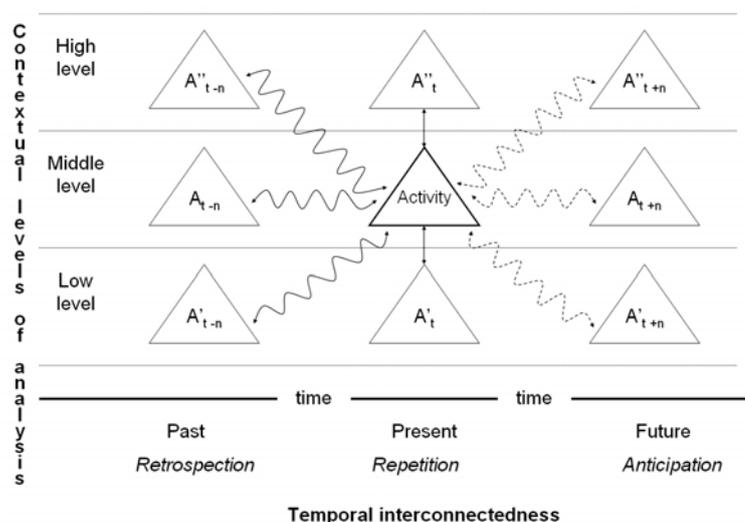


Abbildung 8.27: Situiertheit einer Tätigkeit nach Boer et al. (2002a, S. 6, Figure 3)

gemäß den Autoren also neben seiner zeitlichen Situiertheit auch in der kontextuellen Situiertheit anderer Tätigkeitssysteme (auf unterschiedlichen Analyseebenen) gesehen werden. In organisationalen Settings können dies zumindest folgende Ebenen sein (Boer et al., 2002a), fallweise machen mehr oder weniger Ebenen Sinn:

- Ökonomisches System
- Industrie
- Lieferkette
- Organisation
- Abteilung oder Produktionsprozess.

Wichtig dabei ist, dass Systeme auf anderen Kontextlevels eine andere Dynamik haben:

Processes at different contextual levels of analysis are often observed to have their own momentum, rates, pace and trajectory. (Boer et al., 2002a, S. 5f.)

Die Konkretisierung der verschiedenen Tätigkeitssysteme auf unterschiedlichen Kontextebenen wirke laut Autoren dem Prozess der Reifikation entgegen, bei dem etwa eine Institution verdinglicht wird (etwa in folgender Form: ‚die Wirtschaft‘ wird durch ‚die Regierung‘ reguliert). Durch Reifikation wird die Beziehung zwischen den Tätigkeitssystemen unscharf. Speziell für die Betrachtung der Tätigkeit des Wissensteilens mache es Sinn, das zu betrachtende Tätigkeitssystem sowohl in den Kontext des Tätigkeitssystems auf höherer Abstraktionsebene einzubetten als auch aufzusplitten in ein Netzwerk von Tätigkeitssystemen auf konkreterer Ebene. Somit wird der Kontext nicht als singulärer Wirkfaktor betrachtet, sondern es können die konkreten Relationen zwischen den verschiedenen Tätigkeitssystemen erkannt und deren Wirkungen untersucht werden.

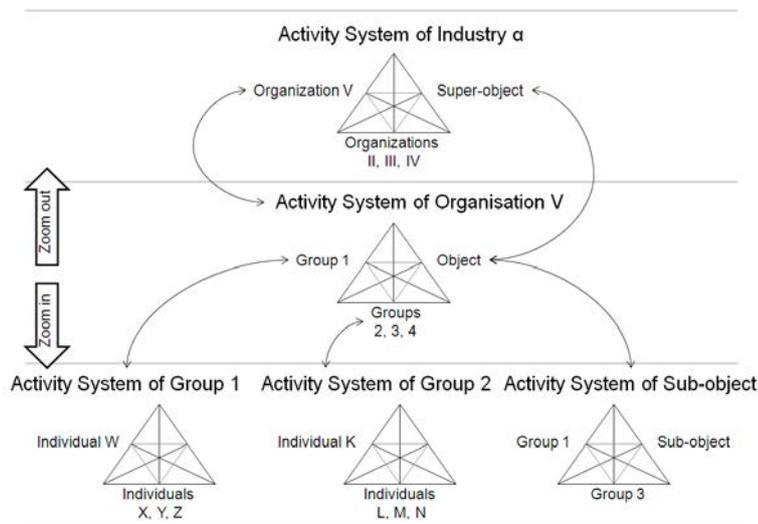


Abbildung 8.28: Beziehungen zwischen verschiedenen Kontextlevels bei der Analyse nach Boer et al. (2002a, S. 6, Figure 3)

Einflüsse anderer Theorien und Konzepte im Framework

Obwohl Boer et al. (2002a) die Tätigkeitstheorie als Rahmentheorie für ihr Modell der Situiertheit von Wissensteilen verwenden, setzen sie Bezüge zu zahlreichen anderen Theorien und Konzepten.

Boer et al. (2002a, S. 6) vergleichen ein Tätigkeitssystem mit einem „system of distributed cognition“ und setzen damit einen Bezug der Tätigkeitstheorie zur Theorie der *Distributed Cognition* (Hutchkins, 1996, zitiert in Boer et al., 2002a) und einen direkten Bezug zu Wissen (im Sinne von Cognition). Wissen stecke im Sinne der Distributed Cognition in allen Elementen und Beziehungen zwischen den Elementen des Tätigkeitssystems. Eine solche Analyseeinheit erlaube die Beschreibung und Erklärung kognitiver Eigenschaften eines Tätigkeitssystems, das aus den involvierten Personen und der die Information betreffenden Umgebung besteht.

Das Wissensverständnis der Autoren (Wissen als soziale Praxis, das nur in seinem konkreten Kontext sinnhaft ist) führt die Autoren zum Konzept des *Collective Mind* (Weick & Roberts, 1993, zitiert in Boer et al., 2002a). Speziell der Arbeitsteilung als Komponente eines Tätigkeitssystems wird eine entscheidende Bedeutung für die Entstehung des Collective Mind zugeschrieben. Wissen werde konstruiert und trage eine bestimmte Bedeutung innerhalb einer bestimmten Community. In einer Community entwickle sich über die Zeit ein collective mind, d. h. ein einziges Gedächtnis, bei dem differenzierte Verantwortlichkeiten zum Erinnern von Ausschnitten einer gemeinsamen Erfahrung vorliegen. Dieses kollektive Gedächtnis sei die Brücke zwischen individuellen Konstrukten und dem kollektiven Level. Die Arbeitsteilung spielt daher eine wesentliche Rolle in der Entwicklung des Collective Mind.

In Bezug auf die Art der gegenseitigen Bedingtheit der verschiedenen Tätigkeitssysteme auf unterschiedlichen Kontextebenen (etwa Industrie, Organisation, Abteilungen

etc.) argumentieren die Autoren mit Giddens Theorie der Strukturation, d. h. menschliche Handlungen werden durch institutionale Eigenschaften eingeschränkt, gleichzeitig sind diese institutionellen Eigenschaften das Produkt menschlicher Handlung.

Die vermittelnden Prozesse (Vermittlung durch Artefakte, durch soziale Regeln und durch Arbeitsteilung) können in Bezug auf das Wissensteilen mithilfe von zusätzlichen Theorien näher beschrieben werden (Boer et al., 2002a, S. 6f.):

Vermittlung durch Artefakte: Die Autoren nehmen hier Bezug auf zwei Theorien: die *Information richness-Theorie* (Daft & Lengel, 1984, zitiert in Boer et al., 2002a) und die *Speech Act-Theorie* (Searle, 1979, zitiert in Boer et al., 2002a). Die Information Richness-Theorie wird nur in Bezug auf die im Wissensmanagement interessierenden Informations- und Kommunikationstechnologien oder Wissensmanagement-Systeme erwähnt, allerdings deren Bedeutung und Bezug zur Vermittlung durch Artefakte nicht weiter ausgeführt. Es wird betont, dass eher soziale Phänomene (Organisationskultur, menschliche Gewohnheiten) für das Wissensteilen bedeutsamer seien als die technologischen Systeme selbst.

Die Sprechakttheorie verbinde Sprache und Handlung und sei daher nützlich für die Analyse der Vermittlung via Sprache als eine Form von Artefakt. Die Sprechakttheorie unterscheide drei Akte jeder sprachlichen Äußerung: den *locutionary act*, den *illocutionary act* und den *perlocutionary act*. Ersterer bezieht sich auf das, was gesagt wird, zweiterer auf die Kraft dessen, was gesagt wurde (hier unterscheide man folgende Akte: assertive, directive, commissive, expressive, declarations), dritter bezieht sich auf den intendierten Effekt der Äußerung.

Sowohl bei der Analyse der Vermittlung via Technologie, als auch via Sprache sei das Konzept des *Innewohnens* (engl. *indwelling*; Polanyi, 1998, zitiert in Boer et al., 2002a). Das Konzept des Innewohnens besagt, dass zahlreiche Bedeutungen der Artefakte nicht explizit sichtbar oder verbalisierbar sind, sondern der Handlung innewohnen. Polanyi unterscheidet zwischen fokaler und subsidiärer Aufmerksamkeit; der Mensch könne zu einem Zeitpunkt immer nur einer Sache (fokale) Aufmerksamkeit schenken. Gleichzeitig schwingt viel implizites Wissen in einer Handlung (subsidiär) mit. Wenn etwa ein Mensch spricht, ist seine fokale Aufmerksamkeit etwa auf die Nachricht gerichtet, subsidiär schwingt das Wissen um die Bedeutung der Wörter mit. Begegnet man einem unbekanntem Wort, verändert sich die fokale Aufmerksamkeit hin zur Bedeutung des Wortes. Auch in der Vermittlung durch Technologien oder andere Artefakte wohnt Bedeutung inne, die dem Menschen zum Zeitpunkt der Nutzung nicht bewusst, sondern nur bewusst wird, wenn etwas Unbekanntes, Unvorhergesehenes, Unerwartetes geschieht.

Das Konzept des Innewohnens passt insofern zur Tätigkeitstheorie, da es auch den Wechsel zwischen verschiedenen Bewusstheitsebenen anzeigt, wie dies in der Tätigkeit über die Hierarchie von Tätigkeit, Handlung und Operationen beschrieben wird.

Vermittlung durch soziale Regeln: Für die Vermittlung via sozialer Regeln, beziehen Boer et al. (2002a) das Konzept der *Gruppenkohäsion* aus der Sozialpsychologie bzw. das Konzept der *groupness*, letzteres im Sinne von Giddens Strukturationstheorie ein (Giddens, 1984, zitiert in Boer et al., 2002a) ein, um das Miteinander in Gruppen zu beschreiben. Für das Wissensteilen bedeuten diese Konzepte, dass je weiter und differenzierter eine Gruppe entwickelt ist (mit elaborierten und detaillierten Perspektiven), umso schwieriger ist das Wissen nach außen (zu anderen Gruppen) transportierbar.

Die Autoren schlagen vor, die sozialen Regeln auch hinsichtlich der Konzepte des *perspective making* (Kommunikation, die das einzigartige Wissen der Gruppe stärkt), des *perspective taking* (Kommunikation, die die Fähigkeit stärkt, Wissen anderer Communities aufzunehmen) und des *perspective shaping* (Annahmen über den Kontext, Leistungen und Möglichkeiten) zu analysieren (für die ersten beiden Konzepte referieren die Autoren auf Boland & Tenskasi, 1995, für das letztere auf Blackler & Crump, 2000, jeweils zitiert in Boer et al., 2002a). Dabei spielen *Boundary objects* in den Prozessen des Perspective making und des Perspective taking eine Rolle.

Neben dem Gruppenzusammenhalt und den Gruppenprozessen sehen die Autoren weitere nützliche Konzepte zur Analyse der sozialen Regeln im Sinne der Tätigkeitstheorie in der sozialen Netzwerk-Forschung in Hinblick auf die Anzahl und Wirkungen der starken und schwachen Beziehungen (engl. *strong ties* und *weak ties*).

Eine weitere Theorie, die die Autoren für die Analyse der Beziehungen als relevant ansehen, ist die Theorie sozialer Beziehungen nach Fiske (1992). Fiske unterscheidet vier Grundformen sozialer Beziehungen (Boer, van Baalen & Kumar, 2002b haben in einem anderen Artikel die Bedeutung dieser Beziehungsformen auf Wissensteilen intensiv erörtert):

1. Communal Sharing (alle Mitglieder werden gleich behandelt, Wissen wird innerhalb der Gruppe bedingungslos geteilt, es ist öffentliches Gut innerhalb der Gruppe),
2. Authority Ranking (Autoritätsbeziehungen bestehen zwischen den Beteiligten, diejenigen in höheren Positionen haben besseren Zugang zu Wissen und können Wissensweitergabe verlangen)
3. Equality Matching (die Mitglieder stehen in einer Beziehung des Gebens und Nehmens gleichartiger Dinge zueinander, Wissen wird geteilt, wenn vom anderen etwas gleichartiges zurückerwartet werden kann oder bereits geteilt wurde)
4. Market Pricing (die Beziehung der Menschen wird in einer Art rationalem Kosten-Nutzen-Verhältnis zueinander gesehen; Wissen hat einen Preis und wird getauscht, wenn der Preis, der dafür gezahlt wird, hoch genug ist)

Vermittlung durch Arbeitsteilung: In Hinblick auf die Vermittlung der Tätigkeit durch Arbeitsteilung beziehen die Autoren die Informationsverarbeitungstheorie (Galbraith, 1993, zitiert in Boer et al., 2002a) ein, die Organisationen als informationsverarbeitende Systeme betrachtet, die mit hoher Komplexität umgehen müssen und daher komplexe Aufgaben in Teilaufgaben zerlegen. Die Teilaufgaben können unterschiedliche Abhängigkeit von anderen Aufgaben und unterschiedliche Koordination von Akteuren erfordern. Die Koordination kann nicht nur unterschiedlich stark ausgeprägt sein, sondern auch unterschiedlicher Natur sein (etwa eine kollektive Aufgabe oder durch eine LeiterIn vorgegeben).

Wissen, Wissensfluss und (organisationales) Lernen im Framework

Wissen wird als soziale Praxis, als geteiltes Verständnis plus der Fähigkeit, dieses Verständnis in Handlung umzuwandeln und damit Leistung zu erbringen, verstanden.

Es wird abgegrenzt von zwei weiteren Konzepten von Wissen: „Wissen als Objekt“ und „Wissen steckt in den Köpfen von Menschen“. Wissen ist laut Boer et al. (2002a) situiert und macht nur so Sinn.

Knowledge is being constructed and is meaningful within a particular community, whether this is based on professional specialization, organizational membership or family ties. (Boer et al., 2002a, S. 6)

Die Tätigkeitstheorie wird als Framework verstanden, das diesem Wissensverständnis gerecht wird.

Although knowledge does not appear as a separate category in Engeström's model of an activity system, it permeates all its components and relations. (Boer et al., 2002a, S. 6)

Wissensteilen baut auf diesem Wissensverständnis auf und wird definiert als:

... a social process through which individuals try to establish a shared understanding about reality, by using divers combinations of signs (e. g., language, gestures, illustrations) and tools (e. g., physical objects, communication technologies, mental models). (Boer et al., 2002a, S. 3)

Damit wird deutlich, dass Boer et al. in Wissensteilen einen Prozess sehen, der betont, dass Wissen nur im Kontext der interagierenden Akteure Bedeutung trägt.

Lernen bzw. Entwicklung geschieht aufgrund von Spannungen innerhalb und zwischen Tätigkeitssystemen, die einen zyklischen Prozess anstoßen, in dem neue Praktiken und Tätigkeiten entwickelt und etabliert werden.

Nachdem Wissensteilen als situiert konzeptionalisiert ist, muss es auch so untersucht werden. Boer et al. (2002a, S. 8f.) leiten aus dem tätigkeitstheoretischen Modell des Wissensteilens *fünf methodologische Schritte* ab, wie Wissensteilen als empirisches Phänomen in organisationalen Settings untersucht werden kann:

1. Wähle das organisationale Setting, in dem Wissensteilen untersucht werden soll und übersetze es in ein Tätigkeitssystem.
2. Definiere Tätigkeitssysteme auf anderen Kontextebenen, um mehr (,zoom in‘) oder weniger Details (,zoom out‘) sichtbar zu machen, bis jene Abstraktionsebene erreicht ist, auf der die gewünschten Aspekte der Wissensteilung verstehbar sind.
3. Beschreibe die vermittelnden Prozesse zwischen den Komponenten jedes Tätigkeitssystems, indem die Spannungen und die Entwicklung innerhalb und zwischen diesen Komponenten gezeigt werden. Gib an, wie die Tätigkeitssysteme miteinander in Beziehung stehen.
4. Untersuche, wie Wissensteilen innerhalb und zwischen den Tätigkeitssystemen stattfindet. Stelle den Bezug des Wissensteilens zur Transformation der jeweiligen Gegenstände der Tätigkeitssysteme sowie zu den existierenden und potentiellen Spannungen her.

5. Wiederhole die vorhergehenden Schritte, indem du Perspektiven verschiedener Subjekte einnimmst und untersuche, welche Spannungen sich aus den verschiedenen Sichten ergeben. Setze die Ergebnisse in Relation zum originalen Tätigkeitssystem.

Zur konkreten Umsetzung werden allgemein Beobachtungsmethoden, offene Interviews und Dokumentenanalyse angegeben.

Schlussfolgerungen für das Explizieren von implizitem Wissen via Repertory Grids

Gemäß Boer et al. (2002a) lässt sich der Prozess des Wissensteilens gut mit der Tätigkeitstheorie beschreiben und empirisch untersuchen (analysieren). Die Autoren betonen, dass jedes Tätigkeitssystem aus vielfältigen Perspektiven (verschiedene Subjekte auf verschiedenen Abstraktionsebenen) beschrieben werden kann (*collective multi-voicedness*) und dass oft erst das Zusammenführen der Perspektiven Einblick in die Spannungen, Prozesse und Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb und zwischen den Tätigkeitssystemen liefert. Durch verschiedene Positionen in der Arbeitsteilung oder eine unterschiedliche persönliche Geschichte (Biografie) konstruieren die Subjekte einer gemeinsamen Tätigkeit diese und den Gegenstand anders, überlappend oder auch konfliktionär. Um genau diese vielfältigen subjektiven Perspektiven auf ein Tätigkeitssystem zu erheben, sind Repertory Grids aufgrund ihrer Ausrichtung an individuellen Konstruktsystemen eine passende Methode.

Die Autoren gehen davon aus, dass sich Tätigkeitssysteme fortwährend verändern und dass die Erhebung und Analyse dieser Veränderungen über die Zeit notwendig ist (*temporal interconnectedness*), um den Prozess des Wissensteilens in und zwischen Tätigkeitssystemen zu verstehen. Die Theorie persönlicher Konstrukte geht auch davon aus, dass sich Konstruktionen über die Zeit verändern und dass die Erhebung eines Repertory Grids nur eine Momentaufnahme ist, die oft erst in Relation mit Erhebungen zu anderen Zeitpunkten Sinn gibt (in der Psychotherapie etwa werden Veränderungen im Konstruktsystem einer Person als Ziel der Intervention angestrebt). Für den Einsatz von Grids im organisationalen Kontext heißt das, dass Grids eine Methode sein können, die über einen längeren Zeitraum immer wieder zum Einsatz kommen kann. Dies ist auch insofern konform mit Boer's Framework, als sich neben persönlichen Konstrukten auch Aufgaben, Regeln, Rollen nach und nach verändern, oft ohne dass es den Menschen bewusst ist.

Es stellt sich noch die Frage, welche bedeutungstragenden Einheiten sich daraus herleiten lassen. Die *zeitliche Betrachtung* von Komponenten des Tätigkeitssystems oder auch der Praktiken als solche können Hinweise für Elemente liefern, im Sinne von *Element X heute, Element X vor t Tagen/Wochen/Monaten, Element X in t Tagen/Wochen/Monaten*.

Die Autoren fordern darüber hinaus nicht nur zeitliche Bezüge zu berücksichtigen, um ein Tätigkeitssystem zu verstehen, sondern Tätigkeitssysteme in unterschiedlichem Detailgrad, mit unterschiedlich abstrakten oder konkreten Subjekten (Individuum, Gruppe, Organisation) und unterschiedlich abstrakten oder konkreten Gegenständen zu betrachten (*verschiedene Kontextebenen der Analyse*).

Aus Sicht dieser *Kontextebenen-Interdependenz* macht die Suche nach perspektivischen Elementtypen Sinn, in der Art: *Element X aus Ihrer Sicht, Element X aus Sicht ihrer KollegIn A/B/C, Element X aus Sicht von Abteilung D/E/F, Element X aus Sicht des Managements, Element X aus Sicht des Kunden K/I/J, Element X aus Sicht des Lieferanten L/M/N, etc.*

Eine besondere Bedeutung in Tätigkeitssystemen haben gemäß den Autoren *incoherencies, paradoxes and conflicts* (S.5). Widersprüche, Konflikte, Spannungen und Inkohärenzen innerhalb oder zwischen Tätigkeitssystemen können Ausgangspunkte für die Identifikation tragender Bestandteile der Tätigkeit sein und insofern Hinweise für Elementtypen liefern.

In Bezug auf das Erkunden der subjektiven Sicht sozialer Regeln, die das Tätigkeitssystem vermittelt, wären als Elemente verschiedene (Arbeits-)Gruppen oder Personen einer Gruppe denkbar. Der Vergleich dieser Element kann auch Aussagen über Aspekte der Arbeitsteilung und Aspekte der vermittelnden Artefakte bringen.

Aus den fünf methodologischen Schritten der Autoren lässt sich schließen, dass die Entscheidung darüber, welche Elemente adäquat für ein Grid sind, im Prozess der Untersuchung immer wieder neu getroffen werden muss. Das Zoom-in und Zoom-out macht wahrscheinlich auch bei der Erhebung von Grids Sinn, so lange bis die entsprechende Abstraktionsstufe gefunden ist, die ein Verständnis des Untersuchungsgegenstands ermöglicht.

8.10 Hasan & Gould's CHAT-Modell

Entstehungs- und Anwendungskontext

Helen Hasan und Edward Gould von der Universität Wollongong in Australien beschäftigen sich seit vielen Jahren mit der Tätigkeitstheorie und Wygotki'scher Psychologie im Kontext von informationstechnologischer Unterstützung für menschliches Handeln und Lernen in Organisationen. Ihre Anwendungsbereiche umfassen vor allem Mensch-Computer-Interaktion, entscheidungsunterstützende Systeme (decision support systems) und Wissensmanagement. Helen Hasan ist Leiterin des *Activity Theory Usability Laboratory* an der Universität Wollongong.

In ihrem Artikel *Support for the sense-making activity of managers* (Hasan & Gould, 2001) legen die AutorInnen ihr CHAT(cultural-historical activity theory)-Modell ausführlich dar und geben ein umfangreiches Anwendungsbeispiel aus dem Bereich Wissensmanagement, durch welches die Begriffsbestimmung ihres tätigkeitstheoretischen und kulturhistorischen Modells klarer wird. Für die vorliegende Analyse wird daher dieser Artikel ausgewählt.

Hasan und Gould (2001) nutzen im Artikel die Tätigkeitstheorie als Analyseinstrument und Designtheorie für die Entwicklung eines Informationssystems, das die Entscheidungsfindung (decision making) von ManagerInnen unterstützen soll. Sie beschreiben die Unterstützung der Entscheidungsfindung als einen Anwendungsfall von Wissensmanagement.

Ziel(e) des Ansatzes

Ziel des Artikels von Hasan und Gould (2001) ist es, auf Basis der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie ein theoretisches Framework für die Entwicklung von Computerunterstützung in wissensintensiven, perspektivenreichen, komplexen und meist relativ unstrukturierten Entscheidungsprozessen zu schaffen.

... a theoretical framework that has structure and substance, while at the same time providing a holistic view of the problem and allowing for the messiness of context and diversity of stakeholder perspectives. (Hasan & Gould, 2001, S. 72)

Bisherige Frameworks im Bereich Informationssysteme werden von Hasan und Gould (2001) kritisiert. Sie würden Mensch und Computer als vergleichbare Systeme betrachten und hätten eine reine Informationsverarbeitungssichtweise, die komplexen Prozessen wie Management-Entscheidungsprozessen nicht gerecht würde. Der Informationsbegriff werde zwar mit dem Wissensbegriff ersetzt, es finde aber keine tatsächliche Bedeutungsveränderung statt.

Die kulturhistorische Tätigkeitstheorie wird als alternatives theoretisches Framework angesehen, das die Rolle von organisationalem Wissen, Perspektivenvielfalt der verschiedenen Betroffenen sowie die Unstrukturiertheit des Kontextes in Entscheidungsprozessen von ManagerInnen besser fassen kann als traditionelle Informationssystem-Frameworks (Hasan & Gould, 2001).

The framework allows the researcher to identify the core phenomena of interest... (Hasan & Gould, 2001, S. 72)

Mit dem Framework CHAT soll es möglich sein, ein Problem strukturiert zu betrachten, ohne dabei den ganzheitlichen Blick auf das Problem zu verlieren. Über diesen Weg sei es zum einen möglich, tatsächlich Kernphänomene zu identifizieren. In der konkreten Fallstudie ist das Kernphänomen, welches laut Hasan und Gould (2001) die Prozesse des organisationalen Wissensmanagements mit denen strategischer Entscheidungsfindung verbindet, das *Sensemaking*. Zum anderen diene das CHAT-Framework als Grundlage für die Entwicklung von informierenden Informationssystemen⁵⁶ (S. 72), speziell auch deshalb, weil CHAT durch das Konzept der Tool-Vermittlung Veränderungen durch die Benutzung eines Tools vorhersagt. Damit darf die Entwicklung von Informationssystemen sich nicht nur an der Nützlichkeit eines Systems für die Tätigkeit, „wie sie jetzt ist“, ausrichten, sondern muss auch die (zukünftigen) Veränderungen in der Tätigkeit durch die Benutzung des neuen Systems einbeziehen (S. 82).

⁵⁶ *Informierende* Informationssysteme (engl. „informat^e“) stehen im Gegensatz zu *automatisierenden* Informationssystemen (engl. „automat^e“), d. h. *informierende* Systeme dienen dazu, die NutzerInnen durch den Einsatz von Informationssystemen mit relevanter Information auszustatten, damit der Mensch dann eigenständig handeln kann, etwa Entscheidungen besser treffen kann, *automatisierende* Systeme dagegen haben das Ziel, menschliche Arbeit mittels Informationssystemen zu automatisieren (Hasan & Gould, 2001).

Beschreibung des Ansatzes

Hasan und Gould (2001) bezeichnen die Grundlage ihres Modells als kulturhistorische Tätigkeitstheorie (CHAT=cultural historical activity theory), dadurch wird bereits transparent, dass sowohl Wygotski'sche Konzepte der kulturhistorischen Schule als auch Konzepte von Leontjew's Tätigkeitstheorie in das Modell eingehen, dabei wird bei einzelnen Begriffen nicht deutlich geklärt, auf welches Originalkonzept sich Hasan und Gould (2001) berufen.

Das **Basis-Framework**, eine individuelle Tätigkeit, wird beschrieben als (siehe auch Abbildung 8.29):

An activity is undertaken by a human *subject* motivated towards an *object* producing *outcomes* and mediated by *tools* and *community*. (Hasan & Gould, 2001, S. 78, Hervorheb. im Original)

Die *Interaktion* von Subjekt und Gegenstand (engl. object) wird als *Tätigkeit*, eine Form des Tuns, beschrieben. *Interaktion* von Subjekt und Objekt bedeutet, dass nicht nur der Gegenstand der Tätigkeit durch das Subjekt verändert wird, sondern auch das Subjekt (dessen Wissen) durch die Interaktion mit dem Gegenstand. Dabei geschieht diese Interaktion vermittelt, nämlich zum einen vermittelt über Tools (zu denen Hasan und Gould auch Informationssysteme zählen) und zum anderen über die Community. Den Vermittlungsgedanken führen Hasan und Gould (2001) auf Wygotski's Konzept der Vermittlung über kulturelle Zeichen zurück.

Tätigkeiten können laut Hasan und Gould (2001) prinzipiell individuell oder kollektiv sein, wobei es in Organisationen meist um Tätigkeiten geht, an denen mehrere Menschen beteiligt sind und die sich laut Hasan und Gould (2001) am ehesten identifizieren lassen, wenn man den gemeinsam geteilten Gegenstand und die gemeinsam produzierten Ergebnisse betrachtet.

Im Fallbeispiel⁵⁷ benennen Hasan und Gould (2001) „Sensemaking der ManagerInnen“ als Haupt-Tätigkeit (engl. principal activity).

Die einzelnen Begriffe, wie sie in Abbildung 8.29 dargestellt sind, werden von Hasan und Gould (2001) wie folgt beschrieben:

Das *Subjekt* (engl. subject) ist ein aktives, erkennendes Individuum oder eine aktive, erkennende soziale Gruppe mit Bewusstsein und/oder Wille (Hasan & Gould, 2001, S. 77). In ihrem Fallbeispiel benennen Hasan und Gould (2001, S. 78) einmal die ManagerInnen als Subjekt, einmal sowohl die ManagerInnen als auch die AdministratorInnen. Es bleibt unklar, ob mit AdministratorInnen dieselben Subjekte oder andere gemeint sind. Wäre letzteres der Fall bliebe unklar, warum es zwei verschiedene Subjektgruppen bei ein- und derselben Tätigkeit, nämlich Sensemaking der Manager, gibt.

Der *Gegenstand* (engl. object) ist das, worauf sich die kognitive oder eine andere Tätigkeit des Subjekts richtet (Hasan & Gould, 2001, S. 77). Durch die Ausrichtung auf einen Gegenstand unterscheidet sich gemäß Hasan und Gould (2001) eine Tätigkeit

⁵⁷Im Fallbeispiel geht es um die Entwicklung eines „informierenden“ Informationssystems für das Senior Management einer australischen Universität, um dem Management die Einschätzung der Forschungsleistung der Universität und desweiteren diesbezügliche strategische Entscheidungen zu erleichtern.

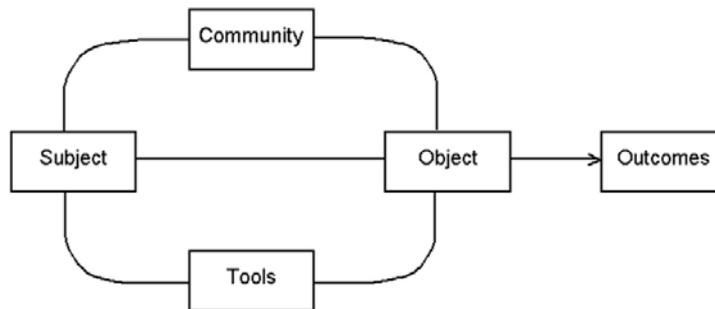


Abbildung 8.29: CHAT (Cultural-Historical Activity Theory)-Framework einer Tätigkeit von Hasan und Gould (2001, S. 78)

von einer anderen. Der Gegenstand könne physischer oder ideeller Natur sein. Das entspricht Leontjews Verständnis von Gegenstand einer Tätigkeit. Im Fallbeispiel werden verschiedene Beschreibungen herangezogen: “understanding the situation”, “being informed”, “knowing where the organisation is going”, “getting the picture” oder “sense-making” (Hasan & Gould, 2001, S. 78). Dies scheinen Beschreibungen der Befragten bezüglich ihrer Zielvorstellungen zu sein, dies wird jedoch nicht explizit so erklärt.

Zu den *Tools* gehören laut Hasan und Gould (2001) jedenfalls Informationssysteme, aber auch Ideen und Konzepte. Hasan und Gould (2001, S. 82) unterscheiden drei Arten von *Tools*, wobei die erste Art tatsächlich materielle, physische Dinge sind und die beiden anderen Arten eher nicht greifbare „Dinge“:

- Primäre *Tools*: Artefakte, Instrumente, Maschinen, Computer, etc.
- Sekundäre *Tools*: Sprache, Zeichen, Ideen, Modelle, etc.
- Tertiäre *Tools*: Kulturelle Systeme, wissenschaftliche Fiktion, Virtuelle Realitäten

Hasan und Gould (2001, S. 82) beschreiben die unterschiedliche Wirkung der materiellen versus der „psychologischen“ *Tools* wie folgt:

While primary tools produce changes in the material object, psychological tools influence the psyche and behaviour of subjects.

Hier stellt sich die Frage, warum, gemäß der tätigkeitstheoretischen Grundkonzeption, materielle *Tools* eine andere Einflussrichtung haben sollten, als nicht-materielle, weil die Tätigkeitstheorie prinzipiell von der Idee der Widerspiegelung der materiellen Welt im Geist ausgeht (siehe Abschnitt 8.4) und damit auch materielle *Tools* Einfluss auf Psyche und Verhalten der Subjekte haben. Hasan und Gould (2001) argumentieren diese unterschiedlichen Wirkungen nicht weiter, bzw. widersprechen sich an späterer Stelle fast selbst, wo sie über *Tools* allgemein folgendes schreiben:

Tools . . . are historically developed in social terms possessing an evolutionary cultural component. *Tools* carry historical and cultural knowledge and the use of culture-specific *tools* shape the way people act. (Hasan & Gould, 2001, S. 82)

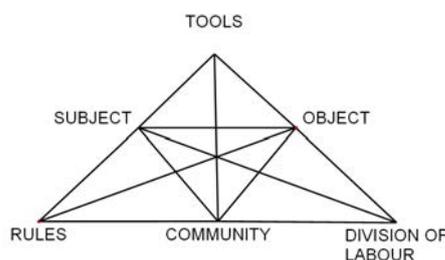


Abbildung 8.30: Das Engeström-Diagramm nach Hasan und Gould (2001, S. 83)

Speziell computerisierte Informationssysteme, um die es Hasan und Gould geht, umfassen laut den AutorInnen oft alle drei Arten von Tools, jedenfalls aber Tools erster und zweiter Art: der physische Teil des Computers (Hardware) ist ein *primäres Tool*, die Informationen und das Wissen, welches damit zur Verfügung gestellt wird, sind *sekundäre Tools*, und mitunter auch *tertiäre Tools*, was von den AutorInnen nicht näher spezifiziert wird.

Im Fallbeispiel gelten laut Hasan und Gould (2001) Daten, Informationen, Wissen und technologische Systeme, die diese zur Verfügung stellen, als Tools.

Es wird nicht beschrieben, was genau „*community*“ in diesem Zusammenhang meint. Es scheinen verschiedene Gruppen von Leuten zu sein, da im Fallbeispiel von zwei Communities die Rede ist, der der Wissenschaftler und der der Administratoren der Universität. An anderer Stelle wird als Community einfach die Universität benannt (S. 78 oben), wieder an anderer Stelle die Organisation und ihre Umgebung (S. 78 unten).

An späterer Stelle im Artikel gehen Hasan und Gould (2001) auf die Bedeutung von Kontext und Community noch einmal gesondert ein, allerdings wird ihre verwendete Begrifflichkeit von Community dadurch nicht geschärft. Einerseits erwähnen sie, dass das kollektive Subjekt in den 1970er und 1980er Jahren eingeführt wurde (allerdings nicht von wem), sie beschreiben, dass sich die CHAT besonders eigne, um Gruppentätigkeiten zu untersuchen und beziehen sich hier auf eine etwas vereinfachte Version des „Engeström-Diagramms“ (siehe Abbildung 8.30, im Vergleich dazu Originalabbildung von Engeström: Abbildung 8.7).

Die vermittelnden Prozesse beschreiben sie wie folgt:

In this scheme, the entity of community is added to those of subject and object in the structure of activity. Here, the subject-object relationship is mediated by the tool, the community-subject relationship is mediated by rules. The relationship between community and object is labelled “division of labour” but this term may need rethinking outside the Scandinavian tradition. (Hasan & Gould, 2001, S. 82)

Der Begriff *Ergebnis* (engl. outcome) in Abbildung 8.29 wird nicht direkt definiert, das Verständnis von Ergebnis, das Hasan und Gould haben, lässt sich am ehesten anhand der Auswertung des Fallbeispiels rekonstruieren. Im Fallbeispiel werden „Entscheidungen“ und „strategische Pläne“ als Ergebnis beschrieben (S. 78). An späterer Stelle wird als Ergebnis derselben Tätigkeit (Sensemaking der ManagerInnen) beschrieben, dass

die ManagerInnen in der Lage sind, dass zu erkennen, ob die Forschung das Prestige der Universität oder eine Verbesserung der Gesellschaft zur Folge hat, und dass die ManagerInnen eine bessere Unterstützung für die Beantragung von Förderungen haben. Ergebnis ist also das, worin die Tätigkeit letztlich mündet. Aus der Variabilität der Ergebnisbeschreibung einer Tätigkeit lässt sich außerdem schlussfolgern (das schreiben Hasan und Gould (2001, S. 83) auch explizit), dass eine Tätigkeit (dabei handelt es sich um eine kollektive Tätigkeit, an der mehrere Subjekte in der Organisation beteiligt sind) mehrere Ergebnisse haben kann, wobei einige intendiert, andere nicht intendiert sein können, weil mehrere Subjekte mit unterschiedlichen Motivationen an der Tätigkeit beteiligt sind.

Im Ausblick beschreiben Hasan und Gould (2001, S. 84), dass die Analyse eines Tätigkeitssystems (wie es im hier analysierten Artikel der Fall ist) nicht ausreicht, sondern die Analyse der interagierenden Tätigkeitssysteme einbezogen werden muss. Dabei heben sie hervor, dass Ergebnisse von Tätigkeiten wieder Inputs (im Sinne von Tools) für andere Tätigkeiten sein können (z. B. das Produkt der Tätigkeit des Daten-Sammelns oder der Tätigkeit des Software-Entwickelns ist Tool für die Sensemaking-Tätigkeit).

Hasan und Gould (2001) ziehen neben dem Konzept der Tätigkeit an sich (Interaktion zwischen Subjekt und Objekt), dem Konzept der Vermitteltheit (durch Tools und Community) von Tätigkeit noch folgende zwei Konzepte aus der Tätigkeitstheorie heran:

- Internalisierung, Externalisierung und der „Internal Plan of Action“ (IPA)
- Hierarchische Struktur von Tätigkeiten

Hasan und Gould (2001) beziehen sich bei den Begriffen **Internalisierung und Externalisierung** explizit auf die Sammlung von Wygotski's Schriften „Mind and society“ (1978). *Internalisierung* ist gemäß Hasan und Gould (2001) der zentrale Mechanismus, wie die geistigen Prozesse des Menschen aus externen Handlungen entstehen und steht damit in Abgrenzung des traditionellen Kognitivismus, der den Geist als Quelle der Handlung ansieht. Hasan und Gould nehmen auch Bezug zur Pädagogik, wo bekannt sei, dass Menschen Ideen und Konzepte durch Tätigkeit verinnerlichen.

Externalisierung ist der umgekehrte Mechanismus, bei dem aus internalen Handlungen wieder externe, praktische Handlungen werden. Grundlage dafür sei, dass wir Menschen Repräsentationen von Dingen im Kopf haben und geistig Handlungen vorab ausführen können, bevor wir tatsächlich praktisch handeln. Dieses Planen passiere mit dem „Werkzeug“ *Internal Plan of Action* (IPA), ein Konzept, welches Kaptelinin in Tradition der CHAT entwickelt habe (siehe auch Abbildung 8.31). Hasan und Gould (2001) beschreiben, dass IPA über die kognitiven Konzepte des „Arbeitsgedächtnisses“ und der „mental Modelle“ hinausgeht. Sie erwähnen hauptsächlich zwei Aspekte, wodurch das IPA-Modell über traditionell kognitivistische Ansätze hinausgehe. Zum einen spiele der Computer die Rolle eines erweiterten Werkzeugs des IPA in diesem Modell und gehöre zum „persönlichem Raum“ (siehe Abbildung 8.31). Zum anderen werden die Subjekte als aktiv Handelnde und Konstruierende betrachtet, die – bezogen auf computerbasierte Systeme – Informationen, die der Computer bereitstellt, auf Basis des eigenen aktuellen mentalen Modells auswählen und interpretieren. Es sei die Gesamtheit der Merkmale, die eine Person mitbringt (Erfahrung, kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeit, kulturell bestimmte Eigenschaften), die die Tätigkeit beeinflussen und

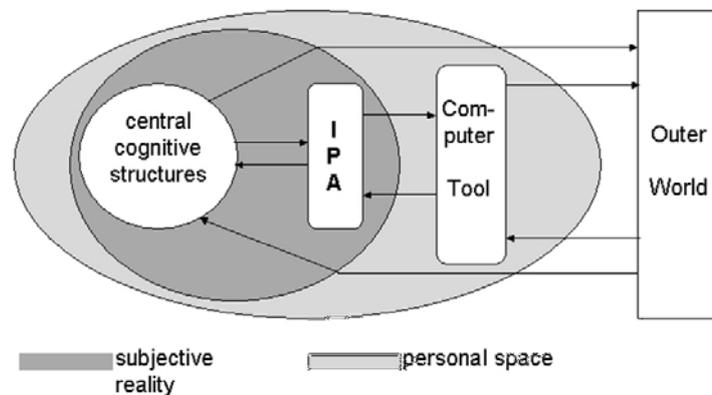


Abbildung 8.31: Der Computer als Werkzeug, der das innere Werkzeug *Internal Plan of Action* (IPA) erweitert (von Kaptelinin, 1994, zitiert in Hasan & Gould, 2001, S. 80)

wiederum von der Tätigkeit beeinflusst werden und sich damit über die Zeit ändern und nicht einzeln ausgewählte Merkmale, wie in kognitivistisch orientierten Studien untersucht werden (etwa nur der Einfluss von kognitiven Fähigkeiten auf die Leistung am Arbeitsplatz).

Die **hierarchische Tätigkeitsstruktur** (siehe Abbildung 8.32) besagt nach Hasan und Gould (2001) – vergleichbar mit Leontjew (1982), allerdings ohne, dass dieser zitiert wird – dass eine Tätigkeit durch mehrere bewusste, zielgerichtete Handlungen ausgeführt wird, wobei jede Handlung ihrerseits durch unbewusste Operationen (automatisiert) umgesetzt wird. Dabei kann ein und dieselbe Handlung zu mehreren Tätigkeiten gehören, und eine Tätigkeit durch unterschiedliche Handlungen ausgeführt werden. Innerhalb der Handlungs- und Operations-Ebene kann es mehrere Sub-Ebenen geben, die dennoch jeweils Handlungen bzw. Operationen sind (Hasan & Gould, 2001).

Die *Tätigkeit* wird beschrieben als durch ihren Gegenstand bestimmt (siehe auch weiter oben). Das *Motiv* einer Tätigkeit steht laut Hasan und Gould (2001, S. 81) in Relation zum Gegenstand der Tätigkeit.

The motive of an activity is always objective whether real or ideal and an activity can be polymotivated. (Hasan & Gould, 2001, S. 81)

Die Tätigkeit wird motiviert durch das Transformieren des Gegenstands in ein Resultat, auch wenn sich das Subjekt des Motivs nicht voll bewusst sein muss (Hasan & Gould, 2001, S. 81).

Eine bewusste *Handlung* ist auf ein unmittelbares und klar bestimmtes *Ziel* (engl. “immediate and definite goal”) gerichtet. Hasan und Gould (2001) merken an, dass sich die traditionelle positivistische Forschung auf diese Ebene konzentriert, nämlich auf einzelne zielgerichtete Handlungen, die CHAT gehe darüber hinaus, indem sie die Ebene der Tätigkeit in ihrer Ganzheitlichkeit betrachtet.

Während die Handlungen bewusst ausgeführt werden, geschehen die *Operationen* unbewusst und automatisiert. Zu *Bedingungen* wird nichts explizit beschrieben von Hasan

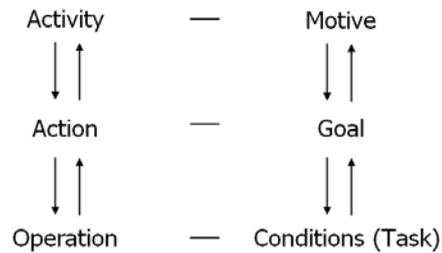


Abbildung 8.32: Die hierarchische Tätigkeitsstruktur nach Hasan und Gould (2001, S. 81)

und Gould (2001), ebenso wenig dazu, warum „Aufgabe“ (engl. task) in der Abbildung in Klammern als scheinbares Äquivalent zu „Bedingungen“ gesetzt ist. Computertechnologie mache vor allem auf der Operationsebene Sinn, wo sie fehlerbeladene automatisierte Operationen, die bislang von Menschen ausgeführt werden, übernehmen kann und den Menschen (ManagerInnen im Fallbeispiel von Hasan und Gould) die zielgerichteten Handlungen lässt:

The place of computerised information systems in knowledge management may often be only at the level of operations, where they are most efficient and powerful. (Hasan & Gould, 2001, S. 82)

Hasan und Gould nehmen auch Bezug auf Leontjews Beschreibung der *Dynamik* innerhalb der Tätigkeitsstruktur (allerdings abermals ohne expliziten Verweis auf Leontjew): bewusste Handlungen können durch Praxis zu unbewussten Operationen werden, Operationen können in Krisenzeiten zu bewussten Handlungen werden.

Einflüsse anderer Theorien und Konzepte im Framework

Wirklich maßgeblich wird neben Konzepten der kulturhistorischen Schule (Wygotski) und Konzepten aus der Tätigkeitstheorie (Leontjew) vor allem eine Arbeit von Kaptelinin (1997) verwendet, die laut Aussage der AutorInnen im Kontext der CHAT entwickelt wurde, es handelt sich hier um den oben beschriebenen *Internal Plan of Action* (IPA).

Von Seiten des Wissensmanagements wird einerseits auf phänomenologisch ausgerichtete Arbeiten im Informationssystem- und Organisationsbereich von R. J. Boland (v. a. zu „communities of knowing“) Bezug genommen. Außerdem wird auf Nonaka (1994) Bezug insofern genommen, dass Organisationen als Wissensgemeinschaften zu betrachten seien, dass die Wissensentwicklung durch Individuen passiere und dass die Organisation eine kritische Rolle für die Artikulation, Vermehrung und Verteilung von Wissen spiele. Diese Arbeiten werden vor allem für die Argumentation benutzt, ein unmittelbarer Einfluss der Konzepte auf das CHAT-Framework lässt sich nicht finden.

Wissen, Wissensfluss und (organisationales) Lernen im Framework

Wissen entsteht gemäß Hasan und Gould (2001) nur durch die Interaktion von Subjekt (entweder Individuum oder soziale Gruppe) und Objekt (im Sinne von Gegenstand).

...not only is the *object* altered through interaction with the *subject*, but knowledge by the subject develops only through the interaction of the *subject* and *object*. (Hasan & Gould, 2001, S. 77, dabei nehmen die AutorInnen Bezug auf Kuutti, 1996)

Wissen im Sinne einer Tätigkeit (engl. *knowing*) wird gleichgesetzt mit *Sensemaking*, was bei Hasan und Gould in etwa dem Verstehen der Welt entspricht.

...the activity of knowing, of making sense of the world, is central to the process of knowledge management and decision making... (Hasan & Gould, 2001, S. 78)

Wissen wird so in Abhängigkeit von der Definition und Abgrenzung der Begriffe Daten und Information definiert: Laut Hasan und Gould (2001) seien *Daten* Dinge, die wir wissen, im Kopf haben, gelernt haben und erinnern können, die aber relativ unwichtig sind. *Information* sei das, was wir wissen, welches bemerkenswert oder wichtig ist. *Wissen* sei demnach eine Tätigkeit, die Sinn aus dem Ganzen macht.

Die Rolle von Informationstechnologie im Rahmen von Wissensmanagement wird klar der Ebene der Operationen zugeordnet. Informationssysteme können Operationen, die bis dahin von Menschen durchgeführt wurden, ersetzen, um den Menschen mehr Raum für bewusste Handlungen zu lassen.

Ein wesentlicher Punkt, den man für informationstechnologische Unterstützung von Wissensmanagement aus Hasan und Gould (2001) schlussfolgern kann, ist, dass sich eine Tätigkeit verändert, sobald ein (neues) Tool benutzt wird (Vermittlung der Subjekt-Objekt-Beziehung durch Tools). Da auch die Struktur einer Tätigkeit einer ständigen Dynamik unterliegt (Handlungen werden durch Übung Operationen, Operationen werden in Krisenzeiten Handlungen), scheint wichtig zu sein, bei der Entwicklung eines IT-Systems darauf zu achten, wie sich Handlungen, Operationen und die ganze Tätigkeit durch die Benutzung des (neuen) Tools verändert. Hasan und Gould beschreiben die Dynamik in ihrem Fallbeispiel so, dass zwei Communities (die der ForscherInnen und die der AdministratorInnen) zusammengewachsen sind, weil sie ein und dasselbe Tool für ihre jeweilige Tätigkeit verwendet haben:

As a result, the two communities developed a greater understanding of each other evolving into new more unified community concerned with a joint outcome in the new system. (Hasan & Gould, 2001, S. 84)

Schlussfolgerungen für das Explizieren von implizitem Wissen via Repertory Grids

Hasan und Gould (2001) gehen davon aus und zeigen dies anhand einer Fallstudie aus dem Wissensmanagement-Bereich praktisch, dass sich die Tätigkeitstheorie eignet, um die relevanten Kernphänomene in einem bestimmten Problembereich zu identifizieren. Kernphänomene werden als Tätigkeiten (statt einzelne Handlungen) begriffen, die nur in ihrer Ganzheitlichkeit (handelndes Subjekt, Gegenstand der Tätigkeit und produzierte Ergebnisse, Kontext und Community sowie Tools) verstehbar und sinnvoll veränderbar sind. Um die Kerntätigkeit(en) eines Problembereichs zu identifizieren eignet sich nach Hasan und Gould (2001) die Suche nach den gemeinsam geteilten Gegenständen der Arbeit und den gemeinsam produzierten Ergebnissen. Die gemeinsam geteilten Gegenstände sind ein zentrales Strukturmerkmal von konkreten Tätigkeiten und insofern als Elementtyp denkbar.

Die Identifikation der relevanten Kernphänomene mit Hilfe des tätigkeitstheoretischen Frameworks ist also vergleichbar mit der Suche nach der (inneren) Struktur einer Tätigkeit als erstem Schritt, wenn Grids für eine konkrete organisationale Problemstellung adaptiert werden. Aufgrund der identifizierten Kerntätigkeit(en) und der Analyse, welche handelnden Subjekte, welche Communities beteiligt sind, lassen sich die Wissens-trägerInnen (oder besser: WissenskonstrukteurInnen) ermitteln, die an der relevanten Tätigkeit (z. B. des Sensemaking) beteiligt sind und die daher auch für Befragungen zu ihrer Art und Weise der Wissenskonstruktion (im Sinne der Repertory Grids) in Frage kommen.

Da die Wissenskonstruktion (Sensemaking), wie Hasan und Gould in ihrer Fallstudie gezeigt haben, maßgeblich von den benutzten Tools abhängt, kommen die verschiedenen benutzten Tools in einer Community auch als Elementtypen eines Repertory Grids in Betracht, hier vor allem die Daten und Informationen, aus denen durch das Sensemaking Wissen geschaffen wird. Auch die Art und Weise, wie Daten und Informationen in einem Informationssystem dargestellt werden, kann Einfluss auf die Tätigkeit der Wissenskonstruktion haben, daher können auch Darstellungsformen von Daten und Informationen als Elementtypen für Grids in Frage kommen.

In entgegengesetzter Weise sind auch die tatsächlichen Entscheidungen (als Resultate der Sensemaking-Tätigkeit) wichtige Ordnungsstrukturen in der Tätigkeit und können somit als Elementtypen herangezogen werden, um herauszufinden, in welcher Art die Entscheidungen subjektiv konstruiert werden.

Wichtig im Sinne von Hasan und Gould scheint auch zu sein, dass eine Grid-Erhebung selbst wieder in eine Tätigkeit (der BeraterIn/ForscherIn) eingebettet ist und mit dem Tätigkeitssystem, das untersucht werden soll, interagiert. Das Ergebnis einer Grid-Erhebung kann somit Input im Sinne eines (neuen) Tools für eine andere Tätigkeit (die der Organisationsmitglieder) sein. Eine Grid-Erhebung kann in diesem Sinne (passend auch zu Kellys Konzept der persönlichen Konstrukte, die sich ständig in Veränderung befinden) nur eine Momentaufnahme der persönlichen oder kollektiven Konstruktion sein, die dadurch, dass die Erhebung selbst bereits etwas verändert, auch Anstoß für einen Reflexions- oder Veränderungsprozess in einer Organisation sein kann. Explizite oder implizite Konstrukte sind im Sinne von Hasan und Gould immer Tools, die expliziten sind eher Tools der zweiten Art, die impliziten eher Tools der dritten Art.

8.11 Blackler's Theorie von Organisationen als Tätigkeitssystemen

Entstehungs- und Anwendungskontext

Blackler verwendet das Framework der Tätigkeitstheorie (aufbauend auf Engeström) für die Analyse von Organisationen und liefert damit eine alternative Sicht auf das Management von Organisationen und auf den Umgang mit Wissen und Wissensarbeit in Organisationen. Er versucht die Tätigkeitstheorie mit sozial-konstruktivistischen Ideen zu verbinden und wendet sich explizit gegen die sozialpolitischen Einflüsse vom Marxismus.

Anwendungsgebiet der Tätigkeitstheorie in diesem Ansatz ist die Organisationswissenschaft. Die Theorie dient dazu, Organisationen als Tätigkeitssysteme (später als Tätigkeitsnetzwerke) zu analysieren und daraus Mehrwert zu ziehen (für das Management allgemein und das Wissensmanagement und organisationale Lernen im besonderen) sowie einen tätigkeitstheoretisch fundierten Wissensbegriff in Organisationen einzuführen.

Frank Blackler ist Professor für *organisational behaviour* am Department Organisation, Work and Technology an der Lancaster University Management School. Sein Hintergrund scheint Organisationstheorie zu sein.

Ziel(e) des Ansatzes

Blackler (1993) sieht in der Tätigkeitstheorie ein Mittel, um eine Organisationstheorie abzuleiten, die auf die neueren Entwicklungen der Erkenntnistheorie (hier ist die zunehmende Abkehr vom rational-kognitivistischen Wissensbegriff gemeint hin zu einem Wissensbegriff, der Wissen als sozialen Prozess betrachtet und die kulturelle Basis von Wissen anerkennt) reagiert. Der Autor setzt sich das Ziel, die Beziehung zwischen Wissen, Organisation und Management aus dieser Sicht neu zu betrachten und damit dem Management in Organisationen eine neue Orientierung zu eröffnen.

The aim is to provide an account of the *hermeneutic foundations of organizations*. Notions of collective knowing and individual action are combined in a model of organizations as activity systems. (Blackler, 1993, S. 866)

Beschreibung des Ansatzes

Blackler (1993) zieht die Tätigkeitstheorie heran, weil sie im Gegensatz zu rational-kognitivistischen Organisations-/Wissenstheorien gut mit einem sozialkonstruktivistischen Wissensverständnis vereinbar sei. Tätigkeit als Konzept sei als soziales Phänomen umfassender als „Operation“ (engl. operation) und „Handlung“ (engl. action), dennoch spezifischer als solch abstrakte Konzepte wie „Gesellschaft“ (engl. society) oder „Kultur“ (engl. culture). Tätigkeit als Analyseeinheit leiste die Verbindung von Geist und Gesellschaft und schaffe auch den Zusammenhang von verschiedenen Handlungen und Bewegungen zu bewahren.

Blackler entzieht der Tätigkeitstheorie ihre materialistische Grundlage und stellt an ihre Stelle den sozialen Konstruktivismus: Die Settings (Bedingungen, Umgebung) für verschiedene Tätigkeiten seien nicht durch gegenständliche, physische Merkmale bestimmt, sondern werden von denen, die sie ausführen, bereitgestellt (d. h. von den Menschen selbst und ihren sozio-kulturellen Konzepten).

...the settings for different activities are not determined by objective, physical features but are provided by those who engage in them. (Blackler, 1993, S. 868)

Durch die sozialkonstruktivistische Auslegung der Tätigkeitstheorie wendet sich Blackler auch gegen ein weiteres Konzept der originalen Tätigkeitstheorie, die deterministische Sichtweise von Veränderungen. Die Zone der nächsten Entwicklung werde bei Engeström deterministisch aufgefasst. Es müssen die jeweils aktuellen Widersprüche, Dilemmata und Inkonsistenzen, die Indikator für die Zone der nächsten Entwicklung sind, erkannt werden, denn sie seien gleichzeitig das Motiv und die Kennzeichen der Kapazität für kollektives Lernen in einem System. Dagegen wendet sich Blackler, er gibt den Inkonsistenzen und Dilemmata in Tätigkeitssystemen ein sozialkonstruktivistisches Verständnis: Die Entstehung und Vielfalt dieser Inkonsistenzen (verschiedene Perspektiven, Konstruktionen desselben „Dings“) sei viel komplexer, als es die Tätigkeitstheorie erklären könnte. Blackler sieht die Existenz von Inkonsistenzen in Systemen als zentral an, verwendet aber Ungers soziale Theorie (Unger, 1987 zitiert in Blackler, 1993), um zu erklären, dass die Inkonsistenzen des sozialen Lebens nur durch ein Verständnis der speziellen Geschichte, der institutionellen Strukturen, der Technologien, der Ideologien und der Erwartungen der verschiedenen Gemeinschaften zu verstehen seien. Darüber hinaus lasse sich mit Unger erklären, dass die Inkonsistenzen oft nicht ans Tageslicht gelangen, da sie durch die vorherrschenden sozialen Routinen aufrechterhalten werden.

Blackler bezieht sich in weiten Teilen auf Engeström's Rezeption und Weiterentwicklung der Tätigkeitstheorie. Tätigkeitssysteme bestimmen den Kontext von Handlungen. Laut Blackler gehe Engeström davon aus, dass die Ziele (engl. objectives) dem Tätigkeitssystem dessen Kohärenz verleihen:

The goals or objectives which provide the system with its coherence. . . (Blackler, 1993, S. 868)

Blackler variiert die Tätigkeitstheorie auf sozialkonstruktivistischer Grundlage, um sie für die Analyse von Organisationen passend zu machen. Der Gegenstand der Tätigkeit wird im organisationalen Fall zu Routinen (siehe Abbildung 8.33). Dies begründet Blackler mit Erkenntnissen aus der Organisationsforschung, die zeigen, dass Organisationen nicht rational und logisch entscheidende Gebilde sind, die *ein* bestimmtes Ziel verfolgen, sondern dass Organisationen gerade eine Vielfalt an Zielen und Interessen ihrer Mitglieder vereinen und dass das, was das Tätigkeitssystem Organisation kohärent mache, die Routinen seien⁵⁸. Routinen werden definiert als richtungsweisende, weitgehend implizite, automatisch ausgewählte sich wiederholende organisationale Verhaltensmuster, mit Hilfe derer die Mitglieder der Organisation wissen, *was* zu tun ist, nicht warum sie es tun (Blackler, 1993, S. 876). Die Routinen auf der Ebene der Organisation entsprechen dem Konzept der Fertigkeiten (engl. skills) auf der Ebene

⁵⁸Den Begriff der organisationalen Routinen entlehnt Blackler bei Nelson und Winter (1982, zitiert in Blackler, 1993).

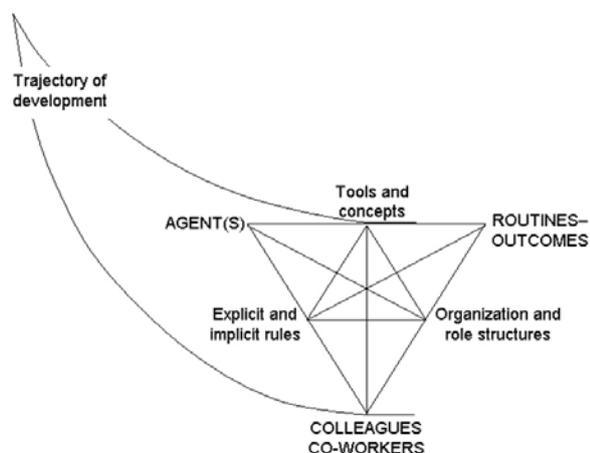


Abbildung 8.33: Blacklers Framework der Tätigkeitstheorie: Organisationen als Tätigkeitssysteme Blackler (1993, S. 876)

der Individuen. Routinen werden als ein mehrere Subgruppen zu einem Gesamtsystem vereinigender Mechanismus betrachtet. Sie seien ein effektives Mittel, verschiedene Konzeptionen der kollektiven Tätigkeit zuzulassen.

Aus der Tätigkeitstheorie werden von Blackler (1993, S. 875) fünf Kernaspekte übernommen:

1. das Konzept der Tätigkeit,
2. das Wesen von Tätigkeitssystemen,
3. die aktive Teilnahme,
4. die Bedeutung von Geschichte und
5. das Vorherrschen von Dilemmata und Unklarheiten.

Konzept der Tätigkeit: Blackler sieht im Konzept der Tätigkeit ein adäquates Konzept für die Organisationstheorie, da es hilft die Kohärenz von verschiedenen Handlungen zu erklären und auf die sozialen Ursprünge von Motiven hinzuweisen. Es geht in seinem Sinne auch in Organisationen um das (kollektive) Handeln, nicht primär um das Denken.⁵⁹

Wesen von Tätigkeitssystemen: Als Wesen von Tätigkeitssystemen betrachtet Blackler die vermittelnden Mechanismen wie Werkzeuge, Sprache, Arbeitsteilung und soziale Regeln, durch die sich die Beziehungen zwischen Individuen, Gemeinschaften und deren gemeinsamem Unterfangen (engl. shared endeavour) verändern. Diese Faktoren hängen in Organisationen nach Blackler sehr eng zusammen:

Close relationships may be cultivated between key structural features within an organization, binding task demarcations, rules, regulations, technologies, operating assumptions, power structures, and reward and status systems in a tightly-knit whole with an apparent life of its own. (Blackler, 1993, S. 877)

⁵⁹In der originalen Tätigkeitstheorie wird Denken und praktisches Handeln in gleicher Weise als Tätigkeit verstanden, das eine als Widerspiegelung des anderen.

Aus dieser engen Verwobenheit der Beziehungen der Werkzeuge/Konzepte, der expliziten und impliziten regeln sowie der Organisations- und Rollenstrukturen, wie Blackler die drei vermittelnden Komponenten nennt, resultiert eine variierte Darstellung der drei Komponenten als eng beeinanderliegendes Netz (Dreieck) in Blacklers Theorie von Organisationen als Tätigkeitssystemen (siehe Abbildung 8.33).

Aktive Teilnahme: Blackler leitet das Konzept des Lernens durch aktive Teilnahme aus der Tätigkeitstheorie ab⁶⁰. Neulinge lernen durch aktive Teilnahme an Tätigkeiten und Tätigkeitssystemen. Lernen geschehe daher eher implizit als explizit und sei ein kreativer und interpretativer, kein geplanter Prozess. Kollektives Lernen passiere, wenn Gemeinschaften neue Konzeptionen ihrer Tätigkeit konstruieren und neue Tätigkeitssysteme entwickeln.

Bedeutung der Geschichte: Unter dem Aspekt der Historizität von Tätigkeiten, den Blackler aus der Tätigkeitstheorie übernimmt, versteht er, dass Tätigkeiten mit der Zeit entstehen und dass sie sozial und historisch verortet sind.

Für seine Theorie von Organisationen als Tätigkeitssystemen fügt Blackler aufgrund der Bedeutung, die er der Geschichte der jeweiligen Organisation in Bezug auf das Verständnis des aktuellen Tätigkeitssystems beimisst, eine zeitliche Dimension ein („trajectory of development“, siehe Abbildung 8.33).

Verbreitetsein von Dilemmata und Inkonsistenzen: Als fünften Punkt betont Blackler die Bedeutsamkeit und immerwährende Existenz von Dilemmata, Inkonsistenzen, Unklarheiten, Konflikte als integrale Bestandteile von Tätigkeitssystemen. Sie bieten wichtige Möglichkeiten individuellen und kollektiven Lernens.

Zusammengefasst nimmt Blackler also drei Veränderungen am ursprünglichen Modell von Engeström für seine Theorie der Organisationen als Tätigkeitssysteme vor:

Gegenstand → Routines: Während Engeström gewisse Übereinstimmungen des gemeinsamen Gegenstands der kollektiven Tätigkeit annimmt, geht Blackler aufgrund von Literatur zu Organisationen davon aus, dass dies nicht der Fall sein muss (Ziele und Prioritäten von Organisationsmitgliedern und Subgruppen sind oft sehr verschieden). Er ersetzt daher Gegenstand mit organisationalen Routinen, dies genüge, damit Organisationen funktionieren⁶¹.

Äußeres Dreieck → inneres Dreieck: Da die strukturellen Merkmale innerhalb einer Organisation eng miteinander in Beziehung stehen und eine scheinbare Eigendynamik haben, wird das Dreieck der vermittelnden Wege (interpretiert als implizite und explizite Regeln, als Organisations- und Rollenstrukturen und als Werkzeuge und Konzepte) enger zusammen gezeichnet.

Zeit-Dimension („trajectory of development“): Eine Zeitdimension wird dem Modell hinzugefügt, um der Bedeutung der vergangenen Entwicklung der Organisation gerecht zu werden.

⁶⁰Es bleibt unklar, von welchen Aspekten der Tätigkeitstheorie Blackler dieses Konzept ableitet. Anm. der Autorin: Lernen durch aktive Teilnahme ist eine Theorie sozialen Lernens, die von Lave und Wenger (1991/1999) aufgestellt wurde: Legitimate Peripheral Participation.

⁶¹Anm. der Autorin: Fraglich ist hier, ob das Konzept der Tätigkeit seine Existenz nicht verliert, wenn es seinem markanten Merkmal, dem Gegenstand, beraubt wird. Leontjew schreibt, es gebe keine gegenstandslose Tätigkeit. Die Tätigkeit gewinne ihre Identität erst durch den Gegenstand.

Einflüsse anderer Theorien und Konzepte im Framework

Blackler stützt sich in seiner Rezeption der Tätigkeitstheorie vorwiegend auf Wertsch (1985, zitiert in Blackler, 1993) und verschiedene Werke von Engeström.

Der theoretische Haupteinfluss, der außerhalb der tätigkeitstheoretischen Schule liegt und den Blackler (1993) der Tätigkeitstheorie gibt, um sie zu einer Theorie von Organisationen als Tätigkeitssysteme weiterzuentwickeln, ist der Sozialkonstruktivismus. Blackler bezieht sich dafür vor allem auf die Erkenntnistheorie (theory of knowledge) mit verschiedenen Ansätzen, auf denen er seine sozialkonstruktivistische Position vor allem in Hinblick auf das Konzept Wissen aufbaut. Das sozialkonstruktivistische Wissensverständnis Blackler's prägen folgende Werke bzw. AutorInnen:

- Berger & Luckmann (1966, zitiert in Blackler, 1993) mit ihrer sozialkonstruktivistischen Sicht auf Wissen;
- Polanyi (1967, zitiert in Blackler, 1993) mit seinem Fokus auf implizitem Wissen als wesentlichem und immanentem Bestandteil von Wissen;
- Derrida (1978, zitiert in Blackler, 1993) mit seiner Vorstellung, dass Bedeutung nicht in den Dingen selbst, sondern in der Relation zu anderen Dingen existiere, d. h. dass das Wissen in der Differenz stecke und dass unsere Aufmerksamkeit immer nur ein differenzierendes Merkmal zu einer Zeit betrachten kann und andere Differenzen ins Unbewusste drängen;
- Weick (1979, zitiert in Blackler, 1993), der beschreibt, dass das Handeln von Menschen Strukturen und Ereignisse kreiert ("enactement"), denen erst im Nachhinein Sinn gegeben wird,
- Hutchkins (1983, zitiert in Blackler, 1993), der Wissen als "distributed cognition" fasst und damit den Ort des Wissens nicht mehr ausschließlich in den Köpfen von Individuen sieht, sondern auf einer Systemebene betrachtet (das System besteht aus Individuen und Artefakten und ihren Relationen);
- Suchman (1987, zitiert in Blackler, 1993), die mit ihrer Theorie der "situated action" zu einem Wissensverständnis beiträgt, welches Wissen nicht als allgemeingültig, sondern immer nur im Kontext einer Situation sinnhaft betrachtet;
- Latour (1987, zitiert in Blackler, 1993), der Wissen als gleichwertig verteilt in materiellen als auch mentalen und sozialen Phänomenen betrachtet;
- Unger (1987, zitiert in Blackler, 1993), der das konstruierte Wissen als "resilient" (dt.: zäh), aber dennoch provisorisch und sich fortwährend in Entwicklung befindlich betrachtet;
- Vattimo (1988, zitiert in Blackler, 1993), der Wissen als "public and rhetorical" betrachtet;
- Lave und Wenger (1991/1999), die den Prozess des Lernens von Wissen als Partizipation in Communities of Practice beschreiben.

In der Kritik an der politisch motivierten Grundlage der Tätigkeitstheorie (Blackler kritisiert die Fokussierung auf Arbeitstätigkeit ("mode of production") als einzigem Charakteristikum von Gesellschaftsordnungen, die Zone der nächsten Entwicklung und die Suche nach deterministischen Ursachen) bezieht sich Blackler vor allem auf Unger's (1987, zitiert in Blackler, 1993) Sozialtheorie und Vattimo's (1988, zitiert in Blackler, 1993) Analyse der intellektuellen Tradition westlicher Gesellschaften.

Bei Unger hebt er hervor, dass dieser beschreibe, wie sich soziale Ordnungen (Rollen, Regeln, Technologien, Organisationsstile usw.) tief im Denken und Handeln der Menschen verwurzeln und sich dadurch selbst aufrecht erhalten. Unger erkläre auch die Vielfalt der Inkonsistenzen dieser sozialen Arrangements und beschreibe auch, dass diese Inkonsistenzen in der Regel unbewusst sind, weil sich das Denken und Handeln der Menschen daran ausrichtet und die Inkonsistenzen oder Widersprüche daher oft nicht wahrgenommen werden (und sich selbst replizieren). Diese Sicht auf Inkonsistenzen und Widersprüche⁶² übernimmt Blackler für seine Theorie der Organisationen als Tätigkeitssysteme.

Mit Vattimo argumentiert Blackler vor allem für eine konstruktivistische Vorstellung der Welt. Vattimo hebe die Bedeutung der Sprache als (einziges) Instrument zur Interpretation der Welt hervor und zeige, dass die westlichen Denktraditionen stark in der Suche nach objektiver Wahrheit verhaftet sind (was Blackler auch in der Mehrheit der [rational-kognitivistischen] Organisationstheorien sieht). Vattimo unterscheide zwischen "strong" und "weak thought". Die Suche nach objektiver Wahrheit entspricht dem "strong thought". Vattimo selbst sei ein Vertreter des Ansatzes, nach dem alles Wissen über die Welt immer nur Interpretation sei ("weak thought"). Blackler entwickelt ausgehend von dieser interpretativem Weltansicht eine interpretativ orientierte Theorie der Organisationen als Tätigkeitssystemen⁶³.

Der Bezug zu Organisationstheorien und Erkenntnissen aus der Organisationsforschung beeinflussen naturgemäß sein Framework, da Blackler die Tätigkeitstheorie verwendet, um Organisationen, Wissen in Organisationen und die Folgen für das Management zu beschreiben. Er kritisiert vor allem die rational-kognitivistischen Organisationstheorien.

Aus dem Bereich der Organisationstheorie übernimmt er von Nelson und Winter (1982, zitiert in Blackler, 1993) die Fokussierung von Organisationen auf (gemeinsam geteilte) organisationale Routinen statt auf gemeinsam geteilte Ziele als eine der drei wesentlichen Änderungen, die er an Engeströms Originalmodell von Tätigkeitssystemen vornimmt, um sie für die Beschreibung von Organisationen passbar zu machen.

Aus der Organisationstheorie allgemein leitet Blackler ab, dass die strukturellen Charakteristika einer Organisation sehr eng verknüpft sind und oft ein Eigenleben führen, daher wählt er für die Darstellung der Strukturkomponenten das innere Dreieck, um diesem Eigenleben und der Bedeutung der strukturellen Komponenten für das Organisationsleben Ausdruck zu verleihen.

In Anlehnung an Hinings & Greenwood's (1988, zitiert in Blackler, 1993) Begriff "tracks of development" baut Blackler eine Zeitdimension in das Modell ein: "trajectory of

⁶²Widersprüche sind auch eine integrale Komponente der Tätigkeitstheorie, da sie im Sinne der Tätigkeitstheorie Lernen und Entwicklung ermöglichen.

⁶³Gemäß Blackler's Analyse ist die Herkunft der Tätigkeitstheorie auch im "strong thought" verhaftet.

development“, wobei sich diese Zeit-/historische Dimension auch aus dem kulturhistorischen Fokus der Tätigkeitstheorie begründen ließe.

Interessant sind Blackler's Vergleiche des Konzepts „Tätigkeit“ mit den Konzepten anderer Autoren. Folgende Konzepte dienen gemäß Blackler (1993) ähnlichen Zwecken wie das Konzept der Tätigkeit:

- “frames” von Goffman
- “scripts” von Schank & Abelson
- “social worlds” von Strauss
- “habitus” von Bourdieu

Wissen, Wissensfluss und (organisationales) Lernen im Framework

Wissen

Blackler (1993, S. 879ff.) zieht aus seiner Theorie der Organisationen als Tätigkeitssysteme folgende Schlüsse für Wissensarbeit und organisationales Lernen:

Ebene der individuellen Expertise:

- Es können *verschiedene Formen von Expertise* aufgrund verschiedener Kulturen, Geschichte, sich verändernder Technologien, verschiedener Funktionen und der jeweils entwickelten Perspektiven der ExpertInnen und anderer involvierter Akteure existieren.
- Expertise ist *situiert und kontextbasiert*, da die ExpertInnen auf die jeweiligen Möglichkeiten, Ressourcen und Beschränkungen materieller, sozialer oder institutionaler Art des Tätigkeitssystems reagieren.
- Expertise zu erlangen ist ein *kreativer Prozess des Lernens*, d. h. etwas zu tun, was man noch nicht weiß (siehe auch Lernbegriff bei Blackler).
- Expertise ist eine *Tätigkeit* (es werden also nicht Wissen oder Wissensarbeiter analysiert, sondern die Tätigkeit Expertise).

Das heißt für organisationales Wissensmanagement, dass das Explizieren von Expertise nicht am Individuum allein (WissensarbeiterIn) ansetzen darf, sondern am Tätigkeitssystem. Wissen/Expertise des einzelnen ergibt erst im Kontext des Tätigkeitssystem Sinn und ist (zunächst) nur in diesem Kontext wirksam.

Weiterhin folgt daraus im Sinne von Blackler, dass weniger die Artikulation im Vordergrund stehen soll, sondern das Expertenhandeln selbst, um Aufschluss über Expertise zu erhalten.

Ebene der Organisationen:

- Organisationale Praktiken entstehen weniger aufgrund von rationalen Handlungen und Entscheidungen, sondern vielmehr aufgrund der *Geschichte der Organisation* und mit ihr in Interaktion stehender Tätigkeitssysteme (z. B. institutionelle Normen, Ideologien, Streitfälle, Technologieentscheidungen, Provisorien, „sich durchwursteln“).
- *Pragmatische Routinen* (nicht Regeln oder Mission Statements), die im Kontext des Tätigkeitssystems eingebettet sind, dienen als Basis für die Koordination in einer Organisation.
- Veränderungen von Routinen und Ergebnissen können Änderungen der Sichtweisen der Menschen auf die Tätigkeit und Änderungen der Funktionsweise des Tätigkeitssystems erfordern.
- Organisationen bilden den *Kontext für menschliche Handlungen* in der Organisation, gleichzeitig konstruieren die Menschen den Kontext (neu), wenn sie handeln.
- Organisationales Wissen manifestiert sich in den *Routinen*. Die Routinen als richtungsweisende, großteils implizite organisationale Verhaltensmuster stehen in enger Verschränkung zu den Umweltbedingungen und den (ebenfalls meist impliziten) Konstruktionen der Menschen.

Um die Kompetenzen und das Know-how von Organisationen sichtbar zu machen, sind im Sinne Blacklers die organisationalen Routinen mit ihrer historischen Entstehungsgeschichte (materielle, soziale, institutionale Faktoren) und ihrer Kovariation durch die Konstruktion der Organisationsmitglieder die zentrale Analyseeinheit.

Ebene der Organisation-Umwelt-Schnittstelle:

- Organisationen sind als Tätigkeitssysteme in ein größeres externes *Netzwerk von Tätigkeitssystemen* eingebettet (dadurch aufrechterhalten und begrenzt). (siehe auch Blackler et al., 2000, dort wird genauer auf Netzwerke von Tätigkeitssystemen eingegangen)
- *Strategien* können *als Tätigkeiten* analysiert werden (sie sind so wenig rationale Handlungspläne wie andere Tätigkeiten auch).
- Über die Organisation hinausgehende *institutionale Faktoren* (etwa Handlungspraktiken, die in einer bestimmten Industrie üblich sind) legitimieren und lenken die Praktiken der Organisation. Die Institution (z. B. Industrie) kann wieder als Tätigkeitssystem analysiert werden.
- Da die Tätigkeitstheorie die Wechselwirkungen von Komponenten statt deren Trennung in den Vordergrund stellt, wird das Konzept der *Organisationsgrenze* in Frage gestellt.

Das Wissen und die Kompetenzen einer Organisation steckt also nicht in einem klar abgrenzbaren Gebilde „Organisation“, sondern auch in den Beziehungen der Organisation zu anderen Tätigkeitssystemen wie etwa industriellen Handlungspraktiken.

Organisationales Lernen:

Blackler (1993) betont die Bedeutung von – sich oft unbewusst entwickelnden – Widersprüchen und Inkonsistenzen innerhalb von Tätigkeitssystemen als Möglichkeiten für Lernen und Weiterentwicklung.

The approach suggests that the ambiguities, uncertainties, and contradictions that are such a characteristic of the human condition can provide key opportunities for individual and collective development. (Blackler, 1993, S. 870)

Lernen wird als kreativer Prozess aufgefasst, der sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene passiert. Kreativ deshalb, weil Lernen nur geschieht, wenn man etwas tut, das man vorher noch nicht wusste/konnte. Handeln und Lernen sind unmittelbar miteinander verbunden und lassen sich nicht voneinander trennen. Lernen geschieht im Tun.

... *learning occurs as people do more than they yet know how to do* (Blackler, 1993, S. 870, Hervorheb. im Original)

Das heißt aber auch, damit Lernen stattfinden kann, braucht es ein Grundvertrauen in die Handlungsfähigkeit und -möglichkeit:

The confidence to act is a prerequisite for learning. (Blackler, 1993, S. 881)

Blackler betont weiterhin, dass neue vermittelnde Tools oder Konzepte neues Handeln, damit Lernen, beschleunigen können.

Durch die Tätigkeitsanalyse können Widersprüche und Inkonsistenzen im Tätigkeitssystem aufgedeckt werden. Dadurch bieten sich wesentliche Möglichkeiten, die Dinge neu zu sehen und Neues zu lernen (in neuer Weise zu handeln).

Schlussfolgerungen für das Explizieren von implizitem Wissen via Repertory Grids

Besonderen Wert hat das Paper von Blackler, weil es ausgehend von der Tätigkeitstheorie eine Organisationstheorie entwirft und expliziten Bezug zu Wissensentwicklung und Lernen in organisationalen Settings hat.

Obwohl sich zunächst ein Widerspruch bei der Lektüre von Blackler's Artikel in Bezug auf das Ziel der vorliegenden Arbeit (Explizieren impliziten Wissens) ergibt, scheint sich dieser Widerspruch bei näherer Betrachtung lösen zu lassen. Der Widerspruch scheint zunächst darin zu bestehen, dass Wissen im Handeln und nicht in der Artikulation stecke. Mit Artikulation sind im Sinne Blackler's allerdings eher offizielle Artikulationen gemeint (wie mission statements, Leitbilder u. ä.). Die Gridtechnik funktioniert auf eine Weise (in gewisser Weise versteckt und undurchsichtig), die den Auskunftspersonen nicht nahe legt, ihr eigenes Handeln mittels Konstruktionen zu

rechtfertigen („Espoused-Theory“ nach Argyris und Schön), sondern die die Auskunftspersonen unterstützt, ihrer tatsächlichen zugrunde liegenden „Theory-in-use“ (der tatsächlich handlungsleitenden Theorie) auf den Grund zu gehen.⁶⁴ Blackler, ähnlich wie Argyris und Schön, stellt sich nicht gegen einen möglichen Nutzen des Explizierens impliziten Wissens, sondern dagegen, dass offizielle Artikulationen oder Rechtfertigungen von Handlungen im Nachhinein mit den tatsächlichen Handlungsmotiven und -weisen viel zu tun haben. Wenn Blackler also den Fokus darauf setzt, dass Wissen in der Handlung selbst steckt, dann ist dies mit der „Theory-in-use“ vergleichbar. Mit Hilfe der Gridtechnik werden eher Konstruktionen erhoben, die wirklich handlungsleitend sind. Rechtfertigungen oder offizielle Artikulationen mögen an manchen Stellen als Konstruktionen vorkommen, allerdings nur, wenn die Person diese als handlungsleitend erlebt oder aber Elemente für das Grid gewählt werden, die nicht in der persönlichen Erfahrung der Personen verankert sind. Die Erhebungstechnik der Repertory Grids fragt nicht nach Gründen für das Handeln oder nach Beschreibungen von Handlungen, sondern hilft der Auskunftsperson persönliche Konstruktionen auf einer tieferen Ebene hervorzubringen, die der jeweiligen Auskunftsperson ermöglicht, persönliche Handlungswege zu sehen, auf denen ihre Entscheidungen implizit basieren und die zukünftige Handlungsoptionen eröffnen oder einschränken. Dies besagt nicht nur die Theorie persönlicher Konstrukte, sondern ist auch stimmig mit den bisherigen Erfahrungen von Personal Construct Psychology Practitioners.

Gerade weil Blackler betont, dass nicht die Dinge an sich, sondern die Konstruktionen über die Dinge das Handeln der Menschen (in Organisationen) beeinflusst, ergibt das Arbeiten mit verschiedenen Konstruktionen (Repertory Grids unterstützen den Prozess des Explizierens verschiedener Konstruktionen) der Beteiligten Sinn. Blackler betont, dass Lernen passiere, wenn Gemeinschaften neue Konzeptionen ihrer Tätigkeit konstruieren und neue Tätigkeitssysteme entwickeln. Repertory Grids können demnach als Mittel gesehen werden, mit dem individuelle Konstruktionen aufgedeckt werden können und (neue) kollektive Konstruktionen möglich werden, wodurch neues Handeln möglich wird.

Speziell die Aufdeckung von Widersprüchen und Inkonsistenzen, d. h. im Sinne von Blackler die Aufdeckung verschieden konstruierter Elemente des Tätigkeitssystems dient als Katalysator für neues Lernen (neues Handeln). Wie das geschehen kann, gibt Blackler nicht an. Die Repertory Grid-Technik könnte hier als eine Art Operationalisierung dienen, mit Hilfe derer implizites individuelles Wissen und Perspektiven sowie deren Widersprüchlichkeiten sichtbar gemacht kann.

Nachdem sowohl organisationale Routinen (die zwar das System Organisation im Sinne von Blackler zu einem kohärenten Gebilde werden lassen) als auch das ExpertInnenhandeln von einzelnen impliziter Natur sind, stellt sich die Frage, welcher Elementtyp diese Routinen und das Handeln maßgeblich determiniert. Zum einen beschreibt Blackler, dass organisationale Routinen das Ergebnis einer langen Entwicklung der Organisation selbst sowie deren Wechselspiel mit der Entwicklung der jeweiligen Industrie bzw. des institutionellen Rahmens sind. Für die Elementauswahl bei Grids ließe sich damit ein Ansatzpunkt finden: **Ereignisse in der Geschichte der Organisation als Elementtyp**. Für jegliche Handlungen und Routinen sind letztlich alle Elemente des Tätigkeitssystems sowie die Wechselbeziehungen eines Tätigkeitssystems (Organisation) mit weiteren Tätigkeitssystemen (Industrie, Kunden, Partner, Konkurrenten

⁶⁴siehe Argyris und Schön in Unterabschnitt 3.2.4 in Kapitel 3

etc.) mitentscheidend. Als Elementtyp kommen daher auch **kooperierende und konkurrierende Organisationen und Handelnde** in Betracht. Darüber ließen sich ggf. die Eigenlogiken (von Strukturen und Beziehungen) der Organisation(en) explizieren.

Ein anderer Ansatzpunkt für die Elementwahl wären – aufgrund des Primats der Handlung bei Blackler – **Beobachtungen des tatsächlichen Expertenhandelns** (etwa Videosequenzen) als Ausgangspunkt für ein Repertory Grid zu wählen.

8.12 Vergleich der Ansätze

Die dargestellten tätigkeitstheoretischen Frameworks zeigen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen in den verwendeten tätigkeitstheoretischen Konzepten. Eine zusammenfassende Übersicht der wesentlichsten Konzepte der Tätigkeitstheorie im Vergleich zwischen den verschiedenen Ansätzen findet sich in Tabelle 8.2.

Alle Ansätze betonen, dass die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt **vermittelt** erfolgt und als Tätigkeit beschrieben werden kann. Gleichfalls beziehen alle Ansätze sowohl gesellschaftliche Vermittlungsformen wie Arbeitsteilung, Organisationsstrukturen, formelle oder informelle Regeln, als auch operative Vermittlungsformen wie Artefakte, physische und symbolische Mittel und Medien ein.

Bei der Darstellung und den konkreten Komponenten eines Tätigkeitssystems lassen sich zwei verschiedene unterscheiden. Zum einen die Darstellung, die Engeström (1987) einführt, der eine Tätigkeit (bei ihm genannt Tätigkeitssystem) als Dreieck (vermittelte Beziehung) verschiedener Subdreiecke auffasst:

- zwischen Subjekt und Objekt via Instrumente
- zwischen Objekt und Subjekt via Gemeinschaft
- zwischen Subjekt und Gemeinschaft via Regeln
- zwischen Objekt und Gemeinschaft via Arbeitsteilung.

Diese Darstellungsform findet sich in ähnlicher Form auch in Boer et al. (2002a); Hasan und Gould (2001). Die Richtung der jeweils vermittelten Beziehungen gehen allerdings in einigen Rezeptionen verloren bzw. wird das Dreieck anders interpretiert. Blackler (1993) verwendet im wesentlichen auch die Darstellungsform nach Engeström (1987), allerdings wandelt er vor allem den Gegenstand der Tätigkeit in „organisationale Routinen“ um. Außerdem löst er durch seine variierte Darstellungsform die einzelnen Vermittlungsdreiecke gänzlich auf.

Eine zweite Darstellungsform führte Raeithel (1992) ein, der jede Tätigkeit auf drei Ebenen betrachtet (hier scheinen die hierarchische Struktur der Tätigkeit mit den Ebenen Tätigkeit–Handlung–Operation in die Darstellungsform integriert zu sein), wobei die erste und die dritte Ebene jene Ebenen sind, auf denen die Vermittlung stattfindet:

- Figurationen: kontextuelle Vermittlung zwischen Objekt und Subjekt via Gemeinschaft

- Akteure/Handlungen
- Mittel: operative Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt via Mittel

Die Vermittlungsformen auf beiden Ebenen haben stärker subjektzentrierte („from within the actors“) und stärker objektzentrierte Aspekte. Auf gesellschaftlicher Ebene wirken einerseits die subjektzentrierten Selbstbeschränkungen und -regeln vermittelnd zwischen Subjekt und Objekt, andererseits die objektzentrierte Gewaltenverteilung und -kontrolle (die gewissermaßen für eine ungleiche Verteilung der Mittel sorgt). Auf der Ebene der Mittel wirken die subjektzentrierten Orientierungsinstrumente (damit sind Wissen, Denken, explorative Fähigkeiten und symbolische wie physische Instrumente gemeint, die der Orientierung in einer Situation dienen) und die objektzentrierten Produktionsinstrumente (damit sind jene Fertigkeiten sowie symbolische wie physische Instrumente gemeint, die der Transformation eines Gegenstands in ein Resultat dienen).

Diese Darstellungsform findet sich in ähnlicher Form auch in Wehner et al. (1996); Clases und Wehner (2002); Clases (2003). Die Richtung der vermittelten Beziehungen geht verloren bzw. wird variiert (ggf. versehentlich, da etwa die Richtungsänderung der Pfeile in Clases, 2003 nicht weiter kommentiert wird oder nachvollziehbar wäre).

Betrachtet man beide Grundformen der Darstellung des Tätigkeitssystems mit seinen Vermittlungsformen, kann man, neben den grundlegenden Ähnlichkeiten, die bereits beschrieben wurden, auch einige Unterschiede feststellen: Oberflächlich betrachtet unterscheidet Engeström 4 Vermittlungsformen, während Raeithel zwei unterscheidet. Blickt man genauer hin, lassen sich einige Differenzierungen von Engeström auch in Raeithel wiederfinden, nur nicht als eigenständiger neuer Vermittlungsprozess: Regeln (Engeström) entsprechen in etwa den Selbstbeschränkungen und Regeln als Teil des Vermittlungsprozesses via Figurationen (Raeithel). Arbeitsteilung (Engeström) findet sich wieder in der Gewaltenkontrolle und -verteilung als zweiter Teil des Vermittlungsprozesses via Figurationen (Raeithel). Darüber hinaus fokussiert Engeström die vermittelnden Beziehungen nicht ausschließlich auf die Subjekt-Objekt-Beziehung, sondern bezieht die Gemeinschaft als weitere Komponente, die nur vermittelt mit Subjekt bzw. Objekt in Beziehung tritt, ein. Raeithel konzentriert sich dagegen nur auf die Subjekt-Objekt-Relation. Raeithel differenziert allerdings im Gegensatz zu Engeström die Ebene der Mittel und Instrumente genauer: Er unterscheidet zwischen subjekt- und objektzentrierten Mitteln.

Einige AutorInnen sehen nicht nur ein einzelnes Tätigkeitssystem als adäquate Analyseinheit, sondern mehrere **interagierende Tätigkeitssysteme** (v. a. Engeström, 2001; Clases & Wehner, 2002; Boer et al., 2002a). Welche Art der Beziehung zwischen den interagierenden Systemen sichtbar gemacht werden, unterscheidet sich allerdings: Während Clases und Wehner (2002) die Tätigkeitssysteme prozessual verknüpfen, verbinden Engeström (2001); Boer et al. (2002a) die benachbarten Tätigkeitssysteme auf vielseitigere Weise, nicht jedoch prozessual.

Bei der *prozessualen Verknüpfung* fungiert der transformierte Gegenstand als Motiv für das Subjekt des quasi im Arbeitsprozess nächst folgenden Tätigkeitssystems, das diesen Gegenstand weitertransformiert.

Engeström verknüpft mehrere Tätigkeitssysteme zum einen über einen *gemeinsamen Gegenstand*, etwa wenn verschiedene Institutionen an einem Gegenstand gemeinsam

arbeiten (müssen), etwa dem Patienten. Dabei wird vor allem betont, dass der Gegenstand nicht nur das „Rohmaterial“ ist, sondern zweitens die kollektive Konstruktion dieses „Rohmaterials“, die in sich schon mehr oder weniger widersprüchlich sein kann, und drittens auch die überlappende und widersprüchliche gemeinsame Konstruktion der Konstruktionen über alle beteiligten Tätigkeitssysteme hinweg.

Eine weitere Beziehung zwischen „Engeström’sche“ Tätigkeitssystemen, ist die Relation *Gegenstand—Mittel*, d. h. das Produkt/Ergebnis des einen Tätigkeitssystems wird als Mittel von einem anderen Tätigkeitssystem verwendet (dieser Beziehungstyp wird auch von Hasan und Gould erwähnt).

Vor allem Boer et al. (2002a) beziehen die *Interaktionen zwischen Tätigkeitssystemen auf verschiedenen Kontext- bzw. Abstraktionsebenen* ein. Hier kommen neben den Beziehungen der Gegenstände auf unterschiedlichen Kontextebenen, etwa zwischen dem (Sub-)Gegenstand der Tätigkeit einer Arbeitsgruppe und dem Gegenstand der Organisation, auch Beziehungen zwischen Subjekt und Gemeinschaft auf verschiedenen Kontextebenen hinzu, etwa die Beziehung einer Arbeitsgruppe als Subjekt eines Tätigkeitssystems zu einem Individuum, das Teil der Arbeitsgruppe ist, als Subjekt eines anderen (Sub-)Tätigkeitssystems. Dass auch Tätigkeitssysteme verschiedener Kontextebenen miteinander interagieren, ist schlüssig, da indirekt alle höheren Kontextebenen in den Figurationen bzw. der gesellschaftlichen Vermittlung verankert sind. Um diese Relationen allerdings klarer bestimmen zu können, macht die Analyse von mehreren Tätigkeitssystemen auf unterschiedlichen Kontextebenen und deren Wechselwirkungen, wie sie Boer et al. (2002a) vorgeschlagen haben, Sinn.

Darüber hinaus verbinden Boer et al. (2002a) auch auf zeitlicher Ebene verschiedene Tätigkeitssysteme. Die kulturhistorische Dimension, d. h. das So-geworden-sein eines gegenwärtigen Tätigkeitssystems ist zwar in allen tätigkeitstheoretischen Frameworks enthalten, allerdings wird die zeitliche Verbundenheit in keinem anderen Framework so dezidiert hergestellt, indem Tätigkeitssysteme aus der Vergangenheit mit jenen aus der Gegenwart und auch die aus Gegenwart mit den zukünftig antizipierten wechselwirken. Um kulturhistorische Einflüsse und Einflüsse der Antizipation auf ein gegenwärtiges Tätigkeitssystem zu analysieren, macht die explizite Verknüpfung der Tätigkeitssysteme aus verschiedenen Zeiten Sinn.

Interaktionen von Tätigkeitssystemen zeigen sich also in sehr vielfältiger Art und Weise, von denen vermutlich auch (noch) nicht jede in der hier analysierten Literatur abgedeckt ist. Es lässt sich aber sicher davon ausgehen, dass es mindestens folgende Beziehungen zwischen interagierenden Tätigkeitssystemen gibt:

- prozessuale Verknüpfungen über den Gegenstand als Transmittor von Bedeutung zwischen Tätigkeitssystemen
- Verknüpfung via überlappend konstruierte Gegenstände
- Verknüpfungen, bei der Gegenstände/Produkte des einen Systems zum Mittel des anderen werden
- Verknüpfungen von Sub-Systemen mit Super-Systemen
- Verknüpfungen von früheren, heutigen und antizipierten Tätigkeitssystemen.

Tabelle 8.2: Tätigkeitstheoretische Ansätze im Vergleich

	Leontjew	Engeström	Raeithel	Wehner et al.	Clases	Boer et al.	Hasan & Gould	Blackler
Anwendungsfeld	Psychologie	Lernen	Software-Entwicklung (auch Psychologie)	Kooperationsbeziehungen in u. zw. Organisationen	Wissensmanagement (CSCW-System-Entwicklung)	Wissensteilen in Organisationen	Software-Entwicklung für Wissensmanagement	Wissensarbeit in Organisation
Zweck	Analyse und Gestaltung (von Entwicklungsprozessen)	Analyse und (Kooperations-) Gestaltung	Analyse und (Tool-)Gestaltung	Analyse und (Kooperations-) Gestaltung	Analyse und (Kooperations- u. Tool-) Gestaltung	Analyse	Analyse und (Tool-)Gestaltung	Analyse und (Organisations-) Gestaltung
Tätigkeit als	aktiver Prozess, der zwischen Subjekt und gegenständlicher Welt vermittelt	Einheit von vier Vermittlungsformen, die zwischen Subjekt, Objekt und Gemeinschaft vermitteln.	Verfolgen subjektiver Absichten (warum) u. Produzieren gegenständlicher Resultate (wie, womit)	ganzheitliche Lebenseinheit, die Subjekt und gegenständliche Welt verbindet und von gesellschaftlichen Bedingungen abhängig ist	vermittelter Prozess, der auf Objekt bezogen u. bei dem Objekt verändert wird u. Veränderung wieder auf Tätigkeit zurückwirkt	sozialer Kontext; kollektives vermitteltes auf ein Resultat gerichtetes Verhalten	vermittelte Beziehung von Subjekt u. Gegenstand	Analyseeinheit, um Link zwischen Geist, Gesellschaft, Handlungen und Bewegungen zu betrachten

Fortsetzung ...

... Fortsetzung

	Leontjew	Engeström	Raeithel	Wehner et al.	Clases	Boer et al.	Hasan & Gould	Blackler
Subjekt als	Individuum	Individuum o. Kollektiv (bei expansivem Lernen nur Kollektiv)	mehrere „Actors“, bewusst handelnde Individuen	einzelne Akteure, individuell Handelnde	einzelne Akteure, individuell Handelnde	Individuum, Gruppe o. Organisation	Individuum o. Gruppe	Organisation
Objekt als	materieller Gegenstand o. inneres Abbild, auf das Tätigkeit gerichtet ist (Gegenstand gekoppelt mit Bedürfnis ist Motiv)	Problem/ Aufgabe, „Rohmaterial“ u. dessen individuelle u. kollektive Konstruktion (mehrdeutig)	Gegenprozess (gegenständlicher Prozess mit „Eigensinn“)	(nicht näher definiert)	worum es in Tätigkeit geht, von Bedürfnissen u. Motiven gekennzeichnet; bei wissensorientierter Zusammenarbeit das Wissen der Akteure	„Rohmaterial“ oder „Problembereich“, auf den die Tätigkeit gerichtet ist	physischer o. ideeller Gegenstand, auf den Tätigkeit gerichtet ist; wird in Ergebnis transformiert	organisationale Routinen, die zu Ergebnissen führen
Vermittlung via	gesellschaftliche u. operative Vermittlung	gesellschaftliche u. operative Vermittlung	gesellschaftliche u. operative Vermittlung	gesellschaftliche u. operative Vermittlung	gesellschaftliche u. operative Vermittlung	gesellschaftliche u. operative Vermittlung	gesellschaftliche u. operative Vermittlung	gesellschaftliche u. operative Vermittlung
	Werkzeuge u. Arbeitsteilung (Beziehung zu anderen Menschen, gesellschaftliche Umstände)	Instrumente (Produktion), Gemeinschaft (Konsumption), soziale, kulturelle Regeln (Sozialer Austausch), Arbeitsteilung (Verteilung)	Orientierungs- u. Produktionsmittel als operative M.; Gewaltenkontrolle, -verteilung, Selbstkontrolle, -verpflichtung u. Regeln als Figurationen	Orientierungs- u. Produktionsmittel als operative Mittel u. Medien; Gewaltenkontrolle, -verteilung, Selbstverpflichtung u. Regeln als Figurationen	Orientierungs- u. Produktionsmittel als Mittel u. Medien; Praxisgemeinschaft mit informellen, gruppenspez. Regeln u. formaler Arbeitsteilung als Forms	materielle, symbolische, internale, externale Instrumente, involvierte Akteure, soziale Regeln, Arbeitsteilung	Community u. primäre (Artefakte), sekundäre (Zeichen, Modelle), tertiäre Tools (kulturelle Systeme, virtuelle Realität)	implizite u. explizite Regeln, Organisations- u. Rollenstrukturen, Werkzeuge u. Konzepte

Fortsetzung ...

... Fortsetzung

	Leontjew	Engeström	Raeithel	Wehner et al.	Clases	Boer et al.	Hasan & Gould	Blackler
Kontext als	System der Tätigkeit in individuellem und gesellschaftshistorischen Entstehungszusammenhang	systemische Beziehungen von Individuum, Umwelt und kulturhistorischem Werden; mehrere interagierende Tätigkeitssysteme	konkrete (gemeinsame) Tätigkeit eingebettet in Figurationen	Tätigkeit eingebettet in Figurationen	(nicht eindeutig definiert)	unterschiedliche Abstraktionsebenen von Tätigkeitssystemen (z. B. ökonomisches System, Organisation, Abteilung) u. ihre Interdependenz	Tätigkeit, i.e.S. Community	Tätigkeitssysteme, die Handlungen bestimmen
Bedeutung der Zeitdimension	Vergangenheit (Historizität), Gegenwart	Vergangenheit (Historizität), Gegenwart	Vergangenheit (Historizität), Gegenwart	Gegenwart, initiale Koordiniertheit als Ergebnis der Vergangenheit	Gegenwart, initiale Koordiniertheit als Ergebnis der Vergangenheit	Vergangenheit (Rückblick), Gegenwart (Wiederholung) u. Zukunft (Antizipation)	Vergangenheit (Historizität), Gegenwart u. Zukunft (Antizipation)	Vergangenheit (Historizität), Gegenwart („trajectory of development“) (Historizität)
Treibende Entwicklungskraft	Widersprüche im Sinne des Gesetzes der Durchdringung der Gegensätze (Dialektik); Motive als Initiatoren für Handlungen	historisch gewachsene Widersprüche (1., 2., 3. u. 4. Art) zeigen die Zone der nächsten Entwicklung an	duales System von Triebkräften: persönliche Bedürfnisse (Biografie) u. Produkte (Gesellschaft)	Krisen als Auslöser für Weiterentwicklung von Kooperationsformen	unerwartete Ereignisse als Auslöser für wissensorientierte Kooperationen	Inkohärenzen, Paradoxe, Konflikte, Spannungen als Ausgangspunkt für kollektive Entwicklung	Spannungen u. Zusammenbrüche von Praktiken	geschichtlich gewachsene Inkonsistenzen u. Dilemmata

Darüber hinaus ist auch zu vermuten, dass sich ähnliche Relationen wie die Produkt-wird-Mittel-Relation auch für Regeln und Arbeitsteilung finden lassen (da im Sinne von Raeithel auch Mittel und Figuration in einem vermittelten Verhältnis zueinander stehen und sich widerspiegeln). Das, was Mittel waren, wird zu Regeln, und die Regeln schlagen sich nieder in den Mitteln.

Ob als Analyse- oder Gestaltungsgrundlage in den verschiedenen Anwendungsbereichen individuelle oder kollektive Tätigkeiten bzw. einzelne Tätigkeitssysteme oder mehrere miteinander wechselwirkende Tätigkeitssysteme betrachtet werden, hängt vom Ansatz und Anwendungsfeld ab. **Als Subjekt** der Tätigkeit kommen entsprechend entweder einzelne oder mehrere **Individuen** vor (Leontjew, 1982; Raeithel, 1992; Wehner et al., 1996; Clases & Wehner, 2002; Clases, 2003) oder **Gruppen** (Hasan & Gould, 2001; Boer et al., 2002a; Engeström, 1987) oder eine ganze **Organisation** (Blackler, 1993; Boer et al., 2002a).

Alle Ansätze fokussieren in ihrer Auseinandersetzung mit der Tätigkeitstheorie auf deren Mehrwert für die **Analyse** von Prozessen, wenn auch auf unterschiedlicher Abstraktionsebene und in unterschiedlichen Wissenschafts- und Praxisfeldern. Einige Ansätze setzen den Schwerpunkt darüber hinaus stark auf **Gestaltungsfragen** (Engeström, 1987, 2001; Raeithel, 1992; Wehner et al., 1996; Clases & Wehner, 2002; Hasan & Gould, 2001; Blackler, 1993). Auf der Gestaltungsebene geht es entweder sehr stark um die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen und Tätigkeitsformen, bei der vor allem Maßnahmen auf Grundlage des tätigkeitstheoretischen Überbaus entworfen, ausprobiert und analysiert werden (Engeström, 1987, 2001; Wehner et al., 1996; Clases & Wehner, 2002; Blackler, 1993) oder um Gestaltungsfragen zur Toolentwicklung, bei der sowohl Fragen nach der Einbettung von IT-Systemen in Arbeitstätigkeiten mit Hilfe des tätigkeitstheoretischen Frameworks entschieden werden, aber auch Fragen des tatsächlichen Tool-Designs (Visualisierungsarten für Daten, Anforderungen an das System) (Raeithel, 1992; Clases & Wehner, 2002; Hasan & Gould, 2001). Bei einigen Ansätzen wird deutlich, dass Analyse und Gestaltung nicht zwei separate Schritte sein dürfen, sondern sich gegenseitig befruchten können, dass es also eher um ein **Sowohl-als-auch** geht (v. a. Engeström, 1987). Nicht nur, dass aus der Analyse eines Tätigkeitssystems Folgerungen für die Gestaltung getroffen werden, sondern auch aus der Beobachtung und wiederkehrenden Analyse von Gestaltungsmaßnahmen können Rückschlüsse über das Tätigkeitssystem und seine Eigenheiten (also die Analyse und das Verständnis des Tätigkeitssystems) gezogen werden.

Die Konkretheit der Gestaltungsvorschläge ist unterschiedlich. Während Engeström (1987) sehr klare Gestaltungsvorschläge für die Weiterentwicklung kollektiver Wissensgenerierungsprozesse liefert, bleibt Blackler (1993) eher auf theoretischer Ebene mit seinen Erkenntnissen über die Gestaltung der Wissensarbeit in Organisationen.

Leontjew (1982) selbst erarbeitete mit seiner Ausformulierung der Tätigkeitstheorie als Psychologie sowohl ein Analyseinstrument für das Verstehen von Bewusstsein, Persönlichkeit, individuellen Lernvorgängen und kollektiven Entwicklungsvorgängen, als auch Gestaltungsvorschläge nicht nur für die wissenschaftliche Erforschung jener eben genannten Bereiche, sondern auch für Lernen.

Über alle Ansätze hinweg kann man sagen, dass **Tätigkeit als kleinste sinngebende Einheit** für das Verstehen (und entsprechend auch für das Gestalten) von menschlichem Verhalten (auch und gerade in Organisationen) betrachtet wird. Mit dieser

Einheit kann der Bezug zwischen individuellem Verhalten, individuellen Zielen, Motiven, Bedürfnissen, gesellschaftlichen Umständen und materiellen und symbolischen Artefakten hergestellt werden. Dabei spielt das „So-geworden-sein“ eine Schlüsselrolle im Verständnis gegenwärtiger Strukturen, Artefakte, Prozesse und Gesellschaftsformen und ihrer zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten. Die **Historizität** rezipieren alle Ansätze in der einen oder anderen Weise. Während einige Ansätze für die Analyse einen sehr starken Fokus auf die historische Analyse der jeweils zu untersuchenden Tätigkeitssysteme richten (z. B. Engeström, 1987), betrachten andere vor allem gegenwärtige Strukturen und Artefakte als Produkte historischer Entwicklung (z. B. Wehner et al., 1996; Clases & Wehner, 2002). Die Bedeutung des Hier und Jetzt eines Tätigkeitssystems für dessen weitere Entwicklung in **Zukunft** ebenso wie die Bedeutung der antizipierten **Zukunftsmöglichkeiten** im Hier und Jetzt für das gegenwärtige Tätigkeitssystem und seine Entwicklungschancen betonen vor allem die Ansätze von Boer et al. (2002a), zum Teil auch Hasan und Gould (2001).

Treibende Entwicklungskräfte sind in allen Ansätzen Formen von **Widersprüchen, Dilemmata, Zweifeln und Krisen**. Diese Sichtweise ist stimmig mit dem „Gesetz der Durchdringung der Gegensätze“ aus der dialektisch-materialistischen Philosophie (siehe Abschnitt 8.3). Ausgehend von einzelnen Personen, die Zweifel bekunden, Konflikte oder unerwartete Ereignisse erleben und zu lösen versuchen, können kollektive Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden. Um von der individuellen auf die kollektive Ebene übergehen zu können, braucht es im Kern vor allem Kommunikation in unterschiedlichen Formen mit bekannten und neuen (Kooperations-)PartnerInnen.

Gegenstand wird in fast allen Ansätzen ganz im Sinne der Vielfältigkeit der Bedeutung des Begriffs in der deutschen Sprache verwendet: er bestimmt das, worum es in der Tätigkeit geht, worauf sie gerichtet ist. Gegenstand kann ein materieller oder ein ideeller sein, ein materieller hat immer auch ein internes Abbild (im Sinne Leontjew's Widerspiegelung im Psychischen). Ausnahme ist der Ansatz von Blackler (1993), der bei seiner Anwendung der Tätigkeitstheorie auf Organisationen, in denen er Organisationen als Subjekte betrachtet, davon ausgeht, dass das, was Organisationen zusammenhält, nicht die einheitlichen gemeinsamen Gegenstände sind, sondern die organisationalen Routinen. Menschen tun etwas gemeinsam, weil sie es schon immer so getan haben und gewohnt sind und weniger, weil sie ein gemeinsames Ziel vor Augen haben.

Hier wird eine Vermischung mancher Begriffe deutlich. Besonders die Begriffe des **Motivs, Bedürfnisses und Gegenstands** ist nicht durchwegs einheitlich definiert bzw. verwendet. Hin und wieder wird der Gegenstand mit dem Motiv gleichgesetzt oder Motive und Bedürfnisse undifferenziert verwendet (Clases & Wehner, 2002; Clases, 2003). Leontjew (1982) beschreibt, dass ein Gegenstand dann zum Motiv für eine Person wird, wenn dieser Gegenstand ein bestimmtes Bedürfnis der Person erfüllen kann. Insofern richtet sich jede Tätigkeit auf einen Gegenstand, kann aber unterschiedliche Bedürfnisse erfüllen und damit kann das Motiv verschieden sein. Die Bedürfnisse ihrerseits hängen vom persönlichen Sinn der Tätigkeit ab. Speziell für Fragen in organisationalem Kontext, wo es besonders um gemeinsam geteilte Gegenstände in gemeinsamen Tätigkeiten geht, stellt sich die Frage, welche Rolle hier individuelle Bedürfnisse und Sinnzuweisungen spielen und welche Rolle die „Bedürfnisse“ der Organisation (bzw. der Führungsebene) bzw. die organisationalen Routinen (als Ersatz für ein gemeinsames einheitliches von allen geteilten organisationales Ziel) spielen und wie diese zusammenwirken und in die Tätigkeitstheorie integriert werden können (im Original hat sich

Leontjew mit solchen Fragen naturgemäß nicht auseinandergesetzt).

Die Mehrheit der Ansätze betonen, dass die Tätigkeitstheorie besonderen Mehrwert für die jeweiligen Anwendungsgebiete hat, weil sie den **Kontext** von menschlichen Handlungen für das Verständnis derer einbezieht. Die Mehrheit der Ansätze (Leontjew, 1982; Raeithel, 1992; Wehner et al., 1996; Hasan & Gould, 2001) sehen in der Tätigkeit bzw. im Tätigkeitssystem selbst den Kontext, einige andere sehen in Netzwerken von interagierenden Tätigkeitssystemen, z. T. auf verschiedenen Abstraktionsebenen, den Kontext (Engeström, 1987; Boer et al., 2002a; Blackler, 1993). Besonders die Ebene der gesellschaftlichen/sozialen Vermittlung (Figurationen, Community) wird von vielen als Kontext bezeichnet. In den Kontext spielt auch die kulturhistorische Entwicklung des „So-geworden-seins“ herein.

Neben den ähnlichen und unterschiedlichen Auffassungen zu den grundlegenden Konzepten der Tätigkeitstheorie wurde zu Beginn des Kapitels die Frage gestellt, was Wissen, Lernen und Wissensfluss oder Wissensmanagement im Sinne der Tätigkeitstheorie eigentlich bedeutet oder bedeuten könnte. Hierzu wurde bei allen ausgewählten Ansätze danach gefragt und Bezüge zu wissensrelevanten Prozessen, Strukturen und Komponenten hergestellt. In der Tabelle 8.3 findet sich eine zusammenfassende Übersicht zu den Konzepten Wissen und Wissensgenerierung.

In allen tätigkeitstheoretischen Frameworks lässt sich das **Wissensverständnis** als **dynamisch** beschreiben. Leontjew (1982) begreift die Herausbildung körperlicher und psychischer Funktionen (wie Hirnprozesse und -strukturen) als Abbildungen gegenständlicher und gesellschaftlicher Prozesse. Insofern diese sich verändern, verändern sich schließlich auch die körperlichen und geistigen Abbilder. Gleichzeitig beeinflusst der Mensch mit genau jenen „Instrumenten“ wieder die gegenständliche Welt.

Diesen wechselseitigen schöpferischen Kreislauf der Wissensgenerierung und -aneignung zwischen Subjekt und gegenständlicher Welt, d. h. zwischen Wissen, das sich ein Subjekt aneignet und das sich in dessen Tun zeigt und im Tun die gegenständliche Welt verändert und dem Wissensspeicher in der gegenständlichen und gesellschaftlichen Welt, der, wie Raeithel (1992) schreibt, eine Art „Flussbett“ vorgibt, in dem sich jedes Individuum entfalten kann, wird von der Mehrheit der Ansätze geteilt (Raeithel, 1992; Wehner et al., 1996; Clases & Wehner, 2002; Clases, 2003; Blackler, 1993; Leontjew, 1982).

Damit ist das konkrete Wissen eines Individuums immer in Bewegung und immer abhängig von den gesellschaftlichen und gegenständlichen Rahmenbedingungen, verändert diese selbst im selben Augenblick wieder. Wissen im Sinne der Tätigkeitstheorie daher als **situier**t und **kontextbezogen** zu beschreiben ist daher ein nahe liegender Schluss (vgl. Boer et al., 2002a).

In diesem Sinne kann auch die Auffassung von Blackler (1993) und Hasan und Gould (2001) verstanden werden, die Wissen selbst als **Tätigkeit** beschreiben. Wissen „enthält“ gewissermaßen seinen Kontext. Es als Tätigkeit zu beschreiben bedeutet, der Veränderbarkeit und Kontextabhängigkeit von Wissen Rechnung zu tragen.

Wissen zeigt sich letztlich in der Mehrheit der Ansätze im Tun von einzelnen Individuen oder Gruppen (Raeithel, 1992; Wehner et al., 1996; Clases & Wehner, 2002; Clases, 2003; Blackler, 1993; Boer et al., 2002a).

Versucht man näher herauszufinden, wo (an welchem **Ort der Wissensrepräsentation**) das Wissen in den Denkmodellen der einzelnen AutorInnen verortet wird, dann zeigt sich folgendes Bild.

Individuen werden in der Mehrheit der Ansätze (zum Teil neben anderen Trägern) als Träger konkreten Wissens betrachtet, die darüber entscheiden, welches Wissen sie sich aus dem Pool gesellschaftlich verfügbaren Wissens aneignen (Leontjew, 1982; Engeström, 1987; Raeithel, 1992; Wehner et al., 1996; Clases, 2003; Hasan & Gould, 2001; Blackler, 1993). Ob allerdings Wissen eher im Sinne eines *kognitiven Speichers* im Gehirn verstanden wird oder eher als *Handeln* selbst („knowing“) ist verschieden.

Engeström (1987) versucht darüber hinaus zu gehen und zu beschreiben, wie neues Wissen im Sinne neuer Tätigkeitsformen in die Welt kommen kann. Dies, so seine Ansicht, kann nicht mehr aus einzelnen Individuen heraus erklärt werden, dafür braucht es kollektive Subjekte, so dass die **Gemeinschaft** zum Wissensträger (oder besser Wissenskonstrukteur) wird. Auch Blackler (1993) sieht neben Individuen (individuelle Expertise) auch in **organisationalen Routinen** (das, was auf individueller Ebene Fertigkeiten sind, sind auf organisationaler Ebene Routinen) Träger von Wissen, von organisationalem Wissen.

Eine weitere häufig vorkommende Einheit, wo Wissen verortet wird, sind die vermittelnden **Instrumente** selbst als vergegenständlichtes Wissen (bereits Marx hat beschrieben, dass die Arbeit im Produkt erlösche und sich damit vergegenständliche, siehe Abschnitt 8.3) (Engeström, 1987; Raeithel, 1992; Wehner et al., 1996; Hasan & Gould, 2001). Dies ist nur bedingt eine vom Individuum oder der Gemeinschaft abgrenzbare Einheit, da neben tatsächlichen physischen oder symbolischen Gegenständen auch das kognitive Wissen selbst als (verkörperlichtes, engl. embodied) Instrument verstanden wird (z. B. Raeithel, 1992). Gewissermaßen kann man **Wissen als vermittelndes Artefakt** beschreiben und inkludiert damit sowohl Vorstellungen von Wissen als kognitive symbolische oder prozessuale Repräsentation im Gehirn als auch Wissen im Sinne von Routinen als auch Wissen in Form von vergegenständlichten physischen oder symbolischen Instrumenten.

Boer et al. (2002a) betonen, dass Wissen vor allem in den **Relationen** innerhalb und zwischen Komponenten eines oder mehrerer Tätigkeitssysteme verortet sei. Das unterstützt die These, dass Wissen in unterschiedlichen Formen in Tätigkeitssystemen wirksam wird, jedenfalls aber als vermittelnde Komponente. Dabei kann Wissen als vermittelnde Komponente als Instrument im engeren Sinne oder in weiterem Sinne auch als Regeln oder Arbeitsteilung im Tätigkeitssystem wirksam werden.

Wie entsteht nun aber neues Wissen? Obwohl sich nicht alle Ansätze explizit mit der Frage der Wissensgenerierung oder Wissensschaffung auseinandersetzen, lässt sich jedoch aus den verschiedenen tätigkeitstheoretischen Konzeptionen das Verständnis des Prozesses der Wissensgenerierung herauslesen.

Wissensgenerierung wird aus tätigkeitstheoretischer Perspektive als *kollektiver Prozess* betrachtet. Je nach Anwendungsfeld fließen in das Verständnis von Wissensgenerierung neben kollektiven auch *individuelle* Prozesse ein: etwa bei Blackler (1993) das Erlernen von individueller Expertise, das er als Tätigkeit beschreibt, in der man etwas tut, was man noch nicht konnte, oder bei Raeithel (1992) die ersten beiden Stufen der Reflexion. Grundlegend neues Wissen, im Sinne von neuen Tätigkeitsformen, entsteht nur kollektiv. Die Ansätze von Engeström (1987); Wehner et al. (1996); Clases (2003); Boer et al. (2002a) betonen diesen Aspekt der Wissensgenerierung.

Tabelle 8.3: Wissensbezug in den tätigkeitstheoretischen Ansätzen

	Leontjew	Engeström	Raeithel	Wehner et al.	Clases	Boer et al.	Hasan & Gould	Blackler
Wissensverständnis	Wissen braucht Sinnzusammenhang der Tätigkeit, ist abhängig von gegenständlichen u. gesellschaftlichen Bedingungen, enthält sowohl Ähnlichkeiten der Objekte als auch Unterschiede.	Wissen als Instrument u. als Ergebnis; wenig Fokus auf Wissensbegriff, eher Fokus auf Wissensgenerierung/ Lernen, d. h. wie neues Wissen in die Welt kommt.	Handlungswirksames Wissen ist subjektbezogen, aber vom „gesellschaftlichem Wissensspeicher“ abhängig. Wissen und Speicher beeinflussen sich gegenseitig.	Wissen, Können und Sinn nur durch Individuen wirksam, ihre Aktivierung ist von Gemeinschaft abhängig. Wissensproduktion und -schaffung nur durch Kommunikation.	Wissen zeigt sich im Handeln von Individuen, ist aber sozial vermittelt. Es manifestiert sich in Tätigkeiten.	Wissen als soziale Praxis. Wissen durchdringt alle Komponenten und Relationen von Tätigkeitssystemen.	Wissen entwickelt sich durch Interaktion von Subjekt und Objekt. Wissen ist eine Tätigkeit (sensemaking).	Wissen (i.e.S. Expertise) als Tätigkeit ist situiert im Kontext u. wirkt zurück auf den Kontext.
Ort der Wissensrepräsentation	Wissen in Hirnprozessen u. -strukturen, die ihrerseits von den gesellschaftlichen u. gegenständlichen Bedingungen abhängig sind.	Drei Orte: 1) vergegenständlichtes Wissen in Instrumenten/Produkten, 2) kognitives Wissen in Individuen, 3) kollektives Wissen in gemeinsamer Praxis.	Individuum als Wissensträger (Orientierungsmittel=explizites, implizites Wissen, Produktionsmittel=Fertigkeiten, angeeignete Regeln, Selbstregulationsmechanismen=soziales Wissen). Gesellschaft als Träger des „Wissensspeichers“ (Instrumente, Gewaltenteilung).	Individuum als Wissensträger (kognitives Wissen, Fertigkeiten, Wertvorstellungen, abhängig von gesellschaftlichen u. gegenständlichen Bedingungen). Wissen wird sichtbar im Handeln von Individuen u. Gruppen.	Wissen wird sichtbar im Handeln eines Individuums.	Wissen in den Relationen (in, zwischen Komponenten eines Tätigkeitssystem o. zwischen Tätigkeitssystemen).	Subjekt u. Tools als Träger historisch-kulturellen Wissens	Organisationale Routinen (organisationales Wissen), Tun (individuelle Expertise)
Prozess der Wissensgenerierung	individueller und kollektiver Prozess	kollektiver Prozess	individueller (Reflexionsstufe 1, 2) und kollektiver Prozess (Reflexionsstufe 3)	kollektiver Prozess	kollektiver Prozess	kollektiver Prozess	individueller und kollektiver Prozess	kollektiver und individueller Prozess

Fortsetzung ...

... Fortsetzung

	Leontjew	Engeström	Raeithel	Wehner et al.	Clases	Boer et al.	Hasan & Gould	Blackler
Wissensgenerierung als	eine Tätigkeitsform, deren Struktur von den jeweiligen gesellschaftlichen u. gegenständlichen Bedingungen abhängt	expansives Lernen (die Entwicklung neuer Tätigkeitsformen)	3 Reflexionsstufen (primary, de-, re-centering), v. a. 3. Reflexionsstufe	Ko-Konstruktion und expansive Kooperation	Ko-Konstruktion und expansive Kooperation	expansives Lernen	Sensemaking	kreativer Prozess, wenn man <i>tut</i> , was man noch nicht weiß

Die Schaffung neuen Wissens (neuer Tätigkeitsformen) wird entweder in der Engeström'schen Tradition als expansives Lernen beschrieben (Engeström, 1987, 2001; Boer et al., 2002a) oder in der Tradition von Wehner und seinen Kollegen als Wechselspiel von Ko-Konstruktion und expansiver Kooperation (Wehner et al., 1996; Clases & Wehner, 2002; Clases, 2003). Diese beiden Konzepte sind bislang in der Literatur nicht zusammengebracht worden, bei näherer Betrachtung sind es, trotz unterschiedlicher Entstehungskontexte, ähnliche Konzepte mit ähnlichen Konsequenzen für organisationale Gestaltungsmaßnahmen:

- In beiden geht es um das Entwickeln neuer Tätigkeitsformen.
- Beide benötigen das Kollektiv als Subjekt.
- Der Auslöser in beiden ist ein initialer Widerspruch/Störung.
- Das Erleben der Widersprüchlichkeit steigt zunächst im Laufe des Wissensgenerierungsprozesses (bis hin zur Unerträglichkeit) an.
- Nur durch Kommunikation, die zunächst vom Einzelnen ausgeht, kann ein Kollektiv in das Erleben des Widerspruchs eingebunden werden.
- Widersprüche werden zunächst situativ (im Einzelfall) mit innovativen Mitteln bewältigt, bevor eine grundlegend neue Tätigkeitsform entstehen kann.
- Für das Herausbilden einer grundlegend neuen Tätigkeitsform ist Reflexion und Experimentieren nötig.
- Phasen der Reflexion und Anwendung wechseln sich ab.
- Das Ergebnis der Wissensgenerierung ist eine neue Tätigkeitsform, die ihrerseits wieder eine neue Widersprüchlichkeit (im Sinne des Gesetzes der Durchdringung der Gegensätze) in sich trägt.

In diesem Sinne kann sich die 3. Reflexionsstufe nach Raeithel (1992) hier einreihen. Diese höchste Form der Reflexion ist im Kollektiv als Subjekt zentriert, bei der beobachteter Gegenstand/Prozess und Beobachter (Kollektiv) wieder zusammenfinden, und kann als vergleichbar mit Phasen der Ko-Konstruktion und kollektiven Reflexion angesehen werden.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die organisationale Gestaltung? Aus psychologischer Sicht braucht es Menschen, die im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Organisation zweifeln, die Widersprüche, Dilemmata und Inkonsistenzen nachgehen, sich damit auseinandersetzen, offen kritisieren, nach kreativen Ideen zur Lösung suchen, experimentieren, mit anderen Mitgliedern der Organisation zusammenarbeiten und gemeinsam neue Wege suchen und gehen, neue Kontakte suchen und herstellen. Aus organisationaler Sicht braucht es dafür eine Organisationskultur, die Kritik wertschätzt, die Neuem gegenüber offen ist, die Freiraum und Autonomie ihrer Mitglieder unterstützt und über genügend Flexibilität in Strukturen und Prozessen verfügt, dass neue Tätigkeitsformen schaffbar sind.

Die Wissensgenerierung kann praktisch ausgehend von der Literatur durch folgende Maßnahmen unterstützt werden:

- das Boundary Crossing Laboratory, um Herausforderungen des öffentlichen Kindergesundheitswesens expansiv zu bewältigen (Engeström, 2001) oder
- (zwischenbetriebliche) Werkstattkreise, um die Zusammenarbeit zwischen dem Endhersteller und einem der Just-in-time-Lieferbetriebe im Automotivbereich neu zu gestalten (Wehner et al., 1996).

Es geht letztlich um das Einrichten oder Ermöglichen von Begegnungsstätten zwischen verschiedensten an einer Tätigkeit/Gegenstand Beteiligten.

Für die Schlussfolgerungen bezüglich Elemente zeigt sich, dass es keine triviale Zuordnung von Fragestellung und Elementtypen (Erfahrungseinheiten) geben kann, sondern dass es vielmehr darum geht, die Tätigkeitstheorie als Denk-, Analyse- und Gestaltungsrahmen zu nutzen, um Fragestellungen des Explizierens impliziten Wissens in Organisationen anzugehen. Dafür werden im folgenden Subkapitel die Erkenntnisse aus den verschiedenen Ansätzen und des Vergleichs zusammengeführt und Schlussfolgerungen für das Explizieren impliziten Wissens abgeleitet.

8.13 Versuch einer Synthese: Die Tätigkeitstheorie als Framework für das Explizieren von implizitem Wissen in Organisationen

Was bedeuten die Ergebnisse der Analyse der tätigkeitstheoretischen Frameworks für das Explizieren von implizitem Wissen in Organisationen via Repertory Grids?

Es lassen sich aus der vorangegangenen Darstellung der verschiedenen Rezeptionen der Tätigkeitstheorie und des systematischen Vergleichs von Ähnlichkeiten und Unterschieden grundlegende übergreifende tätigkeitstheoretische **Prinzipien** herausarbeiten, die als theoretischer Bezugsrahmen (Framework) für das Explizieren von implizitem Wissen in Organisationen dienen können.

1. Gegenstandsgerichtetheit von Tätigkeit
2. Vermittelter Charakter von Tätigkeit
3. Tätigkeitssysteme als Analyseeinheit
4. Widersprüche als Triebkräfte
5. Dynamik des Tätigkeitssystems
6. Zeitliche Interdependenz (Kulturhistorizität und Zukunftsantizipation)
7. Sozialer Charakter von Tätigkeit
8. Perspektivenvielfalt
9. Kontextebenen-Interdependenz
10. Persönlicher Sinnbezug von Wissen
11. Explizieren impliziten Wissens als Externalisierung
12. Organisationales Lernen als Entwicklung von neuen Tätigkeitsformen

Die folgenden Ausführungen dienen als theoretischer Bezugsrahmen für das Vorgehensmodell, das im Folgekapitel entwickelt und formuliert werden soll.

1. Jede Tätigkeit richtet sich auf einen Gegenstand, der durch aktive Handlungen in ein Resultat transformiert wird. Dadurch erzeugt das Subjekt eine neue Realität, da neue Gegenstände aus der Tätigkeit hervorgehen. Gleichzeitig wird die Tätigkeit durch den Gegenstand verändert, weil der Gegenstand einen Eigensinn trägt („Gegenprozess“). Arbeitstätigkeit lässt sich nur analysieren, verstehen und gestalten, wenn man sie sowohl von innen heraus (Subjekt) als auch von außen (Gegenstand) betrachtet.

Der gemeinsame Gegenstand von Akteuren in Organisationen sorgt für die Existenz und implizite innere Verbundenheit eines Tätigkeitssystems. Daher hilft die Suche nach dem gemeinsamen Gegenstand das entsprechende Tätigkeitssystem zu identifizieren, in welchem organisational bedeutsames Wissen verortet wird, welches expliziert werden soll.

2. Jede Tätigkeit geschieht vermittelt. Die operativen (via materielle und immaterielle Werkzeuge) und gesellschaftlichen (via implizite und explizite soziale Regeln, Arbeitsteilung) Mittel konstituieren und verändern die Beziehungen zwischen Individuen, Gemeinschaften und Gegenstand der Tätigkeit. Umgekehrt werden Mittel durch Tätigkeiten geschaffen und transformiert. Es können drei Arten von Werkzeugen unterschieden werden:

- Primäre Werkzeuge sind physische, materielle Mittel wie Artefakte, Instrumente, Maschinen, Computer usw.
- Sekundäre Werkzeuge sind symbolische, mentale, immaterielle Mittel wie Sprache, Zeichen, Ideen, Modelle usw.
- Tertiäre Werkzeuge sind komplexere, soziale immaterielle Mittel wie kulturelle Systeme, virtuelle Realitäten u. ä.

Der Werkzeugbegriff ist im tätigkeitstheoretischen Sinne sehr weit gefasst. Neben physischen Werkzeugen gehören auch sämtliche Denkwerkzeuge bis hin zu Sprache, Zeichen, Symbole usw. dazu. Insofern sind auch persönliche oder kollektive Konstrukte „Tools“. Explizite Konstrukte sind Tools der zweiten Art, implizite Konstrukte (noch nicht explizierte) Tools der dritten Art (vgl. Hasan & Gould, 2001).

Wissen entsteht und verändert sich vermittelt. Es ist damit abhängig von den verfügbaren und nicht verfügbaren Mitteln des Systems, aber auch von allen anderen Komponenten, die mit den Mitteln in Beziehung stehen. Wissen kann sich als Produkt eines Tätigkeitssystems (vermittelt) herausbilden und dann als Mittel in anderen Tätigkeitssystemen verwendet werden. Es kann sich um implizites oder explizites, persönliches oder kollektiv verankertes oder um quasi vergegenständlichtes Wissen in Form von Hard- und Software im weitesten Sinne handeln (wobei hier der Wissensbegriff weiter gefasst ist). Für das Explizieren von Wissen heißt das einerseits, dass Wissen (Wissen in einem weiteren Sinne) als wirkungsvolles Mittel nicht nur in den Köpfen und Händen von MitarbeiterInnen steckt, sondern auch in Prozessen, Strukturen, Mechanismen und Werkzeugen eines Systems. Wenn es um das Explizieren von Wissen im engeren Sinne geht, dann sprechen wir vor allem von einem Verbalisieren subjektbezogener sekundärer und tertiärer Werkzeuge. Das Wissen steht wie bei einer

Figur-Hintergrund-Konstellation während des Erhebens im Vordergrund, sozusagen als Figur. Das Tätigkeitssystem als Ganzes bildet den Hintergrund, d. h. den Kontext des Wissens.

3. Ein Tätigkeitssystem in der Kopplung zu benachbarten Tätigkeitssystemen (also auch jene, die im Wertschöpfungsprozess vorangehen und darauffolgen) dient als Analyseeinheit für organisationale Fragen. Das Tätigkeitssystem reproduziert sich durch bewusste Handlungen von Akteuren und unbewusste Operationen, die nur im Kontext der Tätigkeit interpretierbar sind. Erst die Ebene der Tätigkeit ermöglicht die persönliche und organisationale Sinnkonstruktion.

Nachdem sich Wissen im engeren Sinne auf der Sinnebene (d. h. Ebene der Tätigkeit) ansiedeln lässt, ist das Tätigkeitssystem sowie die Beziehungen zu benachbarten Tätigkeitssystemen Ausgangspunkt für das Explizieren von Wissen in Organisationen. Nachdem Wissen in Wechselwirkung mit allen Komponenten des Tätigkeitssystems entsteht und genutzt wird (Kontext), stellt das Tätigkeitssystem als Ganzes den Hintergrund dar, vor dem einzelne Aspekte oder Aspekte in ihrer Wechselwirkung miteinander explizit gemacht werden können.

Die allgemeine Struktur eines Tätigkeitssystems mit seinen Bestandteilen und Relationen, die unabhängig von spezifischen Tätigkeiten durch die Tätigkeitstheorie formuliert wird, unterstützt das Explizieren impliziten Wissens via Repertory Grids in der Form, dass sie eine „Brille“ liefert, durch die hindurch auf spezifische Tätigkeiten geschaut werden kann und deren (innere) Struktur, Relationen und Dynamik systematisch betrachtet werden kann. Die allgemeine Struktur eines Tätigkeitssystems besteht aus den Komponenten eines Tätigkeitssystems, das sind

- Subjekt,
- Gegenstand der Tätigkeit,
- Gemeinschaft bzw. andere involvierte Akteure,
- mentale, symbolische und materielle Arbeitsmittel,
- soziale formale und informelle Regeln sowie
- Organisationsstruktur und Arbeitsteilung,

und deren wechselseitigen und vermittelten Relationen untereinander. Durch den systematischen Blick auf die Komponenten selbst und die vermittelten Beziehungen zwischen den Komponenten eines Tätigkeitssystems lassen sich Informationen über die Verfügbarkeit und Adäquatheit eingesetzter Mittel, impliziter und formulierter Regeln sowie Organisationsstruktur und Arbeitsteilung einholen in Relation zum handelnden Subjekt, den involvierten Akteuren und dem zu transformierenden Arbeitsgegenstand. Die Arbeitsmittel (mental, symbolisch, materiell) vermitteln die Beziehung zwischen handelndem Subjekt und Gegenstand der Tätigkeit, aber auch die Beziehung des Subjekts zu anderen involvierten Akteuren. Die sozialen Regeln (informelle und formelle) vermitteln die Beziehung zwischen handelndem Subjekt und involvierten Akteuren, aber auch zwischen Subjekt und zu transformierendem Arbeitsgegenstand. Die Arbeitsteilung und Organisationsstruktur vermittelt zwischen Gegenstand und handelndem Subjekt, aber auch zwischen Gegenstand und den involvierten Akteuren (siehe Darstellung in Abbildung 8.34).

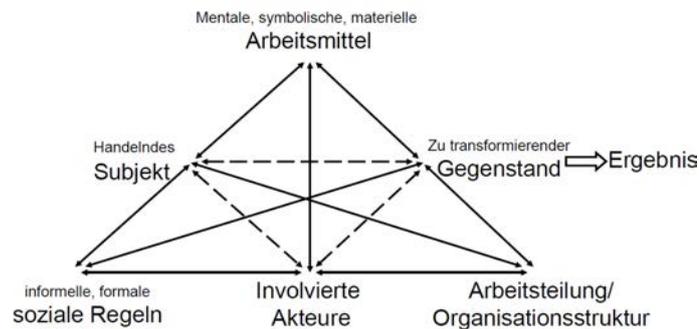


Abbildung 8.34: Allgemeines Strukturmodell eines Tätigkeitssystems

Durch den Blick sowohl auf die Gestalt und die Vielfältigkeit der Ausprägungen der Elemente selbst als auch auf die Relationen zwischen den Elementen lassen sich in der Analyse konkreter Tätigkeiten Widersprüche, Ambivalenzen, Dilemmata aufzeigen. Diese Widersprüche liefern Hinweise auf besonders kritische Elemente oder Relationen. Mit kritischen Elementen oder Relationen ist hier gemeint, dass im Sinne der Tätigkeitstheorie dort, wo Widersprüche sind, Entwicklung voranschreitet bzw. voranschreiten kann (im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung). Das heißt, es handelt sich um Elemente oder Relationen, anhand derer die Unzulänglichkeit aktueller Praktiken sichtbar wird, anhand derer sich aber auch alternative, neue Praktiken zeigen, wenn auch oft (noch) vereinzelt. Gerade diese Elemente eignen sich, um besonders um tätigkeitsrelevantes Wissen zu erheben.

Das Tätigkeitssystem als Modell, um die Struktur einer konkreten Tätigkeit zu betrachten, kann also als „Elementtypkonzept“ fungieren, als eine Art Brille für die Grid-AnwenderIn in der organisationalen Praxis, um ausgehend davon potentielle Elementtypen zu identifizieren. Potentiell können Elementtypen also sowohl einzelne Komponenten sein (z. B. Arbeitsmittel) als auch einzelne Relationen (z. B. Beziehung zwischen Subjekt und involvierten Akteuren), aber auch eine Mischung mehrerer Komponenten (z. B. Subjekt, Arbeitsmittel, Regeln usw.).

4. Widersprüche sind integrale Bestandteile von Tätigkeitssystemen. Sie sind historisch gewachsene strukturelle Spannungen, die als Quelle der Entwicklung, des Lernens und der Veränderung dienen. Tätigkeitssysteme sind offene Systeme, die neue Elemente (etwa ein neues Tool) aufnehmen können. Daraus können Widersprüche höherer Ordnung erwachsen.

Es können vier Ebenen von Widersprüchen in und zwischen Tätigkeitssystemen unterschieden werden (siehe Engeström, 1987):

1. Widerspruch innerhalb der Komponenten eines Tätigkeitssystems
2. Widerspruch zwischen den Komponenten eines Tätigkeitssystems
3. Widerspruch zwischen dem Gegenstand einer alten und einer neuen Tätigkeit
4. Widerspruch zwischen einem neuen Tätigkeitssystem und mit ihr benachbarten Tätigkeitssystemen

Diese vier Ebenen können den Blick auf ein konkretes Tätigkeitssystem und die informell geschilderten Konflikte, subtil beobachtbaren Ambivalenzen, Irritationen und Schlüsselereignisse strukturieren. Je nach dem, welcher Art ein Widerspruch ist, ergeben sich Konsequenzen für Elementtypen. Liegt der Widerspruch innerhalb einer Komponente, liegt es nahe, die Elemente dieser Komponente, z. B. Arbeitsmittel, als Elementtyp für das Explizieren von Wissen mittels Grids zu wählen. Liegt der Widerspruch auf der Ebene zwischen verschiedenen Komponenten, so kommen heterogene Elementtypen (jene Komponenten oder ggf. direkt deren Beziehungen) in Betracht. Liegt der Widerspruch zwischen Tätigkeitssystemen, kommen einerseits die Gegenstände der alten und neuen Tätigkeit in Betracht, aber auch heterogene Elementtypen in ihrem Beitrag zum Gegenstand der jeweiligen Tätigkeit. Auf der höchsten Widerspruchsebene sind Tätigkeiten selbst als Elementtypen denkbar.

Der Blick auf Widersprüche und Konflikte kann auch, wenn sich die Ebene des Widerspruchs schwer bestimmen lässt, heißen, direkt mit kritischen Situationen oder Ereignissen als Elementtyp zu arbeiten.

Widersprüche können auf zwei Ebenen eine Rolle im Explizieren von implizitem Wissen in Organisationen spielen. Auf der einen Seite können Widersprüche Ausgangspunkt für Erhebungen von Wissen sein, auf der anderen Seite deren Resultat. Zweifel, Dilemmata oder Inkonsistenzen in den Erzählungen und Handlungen können unterstützend sein, um implizites Wissen auf eine bewusste Ebene zu heben. Durch das Explizieren unbewusster Konzepte/Konstrukte kann eine Reflexion eingeleitet werden, die Widersprüche auf höherer Ebene auslöst oder sichtbar und damit auch bearbeitbar macht und expansives Lernen ermöglicht.

5. Tätigkeitssysteme befinden sich in dauernder Bewegung. Bewusste Handlungen werden durch Automatisierung zu unbewussten Operationen, die durch bestimmte Bedingungen ausgelöst werden. Unbewusste Operationen treten durch Veränderungen der gewohnten Bedingungen ins Bewusstsein und werden zu zielgerichteten Handlungen. Handlungen können sich zu Tätigkeiten entwickeln, wenn das Ziel zum Motiv wird. Tätigkeiten gehen umgekehrt zu Handlungen über, wenn ein neues Motiv wirksam wird und der Gegenstand zu einem (Sub-)Ziel einer neuen Tätigkeit wird. Dadurch verändert sich der Interpretationsrahmen und damit die Bedeutung der Prozesse und Komponenten im Tätigkeitssystem.

Alle Komponenten eines Tätigkeitssystems unterliegen dieser Dynamik. So können zum Beispiel Regeln, die normalerweise als Bedingungen fungieren (implizit wirksame Regeln), auch zum Ziel konkreter Handlungen werden, nämlich wenn sie ins Bewusstsein dringen, etwa weil sie als hinderlich für eine bestimmte Tätigkeit wahrgenommen werden. Sie können sogar selbst zum Motiv einer neuen Tätigkeit werden, wenn es um eine regelproduzierende Tätigkeit geht (z. B. Organisationsentwicklung), etwa das Schaffen einer neuen Organisationskultur. In ähnlicher Weise verhält es sich mit den Arbeitsmitteln. Sie wirken oft auf Bedingungebene unbewusst (z. B. eingesetztes implizites Wissen), um einen Gegenstand zu bearbeiten, z. B. ein wissenschaftliches Projekt durchführen. Die Arbeitsmittel können auch zum Ziel konkreter Handlungen werden, etwa wenn das Wissen nicht ausreicht und man etwas nachschlagen muss oder wenn ein Softwareprogramm einen Fehler meldet und man einen Umweg finden muss. Arbeitsmittel werden dann selbst zum Motiv, wenn es sich um Arbeitsmittelproduzierende Tätigkeiten handelt, z. B. die Programmierung einer neuen Software oder das Entwickeln eines neuen Trainingsprogramms für das Bedienen einer Maschine. Die Organisationsstruktur selbst wirkt in der Regel auch auf Bedingungebene,

d. h. unbewusst, so lange, wie keine Konflikte auftreten. Organisationsstruktur wird dann bewusst, wenn sie bestimmte Handlungen verhindert, die nötig wären, um den Gegenstand der Tätigkeit entsprechend in das gewünschte Ergebnis zu transformieren (das kann auch auf vermitteltem Wege über Hindernisse in der Verfügbarkeit von Arbeitsmitteln oder Regeln geschehen). Zum Motiv wird Organisationsstruktur und Arbeitsteilung dann, wenn sie selbst zum Gegenstand einer Tätigkeit wird, z. B. organisationale Umstrukturierung.

Implizites Wissen im tätigkeitstheoretischen Sinne siedelt sich auf der Ebene der unbewussten Operationen und Bedingungen an. Das Explizieren von implizitem Wissen bedeutet, dass implizites Wissen ins Bewusstsein geholt werden muss, um es verbalisierbar zu machen. Aus tätigkeitstheoretischer Sicht ist daher ein Wechsel von der Operationsebene zur Handlungsebene nötig. Nachdem dieser Wechsel zwischen den Ebenen unter natürlichen Bedingungen stattfindet, ist davon auszugehen, dass man diesen Wechsel auch methodisch herbeiführen kann. Die Durchführung von Repertory Grids als Methode zum Erheben von implizitem Wissen ist im Sinne der Tätigkeitstheorie selbst Bestandteil einer Tätigkeit (z. B. Wissensmanagement oder Wissensgenerierung). Durch die Methodik des Vergleichens von Elementen aus der eigenen Erfahrung wird der Wechsel zur bewussten Handlungsebene hergestellt. Für die Erhebung ist es vor allem wesentlich nicht nur die Operationen, sondern auch die auslösenden Bedingungen zu explizieren, da das eine nicht ohne das andere wirkt. Die Einbettung des Wissens in die Tätigkeit als Hintergrund für die Sinngebung im großen Ganzen erscheint aus der Sicht der drei Ebenen jedes Tätigkeitssystems sinnvoll.

Den dynamischen Wandeln von Tätigkeitssystemen werden die Repertory Grids insofern gerecht, dass sie in besonders sensibler Weise Veränderungen abbilden können. Sie sind immer nur Momentaufnahmen. Sie sind aber durch ihre formale Struktur sehr gut mit weiteren Momentaufnahmen vergleichbar, wodurch Veränderungen sichtbar gemacht werden können.

6. Tätigkeiten wohnen ein kultur-historischer Entstehungszusammenhang und zukunftsantizipierende Entwicklungspfade inne. Tätigkeiten entstehen und verändern sich über die Zeit. Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines Tätigkeitssystems sind miteinander gekoppelt. Für konkrete Tätigkeitssysteme spielt die lokale Entwicklung des konkreten Systems, aber auch die globale Entwicklung der allgemeinen Konzepte, Verfahren, Werkzeuge im zugehörigen globalen (sehr abstrakten) Tätigkeitssystem – etwa einer Domäne – eine Rolle.

Da das aktuelle System nur in seiner zeitlichen Interdependenz zur Vergangenheit und Zukunft zu verstehen ist, sollte das aktuell zu erhebende Wissen in seinem Entstehungszusammenhang sowie die mit dem aktuellen Wissen (subjektiv) verbundenen Handlungsoptionen, die das aktuelle Repertoire einschränken oder erweitern, begriffen werden. Die Bedingungen der Hervorbringung des Wissens (lebens- und kulturgeschichtlich) als auch die Bedingungen der Anwendung des Wissens (Gegenwart) zu analysieren, kann helfen die Adäquatheit bestimmter impliziter Wissensinhalte zu reflektieren. Für das Explizieren von implizitem Wissen können daher Vergleiche zwischen Alt und Neu sowie zwischen Gegenwärtig und Ideal einen *sinnvollen* Bedeutungsraum aufspannen. Das lässt sich in Grids vor allem mittels der Formulierung entsprechender Elementkategorien umsetzen: Organisation X vor 5 Jahren, Organisation X heute und Organisation X in 5 Jahren oder Abteilung A, B, C, wie sie heute bestehen im Vergleich zu Abteilung D, E, F, wie sie vor der Fusion organisiert waren oder verschiedene WissensträgerInnen für Projektwissen (z. B. handelndes Subjekt

selbst, involvierte Akteure wie verschiedene ProjektpartnerInnen, KollegInnen, Vorgesetzte, KundInnen etc., Arbeitsmittel wie Software, Dokumente, Ablagen, etc., Regeln wie Prozessregeln, Anleitungen, Kooperationsregeln etc.) im Vergleich zur idealen wissenstragenden Einheit für Projektwissen.

7. Jede Tätigkeit ist sozial und existiert nur als Kooperation. Dies bezieht sich nicht nur auf offensichtlich kooperative Tätigkeiten mehrerer Menschen, sondern auch auf scheinbar einsame Tätigkeiten (wie das Schreiben eines Buchs). Da auch die menschlichen Denkmuster Abbilder zwischenmenschlicher Formen der Zusammenarbeit sind, ist auch jede individuelle Tätigkeit gesellschaftlich. Sprache und Werkzeuge, die verwendet (und geschaffen) werden, entstehen, wirken und verändern sich in der Interaktion mit anderen Menschen.

Für das Explizieren von Wissen in Organisationen zeigt sich deutlich, dass individuelles Wissen wie ein Fluss ist, der in einem kollektiven „Flussbett“ fließt, das bestimmte Wege vorbestimmt und andere verschließt, und dass der Fluss selbst, das „Wissen“, gleichzeitig das Flussbett verändert und mitbestimmt. Für das Explizieren von implizitem Wissen in Organisationen ist es daher wichtig, nicht nur das individuelle Wissen losgelöst von den kollektiven Denk- und Handlungsmustern und organisationalen bzw. gruppenspezifischen Regeln, Prozessen und Strukturen zu erheben, sondern das individuelle Wissen in einen kollektiven Rahmen einzubetten. Hier besteht ein enger Zusammenhang zur Kontextebeneninterdependenz. Kollektive Tätigkeitssysteme wie das von Teams, Abteilungen, ganzer Organisationen, Professionen, Sektoren usw. bestimmen die innere Struktur des individuellen Tätigkeitssystems mit. Dieses Einbetten kann in Grids auf unterschiedliche Weise umgesetzt werden: 1) Die Elementtypsuche wird nicht nur mit Blick auf das individuelle Tätigkeitssystem und seine Widersprüche, seine zeitlichen und im Wandel befindlichen Komponenten und Relationen durchgeführt, sondern auch mit Blick auf die kollektiven Tätigkeitssysteme der höheren Kontextlevels, d. h. z. B. der Abteilung, der gesamten Organisation oder der Profession. 2) Die Elementkategorien selbst können kollektiv verankert werden, z. B. das Resultat einer Lehrtätigkeit (wie etwa Lernerfolg der Studierenden) aus Sicht der ganzen Organisation, aus meiner persönlichen Sicht sowie aus der Sicht der Pädagogik (zur perspektivischen Elementkategorienformulierung siehe auch das folgende Prinzip der Vielstimmigkeit). Das stellt allerdings auch hohe Anforderungen an die kognitiven Fähigkeiten der Befragten, weil manche dieser Vergleiche dann schwieriger zu denken sind.

8. Organisationale Tätigkeitssysteme sind vielstimmig. Kollektive Tätigkeitssysteme (d. h. Akteur ist eine Gruppe oder Organisation) tragen eine Vielfalt an (widersprechenden, ergänzenden, einschließenden) Perspektiven in sich, die sich aufgrund der verschiedenen Geschichte der Beteiligten und ihrer Position in der Arbeitsteilung ergibt. Die Perspektivenvielfalt ist sowohl Quelle für Ärger als auch Quelle für Innovation.

Explizieren von individuellem Wissen bedeutet, subjektive Perspektiven auf ein und dieselbe Sache (Tätigkeitssystem, seine Komponenten, Relationen, Spannungen und Potentiale) zu erheben und damit sichtbar zu machen. Repertory Grids eignen sich dafür, subjektive Sichten zu erfassen. Um die verschiedenen subjektiven Sichten leichter vergleichen zu können, ist es hilfreich mit gleichen Elementtypen und ggf. Elementkategorien für die jeweiligen Elementtypen zu arbeiten. Die konkreten Elemente werden in der Regel für jede Person aus ihrer Sicht andere sein. Die erhobenen Konstrukte beziehen sich aber nicht nur auf die ganz konkret gewählten Elemente, sondern auf den Gültigkeitsbereich, der durch die Elemente aufgespannt wird. Durch die übergeordnete

Zugehörigkeit der Elemente (Elemente als RepräsentantInnen für Elementkategorien und -typen) werden vergleichbare Gültigkeitsbereiche der erhobenen Konstrukte für alle involvierten Akteure hergestellt.

Für das Explizieren impliziten Wissens mittels Grids heißt das zwei Dinge: das Befragen von mehreren Beteiligten und/oder das Verwenden von perspektivischen Elementen. Um die Vielstimmigkeit sichtbar zu machen liegt es nahe, mehrere Beteiligte eines Tätigkeitssystems bzw. benachbarter Tätigkeitssysteme zu befragen. Auch hier kann die Tätigkeitssystemstruktur zentrales mentales Hilfsmittel für die Auswahl der WissensträgerInnen sein (wer arbeitet am selben Gegenstand? Mit wem arbeitet ein handelndes Subjekt zusammen? Wer produziert die Arbeitsmittel oder stellt sie zur Verfügung – oder auch nicht? Wer ist für das Aufbauen des Wissens der Akteure im Tätigkeitssystem verantwortlich? Wer arbeitet mit dem produzierten Gegenstand weiter, wendet ihn an oder verwendet ihn als Hilfsmittel in einer anderen Tätigkeit?). Ein enger Zusammenhang besteht hier zur Zeitachse: Gab es früher andere Akteure? Soll es zukünftig andere geben? Wer wäre ein idealer Akteur? Ein ähnlich enger Zusammenhang besteht auch zur Kontextebeneninterdependenz: Wer ist auf der individuellen Tätigkeitsebene WissensträgerIn? In welche Gemeinschaft ist der- oder diejenige auf einer höheren Kontextebene eingebettet und wer sollte in diesem Sinne auch befragt werden?

Perspektivenvielfalt von Tätigkeitssystemen kann aber nicht nur durch das Befragen von mehreren Personen und Personengruppen erreicht werden, sondern auch in den Elementkategorien und Elementen umgesetzt werden, indem diese (steht der oder die Elementtyp/en fest) perspektivisch formuliert werden, etwa Software X aus Ihrer Sicht, Software X aus der Sicht von A (z. B. EntwicklerIn) und Software X aus Sicht von B (z. B. AnwenderIn). Diese Art der Formulierungen sind aus der systemischen Beratung bekannt (siehe Schlippe & Schweitzer, 2003). Auf diese Weise wird nicht nur ermöglicht, verschiedene mögliche Perspektiven auf ein Element sichtbar zu machen, sondern es werden vor allem neue Sichtweisen und Denkprozesse angeregt (vgl. zur Wirkungsweise zirkulärer Fragen Schlippe & Schweitzer, 2003, S. 138ff.). Gerade das Anregen von Reflexion und Veränderung ist ein wesentlicher Aspekt des Einsatzes von Grids in Organisationen, wie sich in der ExpertInnen-Befragung gezeigt hat. Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, öffnet das eigene Denken.

9. Organisationen und organisationale Arbeit können als Tätigkeitssysteme auf unterschiedlichen (detailreicheren oder abstrakteren) **Kontextebenen** betrachtet werden. Das, was sichtbar wird an Beziehungen, Komponenten und Spannungen im System, ist je nach Kontextebene verschieden. Die Tätigkeitssysteme verschiedener Kontextebenen stehen in Wechselwirkung miteinander.

Betrachtet man Organisationen als Tätigkeitssysteme, die ihrerseits aus zahlreichen Tätigkeitssystemen auf niedrigerem Kontextlevel (z. B. Gruppen, Personen, [Teil-]Gegenstände/Motive) zusammengesetzt sind und die in Tätigkeitssysteme auf höherer Kontextebene (z. B. Domäne, Industrie, Sektor, Staat) eingebettet sind, dann stellt sich für das Explizieren impliziten Wissens die Frage, auf welcher Kontextebene das Problem/das Anliegen (zunächst) betrachtet werden soll und wie die Wechselwirkungen der Tätigkeitssysteme verschiedener Kontextebenen in die Erhebung des individuellen Wissens einfließen sollen.

Wenn es um das Erheben von implizitem Wissen von in Organisationen tätigen Individuen geht und Wissen als an persönlichen Sinn gebunden betrachtet wird, ist der

Ausgangspunkt einer Erhebung zunächst ein Tätigkeitssystem, das als Subjekt das handelnde Individuum hat. Allerdings ist für die Suche nach adäquaten Elementtypen nicht nur das individuelle Tätigkeitssystem und dessen Widersprüche und Abhängigkeiten relevant, sondern auch die Tätigkeitssysteme der höheren Kontextlevels sowie die Widersprüche, Ambivalenzen, Irritationen und Wechselwirkungen von Tätigkeitssystemen unterschiedlicher Kontextebenen. Kontextebenen-Interdependenz findet zum einen Einzug in ein Grid über die Elementtypen, die auch außerhalb des individuellen Tätigkeitssystems gesucht werden, zum anderen wird das individuelle Tätigkeitssystem selbst bereits durch die Tätigkeitssysteme höherer Kontextlevels in seiner Struktur, Ausprägung und seinen Widersprüchen beeinflusst. Zum dritten lassen sich auch hier Elementkategorien perspektivisch formulieren (siehe auch Prinzip des sozialen Charakters von Tätigkeit und Vielstimmigkeit von Tätigkeitssystemen).

10. Wissen ist im Tätigkeitssystem, in seinen Komponenten und den Beziehungen dazwischen immanent. Da Wissen an einen **persönlichen Sinn** gebunden ist, kann es nur vor dem Hintergrund der Tätigkeit existieren, weil nur die Tätigkeit, nicht aber einzelne Handlungen oder Operationen (individuellen) Sinn ergeben.

Das Explizieren von implizitem Wissen soll ermöglichen, schwer zu verbalisierendes Wissen, das als subjektbezogenes Mittel in Tätigkeiten verwendet wird, verbalisierbar zu machen. Aus tätigkeitstheoretischer Sicht muss das Explizieren des impliziten Wissens insbesondere den Bezug zum persönlichen Sinnzusammenhang, d. h. die Tätigkeit selbst und ihr Motiv, berücksichtigen, in welchen das konkrete Wissen eingebettet ist. Der Sinnzusammenhang kann anderen Subjekten das Verständnis (Empathie) für das explizierte Wissen ermöglichen. Um das explizierte Wissen zu einem vermittelnden Tool für andere Subjekte zu machen, muss der persönliche Sinnzusammenhang neu hergestellt werden. Dies geschieht in Form einer Tätigkeit, die als Resultat die Aneignung des Wissens (Umwandlung der Information in Wissen) hat. Insofern spielt bei der Anwendung von Repertory Grids nicht nur das ausgewertete Ergebnis eine Rolle, sondern auch der Prozess der Erhebung an sich. Beispiele und Geschichten zu den Elementen und Konstrukten lassen häufig zusätzlich zu den errechneten Zusammenhängen zwischen Elementen und Konstrukten den persönlichen Entstehungszusammenhang und die persönliche Sinnhaftigkeit begreifbar werden.

Ein neues Mittel (neues Wissen) verändert das bestehende Tätigkeitssystem. Es hat Auswirkungen auf die anderen Komponenten und Beziehungen zwischen den Komponenten sowie die Beziehungen zu den benachbarten Tätigkeitssystemen. Es löst manche Spannungen auf, produziert gleichzeitig neue Spannungen zu anderen alten Komponenten. Das gilt auch für die Anwendung von Grids zum Explizieren impliziten Wissens in Organisationen.

Die Frage, wie das Wissen im Sinnzusammenhang an andere Personen in der Organisation kommuniziert werden kann, bleibt daher eine wichtige Frage, auch wenn diese im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden, weil eine Fokussierung auf den Erhebungsvorgang, nicht den Repräsentations- oder Kommunikationsprozess des erhobenen Wissens erfolgte.

11. Für Wissensmanagement sind aus der Tätigkeitstheorie besonders die Prozesse der Internalisierung und Externalisierung relevant. Werkzeuge, Medien, Konzepte, Sprache und Symbole werden durch praktische Tätigkeit zu mentalen Modellen und Werkzeugen verinnerlicht (internalisiert). Mentale Modelle, Werkzeuge, Konstrukte beeinflussen, verändern und kreieren ihrerseits (neue) Mittel und Medien, damit praktische Tätigkeit (Externalisierung).

Das Explizieren von Wissen im Sinne von mentalen Modellen und Konstruktsystemen entspricht einer **Externalisierung**, d. h. mit dem Explizieren von persönlichen Konstrukten und Denkmodellen werden neue Mittel geschaffen, die andere Personen sich aneignen können. Der Aneignungsprozess entspricht dem der Internalisierung. Ein bewusstes Explizieren von Wissen kann als eigenständige oder auch als Teil einer eigenständigen Tätigkeit betrachtet werden, die wieder mit anderen Tätigkeitssystemen der Organisation in Beziehung steht. Die Grids als Methode unterstützen den Prozess der Externalisierung. Nachdem die Tätigkeitstheorie in der praktischen Tätigkeit das Primat sieht, braucht es auch für das Externalisieren von internalisiertem Wissen den konkreten Erfahrungs- und Praxisbezug, der bei Grids über die konkreten Elemente hergestellt wird. Die Elemente brauchen die Verankerung in der persönlichen praktischen Erfahrung, um die mentalen Modelle bezogen auf diesen praktischen Tätigkeitsbereich adäquat anzusprechen.

12. (Organisationales) **Lernen** bedeutet, dass Einzelne bzw. Teams oder Organisationen Tätigkeiten neu entwerfen (v. a. neue Gegenstände und Motive), mit alternativen Lösungen für Probleme experimentieren, Mittel aus anderen Tätigkeiten zweckentfremden, neue Mittel gestalten und ausprobieren, neue mentale Modelle kreieren, anpassen und weiterentwickeln und schließlich neue Tätigkeiten oder gar Tätigkeitsformen entwickeln. Das Explizieren impliziten Wissens mittels Repertory Grids trägt zu diesem Prozess bei, weil Grids als Methode persönliche Reflexion unterstützen und auslösen, weil darüber hinaus durch die Suche der Elementtypen aufgrund von berichteten, beobachteten, offenen und verdeckten Widersprüchen innerhalb oder zwischen Komponenten eines Tätigkeitssystems oder zwischen Tätigkeitssystemen und durch das Erheben des mentalen Modells des (Ausschnitts des) Tätigkeitssystems bereits eine Bewusstwerdung implizit genutzter Operationen und Bedingungen möglich wird. Neue Denkweisen werden auch durch den Einbezug perspektivischer Elemente (verschiedene Kontextebenen, verschiedene Akteure, verschiedene Zeitpunkte) initiiert. Explizieren von Wissen mittels Repertory Grids kann insofern zu individuellem und organisationalem Lernen beitragen, es auslösen als eine Form der individuellen oder kollektiven Reflexion, die neue mentale und praktische Entwicklungspfade ermöglicht.

Diese herausgearbeiteten tätigkeitstheoretischen Prinzipien rahmen den Prozess des Explizierens von implizitem Wissen im organisationalen Wissensmanagement und Lernen und den Umgang mit dem erhobenen Wissen. Die Tätigkeitstheorie lässt sich als Framework für das Explizieren von implizitem Wissen in Organisationen formulieren und kann als Elementtypkonzept, d. h. als eine Art mentale Brille für die Suche nach dem adäquaten Fokus der Repertory Grid-Erhebung, den Elementtypen sowie Elementkategoriebeschreibungen beim Einsatz von Grids in organisationalen Settings dienen. Mit diesen zwölf Prinzipien lässt sich die (innere) Struktur einer spezifischen Tätigkeit, der das zu erhebende Wissen innewohnt, ausgehend von der allgemeinen Struktur eines Tätigkeitssystems analysieren. Die Prinzipien zeigen, auf welche Aspekte beim Explizieren geachtet werden muss, helfen den Prozess im organisationalen Kontext zu verorten, die Folgen dieses Prozesses zu berücksichtigen und Hinweise für das konkrete Vorgehen abzuleiten.

Kapitel 9

Vorgehensmodell zur Wissensexplizierung mit Repertory Grids im Wissensmanagement

Das Ziel des folgenden Kapitels ist es, aufgrund der Erkenntnisse aus den ExpertInnen-Interviews (siehe Kapitel 7) und der Analyse der Tätigkeitstheorie als Framework für das Explizieren impliziten Wissens in Organisationen (siehe Kapitel 8) ein Vorgehensmodell für den Einsatz von Repertory Grids als Methode zur Wissensexplizierung im organisationalen Wissensmanagement vorzuschlagen. Dieses Vorgehensmodell soll AnwenderInnen unterstützen, die Grid-Technik für derartige organisationale Problemstellungen theoriegeleitet und systematisch anpassen zu können, um valide Daten, also gültiges expliziertes implizites Wissen im Jargon des Wissensmanagement, zu erheben.

Das traditionelle Grid-Vorgehensmodell, das sich aus der klassischen Grid-Literatur ergibt (siehe Kapitel 5) unterscheidet fünf aufeinanderfolgende Phasen (siehe Abbildung 9.1). Es dient als Basis für die Erweiterung des Modells und Anpassung an Anliegen des Explizierens von implizitem Wissen in Organisationen.

Im Folgenden wird zunächst das erweiterte Vorgehensmodell im Überblick dargestellt und nachher im Detail beschrieben und begründet.

9.1 Generisches Grid-Vorgehensmodell im Überblick

Die Grobstruktur des generischen¹ Vorgehensmodells für die Wissensexplizierung mittels Repertory Grids in Organisationen ist in Abbildung 9.2 dargestellt. Das Vor-

¹Generisch ist gemeint im Sinne von allgemein, domänenunabhängig, abstrahiert von konkreten Einsatzszenarien, d. h. ein Vorgehensmodell, das nicht nur für die Erhebung personaler Umwelten passt, sondern für die Erhebung von Wissen in organisationalen und Arbeitsumwelten, wobei das Modell weder auf ein spezifisches Wissensgebiet, noch eine spezifische Arbeitstätigkeit oder Organisationsart beschränkt ist.

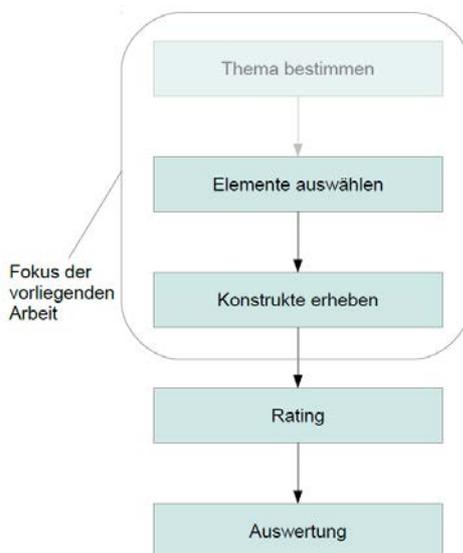


Abbildung 9.1: Traditionelles Vorgehensmodell von Repertory Grids

Anmerkung: Die Phase der Themenbestimmung ist dabei leicht transparent dargestellt, um darauf hinzuweisen, dass diese Phase nicht durchgängig in der klassischen Grid-Literatur von der Phase der Elementauswahl unterschieden wird.

gehensmodell liefert theoretisch fundierte und in der Erfahrungsexpertise von Grid-ExpertInnen gründende Hilfestellungen für die Anpassung des Grid-Vorgehens an organisationale Anliegen zum Explizieren impliziten Wissens. Dabei liegt der Fokus des Vorgehensmodells darauf, wie das Ziel oder Anliegen einer Erhebung in einem Grid umgesetzt werden kann. Das Modell fokussiert auf die *Erhebung*, nicht auf die Auswertung. Es grenzt eine detaillierte Diskussion, Bewertung oder Weiterentwicklung von Rating- und Auswertungsprozeduren von Grids für organisationale Zwecke der Wissensexplizierung aus, auch wenn dies für den praktischen Einsatz von Grids durchaus von Relevanz wäre. Die Frage nach der Themen- und Elementbestimmung ist für eine adäquate Erhebung von validen Daten jedoch (zunächst) vordergründig. Außerdem haben sich auch in den Vorgehensweisen der ExpertInnen zu Rating und Auswertung weder ein einheitliches Vorgehen, noch einheitliche Ziele gezeigt. Einige ExpertInnen arbeiten mit Grids auch gänzlich ohne Rating und Auswertung im engeren Sinne, weil sie den Erhebungs-, Diskussions- und damit verbundenen Interventionsprozess in den Vordergrund stellen. Die Frage nach der Auswertung wird in der vorliegenden Arbeit deshalb ausgeblendet, weil es einen weiteren komplexen Forschungsstrang aufmachen würde, der die Grenzen der Arbeit sprengen würde. Die klassischen Rating- und Auswertungsstrategien, wie sie in Kapitel 5 detailliert dargestellt wurden, stehen aber auch im organisationalen Kontext zur Verfügung.

Für den Zweck der Darstellung und Beschreibung des Vorgehensmodells wurden die Phasen zwei groben Handlungsräumen zugeteilt: (1) **Planung/Vorbereitung (P)** und (2) **Durchführung/Auswertung (D)**. Diese Trennung ist geläufig für Methoden Anwendungen. Gerade die Planung ist für die Anpassung der Grids an die jeweilige Fragestellung bedeutsam. Diese Unterteilung bedeutet aber nicht, dass die Handlungen

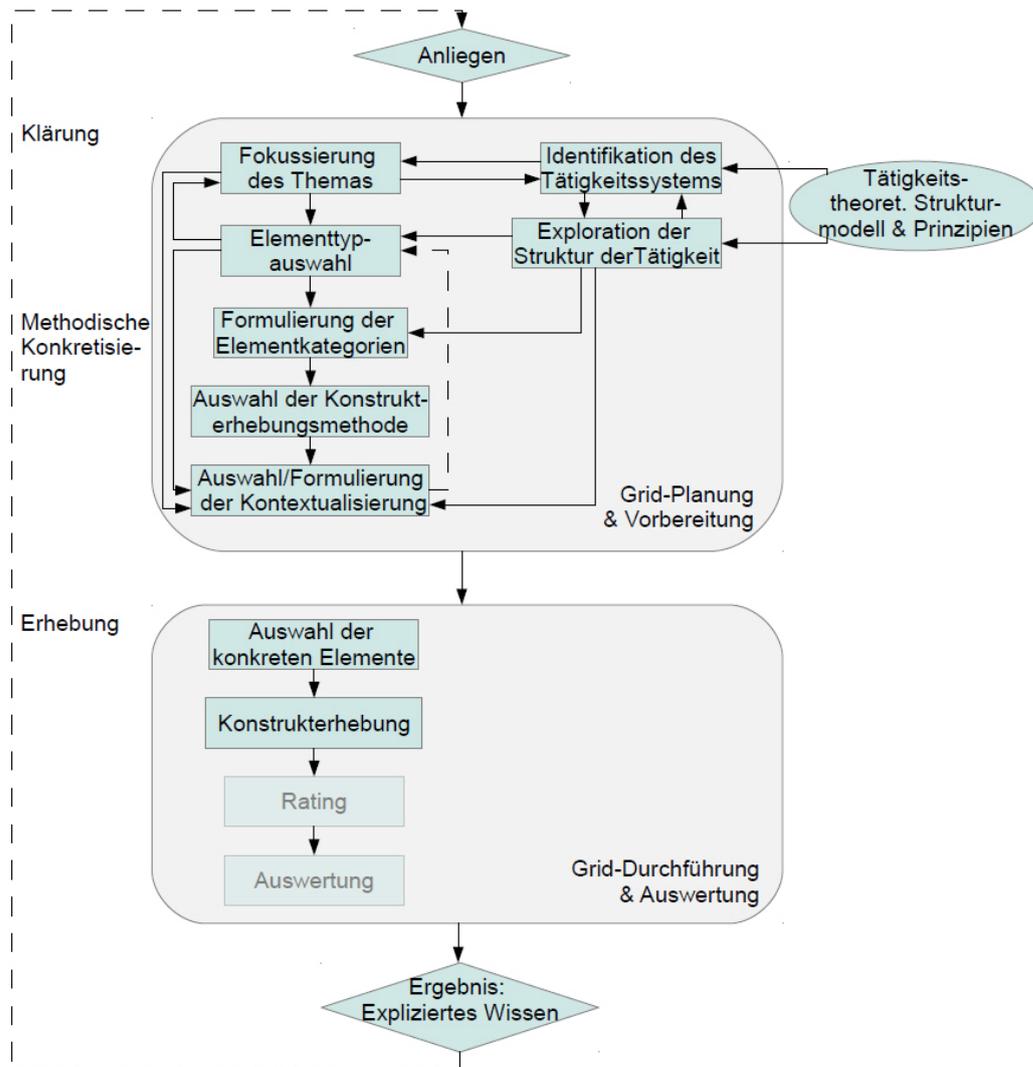


Abbildung 9.2: Generisches Vorgehensmodell für den Einsatz von Repertory Grids im organisationalen Kontext zum Explizieren impliziten Wissens

Anmerkung: Die Rating- und Auswertungsphase sind leicht transparent dargestellt, um zu zeigen, dass sie nicht im Fokus der Weiterentwicklung des vorliegenden Modells stehen. Pfeile weisen auf Ablauf bzw. Einfluss hin. Gestrichelte Pfeile bedeuten schwächere oder nicht immer nötige (Rück-)Beziehungen. Rechtecke stehen für Handlungsschritte, Ovale für verwendete Mittel, Rauten stehen für Eingang und Ausgang im Vorgehensmodell.

während der Planung ausschließlich im „stillen Kämmerlein“ ablaufen – im Gegenteil – gerade bei organisationalen Anwendungen von Grids ist der Kontakt zur Organisation und den Beteiligten ein wichtiger Bestandteil der Planung.

Die Phasen während der Planung lassen sich nochmals in zwei Stufen teilen, zuerst geht es stärker um eine **Klärung (Kl)** des Anliegens, worauf später die **methodische Konkretisierung (Ko)** des Themas in Form der präzisen Vorbereitung auf die Elementauswahl mittels Elementkategorien sowie der konkreten Auswahl einer Konstrukterhebungsmethode (Art des Fragens) und die Formulierung von Kontextvorgaben erfolgt.

Die Durchführung stellt die Stufe der tatsächlichen **Erhebung** im engeren Sinne dar. Es handelt sich hier um das eigentliche Grid-Interview, dem entweder unmittelbar (durch Computerunterstützung, Diskussion oder Eyeball-Analyse) eine Auswertung folgt, die oft noch direkt im Interview mit den Befragten in der Art einer kommunikativen Validierung oder als Anregung für Diskussion und Reflexion besprochen wird. Die detaillierte Auswertung kann aber auch mit zeitlicher Verzögerung rückgemeldet werden. Am Ende der Durchführung steht jedenfalls das erhobene Wissen.

Vier wesentliche strukturelle Änderungen zeigen sich im Gesamtablauf des generischen Grid-Vorgehensmodells für das Explizieren impliziten Wissens im Vergleich zum traditionellen Vorgehensmodell:

1. Ausdifferenzierung der Phase der Elementauswahl in bedeutsame und voneinander abgrenzbare Teilschritte:
 - (a) Elementtypauswahl (P – Kl)
 - (b) Formulierung der Elementkategorien (P – Ko)
 - (c) Auswahl der konkreten Elemente (D)
2. Ausdifferenzierung der Phase der Konstrukterhebung in bedeutsame und voneinander abgrenzbare Teilschritte:
 - (a) Auswahl der Konstrukterhebungsmethode (P – Ko)
 - (b) Auswahl/Formulierung der Kontextualisierung (P – Ko)
 - (c) Konstrukterhebung (D)
3. Tätigkeitstheorie als Denkraum und mentales Hilfsmittel, verbunden mit den Handlungsschritten:
 - (a) Identifikation des Tätigkeitssystems (P – Kl)
 - (b) Exploration der inneren Struktur der Tätigkeit (P – Kl)
4. Wechselwirkungen und Rückkopplungen zwischen Phasen, insbesondere
 - (a) Wechselwirkung zwischen Fokussierung des Themas und Elementtypauswahl (P – Kl)
 - (b) Wechselwirkung zwischen Elementtypauswahl und Auswahl/Formulierung der Kontextualisierung für die Konstrukterhebung (P – zwischen Kl und Ko)
 - (c) Rückkopplung des erhobenen Wissens zum Ausgangsanliegen (und Veränderung der Ausgangsproblemlage) (übergreifend)

(1) Für die Ausdifferenzierung der Phase der **Elementauswahl** gab es folgende Gründe: Um die Methode Repertory Grids soweit zu verallgemeinern, dass sie für unterschiedliche Wissensdomänen zum Explizieren impliziten Wissens anwendbar ist, aber dennoch systematisch und theoriegeleitet auf die jeweilige Fragestellung anpassbar wird, ist die Trennung der Phase der Erhebung und Auswahl der konkreten Elemente (die im Grid-Interview selbst passiert) von der Planungsphase der Auswahl und Entscheidung über den passenden Elementtyp wichtig. Die Phase der Auswahl des Elementtyps legt fest, welche Art von Element für den jeweiligen Kontext, die Fragestellung, die zu erhebende Wissensart in Frage kommt, d. h. an welcher Art von Erfahrungsträgern sich das jeweils zu erhebende Wissen festmacht, welche Art von Erfahrungseinheiten daher Wissen hervorbringen können (z. B. sind eher Situationen, Artefakte, Personen oder Aufgaben adäquate Elementtypen für das zu erhebende Wissen?). Wie sich in den ExpertInnen-Interviews gezeigt hat, können je nach Domäne und Arbeitstätigkeit unterschiedliche Elementtypen geeignet sein, um das implizite Wissen hervorzubringen. Daher lässt sich keine einfache Eins-zu-Eins-Zuordnung von möglichen Elementtypen und potentiell zu erhebendem Wissen erstellen. Vielmehr soll das hier vorgeschlagene Vorgehensmodell einen Prozess schildern, wie man kontextsensitiv zu passenden Elementtypen für eine Wissensdomäne gelangen kann. Dafür ist die Abhebung der Phase der Elementtypauswahl notwendig, die später noch im Detail beschrieben wird.

Des Weiteren wird noch eine Zwischenphase zwischen die Auswahl des Elementtyps und die Auswahl der konkreten Elemente eingeschoben: die Formulierung der Elementkategorien. Das Festlegen von Elementkategorien ist auch in der traditionellen Grid-Literatur bekannt und wird dort in der Regel als Rollenbeschreibung formuliert, weil es meist um Personen als Elementtyp geht. Das heißt, mit den Elementkategorien legt die InterviewerIn in der Planung fest, welche Spannweite die konkreten Elemente ausgehend vom Elementtyp haben sollen und auf welche Art diese Spannweite, oder auch Repräsentativität genannt, erreicht werden soll. Dies kann in Form von Fragen (z. B. „Welches Ereignis war besonders unangenehm bei Ihrem Hotelaufenthalt?“, „Welches Ereignis haben Sie in besonders positiver Erinnerung?“) oder in Form von Kurzbeschreibungen (z. B. „ein/e schwierige/r Kundin/Kunde“, „ein/e durchschnittliche/r Kundin/Kunde“, „ein/e gute/r Kundin/Kunde“) geschehen. Damit wird ein Set von Elementkategorien festgelegt, für die im konkreten Interview mit der konkreten Auskunftsperson konkrete Elemente (also RepräsentantInnen für die Elementkategorien) gewählt werden sollen. Diese Phase der Planung der Elementkategorien sichert die Repräsentativität der Elemente für einen Gegenstandsbereich. Da gerade bei organisationalen Wissenserhebungsanliegen oft das Erheben und Gegenüberstellen von Wissen *verschiedener* WissensträgerInnen zentral ist, sichert die Phase der Formulierung von Elementkategorien die praktische und sinnhafte Vergleichbarkeit des erhobenen Wissens verschiedener Auskunftspersonen mit durchaus verschiedenen konkreten Elementen, weil über die Elementkategorien der Gegenstandsbereich der erhobenen Konstrukte gleich bleibt.

Die Phase der Auswahl der konkreten Elemente wird direkt als Handlungsschritt in der Durchführung des Grid-Interviews verankert. Hierbei geht es darum, zu den jeweils festgelegten Elementtypen und den zugehörig formulierten Elementkategorien die konkreten Elemente, mit denen die befragte Person tatsächlich persönlich vertraut ist, festzulegen. Diese Phase ist deshalb enorm wichtig, weil sie die vorher als Kategorien und damit gewissermaßen abstrakt formulierten Erfahrungsträger in der persönlichen Erfahrungswelt der befragten Person verankert. Diese Verankerung in der eigenen Er-

fahrungswelt der befragten Person sichert die persönliche Bedeutsamkeit der erhobenen Konstrukte und unterstützt dabei, implizites Wissen anzusprechen und erheben zu können. Durch die Erhebung tatsächlich bedeutsamer Konstrukte wird sichergestellt, dass das tatsächlich handlungsleitende Wissen und nicht Rechtfertigungen oder Begründungen im Nachhinein erhoben werden.

(2) Auch wenn die **Konstrukterhebung** selbst in der Grid-Literatur bereits sehr ausführlich beschrieben ist, zahlreiche Methoden entwickelt und ausformuliert sind, die auch in ihren Vor- und Nachteilen bereits gut wissenschaftlich untersucht sind, gibt es einen Teilbereich, der bislang in der wissenschaftlichen Methodendiskussion vernachlässigt wurde. Dies ist zum einen die Frage, ob die Wahl der Konstrukterhebungsmethode abhängig vom Themengebiet ist, und zum anderen die Frage, ob das Thema selbst in der Konstrukterhebung direkt umgesetzt werden kann. In den ExpertInnen-Interviews hat sich gezeigt, dass die Mehrheit der ExpertInnen Kontextsetzungen in der Konstrukterhebung verwendet. Mit Kontextsetzungen oder Kontextualisierungen wird das Thema des Grids direkt in die Konstrukterhebung eingebracht. Neben der Wahl der Elementtypen, -kategorien und konkreten Elemente gibt es also tatsächlich eine weitere Art, das Thema eines Grids methodisch zu verankern. Der Kontext (das Thema) wird durch die Formulierung der Fragen zur Konstrukterhebung (z. B. mit bewussten Formulierungen wie „Wenn Sie die drei KundenbetreuerInnen vergleichen hinsichtlich der Art und Weise, wie diese mit KundInnen umgehen...“) oder durch die Art, wie das Setting zur Konstrukterhebung hergestellt wird (z. B. mit Hilfe des direkten Erfahrungsbezugs zum Thema durch Zeigen von oder Erinnern an unmittelbar von der befragten Person erlebte Ereignisse oder durch erfahrungsnahe, themenbezogene Gesprächssituation an sich, z. B. wenn das Gespräch direkt am Arbeitsplatz an der Maschine stattfinden kann), gesetzt. Auf welche Weise Kontextualisierungen formuliert werden können, wird im Anschluss im Detail geschildert.

Damit unterscheidet das generische Grid-Vorgehensmodell die Phase der Auswahl der Konstrukterhebungsmethode (z. B. Triaden, Dyaden, freies Sortieren etc.) von der Phase der Formulierung der Kontextualisierung, die beide noch in der Planung entschieden werden. Die eigentliche Konstrukterhebung, d. h. das Grid-Interview im engeren Sinne, gehört in die Durchführung.

(3) Die aus der **Tätigkeitstheorie** herausgearbeiteten zwölf Prinzipien sowie das Strukturmodell von Tätigkeitssystemen dient als Denkgerüst im Vorgehensmodell. Es ist ein mentales Hilfsmittel, um das organisationale Anliegen auf ein Grid-Thema zu fokussieren (d. h. welches Wissen erhoben werden soll) und um das Thema adäquat in Form von Elementtypen, Elementkategorien und schließlich Elementen sowie ggf. in Form von Kontextvorgaben in einem Grid umzusetzen. Wie sich in den ExpertInnen-Interviews gezeigt hat, gibt es nicht nur eine Möglichkeit, das eigene Denken über die Elementtypen sowie den Blick auf die Struktur einer Tätigkeit theoretisch auszurichten. Allerdings scheint die Tätigkeitstheorie, wie sich im vorhergehenden Kapitel gezeigt hat, eine viable Möglichkeit zu sein. Die Tätigkeitstheorie rahmt das Handeln mit Repertory Grids in organisationalen Settings als Framework, das über die individuelle Psychologie persönlicher Konstrukte hinausgeht und organisationales Arbeitshandeln erklärt. Das vorliegende Vorgehensmodell versteht sich insofern nicht als *einzig* mögliches, sondern als *ein* mögliches.

Im Vorgehensmodell trägt die Tätigkeitstheorie die Rolle eines mentalen Denkkonzepts für die Vorbereitung von Grids, speziell für die Fokussierung des Themas, die Auswahl der Elementtypen, die Formulierung der Elementkategorien und fallweise auch für

die Formulierung von Kontextvorgaben. Dabei wirkt sie im engeren Sinne vor allem auf zwei Phasen ein, die ebenfalls im traditionellen Grid-Vorgehensmodell nicht zu finden sind: die Phase der Identifikation des relevanten Tätigkeitssystems (oder der relevanten Tätigkeitssysteme) und die Phase der Exploration der (inneren) Struktur dieser Tätigkeit. Im vorangegangenen Kapitel wurde gezeigt, dass sich die Tätigkeit als zentrale Analyseeinheit eignet, wenn es um Wissen geht. Insofern braucht es als ersten Schritt die Suche nach dem relevanten Tätigkeitssystem, in welchem das zu erhebende Wissen wirksam ist. Hierbei ist die Suche nach Kernphänomenen und -gegenständen des Anliegens hilfreich.

Wie sich in den ExpertInnen-Interviews gezeigt hat, spielt gerade die Suche nach der (inneren) Struktur der spezifischen Tätigkeit eine wichtige Rolle bei der Auswahl des Elementtyps. Die Struktur einer spezifischen Tätigkeit ist abhängig von der Domäne. Gleichzeitig erkennen die ExpertInnen soziale Ordnung (Struktur) nur ausgehend von einem eigenen mentalen Konzept, das theoretisch informiert ist. Bei den ExpertInnen kommen hier verschiedene Theorien und entsprechend verschiedene Konzepte zum Einsatz, eines davon basiert auf der Tätigkeitstheorie. Es erschien sinnvoll, anstatt sämtliche theoretische Verortungen im Vorgehensmodell zu berücksichtigen, das Modell auf *eine* viable theoretische Verortung zu beschränken, diese aber so aufzubereiten, dass sich konkrete Hilfestellungen für die Suche nach der Struktur einer spezifischen Tätigkeit und die Suche nach einem adäquaten Elementtyp ergeben. Die Tätigkeitstheorie dient im Vorgehensmodell insofern als Denkhilfsmittel, welches die Struktur von Tätigkeit auf einem allgemeinen Niveau beschreibt und gleichzeitig als Brille geeignet ist, auf spezifische Tätigkeiten verschiedenster Domänen zu schauen und ihre Besonderheiten und Schlüsselfaktoren zu identifizieren, ohne durch den subjektiven Blick wichtige Eckpfeiler einer jeden Tätigkeit auszublenden oder nicht zu berücksichtigen.

Der Übergang vom Ausgangsanliegen zu den Elementen, der bei vielen bisherigen Grid-Anwendungen auf „wundersame“ und oft weder theoretisch noch methodisch nachvollziehbare Weise geschieht, wird im vorliegend vorgeschlagenen Vorgehensmodell durch das Framework der Tätigkeitstheorie vermittelt. Das Framework der Tätigkeitstheorie dient hier als Denkstruktur, als eine Art Brille, mit der nach Struktur- und Erfahrungseinheiten in der jeweiligen konkreten organisationalen Praxis und den wissensbezogenen Arbeitstätigkeiten gesucht werden kann. Das Framework dient insofern als Basis für ein tätigkeitstheoretisch informiertes Elementtypkonzept, das über die klassischen Elementtypen wie Personen hinaus auch alle drei Elementtypen hervorbringen kann, die speziell bei organisationalen Grid-Einsätzen hinzukommen (das sind komplexe, heterogene und atypische Elementtypen).

In traditionellen Grid-Lehrbüchern wird relativ wenig auf **Wechselwirkungen** zwischen den einzelnen Grid-Phasen eingegangen. In den ExpertInnen-Interviews hat sich gezeigt, dass die Phasen der Elementauswahl und der Themenbestimmung ganz eng miteinander verknüpft sind. Beim Übergang vom Ausgangsanliegen zum Thema und dem Elementtyp wird deutlich, dass die Fokussierung des Themas ein zirkulärer Prozess ist, der spiralenartig abläuft. Ausgehend von einem formulierten Anliegen der Organisation wird der Tätigkeitsbereich identifiziert, der scheinbar im Zentrum steht. Dadurch wird das Thema des Grids fokussiert. Versuche, wichtige Strukturelemente dieser Tätigkeit mit Hilfe tätigkeitstheoretischer Schemata zu identifizieren und ausgehend davon einen oder mehrere Elementtypen festzulegen, wirkt zurück auf den Themenfokus. Dieser schärft sich mit der Auswahl oder Ablehnung bestimmter Elementtypen und umgekehrt, durch die Schärfung des Themenfokus wird der Blick auf

andere, weitere Tätigkeiten oder Strukturelemente von Tätigkeiten frei, die wiederum als Basis für die Festlegung anderer oder ergänzender Elementtypen dient. Dieser zirkuläre Prozess dauert an, bis der (vorläufige) Kern des Anliegens, die Art der Erfahrungsträger für das zu erhebende Wissen und die WissensträgerInnen entsprechend identifiziert sind. Dies ist ein Aushandlungsprozess zwischen InterviewerIn bzw. BeraterIn und organisationaler AnliegenbringerIn, wobei die InterviewerIn bzw. BeraterIn ExpertIn für die Methode und die AnliegenbringerIn ExpertIn für das Problem ist.

Eine weitere zu berücksichtigende Wechselwirkung ist die zwischen Elementtypauswahl und Kontextualisierung. Je nach Art des oder der gewählten Elementtypen scheinen sich unterschiedliche Strategien als besonders hilfreich und nötig zu erweisen, wie sich ebenfalls in den ExpertInnen-Interview gezeigt hat. Werden Elementtypen mit starkem Erfahrungsbezug (wie etwa persönlich erlebte Situationen) verwendet, passiert die Kontextualisierung während der Konstrukterhebung fast ausschließlich über den Erfahrungsbezug der Elemente, d. h. über eine Erinnerung an die konkreten Situationen. Werden dagegen heterogene Elementtypen verwendet, so braucht es eine deutlich bewusstere Kontextualisierung, die entweder darin bestehen kann, die Elemente in einer Form zu formulieren, die sie homogenisiert, oder die Elemente mit einer imaginäre Geschichte miteinander in Relation zu setzen, um auf diese Weise die assoziative Vergleichbarkeit herzustellen. Kontextualisierende Wendungen (Qualifier) werden für vielfältige Elementtypen verwendet und scheinen recht generisch einsetzbar zu sein. Lässt sich die Vergleichbarkeit von heterogenen Elementen auf diese Weise nicht herstellen, dann wirkt das natürlich zurück auf die Elementtypauswahl.

Aus dem Blickwinkel der Tätigkeitstheorie ergibt sich eine wichtige Rückkopplungsschleife vom erhobenen Wissen zur Ausgangslage. Wenn sich eine Komponente des Systems verändert oder weiterentwickelt, hat das immer Folgen für das gesamte System. Da das Explizieren impliziten Wissens selbst eine Tätigkeit ist, wechselwirkt sie mit dem untersuchten Tätigkeitssystem. Das Explizieren impliziten Wissens kann dabei immer nur eine Momentaufnahme sein, da sich jedes Tätigkeitssystem in dauerndem Wandel befindet und schon durch das Explizieren von Wissen aktiv verändert wird. Gleichzeitig kann diese Veränderung wieder Einblick in andere Spannungen des Systems gewähren oder aber neue Spannungen hervorbringen.

9.2 Zoom-in: Die Phasen im Detail

Die Handlungsschritte, Gestaltungsspielräume, Schlüsselstellen und mögliche Hilfsmittel innerhalb der einzelnen Phasen werden im Folgenden im Detail geschildert.

9.2.1 Der Ausgangspunkt: Von Anliegen und Zielorientierungen beim Explizieren impliziten Wissens

Der Ausgangspunkt des Vorgehensmodells ist ein Anliegen oder eine Problemlage, die von einer VertreterIn einer Organisation erlebt und formuliert wird und für die das Erheben impliziten Wissens notwendig erscheint.

Betrachtet man eine Organisation bzw. eine Arbeitstätigkeit aus tätigkeitstheoretischer Perspektive und integriert die Erkenntnisse aus den ExpertInnen-Interviews,

warum Grids eingesetzt werden, lassen sich drei **Zielsetzungen** kategorisieren, die bei der Entscheidung unterstützen können, ob ein Explizieren impliziten Wissens in der Organisation indiziert ist:

1. gemeinsame Wissensgenerierung
2. individuelle Weiterentwicklung
3. Vergegenständlichung des Wissens (Schaffung eines Werkzeugs)

Ziel kann einerseits sein, bestehendes Wissen bzw. bestehende (diverse und ggf. spannungsgeladene) Perspektiven sichtbar zu machen für andere Ko-Akteure in der gemeinsamen Tätigkeit oder für Ko-Akteure in angrenzenden Tätigkeiten (etwa einer vorangehenden oder nachfolgenden Tätigkeit), um darauf aufbauend **gemeinsam Wissen und neue Handlungsformen zu generieren** (im Sinne der Ko-Konstruktion und expansiven Kooperation, wie sie von Wehner et al., 1996; Clases & Wehner, 2002; Clases, 2003, beschrieben wird, oder im Sinne des expansiven Lernens bei Engeström, 1987, bzw. des organisationalen Lernens bei Blackler, 1993). Dieser Zweck zeigt sich auch besonders deutlich in jenen Vorgehensweisen der Grid-ExpertInnen, die direkten Bezug zu Organisationen und konkreten Arbeitstätigkeiten haben, im besonderen Maße natürlich bei den eher beratend agierenden ExpertInnen.

Aus tätigkeitstheoretischer Sicht kann das Explizieren impliziten Wissens auch die **individuelle Weiterentwicklung** zum Ziel haben. Dann dient das Explizieren als Reflexionsinstrument (Raeithel, 1992), zum Bewusstmachen von Möglichkeiten der Handlungsregulation (Wehner et al., 1996) und zur Kompetenzentwicklung, die integraler Bestandteil des organisationalen Wissensmanagements sein muss (Clases, 2003). Auch dieser Zweck zeigt sich sehr deutlich beim Einsatz der Grids in der Praxis. Grids werden von vielen ExpertInnen als Instrument erlebt, das Klärung herbeiführt, persönliche Entwicklung und Reflexion ermöglicht.

Ziel des Explizierens impliziten Wissens kann es aus tätigkeitstheoretischer Sicht auch sein, aus (persönlichem) Wissen Information (kodifiziertes Wissen) zu machen, um es etwa als bzw. für die **Gestaltung/Produktion eines Tools** zur Vermittlung einer Tätigkeit zu nutzen (Hasan & Gould, 2001). Auch dieser Zweck zeigt sich im Rahmen der ExpertInnen-Interviews, einerseits in allen Anliegen, in denen es um die *Produktion* von wissenschaftlichem Wissen geht (dabei geht es um die Kodifizierung von Wissen, um etwa Theorien und Modelle zu formulieren), andererseits auch im beratenden Kontext, wenn es etwa um den Entwurf einer Software zur Unterstützung des Informationsmanagements geht (hier geht es um Kodifizierung von Wissen, um tatsächlich ein Tool im engeren Sinne zu gestalten). Die Produktion bzw. Gestaltung von Tools versteht sich aus tätigkeitstheoretischer Sicht in einem sehr weiten Sinne, so dass auch Anliegen dazugehören, in denen ein mentales, ein soziales, ein symbolisches oder ein physisches Tool, Modell oder Werkzeug geschaffen wird. So gehören Anliegen, wenn es etwa um die Neugestaltung von Interaktionssituationen in einem Museum geht, um die aktive Auseinandersetzung mit einem Ausstellungsobjekt zu fördern, genauso dazu, wie Anliegen, in denen es z. B. um die Automatisierung der Wartung von Wasserkraftwerken geht.

Für jedes Explizieren impliziten Wissens ist es im Sinne der Tätigkeitstheorie bedeutsam, dass Expertise (siehe Blackler, 1993) selbst eine Tätigkeit bzw. ein kreativer

Lernprozess ist (keine statisch zu lokalisierende Einheit), die nur im jeweiligen Tätigkeitssystem mit seinen jeweils gewachsenen Komponenten mit all ihren Möglichkeiten, Ressourcen und Beschränkungen Sinn ergibt. Durch das Explizieren geht ein Teil dieser persönlich sinngebenden Substanzen verloren. Das ist vor allem für die weitere Verwendung des explizierten Wissens relevant.

Generell prägen strukturelle *Spannungen, Widersprüche, Ambivalenzen* die tätigkeitstheoretische Sicht auf (Weiter-)Entwicklung (Leontjew, 1982; Engeström, 1987; Raethel, 1992; Wehner et al., 1996; Clases & Wehner, 2002; Clases, 2003; Boer et al., 2002a; Hasan & Gould, 2001; Blackler, 1993). Daher können Widersprüche oder Ambivalenzen auf Potential hinweisen, bei dem das Explizieren von implizitem Wissen Sinn macht. Diese Widersprüche und Ambivalenzen können von einzelnen oder Gruppen bewusst erlebt werden oder unbewusst wirken.

Explizieren von implizitem Wissen **zur gemeinsamen Wissensgenerierung** kann vor allem aufgrund folgender *Ausgangslagen* in einer Organisation angezeigt sein:

- Einzelne Beteiligte oder Gruppen erleben/schildern *inkonsistente, widersprüchliche Perspektiven auf ein Tätigkeitssystem* (z. B. hinsichtlich der intendierten Ziele ihrer gemeinsamen Tätigkeit),
- Es werden *Spannungen, Widersprüche, Ambivalenzen zwischen benachbarten Tätigkeitssystemen* wahrgenommen/beschrieben (z. B. Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen Abteilungen, Organisationen oder zwischen der Organisation und verschiedenen Stakeholdern wie etwa KundInnen)

Solche Spannungen können sich in „unerwarteten Ereignissen“, „Störfällen“ oder „Krisen“ äußern (Wehner et al., 1996; Clases & Wehner, 2002), aber auch in individuellen Zweifeln (Engeström, 1987).

Explizieren von implizitem Wissen, welches stärker **der individuellen Weiterentwicklung und Reflexion** dient, kann – tätigkeitstheoretisch gesprochen – ihren *Ausgangspunkt* aufgrund folgender Situation nehmen:

- *Eine einzelne handelnde Person erlebt/beschreibt Spannungen, Widersprüche, Ambivalenzen innerhalb eines Tätigkeitssystems* (z. B. Spannungen zwischen den Mitteln, die zur Transformation des Gegenstands in das intendierte Resultat zur Verfügung stehen und den tatsächlichen, ggf. nicht intendierten Resultaten)

Dabei kann der Grid-Einsatz selbst, dadurch dass Grid-Interviews leicht Reflexion im Interviewprozess bei der befragten Person erzeugen, dazu führen, derartige Spannungen erst zu evozieren und damit erlebbar und sichtbar zu machen. Insofern Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen von organisationalen Anliegen nicht nur ein individuelles, sondern auch ein Anliegen der Personal- und Organisationsentwicklung und des organisationalen Lernens (vgl. P. M. Senge, 1996) ist, können Grids auch eingesetzt werden, um derartige Spannungen hinsichtlich der eigenen Entwicklungswege und -grenzen für individuelle Organisationsmitglieder erfahrbar zu machen und durch die erzeugte Reflexion entweder direkt individuelle Veränderungen auszulösen oder zumindest die Bereitschaft, sich auf Veränderungen einzulassen, zu entwickeln.

Explizieren impliziten Wissens, um ein (gemeinsames) Tool für alle oder einige Mitglieder der Organisation zu entwickeln (**Vergegenständlichung von Wissen**), ist in der Regel ein organisationales Ziel. Aus tätigkeitstheoretischer Sicht besteht das Ziel in einer Veränderung eines oder mehrerer Tätigkeitssysteme und/oder der Kooperation verschiedener Tätigkeitssysteme. Für die Schaffung eines (neuen) Tools für eine Tätigkeit, für das das Wissen einzelner ExpertInnen bedeutungsvoll erscheint, können tätigkeitstheoretisch folgende *Ausgangslagen* Basis für ein Explizieren sein:

- *es fehlen Werkzeuge/Modelle* als vermittelnde Artefakte zur Produktion der intendierten Ergebnisse innerhalb einiger Tätigkeitssysteme; das kann sich etwa in Spannungen, Widersprüchen oder Ambivalenzen *innerhalb der Komponenten* eines Tätigkeitssystems äußern
- *einzelne Akteure erreichen besser* die von der Organisation *intendierten Ergebnisse* als andere unter scheinbar ähnlichen Bedingungen
- *einzelne Akteure scheiden aus* der Organisation und damit aus dem Tätigkeitssystem im Sinne von aktiven Akteuren aus, damit verliert das Tätigkeitssystem nicht nur einen Akteur, sondern auch einen Teil der bislang verfügbaren und genutzten Werkzeuge (das Wissen und die Fähigkeiten des ausscheidenden Akteurs)
- es treten Spannungen, Widersprüche oder Ambivalenzen *zwischen dem das Werkzeug/Modell produzierenden Tätigkeitssystem und dem diese Mittel verwendenden Tätigkeitssystem* auf (z. B. eine Software zur Unterstützung von Arbeitsprozessen behindert die Akteure im Erreichen der intendierten Ziele)

Sowohl die verschiedenen Ziele als auch die erlebten strukturellen Spannungen werden sich in der Praxis häufig – ganz im tätigkeitstheoretischen Sinne – gegenseitig beeinflussen. Aus der Erhebung der subjektiven Sicht von Spannungen kann rasch das Ziel erwachsen, nicht nur individuelle Lösungen zu finden, sondern auf kollektiver Ebene Spannungen aufzudecken und gemeinsame Lösungen dafür zu entwickeln. Umgekehrt kann das gemeinsame Suchen nach kollektiven Lösungsmöglichkeiten für Spannungen in der Sichtweise verschiedener einzelner Akteure dazu führen, dass individuelle Spannungen erzeugt, verstärkt oder aufgedeckt werden. Dann geht es auch darum, auf individueller Ebene Reflexions- und Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen und ggf. durch individuelles Explizieren von Wissen zu begleiten. Ähnliches Ineinandergreifen kann auch für das dritte Ziel (Tool-Entwicklung) angenommen werden.

Wichtig ist aus tätigkeitstheoretischer Sicht, dass jede Veränderung einer Komponente des Tätigkeitssystems Veränderungen im gesamten System nach sich zieht (Hasan & Gould, 2001; Blackler, 1993). Dies ist zu beachten, wenn implizites Wissen expliziert wird, um es – sei es in einem Informationssystem oder als anderes Hilfsmittel – für andere Akteure nutzbar zu machen. Denn durch ein (neues oder verändertes) Mittel verändert sich die Tätigkeit, das ist auch beim Umgang mit expliziertem Wissen (im engeren Sinne Information) zu beachten.

Explizieren von implizitem Wissen im tätigkeitstheoretischen Sinne bedeutet, dass Wissen „transformiert“ wird statt „transferiert“ zu werden. Implizites Wissen wird durch den Prozess des Explizierens in kodifiziertes Wissen (also Information im engeren Sinne) „umgewandelt“, um es dann an eine oder mehrere dritte Personen weiterzugeben. Diese dritte(n) Person(en) kann die Information wieder in Wissen transformieren, das ihr Handeln leitet.

9.2.2 Die Klärungsstufe – Fokussierung des Themas, Identifikation des Tätigkeitssystems, Exploration der Struktur der Tätigkeit und Elementtypauswahl

Liegt eine der oben genannten Ausgangslagen vor, dann kann das Explizieren von implizitem Wissen angezeigt sein. Am Beginn des Prozesses steht eine genauere Klärung und Fokussierung des Anliegens (siehe Abbildung 9.3 für einen Überblick über die Wechselbeziehungen der Phasen und die Kernelemente und Gestaltungsspielräume der Klärungsstufe). Das Ergebnis der Klärung ist die Wahl eines oder ggf. mehrerer Elementtypen, die für das zu erhebende Wissen ein passendes Erfahrungsträgermedium sind und die dann der Ausgangspunkt für die Formulierung von Elementkategorien für ein Grid darstellen. Wissen ist an Tätigkeiten gekoppelt. Allerdings ist es von der Art der Tätigkeit und dem Problem abhängig, welche Struktur-Elemente der Tätigkeit besonders wissensrelevant sind.

Um zu einer Klärung des Anliegens und der Planung der Erhebung mit einem Grid zu kommen, steht zunächst die zentrale Frage, was das **Kernphänomen** ist, um das es geht.

Worum geht es wirklich?

Was möchte die Organisation wirklich wissen?

Warum will die Organisation das wissen?

Soll etwa ein Customer-Relationship-Management-System (CRM-System) entwickelt werden, können dahinter liegende Gründe sein: weil die Kundenbindung verbessert werden soll, weil man ein modernes Image nach außen darstellen möchte, weil man Kundenanliegen schneller und effektiver bearbeiten können will u. v. a. m. Die Antworten deuten dabei auf das Thema des Grids hin. Geht es eher um Kundenbindung oder um Image? Welches Wissen soll erhoben werden: Was die KundInnen brauchen, um sich enger an das Unternehmen gebunden zu fühlen oder was es braucht, um als Firma ein modernes Image nach außen zu tragen? Oder geht es eher darum, was MitarbeiterInnen brauchen, um Kundenanliegen effektiver lösen zu können?

Um ausgehend vom Kernphänomen das Grid-Thema (provisorisch) zu formulieren, kann sich die Grid-PraktikerIn zunächst von einer **konstruktivistischen Brille** leiten lassen:

Um welche Konstruktionen von wem geht es hier? (Konstruktion steht aus dieser Perspektive synonym für Wissen.)

Geht es um die Konstruktion von klar abgrenzbaren Einheiten, z. B. welches unserer Produkte kommt bei den KundInnen besser an?

Geht es um die Konstruktion von abstrakten Begriffen oder Konzepten, z. B. was verstehen wir unter Kundenbindung?

Geht es um die Konstruktion einer bestimmten Arbeitstätigkeit, z. B. wie – und warum so – werden KundInnenanliegen bearbeitet mit welchem Ziel und wie trägt dies zur Zufriedenheit der KundInnen bei?

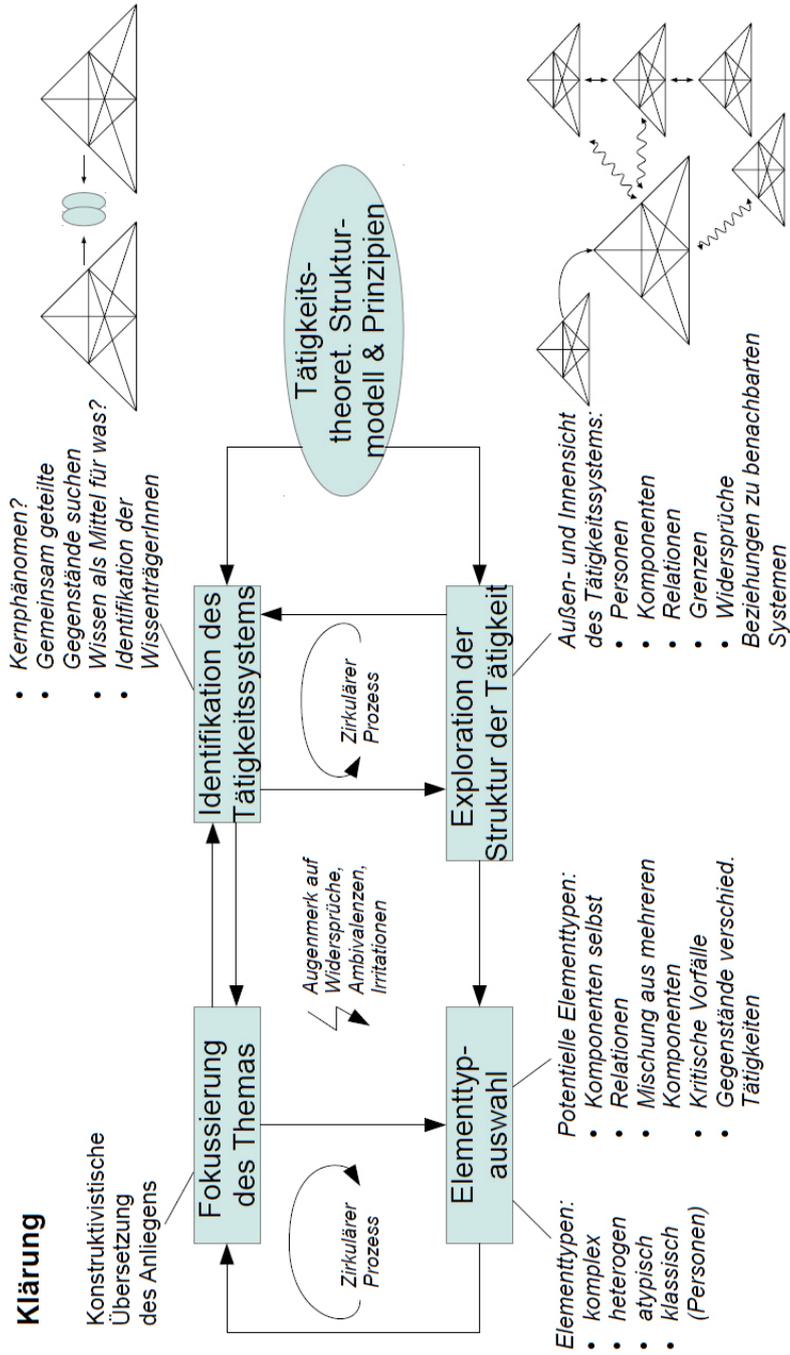


Abbildung 9.3: Zoom-in der Klärungsstufe im generischen Grid-Vorgehensmodell zur Wissensexplizierung

Geht es darum, Veränderungen in den Konstruktionen (im Wissen, in den Einstellungen, Werten, Beurteilungen) von MitarbeiterInnen, KundInnen oder anderen Stakeholdern aufzudecken, z. B. was sich seit der Einführung des CRM-Systems verändert hat und ob es etwa unerwünschte Nebeneffekte erzeugt hat?

Auch die **tätigkeitstheoretische Brille** unterstützt die Grid-PraktikerIn dabei herauszufinden, worum es wirklich geht. In einem Kreislauf aus **Identifikation des betreffenden Tätigkeitssystems** und **Exploration der Struktur** dieses Systems schält sich das Kernphänomen heraus. Auf der Suche nach den gemeinsam geteilten Gegenständen der betroffenen Personen wird ein Tätigkeitssystem identifiziert. Hier helfen feldinterne (in der Organisation) Beobachtung der Arbeitstätigkeiten sowie informelle Gespräche und Fragen nach dem Ergebnis bestimmter Tätigkeiten (aus der Sicht von Individuen, aber auch aus der Sicht der Organisation), nach dem Grund bzw. Motiv für Arbeitstätigkeiten, nach den Zielen der Arbeit oder direkt nach dem Gegenstand des Tuns. Als Grid-PraktikerIn stellen sich folgende Fragen:

Was ist der Gegenstand bzw. das Motiv der Arbeitstätigkeit von betroffenen Akteuren?

Sind die Motive/Gegenstände von Akteuren mit gleicher Rolle die gleichen, ähnlich oder verschieden bzw. gar konträr?

Was sind intendierte und nicht intendierte Ergebnisse, Produkte, Dienstleistungen von Arbeitstätigkeiten? Was ist das, was die Akteure mit Ihrer Arbeit erreichen wollen? Was sind nicht gewollte Effekte?

Gibt es gemeinsam geteilte Gegenstände, Motive, Produkte und Dienstleistungen von mehreren Akteuren/Gruppen/Abteilungen/Professionen? Welche sind das?

Gibt es gemeinsam geteilte Gegenstände aus der Sicht unterschiedlicher Kontextebenen? Welche sind das?

In dem Moment, wo ein Tätigkeitssystem identifiziert ist, schweift der Blick auf die Komponenten, Wechselwirkungen, Relationen, Widersprüche, Perspektiven und Entstehungszusammenhänge des Tätigkeitssystems, was wiederum dazu führen kann, dass ein Tätigkeitssystem auf höherer oder niedrigerer Kontextebene oder ein benachbartes als das für das aktuelle Anliegen passende identifiziert wird oder auch die Relationen zwischen Tätigkeitssystemen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken.

So kann es sein, dass das Anliegen einer Hochschulorganisation heißt, ein Evaluationsystem zu entwickeln, um die Qualität der Hochschullehre zu sichern. Die Zielsetzung ist also eine Vergegenständlichung von Wissen im Sinne der Produktion eines Tools. Ausgangslage aus Sicht des Managements kann sein, dass es bislang an Werkzeugen mangelt, um das Ziel *Qualität in der Lehre* zu sichern. Dahinter liegende Gründe können erlebte Spannungen zwischen dem Tätigkeitssystem der Hochschulorganisation und dem Tätigkeitssystem der Wirtschaft des Landes sein, deren VertreterInnen darüber klagen, dass die AbsolventInnen nicht verlässlich wichtige Schlüsselkompetenzen mitbringen, wodurch das Management der Hochschule nach Werkzeugen sucht, um die Ausbildung zu kontrollieren und zu sichern. Die Ausgangslage selbst sowie die Hintergründe für die Zielentscheidung geben schon Hinweise für WissenträgerInnen und Kernphänomene. Welche Tätigkeitssysteme sind beteiligt? Geht es um Sicherung von Bestehendem oder um Verbesserung oder um proaktives Entwickeln von Neuem?

Sind kompetente AbsolventInnen, durchgängige Qualität der Lehre oder ein innovativeres Lehr-Lern-System der Gegenstand? Was aber heißt das für das Anliegen, die betroffenen Tätigkeitssysteme und das zu erhebende Wissen?

Die Situation kann sich aus Sicht anderer Stakeholder (wie Lehrender oder Studierender) naturgemäß ganz anders darstellen. Während die Entwicklung eines Evaluationssystem häufig aus Management-Sicht getrieben wird, d. h. ausgehend von einem Tätigkeitssystem, das nicht unmittelbar, sondern nur vermittelt mit dem Tätigkeitssystem des Lehrens oder des Lernens gekoppelt ist, legt das Vorgehensmodell nahe, die benachbarten Tätigkeitssysteme, die mit dem Anliegen etwas zu tun haben zu explorieren und auf Spannungen, Widersprüche und besonders tragende Einheiten für das Anliegen und zu erhebende Wissen zu achten.

Während die handelnden Akteure im Tätigkeitssystem Qualitätssicherung in der Regel Qualitätsverantwortliche und/oder das Management sind, die am Gegenstand *Qualität* arbeiten, ist das Tätigkeitssystem der Gruppe der Lehrenden ein anderes: Es hat als Produkt etwa Bildung (mit anderen Worten gebildete Studierende) und als handelnde Akteure die Lehrenden. Naturgemäß sind auch die individuellen Tätigkeitssysteme einzelner Lehrender verschieden, möglicherweise widersprüchlich zum übergeordneten Tätigkeitssystem aller Lehrenden oder spannungsgeladen auch untereinander. Ein drittes betroffenes Tätigkeitssystem im vorliegenden Fall ist das der Studierenden. Es hat als Gegenstand das eigene Wissen, die eigenen Fähigkeiten und die eigene Entwicklung, möglicherweise auch den eigenen Status, die eigene Zukunftssicherheit. Auch liegt nahe, dass es individuelle Unterschiede in den Motiven und damit Gegenständen des Lernens bei den individuellen Studierenden gibt, d. h. dass auch die individuellen Tätigkeitssysteme der Studierenden miteinander widersprüchlich sein können oder aber im Widerspruch zum übergeordneten Tätigkeitssystem stehen können. Ein viertes im vorliegenden Fall betroffenes Tätigkeitssystem ist das, der Softwareentwicklung, die das Evaluationssystem entwickeln soll. Dies kann ein organisationsinternes oder ein organisationsexternes Tätigkeitssystem sein, dessen Produkt das IT-System selbst ist und dessen handelnde Akteure die Software-EntwicklerInnen sind, die möglicherweise später auch die SystemadministratorInnen und internen BeraterInnen für die Verwendung des System sein werden (Zukunftsantizipation). Die Tätigkeitssysteme der jeweiligen Gruppen können nicht nur mit den jeweiligen individuellen Tätigkeitssystemen in Widerspruch stehen, sondern oft auch untereinander, d. h. Widersprüche in dem, was Studierende wollen und unter Qualität verstehen zu dem, was die Lehrenden oder das Management erreichen wollen und unter Qualität verstehen. Auf jeden Fall ist die Einbettung und Bedeutung des (potentiellen) Evaluationssystem in die verschiedenen Tätigkeitssysteme der Gruppen von Stakeholdern verschieden. Zeigen sich Widersprüche darin, was die verschiedenen Gruppen vom Evaluationssystem erwarten, was sie unter Evaluation und Qualität verstehen?

Ausgangspunkt in einem solchen Anliegen sind also zunächst die interagierenden Tätigkeitssysteme auf mittlerer Kontextebene, d. h. auf der Ebene von Berufsgruppen und verschiedenen Stakeholdern. Ausgehend von dort startet man entweder in eine größere Detailebene, d. h. Widersprüche, Spannungen innerhalb der Stakeholder-Tätigkeitssysteme. Hinterfragt man an der Stelle z. B. das Anliegen, in dem man danach fragt, was Qualität bedeutet, oder warum das Evaluationssystem wichtig ist, stellt sich möglicherweise heraus, dass es sehr verschiedene Perspektiven der einzelnen Akteure des Managements darauf gibt. Dann ist möglicherweise ein erster Schritt, genau bei den verschiedenen Perspektiven auf Qualität (also beim Gegenstand des Tätigkeits-

systems des Managements) anzusetzen. Damit ist gleichzeitig das Tätigkeitssystem des Managements als Startpunkt identifiziert.

Werden durch die Art und Weise, wie das Anliegen vorgebracht und begründet wird, eher stille oder offene Konflikte zwischen den verschiedenen Stakeholder-Gruppen deutlich, dann braucht es möglicherweise am Beginn den Fokus auf das Tätigkeitssystem der Hochschulorganisation als Ganzes (Identifikation des Tätigkeitssystems): Was ist deren Gegenstand? Wie hängen die Subtätigkeitssysteme der verschiedenen Stakeholder mit dem Tätigkeitssystem der Organisation als Ganzes zusammen? Wo sind Widersprüche, Inkonsistenzen oder Ambivalenzen? Für wen sind welche Komponenten zentral? Oder der Fokus muss sich ganz bewusst auf die Relationen zwischen verschiedenen Tätigkeitssystemen richten, etwa auf die Relation zwischen dem der Lernenden und dem der Lehrenden sowie dem des Managements. Gibt es gemeinsame Komponenten für alle drei Tätigkeitssysteme? Welche Komponenten sind besonders tragend für die Widersprüche und unterschiedlichen Sichtweisen? Während für das Management die Zufriedenheit der Studierenden, die Zufriedenheit der Wirtschaft und eine damit verbundene positive Mundpropaganda der Grund für den Fokus auf Qualität sein kann, damit genügend neue Studierende an der Hochschule studieren und diese nachher gut einen Arbeitsplatz finden, spielt für die Lehrenden möglicherweise weniger die *Zufriedenheit* der Studierenden, sondern deren Wissenszuwachs, deren Persönlichkeitsentwicklung und deren Eigenverantwortlichkeit die zentrale Rolle für die Bewertung der Qualität ihrer Lehre. Die Mittel, mit denen das Management und die Lehrenden Qualität zu erreichen versuchen in ihrer Tätigkeit sind entsprechend verschieden. Während Lehrende unmittelbar die Interaktion mit den Studierenden gestalten können, kann das Management hier nur vermittelt handeln. Ausgehend von solchen Diversitäten könnte das Anliegen sich darauf fokussieren, was Qualität aus verschiedenen Rollen heraus bedeutet.

Je klarer ein Tätigkeitssystem identifiziert ist, dessen Subjekte das relevante zu erhebende Wissen tragen, umso stärker richtet sich die **Exploration der Struktur der Tätigkeit** darauf, das System sowohl aus der Außensicht (Beobachtung Dritter) als auch aus der Innensicht (Gespräche mit Akteuren) zu verstehen und die tragenden Komponenten, Relationen und Personen zu erkennen, die Grenzen des Systems zu identifizieren und Widersprüchen gegenüber besonders aufmerksam zu sein. Aus der Exploration der Struktur der Tätigkeit sollen sich Schlüsse für Elementtypen ziehen lassen. Für die Exploration der Innen- und Außensicht der Tätigkeit liefert die Tätigkeitstheorie ein Schema, um die Komponenten und Relationen zwischen Komponenten zu explorieren.

Eine der Komponenten eines jeden Tätigkeitssystems sind die **Akteure** (sowohl Subjekt als auch involvierte Akteure). Um herauszufinden, wer sie sind und welche Rolle diese Komponente für das Anliegen, die Tätigkeit und das zu erhebende Wissen spielt, unterstützen folgende Fragen die Grid-PraktikerIn:

Wer ist in das Anliegen/Thema involviert?

Wer ist aktiv beteiligt, weil er/sie das Anliegen vorbringt?

Wer ist als WissensträgerIn beteiligt, weil seine/ihre Tätigkeit sich auf den in Frage stehenden Gegenstand richtet?

Wer ist passiv involviert, weil sie in dem Anliegen eine Rolle spielen als...

... Personen oder Gruppen, die Wissen empfangen und anwenden sollen?

... Personen oder Gruppen, die mit all den anderen beteiligten Personen zusammenarbeiten?

... Personen oder Gruppen, die mit den produzierten Gegenständen des Tätigkeitssystems im Fokus weiterarbeiten oder diese verwenden?

... Personen oder Gruppen, die Mittel, Strukturen oder Regeln produzieren?

Welche Personen oder Gruppen sind in überlappende Tätigkeiten involviert?

Wo werden Spannungen oder Konflikte zwischen Personen oder Personengruppen sichtbar?

So hängt etwa das Anliegen, ein CRM-System zu entwickeln, sowohl mit den KundInnen als auch mit den MitarbeiterInnen zusammen, sowohl jenen, die bislang mit den KundInnen interagieren, als auch jenen, die zukünftig in die Prozesse, die das neue CRM-System schafft, involviert sein werden. In Kombination mit der Exploration der anderen Komponenten und Relationen zwischen den Komponenten wird nach und nach klarer, wer die WissensträgerInnen für welches Wissen sind. Geht es eher um Wissen, Einstellungen, Beurteilungen usw. von KundInnen oder um Wissen und Fähigkeiten von bestimmten MitarbeiterInnen? Oder auch um organisationsexternes Wissen von weiteren Stakeholdern?

Neben dem Wer stellt sich durch das tätigkeitstheoretische Schema auch die Frage nach dem Was. Hier kommen wieder Fragen nach dem Gegenstand, den Ergebnissen, Produkten und Dienstleistungen zum Einsatz (siehe oben). Dabei geht es nicht nur um diejenigen Gegenstände, die unmittelbar als **Ergebnis** des Tätigkeitssystems im Fokus sind, sondern auch um Zusammenhänge zu den Gegenständen überlappender, benachbarter, älterer oder neuerer Tätigkeitssysteme sowie zu den Gegenständen der Tätigkeitssysteme auf anderen Kontextlevels (z. B. Tätigkeitssystem der Profession, der Industrie vs. individuelle und Team-Tätigkeitssysteme). Weitere Fragen, die sich die Grid-PraktikerIn in Bezug zur Komponente Gegenstand und Ergebnis stellen kann, sind folgende:

Um welche Produkte, Ergebnisse, Dienstleistungen geht es unmittelbar?

Welche anderen Produkte, Ergebnisse, Dienstleistungen hängen mit dem Anliegen und den identifizierten Gegenständen in engerer oder loserer Form zusammen?

Welche Ergebnisse gehen als Mittel, Regeln oder Strukturen in andere Tätigkeiten ein?

Welche Ergebnisse sind das Resultat einer mittel- oder regel- oder strukturzeugenden Tätigkeit?

Gibt es Ergebnisse, die mit den Ergebnissen anderer Tätigkeitssysteme in Widerspruch stehen?

In welcher Relation stehen die intendierten und nicht intendierten Ergebnisse mit dem zu erhebenden Wissen?

Im CRM-Beispiel ist das in Entwicklung befindliche CRM-System der Gegenstand der Entwicklungstätigkeit, gleichzeitig soll es als Mittel für die KundenbetreuerInnen dienen. Der Gegenstand bzw. die Dienstleistung der Kundenbetreuungstätigkeit können zufriedene KundInnen oder aber Vertragsabschlüsse sein. Der Gegenstand des Tätigkeitssystems der KundInnen ist vermutlich besonders vielfältig, je nach Branche und Produkt. KundInnen einer Versicherung haben möglicherweise das Motiv Sicherheit gemeinsam. Da sich ein Tätigkeitssystem über den Gegenstand definiert, hilft es, die Gegenstände herauszufinden, um zu erkennen, welche Tätigkeitssysteme betroffen sind und ob die Gegenstände verschiedener Tätigkeitssysteme in Widersprüchen stehen (sowohl auf gleicher Kontextebene, als auch zwischen den Kontextebenen).

Auch das Wie, d. h. die materiellen, symbolischen und mentalen **Arbeitsmittel** als vermittelnde Komponente zwischen Subjekt und Gegenstand sowie zwischen Subjekt und anderen involvierten Akteuren eines Tätigkeitssystem, schwingt bei jedem Anliegen in der einen oder anderen Form mit.

Welche Arbeitsmittel werden aktuell verwendet? Welche werden für die Arbeit am Gegenstand, welche für die Kommunikation und Kooperation mit anderen involvierten Akteuren erfolgreich/weniger erfolgreich benutzt?

Welche Arbeitsmittel waren früher tauglich?

Welche Arbeitsmittel sollen künftig verwendet werden?

Was sind ideale oder Wunscharbeitsmittel aus Sicht der NutzerInnen, wie sehen diese aus und warum genau so? Gibt es bereits andere Tätigkeiten, in denen solche Mittel verwendet werden? Gab es bereits Versuche, Mittel aus anderen Tätigkeiten zweckentfremdet zu nutzen? Was hat funktioniert, was nicht?

Welche Arbeitsmittel produzieren nicht nur intendierte Resultate (im Sinne der Ergebnisse der Arbeit), sondern auch nicht intendierte, d. h. führen zu „Nebenwirkungen“?

Welche Arbeitsmittel stehen zur Verfügung, welche nicht?

Welche Arbeitsmittel werden beherrscht, welche nicht?

In welcher Relation stehen die (verschiedenen) Arbeitsmittel mit dem zu erhebenden Wissen?

Als Arbeitsmittel interessieren bei einem Anliegen zur Entwicklung eines CRM-Systems sowohl sämtliche bisherige Artefakte und Werkzeuge zur Kundenbetreuung als auch die formellen und vor allem informellen Regeln des Kundenumgangs. Zu den Artefakten und Werkzeugen gehören Wissen und Fähigkeiten der KundenbetreuerInnen genauso dazu wie Softwareprogramme, E-Mails, Telefon usw. als Arbeitsmittel. Sogar die Produkte der Firma selbst können Mittel sein. Zu den formellen Regeln gehören Richtlinien und Vorgaben beim Kundenkontakt. Zu den informellen Regeln gehören die Kultur im Umgang mit den KundInnen, die Kultur im Umgang mit kritischen Vorfällen (Fehlerkultur) und die interne Kommunikationskultur unter MitarbeiterInnen und mit Vorgesetzten.

Bei der Exploration der Struktur des Tätigkeitssystems und seiner Nachbarn hilft die Konzentration auf Spannungen und Widersprüche zwischen alten und neuen Mitteln,

zwischen Mitteln und produzierten Ergebnissen, zwischen Subjekten und Mitteln (im Sinne des Beherrschens und Anwendenkönnens von Mitteln). Durch IT-Systeme entstehen (oft ungeplant) neue Abläufe, die Veränderungen für die Subjekte mit sich bringen, die nicht intendiert waren, z. B. wenn eine Abteilung oder einzelne Personen plötzlich nicht mehr am Prozess, andere neu am Prozess beteiligt sind. Die mentalen Mittel (wie Wissen) sind an Personen gekoppelt, sobald eine Person ausscheidet aus einem Tätigkeitssystem verändert sich das System und seine Dynamik.

Auch die Frage nach den Bedingungen hilft herauszufinden, wie das Tätigkeitssystem strukturiert ist und welche Erfahrungseinheiten besonders im Zentrum des Anliegens und des zu erhebenden Wissens stehen. Aussagen wie „wenn X nicht wäre, dann...“ sind ein Hinweis auf schwierige und explorationsbedürftige Bedingungskonstellationen. Bedingungen können in der gewachsenen Organisationsstruktur liegen, in formalen und informellen Regeln, aber auch in Beziehungen zu anderen Akteuren oder in der Verfügbarkeit und Adäquatheit von Arbeitsmitteln.

Um die **Regeln** zu explorieren helfen Fragen wie:

Welche formalen Regeln gibt es für die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den beteiligten Akteuren?

Welche informellen Regeln sind beobachtbar, erfahrbar oder zwischen den Zeilen zu lesen?

Inwieweit halten sich Akteure an die Regeln? Was passiert, wenn Regeln nicht eingehalten werden?

Welche Regeln unterstützen die Kommunikation und Kooperation, so dass die intendierten Ergebnisse erzeugt werden können?

Wer erzeugt die Regeln? Wie können Regeln verändert werden? Welchen Einfluss darauf haben die verschiedenen Akteure?

Wie einheitlich sind die Regeln? Gibt es deutlich verschiedene Regeln in den jeweiligen Tätigkeitssystemen?

Wie rigide sind die Regeln, wieviel Toleranz gegenüber abweichenden Regeln herrscht in der Organisation?

Welchen Einfluss hat der Gegenstand auf die sozialen Regeln?

Diktieren Arbeitsmittel bestimmte Regeln?

Welche größeren Regel-Änderungen hat es in letzter Zeit gegeben? Stehen die alten und neuen Regeln in Widersprüchen?

Gibt es widersprüchliche Regeln, insbesondere zwischen formellen und informellen Regeln?

In welcher Relation stehen die Regeln mit dem zu erhebenden Wissen für das Anliegen der Organisation?

Große Konzerne haben oft strenge formale Regeln, die organisationsweit eingehalten werden müssen. Kleinere Unternehmen, vor allem junge, dagegen sind oft wenig regelgeleitet oder wenden Regeln sehr flexibel an. Die Frage ist immer, inwieweit die Regeln geeignet sind, die Handlungen zu unterstützen, die den Gegenstand in das intendierte Resultat umwandeln, bzw. wie sie geeignet sind, die Kommunikation und Kooperation mit involvierten Akteuren zu regeln.

Je nach Organisationskultur unterscheiden sich Organisationen darin, sowohl welche Organisationskultur sie haben, als auch wie einheitlich ihre Kultur ist (vgl. Neubauer, 2003). Organisationskulturen können z. B. nach dem Competing-value-Modell von Quinn (zitiert in Neubauer, 2003) danach unterschieden werden, inwiefern die Organisation eher nach innen auf sich selbst oder nach außen auf die Umwelt, den Markt gerichtet ist (organisationaler Fokus) und inwiefern sie eher auf Kontrolle oder auf Flexibilität ihrer Struktur setzt (organisationale Strukturpräferenz). Während innovationsorientierte Kulturen (externer Fokus, flexible Strukturpräferenz) über wenig und eher implizite Regeln verfügen, die Kommunikation vorwiegend informell läuft, erwartet wird, dass alle mit hohem Engagement für die Sache und für neue Ideen arbeiten, und daher sehr offen sind für Veränderungen, wird in regelungsorientierten Kulturen (interner Fokus, Strukturpräferenz Kontrolle) Wert auf fest definierte, formale Regeln und Prozeduren gelegt und Arbeitsabläufe werden routiniert, wodurch eine Veränderung von Regeln mit viel Aufwand verbunden ist und meist nur durch Autoritätspersonen verwirklicht ist.

Bezogen auf die Einheitlichkeit der Kultur, und damit auch auf die einheitliche Gültigkeit von (impliziten) Regeln in einer Organisation, unterscheidet man zwischen starken und fragmentierten Kulturen (vgl. Neubauer, 2003). Starke Kulturen sind solche, die über die gesamte Organisation hinweg die gleiche Kultur haben und in denen hoher Konsens über gemeinsam geteilte Werte unter allen Mitgliedern herrscht, d. h. einheitlich nach denselben Regeln gehandelt wird, was den Zusammenhalt (Kohäsion) unter den Mitgliedern erhöht, die Kommunikation innerhalb der Organisation erleichtert, aber das Lernen aus eigenen Fehlern oder Veränderungen erschwert (vgl. auch Nerdinger et al., 2008). Die Kommunikation mit anderen Kulturen, d. h. die Toleranz oder der flexible Umgang mit anderen Regeln (z. B. bei Fusionen) fällt diesen Organisationen schwer. Sie tendieren eher dazu, anderen ihre Regeln aufzuzwängen (Nerdinger et al., 2008). Fragmentierte Kulturen sind Kulturen, die aus vielen Subkulturen bestehen, die heterogen nebeneinander in einer Organisation existieren können. Einzelne Abteilungen oder Gruppen unterscheiden sich stark in ihrer Kultur, wodurch sich eine weniger einheitliche Gesamtkultur bildet, was den Gesamtzusammenhalt in der Organisation verringert, allerdings die Reflexion und das Lernen aus Fehlern steigert, da häufiger Kontakt zu anderen Regeln und Vorgehensweisen besteht (vgl. Neubauer, 2003). Die Kommunikation zwischen Subkulturen ist zwar weniger stillschweigend als innerhalb einer einheitlichen Kultur. Dafür sind derartige Organisationen es oft gewohnt, sich mit verschiedenen Regelsätzen auseinanderzusetzen, wodurch die Kommunikation nach außen mit anderen Kulturen wieder einfacher wird, weil die Handhabung von Regeln flexibler erfolgt, mehr Toleranz gegenüber anderen Regeln herrscht sowie leichter aus fehlerhaften Regeln gelernt und neue Regeln kreiert werden können.

Hall (1969) unterscheidet Kulturen anhand des Ausmaßes von Kontext, der bei der Kommunikation explizit mitkommuniziert wird, damit die Botschaft verstanden werden kann. Je mehr gemeinsam geteiltes Vorwissen in einer Kultur vorausgesetzt wird, desto impliziter passiert Kommunikation und desto weniger Kontext wird zum Ver-

stehen einer Nachricht explizit mit kommuniziert (*high context communication*, d. h. um die Nachricht zu verstehen, braucht es ein hohes Maß an gemeinsamem Kontext). Bezogen auf Landeskulturen sind vor allem viele asiatische Kulturen wie z. B. Japan, *High-Context*-Kulturen. Aber nicht nur Landeskulturen unterscheiden sich anhand des Kontexteinbezugs in ihrer Kommunikation, auch Organisationskulturen sind über die Zeit gewachsen und erwarten mehr oder weniger gemeinsam geteilte Grundannahmen, Überzeugungen, Geschichte und Wissen. Je weniger gemeinsam geteiltes Vorwissen in einer Kultur vorausgesetzt wird, um so mehr Kontext zum Verstehen einer Nachricht wird explizit mit kommuniziert und umso einfacher ist sie auch für Kulturfremde zu verstehen (*low context communication*). Unsere westlichen Kulturen wie z. B. Deutschland sind tendenziell *Low-Context*-Kulturen. Auch wird beruflich tendenziell mehr *low context* kommuniziert als in Familien. Trotzdem unterscheiden sich Organisationen in ihren sozialen Regeln darin, inwiefern sie mehr oder weniger gemeinsam geteilten Kontext erwarten. Generell geschieht organisationsinterne Kommunikation impliziter als die Kommunikation zwischen Kulturen. Wie gut die Mitglieder einer Organisation fähig sind, bei der Kommunikation über die Kulturgrenzen hinweg den Kontext zum Verstehen einer Nachricht mit zu kommunizieren, macht einen Teil ihrer Regeln aus.

Für die Exploration der Regeln innerhalb und zwischen Tätigkeitssystemen helfen daher solche Analysedimensionen. Regeln sind nicht immer leicht beobachtbar oder erfragbar, weil viele davon für die Mitglieder der Organisation selbstverständlich sind. Wenn sich Widersprüche in den Regeln zeigen oder die Regeln die Umwandlung des Gegenstands in das intendierte Resultat nicht unterstützen, Regeln nicht eingehalten werden, dann führt das meist zu Irritationen, die sichtbar werden.

De Long und Fahey (2000) beschreiben anhand der Fallstudie eines großen Elektronik-Unternehmens, wie verschiedene konfligierende Subkulturen den Erfolg eines Wissensmanagement-Projekts verhindert haben. Während die ManagerInnen, die die Verantwortlichen für das Wissensmanagement-Projekt waren, in einer prozess- und regelbasierten Subkultur lebten und großen Wert auf standardisierte Prozesse legten, war die Subkultur der IngenieurInnen eine „unternehmerische“. Die IngenieurInnen experimentierten viel und trafen sich häufig informell miteinander. Die ManagerInnen versuchten aufgrund ihrer eigenen (impliziten) Annahmen und Regeln der Zusammenarbeit, die IngenieurInnen beim Wissensmanagement mit einem standardisierten Wissensmanagement-System zu unterstützen. Aus Sicht der IngenieurInnen aber hatte Wissensmanagement entsprechend den informellen Wissensaustausch zu unterstützen. Das System, welches entwickelt wurde, fand keine Akzeptanz bei den IngenieurInnen. Insofern sind Regeln eine wichtige Strukturkomponente einer Tätigkeit und bei der Exploration stellt sich die Frage, inwiefern (konfligierende) Regeln wichtige Eckpfeiler des Anliegens sind und inwiefern sie mit dem zu erhebenden Wissen in Relation stehen.

Bei der Exploration der Komponente der **Organisationsstruktur** und Arbeitsteilung geht es sowohl um horizontale als auch vertikale Strukturen, Aufgabenverteilungen, Macht- und Statusunterschiede und deren Bedeutung für die Produkte, aber auch für die Zusammenarbeit der Akteure.

Orientierung geben hier folgende Fragen:

Welche Aufgaben werden von welchen Akteuren übernommen? Ist die Arbeitsteilung passend für die Umwandlung des Gegenstands in das Ergebnis oder braucht es eine andere Form der Arbeitsteilung?

Was können Akteure oder Gruppen zum gewünschten Produkt beitragen (z. B. Wissen)?

Inwiefern wird trotz Arbeitsteilung die Integration aller Teilbeiträge hergestellt?

Werden einzelne Akteure oder Gruppen in ihren Handlungen durch die Organisationsstruktur beschränkt oder unterstützt?

Typischerweise wird die Arbeit in den meisten Branchen nach wie vor entlang der jeweiligen fachlichen Spezialgebiete verteilt. So konstruieren etwa die KonstrukteurInnen in einer Werkzeugmaschinenbaufirma die Maschinen entsprechend der Anforderungen der KundInnen. Die Produktion stellt die Maschinen her. Die ServicetechnikerInnen betreuen den Aufbau und die KundInnen vor Ort. Im Verkauf werden Aufträge akquiriert, die Angebote gelegt und Kundenpflege betrieben. Die Frage ist hier, wie wird die Integration des Wissens hergestellt. Bezogen auf die Problemstellung des Werkzeugmaschinenbauunternehmens *ProTool*, die exemplarisch in Abschnitt 3.3 in Kapitel 3 geschildert wurde, zeigt sich, dass bei einer Exploration des Tätigkeitssystems der Firma sowie der Subtätigkeitssysteme der Abteilungen, die Organisationsstruktur eine tragende Bedeutung für das Anliegen hat. Die Organisationsstruktur und die fehlende Integration des Wissens über die verschiedenen Abteilungen hinweg hängen eng miteinander zusammen.

Je nachdem, welche Komponenten und Relationen zwischen Komponenten sich als besonders kritisch für das Anliegen, die Tätigkeit und das zu erhebende Wissen aus dieser ersten Exploration herauskristallisiert haben, lassen sich Hinweise für die **Elementtypauswahl** ableiten.

Der Elementtyp für ein Grid ist nicht das konkrete Element, die konkrete Erfahrungseinheit selbst, die nachher im Interview als Element Anwendung findet, sondern der Typ aller tatsächlichen und möglichen Erfahrungseinheiten derselben Art, d. h. der Elementtyp ist eine abstrakte Entität der Metaebene.² Elementtyp für ein Grid kann nur sein, was mindestens sechs konkrete (tatsächliche oder potentiell mögliche) Elemente enthält, die einer einzelnen Auskunftsperson vertraut sein müssen, ansonsten kann ein Grid-Interview nicht adäquat geführt werden.

Als Elementtypen kommen Entitäten der Komponenten, der Relationen zwischen Komponenten, der Mischung aus mehreren Komponenten sowie kritische Vorfälle und Gegenstände von verschiedenen Tätigkeiten in Betracht.

Dabei geht das vorliegende Vorgehensmodell davon aus, dass nicht nur ein einzelner Elementtyp wählbar ist für ein Grid, sondern durchaus auch mehrere Elementtypen. Die drei Arten von Elementtypen, die sich in den ExpertInnen-Interviews gezeigt haben, wurden neben dem klassischen Elementtyp von Personen als leitend für das Vorgehensmodell zum Explizieren impliziten Wissens in Organisationen angenommen: **Komplexe** Elementtypen, **atypische** Elementtypen und **heterogene** Elementtypen. Zentral für die meisten Fragestellungen im organisationalen Kontext ist, dass mehrere verschiedene Aspekte eine Situation bedingen und dass gerade in den Beziehungen

²In der Logik und Sprachwissenschaft werden für diese Art der Unterscheidung die Begriffe „Type“ und „Token“ verwendet (Birke, 1999), die auch einer der Experten benutzt hat, um die Unterscheidung zwischen konkreter Erfahrungseinheit und abstraktem Typus zu verdeutlichen. Ein *Token* oder Einzelding ist „das Vorkommnis eines Typs, ein Typ die entsprechende abstrakte Entität, die alle aktualen und möglichen Vorkommnisse des Typs umfasst.“ (Birke, 1999, S. 612)

zwischen diesen Aspekten wertvolles Wissen wohnt. Daher sind häufig Elementtypen gefragt, die mehrere Aspekte in sich vereinen (komplexe Typen wie Situationen oder Relationen) oder die Auswahl einer Mischung von heterogenen Elementtypen (Arbeitsmittel, Personen und Institutionen).

Der **klassische** Elementtyp **Personen** kann nichtsdestotrotz für manche Fragestellungen im organisationalen Setting passend sein, dann wenn es um Konstruktionen geht, die über Personen gebildet werden. Das ist etwa der Fall bei der Einschätzung von Führungskräften im Rahmen oder als Evaluationsmaßnahme von Führungskräfteentwicklungen. Auch die Konstruktion von Teammitgliedern, wenn es um Teamentwicklungen oder das Abbilden von Wissen aller Mitglieder eines Teams geht, ist ein potentiell Anliegen, bei dem der Elementtyp *Person* ist. Auch KundInnen als Elementtyp können passend sein, wenn es etwa um die Erhebung von KundInnenbedürfnissen geht. Personen als Elementtyp sind eine Erfahrungseinheit, bei der das Vergleichen relativ gut möglich ist. Dies hängt vermutlich damit zusammen, weil unser Alltag von Personen, die uns umgeben, stark geprägt ist und wir daher umfassende Konstruktionen über Personen im Laufe unseres Lebens entwickeln.

Allerdings wird die Grid-Technik mit dem hier vorliegenden Vorgehensmodell deutlich breiter einsetzbar, nämlich auch für Fälle, in denen Personen als Elementtyp die Fragestellung zu stark reduzieren oder zu einseitig fokussieren würden. Das ist etwa der Fall im geschilderten Beispiel des Werkzeugmaschinenbauunternehmens *ProTool*. Hier legt die erste Exploration des Anliegens entlang der Tätigkeitsstruktur nahe, dass die *Organisationsstruktur* und die fehlende Integration des Wissens entlang der *Projekte* (mit Projekten sind einzelne Auftragsfertigungen von speziellen Werkzeugmaschinen gemeint) die vorrangig relevanten **Komponenten** des Tätigkeitssystems für das Anliegen sind. Als Elementtypen kommen daher auf der einen Seite *Projekte*, auf der anderen Seite *Abteilungen* in Frage. Sollen beide Elementtypen Verwendung finden, stellt sich unmittelbar die Frage, wie diese miteinander durch eine Form der Kontextualisierung (siehe methodische Konkretisierung) in Bezug gesetzt werden können, die die Vergleichbarkeit solch unterschiedlicher Elementtypen sicherstellt. Abhängig davon, ob eine taugliche Kontextualisierung gefunden wird, können diese beiden Typen als **heterogene Elementtypen** gewählt werden. Alternativ wäre auch die Wahl von *Projekten* (daran ist das Wissen gekoppelt, welches besser weitergegeben werden soll) als einzigem Elementtyp denkbar und dem Umsetzen des Strukturfaktors *Abteilungen* im Rahmen der Kontextualisierung (z. B. Inwiefern sind sich zwei der drei Projekte ähnlich bezogen auf den Wissensaustausch zwischen den Abteilungen?). Um herauszufinden, welches Wissen die einzelnen Abteilungen generieren (oder auch benötigen), wäre auch der umgekehrte Fall denkbar: *Abteilungen* als Elementtyp und das dort generierte (benötigte) Projektwissen in der Kontextualisierung umgesetzt (z. B. „Inwiefern sind sich zwei der drei Abteilungen ähnlich darin, welches Projektwissen dort entsteht?“ Oder: „Inwiefern sind sich zwei der drei Abteilungen ähnlich, welches Projektwissen sie für ihre Arbeit benötigen?“). Denkbar darüber hinaus wäre auch die Verwendung des Elementtyps *Relation zwischen Abteilung und Projektwissen* – allerdings ist anzunehmen, dass dieser Elementtyp so hoch abstrakt ist, dass er in der alltäglichen Konstruktion keine Rolle spielt, daher auch im Grid schwer einzusetzen ist.

Alles in allem ist es schwierig, eine Eins-zu-Eins-Zuordnung vorzuschlagen, in welchen Fällen genau welche Komponente als Elementtyp in Frage kommt. Die Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass der Charakter der Domäne und konkreten Arbeitstä-

tigkeit einen enormen Einfluss auf die potentielle Vergleichbarkeit der Elemente hat. Während im Fall von Tätigkeiten, denen das In-Bezug-Setzen von personalen und technisch-sachlichen Ereignissen alltäglich innewohnt (z. B. Krankenpflege), der Vergleich von heterogenen Elementen, die sowohl Personen und deren Eigenschaften als auch Handlungen und Messergebnisse enthalten, leicht fällt, kann dies im Fall anderer Tätigkeiten, die im alltäglichen Arbeiten stärker auf einen Aspekt fokussiert sind (z. B. technische Konstruktion), schwierig sein und als Folge zu keinen echten, sondern eher „gestellten“ Konstrukten führen.

Diese Einschränkung im Kopf behaltend soll im Folgenden dennoch der Versuch unternommen werden, eine grobe Orientierung zu geben, wann welche **Komponenten** einer Tätigkeit besonders als Elementtypen für das Explizieren welchen impliziten Wissens von Arbeitstätigkeiten in Frage kommen:

1. *Akteure* als Elementtypen kommen besonders dann in Frage, wenn es darum geht, verschiedene Perspektiven von Akteuren mit derselben Rolle in einer Organisation auf ein und dieselbe Tätigkeit zu explizieren oder darum, verschiedene Vorgehensweisen, Mittel und Wege zur Ausführung gleicher Aufgaben zu erheben.
2. Verfügbare und nicht verfügbare *Arbeitsmittel* (bezogen auf materielle Mittel wie Hardware, auf symbolische Mittel wie Software, auf Weisen direkter oder indirekter Interaktion mit Dingen und Menschen, auf Wissen, Fähigkeiten, auf Sprache und Symbole etc.) eignen sich dann als Elemente, wenn es darum geht zu verstehen, wie Handlungen ausgeführt werden, welche Mittel benutzt, welche nicht benutzt werden, wie die Mittel verwendet werden, und welchen expliziten oder impliziten Einfluss die Verwendung von Mitteln auf das Ergebnis der Tätigkeit hat (oder auch nicht hat). Arbeitsmittel als Elementtyp bieten sich häufig an, wenn es um die Erhebung von Anforderungen an ein neues Arbeitsmittel (z. B. IT-System) geht. Aber auch hier können sich heterogene Elementtypen als sinnvoll erweisen, um über die bisherigen Arbeitsmittel hinaus zu denken und tatsächlich innovative neue Arbeitsmittel zu entwerfen. Ein Beispiel dazu schildert I9 bei der Erhebung von Anforderungen an ein Wissensmanagement-System (siehe Einzelfallauswertung der ExpertInnen-Interviews).
3. Die erwünschten und nicht erwünschten *Ergebnisse* sowie die tatsächlichen und die Nicht-Ergebnisse von Tätigkeiten zusammen mit den Ergebnissen (und Nicht-Ergebnissen) der einzelnen zur Tätigkeit gehörenden Handlungen kommen als Elementtypen in Betracht, wenn man die Wechselbeziehungen von verschiedenen Ergebnissen verstehen will und die Handlungswege und Bedingungen, wie diese Ergebnisse erreicht werden (also die Regeln, Rollen, das Wissen, die Mittel und Wege, die Kooperationen, die unterstützen oder verhindern, dass ein Gegenstand in das gewünschte Produkt transformiert wird)
4. *Regeln* selbst als Elementtyp sind äußerst schwierig als tatsächliche *Erfahrungseinheit* zu verwenden, weil viele Regeln eher impliziter Natur sind und für selbstverständlich genommen werden, daher oft der direkten bewussten Erfahrung schwer zugänglich sind. Oft sind implizite Regeln eher das Ergebnis von Grids (die Konstrukte) und nicht der Elementinput. Die Verwendung von Regeln macht dann in bestimmten Domänen Sinn, wenn sie sehr prominent und im Arbeit-salltag in stark expliziter Natur vorliegen oder sich aber in der Exploration

der Ausgangssituation als jene Einheit erwiesen haben, an der gezweifelt wird, die hinterfragt wird, für die bereits alternative Wege (alternative Regeln) aktiv entwickelt wurden. Dann können sich auch Regeln (neue und alte) eignen als Elementtyp, weil sie dann bereits als eigenständige Erfahrungseinheit explizit vorliegen. Um implizite soziale Regeln an sich besser zu verstehen, sollten Elementtypen gewählt werden, die von den sozialen Regeln vermittelt werden, d. h. die handelnden Personen selbst, involvierte Akteure (Vorgesetzte, KollegInnen oder MitarbeiterInnen, derselben und anderer Abteilungen) und Stakeholder wie KundInnen, LieferantInnen sowie ggf. auch die Ergebnisse der Arbeit (Regeln vermitteln auch zwischen den handelnden Akteuren und dem Gegenstand der Arbeit).

5. Wenn sich durch die Exploration die *Organisationsstruktur/Arbeitsteilung* als entscheidende Komponente ergeben hat, die die Transformation des Gegenstands in das erwünschte Ergebnis behindert oder auf andere Weise prominent beeinflusst, dann eignen sich vor allem Organisationseinheiten (je nach Organisationsstruktur z. B. Abteilungen, Institute, Arbeitsgemeinschaften, Communities of Practice, Prozessketten) als Elementtypen, um herauszufinden, welchen Einfluss die Arbeitsteilung und ihre (Nicht-)Integration auf das Ergebnis der Tätigkeit und die Art und Weise des Erreichens des Ergebnisses haben (Ebene des Tätigkeitssystem einer Gesamtorganisation). Die Arbeitsteilung in ihrem Einfluss auf die Wege und Ergebnisse einer Tätigkeit zu verstehen, kann aber auch auf einem niedrigeren Kontextlevel relevant sein, dann eignen sich etwa Elementtypen wie Teamrollen.

Wenn sich nicht eine einzelne Komponente bei der Exploration der Tätigkeit herauskristallisiert oder es besonders um die Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Komponenten und ihrer Relevanz für das Anliegen und das zu erhebende Wissen geht, dann greifen homogene Elementtypen oft zu kurz. Als Alternativen bieten sich hier Relationen als Elementtyp, **komplexe** Elementtypen, die bereits mehrere Komponenten implizit in sich tragen sowie **heterogene** Elementtypen.

Relationen zwischen verschiedenen Komponenten als Elementtyp zu wählen bedeutet grundsätzlich eine Herausforderung für die kognitive Anstrengung während des Grid-Interviews sowohl für die InterviewerIn als auch die befragten Personen, weil Relationen relativ abstrakte Einheiten sind. Relationen als Elementtyp bieten sich an, wenn die Beziehung zwischen zwei Komponenten im Vordergrund steht und tatsächlich *das* Thema an sich ist, insbesondere bei Person-Person-Relationen oder Person-Institution/Gruppe-Relationen oder auch Mittel-Gegenstands-Relationen. Im Fall des Finanzdienstleisters *Schiffsbank*, der exemplarisch in Abschnitt 3.3 in Kapitel 3 geschildert wurde, wären als Elementtypen aufgrund der starken Personenzentriertheit der Kundenbetreuung einerseits Personen selbst als Elementtypen denkbar (KundInnen). Nachdem sich in der Exploration aber speziell die Spannungen zwischen jungen und erfahrenen KundenberaterInnen gezeigt haben, könnten entweder VertreterInnen von beiden Gruppen interviewt werden oder aber Relationen als Elementtyp verwendet werden, z. B. KundenbetreuerIn-KundIn-Relation, so dass später konkrete Elemente anhand von Elementkategorienbeschreibungen wie *Erfahrene/r Kundenbetreuer/in—durchschnittliche/r Kundin/Kunde*, *Junge/r Kundenbetreuer/in—durchschnittliche/r Kundin/Kunde*, *Erfahrene/r Kundenbetreuer/in—schwierige/r Kundin/Kunde*, *Junge/r Kundenbetreuer/in—schwierige/r Kundin/Kunde* usw. ausgewählt werden können.

Zeigen sich während der ersten Exploration des Anliegens entlang der Tätigkeitsstruktur **kritische Vorfälle** explizit, dann können auch diese selbst als komplexe, aber gut in der direkten Erfahrung situierte Einheiten dienen. In ihnen werden Widersprüche offenbar. Sie enthalten implizit all jene Strukturelemente, die die kritische Situation erzeugen. Insofern sind kritische Vorfälle oder Situationen Elementtypen **komplexer** Art mit hoher Erfahrungsnahe.

Kritische Situationen können auch direkt mittels des Einsatzes der Critical Incident-Technik (kurz: CIT; Methodenbeschreibung siehe auch Kapitel 4) gewonnen werden. Die CIT fragt explizit nach positiv kritischen und negativ kritischen Ereignissen bezogen auf eine Tätigkeit. Diese erhobenen kritischen Ereignisse selbst können als Elementtyp alle sechs Strukturkomponenten des Tätigkeitssystems enthalten (handelnde Akteure, Arbeitsmittel, Ergebnisse, Regeln, Arbeitsteilung und involvierte weitere Akteure und Stakeholder), was sie zu geeigneten Elementtypen macht, wenn es um Wechselwirkungen und Interaktionen zwischen verschiedenen Aspekten des Tätigkeitssystems geht. Wir zeigen exemplarisch im Anschluss, wie ein Interviewleitfaden basierend auf der CIT in einem konkreten Anwendungsbeispiel aussehen kann.

Kritische Vorfälle hat auch etwa I10 bei ihrer Studie zu Qualität verwendet, aber auch I3 berichtet davon, dass kritische Vorfälle als Elemente für organisationale Fragen geeignet seien. Dass Situationen an sich durch ihren hohen direkten Erfahrungsbezug besonders günstig als Elementtyp für Grids funktionieren, zeigt sich auch bei I6, I7 und I11.

Gegenstände verschiedener Tätigkeiten als Elementtyp kommen dann in Betracht, wenn sich gerade zwischen den Gegenständen verschiedener Tätigkeitssysteme Spannungen und Widersprüche zeigen. Dies wäre denkbar im Fall der Entwicklung des Evaluationssystems in der Hochschulorganisation. Als Gegenstände der verschiedenen Tätigkeitssysteme könnten hier aufeinandertreffen: Qualitätssicherung der Hochschullehre, Lernerfolg der Studierenden, Zufriedenheit der Studierenden, Berufsausbildung, Eigenverantwortung der Studierenden, Innovation in der Hochschullehre u. ä. Eine gute Kontextualisierung scheint gerade für den Elementtyp *Gegenstand* wichtig zu sein, damit die Begriffe nicht losgelöst von der tatsächlichen Tätigkeit miteinander verglichen werden und die Konstrukterhebung Gefahr läuft, zu einer abstrakten, semantischen Spielerei zu werden. Denkbar wäre daher auch in einem solchen Fall, die Elemente näher in der Erfahrung zu gründen und mit konkreten Situationen zu arbeiten, die jeweils einen dieser Gegenstände repräsentieren.

Ob ein Elementtyp **atypisch** für die Befragten und die Tätigkeit ist, hängt von den jeweiligen Befragten und der Tätigkeit ab. Je nach Ziel des Anliegens (geht es eher um die Erhebung an sich oder eher um die Lösung eines Problems) kann es daher auch sinnvoll sein, gerade nicht die *typischen* Ordnungsstrukturen der jeweiligen Tätigkeit als Elementtyp zu wählen, sondern einen (oder mehrere) Elementtyp(en) zu wählen, von dem (denen) man glaubt, dass damit die Augen für alternative Lösungsoptionen geöffnet werden können. Insofern kann ein atypischer Elementtyp gleichzeitig komplex und/oder heterogen sein. Die Wahl heterogener Elementtypen kann auf atypische Weise erfolgen, genau dann, wenn in der Mischung verschiedener Komponenten das Unerwartete vermutet wird.

Für jeden potentiellen Elementtyp, der sich anbietet, sollten mögliche Ausprägungen von der Grid-PraktikerIn selbst mental auf mögliche „Denkbarkeit“ und Vergleichbarkeit getestet werden, d. h. dass man sich in die Lage der befragten Personen versetzt und einen Elementvergleich durchspielt.

Zwischen der Elementtypauswahl und der Fokussierung des Themas läuft ein ähnlich gearteter **zirkulärer Prozess** ab, wie er zwischen der Identifikation des betroffenen Tätigkeitssystems und der Exploration dessen Struktur stattfindet. Sobald ein Elementtyp in Betracht gezogen wird, passiert eine Rückkopplung mit dem Themenfokus durch das Antizipieren möglicher Konstrukte und Resultate, die mit diesem Typus erhebbbar sind. Egal, ob der Typus dabei als adäquat betrachtet wird oder nicht, schärft sich der Fokus. Entweder erscheint der Elementtyp passend, dann definiert sich dadurch das Grid-Thema klarer, oder der Elementtyp wird verworfen, dann grenzt sich ein Aspekt des Themas aus.

Dabei stehen beide zirkuläre Prozesse ihrerseits ebenfalls wieder in einem solchen Wechselspiel und liefern einander Input. Durch die Identifikation des Tätigkeitssystems klärt sich der Fokus des Themas, durch die Exploration der Struktur einer Tätigkeit lassen sich mögliche Elementtypen ableiten. Durch eine erneute Fokussierung des Themas aufgrund verworfener Elementtypen ergibt sich ein neuer Blick darauf, welches das relevante Tätigkeitssystem ist und auf welcher Granularitätsebene es passend für das Thema angesiedelt ist. Je klarer das Thema ist, umso klarer kann die Suche nach den Elementtypen erfolgen.

9.2.2.1 Beispiel einer konkreten methodischen Umsetzung der Exploration der Tätigkeitsstruktur

Anhand eines Beispiels zur Entwicklung von kontextsensitiven User-Interface-Spezifikationen für ein CRM-Softwaresystem wurde eine Umsetzung des Vorgehensmodells zur Erhebung von impliziten Dimensionen von Aufgabenwissen entwickelt (vgl. Hemmecke & Stry, 2007). Mit Hilfe eines halbstrukturierten Interviewleitfadens, der methodisch auf der Critical Incident-Technik basiert und tätigkeitstheoretisch informiert war, konnten die Elementtypen für die Erhebung des Kundenservice-Wissens ausgewählt werden. Mittels den darauf folgenden Repertory Grid-Interviews mit RepräsentantInnen des Kundenservice konnten die impliziten Dimensionen des Wissens zu Kundenservice-Aufgaben erhoben werden, die der Ausgangspunkt für eine kontextsensitive Repräsentation und die anschließende Entwicklung des CRM-Software-Prototypen war (Hemmecke & Stry, 2007).

Die systematische Exploration des Tätigkeitssystems (Kundenservice) und dessen Kontext wurde wie folgt angeleitet: Das Interview startet mit Fragen nach typischen täglichen oder wöchentlichen Arbeitsabläufen (je nachdem, welcher Zeitrhythmus stärker relevant für die jeweilige Arbeitstätigkeit aus Subjektsicht ist). Im zweiten Teil wird nach kritischen Ereignissen der Tätigkeit gefragt. Für beide Hauptleitfragen wurden ausgehend vom tätigkeitstheoretischen Strukturschema systematisch Nachfragen abgeleitet. Der Leitfaden aus Hemmecke und Stry (2007, S. 314f.) ist überarbeitet und ins Deutsche übersetzt in Tabelle 9.1 dargestellt.

Ausgehend von den geführten Interviews mit RepräsentantInnen des Kundenservice konnten relevante Elementtypen ermittelt werden, die im konkreten Fall Kundenservice-Mitglieder waren.

Tabelle 9.1: Tätigkeitstheoriebasierter Interviewleitfaden, basierend auf der Critical Incident-Technik (überarbeitet und übersetzt aus Hemmecke & Stary, 2007, S. 314f.)

Fragen zum typischen Arbeitsalltag	
<i>Bitte erzählen Sie mir etwas über Ihre Arbeit! Beschreiben Sie mir bitte einen typischen Arbeitstag bzw. eine typische Arbeitswoche, je nachdem, was für Ihre Tätigkeit mehr Sinn macht, um einen Überblick zu bekommen?</i>	
Gegenstand/ Ergebnis	<i>Was sind die unmittelbaren Ergebnisse Ihrer Arbeit? Was sind die Produkte, die die Organisation, in der Sie arbeiten, erzeugt, oder was sind die Dienstleistungen, die Ihre Organisation anbietet? Wie hängen die Resultate Ihrer Arbeit mit denen der Organisation als Ganzes zusammen?</i>
Ziele/Aufgaben	<i>Alles in allem, was sind die Aufgaben, die Sie zu erledigen haben und die sie erledigen möchten? Was sind die Ziele, die Sie zu erreichen haben bzw. jene, die Sie gern erreichen möchten?</i>
Motiv	<i>Warum machen Sie diesen Job? Warum tun Sie das, was Sie hier in der Organisation tun? Was ist Ihr persönliches Motiv dafür?</i>
Bedingungen	<i>Gibt es besondere Bedingungen bei Ihrer Arbeit, die das, was Sie tun, beeinflussen? Gibt es beispielsweise bestimmte physische Bedingungen (wie Geräusche, Lichtverhältnisse usw.), technische Bedingungen (wie Charakteristiken von Maschinen oder Werkzeugen usw.), organisationale Bedingungen (wie Zeitbegrenzungen, Abteilungsstrukturen, vergangene Fusionen, andere organisationale Maßnahmen usw.), soziale Bedingungen (wie beruflicher Status, Beziehungen zwischen KollegInnen usw.) oder finanzielle Bedingungen (wie Gehalt, Belohnungssystem usw.), die die Art, wie Sie handeln, oder das Resultat Ihrer Arbeit mitbestimmen?</i>
Involvierte Akteure	<i>Mit wem arbeiten Sie in Ihrem Alltag mehr oder weniger eng zusammen? Mit wem arbeiten Sie in besonderen Ausnahmefällen zusammen? Denken Sie dabei sowohl an Ihre unmittelbaren KollegInnen und Vorgesetzte als auch an KollegInnen von anderen Abteilungen, LieferantInnen, KundInnen usw.</i>
Arbeitsteilung/ Organisationsstruktur	<i>Gibt es Abteilungen, mit denen Sie innerhalb Ihrer Organisation aufgrund Ihrer Arbeit kooperieren müssen? Gibt es außerorganisationale Institutionen, Firmen oder Personen, mit denen Sie aufgrund Ihrer Arbeitstätigkeit zu tun haben? An welchen Stellen oder zu welchen Zeitpunkten ver- oder behindern die Organisationsstrukturen Ihre Arbeitstätigkeit, wann und wie ermöglichen und unterstützen die Organisationsstrukturen Ihre Tätigkeit?</i>
Soziale Regeln	<i>Auf welche Weise werden Beziehungen zu anderen Personen, Abteilungen hergestellt, aufrechterhalten oder auch abgebrochen? Wie wird miteinander kommuniziert? Wie werden Arbeitsabläufe, bei denen andere Personen, Abteilungen oder auch Organisationen involviert sind, reguliert und koordiniert? Denken Sie dabei an die Art und Weise, wie Sie mit A, B, ... [basierend auf den Antworten zu den obigen Fragen] zusammenarbeiten, welche formalen und informellen Regeln fallen Ihnen ein, die eine Rolle bei der Zusammenarbeit spielen?</i>
Mittel & Werkzeuge	<i>Welche Werkzeuge, Arbeits- und Hilfsmittel, Instrumente, Symbole, Fachsprachen und Wissen u. a. verwenden Sie, um Ihre Arbeitsaufgaben zu erledigen? Inwiefern empfinden Sie diese Arbeitsmittel als passend für die Erledigung Ihrer Aufgabe und das Erreichen des Ziels? Inwiefern sind die Arbeitsmittel dann verfügbar, wenn Sie sie brauchen? Gibt es Arbeitsmittel, die Sie brauchen, die nicht oder nicht regelmäßig zur Verfügung stehen? Welche sind das?</i>

Fortsetzung ...

Fortsetzung ...

Fragen nach kritischen Ereignissen	
<i>Können Sie sich an eine Situation erinnern – etwa letzte Woche oder aber letzten Monat – bezogen auf ... [Arbeitsaufgabe, um die es geht, einfügen], die Sie als kritisch und sehr herausfordernd im Arbeitsalltag erlebt haben. Eine Situation, die Ihre Routine unterbrochen hat und die entweder am Ende gut ausgegangen ist, d. h. Sie haben Ihre Aufgabe sehr gut erfüllt, vielleicht sogar Ihr eigenes Ziel übertroffen, oder die weniger gut ausgegangen ist, d. h. Sie haben Ihre Aufgabe nicht oder nicht in der gewohnten Weise erfüllen können. Schildern Sie mir bitte die Situation und erzählen Sie mir über...</i>	
Bedingungen	<i>... die allgemeinen Umstände, die zu dieser Situation geführt haben! Wo und wann fand das Ereignis statt? Was passierte unmittelbar davor und was danach?</i>
Tätigkeit, Handlungen, Operationen	<i>... das, was Sie genau in der Situation gemacht haben! Wie konkret haben Sie ... [Handlungen einsetzen, basierend auf den Antworten zur vorhergehenden Frage] gemacht? Was genau haben die anderen, die noch an der Situation beteiligt waren, getan? Wie genau haben sie ... getan?</i>
Involvierte Akteure	<i>... die Personen, die noch beteiligt waren! Unmittelbar oder indirekt? Gab es Personen, die Ihre Handlungen unterstützt haben oder solche, die sie behindert haben? Wer waren diese Personen?</i>
Mittel & Werkzeuge	<i>... die Ressourcen, Arbeitsmittel, Werkzeuge, Wissen oder Hilfsmittel, die Sie in der Situation verwendet haben? Welche Mittel waren besonders hilfreich, welche weniger? Welche Mittel hätten Sie genutzt, wenn sie verfügbar gewesen wären?</i>
Soziale Regeln	<i>... formalen und informellen Regeln, die Ihre Handlungen unterstützt oder behindert haben? Konnten Sie sich auf diese Situation vorbereiten oder geschah sie unvorhergesehen und Sie mussten improvisieren? Wie leicht war es, zu improvisieren?</i>
Arbeitsteilung/ Organisationsstruktur	<i>... darüber, wie es zu dieser Situation gekommen ist? Wer hat vorher an der Aufgabe oder dem Gegenstand gearbeitet, bevor der Vorfall geschah? Wer oder welche Abteilung, nahmen Sie an, würde nachher mit der Aufgabe, dem Gegenstand oder den Konsequenzen dieser Situation zu tun haben? Welches waren die Konsequenzen, die Sie unmittelbar in der Situation erwartet haben, je nach Ausgang der Situation? Welche Art von Arbeitsteilung haben Sie erlebt (Arbeitsteilung entsprechend persönlicher Interessen, entsprechend klar definierter Regeln, entsprechend der Fachexpertise der Beteiligten oder eine andere)?</i>
Sonstiges	<i>Gibt es noch etwas, was die Situation, Ihre Handlungen und den Ausgang der Situation maßgeblich beeinflusst hat, über das wir bislang noch gar nicht gesprochen haben? Was war das? Alles in allem, welche Faktoren sehen Sie rückblickend als besonders kritisch für den Verlauf und den Ausgang der Situation an?</i>

9.2.3 Die methodische Konkretisierungsstufe – Formulierung der Elementkategorien, Wahl der Konstrukterhebungsmethode und Festlegung der Kontextualisierung

Ausgehend von der Klärung des Themas für das Grid wird in der zweiten Planungsstufe die Methodik konkretisiert, d. h. die Element- und Konstrukterhebung für das Grid-Interview im Detail vorbereitet.

Der gewählte Elementtyp, der als Ergebnis aus der vorangegangenen Klärungsstufe hervorgeht, ist noch kein konkretes Element, sondern zunächst noch eine abstrakte Metakategorie. Für das Grid-Interview selbst sind ganz konkrete, möglichst nah und intensiv in der persönlichen Erfahrung der befragten Person verankerte Elemente notwendig, damit tatsächlich *persönliche* Konstrukte erhoben werden. Da im organisationalen Setting häufig die ganz konkreten Elemente (z. B. Hans Müller von der Buchhaltungsabteilung), die ein Thema ausmachen, nicht allen Personen, die man befragen möchte, vertraut sind (gerade weil die befragten Personen unterschiedliche Perspektiven auf das Problem einbringen, unterschiedliche Positionen in der Firma haben usw.), kann man sich des Hilfsmittels der **Elementkategorien** bedienen. Elementkategorien diversifizieren den gewählten Elementtyp ausgehend von verschiedenen Blickwinkeln, um die Vielfalt tatsächlicher Vorkommnisse (konkreter tatsächlicher Elemente) dieses Typs abzudecken. In diesem Sinne sind auch die Elementkategorien noch abstrakte Einheiten, eine Art „Container“ für die konkreten Elemente. Die Elementkategorien sorgen dafür, eine möglichst große Spannweite der konkreten Elemente zu erreichen und stellen damit sicher, dass, unabhängig vom ganz individuellen Blickwinkel der befragten Person, repräsentative Elemente für das Thema gewählt werden. Die „Container“ lenken die Erhebung der konkreten Elemente und sind dabei dennoch offen, die wirklich individuell bedeutungstragenden Erfahrungseinheiten aufzunehmen. Im Grunde entsprechen die Rollenbeschreibungen, die Kelly im Original verwendete, dem, was hier verallgemeinert (weil es sich nicht nur auf den Elementtyp Personen bezieht) Elementkategorien genannt wird.

Elementkategorien können entweder als Fragen (z. B. „Welche Weiterbildungsmaßnahme, an der Sie teilgenommen haben, hat Ihre Arbeit am nachhaltigsten beeinflusst?“) oder als Kurzbeschreibungen (z. B. „die beste Weiterbildungsmaßnahme, die ich je gemacht habe“) formuliert werden. Ihre spätere Anwendung im Interview ermöglicht es, vielfältige konkrete Erfahrungseinheiten (vom festgelegten Typ), die für die befragte Person das Thema in seiner Breite aufspannt, zu erheben.

Die Formulierung der Elementkategorien passiert im traditionellen Vorgehen eher intuitiv, denn theoriegeleitet. In den ExpertInnen-Interviews wurde deutlich, dass die Spannweite der Elemente in der Praxis oft durch Polarisierungen der Elementkategorien erreicht wird. Dabei werden die Pole häufig entlang der eigenen Konstruktpole (aber die der Grid-ExpertIn) formuliert (z. B. „eine Automarke, die für Sicherheit steht“, „eine Automarke, die für Unzuverlässigkeit steht“, „eine Automarke, die modern ist“, „eine Automarke, die traditionell ist“ usw.). Auf diese Weise enthalten die Elementkategorien (und damit auch die Elemente) bereits Konstrukte (aber die der Grid-PraktikerIn), was zu Verzerrungen in der Erhebung der persönlichen Konstrukte der Auskunftspersonen und damit zu einem methodischen Artefakt führen kann, d. h. man erhebt – ohne sich dessen bewusst zu sein – eine Bestätigung für die eigenen Konstrukte.

Ziel des Vorgehensmodells ist es daher, theoretisch begründete Dimensionen vorzuschlagen, mit Hilfe derer Elementkategorien für (fast) jeden beliebigen Elementtyp gebildet werden können.

Die weitläufig verwendete **Valenzdimension** spannt die Vorkommnisse bzw. konkreten Elemente eines Elementtyps entlang einer allgemeinen intrinsischen Bewertungsdimension für Ereignisse auf, die von positiver Valenz (*angenehm, gut, erstrebenswert*) bis zu negativer Valenz (*unangenehm, schlecht, böse*) reicht, auf. Nachdem eine solche Grunddimension nahezu aller menschlicher Erfahrung zugrundeliegt und eine einfache

emotionale Differenzierung erlebter Ereignisse bietet, eignet sie sich als *eine* Dimension, anhand derer divers erlebte konkrete Elemente eines Typs erhoben werden können, um eine möglichst große Spannweite konkreter Erfahrung bezogen auf den Elementtyp abzudecken. Sie ist eine wichtige Dimension, weil durch sie Bedeutung und Emotionalität in das Grid getragen wird.

Allerdings führt die ausschließliche Verwendung der Valenzdimension, vor allem wenn nur die Extrempole verwendet werden, oft dazu, dass die zu starke Polarisierung in gute versus schlechte Erfahrungen als Elemente in wenig vielfältigen Konstrukten und wenig Neuigkeitswert der Erhebung an sich endet (das beschreiben auch einige ExpertInnen im Interview, siehe z. B. Einzelfalldarstellung von I7). Auch kann die Befragung ein methodisches Artefakt liefern, d. h. man findet mittels der erhobenen Konstrukte heraus, dass die Elemente, die aufgrund der Kategorie „Gut“ (z. B. „eine Führungskraft, mit der du gut klarkommst“) genannt wurden, die „Guten“ sind und dass nur Konstrukte erhoben werden, die sich rund um diese Valenzdimension drehen (z. B. „positive versus negative Führungskraft“, „kann ich gut leiden versus kann ich nicht leiden“), was wenig neues Wissen und wenig Aufschluss über die Vielfältigkeit der persönlichen Konstrukte der befragten Person liefert.

Es wird daher einerseits empfohlen Formulierungen für die Elementkategorien entlang der gesamten Dimension zu wählen, nicht nur die polarisierenden Enden, sondern auch Mittelkategorien. Andererseits empfiehlt das Vorgehensmodell, weitere Dimensionen als mögliche Hilfsmittel hinzuzunehmen, um die Elementkategorien für ein Thema zu formulieren.

Für das generische Vorgehensmodell zur Wissensexplizierung werden im Folgenden weitere drei Dimensionen zur Formulierung von Elementkategorien vorgeschlagen, die sich theoretisch aus den Prinzipien der Tätigkeitstheorie ableiten lassen (siehe auch Abbildung 9.4):

1. Zeitdimension
2. Kontextdimension
3. Perspektivendimension

Ein Elementtyp kann aus der Perspektive der verschiedenen Dimensionen aufgespannt werden, um Elementkategorien entlang der Dimensionen zu formulieren. Für alle Dimensionen gilt, neben den Polen auch Mittelkategorien zu verwenden, weil die Verwendung von nur polarisierenden Enden einer Dimension für die Elementkategorien die Gefahr birgt, dass genau diese Pole sich in den Konstrukten widerspiegeln. Die Differenzierungstiefe (wie viele Elementkategorien entlang einer einzelnen Dimension gebildet werden) ist abhängig vom Thema und inwiefern die jeweilige Dimension einen besonders relevanten Bezug zum Thema hat.

Nicht für jede Fragestellung eignet sich jede dieser Dimensionen. Welche Dimension für die Formulierung von Elementkategorien geeignet ist, hängt von der Exploration in der Klärungsstufe, dem Elementtyp und dem Thema ab.

Die **Zeitdimension** ergibt sich tätigkeitstheoretisch aus dem Prinzip der zeitlichen Interdependenz, d. h. aus der wichtigen Rolle, die sowohl das So-geworden-Sein als auch die Zukunftsantizipation für das aktuelle Wissen hat. Die Formulierung von Elementkategorien entlang der Zeitdimension passiert in der einen oder anderen Form entlang der Zeitlinie *Vergangenheit—Gegenwart—Zukunft* sowie der *Dauer*.

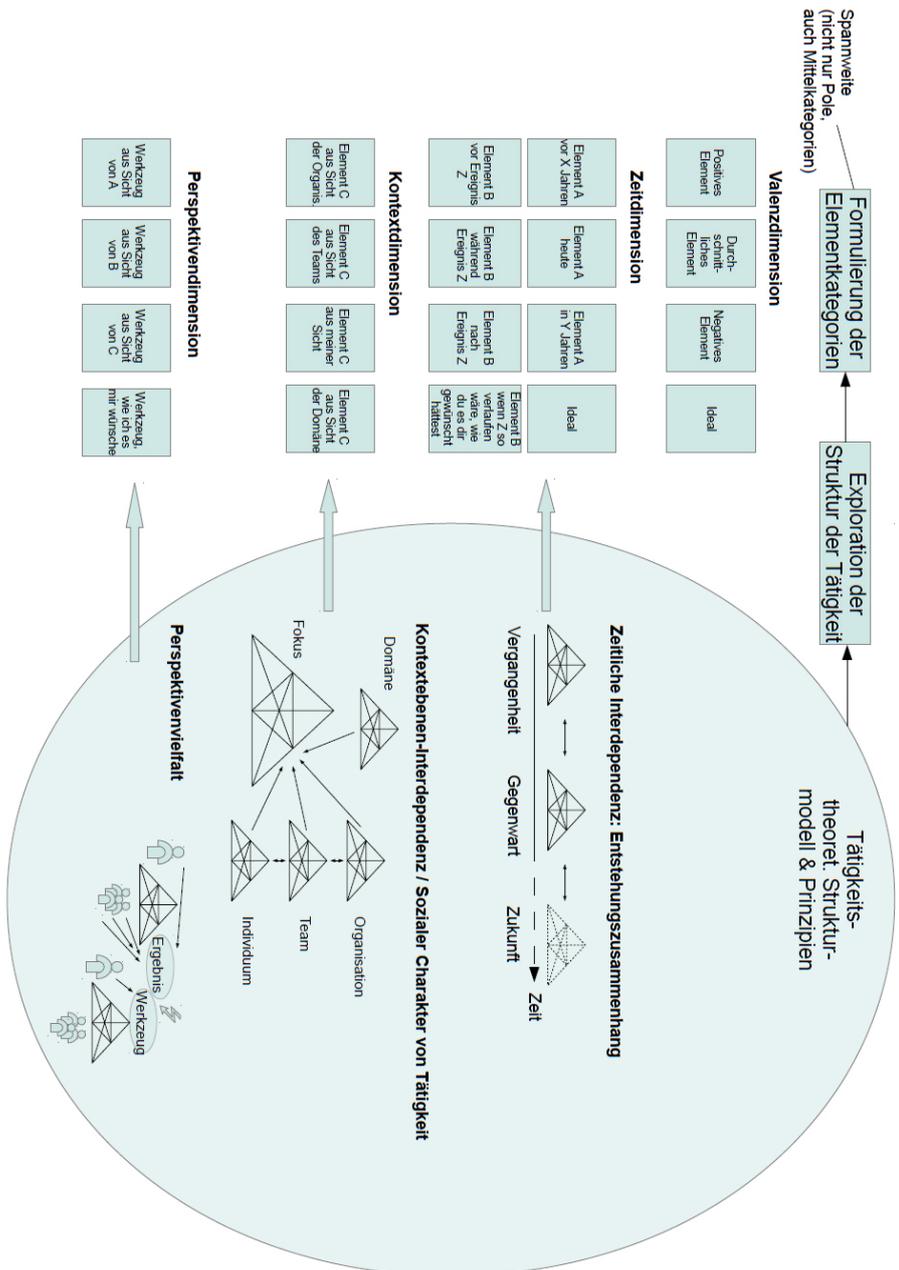


Abbildung 9.4: Zoom-in der Phase der *Formulierung der Elementkategorien* im generischen Grid-Vorgehensmodell zur Wissensexplizierung

- Vergangenheit: lang, mittel, gerade erst vergangen (kann z. B. in Jahren formuliert werden oder mit Bezug zu Ereignissen, die auf der Zeitachse in bestimmter Entfernung in der Vergangenheit liegen)
- Gegenwart: heute/aktuell/so wie ich es jetzt gerade sehe
- Zukunft: kurz-, mittel-, langfristige Zukunft (kann z. B. in Jahren formuliert sein oder auch mit Bezug zu antizipierten Ereignissen)
- Dauer: kurz, mittel, lang

Die Zeitdimension ist – ganz im Sinne der Kulturhistorizität, die die Tätigkeitstheorie zur Analyse aktueller Geschehnisse fordert – eine Dimension, die ähnlich wie die Valenzdimension für die meisten Anliegen in der einen oder anderen Form eine Rolle spielt. Die Zeitdimension ist vor allem nützlich zur Elementkategorienbildung, wenn der Faktor Zeit im Anliegen und der Tätigkeit eine wichtige Rolle spielt. Das kann sein, weil die Geschichte einer Beziehung wichtig ist oder weil die Lang- und Kurzfristigkeit von Ergebnissen für die Frage zentral ist oder weil es um Effektivität und Effizienz oder um Stress geht, um nur einige Beispiele zu nennen. Die Zeitdimension als Mittel zur Kategorienbildung ist auch tragend in Fällen, wenn Veränderungen eine zentrale Stellung im Anliegen und der vorhergehenden Exploration einnehmen, wenn bestimmte vergangene Ereignisse oder die Geschichte aktueller Geschehnisse scheinbar eine Schlüsselrolle innehaben, wenn wichtige zukünftige Ereignisse anstehen oder zukünftige Entwicklungsrichtungen (Vision, Strategieentscheidungen) wichtiger Bestandteil des Anliegens oder der betreffenden Tätigkeit sind.

Das *Ideal* als Sonderform der Zukunft kann sowohl als Ausprägung auf der Valenzdimension (besonders positiv) betrachtet werden als auch als Ausprägung auf der Zeitdimension, gerade weil das Ideal oder die Vision eine Form der antizipierten Zukunft ist. Ein Ideal ist eine gewissermaßen abstrakte Elementkategorie, die für die meisten Menschen gut vorstellbar ist und in den meisten Fällen auch die Benennung des konkreten Elements. Nur das, was sich jede befragte Person darunter vorstellt, ist etwas ganz (wenn auch nur mental) Konkretes, eine Art Traum oder Vision von etwas oder von sich selbst (je nach Bezugspunkt des Ideals). Vom Begriff her ist hier allerdings der Unterschied zwischen Kategorie und Element nicht sichtbar. In seltenen Fällen kann es für ein Ideal auch eine Repräsentation in der realen Welt für befragte Personen geben, z. B. die ideale Schokolade könnte für eine befragte Person eine ganz bestimmte Schokolade sein, die es auch tatsächlich gibt.

Ideale oder Wunschvorstellungen unterstützen dabei, Lösungen für bestehende Probleme zu finden, indem ein Ideal oder eine Wunschlösung als Elementkategorie in den „Problemraum“ hinzugeholt wird. Damit wird eine Lösung (zumindest prinzipiell) denkbar. Ideale erleichtern auch die Interpretation der erhobenen Konstrukte, wenn es um Wertungen geht, weil mit dem Ideal der positive Anker im Gegenstandsbereich gesetzt wird. Außerdem sind Idealelemente nützlich, wenn es um das Erkennen von Entwicklung in eine gewünschte Richtung geht.

Im Beispielfall der *Schiffsbank* wurden *KundInnen* als Elementtyp ausgewählt, weil es um das Erheben von implizitem Erfahrungswissen langjähriger KundenbetreuerInnen ging. Die Zeitdimension lässt sich hier wie folgt in Elementkategorien umsetzen: „ein/e Kunde/Kundin, der/die schon *sehr lange* bei der Firma KundIn ist“, „ein/e Kunde/Kundin, der/die *New-KundIn* ist“, „ein/e Kunde/Kundin, der/die bereits seit *5 Jahren*

regelmäßige KundIn ist“. Das Ideal kann als „der ideale Kunde/die ideale Kundin“ formuliert werden.

Die **Kontextdimension** ergibt sich tätigkeitstheoretisch aus den Prinzipien der Kontextebenen-Interdependenz und dem sozialen Charakter von Tätigkeit, d. h. aus der starken sozialen Verwobenheit von Problemlagen mit anderen Ebenen darüber oder darunter. Wissen wird oft erst in der Auseinandersetzung mit seinen Bezügen zu anderen Ebenen von Tätigkeitssystemen offenbar.

Die Kontextdimension spannt eine Dimension auf für die Sicht auf Elemente von unterschiedlichen Aggregationsebenen aus. Der Kontext in diesem Sinne reicht also von feingranularen (Individuum) bis hochaggregierten Tätigkeitssystemen (Disziplin oder Wirtschaftssystem):

- Disziplinen
- ökonomische Systeme
- Branche/Industrie
- Lieferkette
- Organisation
- Abteilung/Prozess
- Team
- Individuum

Die Kontextdimension zur Elementkategorienbildung hilft – bei gleichem Elementtyp –, verschiedene Sichtweisen und ihr Zusammenspiel im Grid umzusetzen. Sie kann als Alternative zum sehr abstrakten Elementtyp Relation gewählt werden oder aber den Elementtyp Relation konkretisieren. Dies ist besonders dann wichtig, wenn die Widersprüche und Abhängigkeiten zwischen den Systemebenen das Anliegen und das zu erhebende Wissen wesentlich beeinflussen.

Allerdings ist auch hier bei Verwendung dieser Dimension zur Formulierung von Elementkategorien insofern Vorsicht geboten, dass die Elementkategorien keine zu abstrakten Elemente produzieren, die nicht mehr natürlich „denkbar“ sind. Bei der Formulierung von Elementkategorien ist ähnlich zur Auswahl von Elementtypen ein Durchdenken und Antizipieren möglicher Elemente und Vergleiche der Elemente wichtig. Sind die Elemente auf diesem Niveau noch vergleichbar oder sind sie zu abstrakt? Wie können sie konkreter, näher an die eigene Erfahrung gebracht werden? Wege dafür sind auf der einen Seite das Verwenden anderer Elementtypen (etwa Ereignisse, Situationen, Personen), auf der anderen Seite Formen der Kontextualisierung der Konstrukterhebung (etwa mit verbindenden imaginären Geschichten).

Im Beispiel der Entwicklung eines *Evaluationssystems* für die Hochschullehre mit dem Elementtyp *Gegenstände verschiedener interagierender Tätigkeitssysteme* kann die Kontextdimension zur Erstellung von Elementkategorien wie folgt verwendet werden: „Gegenstand der Lehre aus Sicht der Pädagogik“ (Ebene: Disziplin), „Gegenstand der Lehre aus Sicht der Wirtschaft“ (Wirtschaftssystem), „Gegenstand der Lehre aus Sicht der Hochschulorganisation als Ganzes“ (Organisation), „... aus Sicht der

Gruppe der Lehrenden“, „... aus Sicht der Studierenden“ (Subsystem-Ebene) „... aus Sicht unseres Teams“ (Team), „aus meiner persönlichen Sicht“ (Individuum). Dadurch können konkrete (subjektive) Elemente erhoben werden, z. B. „eigenverantwortliche, rücksichtsvolle und initiative Menschen hervorbringen“ (Disziplin), „sofort einsetzbare Angestellte mit Praxiswissen zum State of the Art“ (Wirtschaft), „eigenständig, über den State of the Art hinaus denkende, selbstbewusste AbsolventInnen (damit sie die Wirtschaft und Firmen verändern und innovativ tätig werden können)“ (Individuum).

Die **Perspektivendimension** geht tätigkeitstheoretisch aus der eng mit dem sozialen Charakter und der Kontextebenen-Interdependenz verbundenen Perspektivenvielfalt von Tätigkeitssystemen hervor. Die vielfältigen, oft auch widersprüchlichen Perspektiven auf das gleiche System tragen zum Wissen und Lernen immanent bei. Oft kann ein Thema nur in seiner Vielstimmigkeit verstanden werden.

Die Perspektivendimension spannt Elemente aus den Perspektiven von verschiedenen Personen oder Personengruppen auf. In Abgrenzung zur Kontextdimension geht es dabei allerdings um verschiedene Sicht auf Tätigkeitssysteme von der gleichen Granularitätsebene aus. Elementkategorien werden perspektivisch formuliert: Element aus Sicht von A, B, C oder Element, mit dem A, B, C zu tun haben etc.

Anhand der Perspektivendimension werden – ähnlich dem systemisch-zirkulären Fragen – alternative Sichtweisen (bzw. deren Konstruktion) zusätzlich zur eigenen Sichtweise in ein Grid eingebracht, wodurch Widersprüche in verschiedenen Anschauungen, Arbeitsweisen oder Zielen explizit gemacht werden können. Dabei unterstützen die perspektivisch formulierten Elemente auch das Finden vereinigender Konstrukte, das Generieren von neuen Denkweisen und Lösungen für die Widersprüche – was im Gegensatz dazu nicht der Fall wäre, wenn beispielsweise einfach nur all jene Personen als Elemente verwendet würden, die in ihrer Perspektive auf das Tätigkeitssystem relevant sind (dann würde man Gefahr laufen, dass es zu einer möglichen Verhärtung von Widersprüchen im System kommt).

Wichtig ist auch beim Bilden von Elementkategorien mit Hilfe der Perspektivendimension, dass die Perspektive nur dazu dient, *konkrete* Elemente zu evozieren, denen die Perspektive einer anderen Person oder Personengruppe inhärent innewohnt. Natürlich kann man auch mit tatsächlich perspektivisch formulierten Elementen an sich arbeiten. Allerdings besteht hier wieder das Problem, dass die Elemente oft zu abstrakt sind und für das Erheben von persönlichen Konstrukten (und nicht nur Stereotypen) es die Verankerung in der konkreten Erfahrung und nicht nur in der mentalen Vorstellung braucht. Das lässt sich gut am Beispiel einer individuellen Berufsberatungssituation veranschaulichen. Um herauszufinden, was wichtige Entscheidungsdimensionen für die Berufswahl einer Person sind und wie diese miteinander zusammenhängen, werden als Elementtyp Berufe gewählt. Für das Bilden von Elementkategorien eignen sich sowohl die Valenz- und Zeitdimension, aber auch die Perspektiv- sowie die Kontextdimension. Aus der Valenzdimension heraus würde man Elementkategorien bestimmen wie „ein Beruf, in dem ich wirklich gern arbeiten würde“, „ein Beruf, im dem ich definitiv nicht arbeiten möchte“, „ein Beruf, der okay wäre, auch wenn ich mir Besseres vorstellen könnte“. Aus der Zeitdimension heraus könnte man das Spektrum genannter und für die Entscheidung der Berufswahl relevanter konkreter Berufe (Elemente) weiter aufspannen: „was ich als Kind (Kindergarten, Volksschule) gern werden wollte“, „was ich im Kopf hatte zu werden, als ich mich für die weiterführende Schule entschieden habe“, „wenn ich mir vorstelle, mein Arbeitsleben ist vorüber und ich schaue glücklich [alternativ: unzufrieden/mit manchem zufrieden, mit manchem unzufrieden]

darauf zurück, welchen Beruf, welche Arbeit hab ich gemacht?“. Aus der Perspektive der Kontextdimension heraus lassen sich weitere für die Berufswahl wichtige konkrete Elemente bestimmen, vor allem aus der Sicht der Joblage (Wirtschaftssystem) heraus: „ein Beruf, der naheliegt, wenn ich einen sicheren Job haben möchte“. Aus der Perspektivendimension sind für die Berufswahl gerade die Meinungen wichtiger InteraktionspartnerInnen relevant, z. B. „ein Beruf, von dem deine Mutter/dein Vater möchte, dass du ihn erlernst“ oder „der Beruf, in dem deine beste Freundin/dein bester Freund arbeiten möchte oder arbeitet“ oder „der tatsächliche Beruf deiner Mutter/deines Vaters“. Als Elemente evozieren all diese Elementkategoriebeschreibungen einen konkreten Beruf, der nur über die vorgegebene Kategorie in das Grid die Perspektive der jeweiligen Bezugspersonen einbringt. Verglichen werden nachher nur die konkreten Elemente (Berufe an sich), nicht perspektivisch-abstrakte Einheiten.

Im Beispiel des regionalen Wasserkraftwerk-Unternehmens *Wasserkraft Flusstal* (siehe exemplarische Falldarstellung in Abschnitt 3.3 in Kapitel 3) hätte die Perspektivendimension geholfen, das Projekt der Automatisierung der Wartungs- und Instandhaltungsaktivitäten des Wasserkraftwerks erfolgreich zu machen, da offenbar wichtiges Wissen und wichtige Aufgaben der bisherigen manuellen Wartung nicht in das Projekt integriert wurden. Das heißt, es wurde vernachlässigt, die verschiedenen Perspektiven auf die Sicherheit des Wasserkraftwerks und das Sicherheit-Herstellen im Automatisierungsprojekt zu berücksichtigen, wodurch das Projekt an sich scheiterte und zu ernsthaften Sicherheitsproblemen führte. Grids vom Beginn der Automatisierung bisher manuell erledigter Aufgaben hätten helfen können, das explizite und implizite Wissen der verschiedenen mit der Sicherheit betrauten Beteiligten zu erheben. Als Elementtyp wären Aufgaben (um die Sicherheit der Wasserkraftanlage zu erhalten und zu sichern) eine mögliche adäquate Einheit. Durch das Aufspannen dieses Elementtyps auf der Perspektivendimension hätte man die vielfältigen Perspektiven im Grid integrieren und dadurch wichtiges Wissen erheben können, besonders bezogen auf die Relationen der Aufgaben, involvierten Akteure und Arbeitsteilung zueinander. Beispiele für derartige Elementkategorien sind: „Aufgaben aus Sicht von TechnikerIn A bzw. Aufgaben, die TechnikerIn A ausführt“, „Aufgaben aus Sicht von TechnikerIn B bzw. die TechnikerIn B ausführt“, „Aufgaben, die das automatisierte System (aus Sicht des Projektleiters) erfüllen soll bzw. die über die manuelle bisherige Wartung hinausgehen“ usw.

Es ist anzunehmen, dass mit diesen vier Dimensionen nicht immer für alle Anliegen ausreichend Spielraum gegeben ist, nach Spannweite in der Erfahrung zu suchen. Allerdings sind die drei in der Tätigkeitstheorie fundierten Dimensionen, plus die Valenzdimension sehr generisch für viele Anliegen und Fälle anwendbar.

Mit den formulierten Elementkategorien ist damit die *Planung* der Elementauswahl abgeschlossen. Die konkreten Elemente werden erst in der Durchführung anhand der Elementkategorien mit der jeweils befragten Person ausgewählt.

Zur Planungsstufe der methodischen Konkretisierung gehört aber noch die Planung, wie die Konstrukterhebung selbst stattfinden soll mit zwei Phasen: (1) Auswahl der Konstrukterhebungsmethode, (2) Auswahl/Formulierung der Kontextualisierung.

Bevor über eine konkrete Kontextsetzung für die Konstrukterhebung nachgedacht werden kann, ist zunächst die **Konstrukterhebungsmethode** zu wählen. Besonders geeignet für das Erheben impliziten Wissens sind hier alle Methoden, die mit Ähnlichkeitsvergleichen arbeiten (siehe Abbildung 9.5). Das sind Triadenvergleich, Dyadenvergleich und Freies Sortieren.

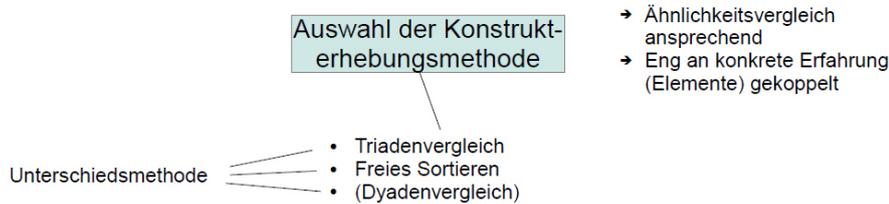


Abbildung 9.5: Zoom-in der Phase der *Auswahl der Konstrukterhebungsmethode* im generischen Grid-Vorgehensmodell zur Wissensexplizierung

Jene ExpertInnen, die mit *Dyaden* arbeiten, um die kognitive Komplexität beim Vergleich zu reduzieren (dafür eignen sich Dyaden nachweislich), berichten allerdings vermehrt von Fällen, in denen wenig persönliche (sondern häufig stereotype) Konstrukte erhoben wurden. Es scheint die Wahrscheinlichkeit höher zu sein, dass Paarvergleiche eher auf semantischer Ebene ausgetragen werden als auf der Ebene der eigenen persönlichen Konstrukte, als dies bei Triadenvergleichen der Fall ist. Dies könnte damit zusammenhängen, dass jene ExpertInnen beim Dyadenvergleich die *Gegensatzmethode* verwenden. Die *Unterschiedsmethode* scheint durch ihre größere Nähe zu den Elementen eher geeignet zu sein, auf der Ebene der tatsächlich persönlichen Konstrukte zu bleiben und nicht auf eine allgemeinere semantische Ebene aufzusteigen. Die abstraktere Frage nach dem *Gegenteil* des Initialpols (dem ersten erhobenen Konstruktpol im Elementvergleich) bei der Gegensatzmethode ist nicht mehr unmittelbar in den Elementen verankert. Daher scheint die Wahrscheinlichkeit des Ausweichens auf allgemeingültige (stereotypere) Antworten bei der Gegensatzmethode höher.

Empfehlenswert sind also vor allem Triadenvergleiche, aber auch Freies Sortieren, wobei die Methoden auch kombiniert werden können, wenn nicht wissenschaftliche Standardisierung des Prozederes notwendig ist. So kann die Konstrukterhebung z. B. mit Triadenvergleichen gestartet werden und mit Freiem Sortieren in späterer Folge fortgesetzt werden. Triaden ermöglichen am Beginn des Interviews eine klarere formale Struktur, die die Auskunftspersonen gewissermaßen zwingt, auch schwierige Vergleiche anzustellen. Auf diese Weise wird tatsächlich tieferes Wissen hervorgeholt. Dass schwierige Vergleiche durchgedacht werden ist weniger wahrscheinlich bei allen anderen Methoden. Freies Sortieren kann dann hilfreich im weiteren Verlauf sein, wenn die Auskunftsperson das Prinzip der Befragung verstanden hat, man sämtliche wichtige Triaden hat vergleichen lassen und wissen möchte, ob die Auskunftsperson beim Blick auf alle Elemente selbst noch Unterscheidungen entdeckt, die bislang durch die ausgewählten Triaden (die selten alle potentiell möglichen Triaden umfassen können³) nicht zum Vorschein kamen. Die Dyadenmethode sollte nur bei besonders komplexen Vergleichen verwendet werden, z. B. wenn man mit Triaden oder freiem Sortieren bei der befragten Person scheitert. Allerdings gilt hier darauf zu achten, dass die Unterschiedsmethode gewählt wird, um nach dem zweiten Pol zu fragen, wobei dies dann methodisch schwierig ist, wenn die Antwort auf die Frage nach Ähnlichkeit oder Unterschied eine Ähnlichkeit war. Hier müsste man die Dyadenmethode so weit öffnen, dass man bei der Frage nach dem Unterschied auf alle weiteren Elemente (also eher im Sinne eines freien Sortierens) zeigt.

³Bei nur 10 Elementen gibt es 120 mögliche verschiedene Triaden, die in einem Gespräch unmöglich alle zum Einsatz kommen können.

Die Phase der Auswahl der Konstrukterhebungsmethode beinhaltet auch die Planung, wie die – im Falle des Triadenvergleichs – Triaden vorgegeben werden. Geht man rein zufällig vor, oder geleitet von einem Schema? Interessieren besonders bestimmte Elemente in Relation zu anderen, kann es sinnvoll sein, ein Schema zu planen, in dem das entsprechende Element in Kombination mit allen anderen vorkommt. Hilfreich, wenn kein spezielles Element im Vordergrund steht, ist das Erstellen eines Schemas (abhängig von der Zahl der Elemente), um sicherzustellen, dass alle Elemente etwa gleich häufig und die Elemente in möglichst vielfältigen Kombinationen zueinander (maximal mögliche Paare) vorkommen. Tabelle 9.2 zeigt eine Heuristik, die in der Vorbereitung rasch erstellt werden kann.

Tabelle 9.2: Heuristische Vorgehensweise zur Triadenauswahl (gleiche Häufigkeitsverteilung der Elemente und Maximierung möglicher Paare in den Triaden)

	Elemente											
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	...		
<i>Konstrukt</i>												<i>Kontrast</i>
K1	○	○	○									
K2				○	○	○						
K3							○	○	○			
K4	○			○							○	
K5		○			○			○				
K6			○				○				○	
K7	○					○				○		
K8		○		○					○			
etc.	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	

Ist die Methode der Konstrukterhebung ausgewählt, wird über die Verwendung von **Kontextualisierungen** (Kontextvorgaben) entschieden. Durch die Verwendung von Kontextvorgaben lassen sich drei Aspekte methodisch im Grid umsetzen (siehe die drei eingehenden Pfeile in die Phase *Auswahl/Formulierung der Kontextualisierung* in Abbildung 9.6):

1. Umsetzung des Themas bzw. dessen Fokussierung
2. Umsetzen von wichtigen Strukturelementen der Tätigkeit, die weder in Elementtyp noch Elementkategorie berücksichtigt werden konnten/berücksichtigt wurden
3. Vergleichbarmachen von heterogenen Elementen (Elementtypen), um diese in einen gemeinsamen Kontext zu setzen

Im Folgenden werden diese drei Aspekte näher erläutert.

1. Durch eine Kontextvorgabe während der Konstrukterhebung selbst ergibt sich – neben der Elementauswahl – eine Möglichkeit, das **Thema der Erhebung im Grid**

umzusetzen. Durch eine Kontextvorgabe wird die Konstrukterhebung nicht nur von den Elementen, die verglichen werden, gelenkt, sondern auch von einer kontextualisierter Wendung (*Qualifier*) in der Vergleichsfrage (z. B. „Welche zwei der drei KollegInnen sind sich ähnlich *in Bezug auf ihre sozialen Kompetenzen?*“). Das heißt, die Frage nach den Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden von Elementen wird dann nicht mehr ganz offen gestellt, sondern eingeschränkt auf einen bestimmten Themenfokus (im Beispiel *soziale Kompetenzen*). Dieses Vorgehen ist speziell im organisationalen Setting oft nötig, weil häufig nicht alle Konstruktionen zur Erfahrungseinheit relevant sind. So ist es im organisationalen Kontext z. B. weder relevant noch adäquat, sämtliche Konstruktionen zum Elementtyp *KollegInnen* zu erheben, weil etwa das Wissen über deren Privatleben für die Organisation kein adäquater Gegenstand ist und weil die befragte Person ihre persönlichen Konstrukte aus ihrer Rolle heraus, die sie in der Organisation einnimmt, schildern soll. Darüber hinaus interessiert oft nur ein Teilbereich der Konstrukte über die *KollegInnen*, etwa wie im Beispiel die *sozialen Kompetenzen*, also wie die KollegInnen in ihrem zwischenmenschlichen Umgang (vor allem im beruflichen Setting) eingeschätzt werden, und nicht welche Fachkompetenzen oder andere Eigenschaften sie haben und auch nicht ihre Freizeitgewohnheiten (zumindest so lange nicht, wie das keinen unmittelbaren Bezug zur sozialen Kompetenz aus Sicht der Auskunftsperson hat).

Zentral für die Verwendung von Kontextvorgaben, die sich auch in wenig systematischer Form schon bei Kelly (1955/1991a) finden, wenn er Triadenvergleiche imaginativ direkt im Kontext einer Situation verankert (z. B. „Now suppose that the three of you were all together by yourselves for an evening. . .“ Kelly, 1955/1991a, S. 157), ist, dass die inhaltliche Beeinflussung durch die Kontextvorgabe bewusst durchdacht geschieht und die auf diese Weise erhobenen persönlichen Konstrukte nur in dem Kontext interpretiert werden dürfen. Die Kontextualisierung der Vergleichsfrage kann in diesem Sinne der direkten Umsetzung des Anliegens/Themas dienen. Es geht also darum, eine gut operationalisierte Formulierung zu finden, die im Rahmen der Vergleichsfrage zur Konstrukterhebung als Zusatz tauglich ist und jene Konstrukte hervorruft, die sich genau auf diesen Themenbereich beziehen.

2. Die Kontextsetzung kann über die direkte Umsetzung des Themas hinaus auch der **Berücksichtigung von wichtigen Strukturelementen der Tätigkeit** dienen, die nicht im Elementtyp abgebildet wurden (siehe auch Abbildung 9.6). Wenn als Elementtyp beispielsweise Projekte wie im Beispiel der Werkzeugmaschinenbaufirma *ProTool* gewählt wurden, aber die arbeitsteilige Struktur als kritisches Strukturelement der Tätigkeit und des Anliegens auch im Grid umgesetzt werden soll, dann kann dieses Strukturelement die Konstrukterhebung über eine kontextualisierende Wendung fokussieren, z. B. „Welche zwei der drei Projekte sind sich ähnlich in Bezug darauf, wie die verschiedenen Abteilungen miteinander zusammengearbeitet haben?“ oder „Welche zwei der drei Projekte sind sich ähnlich in Bezug auf darauf, wie das Wissen bezogen auf das Projekt zwischen den Abteilungen geflossen ist?“

Das Einbringen von kritischen Strukturelementen der betreffenden Tätigkeit kann nicht nur in Form einer einzelnen, durchgängigen Kontextvorgabe geschehen (z. B. Arbeitsteilung), sondern auch dem „Abklopfen“ mehrerer unterschiedlicher kritischer Strukturelemente in Relation zu den jeweilig gewählten Elementen dienen (z. B. „Welche zwei der drei Aufgaben sind sich ähnlich *in Bezug auf die Arbeitsmittel, die man zur Ausführung braucht?*“ [Werkzeuge], „Welche zwei der drei Aufgaben sind sich ähnlich *in Bezug auf die Art und Weise, wie die beteiligten Personen miteinander zusam-*

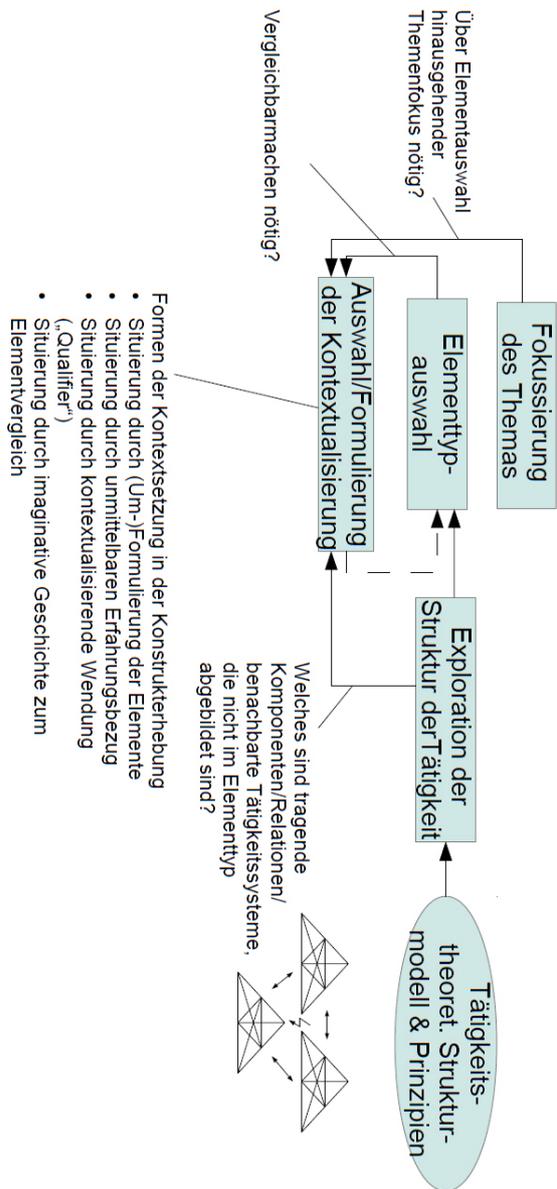


Abbildung 9.6: Zoom-in der Phase der *Auswahl/Formulierung der Kontextualisierung* im generischen Grid-Vorgehensmodell zur Wissensexplizierung

menarbeiten?“ [soziale Regeln, ggf. Arbeitsteilung], „Welche zwei der drei Aufgaben sind sich ähnlich *in Bezug darauf, wie sie zum Gesamtprodukt der Organisation beitragen?*“ [Gegenstand/Arbeitsteilung]). In der Regel empfiehlt es sich in diesen Fällen, die Konstrukterhebung offen zu starten und sie erst nach und nach durch die Kontextualisierung mit bestimmten Strukturelementen der Tätigkeit auf einen bestimmten Fokus zu lenken. Die durch diese Art der Kontextualisierung erhobenen Konstrukte dürfen auch nur in diesem Rahmen interpretiert werden.

Die Gefahr von Kontextvorgaben ist es, dass die Konstrukte nur diese widerspiegeln und dadurch nicht die tatsächlich impliziten, persönlichen Konstrukte erhoben werden, sondern eher Bestätigungen suggestiver Vorgaben. Ein Ausweg ist es, im Rahmen des Grid-Interviews eine offene Erhebung zu starten, die nur durch den Kontext, den das Thema der Befragung selbst liefert, beschränkt ist, d. h. am Beginn des Gesprächs wird der befragten Person klar das Thema und Ziel der Befragung kommuniziert. Im laufenden Gespräch kann durch non-direktive Gesprächsführung (vgl. Rogers, 1961/1995), d. h. durch Paraphrasieren, Nachfragen und aktives Zuhören herausgefunden werden, inwiefern ein genanntes Konstrukt oder ein preverbales Konstrukt etwas mit den tätigkeitstheoretischen Strukturelementen zu tun hat, z. B. „Sie haben gesagt, dass Ärztin A und B sich darin ähnlich sind, dass sie mit ihren PatientInnen auf Augenhöhe sprechen und sie ernst nehmen, und dass Ärztin C im Vergleich dazu wenig mit den PatientInnen bespricht, sondern ihre Diagnose fällt und ihren PatientInnen die Verordnung unbegründet mitteilt. Haben Sie das Gefühl, dass diese Art von Umgang mit den PatientInnen etwas mit der jeweiligen Organisationskultur und den damit verbundenen oft still geteilten sozialen Regeln zu tun hat, innerhalb derer die Ärztinnen tätig sind oder eher nicht? Wenn ja worin besteht der Zusammenhang?“

3. Die Kontextsetzung während der Konstrukterhebung ist noch in einer dritten Weise besonders zentral, nämlich dann, wenn es darum geht, **heterogene Elemente vergleichbar zu machen** und in *einen* gemeinsamen Kontext zu setzen. Dies kann auf verschiedene Weise geschehen. Vier Formen der Kontextualisierung – nicht nur bezogen auf das Vergleichbarmachen von heterogenen Elementen, aber hier zeigt sich die größte Vielfalt – können unterschieden werden:

- (a) Situierung durch (Um-)Formulierung der Elemente
- (b) Situierung durch unmittelbaren Erfahrungsbezug (meist der Elemente, mitunter auch des Kontext selbst)
- (c) Situierung durch kontextualisierende Wendungen in der Konstrukterhebungsfrage
- (d) Situierung durch imaginative Geschichten

Dabei sind die vorhergehend beschriebenen Wege der Kontextualisierung vor allem dem Punkt c (Situierung durch kontextualisierende Wendungen) zuzuordnen.

Im Folgenden werden die vier Formen für den Aspekt des Vergleichbarmachens von verschiedenartigen Elementen erläutert.

(a) *Situierung durch (Um-)Formulierung der Elemente.* Wie schon Wright und Lam (2002) beschrieben haben und sich auch in einigen Vorgehensweisen der ExpertInnen

Tabelle 9.3: Umformulierung heterogener Elemente in Handlungswörter aus der Studie zum Beurteilungssystem einer Organisation (Wright & Lam, 2002, S. 114)

Nine most commonly stated performance appraisal system elements

- E1. Performance Appraisal (PA) training
- E2. PA annual interview
- E3. PA company communication (notes/guidelines)
- E4. PA progress reviews informally throughout the year
- E5. PA criteria/standards used to appraise performance
- E6. Link to recognition of good performance
- E7. Self-appraisal (self-evaluation)
- E8. PA form design
- E9. PA objective/work goal Setting

Elements reworded into “doing-words” (for appraisee sample)

- E1. *Attending* a PA training program
 - E2. *Attending* the annual interview
 - E3. *Reading* PA guidelines/notes
 - E4. *Attending* progress reviews in the year
 - E5. *Carrying out* criteria/standards used to appraise performance
 - E6. Being rewarded/recognized for your good performance*
 - E7. *Reading/Filling* in the appraisal form
 - E8. *Appraising* yourself (self-appraisal)
 - E9. *Setting* your work goals
-

Note: For appraiser respondents, we changed the “doing words” in elements E2 and E4 to *Conducting* to represent a clearer picture of the general roles of the two parties in the appraisal discussion. The abbreviation “PA” refers to the term, Performance Appraisal.

*E6 was later replaced with the “ideal-type” card, *designing or thinking about designing the PA system the way you prefer.*

zeigte, hilft zum Vergleichbarmachen von Elementen verschiedener Art eine Umformulierung der Elemente selbst, so dass diese nachher gleichartiger erscheinen.

Wright und Lam (2002) konnten in einer Organisation repräsentative Elemente für das dortige Beurteilungssystem zusammenstellen, die sowohl aus der Literatur zu Beurteilungssystemen hervorgegangen als auch durch das Management der Firma bestätigt wurden (vgl. erstes Elemente-Set in Tabelle 9.3). Allerdings waren die Elemente von ihrem Charakter her trotz der Repräsentativität für das organisationale Beurteilungssystem für die Auskunftspersonen nicht vergleichbar („comparing like with dislike, apples with oranges“, Wright & Lam, 2002, S. 113).

Eine Umformulierung in Aktivitäten (engl. -ing‘-words; siehe zweites Elemente-Set in Tabelle 9.3), wobei die Elemente an sich die gleichen blieben, machte die heterogenen Elemente für die befragten Personen vergleichbar und sicherte, dass die Elemente im persönlichen Erfahrungsbereich der befragten Personen verankert werden konnten und tatsächlich persönliche Konstrukte erhoben wurden.

Wenn im Fall verschiedener Elementtypen ausgehend von der Exploration der Tätigkeit

heterogene Elementtypen entlang der verschiedenen Strukturkomponenten einer Tätigkeit (z. B. *involvierte Akteure, Arbeitsmittel* und *Organisationsstruktur*, wenn es um Schwierigkeiten der organisationsinternen Wissensweitergabe geht) ausgewählt wurden, dann können die daraus entwickelten konkreten Elemente (z. B. *TeamleiterIn T, Ich selbst, fehlende Rolle F im Team, unsere Abteilung A, Abteilung Z, Besprechung, Dokumentenablage, Telefon* usw.) in Handlungen umformuliert und damit leichter miteinander vergleichbar und in Relation zueinander gesetzt werden, z. B. *mit meiner TeamleiterIn Wissen austauschen, mir selbst Wissen aneignen/holen, fehlende Rolle F im Wissensaustausch kompensieren, innerhalb unserer Abteilung A Wissen austauschen, mit Abteilung Z Wissen austauschen, in einer Besprechung Wissen austauschen, am Telefon Wissen austauschen, Wissen in die Dokumentenablage hochladen, Wissen aus der Dokumentenablage verwenden.*

Das Verwenden von Handlungswörtern ist nur eine Möglichkeit der Umformulierung. Eine andere Möglichkeit, die I9 verwendet (siehe Einzelfallauswertung von I9) ist das Hinzufügen eines einheitlichen Kontext-Zusatzes zu jedem Element selbst, z. B. *Ich als WissensträgerIn, TeamleiterIn A als WissensträgerIn, unsere Abteilung A als Wissensträgerin, Abteilung Z als Wissensträgerin, Besprechung als Wissensträgerin, Telefongespräche als Wissensträger, Dokumentenablage als Wissensträgerin.* Der Kontextzusatz macht die heterogenen Elemente auf die Weise vergleichbar, dass er das Element in seiner Vielgestaltigkeit und den vielfältigen Blickwinkeln und Konnotationen beschränkt. Die Elemente werden aus einer bestimmten Rolle heraus betrachtet bzw. mit einem bestimmten Fokus.

Das bewusste Formulieren und Umformulieren kann auch unmittelbar im Prozess der Erhebung der konkreten Elemente durch Paraphrasierungen passieren (siehe Einzelfallauswertung von I6). Im Beispiel der kritischen Situation in der Krankenpflege werden bei I6 wichtige Bestandteile einer kritischen Situation direkt am Video der Situation identifiziert und als Elemente notiert, wobei durch nondirektive Gesprächsführung die Formulierung (siehe auch Durchführung im nächsten Abschnitt), nicht der Inhalt, angepasst werden kann. Dadurch dass es sich im Beispiel von I6 um eine Situation handelt, strahlt diese gewissermaßen außerdem als Kontext über die Elemente aus und hilft, diese vergleichbar zu halten (siehe im Folgenden zur Kontextualisierungsform b).

Alles in allem geht es bei der Umformulierung der Elemente, unabhängig davon auf welche Art und Weise sie geschieht – vermutlich gibt es weitere Varianten, die hier nicht aufgeführt sind – darum, sie durch die Formulierung selbst in einen *gemeinsamen* Kontext zu setzen und sie damit (bezogen auf das Thema) vergleichbar zu machen. Das Wichtige an der Umformulierung ist also, dass die Formulierung an sich sicherstellt, dass die Elemente dadurch anschlussfähig an die *persönliche* Erfahrung der befragten Personen zum Thema werden. Dadurch können sie als Erfahrungseinheiten wieder leicht verglichen werden. Nachdem dieser Bezug zur persönlichen Erfahrung mit Handlungen leicht herstellbar ist, scheinen die Umformulierungen in Handlungswörter auch besonders geeignet.

(b) *Situierung durch unmittelbaren Erfahrungsbezug.* Neben den Umformulierungen gibt es eine zweite Form, wie der Kontext in der Konstrukterhebung hergestellt und (scheinbar) heterogene Elemente miteinander vergleichbar gemacht werden können: den Erfahrungsbezug der Elemente selbst verbunden mit dem mentalen oder tatsächlichen Integrieren dieses Erfahrungsbezugs in die Situation der Konstrukterhebung selbst.

Einerseits sind Elemente, die einen hohen persönlichen Erfahrungsbezug haben (wie z. B. Situationen, Vorfälle, kritische Ereignisse) gut geeignet, um das Thema der Konstrukterhebung auch während der Elementvergleiche nicht zu verlieren. Das unmittelbare Anschließen an direkt vor der Erhebung Erlebtes oder zumindest mental genau erinnertes Erlebtes ist daher ein Mittel, auch heterogene Elemente im Kontext der erlebten Situation vergleichbar zu machen (siehe hier noch einmal das Beispiel bei I6). Selbst wenn in solchen Fällen, in denen die Elemente hohen persönlichen Erfahrungsbezug haben, Konstrukte außerhalb des Themas genannt werden, genügt oft ein einfaches Erinnern an die konkret am Beginn des Interviews geschilderten oder direkt gerade erlebten Situationen, um das Thema in die Erhebung zurückzuholen, z. B. „Wenn Sie jetzt nochmal an diese Situation/en denken, als Sie...“

Hilfreich, um den gemeinsamen Erfahrungsbezug und damit die Vergleichbarkeit der Erfahrungselemente herzustellen, ist ein Erheben der konkreten Elementen unmittelbar vor Ort, am Arbeitsplatz selbst, in der ganz konkreten Situation, wodurch die Elemente (das, was wichtig ist) unmittelbaren Erfahrungsbezug tragen und in eine gemeinsame konkrete Situation eingebettet sind, die als vereinigender Kontext dient.

(c) *Situierung durch kontextualisierende Wendungen in der Konstrukterhebungsfrage.* Kontextualisierende Wendungen (*Qualifier*) können nicht nur den Themenfokus im Grid neben der Elementauswahl umsetzen (siehe 1.) und Strukturelemente der Tätigkeit bei der Konstrukterhebung einführen (siehe 2.), sondern sie können auch heterogene Elemente vergleichbar machen. I9 schildert hier ein Beispiel zur interdisziplinären Forschungszusammenarbeit, in dem er sowohl Institutionen, Projekte als auch Disziplinen miteinander als Elemente vergleichen ließ. Um diesen Vergleich zu ermöglichen verwendete er eine kontextualisierende Wendung, die beim Triadenvergleich jeweils nicht nur nach Ähnlichkeit und Unterschied der Elemente fragte, sondern bezogen auf ihren Beitrag zum Thema Emotionen (im Sinne eines Forschungsthemas).

In diesem Sinne wird bei kontextualisierenden Wendungen der Kontext durch die Art der Fragestellung im Elementvergleich gesetzt, durch die nicht nur eine stärkere Themenfokussierung stattfinden kann, sondern auch ein Vergleichbarmachen der Elemente, weil der Elementvergleich in seiner Vielgestaltigkeit der Assoziationen auf die Betrachtung aus einer bestimmten Perspektive heraus eingeschränkt wird (ähnlich auch zur Umformulierung der Elemente selbst). Dabei bleiben die Elemente dennoch ganzheitlich erhalten, auch wenn die Frage nur eine bestimmte Seite der Elemente anspricht. Das ermöglicht, dass Wechselwirkungen und Zusammenhänge, die zwischen verschiedenen Elementtypen vorhanden sind, im erhobenen Wissen sichtbar werden können, die nicht sichtbar würden, nähme man ausschließlich homogene Elementtypen zur Konstrukterhebung.

(d) *Situierung durch imaginative Geschichten.* Eine vierte Form der Kontextualisierung ermöglicht eine kreative Einbettung verschiedenartiger Elemente: das mentale Eintauchenlassen in den imaginativen Kontext einer verbindenden Geschichte. I2 schildert das an einem Beispiel zu Unternehmenskultur (siehe Einzelfallauswertung von I2). Als Elemente wurden sowohl Führungskräfte als auch Institutionen verwendet, die zunächst schwer für die befragten Personen vergleichbar wären. Wenn diese in einer Triade gemeinsam vorkamen, wurde versucht, die Elemente miteinander in den prinzipiell möglichen Ähnlichkeitspaaren imaginativ zusammengehen zu lassen, z. B. „Wenn du dir die drei Elemente Führungskraft A, Führungskraft B und das Unternehmen C hier anschaut, würde eher eine der Führungskräfte in dem Unternehmen C hier arbeiten? Oder würden sich beide Führungskräfte eher zusamm tun und von dem

Unternehmen C abwenden?“ Derartige Geschichten dienen gewisserweise als vereinigende gemeinsame Situation, die die Elemente verbindet. Auch wenn die Situation im vorliegenden Fall keine real erlebte, sondern eine imaginierte ist, so erfüllt sie einen ähnlichen Zweck.

Bei allen Formen der Kontextualisierung geht es also darum, einen vereinigenden Kontext um die Elemente zu legen, der diese nicht nur vergleichbar macht, sondern der auch das Thema in der Erhebung aufrecht erhält bzw. sogar stärker fokussiert.

9.2.4 Die Durchführung – Auswahl der konkreten Elemente und Konstrukterhebung

Ist die methodische Planung abgeschlossen, folgt die konkrete Durchführung sowohl der Auswahl der konkreten Elemente als auch die Erhebung der persönlichen Konstrukte im Gespräch mit der befragten Person. Für die Phase der Erhebung von Elementen und Konstrukten gilt es, das geplante Vorgehen umzusetzen, dabei aber auch flexibel auf Unerwartetes reagieren zu können.

Die methodischen Gestaltungsspielräume, innerhalb derer man sich während der Elementauswahl und Konstrukterhebung bewegt, wurden bereits in der Planung ausführlich geschildert. Daher wird im Folgenden nur auf jene Aspekte eingegangen, die für die konkrete praktische Durchführung noch neue Aspekte liefern oder handlungsanleitende Unterstützung geben können.

Wichtig für die **Elementauswahl** im Interview ist das tatsächliche Erheben konkreter Elemente, die aus der Welt der befragten Person kommen. Die befragte Person muss mit den Elementen, die sie danach zur Konstrukterhebung vergleichen soll, *vertraut* sein. Je *konkreter, persönlicher, lebendiger und emotionaler* der Erfahrungsbezug durch die Elemente ist, umso eher kann persönliches implizites Wissen erhoben werden.

Das Notieren der benannten Elemente auf *Kärtchen* (ein Kurztitel genügt, den sich die befragte Person ausdenkt) ist ein wichtiger praktischer Bestandteil der Durchführung. Die Kärtchen dienen dazu, die Konstrukterhebung durch das Herumschieben und Legen (haptische Komponente der Wissenserhebung) zu unterstützen.

Sowohl für die **Element-** als auch im Besonderen für die **Konstrukterhebung** gelten vor allem die Grundlagen der *nondirektiven Gesprächsführung* als wichtig (vgl. Rogers, 1961/1995), da das Wissen und die Konstruktionen der Auskunftsperson erhoben werden sollen und nicht eine Bestätigung des eigenen Wissens und der eigenen Konstrukte der InterviewerIn. Zu den drei Grundhaltungen nondirektiver Gesprächsführung gehören (Rogers, 1961/1995):

1. Wertschätzung
2. Empathie
3. Kongruenz

Die wertschätzende Kommunikation mit der befragten Person und das Wertschätzen ihrer Konstruktionen, ihrer Sicht auf die Welt ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass eine offene Gesprächsatmosphäre hergestellt wird und dass implizites Wissen

an die Oberfläche gelangen kann. Dazu gehört auch eine Haltung echten Interesses an dem, was die befragte Person sagt. Die InterviewerIn sollte fähig sein, ihre eigenen Konstruktionen zum Thema, um das es bei der Konstrukterhebung geht, vorübergehend auszusetzen („suspend your constructs“), um die Erhebung nicht suggestiv zu beeinflussen.

Gerade im Prozess der Konstrukterhebung ist besonders die Fähigkeit zur Empathie entscheidend dafür, ob es der befragten Person gelingt, implizite, tieferliegende Konstruktionen in Worte fassen zu können. Zu Empathie gehört das aktive Zuhören, das Wiederholen mit eigenen Worten und das Nachfragen (auch im Sinne des Laddering) seitens der InterviewerIn, damit die befragte Person ausgehend von den Kärtchen, die sie zunächst „aus dem Bauch heraus“ nach Ähnlichkeit und Unterschied legt, beim Formulieren der Ähnlichkeit und des Unterschieds unterstützt wird. Ausgehend von der Frage der Interviewerin: „Du hast jetzt diese beiden Elemente, X und Y, zusammengelegt, was ist es, das die beiden ähnlich macht [ggf. in Bezug auf]?“ versucht die InterviewerIn durch Nachfragen und Paraphrasieren die befragte Person zu unterstützen, das implizite Konstrukt, das zur Handlung des Legens der Karten geführt hat, an die verbale Oberfläche zu bringen.

Wichtig ist, dass es wirklich eine nicht beeinflussende Gesprächsführung ist, die nur das Verstandene in eigenen Worten wiedergibt, rückfragt, ob das ganze so richtig verstanden ist oder nachfragt, wenn Aspekte noch unklar sind. Empfehlenswert für diesen Prozess der Artikulation ist das Nachfragen von *Beispielen* und *Geschichten*, die die befragte Person zu den entsprechend gelegten ähnlichen und unterschiedlichen Elementgruppen aus ihrer Erfahrung damit erzählen kann. Oft wird über das Sprechen über Beispiele und Ereignisse einerseits der befragten Person selbst klarer, was die Gemeinsamkeit oder der Unterschied ist, und es hilft der InterviewerIn die Benennung der Ähnlichkeit oder des Unterschieds in dem Sinn zu verstehen, in dem er gemeint war. Es ist also auch in der Konstrukterhebung selbst immer wieder wichtig, den Bezug zur konkreten persönlichen Erfahrung herzustellen. Häufig helfen daher auch Fragen, die dem Pyramiding ähnlich sind: „Woran erkennst du, dass X und Y ähnlich sind [diese oder jene Eigenschaft haben]?“

Darüber hinaus eignet sich im Artikulationsprozess die Arbeit mit imaginierenden, aufmerksamkeitsfokussierenden Gesprächskomponenten. Dies ist nicht nur im Rahmen von kontextualisierenden Geschichten der Fall. Imaginierende und aufmerksamkeitsfokussierende Gesprächskomponenten können auch zur Unterstützung des Artikulationsprozesses impliziter Wissensinhalte an sich hilfreich sein: „Wenn du dir jetzt X vorstellst [Pause, Unterstützung durch eine Geste mit einer Hand, die vorübergehend X repräsentiert⁴] und wenn du dir jetzt Y vorstellst [Pause, Unterstützung durch eine Geste mit der andere Hand, die dann für Y steht], was ist es, das die beiden ähnlich macht? Erzähl mir etwas über X [Pause, erzählen lassen] und Y [Pause, erzählen lassen]!“

Die beiden ersten Grundhaltungen nondirektiver Gesprächsführung wirken nur, wenn die InterviewerIn wirklich echt und unverfälscht (kongruent) kommuniziert, d. h. wenn das Interesse am Verstehen der Sicht der befragten Person echt ist.

Da das Ziel des Vorgehens die Erhebung von persönlichen Konstrukten zu einem bestimmten Wissensbereich ist, darf bei unvorhergesehenen Situationen durchaus vom

⁴Derartige Formen der Aufmerksamkeitsfokussierung und der Repräsentation von Elementen durch Gesten und Objekte kann ausführlich in Sparrer (2006) und anderen hypnosystemisch orientierten Werken nachgelesen werden.

Plan abgewichen werden, wenn es der Situierung der Elemente in der persönlichen Erfahrung der Auskunftsperson oder der Erhebung der persönlichen Konstrukte zum Wissensbereich dient. Es kann also angezeigt sein, Elemente, die einer befragten Person zum Themengebiet wichtig erscheinen, im Interviewprozess aufzunehmen, solche, mit denen sie nichts anfangen kann, wegzulassen – auch wenn dies nicht geplant war. Auch das Wechseln der Konstrukterhebungsmethode ist erlaubt, wenn sich eine Person mit einer bestimmten Fragevariante unwohl fühlt oder schwer tut. Prinzipiell lassen sich persönliche Konstrukte auch in einem freien Gespräch erheben, allerdings fehlt dabei natürlich die Systematik und formale Struktur, und es erfordert mehr Interpretation seitens der InterviewerIn die persönlichen Konstrukte herauszufiltern. Dies ist im Gespräch aber durchaus überprüfbar durch Paraphrasieren, aktiv Zuhören und Nachfragen sowie die Möglichkeit, die im freien Gespräch mitgeschriebenen Konstrukte nachher gemeinsam mit der Auskunftsperson in das Grid einzutragen, Gegenstücke, sofern sie nicht bereits benannt wurden, nachzufragen, um anschließend mit dem Formblatt das Rating durchführen zu lassen und dabei in einen Prozess der kommunikativen Validierung einzusteigen.

Das Notieren der Konstrukte während der Konstrukterhebung kann entweder durch die InterviewerIn, durch die befragte Person selbst oder durch beide erfolgen. Zum Notieren eignet sich besonders das Formblatt, das in Tabelle 5.2 abgebildet ist. Der Vorteil, wenn die befragte Person ihre Konstrukte selbst notiert, liegt darin, dass sie wirklich das aufschreiben kann, was sie als das Aufschreibenswerte empfindet (und nicht die InterviewerIn durch das schriftliche Notieren das Konstrukt in seiner Bedeutung verzerrt) und dass die befragte Person im Rating mit ihrer eigenen Schrift arbeitet (es sei denn das Rating wird am Computer durchgeführt, allerdings braucht es dann zwischen Konstrukterhebung und Rating einen Übertragungsprozess der Konstrukte in das Computerprogramm). Der Vorteil, wenn die InterviewerIn (zusätzlich) mitschreibt, liegt darin, dass auch die Beispiele, Geschichten, Erklärungen mitnotiert werden und so das „Rundherum“ eines Konstrukts nicht verloren geht (hier wäre natürlich auch ein Aufnahmegerät denkbar, allerdings ist gerade dies beim Erheben impliziten Wissens in Organisationen für ein Organisationsmitglied häufig nicht passend).

Die Beschreibung der Phasen des Rating und der Auswertung an sich werden an dieser Stelle ausgespart, da sie nicht primäres Thema der Weiterentwicklung und Adaptierung der Grids an organisationale Fragen waren und sich insofern nicht von der Darstellung in Kapitel 5 unterscheiden.

Oft ist im organisationalen Setting, wenn Wissen expliziert wird, bereits das Interview an sich sowohl für die Auskunftsperson als auch die InterviewerIn erkenntnisreich. Im Prozess des Gesprächs versteht die InterviewerIn, wie und warum bestimmte Elemente und Konstrukte für eine Person und das Wissensgebiet wichtig sind und wie diese miteinander zusammenhängen. Auch die Auskunftsperson selbst hat oft nach solchen Interviews das Gefühl, sich selbst und das Themengebiet, um das es ging, besser verstanden zu haben, ein klareres Bild von ihrem eigenen Wissen zu haben. Solche Reaktionen im oder am Ende des Interviews sind in der Regel ein Zeichen dafür, dass tatsächlich implizite Wissensinhalte an die Oberfläche gekommen sind.

9.3 Bedeutung für die WM/OL-Frameworks

Was bedeuten die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, im Besonderen das Vorgehensmodell und sein theoretischer Bezugsrahmen für die Frameworks des Wissensmanagements und organisationalen Lernens?

Das Vorgehensmodell zur Planung und Durchführung von Grid-basierter Explizierung impliziten Wissens, das gerahmt von einem tätigkeitstheoretischen Framework entwickelt wurde, bietet eine theoriegeleitete und systematische Vorgehensweise, um implizites Wissen in verschiedensten Domänen, Arbeitstätigkeiten, Organisationsformen und Kontextebenen (ganze Organisation, Teams oder individuelle WissensträgerInnen) zu erheben. Auch wenn die methodische Umsetzung während der Planung des konkreten Grids nur beispielhaft geschildert wurde, zeigt das Vorgehensmodell, dass das Explizieren impliziten Wissens methodisch gesichert und theoriegeleitet geschehen kann.

Wie am Beginn der Arbeit kritisiert wurde, besteht in der Wissensmanagementliteratur häufig eine Kluft zwischen Theorie und Methoden. Es wird wenig explizite Verbindung der Theorie zu den eingesetzten Methoden hergestellt. Im vorliegenden Vorgehensmodell zeigt sich, dass die Verbindung von Theorie und Methode ein wichtiger Schritt ist, um das Explizieren impliziten Wissens bei organisationalen Problemstellungen systematisch zu unterstützen. Die Tätigkeitstheorie „informiert“ die Grid-PraktikerIn bei der methodischen Anpassung und Umsetzung, so dass die Willkürlichkeit der methodischen Anpassung verringert und eine Anleitung zum systematischen Anpassen geschaffen werden kann.

Die Tätigkeitstheorie selbst wurde als Framework für das Explizieren impliziten Wissens formuliert, wodurch sich konkrete Rückbezüge zu den in Kapitel 3 geschilderten WM/OL-Frameworks herstellen lassen.

Die Tätigkeitstheorie als Framework für das Explizieren impliziten Wissens in Organisationen kann die WM/OL-Frameworks um eine wertvolle Ebene ergänzen. Die Frameworks des Wissensmanagements und organisationalen Lernens setzen sich eher mit dem Zusammenwirken der Prozesse der Externalisierung mit anderen Prozessen im Wissensmanagement auseinander, weniger mit den epistemologischen und ontologischen Grundlagen des Prozesses der Externalisierung selbst. Die Tätigkeitstheorie ist in der Lage, den Prozess der Externalisierung selbst näher zu beschreiben, in seiner Dynamik zu erklären und in Verbindung mit dem Vorgehensmodell für Repertory Grids auch praktische Hilfestellungen für das Externalisieren von implizitem Wissen bieten.

Betrachtet man etwa die geschilderten möglichen Ausgangssituationen, die durch ein Explizieren impliziten Wissens profitieren könnten (individuelle Weiterentwicklung, gemeinsame Wissensgenerierung sowie Vergegenständlichung von Wissen), so können diese als wertvolle Ergänzung für das Modell der Wissensschaffung von Nonaka und Takeuchi (1997) dienen und als Erweiterung des Baustein-Modells von Probst et al. (2003).

Nonaka und Takeuchi (1997) konzentrieren sich in ihrem Modell der Wissensschaffung primär auf den Prozess der gemeinsamen Wissensgenerierung. Sie schreiben dem Prozess der Externalisierung impliziten Wissens die essentiellste Rolle der vier Wissensumwandlungsprozesse zu. Die drei Zielsetzungen, die sich aus einer tätigkeitstheoretischen Sicht auf Wissen und Wissenstransformationsprozesse ergibt, zeigen, dass

Externalisierung von implizitem Wissen nicht nur die gemeinsame Wissensgenerierung unterstützen kann, sondern auch die individuelle Wissensweiterentwicklung sowie die Vergegenständlichung von Wissen. Diese beiden weiteren Zielsetzungen können das Modell der Wissensschaffung ergänzen.

Probst et al. (2003) definieren einen Managementkreislauf, der den Kreislauf der operativen Wissensprozesse rahmt. Der erste Baustein hier sind Wissensziele. Die Systematisierung der drei Zielarten, die sich aus einer tätigkeitstheoretischen Sicht ergeben, können hier ein Modell schaffen, um zunächst die Stoßrichtung eines konkreten Wissensmanagementprojekts einzuordnen, bevor die Detailziele konkretisiert werden. Aus den drei Zielarten ergeben sich Konsequenzen für die Breite und Tiefe, die ein solches Wissensmanagement-Projekt im organisationalen Veränderungsprozess nach sich zieht (*Scope* der Veränderung, siehe Balogun & Hope Hailey, 2008). Die drei Zielarten unterstützen bei der Planung, welche Personen und Organisationseinheiten beteiligt werden müssen, welche weiteren Bausteine besonders im Vordergrund des Projekts stehen werden.

Das Vorgehensmodell zur Planung und Durchführung von Grids, um implizites Wissen zu explizieren, ist ein Beitrag für das eingangs festgestellte Fehlen von konkreten Methoden für den Wissensmanagementprozess der Externalisierung von Wissen. Alle geschilderten WM/OL-Frameworks bauen in der einen oder anderen Art auf Prozessen der Externalisierung von Wissen als Bestandteil ihres Modells auf (siehe Kapitel 3). Die wenigen Umsetzungsvorschläge, die für diese Phase gegeben werden, beinhalten wenig konkrete Vorgehensanleitung und setzen viel Erfahrungswissen bei PraktikerInnen voraus. Insofern bietet das hier entwickelte Grid-Vorgehensmodell einen konkreten Beitrag für eine methodisch und theoretisch fundierte Umsetzung des Explizierens von implizitem Wissen. Dies gilt für alle Frameworks.

Das Vorgehen, wie es in Kapitel 9 geschildert wurde, kann zur Umsetzung der Phase der Externalisierung von implizitem Wissen bei Nonaka und Takeuchi (1997) dienen. Es versteht sich als Anleitung für die Phase der Wissensidentifikation bei Probst et al. (2003).

Im Value-Network-Ansatz (Allee, 2002, 2003, 2004), der sehr konkrete Methoden zur Analyse und Optimierung von *Tangibles* und *Intangibles* vorschlägt, d. h. von tatsächlichen Werteflüssen in Unternehmen, kann das vorgelegte Grid-Vorgehensmodell den Schritt der Erhebung der *Intangibles* unterstützen. Die Erhebung von intangiblen Werten ist die Basis dafür, diese Werte in die Analyse und Optimierung von Werteflüssen in Organisationen einbeziehen zu können. Nicht alle intangiblen Werte im Sinne von Allee sind zwar implizites Wissen im engeren Sinne, allerdings kann gerade die Erhebung impliziter Wissensressourcen dazu dienen, im Value Network auch diese Art von intangiblen Werten abbilden zu können. Dadurch wird der Gesamtprozess zur Darstellung, Analyse und Optimierung von Value Networks methodisch vervollkommen, denn die Erhebung impliziten Wissens ist bei Allee noch wenig ausformuliert.

Das Vorgehensmodell (auch die Ergebnisse der ExpertInnen-Befragung) zeigt deutlich, dass mit Hilfe von Grids nicht nur implizites Wissen erhoben werden kann, sondern dass diese Erhebung in der Regel bereits Veränderungen auslöst im Sinne einer Reflexion und Diskussion des vormals unbewussten, jetzt ins Bewusstsein gelangten Wissens. Insofern liefert das entwickelte Grid-Vorgehensmodell einen wertvollen Beitrag zur Umsetzung von Aspekten organisationalen Lernens. Mit Grids als Methode zum Explizieren impliziten Wissens werden bewusst eher die handlungsleitenden Theorien

(„theories-in-use“) und weniger die vertretenen Theorien („espoused theories“) expliziert. Im Sinne des Frameworks organisationalen Lernens nach Argyris und Schön (2006) ist nur durch das explizite Wahrnehmen von Abweichungen zwischen vertretenen und handlungsleitender Theorie ein organisationaler Lernschritt möglich. Das Explizieren der unbewussten handlungsleitenden Theorien ermöglicht das Erkennen derartiger Abweichungen und dient damit als Hilfsmittel, mit dem ein Übergang vom Modell I zu Modell II organisationalen Lernens im Sinne von Argyris und Schön erfolgen kann. Die Grids als Methode zum Explizieren dieser impliziten handlungsleitenden Theorien können insofern einen wertvollen methodischen Beitrag zum Bereich des organisationalen Lernens leisten.

Auch für das praxisorientierte Modell zum Entwickeln einer Lernenden Organisation von P. M. Senge (1996) stellen die Repertory Grids mit dem hier vorgeschlagenen Vorgehensmodell, das diese für Zwecke der Explizierung impliziten Wissens in Organisationen erweitert, einen Beitrag zur methodischen Umsetzung dar. Speziell liefern sie einen wesentlichen Beitrag zum Umsetzen und Entwickeln der Disziplin des Aufdeckens mentaler Modelle, die bei P. M. Senge (1996) einer von fünf wichtigen Bausteinen für die Entwicklung einer Lernenden Organisation darstellt. Die Methode im Rahmen des erweiterten Vorgehensmodells lässt sich einsetzen, um individuelle mentale Modelle zu unterschiedlichsten Gegenstands- und Tätigkeitsbereichen explizit zu machen. Sie ermöglicht eine individuelle Reflexion bereits im Rahmen des Erhebungsprozesses und liefert Ergebnisse, die auch für Vergleiche und kollektive Reflexion in Teams hilfreich sind. Insofern kann sie also in weiterer Folge auch die Disziplin des Teamlernens fördern. Durch das Auslösen von individuellen Reflexionsprozessen durch das Anwenden der Methode liefert sie auch einen Beitrag zur Disziplin des Personal Mastery. Diese Disziplinen sind Grundlage für die Disziplin des Systemdenkens und werden durch diese miteinander verschränkt, um auf diese Weise zu einer Lernenden Organisation beizutragen.

Auch im Modell organisationalen Lernens von (D. H. Kim, 1993/1998) spielt das Explizieren individueller mentaler Modelle eine wesentliche Rolle, weil erst durch das Explizieren dieser vorhandener und unbewusster mentaler Modelle neue kollektive mentale Modelle gemeinsam geschaffen werden können. Grids in Zusammenhang mit dem hier vorgeschlagenen Vorgehensmodell können eine *Sprache* oder ein *Tool* liefern, wie Kim es nennt, mit dem mentale Modelle erhoben und auch kommuniziert werden können. Die Frage der Kommunikation bleibt im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit allerdings noch nicht ausreichend diskutiert und auch in ihren vielfältigen Möglichkeiten noch nicht erschöpfend untersucht. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

Darüber hinaus bieten sich Grids in Zusammenhang mit dem für organisationale Fragen erweiterten Vorgehensmodell auch als Forschungsmethode an, mit der die – unter anderem von D. H. Kim (1993/1998) geforderte – verstärkte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Prozessen und wechselseitigen Bedingtheiten des individuellen und organisationalen Lernens vorangetrieben werden kann. Im Besonderen können Grids in der vorgeschlagenen Form als Forschungsmethode für das Untersuchen der Rolle individueller mentaler Modelle und deren Einfluss auf individuelles und organisationales Lernen dienen, weil mit ihnen ein Aufdecken solcher individuellen mentalen Modelle in einer Weise möglich wird, die auch den systematischen Vergleich verschiedener mentaler Modelle ermöglicht. Bislang gibt es wenig Forschung – nicht zuletzt auch aufgrund der schwierigen Erhebbarkeit von impliziten mentalen Modellen – welche mentalen Modelle besonders geeignet sind, die *dynamische Komplexität*, wie Kim es nennt, tatsächlich zu repräsentieren.

Kapitel 10

Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, für einen wesentlichen Prozess im Wissensmanagement und organisationalen Lernen, dem des Explizierens impliziten Wissens, eine praktische Methodenunterstützung zu erarbeiten, an der es bislang in der Wissensmanagement-Literatur und ausgehend von entsprechenden theoretischen Frameworks mangelt.

Nachdem sich die Arbeit mit Charakteristiken impliziten Wissens aus kognitions- und arbeitspsychologischer Sicht auseinandergesetzt hat und einen breiten Überblick über Wissensexplizierungsmethoden erarbeitet hat – noch unabhängig von Einsatzzwecken im Wissensmanagement –, fokussierte der Kern der Arbeit auf eine ausgewählte Methode, die Repertory Grids.

Es wurde gezeigt, dass die Repertory Grid-Technik eine Methode ist, die durch ihre formale Struktur prinzipiell auf vielfältige Domänen und Einsatzbereiche anwendbar ist. Sie vereint so viele Wirkfaktoren in sich, die es ermöglichen, tiefes, implizites Wissen sichtbar zu machen, wie es im Vergleich dazu keine der zahlreichen anderen Methoden tut. Zu diesen Wirkfaktoren für das Explizieren impliziten Wissens gehört das Ansprechen des Ähnlichkeitsprinzips und die assoziationsanregende Arbeit beim Vergleichen von Elementen, die Tast- und Bewegungselemente durch die Arbeit mit Kärtchen oder anderen Materialien, die ein ganzheitliches Eintauchen in den zu erhebenden Erfahrungsbereich ermöglichen, der konkrete und persönlich bedeutsame Situationsbezug, der durch die Wahl persönlicher Erfahrungseinheiten als Elemente hergestellt wird, sowie die Interview- und Fragestruktur, die von Dialog mit wertfreien Fragen, Nachfragen und aktivem Zuhören seitens der InterviewerIn geleitet ist.

In weiterer Folge bei der Aufbereitung des Stands der Forschung zur Repertory Grid-Technik wurde herausgearbeitet, wie wichtig eine theoriegeleitete und systematische Anpassung der prinzipiell domänenunabhängigen Methode an Einsatzzwecke im organisationalen Kontext ist. Die Methodenanleitung selbst gibt nicht vor, wie konkret bestimmtes Wissen mittels Grids erhoben werden kann, wenn es sich dabei nicht um rein personale Umwelten handelt. Die Methode gibt nur die globale Struktur vor. Die globale, formale Struktur besagt, dass solche Elemente auszuwählen sind, die entsprechend Erfahrungsträger des zu erhebenden Wissens sind. Wie man allerdings konkret herausfindet, welches die jeweiligen Erfahrungsträger für entsprechendes Wissen sind, kann die Methode selbst nicht beantworten. Für Einsatzzwecke im individuellen

Diagnose- und Beratungskontext unterstützt die hinter der Methode liegende Theorie persönlicher Konstrukte mit ihren Grundannahmen und den Vorschlägen, die der Entwickler dieser Methode (Kelly, 1955/1991a) gibt, diesen Auswahlprozess. Die Theorie persönlicher Konstrukte richtet sich klar als individuelle Psychologie aus, die nicht ohne Weiteres für organisationale Fragen erweiterbar ist.

Eine Recherche in der Grid-Literatur konnte kaum Studien zur Anwendung von Repertory Grids im organisationalen Kontext finden, die die Problematik der methodischen Anpassung diskutieren. Es liegen zwar zahlreiche Studien vor, bei diesen aber wird selten, außer etwa bei Wright und Lam (2002), die Auswahl entsprechend passender Elemente diskutiert. Die Elemente sind häufig „auf irgendeine wundersame Weise immer gleich da“ (Fromm, 1995, S. 63).

Im Kern der Arbeit standen daher vier Forschungsfragen, die sich mit der Analyse bisheriger Handlungspraktiken im organisationalen Einsatz von Grids (jeweils Unterfrage A) und darauf aufbauend mit der Weiterentwicklung der Methode zu einer auch im organisationalen Kontext theoriegeleitet und systematisch einsetzbaren Methode zum Explizieren impliziten Wissens (jeweils Unterfrage B) beschäftigen. Die Forschungsfragen orientierten sich dabei an den traditionellen Phasen der Grid-Technik, die für die Anpassung und Operationalisierung des Anliegens bzw. Gegenstandsbereichs verwendet und diskutiert werden. Forschungsfrage 1 fokussiert den Übergang vom Anliegen zum Grid-Thema, Forschungsfrage 2 konzentriert sich auf die Auswahl von Elementen ausgehend vom Thema und Forschungsfrage 3 untersucht die am wenigsten in der bisherigen Literatur bekannte Möglichkeit der Umsetzung eines Themas in der Konstrukterhebung selbst durch die Verwendung von Kontextvorgaben. Forschungsfrage 4 dient der Exploration und Analyse der Wechselwirkungen und Abhängigkeiten zwischen den Phasen.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine qualitative Befragung von Grid-ExpertInnen durchgeführt, die zeigte, dass Grids auf sehr vielfältige Weise in organisationalen Settings angewendet werden. Daher wurden die einzelnen Vorgehensweisen zunächst als Einzelfälle dargestellt und die Forschungsfragen 1 bis 3 (Unterfrage A) für jeden Einzelfall beantwortet. Die Einzelfälle zeigen zahlreiche viable Wege auf, wie Grids für Einsatzzwecke in Organisationen verwendet werden können. Jeder Einzelfall stellt in sich tiefgründige Informationen zur Verfügung, einerseits bezogen auf unterschiedlichste Beispiele und Anwendungsbereiche, für die Grids als adäquate Methode betrachtet werden, andererseits bezogen auf Themen, Handlungspraktiken, persönliche Rezepte und subjektiv wahrgenommene Schlüsselstellen im Umgang mit Grids und seiner Themenbestimmung, Elementauswahl und Konstrukterhebung.

Auf einer rein deskriptiven Ebene konnten sich kaum Gemeinsamkeiten der Einzelfälle bezogen auf die Forschungsfragen feststellen lassen. Auf einer abstrakteren, analytischeren Ebene zeigten sich aber fünf Vorgehensstypen, die pro Typ nach vergleichbarem Muster mit Grids in Organisationen arbeiten. Diese Typen zeigen Cluster von viablen Wegen und mentalen Modellen der ExpertInnen beim Einsatz von Grids in Organisationen auf. Nicht alle fünf Typen gehen von ihrem Charakter her systematisch vor, nicht alle sind verallgemeinerbar für verschiedene Anwendungszwecke. Während einige Typen die Methode kreativ und innovativ einsetzen und weiterentwickeln, sie auch deutlich aus ihrem Entstehungskontext lösen, ohne widersprüchlich zur dahinterliegenden Theorie zu handeln, sieht ein Typ (Typ D) eher die Grenzen der Methode und wenig Handlungsspielraum für Weiterentwicklungen. Der methodeninnovierende Typ (Typ E), der sehr systematisch und theoriebasiert mit der Methode arbeitet, dabei

auch ihre Grenzen ausdehnt, und sie auf einem hohen Verallgemeinerungsniveau weiterentwickelt, ist für ein theoretisch fundiertes und systematisches Vorgehensmodell für die Anwendung im Wissensmanagement zum Explizieren impliziten Wissens besonders relevant. Gleichfalls bietet auch der kreative, prozessorientierte Typ (Typ A) Gestaltungsideen für das Vorgehensmodell. Der gegenstandsfokussierte Typ (Typ B) lässt sich im Vorgehensmodell gut einordnen, weil er eher ein Übergangstyp ist, der zwar theoriebasiert arbeitet wie Typ E, wenn auch aufgrund der geringeren Erfahrung mit Grids *noch* nicht so verallgemeinert, sondern mit Theorien von geringerer Reichweite.

Bei der fallvergleichenden Auswertung der Vorgehensweisen von Grids im organisationalen Kontext konnten über die Typologie hinaus auf stark analytischer Ebene Besonderheiten in Schlüsselphasen, Abläufen und Rückbezügen bei der Suche nach dem Thema, den Elementen und der Umsetzung des Grid-Themas in der Konstrukterhebung herausgearbeitet werden. Dazu gehört, dass die ExpertInnen mit einer Art mentalem Schema, hier genannt „Elementtypkonzept“, an die Suche nach adäquaten Elementtypen herangehen. Dieses mentale Schema ist sehr stark vom jeweiligen theoretischen Hintergrund der ExpertInnen geprägt, der nur in einer deutlichen Minderheit der Fälle ausschließlich die Theorie persönlicher Konstrukte ist. Die Theorie persönlicher Konstrukte scheint mit anderen Theorien gut kompatibel zu sein, denn jene ExpertInnen, die andere gegenstandsspezifische oder Metatheorien verwenden, tragen durchaus die konstruktivistischen Kerngedanken der Psychologie persönlicher Konstrukte weiter in sich. Mit dem theoretisch informierten mentalen Schema schauen die ExpertInnen auf die Organisation und die Tätigkeit, um die es bei der Erhebung geht, um die inneren Strukturkomponenten der Arbeitstätigkeit zu erfassen und ausgehend davon entsprechende Elementtypen auszuwählen. Es zeigt sich eine deutliche Abhängigkeit der Elementtypauswahl von der Domäne bzw. spezifischen Arbeitstätigkeit, d. h. welche Elementtypen wofür tauglich sind. Je nachdem welche Theorie und damit welches mentale Schema für die Elementtypen bei den ExpertInnen verinnerlicht ist, wird der Blick auf die (innere) Struktur der Tätigkeit und Domäne auf eine verschiedene Weise gelenkt. Zum Beispiel richtet sich der Blick auf richterliche Arbeit durch das mentale Schema von „Ordnungsfiguren“ in einer Handlungspraxis auf eine einzelne, aber komplexe Ordnungsfigur, die typisch für eine spezifische Profession ist, mit dem Ergebnis, Fälle als Ordnungsfigur bei richterlicher Arbeit zu entdecken und diese als tauglichen Elementtyp für Grids mit RichterInnen zu verwenden (I7). Wenn der Blick auf eine Tätigkeit durch das mentale Schema von „tragenden Elementen einer bestimmten Praxis“ gelenkt wird, dann werden mehrere Strukturkomponenten einer Tätigkeit gesucht und es geht darum, zu entscheiden, welche besonders relevant und in welchen Wechselbeziehungen zueinander sie relevant für die Fragestellung sind (I9). Resultat sind unterschiedliche Strukturkomponenten einer Tätigkeit (z. B. Mittel, Akteure, Zusammenarbeitsformen) als verschiedenartige Elementtypen, die aber nur miteinander sinnvoll als Elemente in einem Grid tauglich scheinen. Es zeigt sich allerdings kaum eine Gemeinsamkeit in den verwendeten Theorien oder der Art der mentalen Elementtypkonzepte, so dass für die Entwicklung eines Vorgehensmodell eine Theorie ausgewählt wurde, die Tätigkeit als Analyseeinheit für das Verstehen von Mensch, Umwelt und Organisation betrachtet und Tätigkeit auf sehr allgemeiner Ebene mit Komponenten und Relationen zwischen Komponenten beschreibt: die Tätigkeitstheorie.

Die Forschungsfragen 1 bis 4 (Unterfrage A) werden im Rahmen der fallvergleichenden Auswertung mit der Typologie und dem Gesamtmodell beantwortet. Es zeigt sich, dass die Phase der Themenbestimmung und die der Elementauswahl in der Praxis häufig

schwer trennbar sind, sondern sich gegenseitig bedingen. Weiterhin wird evident, dass jegliche Form der Umsetzung eines Themas in einem Grid mit den anderen Phasen wechselwirkt, weil alle drei Phasen, sowohl die Themenbestimmung, die Elementauswahl als auch die Konstrukterhebung in die Umsetzung des Themas involviert sind.

Um die Forschungsfragen 1 bis 4 (Unterfrage B), d. h. die Fragen nach einer möglichen Gestaltung, Weiterentwicklung und Anpassung der Repertory Grids, zu beantworten, diene die Untersuchung und Analyse der Tätigkeitstheorie als *einer* viablen Theorie, mit der wichtige Aspekte der Anpassung von Grids an organisationale Fragestellungen „theoretisch informiert“ geleistet werden können. Die Tätigkeitstheorie wurde daraufhin analysiert, inwieweit sie als Framework für das Explizieren impliziten Wissens via Repertory Grids einen wesentlichen Gestaltungsbeitrag leisten kann.

Die Analyse und der Vergleich tätigkeitstheoretischer Ansätze erbrachte zwölf Prinzipien, die als Framework für das Explizieren impliziten Wissens in Organisationen formuliert wurden. Diese Prinzipien, zu denen auch das Strukturmodell der Tätigkeitstheorie gehört, können als (mentales) Schema für die Suche nach den Elementtypen dienen. Die Tätigkeitstheorie versteht sich als Denkraum für das entwickelte generische Grid-Vorgehensmodell zum Explizieren impliziten Wissens im Wissensmanagement. Einerseits eignet sich die Tätigkeitstheorie dazu, den Prozess des Explizierens von implizitem Wissen und dessen Bedeutung und Auswirkungen tätigkeitstheoretisch zu beschreiben und im Gesamtzusammenhang von Organisation, Individuum, Domäne und Tätigkeit zu verorten. Andererseits lassen sich aus den Prinzipien konkrete Hinweise für die Suche nach dem Themenfokus, die Suche nach der (inneren) Struktur einer konkreten Tätigkeit und die Suche und Auswahl von Elementtypen sowie die Formulierung von Elementkategorien und Kontextualisierungen während der Konstrukterhebung ableiten.

Die Antwort auf den Gestaltungsaspekt der Forschungsfragen 1 bis 4 bietet das aufbauend auf den Erkenntnissen der ExpertInnen-Interviews und gerahmt von einem tätigkeitstheoretischen Denkraum entwickelte generische Vorgehensmodell für den Einsatz von Repertory Grids als Methode zur Wissensexplizierung im organisationalen Wissensmanagement. Dieses Vorgehensmodell erweitert das traditionelle Grid-Vorgehensmodell im Wesentlichen um vier Bausteine. Das sind (1) eine Differenzierung der Phase der Elementauswahl in eine Phase der Elementtypauswahl, eine Phase der Formulierung von Elementkategorien sowie eine Phase der Auswahl der konkreten Elemente, (2) eine Differenzierung der Phase der Konstrukterhebung in eine Phase der Auswahl der Konstrukterhebungsmethode, eine Phase der Festlegung der Kontextualisierung für die Konstrukterhebung und eine Phase der eigentlichen Konstrukterhebung im Interview, (3) die Integration der tätigkeitstheoretischen Prinzipien und des tätigkeitstheoretischen Strukturmodells als mentales Hilfsmittel bei der Klärung während der Planung des Grids, verbunden mit der Erweiterung des Modells um zwei Planungsphasen, nämlich die der (a) Identifikation des relevanten Tätigkeitssystems und die (b) der Exploration der Struktur des Tätigkeitssystems, und (4) die Abbildung wesentlicher Wechselwirkungen, Rückkopplungen und zirkulärer Schleifen zwischen den Phasen des Vorgehensmodells.

Für die einzelnen Phasen, besonders im Rahmen der Grid-Planung und -Vorbereitung liefert das Vorgehensmodell detaillierte Hinweise. Mögliche Handlungsschritte, Schlüsselstellen, Gestaltungsspielräume in den Phasen und Entscheidungen werden an Beispielen aufgezeigt.

Bei der Elementtypauswahl liefern drei Eigenschaften neben der tätigkeitstheoretischen Informiertheit und der Abhängigkeit der Elementtypauswahl von Domäne und Struktur einer Tätigkeit eine neue Perspektive auf die Umsetzung organisationaler Themen in Grids: Komplexität, Heterogenität und Atypizität. Organisationale Einsätze von Grids sollen die hohe Komplexität organisationaler Prozesse und Bedingungen berücksichtigen, entweder durch komplexe Elementtypen, d. h. Elementtypen, die vielfältige Faktoren und Aspekte in sich vereinen (z. B. Situationen), oder durch heterogene Elementtypen, d. h. Elemente ganz unterschiedlicher Art (z. B. Personen, Artefakte, Institutionen), so dass die Komplexität und die Wechselwirkung zwischen Faktoren durch den Vergleich unterschiedlicher Elementtypen berücksichtigt wird, oder durch atypische Elementtypen, die das Ziel haben, mittels ungewöhnlicher Elemente, neue Denkmuster und Lösungen bei den Auskunftspersonen zu provozieren und damit den Fokus von Grids auf Intervention legen statt auf Erhebung.

Diese neuen Eigenschaften und Vorgehensweisen bei der Elementtypauswahl bringen mit sich, dass auch in nachfolgenden Phasen entsprechend darauf Bezug genommen werden muss. So spielt das Kontextualisieren der Konstrukterhebung selbst (unabhängig von den Elementen, mit denen das Thema umgesetzt wurde) eine wichtige Rolle sowohl für die Herstellung von Vergleichbarkeit der Elemente als auch die Umsetzung des Grid-Themas, d. h. eine Beschränkung des Elementvergleichs auf einen bestimmten Gegenstandsbereich. Diese Kontextualisierung kann auf unterschiedliche Weise geschehen. Besonders tragend ist sie, wenn heterogene Elemente verwendet werden, weil diese entweder durch die homogenisierende Formulierung der Elemente selbst oder durch integrierende imaginäre Geschichten oder durch kontextualisierende Wendungen vergleichbar gemacht werden müssen. Sowohl die Formulierung der Elementkategorien als auch die Formulierung von Kontextsetzungen kann ebenfalls tätigkeitstheoretisch informiert geschehen.

Das Ergebnis der vorliegenden Arbeit kann als wesentlicher Beitrag für eine methodisch und theoretisch fundierte Umsetzung des Explizierens von implizitem Wissen im organisationalen Wissensmanagement angesehen werden. Auch wenn das Vorgehensmodell noch viele Detailentscheidungen für konkrete Vorgehensweisen offen lässt (und offen lassen muss), bietet es einen Rahmen, mit Hilfe dessen eine gut beschriebene und validierte Methode, die Repertory Grids, für Zwecke des Explizierens impliziten Wissens in Organisationen einsetzbar gemacht wird.

Nachdem das Vorgehensmodell bezogen auf mögliche Wissensdomänen sehr generisch gehalten ist (was auch das Ziel war), ist eine empirische Validierung im engeren Sinne schwierig und nur über zahlreiche konkrete Untersuchungen in konkreten Anwendungsfeldern aus unterschiedlichen Wissensdomänen mit konkreten Methoden leistbar. Diese Untersuchungen sind jedoch nicht mehr Bestandteil der hier vorliegenden Arbeit.

Die Inhaltsvalidität des Vorgehensmodells, die aufgrund der logisch-inhaltlichen Argumentation beurteilt wird, kann als gegeben betrachtet werden, weil das Modell sowohl auf empirischem Wissen (ExpertInnen-Interviews) als auch auf theoretischer Auseinandersetzung mit dem Prozess des Explizierens impliziten Wissens aufbaut. Dass das Vorgehensmodell Potential für eine methodisch detailliertere Ausformulierung und Anwendung in konkreten Wissensdomänen hat, zeigen bereits sowohl exemplarische Schilderungen der Umsetzung des Vorgehensmodells als auch die konkreten praktischen Vorgehensweisen, Hilfsmittel und Methoden der Grid-ExpertInnen, die in den Einzelfalldarstellungen beschrieben wurden, die für vielfältige Problemlagen hilfreich sind.

Für zukünftige Forschung liegt es nahe, das Vorgehensmodell in ganz unterschiedlichen Wissensdomänen zur Explizierung impliziten Wissens zum Einsatz zu bringen, im konkreten Anwendungsfall mit konkreten Methoden zu befüllen und das Vorgehen im konkreten Einzelfall empirisch zu validieren. Es ist dabei durchaus anzunehmen, dass sich die konkrete Art und Weise der Umsetzung des Vorgehensmodells unterscheidet, je nachdem in welcher Domäne und welcher Organisationsart die Untersuchung erfolgt. Das heißt, das langfristige Ziel kann eher die Erstellung eines „Methodenkoffers“ für das Vorgehensmodell sein, für den hier nur erste Ideen für zukunftssträchtige Methoden angerissen werden. Methoden, die im Rahmen der Exploration der Tätigkeit, der Fokussierung des Themas und Elementtypauswahl hilfreich sein können, umfassen:

- *Critical Incident Technik* – eine halbstrukturierte Interview- oder auch Beobachtungsmethode (Flanagan, 1954; Butterfield et al., 2005), die besonders geeignet, um Störfälle, Krisen, kritische Ereignisse zu erheben und daher geeignet scheint, den tätigkeitstheoretischen Fokus auf Widersprüche umzusetzen
- *Explicitation Interview (Entretien d'explicitation)* – eine Interviewmethode, die die Verbalisierung von Handlungen unterstützt, indem mit einer Form der Trance-Induktion gearbeitet, dadurch die konkrete Situation greifbar gemacht wird, und Details von Situation und Handlung erhoben werden können (Vermersch, 2006; Urquhart et al., 2003), wodurch die Methode geeignet scheint, speziell handlungsnah, konkrete Erfahrungselemente greifbar zu machen
- *Zirkuläres Fragen* – Frageformen aus der systemischen Therapie und Beratung (Schlippe & Schweitzer, 2003), die dabei unterstützen können, verschiedene Perspektiven auf eine Sache zu explorieren, dabei für neue Denkweisen zu öffnen und das gesamte System und nicht nur einzelne Bestandteile zu sehen
- *Lösungsfokussierte Fragen* – Frageformen aus der lösungsfokussierten Kurzzeittherapie (Shazer & Dolan, 2010; Sparrer, 2010; Shazer, 2010), die in kurzer Zeit bedeutungstragende Elemente eines Anliegens und einer Lösung zu erheben in der Lage sind – speziell interessant könnte eine Übertragung der Logiken, Grammatiken und Frageformen, wie sie bei lösungsfokussierten systemischen Strukturaufstellungen verwendet werden (Sparrer, 2006, 2009; Kibéd & Sparrer, 2011), sein, bzw. darauf aufbauend die eigene Entwicklung einer vergleichbaren Grammatik für Grids
- *Storytelling* – eine vielfältige Gruppe von verwandten Methoden rund um den Wert und das Erheben und Analysieren von Geschichten (Frenzel, Müller & Sottong, 2004; Reinmann-Rothmeier et al., 2000), deren Potential in der Unterstützung der Fokussierung des Themas und der Identifikation von (v. a. auch emotional geladenen, in der persönlichen Erfahrung gut verankerten) Erfahrungseinheiten liegt – viele ExpertInnen schilderten in ihren Vorgehensweisen, wie sie auf sich wiederholende Geschichten und Schlüsselereignisse bei der ersten Exploration des Anliegens achten, insofern könnte eine Form des Storytelling als Methode zur Exploration des Anliegens geeignet sein
- *Narrative/episodische Interviews* – eine sehr offene, mit dem Element des Erzählens arbeitende Interviewtechnik (vgl. Flick, 2007), mit der Elementtypen und konkrete Elemente für Grid-Interviews bestimmt werden können, wie sich in einem sehr konkreten Vorgehen bei einem der Experten zeigte, weil Narrationen, ähnlich wie das Achten oder Erfragen von Geschichten starken persönlichen

Erfahrungsbezug haben und sich deren Ergebnisse gut in Situationen als Elementtyp fassen lassen

- *Ethnographische Methoden* – der ethnographische Forschungszugang, der mit detaillierter Exploration des natürlichen Umfelds arbeitet (Angrosino, 2007; Flick, 2007) scheint – wie sich sowohl im konkreten, explizit der Ethnographie zugeordneten Vorgehen einer Expertin, aber auch in zahlreichen anderen Wegen von Grid-ExpertInnen mit freier Beobachtungen und informellen Gesprächen mit unterschiedlichen Akteuren und Betroffenen vor Ort zeigte – für die Fokussierung des Anliegens auf ein Thema und das Finden von wichtigen Strukturelementen und Erfahrungseinheiten für das Grid hilfreich zu sein
- *Aufgabenanalysemethoden* – viele Aufgabenanalysemethoden bauen auf tätigkeitstheoretischen Grundlagen auf (z. B. Dunckel & Pleiss, 2006, vgl. auch Ulich, 2005) und wurden dafür entwickelt, eine Aufgabe (Teil einer Tätigkeit) zu verstehen, um ausgehend davon Gestaltungspotential abzuleiten, insofern könnten die Methoden auch einen Beitrag für die Exploration der Tätigkeit liefern
- *Beobachtung* – sämtliche Formen von Beobachtung (nicht nur ethnographische im engeren Sinne) vor Ort (in der Organisation) können hilfreiche Hinweise für wichtige Strukturelemente und Erfahrungsträger geben
- *Leitfaden-Interviews* – sämtliche Formen halbstrukturierter Interviews (vgl. Flick, 2007; Bortz & Döring, 1995) bieten die Möglichkeit einer stärker strukturierten Exploration und Klärung des Anliegens als es informelle Gespräche bieten, und die Leitfragen können mit Hilfe des Strukturschemas der Tätigkeitstheorie formuliert werden, um die tragenden Komponenten einer Tätigkeit „abklopfen“ zu können
- *Fokus-Gruppen oder Workshops* – denkbar für ein Explorieren von wichtigen Komponenten und Zusammenhängen rund um das Thema und ein Tätigkeitssystem sind auch Gruppenmethoden, etwa in Anlehnung an Fokus-Gruppen (Barbour, 2007; Krueger & Casey, 2009; Morgan, 1998) oder Workshop-Settings

Diese Darstellung versteht sich nicht als erschöpfend, sondern eher als erste Ideensammlung, um zu zeigen, in welche Richtung die methodische Umsetzung des Vorgehensmodells zukünftig weiter getrieben werden kann.

Im Rahmen der Analyse des Stands der Forschung zu Repertory Grid wurde festgestellt, dass es nicht nur Bedarf in einer methodisch und theoretisch geleiteten Anpassung der Grid-Technik an neue Themenstellungen gibt, sondern auch Bedarf nach einer vertieften Auseinandersetzung mit der – vor allem vergleichenden – Auswertung, Darstellung und Kommunikation der Gridergebnisse zurück an die Organisation (und die Befragten) gibt. Dieses Thema als Forschungsfeld bestätigte sich auch in den ExpertInnen-Interviews. Auch hier scheint die Tätigkeitstheorie interessante Ideen und Ansätze liefern zu können. Das, was Wehner et al. (1996) Ko-Konstruktion nennt oder Engeström (1987) expansives Lernen sind Formen des kollektiven Kreierens neuer gemeinsamer mentaler Modelle, um tatsächlich organisational zu lernen – ausgehend vom Reflektieren individueller mentaler Modelle. Erste Ideen für eine durch gemeinsame Grid-Sitzungen unterstützte Ko-Konstruktionsphase wurden in Hemmecke und

Sary (2004) und in Hemmecke und Sary (2007) vorgeschlagen. Dieser Aspekt wurde für die hier vorliegende Arbeit ausgeklammert, weil er einen weiteren umfassenden Forschungsstrang aufgemacht hätte, der die Grenzen der vorliegenden Arbeit weit überschritten hätte, hätte das Thema in seiner umfassenden Gestalt bearbeitet und beantwortet werden sollen.

Neben der geschilderten Entwicklung konkreter Vorgehensweisen zum Explizieren impliziten Wissens in verschiedenen Anwendungsfeldern und dem Prüfen der Praktikabilität und Validität des entwickelten Vorgehensmodells öffnet sich durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit noch eine weitere, eher grundlagenorientierte Forschungsrichtung. Da mit der Methode der Repertory Grids in Kombination mit dem erweiterten Vorgehensmodell nicht nur eine Methode für die Wissensmanagement-Praxis zur Verfügung steht, sondern auch eine Forschungsmethode, lassen sich offene Fragen der Forschungsgebiete des Wissensmanagements und organisationalen Lernens damit untersuchen. Nach wie vor gibt es im Wissensmanagement und organisationalen Lernen viel konzeptionelle Literatur, Erfahrungsberichte, aber wenig gesicherte empirische Untersuchungen dazu, wie organisationales Lernen, Wissensweitergabe und Wissensgenerierung auf (organisations-)psychologischer Ebene tatsächlich funktioniert. Eine Frage der Wirkungsmechanismen organisationaler Lernschritte ist, inwieweit verschiedene individuelle mentale Modelle tatsächlich in unterschiedlicher Weise organisationales Lernen begünstigen. Die Grids können hier als Methode dienen, die individuelle mentale Modelle zu verschiedenen Phänomenbereichen explizit macht und dies in einer Weise tut, dass sie vergleichbar sind.

Aus der WM/OL- und Innovations-Literatur ist bekannt, dass Homogenität die Wissensteilung fördert und Heterogenität die Wissensgenerierung. Nachdem beide Wissensprozesse für das Ziel von Wissensmanagement wünschenswert sind, stellt sich die Frage, (1) inwiefern ähnliche individuelle mentale Modelle tatsächlich den Austausch von Wissen fördern und seine Anwendung bei der WissensempfängerIn leichter ermöglichen als im Fall sehr unterschiedlicher mentaler Modelle, (2) inwiefern unterschiedliche mentale Modelle tatsächlich die Generierung von neuem Wissen und Innovation fördern und (3) hinsichtlich welcher Gegenstandsbereiche der mentalen Modelle Ähnlichkeit vorliegen sollte, damit der Wissensaustausch erleichtert wird und hinsichtlich welcher Gegenstandsbereiche mentale Modelle auch unterschiedlich sein können, um Innovation und Wissensgenerierung zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Allee, V. (2002). *A value network approach for modeling and measuring intangibles*. Paper prepared for presentation at Transparent Enterprise, Madrid, November 2002. (Verfügbar unter <http://www.vernaallee.com/images/VAA-A-ValueNetworkApproach.pdf>, 13. März 2012)
- Allee, V. (2003). *The future of knowledge: Increasing prosperity through value networks*. Amsterdam: Butterworth-Heinemann.
- Allee, V. (2004). Value networks and evolving business models for the knowledge economy. In C. W. Holsapple (Hg.), *Handbook on knowledge management* (Bd. 2, S. 605–621). Berlin: Springer.
- American Statistical Association. (1998). *What are focus groups?* (ASA Series What is a survey?). Alexandria, USA: American Statistical Association.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research* (U. Flick, Hg.). Los Angeles: Sage.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2. Aufl.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Argyris, C. & Schön, D. (2006). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Asmuth, C. (1999). Methodologie. In P. Prechtl & F.-P. Burkard (Hg.), *Metzler Philosophie Lexikon: Begriffe und Definitionen* (2. Aufl., S. 365). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1996). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (8. verbesserte Aufl.). Berlin: Springer.
- Balogun, J. & Hope Hailey, V. (2008). *Exploring strategic change*. Harlow/England: FT Prentice Hall.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups* (U. Flick, Hg.). Thousand Oaks: Sage.
- Baumgartner, M. (2006). *Gestaltung einer gemeinsamen Organisationswirklichkeit: Systemische Strukturaufstellungen und Mitarbeiterbefragungen zur Diagnose von Organisationskultur*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Beckman, T. J. (1999). The current state of knowledge management. In J. Liebowitz (Hg.), *Knowledge management handbook* (S. 1/1–1/22). Boca Raton: CRC Press.
- Bell, R. C. (1997). *Using SPSS to analyse repertory grid data* (Unpublished Manual). Melbourne, Australia: University of Melbourne, School of Behavioural Science. (Verfügbar unter http://www.repgrid.unimelb.edu.au/downloads/gridspss_manual.pdf, 13. März 2012)
- Bell, R. C., Vince, J. & Costigan, J. (2002). Which vary more in repertory grid data: constructs or elements? *Journal of Constructivist Psychology*, 15, 305–314.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Bergmann, M., Jahn, T., Knobloch, T., Krohn, W., Pohl, C. & Schramm, E. (2010). *Methoden transdisziplinärer Forschung: Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (1996). *Professionelle Datenanalyse mit SPSS für Windows*. Bonn: Addison-Wesley.
- Böhm, A. (1994). Grounded Theory – Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In A. Böhm, A. Mengel & T. Muhr (Hg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 121–140). Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz. (Verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/599/boehm-grounded_theory.pdf, 13. März 2012)
- Böhm, A. (2003). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (2 Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Böhm, B. (2005). *Vertrauensvolle Verständigung herstellen: Ein Modell interdisziplinärer Projektarbeit*. Unveröffentlichte Dissertation, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, Berlin.
- Birke, M. (1999). Type/token. In P. Prechtel & F.-P. Burkard (Hg.), *Metzler Philosophie Lexikon: Begriffe und Definitionen* (2 Aufl., S. 612). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Blackler, F. (1993). Knowledge and the theory of organizations: organizations as activity systems and the reframing of management. *Journal of Management Studies*, 30(6), 863–884.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation. *Organization Studies*, 16(6), 1021–1046.
- Blackler, F., Crump, N. & McDonald, S. (2000). Organizing processes in complex activity networks. *Organization*, 7(2), 277–300.
- Boer, N.-I., van Baalen, P. J. & Kumar, K. (2002a). An activity theory approach for studying the situatedness of knowledge sharing. In *Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences*. IEEE Computer Society Press. (Da die elektronische pdf-Version keine Seitenzahlen enthält, beziehen sich die Seitenzahlen im Text auf die Durchnummerierung der Seiten von 1 bis 10.)
- Boer, N.-I., van Baalen, P. J. & Kumar, K. (2002b). *The importance of sociality for understanding knowledge sharing processes in organizational contexts* (ERIM Report Series Research in Management). Rotterdam: Erasmus Research Institute of Management (ERIM), Erasmus University Rotterdam. (Verfügbar unter <http://repub.eur.nl/res/pub/179/erimrs20020308162214.pdf>, 13. März 2012)
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hg.). (2002). *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33–70). Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hg.). (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Boisot, M. H. (1999). *Knowledge assets: Securing competitive advantage in the information economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Boose, J. (1988). Uses of repertory grid-centred knowledge acquisition tools for

- knowledge-based systems. *International Journal of Man-Machine Studies*, 29, 287–310.
- Borel, M. J. (1993). Theorie. In W. Arnold, J. Eysenck & R. Meili (Hg.), *Lexikon der Psychologie* (11. Aufl., Bd. 3, S. 2307). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Bourguin, G., Derycke, A. & Tarby, J.-C. (2001). Beyond the interface: Co-evolution inside interactive systems - a proposal founded on activity theory. In A. Blandford, J. Vanderdonck & P. Gray (Hg.), *People and Computer XV - Interaction without Frontiers, Joint Proceedings of HCI 2001 and IHM 2001* (S. 297–310). New York: Springer.
- Breakwell, G. M. & Wood, P. (1995). Diary techniques. In G. M. Breakwell, S. Hammond & C. Fife-Schaw (Hg.), *Research methods in psychology* (S. 293–301). London: Sage.
- Brophy, S. (2003). Clarifying corporate values: A case study. In F. Fransella (Hg.), *International handbook of personal construct psychology* (S. 367–375). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1999). Organizing knowledge. *Reflection*, 1(2), 28–42. (First printed in *California Management Review*, 40 (3), 90–111, 1998)
- Büssing, A. & Herbig, B. (2003). Implicit knowledge and experience in work and organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Hg.), *International review of industrial and organizational psychology* (Bd. 18, S. 239–280). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Büssing, A., Herbig, B. & Ewert, T. (1999). *Implizites Wissen und erfahrungsgeleitetes Arbeitshandeln: Konzeptualisierung und Methodenentwicklung* (Berichte aus dem Lehrstuhl für Psychologie der TU München Nr. 48). München: Lehrstuhl für Psychologie der TU München. (Verfügbar unter <http://www.psy.wi.tum.de/LS-Berichte/Bericht-48.pdf>, 13. März 2012)
- Büssing, A., Herbig, B. & Ewert, T. (2002). Implizites Wissen und erfahrungsgeleitetes Arbeitshandeln. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 46(1), 2–21.
- Büssing, A., Herbig, B. & Latzel, A. (2002). *Das Zusammenspiel zwischen Erfahrung, implizitem und explizitem Wissen beim Handeln in kritischen Situationen* (Berichte aus dem Lehrstuhl für Psychologie der TU München Nr. 66). München: Lehrstuhl für Psychologie der TU München. (Verfügbar unter <http://www.psy.wi.tum.de/LS-Berichte/Bericht-66.pdf>, 13. März 2012)
- Burge, J. A. (1998). *Knowledge elicitation tool classification*. Worcester, Massachusetts: Artificial Intelligence Research Group, Worcester Polytechnic Institute. (Verfügbar unter <http://web.cs.wpi.edu/~jburge/thesis/kematrix.html>, 13. März 2012)
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475–497.
- Calasir, F. & Lehto, M. R. (1996). Drivers' risk assessments and their impact on seat belt use. *Computers in Industrial Engineering*, 31(1/2), 495–498.
- Catina, A. & Schmitt, G. M. (1993). Die Theorie der Persönlichen Konstrukte. In J. W. Scheer & A. Catina (Hg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik: Grundlagen und Methoden* (Bd. 1, S. 11–23). Bern: Verlag Hans Huber.
- Clases, C. (2003). Eine arbeitspsychologische Perspektive auf soziale Dynamiken kooperativer Wissensproduktion. In H.-W. Franz, J. Howaldt, H. Jacobsen &

- R. Kopp (Hg.), *Forschern – lernen – beraten: Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften* (S. 303–324). Berlin: edition sigma.
- Clases, C. & Wehner, T. (2002). Steps across the border: cooperation, knowledge production and systems design. *Computer Supported Cooperative Work*, 11, 39–54.
- Collins, H. M. (2001). Tacit knowledge, trust and the Q of sapphire. *Social Studies of Science*, 31, 71–85.
- Colman, A. W. (2001a). Frame. In *Oxford dictionary of psychology* (S. 286–287). Oxford: Oxford University Press.
- Colman, A. W. (2001b). Knowledge. In *Oxford dictionary of psychology* (S. 294). Oxford: Oxford University Press.
- Colman, A. W. (2001c). Vygotsky blocks. In *Oxford dictionary of psychology* (S. 786). Oxford: Oxford University Press.
- Cook, S. D. N. & Brown, J. S. (1999). Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science*, 10(4), 381–400.
- Dahme, C. & Raeithel, A. (1997). Ein tätigkeitstheoretischer Ansatz zur Entwicklung von brauchbarer Software. *Informatik-Spektrum*, 20, 5–12.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- De Long, D. W. & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *Academy of Management Executive*, 14(4), 113–127.
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H. & Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: A guide to nominal group and delphi processes*. Glenview: Scott, Foresman.
- Dick, M. & Wehner, T. (2002). Wissensmanagement zur Einführung: Bedeutung, Definition, Konzepte. In W. Lüthy, E. Voit & T. Wehner (Hg.), *Wissensmanagement – Praxis: Einführung, Handlungsfelder und Fallbeispiele* (S. 7–28). Zürich: vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich.
- Dick, P. (2006). Discourse analysis. In *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (S. 203–213). London: Sage.
- Dietz, J. (2002, Februar). *Soziale Kompetenz im Beruf – Eine Analyse der Arbeitnehmerperspektive*. Projekt-Abschlussbericht, Abteilung für Soziale- und Wirtschaftspsychologie des Instituts für Pädagogik und Psychologie, Universität Linz. (Abschlussbericht an die Arbeiterkammer Oberösterreich)
- Dollhäubl, M. (2006). *Entwicklung einer interaktiven Webapplikation zur Unterstützung von Wissensakquisition mithilfe der Repertory Grid Technik*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Institut für Wirtschaftsinformatik – Communications Engineering, Johannes Kepler Universität, Linz, Österreich.
- Dörner, D. (2003). *Die Logik des Mislingens: Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dunckel, H. & Pleiss, C. (2006). *Kontrastive Aufgabenanalyse: Grundlagen, Entwicklungen und Anwendungsverfahren*. Vdf Hochschulverlag.
- Easterby-Smith, M. (1980). The design, analysis and interpretation of repertory grids. *International Journal of Man-machine Studies*, 13, 2–24.
- Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (2003). Introduction: Watersheds of organizational learning and knowledge management. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Hg.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (S. 1–15). Malton, Massachusetts: Blackwell Publishing.

- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. & Holman, D. (1996). Using repertory grids in management. *Journal of European Industrial Training*, 20(3), 2–30.
- Eden, C. (1988). Cognitive mapping. *European Journal of Operational Research*, 36, 1–13.
- Eijndhoven, J. van. (1994). *GraphPlace – a graph layouter* (Software). The Netherlands: Eindhoven University of Technology. (Verfügbar unter <ftp://ftp.funet.fi/pub/sci/math/misc/programs/graphplace/graphplace.tar.gz>, 6. Februar 2012)
- Elias, N. (1986). Figuration. In B. Schäfer (Hg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 88–91). Opladen: Leske & Budrich. (Verfügbar unter <http://www.kuwi.uni-linz.ac.at/hyperelias/z-elias/abstracts/fulltext-ger-1986-A-ger-3.htm>, 13. März 2012)
- Elias, N. (1998). The social constraint towards self-constraint. In S. Menzell & J. Goudsblom (Hg.), *Norbert Elias on civilization, power, and knowledge: Selected writings* (S. 49–66). Chicago: University of Chicago Press. (Verfügbar unter <http://www.kuwi.uni-linz.ac.at/hyperelias/z-elias/abstracts/Fulltext-eng-1998-N-eng-8.htm>, 13. März 2012)
- Engels, F. (1962). Dialektik der Natur. In *Werke* (Bd. 20, S. 348–353, 481–508). Berlin: Dietz-Verlag. (Verfügbar unter http://www.mlwerke.de/me/me20/me20_348.htm und http://www.mlwerke.de/me/me20/me20_481.htm, 13. März 2012)
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Learning by expanding: Ten years after (Introduction). In *Lernen durch Expansion*. Marburg: BdWi-Verlag. (Verfügbar unter <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>, 13. März 2012)
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Fiedler, F., Finger, O., Friedrich, F., Ruhnow, W. & Steukloff, H. (Hg.). (1974). *Dialektischer und historischer Materialismus*. Berlin: Dietz-Verlag.
- Firestone, J. M. & McElroy, M. W. (2003). *Key issues in the new knowledge management*. Amsterdam: Butterworth-Heinemann.
- Fiske, A. P. (1992). The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, 99(4), 689–723.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hg.). (2003a). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2003b). Was ist qualitative forschung? In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Ford, K., Perty, F., Adams-Webber, J. & Chang, P. (1991). An approach to knowledge acquisition based on the structure of personal construct systems. *IEEE Trans. Knowledge and Data Engineering*, 4(1), 78–88.
- Frame. (1992). In J. Sinclair (Hg.), *Collins COBUILD [Collins Birmingham University International Language Database] english language dictionary* (S. 576). London: Collins.
- Frame of reference. (1992). In J. Sinclair (Hg.), *Collins COBUILD [Collins Birmingham*

- ham University International Language Database] english language dictionary (S. 576). London: Collins.
- Framework. (1992). In J. Sinclair (Hg.), *Collins COBUILD [Collins Birmingham University International Language Database] english language dictionary* (S. 576). London: Collins.
- Fransella, F. & Bannister, D. (1977). *A manual for repertory grid technique* (1 Aufl.). London: Academic Press.
- Fransella, F., Bell, R. & Bannister, D. (2004). *A manual for repertory grid technique* (2 Aufl.). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Frenzel, K., Müller, M. & Sottong, H. (2004). *Storytelling: Das Harun-al-Raschid-Prinzip*. München, Wien: Carl-Auer Verlag.
- Fromm, M. (1995). *Repertory Grid Methodik: Ein Lehrbuch*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2002). ExpertInnengespräche in der interpretativen Organisationsforschung. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 223–240). Opladen: Leske & Budrich.
- Gaines, B. R. & Shaw, M. L. G. (1992). Knowledge acquisition tools based on personal construct psychology. *Knowledge Engineering Review - Special Issue on Automated Knowledge Acquisition Tools*, 8, 49–85.
- Gerhardt, V. (1995). Kant. In B. Lutz (Hg.), *Metzler Philosophen Lexikon* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 438–445). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Gibbs, G. (2008). *Analyzing qualitative data*. Los Angeles: Sage.
- Gigerenzer, G. (2007). *Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: Bertelsmann Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Goffin, K. (2002). Repertory grid technique. In D. Partington (Hg.), *Essential skills for management research* (S. 199–225). Thousand Oaks: Sage.
- Gourlay, S. (2004). ‘Tacit knowledge’: The variety of meanings in empirical research. In *Proceedings of the Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities, 2-3 April 2004 (CD-ROM)*. Innsbruck, Österreich. (Verfügbar unter http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=676466, 9. Januar 2009)
- Gregory, S. (1999). Tacit knowledge in sales: A practitioner’s perspective. In R. J. Sternberg & J. A. Horvath (Hg.), *Tacit knowledge in professional practice* (S. 183–192). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hacker, W. (1992). *Expertenkönnen: Erkennen und Vermitteln*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Huber Verlag.
- Haldin-Herrgard, T. (2004). Diving under the surface of tacit knowledge. In *Proceedings of the Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities, 2-3 April 2004 (CD-ROM)*. Innsbruck, Österreich. (Verfügbar unter <http://www.coalescentknowledge.com/WP/diving.pdf>, 13. März 2012)
- Hall, E. T. (1969). *The hidden dimension*. New York: Anchor Books.
- Haritos, A., Gindidis, A., Doan, C. & Bell, R. C. (2004). The effect of element role titles on construct structure and content. *Journal of Constructivist Psychology*, 17, 221–236.
- Hasan, H. (2003). An activity-based model of collective knowledge. In *Proceedings of*

- the 36th Hawaii International Conference on System Sciences*. IEEE Computer Society Press.
- Hasan, H. & Gould, E. (2001). Support for the sense-making activity of managers. *Decision Support Systems*, 31, 71–86.
- Hassenzahl, M. & Wessler, R. (2000). Capturing design space from a user perspective: The repertory grid technique revisited. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 12(3&4), 441–459.
- Heftberger, S. & Stary, C. (2004). *Partizipatives organisationales Lernen: Ein prozessbasierter Ansatz*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Heisig, P. (2003). Business process oriented knowledge management. In K. Mertins, P. Heisig & J. Vorbeck (Hg.), *Knowledge management: Concepts and best practices* (S. 15–44). Berlin: Springer.
- Hemmecke, J. & Stary, C. (2004). A framework for the externalization of tacit knowledge embedding repertory grids. In *Proceedings of the Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities, 2-3 April 2004 (CD-ROM)*. Innsbruck, Österreich. (Verfügbar unter <http://www.olkc.net>, Archiv, 13. März 2012)
- Hemmecke, J. & Stary, C. (2007). The tacit dimension of user-tasks: Elicitation and contextual representation. In *Proceedings TAMODIA '06, 5th International Workshop on Task Models and Diagrams for User Interface Design* (Bd. 4385, S. 308–323). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hess, S. & Neumann, E. (2009). *Mit Rollen spielen: Rollenspielsammlung für Traineeinnen und Trainer* (3 Aufl.). Bonn: Managerseminare Verlag.
- Hinds, P. J. & Pfeffer, J. (2003). Why organizations don't "know what they know": Cognitive and motivational factors affecting the transfer of expertise. In M. S. Ackerman, V. Pipek & V. Wulf (Hg.), *Sharing expertise: Beyond knowledge management* (S. 3–25). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Hinkle, D. N. (1965). *The change of personal constructs from the a viewpoint of a theory of construct implications*. Unveröffentlichte Dissertation, The Ohio State University.
- Hoffman, R. R., Shadbolt, N. R., Burton, A. M. & Klein, G. (1995). Eliciting knowledge from experts: A methodological analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62(2), 129–158.
- Holyoak, K. J. & Spellman, B. A. (1993). Thinking. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 265–315.
- Honey, P. (1979). The repertory grid in action: How to use it to conduct an attitude survey. *Industrial and Commercial Training*, 11, 452–459.
- Hunt, D. P. (2003). The concept of knowledge and how to measure it. *Journal of Intellectual Capital*, 4(1), 100–113.
- Inman, D. (1996). *Review of L. Johnson & N. Johnson's "Knowledge elicitation using teachback", 1987*. (Verfügbar unter <http://www.bcim.lsbu.ac.uk/inmandw/review/knowacq/review/rev8034.html>, 27. Januar 2012)
- Jankowicz, D. (2004). *The easy guide to repertory grids*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Jonassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. New York: Routledge.
- Jonassen, D. H., Tessmer, M. & Hannum, W. H. (1999). *Task analysis methods for instructional design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaptelinin, V. & Nardi, B. A. (2006). *Acting with technology: Activity theory and interaction design*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

- Kassner, K. & Wassermann, P. (2002). Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin: Zur Problematik der Fundierung von Experteninterviews. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 95–111). Opladen: Leske & Budrich.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Hg.), *Attribution: Perceiving the causes of behaviour*. Morristown/New York: General Learning Press.
- Kelly, G. A. (1991a). *The psychology of personal constructs: A theory of personality* (Bd. 1). London: Routledge. (Originalausgabe 1955)
- Kelly, G. A. (1991b). *The psychology of personal constructs: Clinical diagnosis and psychotherapy* (Bd. 2). London: Routledge. (Originalausgabe 1955)
- Kühnl, R. (1995). Marx/Engels. In B. Lutz (Hg.), *Metzler Philosophen Lexikon* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 568–583). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kibéd, M. V. von & Sparrer, I. (2011). *Ganz im Gegenteil: Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen – für Querdenker und solche, die es werden wollen* (7 Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Kim, D. H. (1998). The link between individual and organizational learning. In D. A. Klein (Hg.), *The strategic management of intellectual capital* (S. 41–61). Boston, Mass.: Butterworth-Heinemann. (Nachdruck von *Sloan Management Review*, 1993)
- Kim, Y. J., Chaudhury, A. & Rao, H. R. (2002). A knowledge management perspective to evaluation of enterprise information portals. *Knowledge and Process Management*, 9(2), 57-71.
- Klamma, R., Peter, P. & Jarke, M. (2000). Vernetztes Verbesserungsmanagement. *Wirtschaftsinformatik*, 42(1), 15–26.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage.
- Kriz, W. C. (2000). *Lernziel Systemkompetenz: Planspiele als Trainingsmethode*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kriz, W. C. & Nöbauer, B. (2002). *Teamkompetenz: Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Kussmann, T. (1977). *Nachwort des Herausgebers*. In A. N. Leontjew [Leont'ev], Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit (S. 106–108). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Langan-Fox, J. & Tan, P. (1997). Images of a culture in transition: Personal constructs of organizational stability and change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 273–293.
- Latzel, A. (2004). *Reflexion nach kritischer Erfahrung als Qualifizierungsmaßnahme – Messung, Potenzial und Training*. Unveröffentlichte Dissertation, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Technischen Universität München, Lehrstuhl für Psychologie. (Verfügbar unter http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=972057293&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=972057293.pdf, 13. März 2012)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991/1999). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Reprint. 1991.)
- Leifer, R., Lee, S. & Durgee, J. (1994). Deep structures: Real information requirements determination. *Information and Management*, 27, 275–285.

- León, E. D. de & Guild, P. D. (2003). Using repertory grid to identify intangibles in business plans. *Venture Capital*, 5(2), 135–160.
- Lenin, W. I. (1974). Karl Marx. In *Lenin's collected works* (Bd. 21, S. 43–91). Moskau: Progress Publishers. (Nachdruck von *Granat Encyclopedia*; Geschrieben 1914; Verfügbar unter <http://www.marxists.org/archive/lenin/works/1914/granat/index.htm>, 13. März 2012)
- Leontjew, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Leontjew, A. N. (1982). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein. (Verfügbar unter <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/lehrtexzte/LEONTJEW/index.html>, 13. März 2012)
- Leontjew, A. N. & Luria, A. R. (1958). Die psychologischen Anschauungen L. S. Wygotski's. *Zeitschrift für Psychologie*, 162(3-4), 165–205.
- Leontjew [Leont'ev], A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. (Übersetzt aus dem Russischen von Marie J. Hall.)
- Leontjew [Leont'ev], A. N. (1989). The problem of activity in the history of soviet psychology. *Soviet Psychology*, 27(1), 22-39. (Das Original des Textes ist auf Russisch erschienen in *Vopr.Psichol.* 4/1986, 109-120.)
- Lidauer, C. (2004). *Vergleichende Analyse der Wissensakquisition durch Repertory Grids aus dem Gebiet der wissensbasierten Systeme*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Institut für Wirtschaftsinformatik – Communications Engineering, Johannes Kepler Universität, Linz, Österreich.
- Liebowitz, J. (1988). Knowledge acquisition approaches in expert systems development. *Interface*, 10(2), 13–17.
- Lind, M. & Seigerroth, U. (2003). Team-based reconstruction for expanding organisational ability. *Journal of the Operational Research Society*, 54, 119–129.
- Lindig, C. (1995). *Concepts*. Verfügbar unter <http://code.google.com/p/colibri-concepts/>, 13. März 2012. (Software für die Berechnung von Begriffsverbänden)
- Lohaus, A. (1993). Testtheoretische Aspekte der Repertory-Grid-Technik. In J. W. Scheer & A. Catina (Hg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik: Grundlagen und Methoden* (Bd. 1, S. 80–91). Bern: Verlag Hans Huber.
- Lutz, B. (Hg.). (1995). *Metzler Philosophen Lexikon* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Lyons, K. (2000). Using patterns to capture tacit knowledge and enhance knowledge transfer in virtual teams. In Y. Malhotra (Hg.), *Knowledge management and virtual organizations*. Hershey, P.A., USA: Idea Group Publishing.
- Malhotra, Y. (Hg.). (2000). *Knowledge management and virtual organizations*. Hershey: Idea Group Publishing.
- Marwick, A. D. (2001). Knowledge management technology. *IBM Systems Journal*, 40(4), 814–830.
- Marx, K. (1968). Ökonomisch-philosophische Manuskripte. In K. Marx & F. Engels (Hg.), *Werke* (Bd. Ergänzungsband Erster Teil, S. 513–516). Berlin: Dietz-Verlag. (Geschrieben 1844)
- Marx, K. (1969). Thesen über Feuerbach. In *Marx Engels Werke* (Bd. 3, S. 5–7). Berlin: Dietz-Verlag. (Geschrieben 1845; Verfügbar unter http://www.mlwerke.de/me/me03/me03_005.htm, 13. März 2012)
- Marx, K. (1973). *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie* (Bd. 1). Berlin: Dietz-Verlag. (Originalausgabe 1867)

- Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 468–475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Mertins, K. & Finke, I. (2004). Kommunikation impliziten Wissens. In R. Reinhardt & M. J. Eppler (Hg.), *Wissenskommunikation in Organisationen* (S. 32–49). Berlin: Springer.
- Mertins, K., Heisig, P. & Vorbeck, J. (Hg.). (2003). *Knowledge management: Concepts and best practices*. Berlin: Springer.
- Methode. (1989). In Wissenschaftl. Rat und Mitarb. d. Dudenred. unter d. Leit. v. G. Drosdowski (Hg.), *Duden Deutsches Universalwörterbuch* (2. völlig neu bearb. u. stark erweiterte Aufl., S. 1012). Mannheim: Dudenverlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–93). Opladen: Leske & Budrich. (Nachdruck von *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, by Garz & Kraimer, Hg., 1991, Westdeutscher Verlag)
- Mikula, G. (1993). Reliabilität. In W. Arnold, J. Eysenck & R. Meili (Hg.), *Lexikon der Psychologie* (11. Aufl., Bd. 3, S. 1879–1879). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Miller, G. A. (1969). A psychological method to investigate verbal concepts. *Journal of Mathematical Psychology*, 6, 169–191.
- Müller, M. & Herbig, B. (2004). *Methoden zur Erhebung und Abbildung impliziten Wissens: Ergebnisse einer Literaturrecherche* (Berichte aus dem Lehrstuhl für Psychologie der TU München Nr. 74). München: Lehrstuhl für Psychologie der TU München. (Verfügbar unter <http://www.psycho.wi.tum.de/LS-Berichte/Bericht-74.pdf>, 13. März 2012)
- Münzer, H. (2001). *Handbuch der Rhetorik: Vom Handwerk zur Redekunst*. Berlin: Edition AETAS. (Verfügbar unter <http://www.rhetorik-netz.de/rhetorik/>, 13. März 2012)
- Moore, C. M. (1987). *Group techniques for idea building*. Newbury Park: Sage.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Moser, K. & Schmook, R. (2006). Berufliche und organisationale Sozialisation. In H. Schuler (Hg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 231–253). Göttingen: Hogrefe.
- Nardi, B. A. (Hg.). (1996a). *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Nardi, B. A. (1996b). Studying context: A comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. In B. A. Nardi (Hg.), *Context and consciousness* (S. 69–102). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Neimeyer, G. J. & Hagans, C. L. (2002). More madness in our method?: The effects of repertory grid variations on construct differentiation. *Journal of Constructivist Psychology*, 15, 139–160.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G. & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Neubauer, W. (2003). *Organisationskultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann. (Habilitation Johannes Kepler Universität Linz)
- Neuweg, G. H. (2004). Tacit knowing and implicit learning. In M. Fischer & N. Bo-

- reham (Hg.), *European perspectives on learning at work: The acquisition of work process knowledge*. Luxembourg: Office for Official Publication for the European Communities.
- Newman, W. M. & Lamming, M. G. (1995). *Interactive system design*. Wokingham, England: Addison Wesley.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The concept of 'Ba': Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens – Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Nonaka, I. & Toyama, R. (2003). The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process. *Knowledge Management Research & Practice*, 1, 2–10.
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2006). *The theory underlying concept maps and how to construct them* (CmapTools). Florida Institute for Human and Machine Cognition (IHMC).
- Objektivität. (1986). In Red. Naturwiss. u. Medizin d. Bibliograph. Inst. (Hg.), *Meyers kleines Lexikon: Psychologie* (S. 250). Mannheim: Meyers Lexikonverlag.
- Ogilvy, J. & Schwartz, P. (1998). Plotting your scenarios. In L. Fahey & R. Randall (Hg.), *Learning from the future*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Parker, I. (2003). Die diskursanalytische Methode. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 546–556). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Perrig, W., Wippich, W. & Perrig-Chiello, P. (1993). *Unbewusste Informationsverarbeitung*. Bern: Huber.
- Pfadenhauer, M. (2002). Auf gleicher Augenhöhe reden: Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 113–130). Opladen: Leske & Budrich.
- Polanyi, M. (1966/1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith. (Reprint. 1966)
- Probst, G., Raub, S. & Romhardt, K. (1998). *Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Frankfurt am Main: Gabler.
- Probst, G., Raub, S. & Romhardt, K. (2003). *Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen* (4. überarb. Aufl.). Frankfurt am Main: Gabler.
- Proctor, R. W., Vu, K.-P.-L., Najjar, L. J., Vaughan, M. W. & Salvendy, G. (2003). Content preparation and management for e-commerce web sites. *Communications of the ACM*, 46(12), 289–299. (ACM-Tabellen Verfügbar unter http://www.psych.purdue.edu/~proctor/ACM_tables.pdf, 13. März 2012)
- Quinn, J. (1992). *Intelligent enterprise. a knowledge and service based paradigm for industry*. New York: Free Press.
- Quinn, J. B., Anderson, P. & Finkelstein, S. (1996). Managing professional intellect: Making the most of the best. *Harvard Business Review*, March-April 1996, 71–80.
- Raeithel, A. (1983). *Tätigkeit, Arbeit und Praxis: Grundbegriffe für eine praktische Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Raeithel, A. (1990). *Arbeiten zur Methodologie der Psychologie und zur Kelly-Matrizen-Methodik*. Habilitation, Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie, Hamburg.
- Raeithel, A. (1992). Activity theory as a foundation for design. In C. Floyd, H. Züllighoven, R. Budde & R. Keil-Slawik (Hg.), *Software development and reality construction* (S. 391–415). Cambridge: Cambridge University Press.
- Raeithel, A. (1993). Auswertungsmethoden für Repertory Grids. In J. W. Scheer & A. Catina (Hg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik: Grundlagen und Methoden* (Bd. 1, S. 41–67). Bern: Verlag Hans Huber.
- Rapaport, D. (1942). Principles underlying projective techniques. *Character & Personality*, 10(3), 213–219.
- Rüddenklau, E. (1999). Materialismus. In P. Prechtel & F.-P. Burkard (Hg.), *Metzler Philosophie Lexikon: Begriffe und Definitionen* (2. Aufl., S. 348–350). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Reinmann-Rothmeier, G., Erlach, C. & Neubauer, A. (2000). *Erfahrungsgeschichten durch Story-Telling: Eine multifunktionale Wissensmanagement-Methode* (Forschungsbericht Nr. 127). München: Ludwig Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. (Verfügbar unter http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000235/01/FB_127.pdf, 13. März 2012)
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2000). *Individuelles Wissensmanagement*. Bern: Huber.
- Reliabilität. (1986). In Red. Naturwiss. u. Medizin d. Bibliograph. Inst. (Hg.), *Meyers kleines Lexikon: Psychologie* (S. 311). Mannheim: Meyers Lexikonverlag.
- Riemann, R. (1983). Die Erfassung individueller Einstellungen mit Hilfe der Gridtechnik. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 14, 139–151.
- Riemann, R. (1991). *Repertory Grid Technik: Handanweisung*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Rogers, C. (1995). *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin. (Originalausgabe 1961)
- Roth, R. M. & Wood, W. C. (1990). A delphi approach to acquiring knowledge from single and multiple experts. In *Proceedings of the 1990 ACM SIGBDP conference on Trends and Directions in Expert Systems* (S. 275–300). New York: ACM Press.
- Rugg, G., Eva, M., Mahmood, A., Rehman, N., Andrews, S. & Davies, S. (2002). Eliciting information about organizational culture via laddering. *Information Systems Journal*, 12, 215–229.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.
- Saporoshez, A. W. (1973). *Bemerkungen*. In A. N. Leontjew, Probleme der Entwicklung des Psychischen (S. 379–387). Berlin: Volk und Wissen.
- Scharmer, C. O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges: The social technology of presencing*. Cambridge, MA: Society for Organizational Learning.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke Verlag.
- Scheer, J. W. (1993). Planung und Durchführung von Repertory Grid-Untersuchungen. In J. W. Scheer & A. Catina (Hg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik: Grundlagen und Methoden* (Bd. 1, S. 24–40). Bern: Verlag Hans Huber.

- Scheer, J. W. & Catina, A. (Hg.). (1993). *Einführung in die Repertory Grid-Technik: Grundlagen und Methoden* (Bd. 1). Bern: Verlag Hans Huber.
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (9 Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2007). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot/Hants: Ashgate. (Originalausgabe 1983)
- Schütze, F. (1976). Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In G. Dux & T. Luckmann (Hg.), *Beiträge zur Wissenssoziologie – Beiträge zur Religionssoziologie* (S. 7–41). Opladen: Westdt. Verlag. (Verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/1033/linguistische_analyse.pdf, 3. August 2012)
- Schuler, H. (Hg.). (1993). *Lehrbuch Organisationspsychologie*. Bern: Hans Huber.
- Sempé, F., Nguyen-Duc, M., Boucher, A. & Drogoul, A. (2005). An artificial maieutic approach for eliciting experts' knowledge in multi-agent simulations. In *Proceedings of the Fourth International Joint Conference on Autonomous Agents and Multiagent Systems* (S. 1361–1362). New York: ACM Press.
- Senge, P., Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C. & Ross, R. (Hg.). (2008). *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original: The fifth discipline, 1990.)
- Shazer, S. de. (2010). *Der Dreh: Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie* (11 Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Shazer, S. de & Dolan, Y. (2010). *Worte waren ursprünglich Zauber: Von der Problemsprache zur Lösungssprache* (2 Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Sinclair, J. (Hg.). (1992). *Collins COBUILD [Collins Birmingham University International Language Database] english language dictionary*. London: Collins.
- Spangenberg, N. & Wolff, K. E. (1993). Datenreduktion durch die Formale Begriffsanalyse von Repertory Grids. In J. W. Scheer & A. Catina (Hg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik: Klinische Forschung und Praxis* (S. 38–54). Bern: Verlag Hans Huber.
- Sparrer, I. (2006). *Systemische Strukturaufstellungen: Theorie und Praxis*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Sparrer, I. (2009). *Wunder, Lösung und System: Lösungsfokussierte Systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung* (5. überarb. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Sparrer, I. (2010). *Einführung in Lösungsfokussierung und Systemische Strukturaufstellungen* (2 Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Stary, C. (2000). Tadeus: Seamless development of task-based and user-oriented interfaces. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, 30, 509–525.
- Steinke, I. (2003). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (2 Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Sternberg, R. J. & Hedlund, J. (2002). Practical intelligence, g, and work psychology. *Human Performance*, 15 (1/2), 143–160.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. (Hg.). (1999). *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stewart, V. (o. D. a.). *Enquire within: Designing a session—a note on qualifiers*. Verfüg-

- bar unter <http://www.enquirewithin.co.nz/HINTS/skills3.htm>, 27. Januar 2012.
- Stewart, V. (o.D.b). *Enquire within: Hints in choosing elements for the repertory grid interview*. Verfügbar unter <http://www.enquirewithin.co.nz/HINTS/elements.htm>, 7. Februar 2012.
- Stewart, V., Stewart, A. & Fonda, N. (1981). *Business applications of repertory grid*. London: McGraw-Hill.
- Strube, G., Becker, B., Freska, C., Hahn, U., Opwis, K. & Palm, G. (Hg.). (1996). *Wörterbuch der Kognitionswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Thomas, L. F. & Harri-Augstein, E. S. (1985). *Self-organised learning: Foundations of a conversational science for psychology*. London: Routledge.
- Tomlinson, C. M. & Johnson, L. (1994). Notes on the techniques adopted for knowledge elicitation. *International Journal Systems Research and Information Science*, 6, 179–185.
- Tsoukas, H. (2003). Do we really understand tacit knowledge? In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Hg.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (S. 410–427). Oxford: Blackwell Publishing.
- Tuomi, I. (1999). Data is more than knowledge: Implications of the reversed knowledge hierarchy for knowledge management and organizational memory. In *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences* (S. 1–12). IEEE Computer Society Press.
- Uden, L. & Willis, N. (2001). Designing user interfaces using activity theory. In *Proceedings of the 34th Hawaii International Conference on System Sciences*. IEEE Computer Society Press.
- Ulich, E. (2005). *Arbeitspsychologie* (6. überarb., erw. Aufl.). Zürich: vdf Verlag.
- Urquhart, C., Light, A., Thomas, R., Barker, A., Yeoman, A., Cooper, J. et al. (2003). Critical incident technique and explicitation interviewing in studies of information behaviour. *Library and Information Science Research*, 25(1), 63–88.
- Vera, D. & Crossan, M. (2003). Organizational learning and knowledge management: Toward an integrative framework. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Hg.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (S. 122–141). Malton, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5. Aufl.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Virkkunen, J. & Kuutti, K. (2000). Understanding organizational learning by focusing on “activity systems”. *Accounting, Management and Information Technology*, 10, 291–319.
- Vogel, B. (1995). „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt...“ Einige Reflexionen über den Stellenwert und Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung. In C. Brinkmann, A. Deeke & B. Völkel (Hg.), *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung* (S. 73–84). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Wahren, H.-K. E. (1996). *Das lernende Unternehmen: Theorie und Praxis des organisationalen Lernens*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Wehner, T., Raethel, A., Clases, C. & Endres, E. (1996). Von der Mühe und den Wegen der Zusammenarbeit: Theorie und Empirie eines arbeitspsychologischen Kooperationsmodells. In E. Endres & T. Wehner (Hg.), *Zwischenbetriebliche Kooperation: Die Gestaltung von Lieferbeziehungen* (S. 31–58). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

- Weick, K. E. & Roberts, K. H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357–381.
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2007). *Das Unerwartete managen: Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen* (2 Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge/MA: Cambridge University Press.
- Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Willner, A. E. (1967). Associative neighborhoods and developmental changes in the conceptual organization of recall. *Child Development*, 38(4), 1127–1138.
- Wolf, E., Zerres, C. & Zerres, M. (o. J.). *Szenario-Technik*. Verfügbar unter http://studentensupport.de/store/product_137.aspx, 9. Januar 2009.
- Wolff, K. E. (1994). A first course in formal concept analysis: How to understand line diagrams. In F. Faulbaum (Hg.), *Softstat'93: Advances in statistical software* (Bd. 4, S. 429–438). Stuttgart: Lucius & Lucius. (Verfügbar unter http://www.fbmn.fh-darmstadt.de/home/wolff/Publikationen/A_First_Course_in_Formal_Concept_Analysis.pdf, 5. Februar 2012)
- Wright, R. P. & Lam, S. S. K. (2002). Comparing apples with apples: The importance of element wording in grid applications. *Journal of Constructivist Psychology*, 15, 109–119.
- Wygotski, L. S. (1969). *Denken und sprechen*. S. Fischer Verlag. (Herausgegeben von J. Helm. Russische Originalausgabe von 1934.)
- Wygotski [Vygotsky], L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. (Herausgegeben von Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman)
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (1999). *Psychologie*. Berlin: Springer.
- Zinser, H. (1995). Feuerbach. In B. Lutz (Hg.), *Metzler Philosophen Lexikon* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 269–271). Stuttgart: J. B. Metzler.

Anhang A

A.1 Interview-Leitfaden

Im Folgenden ist der verwendete Interview-Leitfaden für die ExpertInnen-Interviews in deutscher Version abgebildet.

Leitfaden

Hintergrundfragen

1. RepGrid Kontext:
 - (a) In welchem Kontext arbeiten Sie mit Repertory Grids? (oder Vergangenheit)
 - (b) Können Sie mir ein, zwei Beispiele typischer RepGrid-Projekte nennen, die Sie gemacht haben?
 - (c) Haben Sie diesbezüglich etwas publiziert? Können Sie mir eine typische Publikation nennen?
2. Jüngerer RepGrid-Projekt:
 - (a) Wann haben Sie das letzte Mal mit Repertory Grids gearbeitet? (oder Gegenwart)
 - (b) Können Sie mir bitte kurz umreißen, worum es dabei ging/geht? (Ziel des Projekts, Rolle der Repertory Grids im Projekt)
3. RepGrid Geschichte:
 - (a) Wie und wann haben Sie Repertory Grids (kennen-)gelernt?
 - (b) Wann haben Sie Ihr erstes wirklich eigenständiges Repertory Grid durchgeführt? (Jahr)
4. RepGrid Expertise:
 - (a) Wie oft haben Sie bereits mit Repertory Grids gearbeitet?
 - (b) Wenn Sie sich selbst Punkte auf einer fünfstufigen Skala geben sollten, wie schätzen Sie Ihre praktische Erfahrung mit Repertory Grids ein? (Skala 1 bis 5, 1=keine oder sehr wenig praktische Erfahrung, 5=sehr viel praktische Erfahrung)
 - (c) Und wie schätzen Sie Ihr theoretisches Hintergrundwissen zu den Repertory Grids ein, z. B. PPC, aktuelle Publikationen und Forschungsergebnisse im Bereich RepGrid? (Skala 1 bis 5, 1=keine oder sehr wenig theoretisches Hintergrundwissen, 5=sehr viel theoretisches Hintergrundwissen)

5. Beruflicher/Ausbildungs-Hintergrund:

- (a) In welcher Fachdisziplin (Wissenschaftsdisziplin) fühlen Sie sich am ehesten (meisten) zu Hause?
- (b) Was haben Sie studiert? (Haben Sie all diese Studien abgeschlossen?)
- (c) In welchen Bereichen/Branchen haben Sie bereits gearbeitet?
- (d) Wo und was arbeiten Sie zur Zeit?

Leitfragen1. **Wann/In welchen Fällen entscheiden Sie sich für Repertory Grids als Methode und warum?**

... [erzählen lassen]

Wieviel Entscheidungsfreiheit haben Sie diesbezüglich üblicherweise?

Was ist für Sie das Ziel eines Grids?

2. **Wie gehen Sie üblicherweise vor, um das Anliegen bzw. das Ausgangsproblem eines Klienten/einer Klientin bzw. einer Organisation (alternativ: eine Forschungsfrage) in eine für ein Grid passende Form zu „übersetzen“ (zu übertragen, umzuwandeln)?**

- (a) *Haben Sie ein standardisiertes oder strukturiertes Vorgehen diesbezüglich? (Problem à Grid-Thema, Elementauswahl, Frageformulierung) – Wenn ja:*

Was machen Sie genau? (Verwenden Sie eine besondere Technik/Methode? In welcher Reihenfolge machen Sie was? Welche Schritte sind wichtiger als andere?)

Welche Hilfsmittel verwenden Sie? (Software, Karten, Flipchart, Tafel, physische Gegenstände, ...)

Welches Setting bevorzugen Sie? (persönliches Interview vor dem eigentlichen Grid-Interview, schriftliche Abklärung, Software, Telefongespräch, ...)

Wie lange brauchen Sie üblicherweise, bis Sie die konkreten Elemente und Konstrukterhebungsfragen für ein Grid haben?

Haben Sie zu dieser Vorgehensweise etwas publiziert? Oder folgen Sie in Ihrem Vorgehen einer speziellen Publikation? Können Sie mir die Quelle(n) nennen?

- (b) *Wenn nein: Denken Sie doch bitte an einen konkreten Fall in jüngerer Vergangenheit, wo Sie ein Repertory Grid durchgeführt haben. Erzählen Sie mir bitte an diesem Beispiel, wie Sie vorgegangen sind...*

i. Woher haben Sie gewusst, dass dies ein Fall für ein Grid ist?

Was war das Ausgangsproblem?

Was war Ihre Rolle oder Ihr Auftrag?

Was hat Sie veranlasst, in diesem Fall ein (mehrere) Grid(s) zu machen?

ii. Wie sind Sie überhaupt zum Grid-Thema gekommen?

Was haben Sie dann getan?

Haben Sie eine spezielle Methode/Technik verwendet? Welche? Warum diese?

Welche Hilfsmittel haben Sie verwendet? (Software, Karten, Flipchart, ...)

Welches Setting haben Sie dafür verwendet (persönliches Interview vor dem Grid-Interview, schriftliche Abklärung, Software, Telefongespräch, ...)?

Wie und wann haben Sie gewusst, dass ... das Thema für das Grid ist und wen Sie befragen müssen?

iii. Wie haben Sie die Elemente gewählt?

Was genau haben Sie getan und warum?
 Was haben Sie gefragt? Welche Fragen?
 Haben Sie eine spezielle Methode/Technik verwendet? Welche? Warum diese?
 Welche Hilfsmittel haben Sie verwendet? (Software, Karten, Flipchart, Tafel, ...)
 Welches Setting haben Sie dafür verwendet (persönliches Interview vor dem eigentlichen Grid-Interview, schriftliche Abklärung, Software, Telefongespräch, ...)?
 Wie lange haben Sie gebraucht, bis die konkreten Elemente für das Grid feststanden?
 Wie haben Sie gewusst, dass das der „richtige“ Weg ist, wie Sie vorgehen?
 Woher haben Sie gewusst, dass dies das passende Set von Elementen für das Grid ist?

- iv. Wie haben Sie die Fragen zur Konstrukterhebung ausgewählt/gestellt?
 Haben Sie Ihre Fragen im Vorhinein vorbereitet? Tun Sie das sonst auch?
 Wie?
 Wie haben Sie gefragt?
 Welchen Bezug hatten die Fragen zum Anliegen des Klienten/zur Forschungsfrage?
 Haben Sie Qualifier während der Konstrukterhebung verwendet? Tun Sie das sonst auch? (Mit „Qualifier“ meine ich „in-Bezug-auf“-Fragen zur Konstrukterhebung, z. B. wenn ich fragen würde: Worin sind sich zwei der drei Personen ähnlich in Bezug auf ihre Art und Weise, mit Kunden umzugehen.)
 Wenn ja: Warum? Wenn nein: Warum nicht?
 Wenn ja: Wie?
 Wenn ja: Zeitpunkt der Auswahl? Anzahl?
 Wenn ja: Welche im konkreten Fall/Beispiele?
 Wenn ja: Alles in allem, was, glauben Sie, sind die Vorteile des Verwendens von Qualifiern? Und was, glauben Sie, sind Nachteile oder Risiken?
 Wenn nein: nächste Frage

3. Erzählen Sie mir über eine konkrete herausfordernde Situation in der Vorbereitung oder Durchführung eines Repertory-Grid-Interviews, die Sie erlebt haben! (herausfordernd = etwas, das vom Normalen abweicht und Sie als ExpertIn gefordert hat)

Was ist passiert?
 Was haben Sie (genau) gemacht in der Situation?
 Wer war noch beteiligt? Was haben die anderen gemacht?
 Erzählen Sie über die Umstände, die zu der Situation geführt haben bzw. unter denen die Situation stattgefunden hat! (Rollen der Beteiligten, Vorgeschichte, Vorhersehbarkeit, Thema des Repertory Grids, Ausgangsproblem des Klienten/Forschungsfrage, Ort, Zeit, Dauer des Ereignisses)
 Welche Gründe, Umstände oder Auslöser haben zu dieser kritischen Situation geführt?
 Was war entscheidend (was wäre entscheidend gewesen), um die kritische Situation zu bewältigen? Warum haben Sie in dieser Situation so reagiert?
 Was war das Ergebnis/die Folgen dieses Verhaltens?
 Was wäre wahrscheinlich passiert, wenn Sie nicht so reagiert hätten, wie Sie es getan haben oder wenn ... [Umstände, Verhalten der anderen] nicht passiert wäre? Was wären die Folgen gewesen?

A.2 Anschreiben

Im Folgenden ist das Anschreiben an die Grid-Expertinnen und -Experten abgebildet, das um Teilnahme an der Studie bittet. Diese Anfragen wurden zwischen 2005 und 2006 versendet.

Sehr geehrter Herr . . . , / Sehr geehrte Frau . . . ,

ich arbeite als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Linz (Österreich) und beschäftige mich in meiner Doktorarbeit (im Fach Psychologie) mit Repertory Grids in organisationalen Kontexten.

Da es in der akademischen Literatur wenig Hilfestellungen für die Vorlaufphase (d. h. v. a. Themen- und Elementfindung) von Repertory Grids gibt, möchte ich eine systematische Vorgehensweise für diese Vorlaufphase - speziell für Anwendungen im organisationalen Kontext - entwickeln.

Meine Motivation dafür begründet sich sowohl durch meine eigene Erfahrung mit Repertory Grids, als auch vor allem durch meine Tätigkeit als Lehrende im Wissensmanagement, wo ich Repertory Grids als Methode zur Erhebung von Wissen an Führungskräfte unterrichte und immer wieder auf einerseits sehr positive Resonanz seitens der Praktiker stoße („das ist genau das, was wir in der Praxis brauchen“), aber andererseits auf das Problem, dass Praktiker bei der Elementauswahl oft scheitern und ich Ihnen keinen Leitfaden dafür in die Hand geben kann.

Um eine Methode zu entwickeln, die dem Einsatz von Repertory Grids bei organisationalen Anwendungen vorgeschaltet werden kann, möchte ich:

1. zum einen theoretisch arbeiten, d. h. Organisationsliteratur und arbeitspsychologische Literatur danach bearbeiten, inwieweit sie für das Finden von Themen und Elementen für ein Repertory Grid ein hilfreiches Framework sein kann.
2. zum anderen empirisch arbeiten, d. h. mit Hilfe von Experteninterviews mit Repertory Grid-Experten und -Expertinnen eine systematische Sammlung von Erfahrungswerten machen.

Für diesen empirischen Teil habe ich nun recherchiert, wer sich mit Repertory Grids beschäftigt (vor allem außerhalb der rein klinischen Anwendungen).

Dabei bin ich unter anderem auf Ihre Arbeiten zu *XY* [personalisierter Absatz bezogen auf den/die ExpertIn] gestoßen. Ihre in den Arbeiten geschilderte Vorgehensweise *XY* [personalisiert bezogen auf den/die ExpertIn] klingt für meine Fragestellung sehr interessant. Dürfte ich mit Ihnen ein Experten-Interview zu Ihrem persönlichen Vorgehen bei Repertory Grid-Interviews machen?

Einige Interviews mit Repertory Grid-Experten habe ich bereits durchgeführt. Ich möchte die Interviews anschließend inhaltsanalytisch auswerten und damit wesentliche Bestandteile der Vorlaufphase für Repertory Grids definieren.

Das Interview, für das ich einen offenen Interviewleitfaden verwende, würde ca. 1 h dauern. Es könnte telefonisch, über skype (kostenloses Internet-Telefon: www.skype.com) oder auch persönlich durchgeführt werden.

Ich hoffe sehr auf eine positive Antwort!

Mit freundlichen Grüßen
Jeannette Hemmecke

Diplom-Psychologin
Johannes Kepler Universität Linz
Institut für Wirtschaftsinformatik—Communications Engineering
Freistädter Str. 315, 4040 Linz/Österreich

<mailto:jeannette.hemmecke@jku.at>

<http://www.ce.jku.at>

A.3 Transkribierrichtlinien

Folgende Richtlinien wurden für das Transkribieren der ExpertInnen-Interviews verwendet.

- Für die Verschriftlichung wurde ein Mittelweg zwischen literarischer Umschrift und Standardorthographie gewählt (vgl. Flick et al., 2003). Es wurde z. B. „'s war“, anstatt „es war“ oder „das war“ oder „'ne“ anstatt „eine“, „'n“ anstatt „ein“ verwendet. Regionaler Dialekt wurde nicht berücksichtigt, da dieser einerseits die Anonymität der Experten und Expertinnen hätte gefährden können und darüber hinaus für die angestrebte Auswertung der Daten keine Rolle spielt. Außerdem wurden Pausen und eindeutige Stimmungslagen (Lachen) erfasst. Diese Aspekte wurden nicht konversationsanalytisch ausgewertet.
- Die wörtliche Rede der Interviewerin (Autorin) ist erkennbar an einem „JH:“. Die Rede des Interviewten oder der Interviewten ist durch ein eindeutiges Kürzel („I1:“ bis „I12:“) erkennbar.
- Es wurden Passagen oder einzelne Wörter dann nicht transkribiert, wenn der Inhalt privater Natur war und nichts mit der Fragestellung zu tun hatte bzw. wenn durch den Inhalt die Anonymität gefährdet worden wäre (etwa Nennung von Instituten, an denen eine ExpertIn tätig ist). Die Auslassung ist durch drei Punkte mit folgender kurzer Erläuterung der Auslassung in Klammern angegeben, die entweder einer der beiden RednerInnen zugeordnet ist, wenn nur diese Person gesprochen hat, oder aber keiner RednerIn zugeordnet ist, wenn beide gesprochen haben.

Folgende Kürzel bzw. Symbole wurden verwendet:

... am Ende und dem darauf folgenden Anfang der Rede einer Person bedeutet, dass beide Teile ohne Unterbrechung gesprochen wurden, wobei die andere Person dazwischen/parallel dazu etwas gesagt hat.

mhm steht für den zustimmenden Laut, der üblicherweise zu hören ist, wenn jemand einen Sachverhalt versteht oder diesem zustimmt, ähnlich einem summenden Aha.

hm Summender Laut, der keine direkte Zustimmung ausdrückt, sondern eher Zurkenntnisnahme oder Nachdenken.

äh, ähm, engl.: erm, er Fülllaute.

- steht für den Abbruch eines Wortes, einer Wortgruppe oder eines Satzes (und für die automatische Silbentrennung).

(?) ein Fragezeichen in Klammern nach einem Wort deutet an, dass unsicher ist, ob das vorangehende Wort korrekt verstanden und transkribiert wurde.

xyz Sterne kennzeichnen eine sehr hervorgehobene Betonung auf dem Wort oder der Silbe.

(Pause) eine deutliche Pause im Sprechverlauf unter 3 s wurde mit Pause gekennzeichnet.

(X s Pause) eine längere Sprechpause wurde mit Angabe der Dauer (in Sekunden) gekennzeichnet.

Curriculum Vitae

Zur Person

Dipl.-Psych. Jeannette Hemmecke, geb. Dietz
geboren 1974 in Karl-Marx-Stadt (heute: Chemnitz), Deutschland
deutsche Staatsbürgerschaft
verheiratet, 1 Kind
E-Mail: jeannette@hemmecke.de

Ausbildung

2001–2012	Doktoratsstudium der Psychologie, Universität Wien, Österreich
2007–2008	Fernstudium Personal Construct Psychology and its Methods of Inquiry, Centre for Personal Construct Psychology, School of Psychology, University of Hertfordshire, Großbritannien
2000–2004	Studium der Wirtschaftswissenschaften, Johannes Kepler Universität Linz, Österreich
1992–1999	Studium der Psychologie, Universität Leipzig, Deutschland, Auslandspraktikum 1996–1997 in Nantes, Frankreich
1992	Abitur (allgemeine Hochschulreife), Chemnitz, Deutschland

Beruflicher Werdegang

seit 2008	FH-Professorin für Wissenskommunikation am Studiengang „Kommunikation, Wissen, Medien“, Fakultät für Informatik, Kommunikation und Medien, FH Oberösterreich, Hagenberg im Mühlkreis, Österreich
seit 2000	Universitätslektorin, Johannes Kepler Universität Linz
2007–2008	Selbstständige Trainerin, Hagenberg im Mühlkreis, Österreich
2001–2006	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Wirtschaftsinformatik–Communications Engineering, Johannes Kepler Universität Linz
2000–2001	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung für Sozial- und Wirtschaftspsychologie, Johannes Kepler Universität Linz
1999	Psychologin, Mutter-Kind-Kurklinik, Grafenau, Deutschland

Sprachen

Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch

Publikationen

Repertory Grid-Technik. In C. Stary, M. Maroscher & E. Stary, *Wissensmanagement in der Praxis: Methoden – Werkzeuge – Beispiele*. Carl Hanser, 2012. In Druck.

Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre – Eine gestaltungsorientierte Perspektive (mit C. Richter, H. Allert & D. Divotkey). In G. Csanyi, F. Reichl & A. Steiner (Hrsg.), *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre*, S. 58–59. Waxmann, 2012.

Heterogeneity of Repertory Grid Elements for Tacit Knowledge Elicitation Purposes in Organizations. *11th Conference of the European Personal Construct Association*, 29. Juni–1. Juli 2012, Dublin, Ireland.

The Tacit Dimension of User-Tasks: Elicitation and Contextual Representation (mit C. Stary). In *Proceedings TAMODIA '06, 5th Int. Workshop on Task Models and Diagrams for User Interface Design*, Springer Lecture Notes in Computer Science, LNCS 4385, S. 308–323. Springer, 2007.

Supporting the Choice of Elements in Repertory Grids by Critical Incident Technique. *1st International Conference on Personal Construct Psychology in Business Context*, 24.–26. November 2006, Chemnitz, Germany.

Repertory Grids in Organizational Practice: How to Choose Elements. *8th Conference of the European Personal Construct Association*, 8.–11. April 2006, Kristianstad, Sweden.

A Framework for the Externalization of Tacit Knowledge Embedding Repertory Grids (mit C. Stary). In *Proceedings of the 5th European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities*, 2.–3. April 2004, Innsbruck, Österreich. Verfügbar unter <http://www.olkc.net>.

Das Interdisziplinäre Zentrum für Soziale Kompetenz der Universität Linz – Konzept und erste Erfahrungen (mit H. Altrichter, E. Brunner-Kranzmayr, H. Holley, G. Kette, W. Ötsch, G. Pfeil, G. Reber & T. Stöbich). *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24(2-3):101–109, 2000.