

Bernd Hackl
Georg Hans Neuweg
(Hrsg.)

Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns

Arbeiten aus der Sektion
Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung
in der Österreichischen Gesellschaft
für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen

Vorwort der Herausgeber

Das Thema der Professionalisierung des Lehrberufes hat seit geraumer Zeit Konjunktur. Während dabei zunächst die mehr grundsätzliche Sondierung und Reformulierung traditioneller Diskursfiguren in Schulpädagogik und Didaktik unter professionstheoretischem Blickwinkel im Vordergrund stand, zeichnet sich in letzter Zeit eine Vertiefung der Auseinandersetzung ab, die nicht nur zu einer erheblichen Detaillierung der Fragestellungen führt, sondern auch grundlagentheoretische Problemstellungen einbegreift und Schnittstellen zu angrenzenden Forschungsbereichen aufsucht.

Diese Differenzierung der Diskussion hat die Arbeit in der Sektion *Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung* (LBF) in der *Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (ÖFEB) seit ihrer Gründung im Jahre 2000 entscheidend mitbestimmt. Der vorliegende Sammelband, der zugleich die wissenschaftliche Schriftenreihe der Gesellschaft eröffnet, dokumentiert eine erste Etappe dieser Arbeit. Er enthält überarbeitete und teils stark erweiterte Fassungen von Vorträgen, die während der zweiten Jahrestagung der ÖFEB vom 19. bis 21. September 2002 an der Pädagogischen Akademie Klagenfurt und am 10. Mai 2003 im Zuge der zweiten Tagung der Sektion LBF an der Karl-Franzens-Universität Graz aus dem Kreise der Mitglieder und Gäste der Sektion gehalten wurden.

Den Ausgangspunkt der Darstellungen bilden klassische, aus der zeitgenössischen Professionalisierungsdebatte bekannte Problemstellungen: die Frage nach dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, Wissen und Können, Denken und Handeln; die Frage nach dem Wissen, das LehrerInnen besitzen oder besitzen sollten; die Frage danach, wie LehrerInnen ihr Können regulieren oder regulieren sollten; und schließlich die Frage danach, wie professionelle Handlungskompetenz entsteht und die entsprechenden Entwicklungsprozesse gefördert werden können.

Die Debatte um das *Theorie-Praxis-Problem*, die das Bemühen um eine systematische LehrerInnenbildung seit jeher geradezu notorisch begleitet, nimmt auch im Diskurs der Sektion breiten Raum ein. Diesem Umstand trägt der einleitende Beitrag von Georg Hans NEUWEG Rechnung. Er rekonstruiert das Theorie-Praxis-Problem als Wissen-Können-Problem und identifiziert zwölf basale „Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen“, die sich wiederum zu zwei Hauptgruppen – Integrationskonzepte einerseits, Differenzkonzepte andererseits – zusammenfassen lassen.

Die beiden Folgetexte widmen sich der *Wissensbasis pädagogischen Handelns*. Marko PALEKCIC weist am Beispiel des Konzepts der intrinsischen Motivation den Anspruch zurück, pädagogisch-psychologisches Wissen könne unterrichtliche Praxis unmittelbar theoretisch oder gar technologisch fundieren. Nicht zuletzt unter dem Eindruck einer zweifelhaften externen Validität psychologischer Untersuchungen bedürfe es einer eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Forschung. Im Ergebnis wird Pädagogische Psychologie damit nicht als Zulieferant für pädagogische Praxis, sondern als inspirierende Größe für pädagogische Forschung bestimmt. Ulrike POPP verweist auf die Diskrepanz zwischen extensiver fachlicher und vergleichsweise geringer pädagogischer Professionalisierung in der universitären Ausbildung von LehrerInnen und verdeutlicht die Gefahren einer nur oder vorrangig die Fachlichkeit im Auge habenden Qualifizierungsstrategie im Allgemeinen und hinsichtlich der Sensibilisierung für Geschlechterfragen im Besonderen.

Zwei weitere Beiträge leuchten die *Dimension des Könnens und der Handlungsregulation* aus. Bernd HACKL setzt sich kritisch mit dem Konzept des „impliziten Wissens“ auseinander, das in der Lehrerbildungsforschung nicht nur aufgrund der Nachhaltigkeit, mit der sie das Theorie-Praxis-Problem verhandelt, sondern auch aufgrund der Befundlage in der Lehrerexpertenforschung auf breites Interesse gestoßen ist. Die Bedenken richten sich vor allem gegen objektivistische Verkürzungen der handlungstheoretischen Problemstellung, in deren Rahmen zwar die operative Binnenlogik des Handelns, nicht aber die Intentionalität des Subjekts erfasst werden kann. Als eine Leerstelle im Entwurf POLANYIS identifiziert HACKL unter anderem die fehlende Antwort auf die Frage, was dem Lernen und dem Handeln – als Bedürfnis, Motiv, Emotion – letztlich die Richtung gibt. Diesem Problem widmet sich auch Wilfried DATLER, wenn er die Affektregulation des oder der Professionellen in den Mittelpunkt seiner Ausführungen rückt. Dabei besteht die Herausforderung, wie DATLER zeigt, nicht einfach darin, die Rolle des Erlebens additiv einer Professionalisierungsdebatte anzufügen, die an dieser Stelle einen blinden Fleck aufzuweisen scheint. Im Gegenteil gilt es, die komplexe Wechselwirkung zwischen Wahrnehmen, Denken und Handeln einerseits, affektivem Erleben andererseits theoretisch schlüssig und empirisch begründet zu modellieren. Für die Professionalisierungsdebatte hieße dies, dass sie nicht weiter bloß, Prozesse kognitiven Lernens im Auge habend, zwischen den Polen Theorie und Praxis oszillieren dürfte, sondern die Auseinandersetzung mit dem ei-

genen Erleben ganz offenbar mit zu den Herzstücken einer professionell betriebenen LehrerInnenprofessionalisierung gehören müsste.

DATLERS Beitrag ist damit zugleich dem vierten Schwerpunkt des Bandes zuzurechnen, dem Fragenkreis der *Entwicklung von Professionalität*. Ilse SCHRITTESSER setzt ihn fort, indem sie das Bild einer Professionalisierung durch *professional communities* entwirft, die sich von „communities of practice“ nicht nur dadurch unterscheiden, dass sie absichtsvoll eingesetzt werden. In ihnen spielt zudem die Selbstthematisierung eine herausragende Rolle. Die konzeptionelle Kernidee besteht darin, dass sich in dem Biotop, in dem Professionelle sozialisiert werden, gleichsam jene Widersprüche doppelnd zeigen müssen, die der oder die Professionelle in seinem oder ihrem Handeln letztlich legieren muss: Distanz, Rationalität, Begründungsverpflichtung, Theorieorientierung, Rollenspezifität einerseits; Involviertheit, Emotionalität, Handlungsverpflichtung, Intuition, Rollendiffusität andererseits. Gruppen leisten dies, sofern sie in der Lage sind, kunstvoll zwischen diesen Modi der Problembewältigung zu wechseln und vor allem auch zu thematisieren, in welchem Modus sie sich jeweils befinden. Peter PUTZ und Brigitte JORDAN schließlich wenden sich einem weiteren potenziellen und gegenwärtig viel diskutierten Movens der Professionellwerdung zu: der Evaluation. Der Tendenz zur Standardisierung und Formalisierung halten sie mögliche dysfunktionale Effekte dokumentarisch-formeller Bewertungen entgegen. Ihr Plädoyer für informelle Bewertungsverfahren vor Ort rückt nicht nur erneut den bei SCHRITTESSER diskutierten *community*-Gedanken ins Bewusstsein, sondern führt auch auf die Dimension eines impliziten und eben nicht ohne Informationsverlust kodifizierbaren Wissens zurück.

Mit Helene BABEL können Leserin und Leser abschließend einen Blick in die Werkstatt „Professioneller“ werfen, der darüber staunen lässt, was am Fall alles der Fall sein kann. Nicht nur vermag dessen Lektüre jene Sehnsucht nach externer Evaluation professionellen Handelns sogleich wieder zu wecken, die PUTZ/JORDAN kurz zuvor mit besten Gründen gedämpft hatten. Die Vielschichtigkeit des Falles, dem BABEL sich auf der Interpretationsfolie der Kritischen Psychologie nähert, macht auch deutlich, in welcher thematischen Breite Professionsforschung zu betreiben ist, wenn sie ihrem komplexen Gegenstand gerecht werden will.

Linz und Wien, im Februar 2004

Inhaltsübersicht

Georg Hans Neuweg

Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen.....1

Marko Palekic

Kritische Anmerkungen zum Verhältnis von Psychologie und
Unterrichtspraxis: Das Beispiel „intrinsische Lernmotivation“27

Ulrike Popp

Zur Diskrepanz zwischen fachlicher und pädagogischer
Professionalisierung in der universitären Lehrer(innen)bildung –
am Beispiel von Geschlechterdisparitäten in der Schule45

Bernd Hackl

Explizites und implizites Wissen.
Menschliches Handeln im Spannungsfeld von
Intentionalität, Rationalität und praktischem Können69

Wilfried Datler

Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens 113

Ilse Schrittmesser

„Professional Communities“. Beiträge der Gruppendynamik
zur Entwicklung professionalisierten Handelns 131

Peter Putz & Brigitte Jordan

„Cover your ass“ – zum Umgang mit formalen
und informalen Bewertungen in Organisationen..... 151

Helene Babel

Situationales Wissen. Eine Fallstudie zum Organisationslernen 177

Die AutorInnen209

Peter Putz und Brigitte Jordan

„Cover your ass“ – zum Umgang mit formalen und informalen Bewertungen in Organisationen¹

Die Forderung nach verstärkter Qualitätssicherung und Professionalisierung hat den Bildungsinstitutionen eine Vielzahl von neuen Berichts- und Bewertungsverfahren beschert. Ihnen kommt eine Schlüsselrolle bei der Beurteilung organisationaler Prozesse und Leistungsergebnisse zu, die in Kontexten des Bildungscontrollings, des Qualitätsmanagements und der Lehrveranstaltungsevaluierung erfasst werden. Formale Bewertungssysteme sind das Herzstück moderner Managementansätze, sollen sie doch jene verlässlichen empirischen Daten liefern, die kontinuierliche Verbesserungsprozesse erst möglich machen.

Wir möchten diese Entwicklung zum Anlass nehmen, um einen Schritt zurückzutreten und zwei Beobachtungen auf den Grund zu gehen, die sich nach und nach aus unserer langjährigen Beschäftigung mit Lernen und Beurteilen² unter anderem am kalifornischen *Palo Alto Research Center* (PARC) herauskristallisiert haben:

1. Bewerten ist ein natürlicher, müheloser und allgegenwärtiger Aspekt jeglicher sozialer Interaktion;
2. formale Bewertungsverfahren, wie sie in Organisationen zur Anwendung kommen, führen häufig zu dysfunktionalen Ergebnissen.

Diese zugleich fundamentalen wie widersprüchlichen Befunde werden wir im Folgenden zum Anlass nehmen, Bewertungsverfahren, wie sie herkömmlich

¹ Viele Menschen haben das Zustandekommen dieses Beitrages durch scharfsinnige Kritik und wertvolle Anregungen unterstützt. Besonders bedanken möchten wir uns bei Robert Bauer, Victoria Belotti, John Seely Brown, Carole Browner, Bill Clancey, Danielle Fafchamps, Jim Greeno, Bob Irwin, Brigitta Nöbauer, Mike Perdue, Ron Simons, Judy Tannur, Roxana Wales und Marilyn Whalen. Sie alle sind – natürlich – ein wenig mitverantwortlich für die Ideen, die wir hier präsentieren.

² Wir verwenden in diesem Beitrag die Begriffe Bewerten und Beurteilen synonym und meinen damit im weitesten Sinne informale und formale Urteile auf individueller, mikro- und makrosozialer Ebene.

in Schulen und Unternehmen vorkommen, grundsätzlich zu überdenken. Wir sind der Ansicht, dass die Schwächen, die sich in der zweiten Beobachtung zeigen, gerade davon herrühren, dass die erste von Entscheidungsträgern in Organisationen nicht ernst genug genommen wird.

Während formalisierte Bewertungs- und Messverfahren von modernen Organisationen favorisiert werden, finden wir zwei andere Formen des informellen Beurteilens, ohne die praktisches Handeln undenkbar wäre. Durch die Gegenüberstellung dieser drei Bewertungsarten kommen wir zu einer Typologie, die zwischen inhärenter, diskursiver und dokumentarischer Beurteilung unterscheidet. Wir verstehen alle drei Formen als praktische Aktivitäten zur Koordination sozialer Interaktionen, die sich jedoch durch jeweils unterschiedliche Koordinierungsleistungen und -modalitäten voneinander abheben.

1. Bewerten als soziale Praxis

Unser Vorhaben, formale Beurteilungsverfahren mit informalen Bewertungen, die integraler Aspekt jedes professionellen und alltäglichen Handelns sind, konzeptionell auf einen Nenner zu bringen, schließt an eine aktuelle Diskussion im Fach Rechnungswesen bzw. Controlling an und versucht gleichzeitig, eine ihrer konzeptionellen Begrenzungen zu überwinden.

Mitte der achtziger Jahre begannen kritische WissenschaftlerInnen, Controlling „als soziale und institutionelle Praxis“ zu untersuchen, „in der soziale Beziehungen nicht als sekundär und derivativ, sondern als ihr immanent und sie konstituierend“ verstanden werden (MILLER 1994, S. 1). Die Betonung der Bedeutung sozialer Beziehungen markiert einen substantiellen Perspektivenwechsel (HOPWOOD/MILLER 1994), mit dem die Annahme, dass Bewertungsverfahren lediglich eine Art objektive Repräsentation von empirischen Fakten produzieren würden, ohne selbst auf diese Einfluss zu nehmen, radikal zurückgewiesen wird.

Mit dem neuen sozialpraktischen Paradigma werden Rechnungswesen und Controlling als kalkulative Praktiken sichtbar, die jene Realitäten, die sie vorgeben bloß abzubilden, selbst aktiv hervorbringen. Die Bewertungsverfahren werden als soziale Regelwerke verstanden, die durch ihre Anwendung sowohl kontinuierlich reproduziert als auch modifiziert werden (GIDDENS 1984). Das komplexe und vielschichtige Zusammenspiel von kalkulativen Verfahren und sozialen Praktiken wird damit zum Gegenstand einer erfrischenden Vielfalt

von Forschungsansätzen (für Übersichten siehe BAXTER/CHUA 2003, MILLER 1994).

Trotz dieser weit reichenden sozialwissenschaftlichen Öffnung des Controllings bleibt eine wesentliche Beschränkung bestehen: Bewertungen werden als eine spezifische, von anderen Handlungen unterscheidbare Form sozialer Praxis verstanden, die sich in der Schaffung und Anwendung bestimmter *calculi* und den damit verbundenen Interaktionen, wie etwa *accounting talk* (AHRENS 1996, 1997), manifestieren. Unter eine solche Gegenstandsbestimmung fallen nur ganz bestimmte institutionelle Kalkulationspraktiken, nicht aber jene Vielfalt von Bewertungen, die untrennbarer Teil jeder menschlichen Handlung sind.

Gerade dieser – von der Betriebswirtschaftslehre ausgeklammerte – Gegenstandsbereich wird von sozialwissenschaftlichen Disziplinen thematisiert, die sich mit Alltagspraktiken des Bewertens in *face-to-face*-Interaktionen beschäftigen. In den Fächern Sozialpsychologie, Soziologie, Anthropologie, Konversationsanalyse, Interaktionsanalyse und der jüngeren Ethnomethodologie haben Forscherinnen und Forscher in detaillierten, oft videogestützten Untersuchungen Methoden und theoretische Modelle entwickelt, die helfen, die grundlegenden Elemente menschlicher Interaktionen zu identifizieren (BIRDWHISTELL 1970, GARFINKEL 1967, GOFFMAN 1959, 1963, GOODWIN/HERITAGE 1990, HALL 1966, JORDAN/HENDERSON 1995, KENDON 1990, NARDI/ENGSTRÖM 1999, SACKS 1992, SACKS/SCHEGLOFF/JEFFERSON 1974). Diese Untersuchungen zeigen eindrücklich, dass soziale Lebensformen überhaupt erst durch jene gegenseitigen Bewertungen möglich werden, die Menschen ständig ausführen, nicht nur mittels sprachlicher Interaktionen im engeren Sinn, sondern auch durch nicht-semantische Merkmale der Sprache, wie der Prosodik, und durch nonverbale Körpersprache wie Gestik, Körperorientierung, *participation frameworks*, physische Distanz und Ähnliches. Obwohl wir uns der den *face-to-face*-Interaktionen zugrunde liegenden Regeln meist nicht bewusst sind, sind sie die Basis dafür, dass Menschen (und andere soziale Spezies) voneinander lernen, sich aufeinander beziehen, Zustimmung oder Ablehnung signalisieren und Mitgliedschaften in Gruppen zum Ausdruck bringen können.

Zusammenfassend können wir also festhalten, dass die betriebswirtschaftliche und organisationssoziologische Controllingliteratur trotz ihrer zunehmenden sozialpraktischen Orientierung auf formale Bewertungen beschränkt bleibt, während die naturgemäß an sozialpraktischen Phänomenen interessierte

sozialwissenschaftliche Literatur ihrerseits formale Bewertungsverfahren auspart.

In diesem Beitrag sprechen wir diese Lücke an und versuchen herauszufinden, was gewonnen werden kann, wenn man Bewertungen zugleich als speziellen *Typus* organisationaler Praxis und als unabdingbares *Merkmal* jeder sozialen Interaktion betrachtet (HANKS 1991).

2. Inhärente Bewertungen

Wir gehen davon aus, dass eine bestimmte Form von Beurteilung natürlicher Teil aller sozial situierten Handlungen ist. Im Alltagsleben wie in Arbeitssituationen versuchen Individuen durch inhärentes Bewerten die eigenen Aktivitäten mit jenen der Interaktionspartner abzustimmen. Die Beurteilungskriterien leiten sich dabei nicht aus übergeordneten, abstrakten Zielen ab, sondern entstehen spontan aus den Notwendigkeiten der gerade laufenden situierten Tätigkeit. Obwohl inhärente Beurteilungen gewöhnlich nicht verbalisiert werden, sondern impliziter und meist unproblematischer Bestandteil von Handlungen bleiben, so sind sie doch essentiell für den reibungslosen Ablauf von Interaktionen und zur Verrichtung von Aufgaben in sozialen Konfigurationen aller Art. Hier einige Beispiele¹ aus Alltagssituationen:

Gespräche: Ein Zuhörer „schaut skeptisch“. Die Sprecherin wiederholt das Gesagte mit anderen Worten. – Beide Personen haben hier offensichtlich eine Bewertung vorgenommen. Derartige Verständniskontrollen laufen ständig mit, unabhängig davon, ob Menschen in einem formellen Rahmen, wie bei einem Interview oder einem Vortrag, oder in informellen Alltagssituationen miteinander kommunizieren (GOODWIN 1986, GOODWIN/GOODWIN 1987, GOODWIN 1980, POMERANTZ 1978, 1984).

Eltern und Kinder: Eltern sind ständig damit beschäftigt zu beurteilen, was sie ihren Kindern bereits zutrauen können. Aber auch Kinder sind scharfsinnige Richter darüber, ob das Verhalten jüngerer Geschwister z. B. am Spielplatz akzeptabel ist. Eine Mutter trifft dutzende solcher Entscheidungen täglich, etwa wenn sie dem Kind einen Löffel anstatt einer Gabel in die Hand gibt, wenn

¹ Wenn nicht anderes zitiert, stammen alle in diesem Beitrag verwendeten Beispiele von Arbeiten, die im *Interaction Analysis Lab* (IAL) des *Palo Alto Research Center* und des *Institute for Research on Learning* durchgeführt wurden (JORDAN/HENDERSON 1995). Dort waren ForscherInnen an der Mikroanalyse von auf Video aufgezeichneten Alltagsaktivitäten in Unternehmen, Schulen und anderen Situationen interessiert.

sie es alleine oder eben nicht alleine über die Straße gehen lässt oder von ihm verlangt, die Schuhbänder selbst zu binden.

Auf einem Video¹ können wir die gewöhnlichen Morgenroutinen einer Familie beobachten: Die Mutter bäckt gemeinsam mit ihrer vierjährigen Tochter und dem Baby Amy Muffins zum Frühstück. Die Tochter steht auf einem Stuhl und füllt den Teig in die Backformen, während die Mutter zusieht und es dem Baby gelingt, sich am Tisch hochzuziehen und das Geschehen ebenfalls mitzuverfolgen. Jeder beobachtet jeden genau. An einem bestimmten Punkt drückt die Mutter die papierene Kuchenform mit Daumen und Zeigefinger nach unten, weil diese am klebrigen Teig hängen bleibt, den die Tochter versucht mit einem Holzlöffel in die Form zu füllen. Das nächste Mal hält die Tochter die Form selbst. Allerdings gelangt dabei auch etwas Teig auf die Finger. Sie schleckt ihn ab (was als Reinigung betrachtet werden könnte), nicht ohne dabei ihrer Mutter einen kurzen Blick zuzuwerfen. Diese tippt daraufhin ihren Finger leicht in die eben fertig gestellte Form und schleckt ihn mit Genuss ab, was unausgesprochen demonstriert, dass es auch in Ordnung ist, den Teig zu schlecken, um den Geschmack zu testen. Daraufhin taucht die Tochter ihre Finger in den großen Topf, um zu kosten, und Baby Amy, das dies alles aufmerksam verfolgt hat, kann nicht schnell genug seine eigenen Finger in den Teig bekommen.

Was wir hier beobachten können, ist das ständige Bewerten von Handlungen, das Abschätzen, was in Ordnung ist und was nicht, was zu tun ist, wenn man sich ankleckert, und wann eine Kuchenform voll genug ist. Die Beteiligten beobachten sich gegenseitig: die Mutter ihre Kinder, um sie möglichst gut in die gemeinsame Tätigkeit einzubeziehen, und die Tochter die Mutter, um die nötigen Fertigkeiten zu lernen. Und das Baby ist an allem interessiert.

Lehrer und Schüler: In einem Klassenzimmer beobachten wir, wie die Lehrerin zu einem Schüler geht, von dem sie glaubt, dass er Schwierigkeiten mit einer Aufgabe hat. Sie erkennt auf einen Blick, wie das Kind zurechtkommt und geht wieder zu ihrem Schreibtisch zurück, nachdem sie festgestellt hat, dass es keine Hilfe benötigt. Schüler bewerten sich gegenseitig genauso, z. B. wenn sie entscheiden, wer bei einer Gruppenarbeit welche Teilaufgabe übernehmen soll. Im Unterschied zu Tests, die Leistungen an übergeordneten Kriterien messen, dienen diese endogenen Bewertungen den unmittelbar inhärenten Anforderungen des gerade stattfindenden Unterrichtsgeschehens.

¹ Dieses spezielle Beispiel stammt aus einem Video von Jeff SHRAGER und Maureen CALANAN (1991).

Berufsbezogene Entscheidungen: In einem Mayadorf in Mexiko (JORDAN 1993) eilt eine Hebamme zu einer Hütte, in der eine Frau in Wehen liegt. In dem Moment, als sie dort mit ihrem Lehrling eintrifft, wird sie von einem Boten zu einer anderen Geburt gerufen. In dieser Situation instruiert sie ihre Schülerin: „Du bleibst hier und kümmerst dich um Doña Rosa und ich werde nach Doña Elbia sehen.“ Ohne es in vielen Worten auszudrücken, hat die erfahrene Hebamme entschieden, dass ihr Lehrling weit genug ist, um einer Geburt selbstständig zu assistieren. Diese Bewertung findet unter realweltlichen Bedingungen statt und unter dem Druck und den Erfordernissen des unmittelbaren Geschehens. Es gibt hier weder verallgemeinerte Anforderungen an das Können, noch eine formelle Übertragung von Befugnissen, sondern in Anbetracht dieser konkreten und dringlichen Situation wird die Schülerin als ausreichend kompetent angesehen. Diese muss ihre Fähigkeiten sofort unter Beweis stellen, nicht abstrakt, in einer schriftlichen Prüfung, sondern angesichts einer richtigen Geburt; in einer Umgebung, in der sie an ihren rituellen, handwerklichen, medizinischen, heilpflanzenkundlichen und kommunikativen Fähigkeiten von Expertinnen beurteilt wird, nämlich von anderen Frauen, die selbst schon Kinder zur Welt gebracht haben und die nun diese Geburt begleiten.

Vom Berufseinsteiger zum Experten: Auf einem Video¹ aus einem *Airline Operations Room* sehen wir einen Vorgesetzten und vier MitarbeiterInnen, von denen eine neu ist. Der Vorgesetzte befördert sich auf seinem rollenden Bürosessel in die Mitte des Kreises der MitarbeiterInnen, mit dem Rücken zur „Neuen“, und betrachtet eine Batterie von Monitoren, die von diesem Platz aus leichter überschaubar sind. Nach einer Weile fragt er ruhig, ohne jemanden direkt anzusprechen: „Ist die 464 schon gelandet?“ Die neue Mitarbeiterin tippt etwas in ihre Tastatur und antwortet dann: „Sie ist gerade dabei.“ Der Vorgesetzte nickt und macht sich Notizen auf einem Stück Papier.

Hier hat wiederum eine Bewertung stattgefunden. Was der Vorgesetzte – und die KollegInnen, die diesen Austausch mithören – herausgefunden haben, ist, dass die neue Mitarbeiterin nicht nur in der Lage ist, die gewünschte Information über ihren Computer abzufragen, sondern dass sie eine viel fortgeschrittenere Fertigkeit besitzt: nämlich zu beurteilen, wann bei einer an alle gerichteten Frage sie im Speziellen angesprochen ist. Diese Bewertung ent-

¹ Dieses Beispiel stammt aus einem ethnografischen Forschungsprojekt in einem *Airline Operations Room*, das von der *Work-Practice-and-Technology*-Gruppe am *Xerox Palo Alto Research Center* in den frühen neunziger Jahren durchgeführt wurde (BRUN-COTTAN et al. 1991, JORDAN 1992).

stand nebenbei, im Zuge einer ganz gewöhnlichen Informationsabfrage, die nicht mit der Absicht des Testens verbunden war.

Wir nennen diese in eine Handlung eingebetteten Bewertungen „inhärente Bewertungen“, weil sie ein konstitutives Merkmal jeglichen menschlichen Verhaltens sind. Sie sind natürlicher, müheloser und unvermeidlicher Teil des kontinuierlichen Flusses von Handlungen, die wir gemeinsam mit anderen unternehmen (GIDDENS 1984, GOFFMAN 1963). Daher sind inhärente Bewertungen in gewöhnlichen Arbeitssituationen ebenso zu finden wie in allen Familien-, Freizeit-, Sport- und Erholungsaktivitäten. Wir bewerten uns selbst und andere ständig und ziehen daraus Schlüsse, ob wir etwas Bestimmtes tun können und wollen oder nicht. Diese Bewertungen werden angesichts des gerade stattfindenden Geschehens laufend aktualisiert. Inhärente Bewertungen werden nicht Gegenstand einer sprachlichen Äußerung oder eines inneren Dialogs, sondern sie verbleiben in der Welt des praktischen Bewusstseins.

Wir führen inhärente Beurteilungen durch, um uns als Individuen in das Geschehen einer Gruppe einzufügen (oder eben nicht). Daher sind sie ein fundamentales Mittel, durch das soziales Lernen möglich wird, jene Formen des inzidentellen Lernens mit eingeschlossen, die für unsere individuelle Entwicklung als Menschen wesentlich sind. Sogar Babys und Kleinkinder reflektieren ständig, ob ihre Handlungen auf Bestätigung oder Ablehnung treffen. Neulinge passen durch aufmerksame Beobachtung ihr Vokabular und ihr Verhalten an das der Arbeitsgruppe, der sie beigetreten sind, an und werden so zu akzeptierten Mitgliedern.

3. Diskursive Bewertungen

Manchmal haben Handelnde Grund, ihre unausgesprochenen, impliziten Beurteilungen anderen mitzuteilen. Lehrer besprechen mit ihren Schülern, was sie bereits erreicht haben und was sie bald beherrschen werden. Eine Arbeitsgruppe unterhält sich über ihre Fortschritte, die verbleibende Arbeit und darüber, dass jemand einen Termin nicht einhalten kann und warum das so ist. Mitarbeiter sprechen über die Auswirkungen von defekten Teilen auf die Geschwindigkeit eines Fließbandes oder über die Effekte einer Flugverspätung auf die Abläufe im Flughafen. Wenn Bewertungen verbalisiert und in der Gruppe besprochen werden, nennen wir sie „diskursive Bewertungen“.

Der folgende Ausschnitt aus der Videoaufzeichnung im vorhin erwähnten *Airline Operations Room* zeigt, dass sich viele Gespräche darum drehen, wie

gut der komplizierte Prozess des Ankommens und Abhebens von Flugzeugen klappt und was bei einem unvorhergesehen Zwischenfall zur Behebung der Situation getan werden muss: Wir sehen einen Piloten, der sich über den Ladentisch beugt, der den *Operations Room* vom Pausenraum der Mechaniker und Hilfskräfte trennt. Er informiert einen der dort Beschäftigten (laut genug, dass alle mithören können): „Sie tauschen den Ölfilter beim Einser.“ Der *Operator* nickt und antwortet „okay“, während der Pilot fortfährt: „Ich habe sie gefragt, ob das zu einer Verzögerung führt und sie haben gesagt, es würde knapp. Ich habe mir gedacht, das interessiert euch und vielleicht auch das *Gate* ...“. Der *Operator* nickt wiederholt während der Ausführungen. Dann erwidert er: „Gut. Ah, ist das ein ... was ist genau das Problem?“ Worauf der Pilot das technische Gebrechen im Detail erklärt (ein Überlaufstutzen ist herausgesprungen, wodurch der Filter verschmutzt wurde) und was dagegen gemacht werden wird.

Die Beurteilung des Arbeitsfortschritts und die daraus folgenden Konsequenzen (Wer muss etwas unternehmen? Wer muss verständigt werden? Was passiert, wenn das Problem nicht behoben werden kann?) sind für die Beteiligten aus ihrem Kontext heraus entweder selbstredend oder sie werden unmittelbar im Gespräch geklärt. Diskursive Beurteilungen dieser Art sind nicht nur ausgesprochen häufig, sondern unabdingbar für einen reibungslosen Arbeitsablauf.

Durch die Versprachlichung erhalten die Bewertungen den Charakter von „mobilen sozialen Objekten“, auf die sich die beteiligten Mitglieder einer Arbeitsgruppe oder einer Gemeinschaft beziehen können. Sie können über sie verhandeln, gleicher oder verschiedener Meinung sein, und aus einer gewissen zeitlichen und räumlichen Distanz auf sie verweisen. Im Unterschied zu inhärenten Beurteilungen haben sie Bestand.

Die Fähigkeit *über* eine gerade stattfindende Aktivität in reflektierender Weise sprechen zu können, das heißt eine diskursive Bewertung zustande zu bringen, ist für die Zusammenarbeit wesentlich. Durch die kompetente Beteiligung an gruppenendogenen Bewertungsprozessen können Organisationsmitglieder ihre Erfahrung unter Beweis stellen und damit Akzeptanz unter KollegInnen gewinnen.

Diskursive Beurteilungen stellen ein gemeinsames Verständnis über eine Situation her, legitimieren Machtverteilungen und etablieren Verhaltensregeln. Reflexive Gespräche zwischen kooperierenden Personen sind wesentliche Vehikel für Lernen und Innovation. Ähnlich wie inhärente Beurteilungen werden

sie meist spontan, mühelos und ohne spezielles Training – in gerade ablaufende Tätigkeiten integriert – produziert. Sie finden beim Mittagessen in der Kantine oder bei einem zufälligen Zusammentreffen am Gang genauso statt wie in einer speziell dafür anberaumten Sitzung.

4. Dokumentarische Bewertungen

Der dritte Typ von Beurteilungen ist jener, mit dem wir alle am besten vertraut sind: Es handelt sich um extern verordnete, stabile symbolische Repräsentationen in Form von Erhebungsbögen, Checklisten, Plänen, Zielvorgaben, Projektabrechnungen und Ähnlichem. Von einer dokumentarischen Bewertung sprechen wir dann, wenn eine Aktivität in bewertender Weise dauerhaft aufgezeichnet wird – als ein Satz von Zeichen auf einem Stück Papier oder im Computer.

Eine wesentliche Besonderheit der dokumentarischen Beurteilung liegt in ihrer großen Mobilität, denn sie kann sich über den Kreis der unmittelbar Betroffenen hinausbewegen. Mit LATOUR (1986) kann gesagt werden, dass sie die Eigenschaft eines *immutable mobiles* aufweist, das heißt, sobald der Beurteilungsprozess abgeschlossen ist, wird der Inhalt unveränderlich, während das Ergebnis in Form eines Schriftstücks mobil wird. Es entsteht eine mehr oder minder öffentliche Unterlage, die innerhalb eines größeren sozio-ökonomischen Systems zirkulieren kann. Dies ist ein wesentlicher Unterschied zu inhärenten oder diskursiven Bewertungen, in deren Kontext keine nach außen hin verfügbaren Dokumente entstehen.

Für Entscheidungsträger in Organisationszentralen und Ministerien sind dokumentarische Beurteilungen ein Mittel, jene Vorgänge zu erfassen, die in entfernten Bereichen ihrer Organisation stattfinden. Sie sind die empirische Datengrundlage für Politik- und Ressourcenallokationsentscheidungen sowie für konkrete Interventionen zur Steuerung organisationaler Abläufe. Die enorme Potenz von dokumentarischen Beurteilungen für die Koordination und Kontrolle von Organisationen beruht auf ihrer Eigenschaft, konsistente und daher vergleichbare Daten aus entfernten Abteilungen überall dorthin zu schaffen, wo Entscheidungen getroffen werden.

Im Verwendungszusammenhang dokumentarischer Beurteilungen sind Vergleiche die hervorstechendsten Operationen. Zu diesem Zweck muss die Vielfalt realweltlicher Phänomene auf jene Aspekte reduziert werden, die zueinander in Beziehung gesetzt werden sollen. Und in der Tat ist die Transkrip-

tion realweltlicher Erlebnisse in schriftliche Repräsentationen notwendigerweise mit einem Verlust an Kontextinformation verbunden. Das „Befriedigend“ einer Schülerin oder ein um zehn Prozent unterschrittenes Leistungsziel einer Arbeitsgruppe ermöglichen zwar den Vergleich mit anderen Ergebnissen gleicher Art, sie eliminieren jedoch auch die Besonderheiten lokaler Umstände: Ist die Unterrichtssprache auch die Muttersprache der Schülerin? War die Arbeitsgruppe mit zeitraubenden Wartungsarbeiten beschäftigt? Hatte es der Verkäufer mit einem besonders kritischen Kunden zu tun?

Während inhärente und diskursive Bewertungen eine affektive Komponente aufweisen, die in der gleichen lebensweltlichen Erfahrung der beteiligten Personen begründet ist, werden dokumentarische Beurteilungen immer dann benötigt, wenn der Ruf nach „Objektivität“ laut wird. Die Absicht liegt darin, die Bewertung aus den Händen interessensgeleiteter Akteure in eine Art formale, objektive Prozedur überzuführen. Es werden Instrumente und Verfahren benötigt, die unempfindlich gegenüber ethnischer Herkunft, persönlicher Geschichte, Beziehungen, Geschlecht, sozialem Status und äußeren Arbeits- und Lernbedingungen sind. Während gruppenendogene, diskursive Bewertungen aus dem Hier und Heute der gemeinsam erlebten Erfahrungswelt hervorgehen, verweisen dokumentarische Bewertungen auf extern und a priori festgelegte Kategorien und Standards.

Die in einem Messverfahren verkörperten Fragestellungen und erfassten Merkmale heben bestimmte Aspekte des Geschehens einer Organisation hervor und verbergen andere. Die Gestaltung eines Erhebungsinstruments und die Art ihrer Anwendung sind Spiegelbilder der angewandten Theorie des eigenen Funktionierens einer Organisation. Dokumentarische Bewertungsverfahren erhalten ihre Überzeugungskraft nicht zuletzt durch ihr eigenes Vokabular und die verbindlichen Begrifflichkeiten, die auf jene (bildungs-)politischen und ökonomischen Konzepte verweisen, denen sich eine Organisation verschrieben hat.

Die Durchsetzung einer gemeinsamen Begrifflichkeit im Verbund mit der Abstraktion von den realweltlichen Besonderheiten der bewerteten Vorgänge macht es möglich, dass dokumentarische Beurteilungen zu Referenzgrößen für Verhandlungs- und Koordinationsprozesse unterschiedlicher Interessensgruppen und Funktionsträger innerhalb einer Organisation werden. Sie sind stabile Festschreibungen von „Fakten“, aber sie sind offen für Interpretationen und die Aneignung durch unterschiedliche Interessensgruppen. Dokumentarische Bewertungen sind daher *boundary objects* (STAR/GRIESEMER 1989), die durch

die gemeinsame Symbolsprache über die Fronten widerstreitender Positionen hinweg vermitteln.

Während also dank der eben beschriebenen Eigenschaften dokumentarische Bewertungen eines der wesentlichsten Steuerungs- und Kontrollinstrumente entfernter Entscheidungsträger sind, erscheinen sie aus Sicht der unmittelbar Betroffenen, d. h. aus der Perspektive jener, deren Fähigkeiten, Leistungen, Ergebnisse etc. erfasst werden, als extern verordnete Dokumentationspflichten. Sie werden im Auftrag einer übergeordneten Instanz durchgeführt, deren Interessen nicht vollständig transparent sind und die sich nicht notwendigerweise mit den eigenen decken. Der Übergang von gruppeninterner Kontrolle zu extern verordneten Bewertungen charakterisiert den Unterschied von diskursiven und dokumentarischen Bewertungen. Wir werden später sehen, dass dieser Umstand zu nachteiligen und dysfunktionalen Effekten für eine Organisation führen kann.

Die folgende Tabelle fasst die wesentlichen Merkmale der unterschiedlichen Bewertungstypen zusammen:

	Inhärente Bewertung	Diskursive Bewertung	Dokumentarische Bewertung
Betroffene, Nutznieser	Individuum	Team, soziale Gruppe	Organisations- einheiten
Bewertungs- zweck	individuelle Verhaltensanpassung	Koordination von Gruppenaktivitäten	Koordination und Kontrolle von Organisationen
Kontrolle über die Bewertung	Individuum	Gruppe der Betroffenen	externe Instanzen
Koordinierungs- form	nonverbale Beobachtung	Konversation	schriftliche Aufzeichnungen
Distanz der Handelnden	physische Kopräsenz	physische/virtuelle Kopräsenz	entfernte Interaktion
Beständigkeit der Bewertung	flüchtig	kurzlebig	dauerhaft
Emotionale Färbung	affektiv	affektiv	objektiv

Tab. 1: Merkmale unterschiedlicher Bewertungstypen

5. Ein Beispiel als Zwischenresümee

Das folgende Beispiel¹ beschreibt eine reale Arbeitssituation, in der eine Vielzahl von Bewertungsprozessen vorkommt – so wie das in allen Arbeitssituationen der Fall ist.

Eine Gruppe von LandarbeiterInnen ist damit beschäftigt, Zwiebeln zu ernten. Jeder Arbeiter geht eine Ackerfurche ab, zieht ein Bündel Zwiebeln an den verdorrten Blättern heraus, hält das Bündel über einen Jutesack und schneidet die Knollen mit einer Schere so ab, dass sie in den Sack fallen. Sobald ein Sack voll ist, wird er vom Arbeiter an den Rand des Feldes getragen, wo er später vom Vorarbeiter gezählt und auf einen Lastwagen geladen wird.

Während der gesamten Zeit des Arbeitens ist ein kurzer Blick alles, was die ArbeiterInnen für eine Beurteilung der Situation benötigen, sei es um eine kurze Arbeitsunterbrechung mit einem Freund abzustimmen, sei es um zu sehen, wer vorne ist, oder um herauszufinden, wer nicht nachkommt und Hilfe braucht. Wenn alle am gleichen Ende des Feldes begonnen haben, sieht man ganz einfach an der eigenen Position, ob man vorne oder hinten liegt. Ein Blick auf die Anzahl der Säcke am Ende des Feldes genügt, um einschätzen zu können, wie lange es noch dauern wird, bis die nächste Fuhre vom Lastwagen abgeholt wird. Diese Beurteilungen sind inhärenter Teil der Aktivität. Man könnte ohne sie kein kompetentes Mitglied des Arbeitstrupps sein, denn sie sind unabdingbar für die richtige Reihung von Arbeitsschritten, für die eigene Krafteinteilung, für die Einschätzung der Stärke und des Gesundheitszustandes eines Kollegen, Anhaltspunkt für die Dringlichkeit des benötigten Lohns und so weiter.

Plötzlich wird daraus eine diskursive Beurteilung: Einer der Arbeiter äußert, dass, wenn jeder noch sieben Säcke anfüllt, sie mit dem Feld fertig wären. Darauf hin beginnen alle zu rechnen, wie viel sie an diesem Tag schon gemacht haben und wie viel noch zu tun übrig ist. Die Bewertung wird zu einem Gesprächsthema für den ganzen Arbeitstrupp: Einschätzungen werden getätigt, hinterfragt und verhandelt. Man beachte, dass dies alles ausschließlich zum Zweck der eigenen Abstimmung innerhalb der Gruppe geschieht.

Später kommt der Vorarbeiter und vermerkt auf einem Blatt Papier für jeden Arbeiter die geleistete Arbeitsmenge. Diese Aufzeichnungen haben ihre eigene Qualität, d. h. die Zahlen können addiert werden, es kann ein Durch-

¹ Dieses Beispiel stammt aus JORDANS Feldstudien über ausländische SaisonarbeiterInnen in kalifornischen Landwirtschaftsbetrieben in den frühen siebziger Jahren.

schnitt errechnet werden, es kann herausgefunden werden, wer am meisten geerntet hat und wie viel Lohn an jeden ausbezahlen ist. Andererseits, wer nur auf die Zahlen schaut und wer das Feld und die Arbeitssituation nicht kennt, dem fehlen wesentliche Informationen. Zum Beispiel kann jedermann sehen, dass die Zwiebeln auf einer Seite des Feldes viel kleiner sind. So gesehen ist die Produktivität des Arbeiters, der diese Reihen erntet, nicht geringer. Es geht auch die Information verloren, wie stark die einzelnen Säcke angefüllt sind und wer wem geholfen hat. Wir nennen die Aufzeichnungen des Vorarbeiters eine dokumentarische Bewertung. Sie ermöglicht eine dauerhafte Dokumentation des Geschehens, die für Außenstehende verfügbar wird, im Gegensatz zu inhärenten und diskursiven Bewertungen, die an die Tätigkeit gebunden sind.

Am Abend, wenn der Vorarbeiter die Zahlen für seinen Arbeitstrupp zusammenträgt, kümmert es ihn nicht, wie hart oder unter welchen Umständen die Leute gearbeitet haben. Ihn beschäftigt ausschließlich, welche Zahlen er an den *Big Boss* liefern muss, die dieser dann am Ende der Woche zum Auszahlen des Lohnes benötigt. Er könnte einzelne ArbeiterInnen als „faule Äpfel“ herauspicken, aber in diesem Fall belastet er sich damit nicht, weil diese speziellen Arbeitspartien sehr selbstständig arbeiten und durch Freundschafts- und Verwandtschaftsverhältnisse zusammengehalten werden.

6. Fehlfunktionen dokumentarischer Bewertungen

Angesichts dessen, dass das Management öffentlicher wie privater Unternehmen in zunehmendem Maße auf formale Controlling- und Evaluierungsverfahren setzt, ist außerordentlich erstaunlich, dass die verhaltensbezogenen Auswirkungen dokumentarischer Bewertungen auf die tägliche Arbeitspraxis der betroffenen Mitarbeiter und auf die Veränderung von Organisationskulturen in den letzten Jahrzehnten so gut wie unbearbeitet geblieben sind (BIRNBERG/LAWRENZ/YOUNG 1983).

Wenn man diese Lücke schließen will und an den unmittelbaren Verhaltenswirkungen von dokumentarischen Bewertungen interessiert ist, dann muss man sich vor Augen führen, dass im Gegensatz zu inhärenten und diskursiven Bewertungen der Verwendungszusammenhang und die spätere tatsächliche Nutzung der erhobenen Daten aus Sicht der Betroffenen weder im Einzelnen abschätzbar noch gestaltbar ist. Daher ist es leicht nachvollziehbar, dass Betroffene befürchten, dass das Management die gelieferten Daten zu nachteiligen Entscheidungen über die Allokation von Ressourcen, zum Legi-

timieren von Betriebsschließungen und zu Schicksalsentscheidungen über Projekte und einzelne Arbeitskräfte heranziehen könnte. Wenn Leistungsdaten zum Belohnen und Bestrafen verwendet werden, entsteht ein gewichtiges Motiv, Zahlen zu manipulieren (KOHN 1999). In einer solchen Situation geht es dann eher darum, die Daten gut aussehen zu lassen, als aus diesen zu lernen und Arbeitsabläufe zu verbessern. Die Tatsache, dass dokumentarische Bewertungen im Namen externer Interessensträger durchgeführt werden, hat Auswirkungen auf die Art und Weise, wie Daten gesammelt, Arbeitsprozesse verändert und eine Kultur des Vertrauens gefördert oder untergraben werden. ArbeitnehmerInnen und ManagerInnen sind die vielfältigen unintendierten und unerwünschten Effekte aus ihrer eigenen Arbeitserfahrung bestens bekannt.

In unseren ethnographischen Arbeitsplatzstudien haben wir folgende Phänomene beobachtet: (1.) die Manipulation von Daten, (2.) Veränderungen der gegebenen Arbeitspraxis und (3.) kulturelle und strukturelle Änderungen in der Organisation. In manchen Fällen treten ein oder zwei dieser Effekte isoliert auf. Häufiger sind jedoch Kombinationen aus allen drei Kategorien. Wenn z. B. in einem Callcenter eine Telefonistin einen Anruf abbricht und an einen Kollegen weiterleitet, um, ihrem Leistungsziel entsprechend, die Anzahl der Gespräche zu erhöhen, dann werden gleichzeitig Gesprächsstatistiken, Prozesse der Arbeitsteilung und in der Folge die Ressourcenallokation und die Kundenzufriedenheit verändert.

6.1 Die Manipulation von Daten

Die Manipulation von Daten, wie das „Hinbiegen von Statistiken“, ist eine Bewältigungsstrategie, die dann wahrscheinlicher wird, wenn die durch ein Bewertungsverfahren angepeilten Sollwerte nicht erreicht werden. In solchen Fällen sind die in die Formulare eingetragenen Werte andere, als ein unabhängiger Beobachter angeben würde.

So vermerken z. B. Außendienstmitarbeiter einer Telefongesellschaft in ihrem Arbeitsbericht „Kunde nicht angetroffen“, wenn sie einen Reparaturauftrag wegen zu hoher Arbeitsbelastung nicht mehr ausführen können. Ähnlich verhält sich das Bodenpersonal einer Fluggesellschaft, zu dessen Aufgaben es gehört, die Gründe für Flugverspätungen zu dokumentieren: Wenn für eine Periode die Anzahl der Fälle einer bestimmten Kategorie schon verdächtig nahe an das vorgegebene Maximum herankommt, werden einfach andere Gründe in die Berichtsbögen eingetragen.

Es ist offensichtlich, dass die Konsequenz solcher Praktiken invalide Daten sind, die den Leistungsoutput und andere Indikatoren des organisationalen Wohlbefindens wesentlich überschätzen. Führungsentscheidungen, die sich auf diese Daten stützen, müssen notwendigerweise am Ziel vorbeigehen. Dieser simple Zusammenhang kann nicht ernst genug genommen werden, bedenkt man die Bedeutung von numerischen Daten und daraus hergeleiteten Szenarien und Zukunftstrends für Managemententscheidungen.

6.2 Die Veränderung der gegebenen Arbeitspraxis

Ein zweiter Effekt von dokumentarischen Beurteilungen ist die Veränderung der gegebenen Arbeitspraxis. Dies wird häufig vom Management bewusst angestrebt, wenn die Einführung von neuen Bewertungssystemen als Intervention verstanden wird, um das Verhalten von Organisationsmitgliedern in gewünschter Weise zu beeinflussen: „*What gets measured, gets done.*“ Demnach sollen Evaluierungen von Lehrveranstaltungen die Qualität der Lehre verbessern und MbO (*Management by Objectives*) die Arbeitsleistungen der Beschäftigten durch die Fokussierung auf klar definierte Ziele erhöhen. In den meisten Fällen ist jedoch die Annahme eines dermaßen einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs irreführend. Dies illustrieren die folgenden Beispiele aus öffentlichen und privaten Unternehmen sowie aus Universitäten.

Frühe empirische Belege stammen von dem Organisationssoziologen Peter BLAU (1963). Seine detaillierten Beobachtungen in einem staatlichen Arbeitsamt zeigten die subtilen Auswirkungen der Einführung eines simplen Leistungsindikators, der die Zeit pro Beratungsgespräch erfasste. Obwohl dieser Indikator nicht zur Gehaltsermittlung verwendet wurde, haben die Berater in der Folge versucht, die Gespräche mit ihren Klienten möglichst kurz zu halten und „schwierige Fälle“ nur dann zu bearbeiten, wenn genügend Luft vorhanden war. Die Vernachlässigung gerade jener Personen, die am meisten Beratung nötig hatten, reduzierte den Erreichungsgrad eines übergeordneten Organisationsziels, nämlich möglichst viele Personen erfolgreich an Arbeitsstellen zu vermitteln.

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur gibt es viele Hinweise, dass Lehrer mehr Wert auf das Sicherstellen positiver Prüfungsergebnisse legen als auf das Vermitteln eines fundierten Gegenstandsverständnisses. Ein Beispiel

aus unserer eigenen Erfahrung stammt aus einer österreichischen Universität¹. Dort wurden die bis zu dreihundert Studierenden, die jedes Semester ein bestimmtes Proseminar aus Betriebswirtschaftslehre belegten, in inhaltlich völlig gleiche Seminargruppen zu je vierzig Personen aufgeteilt und von unterschiedlichen LehrveranstaltungsleiterInnen betreut. An einem bestimmten Punkt begann einer der Seminarleiter mit Zustimmung der anderen, die Prüfungsnoten aller Studierenden zentral zu erfassen. Diese Datenbank wuchs über die Semester hinweg und ließ Vergleiche zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen, zwischen Lehrveranstaltungsleitern, im zeitlichen Längsschnitt etc. zu. Mit der Zeit nahmen die Diskussionen über die Unterschiede und die Hintergründe dieser Abweichungen bei den Koordinationssitzungen der SeminarleiterInnen einen gewichtigen Platz ein. Obwohl nie konkrete Konsequenzen gezogen wurden, erlebten die Seminarleiter diese Vergleiche als Bewertung ihrer eigenen Unterrichtsleistung. Sie begannen daraufhin in zunehmendem Maße, die Studierenden auf die standardisierten Prüfungen speziell vorzubereiten. Sie sammelten frühere Prüfungsfragen und stellten sie den Studierenden zur Verfügung, widmeten einen Teil der Lehrveranstaltung der übungsweisen Beantwortung dieser Fragen, richteten eigene Fragestunden vor den Prüfungen ein etc. Dieses *teaching to the test* stand im Widerspruch zum deklarierten Lehrziel dieses Seminars, nämlich ein fundiertes Verständnis der grundlegenden Fragestellungen und Gegenstandsbereiche der Betriebswirtschaftslehre zu vermitteln.

BUENO CASTELLANOS (2001) berichtet von einem mexikanischen Autozulieferbetrieb, der auf Druck seiner Abnehmer Qualitätsstandards einführte. Die darin regelmäßig vorgesehenen, externen Qualitätsaudits führten zu hektischer Betriebsamkeit: Alle Arbeitsbereiche wurden gereinigt und neu gestrichen, mit besonderer Sorgfalt die Maschinen, Gänge, Kantinen und Umkleideräume. Belege für normwidrige Arbeitspraktiken, wie das Nachbessern fehlerhafter Teile, wurden vorübergehend entfernt. Die Spuren eines aus dem Saft von Algaven gewonnenen Reinigungsmittels (Pulque) wurden akribisch beseitigt, denn diese würden auf Behandlung von Rost hindeuten, der durch unsachgemäße Lagerung von Fertigungsteilen entsteht. Das Personal wurde speziell für die Audits gerüstet. Das ging soweit, dass Beschäftigte in Kurzkursen lernten, die richtigen Antworten auf die zu erwartenden Fragen der Auditoren zu geben. Die drohenden Konsequenzen einer negativen Beurteilung haben in die-

¹ Dieses Beispiel stammt aus PUTZ' Beobachtungen als Seminarleiter an der Johannes Kepler Universität in Linz, Österreich.

sem Fall, wie in vielen anderen, das Management und die Belegschaft in dem Bestreben vereint, den Betrieb mit allen Mitteln nach außen hin vorteilhaft zu präsentieren.

In all diesen Beispielen hat die Einführung von Bewertungs- und Beurteilungsverfahren die gegebene Arbeitspraxis verändert. Allerdings haben angestrebte Produktivitäts- und Qualitätsverbesserungen zu einer Reihe von unerwünschten Nebeneffekten geführt: Eine oberflächliche, kosmetische Befolgung von Vorschriften verkomplizierte und verteuerte die Produktion. Qualitätssicherungssysteme, die im Kern Prozessverbesserungen und Innovation zum Ziel hatten, bewirkten das Gegenteil, nämlich die Verteidigung und Rechtfertigung des Status quo. Personen und Arbeitsgruppen veränderten ihre Tätigkeit so, dass die durch die Bewertung sichtbaren Ergebnisse maximiert wurden, während gleichzeitig übergeordnete und langfristige Ziele vernachlässigt wurden.

6.3 *Kulturelle und strukturelle Änderungen in der Organisation*

Unter bestimmten Umständen verursacht die Einführung von neuen Erhebungs- und Bewertungssystemen zudem negative *Veränderungen von Verhaltensnormen und Unternehmenskulturen*. Da dieser Wandel meist nur langsam und graduell abläuft, bleibt er häufig unbemerkt. Hier einige Beispiele:

Nach der Implementierung eines Fragebogens zur Erhebung der Mitarbeiterzufriedenheit in einem großen US-amerikanischen Unternehmen stiegen über die ersten Jahre hinweg die Zufriedenheitswerte kontinuierlich an. Diese vom Management als sehr erfreulich bewertete Tendenz stellte sich aber bei genauerem Hinsehen als trügerisch heraus. Das Verfahren sah nämlich vor, dass alle Führungskräfte die zentral ausgewerteten Ergebnisse an ihre Mitarbeiter rückspiegeln und konkrete Verbesserungsmaßnahmen für jene Themenbereiche entwickeln sollten, in denen die Anzahl von negativen Bewertungen einen gewissen Schwellenwert überstieg. Eine ethnographische Studie (TANUR/JORDAN 1996) zeigte, dass die Mitarbeiter anfänglich die Fragebögen als wertvolles Kommunikationsmittel verstanden, das es ihnen ermöglichte, ihre Anliegen an das Management zu kommunizieren. Als sie aber sahen, dass kritische Antworten im Fragebogen dazu führten, dass sie in verordneten Gruppenmeetings mit dem Vorgesetzten das Problem im Detail „durchkauen“ mussten, lernten die Mitarbeiter schnell, dass es wesentlich einfacher ist, die Welt „durch die rosa Brille zu sehen“ und anzugeben, dass alles in Ordnung sei. Die anfängliche Bereitschaft zu ehrlicher und offener Kritik wurde durch das Ver-

fahren rasch zu einem System, das Unaufrichtigkeit und Schönfärberei förderte.

Die Idee des Qualitätsmanagements war ursprünglich vom entschlossenen Bemühen getragen, die besten Teile des diskursiven und des dokumentarischen Bewertens zu verbinden. DEMINGs Idee war es, dass Arbeitsgruppen selbst entscheiden konnten, welche von unzähligen möglichen Indikatoren sie am besten für die Messung ihrer eigenen Leistungsfortschritte und Innovationen geeignet hielten (DEMING 1982). BAKER (1994) hat eindrucksvoll beschrieben, wie bei Ford dieser Geist dadurch zerstört wurde, dass das Konzernmanagement nach mehr zentralen Daten verlangte. In der Folge wurden neue Kennzahlen und Indizes gebildet, die es erlaubten, die verschiedenen Unternehmenseinheiten miteinander vergleichbar zu machen. Daraus entstanden eine völlig neue Schicht von Bürokraten und eine bis dahin unbekannte Form des Rechtfertigungsdrucks für die einzelnen Arbeitsgruppen. Von nun an mussten Gruppenleiter nach außen hin erklären, warum ihre Kennzahlen nicht dort waren, wo sie sein sollten, und was sie zur Abhilfe unternehmen würden. Das selbstgesteuerte Streben um Verbesserungen wurde zu einem Spiel, die eigene Abteilung gegenüber ihren Nachbarn besser aussehen zu lassen.

Wenn wie hier Daten über verschiedene Individuen oder Betriebe hinweg verglichen werden, entstehen neue Rechtfertigungsebenen. Beschäftigte achten stärker darauf, sich gegen Anschuldigungen zu schützen, als an gemeinsamen Fortschritten zu arbeiten. Es entsteht die Versuchung, Zahlen zu schönem, kurzfristige Erfolge zu maximieren und Verantwortung für Fehler an andere abzuschieben. In der Folge entstehen Misstrauen, Konkurrenz und eine Atmosphäre des Leugnens und Verteidigens, die im Englischen treffend als *cover-your-ass attitude* bezeichnet wird. Einige OrganisationstheoretikerInnen (z. B. GITTELL 2000) behaupten, dass quantitative Leistungsmessungen unausweichlich ein gewisses Ausmaß an dysfunktionalem Verhalten hervorrufen, weil sie anstatt auf Vertrauen und Selbstinitiative auf Kontrolle setzen.

Häufig reagiert das Management auf die vorhin beschriebenen Praktiken der Datenmanipulation und der Suboptimierung von Arbeitsleistungen mit der Einführung von noch mehr Kennzahlen, Berichten usw., die die Schlupflöcher der vorhandenen Beurteilungssysteme stopfen und Fehlfunktionen bereinigen sollen. Die Gefahren eines solchen Vorgehens liegen neben aufgeblähten Verwaltungseinheiten in einer Verschiebung des Problems auf die Ebene der Unternehmenskultur. Mehr Kontrolle zur Sicherung von Zielerreichung und

Regelkonformität wird so um den Preis von offenem Feedback, selbstgesteuerten Innovationsprozessen und *out-of-the-box thinking* erkauft.

Wenn wir hier negative Konsequenzen von formalen Bewertungen aufgezeigt haben, dann sollte das in keinem Fall als Argument gegen dokumentarische Bewertungen per se missverstanden werden. Sie sind wertvolle und adäquate Mittel, wenn große Organisationen oder deren Teile zentral gesteuert werden sollen. In diesem Fall sind die Entfernung von Kontextinformationen, die Vernachlässigung situativer Unterschiede und das Aussparen von Gründen und Ursachen genau jene Vorsetzungen, die Vergleiche erst möglich machen. In anderen Fällen mag jedoch der Preis eines solchen Reduktionismus im Dienste zentraler Kontrolle zu hoch sein.

7. Implikationen für Forschung und Praxis

Die Unterscheidung zwischen inhärenten, diskursiven und dokumentarischen Beurteilungen und die Hervorhebung ihrer jeweiligen Bedeutung für die Koordination und (Selbst-) Steuerung von modernen Organisationen, wird – so hoffen wir – ForscherInnen und Führungskräfte gleichermaßen anregen, ihre Perspektive über den dominanten Fokus auf traditionelle, jedoch oft dysfunktionale Beurteilungen, hinaus zu erweitern. Wir verstehen die vorangegangenen Ausführungen als einen ersten Schritt, formale und informale Bewertungen als miteinander verwobene soziale Praktiken zu verstehen, die es Menschen erlauben, ihre Handlungen aufeinander abzustimmen und von- und miteinander zu lernen. Den noch recht groben Ergebnissen entsprechend hat die folgende Skizze einiger Implikationen naturgemäß den Charakter eines Arbeitsprogramms für künftige akademische und betriebliche Untersuchungen.

7.1 Implikationen für die Forschung

Unsere Typologie von Bewertungsformen hat ihren Ursprung in detaillierten empirischen Beobachtungen *in situ*, d. h. in ihrem „natürlichen“ schulischen, universitären und betrieblichen Umfeld. Weiterführende Studien sollten solche Beobachtungen systematisch fortführen, um das Verständnis der analytisch unterscheidbaren, praktisch jedoch häufig vermischten Bewertungshandlungen sorgfältig zu vertiefen. Auch die dysfunktionalen Effekte müssen noch weit aus besser verstanden werden, um den Einfluss dokumentarischer Beurteilungen auf die Arbeits- und Unterrichtspraxis adäquat beschreiben zu können.

Für diese Art von Untersuchungen eignen sich bevorzugt ethnographische Methoden, besonders die teilnehmende Beobachtung, kombiniert mit Videoanalysen, *real-time question-asking* und Dokumentenanalysen (BLOMBERG et al. 1993, EISENHARDT 1989, JORDAN 1996, 1997, JORDAN/HENDERSON 1995).

Besonders erfolversprechend ist die Beobachtung von *accounting talk* (AHRENS 1996, 1997), also von informellen Gesprächen und formellen Sitzungen und Konferenzen, in denen Bewertungsverfahren thematisiert oder Bewertungsergebnisse für Entscheidungen genutzt werden. Auf Bewertungsdaten gestützte Verhandlungen offenbaren die hinter den Zahlen steckenden Rationalitätskalküle, Wahrnehmungen und Machtinteressen. In diesen Gesprächen zeigt sich, wie ein Bewertungsverfahren nach Auffassung verschiedener Akteure angewendet werden soll, wann den Berichtsvorschriften buchstabengetreu zu folgen ist und wann Abweichungen tolerierbar sind. In diesen Interaktionen zwischen gleichen und unterschiedlichen Funktionsträgern manifestieren sich dysfunktionale Auswirkungen auf Verhaltensnormen und die Unternehmenskultur.

Auf der konzeptionellen Seite bieten sich die Weiterentwicklung der Strukturierungstheorie (GIDDENS 1984) und ihre Anwendung auf die Beurteilungspraxis an. Dies ist eine Richtung, die schon von ROBERTS/SCAPENS (1985), SCAPENS/MACINTOSH (1996) und BOLAND (1996) eingeschlagen wurde. Jüngste Arbeiten von ORTMANN (2003a, 2003b) weisen den Weg, Bewertungssysteme als Regeln aufzufassen, die sich immer erst aus ihrer Anwendung heraus verstehen lassen und die durch Befolgung und notwendige Regelbrüche einer ständigen Drift im Sinne DERRIDAS *différence* unterliegen. Zudem verdienen die empirisch reichhaltigen und relevanten Ansätze aus den Feldern *Computer Supported Cooperative Work* (CSCW), *Work Practice Analysis* (WPA) und der Organisationsanthropologie ein genaueres Studium.

7.2 Implikationen für betriebliche und schulische Entscheidungsträger

Aus der Betrachtung von inhärenten, diskursiven und dokumentarischen Beurteilungen leiten sich aus unserer Sicht zwei wesentliche Botschaften für Entscheidungsträger in Schulen und Unternehmen ab:

1. Inhärente und diskursive Beurteilungsformen sollten aktiv gefördert und unterstützt werden. Die Aufmerksamkeit und Gestaltungsenergie darf sich nicht nur auf dokumentarische Bewertungssysteme konzentrieren.

2. Wenn neue dokumentarische Bewertungssysteme eingeführt werden, müssen gleichzeitig ihr Zweck, die Methoden und die Auswirkungen ihrer Anwendung kritisch reflektiert werden.

Auf den ersten Blick mag scheinen, dass *inhärente Beurteilungen* außerhalb des Wirkungsbereiches von Entscheidungsträgern liegen, da sie ja von Individuen oft unbemerkt, spontan und nahtlos in eine Handlung integriert ausgeführt werden. Das ist zweifellos richtig. Dennoch können Organisationen Umgebungen schaffen, die es Individuen leichter ermöglichen, sich mit anderen in Selbstabstimmungsprozessen zu koordinieren. Inhärente Beurteilungen spielen eine wichtige Rolle für die Orientierung neuer Beschäftigter, durch die sie jene oft verborgenen Kompetenzen und Spielregeln erlernen können, die sie als kompetente Mitglieder ihres Arbeitsteams und der gesamten Organisation brauchen. Inhärente Bewertungen ermöglichen zudem die laufende Abstimmung von etablierten Organisationsmitgliedern, die einen reibungslosen Arbeitsablauf erst möglich macht. Oft sind es kleine Maßnahmen, die solche Abstimmungsprozesse fördern. In einem Callcenter etwa wurde es den Beschäftigten in einem Großraumbüro durch eine geringfügige Reduzierung der Höhe der Trennwände ermöglicht, bei Bedarf nach wechselseitiger Hilfestellung zu einem Büronachbarn hinüber zu sehen (WHALEN/WHALEN 1996). Es stellte sich heraus, dass dieser Schritt die Notwendigkeit von kostenintensiven Trainingsmaßnahmen massiv reduzierte.

Diskursive Beurteilungen sind für Vorgesetzte wichtige Quellen von Feedback und Anhaltspunkte für nötige Veränderungen. Es lohnt sich daher, einen offenen Blick für jene Gelegenheiten zu entwickeln, in denen sich Mitarbeiter untereinander austauschen, Einschätzungen vornehmen und Probleme ihres Arbeitsalltags besprechen. Dies ist natürlich nicht im Sinne des Spionierens gemeint. Vorgesetzte können aber versuchen, eine offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen und da und dort in die Gespräche miteinbezogen zu werden. Zudem können Anlässe und Räume für informelle Gespräche aktiv gefördert und gestaltet werden. Die Delegation von Verantwortung für die Gestaltung von Arbeitsprozessen ist ein Mittel, um gruppenendogene Beurteilungs- und Reflexionsprozesse auch strukturell zu fördern.

Wie gezeigt liefern *dokumentarische Beurteilungssysteme* oft nicht das, was ihre Urheber im Sinn hatten. Um dieses Problem zu lösen, müssen sich Manager zunächst bewusst machen, dass Bewertungssysteme auch dann, wenn dies nicht intendiert ist, sehr wirkungsvolle Instrumente der Verhaltenssteuerung sind. Es muss daher in jedem einzelnen Anwendungsfall, vor allem

bei einer Einführung oder Veränderung von Berichtssystemen, untersucht werden, welche erwünschten und unerwünschten Effekte auf die Arbeitspraxis *tatsächlich* auftreten. Dies mag in der Realität nicht immer ganz einfach sein und womöglich die Hilfe von BeraterInnen und WissenschaftlerInnen erfordern. In Anbetracht der weitreichenden Konsequenzen und hohen Kosten solcher Systeme lohnt sich dieser Aufwand allerdings. Große Unternehmen wie Xerox, Motorola, IBM etc. haben dies längst erkannt und beschäftigen Anthropologen, Ethnographen, Soziologen und Sozialpsychologen.

Die von den Beschäftigten entwickelten Anwendungsformen dokumentarischer Beurteilungen sind in vielen Fällen wertvolle Anhaltspunkte für die Identifikation konzeptioneller Schwachstellen von Managementsystemen und daher Quellen zur Verbesserung. Denn meist dienen Regelabweichungen nicht der Unterminierung von Organisationszielen, sondern im Gegenteil der Aufrechterhaltung von Leistungsprozessen unter den jeweils gegebenen Arbeitsbedingungen.

Die Herausforderung für Entscheidungsträger besteht darin, Bedingungen zu schaffen, die alle Formen von Beurteilungen zugunsten der unterschiedlichen Bedürfnisse von Individuen, Arbeitsgruppen und der Gesamtorganisation zulassen und fördern. In vielen Fällen bedeutet dies letztlich eine Neustrukturierung des Organisationsgefüges, die die Grenzen zwischen jenen, die Beurteilungen verordnen, und jenen, die beurteilt werden, abbauen. Dies würde in Schulen und Unternehmen einen Wandel von hierarchischen Systemen in die Richtung kooperativer Strukturen darstellen, in denen Lehrer und Angestellte einen wesentlichen Einfluss auf die Bewertung ihrer Arbeit haben.

Literatur

- AHRENS, T. (1996): Styles of Accountability. In: Accounting, Organizations and Society 21 (1996) 2-3, S. 139–173.
- AHRENS, T. (1997): Talking Accounting: An Ethnography of Management Knowledge in British and German Brewers. In: Accounting, Organizations and Society 22 (1997) 7, S. 617–637.
- BAKER, E. (1994): Springing Ourselves from the Measurement Trap. In: SENGE, P. M. et al. (Hrsg.): The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York: Currency Doubleday, S. 454–457.

- BAXTER, J./CHUA, W. F. (2003): Alternative Management Accounting Research – Whence and Wither. In: *Accounting, Organizations and Society* 28 (2003) 2-3, S. 97–126.
- BIRDWHISTELL, R. L. (1970): *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BIRNBERG, J. G./LAWRENZ, T./YOUNG, M. S. (1983): The Organizational Context of Accounting. In: *Accounting, Organizations and Society* 8 (1983) 2-3, S. 111–129.
- BLAU, P. M. (1963): *The Dynamics of Bureaucracy: A Study of Interpersonal Relations in Two Government Agencies*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- BLOMBERG, J./GIACOMI, J./MOSHER, A./SWENTON-WALL, P. (1993): Ethnographic Field Methods and Their Relation to Design. In: SCHULER, D. & NAMIOKA, A. (Hrsg.): *Participatory Design: Principles and Practices*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 123–154.
- BOLAND JR, R. J. (1996): Why Shared Meanings Have No Place in Structuration Theory: A Reply to Scapens and Macintosh. In: *Accounting, Organizations and Society* 21 (1996) 7-8, S. 691–687.
- BRUN-COTTAN, F./FORBES, K./GOODWIN, C./GOODWIN, M. H./JORDAN, B./SUCHMAN, L. A./TRIGG, R. (1991): *The Workplace Project: Designing for Diversity and Change (Videotape)*: Xerox Palo Alto Research Center, 3333 Coyote Hill Road, Palo Alto, CA 94304.
- BUENO CASTELLANOS, C. (2001): The "Globalization" of Global Quality. In: *Practicing Anthropology* 23 (2001) 4, S. 14–17.
- DEMING, W. E. (1982): *Quality, Productivity, and Competitive Position*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- EISENHARDT, K. M. (1989): Building Theories from Case Study Research. In: *Academy of Management Review* 14 (1989) 4, S. 532–550.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- GIDDENS, A. (1984): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- GITTELL, J. H. (2000): Paradox of Coordination and Control. In: *California Management Review* 42 (2000) 3, S. 101–117.
- GOFFMAN, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Doubleday.

- GOFFMAN, E. (1963): *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: Free Press.
- GOODWIN, C. (1986): *Between and Within: Alternative Sequential Treatments of Continuers and Assessment*. In: *Human Studies* 9 (1986), S. 205–217.
- GOODWIN, C./GOODWIN, M. H. (1987): *Concurrent Operations on Talk: Notes on the Interactive Organization of Assessment*. In: *IPRA Papers in Pragmatics* 1 (1987) 1, S. 1–54.
- GOODWIN, C./HERITAGE, J. (1990): *Conversation Analysis*. In: *Annual Review of Anthropology* 19 (1990), S. 283–307.
- GOODWIN, M. H. (1980): *Processes of Mutual Monitoring Implicated in the Production of Description Sequences*. In: *Sociological Inquiry* 50 (1980), S. 303–317.
- HALL, E. T. (1966): *The Hidden Dimension*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- HANKS, W. F. (1991): *Foreword*. In: LAVE, J. & WENGER, E. (Hrsg.): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press, S. 13–24.
- HOPWOOD, A. G./MILLER, P. (1994) (Hrsg.): *Accounting as Social and Institutional Practice*. (Vol. 24). Cambridge: Cambridge University Press.
- JORDAN, B. (1992): *Technology and Social Interaction: Notes on the Achievement of Authoritative Knowledge in Complex Settings*. Palo Alto, CA: Institute for Research on Learning.
- JORDAN, B. (1993): *Birth in Four Cultures: A Crosscultural Investigation of Child-birth in Yucatan, Holland, Sweden, and the United States* (4th expanded edition, revised by Robbie Davis-Floyd ed.). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- JORDAN, B. (1996): *Ethnographic Workplace Studies and Cscw*. In: SHAPIRO, D. S. et al. (Hrsg.): *The Design of Computer Supported Cooperative Work and Groupware Systems*. Amsterdam: Elsevier, S. 17–42.
- JORDAN, B. (1997): *Transforming Ethnography – Reinventing Research*. In: *Cultural Anthropology Methods* 9 (1997) 3, S. 12–17.
- JORDAN, B./HENDERSON, A. (1995): *Interaction Analysis: Foundations and Practice*. In: *The Journal of the Learning Sciences* 4 (1995) 1, S. 39–103.
- KENDON, A. (1990): *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOHN, A. (1999): *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- LATOUR, B. (1986): *Visualization and Cognition: Thinking with Eyes and Hands*. In: *Knowledge and Society: Studies in the Sociology of Cultures Past and Present* 6 (1986), S. 1–40.

- MILLER, P. (1994): Accounting as Social and Institutional Practice: An Introduction. In: HOPWOOD, A. G. & MILLER, P. (Hrsg.): Accounting as Social and Institutional Practice. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–39.
- NARDI, B. A./ENGESTRÖM, Y. (1999): (Guest Editors) Special Issue on Invisible Work. In: Computer Supported Cooperative Work 8 (1999), S. 1–167.
- ORTMANN, G. (2003a): Organisation und Welterschließung: Dekonstruktionen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- ORTMANN, G. (2003b): Regel und Ausnahme: Paradoxien sozialer Ordnung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- POMERANTZ, A. (1978): Compliment Responses: Notes on the Co-Operation of Multiple Constraints. In: SCHENKEIN, J. (Hrsg.): Studies in the Organization of Conversational Interaction. New York: Academic Press, S. 79–112.
- POMERANTZ, A. (1984): Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes. In: ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. (Hrsg.): Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, S. 57–101.
- ROBERTS, J./SCAPENS, R. (1985): Accounting Systems and Systems of Accountability – Understanding Accounting Practices in Their Organizational Contexts. In: Accounting, Organizations and Society 10 (1985) 4, S. 443–456.
- SACKS, H. (1992): Lectures on Conversation (Vols. I and II, ed. by Gail JEFFERSON). Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- SACKS, H./SCHEGLOFF, E. A./JEFFERSON, G. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50 (1974), S. 696–734.
- SCAPENS, R./MACINTOSH, N. B. (1996): Structure and Agency in Management Accounting Research: A Response to Boland's Interpretive Act. In: Accounting, Organizations and Society 21 (1996) 7/8, S. 675–690.
- SHRAGER, J./CALLANAN, M. (1991): Active Language in the Collaboration Development of Cooking Skills. Proceedings of the Annual Conference of the Cognitive Science Society. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- STAR, S. L./GRIESEMER, J. R. (1989): Institutional Ecology, "Translations" and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. In: Social Studies of Science 19 (1989), S. 387–420.
- TANUR, J./JORDAN, B. (1996): Measuring Employee Satisfaction: Corporate Surveys as Practice. In: Proceedings of the Survey Research Methods Section. Alexandria, VA: American Statistical Association, S. 426–431. Reprinted as IRL Tech Report #11.0028 (November). Palo Alto, Institute for Research on Learning.

WHALEN, J./WHALEN, M. (1996): Social Aspects of Learning on the Shop Floor: Peer Coaching and Work Organization. Paper presented at the Annual Meeting of the American Sociological Association, New York.

Die AutorInnen

Dr. Helene **Babel**, Universitätsassistentin am Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildungs- und Professionalisierungsforschung; Bildungstheorie, Lerntheorie; qualitativ-empirische Methodologie und Methodik.

Dr. Wilfried **Datler**, außerordentlicher Universitätsprofessor, Leiter der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik und der Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Theorie pädagogischer Beziehungen, Fragen im Grenz- und Überschneidungsbereich von Psychoanalyse, Heilpädagogik und Psychotherapie.

Dr. Bernd **Hackl**, Universitätsprofessor für Schulpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Graz, Vorsitzender der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: LehrerInnenbildung, Professionalisierungsforschung, Schulpädagogik, pädagogische Phänomenologie und Handlungstheorie, qualitativ-empirische Methodologie.

Dr. Brigitte **Jordan**, nach mehrjähriger, ethnografisch orientierter Forschungsarbeit am kalifornischen Palo Alto Research Center (früher: Xerox PARC) und am Institute for Research on Learning (IRL) nunmehr selbstständige Beraterin für Hochtechnologieunternehmen. Homepage: www.lifescapes.org. Aktueller Forschungsschwerpunkt: „lifescapes of the future“, insbesondere soziale und ökonomische Umwälzungen durch neue Kommunikationstechnologien.

Dr. Georg Hans **Neuweg**, außerordentlicher Universitätsprofessor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Implizites Wissen, Lehrerbildungsforschung, Allgemeine Didaktik, Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik, Organisationales Wissensmanagement.

Dr. Marko **Palekcić**, ordentlicher Universitätsprofessor für Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Didaktik am Fachbereich für Pädagogik der Philosophischen Fakultät Zagreb, Kroatien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Das Verhältnis zwischen Psychologie und Pädagogik, theoretisch-methodologische Aspekte pädagogischer und didaktischer Forschung, intrinsische Motivation und Kommunikation im Unterricht, Lehrerbildung, insbes. Körper- bzw. Leib gebundenheit pädagogischer Kompetenzen.

Dr. Ulrike **Popp**, Universitätsprofessorin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik, Schulforschung, Geschlechtersozialisation, Lebensphase Jugend, Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft.

Dr. Peter **Putz**, Betriebswirt, Wissenschaftler am Research Institute for Advanced Computer Science, NASA Ames Research Center, Kalifornien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluierung und Beurteilungssysteme in Organisationen, Organisationales Wissensmanagement, Risikomanagement, Arbeitspraxisforschung.

Dr. Ilse **Schrittesser**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für die schulpraktische Ausbildung der Universität Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Handlungstheorie, Bildungstheorie, Professionsforschung und Organisationsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der LehrerInnenbildung, hybride Lernarrangements (Präsenz- und Distanzlehre) im e-Learning.