

„Team und Teamfähigkeit“

lernten, die als „Abschlußniveau“ nicht gesondert ausgewiesen werden. Bleiben die Ungelernten unberücksichtigt, dann ergibt sich ein im Zeitverlauf gleichbleibender Anteil von unter Niveau Beschäftigten (Kohorte I: 19, Kohorte II: 19, Kohorte III: 18 Prozent).

¹¹ Es wird hier nur immer die eine Seite der Häufigkeitsverteilung, d. h., der Anteil der „sehr zufriedenen“ Befragten bei den verschiedenen Themen miteinander verglichen. Das ist eine etwas ökonomischere und übersichtlichere Darstellung, als wenn alle Grade der Zufriedenheit ausgewiesen würden. Eine andere Möglichkeit wäre gewesen, die Anteile der „sehr unzufriedenen“ und „eher unzufriedenen“ Befragten aufzusummieren und miteinander zu vergleichen. Das ergab aber häufig — wegen der Rechtsschiefe der Verteilungen — sehr geringe, kaum zum Vergleich geeignete Werte. Es wäre schließlich auch möglich gewesen, die Mittelwerte der vierstufigen Skalen miteinander zu vergleichen. Das hier gewählte Verfahren erschien, trotz einiger methodischer Bedenken, jedoch als das geeignetste weil sinnfälligste.

¹² Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß auch die andere, altersbedingte Deutung methodisch einwandfrei ist. Da aber einerseits die retrospektive Frage nach dem Übergang ins Beschäftigungssystem (Zeilen 1, 2, 3 der Tabelle) gleichfalls ungünstiger gewordene Bedingungen für die jüngeren Kohorten ausweist — und hier gibt es unter methodischen Gesichtspunkten nur diese eine Deutungsmöglichkeit — und andererseits die Absolventen der betrieblichen Berufsausbildung zumeist ihr Zufriedenheitsniveau gehalten haben, während es bei den Absolventen der übrigen Abschlußniveaus sinkt, was nur auf sehr kompliziertem Wege zu erklären wäre, wird für die Absolventen oberhalb des Facharbeiterniveaus von tatsächlich ungünstiger gewordenen Bedingungen ausgegangen. Es wird also die strukturelle Deutung einer Veränderung innerhalb des Systems der Erwerbsarbeit bevorzugt.

¹³ Für die Ungelernten, die zwar in das Gesamtergebnis für alle Erwerbstätigen eingingen, in der tabellarischen Darstellung aber nicht berücksichtigt wurden, gilt etwa dasselbe, wie für die Absolventen der betrieblichen Berufsausbildung: Die Zufriedenheit mit ihrer beruflichen Tätigkeit ist auf niedrigem Niveau bei den drei Kohorten annähernd gleich geblieben.

¹⁴ Das trifft auch dann noch zu, wenn bei den Erwerbstätigen insgesamt die nicht gesondert ausgewiesenen Ungelernten unberücksichtigt bleiben, die im Zeitverlauf abnehmen. „Sehr zufrieden“ mit der beruflichen Tätigkeit insgesamt sind dann: Kohorte I: 35, Kohorte II: 33, Kohorte III: 34 Prozent).

Brigitte Seyfried

Diplompsychologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 2.2 „Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die psychischen Dimensionen von Teamfähigkeit bleiben in der einschlägigen Schlüsselqualifikationsliteratur und betrieblichen Praxis unberücksichtigt. Allgemein als kooperative Handlungsweisen formuliert, werden Persönlichkeitsfaktoren ausgeklammert, die nicht direkt beobachtbar, sondern aus der Art des Verhaltens zu erschließen sind. Nicht thematisiert wird auch die Wechselbeziehung im Interaktionsprozeß, obwohl jedes Gruppengeschehen lebendiges Geschehen ist. Wenn die eingesetzten Lehr-/Lernmethoden und Trainingsmaßnahmen erfolgreich sein sollen, muß die Gesamtpersönlichkeit im sozialen Kontext ins Blickfeld rücken.

Neue Konzepte der Arbeitsorganisation und veränderte Arbeitsinhalte führten zu einer Renaissance der Team- bzw. Gruppenarbeit — eine Form, welche vor Jahren noch skeptisch betrachtet und teilweise abgelehnt wurde.¹ Teamfähigkeit (Synonyme: Kooperations-, Kommunikations-, Interaktionsfähigkeit u. ä. m.) als viel zitierte Schlüsselqualifikation steht damit in unmittelbarem Zusammenhang. Die Anforderungen an Teamfähigkeit werden verallgemeinert als verhaltensorientierte kooperative Leistungen beschrieben.² In der Praxis zeigt sich, daß nicht immer „ein Rädchen ins andere greift“, sondern das Gruppenrad mehr oder weniger blockiert. Die objektive Anforderungsstruktur allein scheint keine für alle passenden

kooperativen Handlungen und Lernprozesse auszulösen. Verhaltensweisen sind vorrangig durch die eigene persönliche Sichtweise in der jeweiligen Situation determiniert. Zum anderen gestalten mitagierende Personen, die Situation, das Ziel und der Zweck der Anforderung zwischenmenschliche Interaktionen mit. Teamfähigkeit wird sich daher im jeweiligen Kontext unterschiedlich auswirken und darstellen. Da sie sichtbar wird in Beziehung zu und mit anderen muß nicht nur Teamfähigkeit als gedachte individuelle Eigenschaft, sondern auch die Dynamik des Gruppengeschehens beachtet werden.

Zum Begriff Gruppe/Team

Fertigungsteams, Lerninseln, Qualitätszirkel, Problemlöse-, Entscheidungs-, Expertengruppen u. v. m. — „Begriffe, hinter denen sich immer häufiger betriebsspezifische Varianten des Gruppenarbeitskonzeptes verbergen, die den besonderen Umständen der jeweiligen Unternehmen angepaßt sind“³. Aus der Sicht des Gruppenarbeitskonzeptes kann erst dann von Gruppen- bzw. Teamarbeit gesprochen werden, wenn die tägliche Arbeit in Gruppen erledigt wird, die sich als Teams mit einem eigenständigen Planungs-, Entscheidungs- und Handlungsspielraum beschreiben lassen. Innerhalb eines Betriebes haben Gruppen verschiedene Aufgabenstellungen und unterschiedliche funktionale Bedeutung für das Betriebsziel. In erster Linie steht betriebsseitig die Arbeitsproduktivität, die Effizienzsteigerung, im Vordergrund. Gruppen werden planmäßig und zweckrational mit der ausdrücklichen Zielsetzung organisiert, eine bestimmte als output meßbare Leistung zu erbringen.⁴ Gruppen dienen aber auch der Befriedigung sozio-emotionaler Bedürfnisse.

Es ist hier nicht der Platz für eine Darstellung der verschiedenen Gruppenarten, -typologien und -aufgaben.⁵ Hingewiesen werden soll aber darauf, daß sich — je nach Arbeitsaufgabe, Gruppenart und Dauer einer Grup-

penarbeit — zum einen unterschiedliche Interaktionsformen zeigen, zum anderen davon abhängig variable individuelle Handlungsweisen erforderlich sein dürften. Gruppen entwickeln ihre eigenen Gesetze, Werte und Normen, ihr informatorischer und normativer Einfluß auf das Individuum ist gewaltig. Davon zeugen Untersuchungen im Bereich der Gruppenforschung: Risikoschub, Konformitätszwang, Gruppendruck, Groupthink, Macht u. a.⁶ Gruppenarbeit kann auch dazu verleiten, die eigene Gruppe zu überschätzen und damit Außenstehende (Außengruppen) zu diskriminieren, „denn die Zugehörigkeit zu einer ‚überlegenen‘ Gruppe verleiht uns ein positives Identitätsgefühl“.⁷

Es gibt nicht **die** Gruppe, **die** Gruppenstruktur. Jede Gruppenform hat eine eigene Struktur mit eigenen verschiedenen interpersonellen Relationen. Neue Gruppen durchlaufen meist vier Phasen (forming, storming, norming, performing), bis es zu einer effizienten Arbeitsweise kommt (d. h. ein Gruppenvorteil entsteht), und sind in jeder Phase mit ihr eigenen sozial-emotionalen Komponenten behaftet.⁸ Diese Phasenbeschreibung hat heuristischen Charakter im Zusammenhang mit der Beschreibung von Gruppenprozessen und soll nicht als vier saubere zu trennende Phasen mit definierbaren Wendepunkten verstanden werden. Als Denkmodell zur Reflexion über die Praxis hat es sich als wertvoll erwiesen.⁹

In jeder Gruppe findet Gruppendynamik statt. Arbeitsteams sollen in ihrer Funktionalität zwar nicht den Zweck gruppendynamischer Trainings haben, aber es ist durchaus anzustreben, daß man sich über gruppendynamische Vorgänge informiert. Die Vorstellung harmonisch egalitärer Beziehungen, auch im beruflichen Bereich, ist verfehlt.

Der „teamfähige“ Mitarbeiter und die Gruppe

Da Individuen nicht wie mit gleichem „Schlüssel“ aufgezogene Automaten agieren

und reagieren, zeigen sich bei der Bewältigung sozialer Situationen Verhaltensweisen in individueller Variation. Aus dem ihm verfügbaren Verhaltensrepertoire wählt das Individuum seine Handlungen aus. Welches Verhalten des einzelnen im Kontext der Interaktion mit anderen zustande kommt, hängt vorrangig von seinen Persönlichkeitsvariablen, Erfahrungen und Wahrnehmungen, d. h. seiner aktuellen Kompetenz, ab.

Das Fehlen einer geschlossenen, empirisch bewährten Theorie zum Bereich soziale Kompetenz bringt es mit sich, daß unterschiedliche personelle Voraussetzungen zu finden sind, die das Zustandekommen eines bestimmten Verhaltens zu erklären versuchen. Die Bandbreite reicht von Empathie, soziale Sensibilität, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Spontaneität, Independenz, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität¹⁰ bis aktive Rolle, Offenheit, Konflikttoleranz, Verzicht, Vertrauen¹¹ und ließe sich beliebig verlängern. Ein empirisch fundierteres Konzept stellt das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (Extraversion, emotionale Stabilität, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen) dar, wenn es auch nicht explizit im Feld beruflicher Tätigkeiten und Anforderungen entwickelt wurde.¹²

Vertrauen und Kooperativen stehen in einem engen Verhältnis zueinander. Vertrauen stellt eine zentrale Variable für die Stabilisierung von Kooperation dar.¹³ „Doch Vertrauen schaffen ist eine der schwierigsten Aufgaben in der Organisation“¹⁴, auch unter dem Gesichtspunkt des gleichzeitig Zusammen- und Gegeneinanderarbeitens. Ohne das „Ziehen am gemeinsamen Strang“ ist die Leistungsfähigkeit der Gruppe (wenn nicht eines Unternehmens überhaupt) bedroht. Daneben gilt aber ebenfalls das Unternehmensprinzip: Wer „weiterkommen“ will, muß seine Vorzüge herausstellen können und sehen, daß er „die Nase vorn hat“.¹⁵

Gruppenarbeit bedeutet allgemein, sich als Person in den Dienst der Gruppe zu stellen.

Dies geschieht im Arbeitsleben aber kaum freiwillig. Gruppenarbeit wird in den allermeisten Fällen von „oben“ angeordnet und gerät somit in Gefahr eines „Zwangscharakters“ mit Zügen „zwanghafter Kohäsion“. Denn die besonderen Bedingungen erlauben es den Beteiligten nicht, einfach auseinanderzulaufen. Der einzelne wird es sich in heutiger Zeit sehr gut überlegen, ob er kündigt, nur weil ihm der Arbeitspartner nicht gefällt oder weil ihn einige seiner Arbeitskollegen „anöden“. ¹⁶ Arbeit in der Gruppe bedeutet auch, ein Spannungsverhältnis auszuhalten, welches sich zwischen individueller Selbständigkeit und gemeinschaftlichem Tun ergibt. Je „selbständiger“ sich jemand beurteilt, desto größer dürfte die zu ertragende Spannung sein.

Gruppenarbeit soll (neben der Leistungs- und Effizienzsteigerung) die Handlungsspielräume und Freiheiten der einzelnen erweitern. Nicht beachtet wird, daß Handlungsspielräume und Freiheiten auch durch die Gruppe eingeschränkt werden können. Gruppenarbeit wird überwiegend problemlos gesehen und beschrieben — Gruppe als „Gemeinschaft“, als „ideologisches Konzept der harmonischen Betriebsfamilie“. ¹⁷ „Begriffe wie Gruppenarbeit und Kooperation besitzen also von vornherein einen hohen Vertrauenscredit, der selten in Frage gestellt wird“. ¹⁸ Wer im Berufsleben steht, kennt aber die „Willkür und Launenhaftigkeit der Arbeitskollegen“ zur Genüge.

Leistungsgruppen entwickeln aufgrund ihrer Arbeitsstruktur eine Leistungsnorm, die von den Mitgliedern gegenseitig kontrolliert wird (kollektive Kontrolle), vor allem dann, wenn die Entlohnung als Gruppenlohn erfolgt. Dies bedeutet einen hohen Gruppendruck für jeden einzelnen, und die Tendenz herrscht vor, leistungsschwächere Mitglieder auszuwählen. Gruppen dieser Art entwickeln interne Machtdifferenzierungen, die sozial-emotionale Bedürfnisse der Gruppenmitglieder tendenziell zurückdrängen.

„Die Gruppe geht wesentlich brutaler mit ihren Mitgliedern um, als es ein Meister je wagen würde.“ ¹⁹ Wäre es dann verwunderlich, wenn in einer Zeit, die überschattet ist mit Unsicherheit hinsichtlich Lehrstellen und Beschäftigung, der Arbeitnehmer in einer Gruppe sich nicht dem Gruppendruck voll beugen und Konformität zeigen würde? Für den einzelnen könnte es sich in der aktuellen wirtschaftlichen Situation als vorteilhafter erweisen, wenn er sich einfach nur kritiklos anpaßt an die Gruppe mit ihren Normen und ihrem Machtgefüge, um nicht abgelehnt und ausgestoßen zu werden. Vor allem Personen mit niedrigem oder negativem Selbstwertgefühl sind i. d. R. leichter zu beeinflussen, weil sie ein starkes Bedürfnis nach Zuwendung und Zustimmung haben und Ablehnung oder Abwendung als besonders unangenehm erleben. ²⁰ Die „Delegation der Verantwortung nach unten“ gibt Gruppen auch Macht und Einfluß, „unbequeme“ Mitglieder auszuwählen. Haben Beschäftigte z. T. deshalb eine zögerliche Haltung zur Gruppenarbeit, oft mit direktem Verweis auf die unerwünschten Kooperationszwänge und die unerfreulichen Folgen der „Gruppendynamik“? ²¹

Gruppen bestehen aus sich „anziehenden und abstoßenden, kooperierenden und divergierenden Individuen, die für einen bestimmten Zeitraum freiwillig oder unter Organisationszwang, aufgrund gemeinsamer Anliegen und Erwartungen kommunizieren“. ²² Und Menschen denken und handeln nicht nur sachlogisch und rational, sondern auch irrational und emotional. Je nach Qualität der Beziehungen beeinflussen sich Personen gegenseitig schwach oder stark und lösen Gefühlsregungen im anderen aus. Negative Emotionen und Konflikte sind für eine Gruppe auch wichtig, um sie nicht in Starrheit verfallen und die Gruppenkohärenz nicht zu eng werden zu lassen. Bei zu ausgeprägter Gruppenkohärenz ist die Gefahr groß, daß die Leistung absinkt. ²³ Gerade Gruppenarbeit enthält ein großes Konfliktpo-

tential, bedingt dadurch, daß individuelle Erfahrungen und Sichtweisen, Sympathie und Antipathie, Persönlichkeitszüge des einzelnen, Vorlieben, Abneigungen, Wünsche, Ansprüche, Ängste u. a. m. von jedem einzelnen mit eingebracht werden und vielfältige Spannungen erzeugen (können). ²⁴ Für eine effektive Teamarbeit ist die Fähigkeit zu konfliktorientiertem Arbeiten eine wesentliche Komponente. Beeinträchtigt werden kann sie durch Geltungs- bzw. Machtstreben, aber auch durch Unterlegenheitsgefühle. „Denn es geht um dreierlei: Konflikte überhaupt zu riskieren, Konflikte auszutragen und Konflikte zu lösen“. ²⁵ Doch in der Grunderziehung fehlt die Vermittlung sachlicher, bis zu einem endgültigen Kompromiß durchzuhaltender Auseinandersetzungen.

Nicht jedes gut laufende Gruppengeschehen bewirkt beim Individuum schon Lernprozesse in Richtung Teamfähigkeit, und reduzierte Fehlzeiten bedeuten nicht einfach Einverständnis mit der Gruppe. Die bloße Fügsamkeit aufgrund äußerer Kontrolle legt Konformität ohne Verinnerlichung nahe.

Unterstellt wird bei den Schlüsselqualifikationsdiskussionen überwiegend eine generelle Team- bzw. Kooperationsbereitschaft — wenn nicht gar -fähigkeit. Dies steht allerdings im Widerspruch dazu, daß zum einen die Mitglieder der vorherrschenden Leistungsgesellschaft nicht zum „Teamspieler“ erzogen werden, sondern als „Einzelkämpfer die Szene“ beherrschen, und zum anderen jedes Bildungs-/Beschäftigungssystem auf allen Stufen noch auf Einzelleistungen setzt und jedes Zeugnis hierauf abstellt. ²⁶ Der Zustand im Rahmen eines geforderten Anpassungsprozesses des „Nicht-mehr“ (Einzelkämpfer) und „Noch-nicht“ (teamfähig) bedeutet für das Individuum, einen Kompromiß zu finden. Wieweit der einzelne durch Lernprozesse vom „Nicht-mehr“ und „Noch-nicht“ zum teamfähigen Mitarbeiter wird, hängt u. a. von seinen Persönlichkeitsdispositionen, dem Ziel und Zweck, der Lehr-/Lernmethode und der Situation ab.

Teamfähigkeit als Trainings- und Lernziel

Teamfähigkeit ist kein Lernziel, das in gleicher Vollkommenheit wie ein Wissensziel oder eine manuelle Fertigkeit erlernt werden kann. In Unkenntnis der Lerngeschichte des einzelnen ist nicht ohne weiteres erkennbar, welcher „Lernaufwand“ zur Ausbildung der als charakteristisch beobachteten Verhaltensweisen nötig war. Das bedeutet demnach auch, nicht zu wissen, mit welchem „Lernaufwand“ eine nachhaltige Änderung zu erzielen ist. Wissenschaftlich begründete Aussagen zu der verbreiteten Meinung, nach der z. B. Kenntnisse leichter zu erwerben seien als Fähigkeiten, insbesondere soziale Fertigkeiten, sind derzeit leider kaum möglich.²⁷

Lernprozesse zum Erwerb von Teamfähigkeit können durch äußere Bedingungen erleichtert oder erschwert werden. Insbesondere im betrieblichen Bereich, wo Lernanforderungen an die einzelnen häufig von außen herangetragen werden (und die Wahlmöglichkeiten des Tuns schon allein durch die Gruppe eingeschränkt sein können) kommt der Unterstützung der Mitarbeiter (v. a. gerade des lernenden Lehrlings) durch einen sozial (und fachlich) kompetenten Betreuer eine besondere Bedeutung zu. Vorbilder wirken in der Regel mehr als Verordnungen.

Gruppen- und Teamarbeit sind nach REINMANN-ROTHMEIER/MANDL die Konzepte, welche kooperatives und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und fördern. Durch diese Arbeitsform sollen kommunikative und kooperative Fertigkeiten in der unmittelbaren Erfahrung mit sozialen Situationen erweitert bzw. erworben werden.²⁸ Lernen erfolgt aber nicht voraussetzungslos. Es knüpft an die aktuelle Kompetenz (individuelle Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse, Erfahrungen usw.) an.²⁹ Das Ausmaß der eingebrachten „Ich-Leistungen“ dürfte auch davon abhängen, ob und inwieweit solche Leistungen in der Vergangenheit **verstärkt** wurden.

Prozeßorientierte Verfahren zielen in erster Linie auf das Erlernen sozialer Kompetenzen. Rollenspiele, Feedback, soziometrische Verfahren usw. können Vorurteile aufdecken helfen, Prozeßverläufe in der Gruppe in ihrer Wechselwirkung zwischen innerem und äußerem Feld erklären, zur Gefühlsarbeit verhelfen u. ä. m. Ein Lernprozeß — immer eine Eigenleistung der Person — hat zur Folge, mit sich selbst vertraut, ehrlich mit sich selbst zu sein und auch die Seiten an sich als vorhanden zu akzeptieren, die als fehlerhaft gelten.³⁰ Wesentlich ist — gerade bei personenbezogenen Verfahren — die diagnostische und soziale Kompetenz der Personen, die solche Prozesse begleiten und steuern. Ob diese immer gegeben ist, sei dahingestellt.

Lernprozesse im sozialen Feld implizieren internale und externale Zuschreibungen (Attribuierungen), sind abhängig vom „Selbst“ des jeweiligen Lernenden und beinhalten den Vergleich von Selbst- und Fremdbild. Gerade in der Gruppenarbeit kommt diesem Vergleich Bedeutung insofern zu, als Selbst- und Fremdbild häufig divergieren und durch Tätigsein mit anderen eine Korrektur erfahren (können).³¹

Hinter Trainingsmaßnahmen zur sozialen Kompetenz steht häufig die Annahme eines deutlichen Defizits von Komponenten (wie z. B. mangelndes Selbstvertrauen und Selbstsicherheit, geringes Einfühlungsvermögen, geringe emotionale Kontrolle usw.). Die Effekte solcher Trainings wurden bisher keiner systematischen Evaluation unterzogen. Ein weiteres Problem ist, daß die Effizienz solcher Maßnahmen wegen der fehlenden theoretischen Basis umstritten ist.³²

Eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg von Maßnahmen ist die Berücksichtigung der Lernbedürfnisse der Teilnehmer, der Lernfähigkeit derselben und der Veränderbarkeit von Verhalten. „Besser befähigte“ Personen profitieren von Trainings meist mehr als andere. Das heißt, „die einen kön-

nen in bestimmten Bereichen bei gleichem Zeit- und Kraftaufwand viel, die anderen nur wenig lernen“.³³ Von der zu wählenden Lernmethode geht ein deutlicher Einfluß auf den Effekt der Maßnahme aus, da besondere Wechselwirkungen zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Lernmethode bestehen. Zum Erfolg trägt auch bei, wenn Maßnahmen an konkreten Anforderungen der Tätigkeit orientiert sind.³⁴

Meist werden im Training globalere Verhaltensweisen und -strategien vermittelt. Erschwert wird dadurch, Verhaltensweisen für den konkreten situativen Bedarf abzuleiten, d. h. solche Fähigkeiten, welche für konkrete berufliche Erfordernisse des Berufsalltags bedeutsam sind. Andererseits unterliegen berufliche Tätigkeiten einem raschen Wandel und könnten morgen schon überholt sein. So besteht die Gefahr, daß, je allgemeiner und unspezifischer Qualifikationen definiert werden, ein Transfer mißlingt. Je enger und situationsspezifischer Qualifikationen gefaßt werden, desto weiter entfernen sie sich von der ihnen zugesprochenen Funktion der Bewältigung von Zukunftsherausforderungen.

Trainingsmaßnahmen sollen beim einzelnen Lernprozesse initiieren, die dazu anregen, das Gelernte anzuwenden und zu internalisieren. Daher ist es naheliegend, nicht die Beseitigung von Defiziten als Ausgangspunkt zu nehmen, sondern den gezielten Aufbau bereits vorhandener Kompetenzen voranzutreiben, „denn je mehr Voraussetzungen für das Erlernen bestimmter Fähigkeiten gegeben sind, desto schneller und effizienter wird das Erlernen dieser Fähigkeiten vonstatten gehen“.³⁵ Der Erwerb einer Verhaltensmöglichkeit sagt noch nichts über deren Ausführung aus. Die Ausführung hängt wesentlich von den beobachteten Konsequenzen und den erwarteten Folgen eigenen Verhaltens ab, das heißt, die Umsetzung und Beibehaltung der Verhaltensweisen sind auf förderliche Bedingungen in der Arbeitssituation angewiesen.

SCHULER schlägt eine Synthese von diagnostischen und Trainingselementen vor. Die Feststellung des gegenwärtigen Qualifikationsniveaus sollte nach ihm möglichst verhaltensbezogen erfolgen, damit zum Beispiel die Auswahl spezifischer Trainingseinheiten darauf aufgebaut werden kann. Eine Diagnose der aufgabenspezifischen Lernfähigkeit (Potentialdiagnose) ziele eher auf die Feststellung von Grundmerkmalen/Eigenschaften und zeige die Richtung der Trainierbarkeit auf, während die festgestellten Verhaltensweisen den konkreten Inhalt abgeben.³⁶

Ein Lernprozeß kann nicht als gelungen angesehen werden, wenn Individuen das wollen, was sie sollen. Nicht einfach etwas schlicht hinzunehmen, sondern eine kritische Reflexion der sowohl personen- als auch arbeitsbezogenen Anforderungen kennzeichnet Handlungskompetenz.

Resümee

Teamfähigkeit als „uniformes Idealverhalten“ gibt es nicht. Die Vorstellung, Teamfähigkeit könne man lernen wie z. B. eine Fremdsprache, ist illusionär. „Teamverhaltens-techniken“ zu lernen mag sinnvoll erscheinen, der Erfolg der Übertragung solcher „Techniken“ in ein effektives Gruppenarbeiten ist bisher ungeklärt. Vielleicht wäre es vorteilhafter, Kriterien und Bedingungen zu ermitteln, welche eine effektive und sinnhafte Gruppenarbeit ermöglichen, statt die Teamfähigkeit als Schlüsselqualifikation zu fordern.

Bei aller Gruppen- und damit verbunden Teamfähigkeitseuphorie darf nicht außer acht gelassen werden, daß wir generell in einem „Spannungsfeld“ Konkurrenz — Kooperation leben und arbeiten. Beide Pole sind grundlegende Formen im menschlichen Leben und verlangen — je nach Situation — angemessene Handlungen. Es kann eigentlich

nur darum gehen, das Repertoire der Betroffenen dahingehend zu erweitern, daß es ihnen gelingt, sich situationsgerecht zwischen den Polen Konkurrenz und Kooperation zu bewegen. Erforderlich ist somit nicht die maximale Ausprägung einer geforderten Verhaltensweise Teamfähigkeit, sondern eine ausreichende Variabilität in Abhängigkeit von der konkreten Arbeitssituation. Da mit einfachen Testverfahren eine solche Variabilität nicht erfaßt werden kann, ist eine Analyse relevanter Aufgaben und Tätigkeiten nötig. Die mit diesen Aufgaben/Tätigkeiten verbundenen Anforderungen sind zu ermitteln und in eine sprachlich präzisere Form zu bringen als dies bisher erfolgte. Vor allem auch vor dem Hintergrund, daß Teamfähigkeit nur in einem situativen Test durch Beobachtung während einer Gruppenarbeit zu „messen“ sein wird.

Gerade unter dem Aspekt Teamfähigkeit als Lernziel scheint es angeraten zu sein, mit Selbstbewertungen, peer-ratings, videogestützten und soziometrischen Verfahren zu arbeiten. Teamfähigkeit als eine soziale Kompetenz beruht zum einen auf einem individuellen Wertesystem, das es am subjektiven Maßstab des Individuums zu „messen“ gilt und steht andererseits in Wechselwirkung mit Verhaltensweisen der anderen Gruppenmitglieder.

Jede Gruppe braucht eine gewisse Zeit, bis sie „funktionsfähig“ ist, d. h., bis sie mehr oder weniger problemlos zusammenarbeiten kann. Dazu gehört auch, daß die Betroffenen ihre Überlegungen und Vorschläge anbringen können, was sie unter Gruppen-/Teamarbeit und damit zusammenhängend Teamfähigkeit verstehen bzw. wie eine Konkretisierung ihrerseits aussehen könnte.

Neben Gruppen- bzw. Teamarbeit muß jedem Beschäftigten auch die Möglichkeit gelassen werden, als Einzelindividuum seine Arbeit zu erledigen. Arbeit mit anderen darf nicht zum Dogma werden. Sozial- und Einzelphasen müssen sich abwechseln können.

In einem scheinen sich alle einig zu sein: Kooperative Verhaltensformen sollten so früh wie möglich gelernt werden, denn sie sind die „Skripte“, welche bei Bedarf abgerufen werden und sich kurzfristigen Veränderungsversuchen meist widersetzen.

Anmerkungen:

¹ Schumann, M.: *Wie oft muß das Rad erfunden werden, damit der Wagen läuft?* In: *Frankfurter Rundschau* Nr. 153 v. 6. 7. 93

² Vgl. Wilsdorf, D.: *Schlüsselqualifikationen*. München, 1991, insbes. S. 59ff.

³ Stürzl, W.: *Lean Production*, Paderborn 1992, S. 74

⁴ Vgl. Scharmann, Th.: *Teamarbeit in der Unternehmung*. Bern/Stuttgart 1972

⁵ Vgl. Witte, E. H.; Ardelt, E.: *Gruppen und soziale Prozesse*. In: *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 3. Göttingen 1989, S. 459—486

⁶ Vgl. Sader, M.: *Psychologie der Gruppe*. Weinheim/München, 1991

Frey, D.; Irle, M.: *Gruppen- und Lerntheorien*, Bd. 2. Bern/Stuttgart 1985

⁷ Forgas, W.: *Soziale Interaktion und Kommunikation*. Weinheim/Basel 1992, S. 275

⁸ Vgl. Argyle, M.: *Soziale Interaktion*. Köln 1969

⁹ Vgl. Witte, E. H.; Ardelt, E.: *Gruppen und . . .*, a. a. O.

¹⁰ Vgl. Bürger, W.: *Teamfähigkeit im Gruppenunterricht*. Weinheim/Basel 1978

¹¹ Vgl. Delhees, K. H.: *Personelle und gruppenspezifische Voraussetzungen der Teamarbeit*. In: *Zeitschrift für Organisation* (1983) 7, S. 370—373

¹² Vgl. Schuler, H.; Barthelme, D.: *Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung*, Gutachten des Lehrstuhls für Psychologie der Universität Hohenheim im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung, 1993

¹³ Vgl. Bierhoff, H. W.; Müller, G. F.: *Kooperation in Organisationspsychologie* 37 (1993) 2, S. 42—51

¹⁴ Delhees, K. H.: *Personelle und . . .*, a. a. O., S. 370

¹⁵ Schulz von Thun, F.: *Vom „Managerraining“ zur humanistischen Begegnung zweier Wertewelten*. In: *Gruppendynamik* (1984) 15, S. 39—57

¹⁶ Vgl. Wilswede, G.: *Motivation und Arbeitsverhalten*. München/Basel 1980

¹⁷ Vgl. Schumann, M.: *Wie oft muß . . .*, a. a. O.

¹⁸ Fröhlich, D.: *Machtprobleme in teilautonomen Arbeitsgruppen*. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): *Gruppensoziologie*, Sonderheft 25/1983, S. 535

¹⁹ Buteweg, J.: *Bei VW rationalisieren sich die Arbeiter selbst weg*. In: *Der Tagesspiegel* v. II. 8. 93

²⁰ Vgl. Wilswede, G.: *Rollenlehre*. Stuttgart 1977

²¹ Vgl. Fröhlich, D.: *Machtprobleme in teilautonomen . . .*, a. a. O.

²² Scharmann, Th.: *Teamarbeit in der . . .*, a. a. O., S. 72

Transferorientierte Fachdidaktik zur Qualifizierung im Bereich neuer Technologien

²³ Vgl. Neumann, K.-H.: *Taschenbuch der Teamarbeit*. Heidelberg 1974

Vgl. auch Sader, M.: *Psychologie der . . .*, a. a. O.

²⁴ Vgl. Schuler, H.; Barthelme, D.: *Soziale Kompetenz als . . .*, a. a. O.

²⁵ Neumann, K.-H.: *Taschenbuch der . . .*, a. a. O., S. 12

²⁶ Vgl. Kirchner, J.-H.: *Einige kritische Bemerkungen zur Teamarbeit*. In: *Fortschrittliche Betriebsführung* 21 (1972) 3, S. 168–169

²⁷ Vgl. Brandstätter, H.: *Stabilität und Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen*. In: *Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie*, 1989, 33 (N.F.7), 1, S. 12–20

²⁸ Vgl. Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H.: *Lernen in Unternehmen*. In: *Zeitschrift für Lernforschung* 21 (1993) 3, S. 233–260

²⁹ Vgl. Felfe, J.: *TPK — Training pädagogischer Kompetenzen zur Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen in der Berufsausbildung*. Frankfurt/M. 1992

³⁰ Vgl. Schulz von Thun, F.: *Vom „Managertraining“ zur . . .*, a. a. O.

³¹ Vgl. Spangenberg, K.: *Chancen der Gruppenpädagogik*. Weinheim/Basel 1969

³² Vgl. Bungard, W.: *Team- und Kooperationsfähigkeit*. In: Sarges, W. (Hrsg.): *Management-Diagnostik*. Göttingen 1990

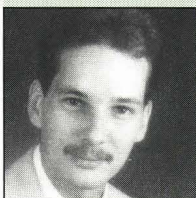
³³ Brandstätter, H.: *Stabilität und . . .*, a. a. O., S. 17

³⁴ Vgl. Schuler, H.; Barthelme, D.: *Soziale Kompetenz als . . .*, a. a. O.

³⁵ Ebenda, S. 30

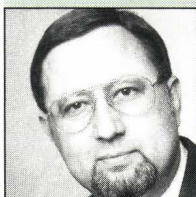
³⁶ Vgl. ebenda

Martin Hankel



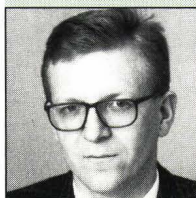
Diplomingenieur (FH), Produktmanager, Fachbereich Automatisierungstechnik der AEG Aktiengesellschaft, Seligenstadt

Karlheinz Müller



Diplomwirtschaftsingenieur, Abteilungsdirektor, Grundsätze und Koordination der Aus- und Weiterbildung, AEG Aktiengesellschaft Frankfurt a. M.

Andreas Schaarschuch



Dr. phil., Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Arbeitsschwerpunkte: Betriebliche Aus- und Weiterbildung und Sozialpädagogik

Die Komplexität technischer Systeme auf dem Gebiet der Antriebs- und Automatisierungstechnik macht neue Wege in der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften notwendig.

Die hier vorgestellte „Transferorientierte Fachdidaktik“ ist das wesentliche Teilergebnis eines im Herbst 1993 abgeschlossenen Co-mett II-Projektes. Im Zentrum dieses didaktischen Konzepts steht die konsequente Orientierung an den realen betrieblichen Anforderungen — insbesondere der zeitökonomischen Bedingungen — für das Handeln der Fachkräfte. Unter Rückgriff auf das in der Softwareentwicklung angewandte Verfahren der „schrittweisen Verfeinerung“ wurde ein didaktisches Konzept erstellt, das sowohl den Aufgaben- und Funktionsbezug, die zeitliche Komponente als auch die Berücksichtigung systemischer Interdependenzen und Verknüpfungen systematisch im Qualifizierungsprozeß integriert. Mit dem vorliegenden Beitrag wollen die Autoren ihren Ansatz zur Diskussion stellen und Anregungen für die weitere Erörterung dieser Thematik geben.

Technische Systeme, wie sie heute in der Prozeßautomatisierung zum Einsatz kommen, zeichnen sich durch eine hohe Komplexität aus.