

Forschungsbericht

Vorstudie

Nachhaltigkeit wertorientierter Sozialisation

(Gesamtprojekt Werterhaltung junger Führungskräfte)

Birgit Klostermeier

Hannover 2009

Inhalt

1.Einführung	5
1.1. Hintergrund der Vorstudie: Forschungsprojekt Wertehaltung junger Führungskräfte- Werte- und Elitediskurs, die Debatte um Nachhaltigkeit von Bildung und die gesellschaftliche Positionierung der Landeskirchen	5
1.2. Vorstudie	9
2. Die Vorstudie : Nachhaltigkeit Werteorientierter Sozialisation	10
2.1. Konzeptionelle und methodische Entscheidungen	10
2.1.1. Wertebegriff	10
2.1.2. Werteforschung	11
2.1.3. Konsequenzen: Methodologie und Methode – im Prozess	12
2.1.4. Umsetzung	14
2.1.4.1. Sampling	14
2.1.4.2. Setting	15
2.1.4.3. Durchführung	16
2.2. Erste Auswertungsphase	16
2.2.1. Dokumentarische Methode - Der Konjunktive Erfahrungsraum - Vergleichende Analyse	16
2.2.2. Evangelisches Gymnasium	19
2.2.3. Stadtgymnasium A	21
2.2.4. Stadtgymnasium B	22
2.2.5. Evangelische Jugend A	24
2.2.6. Evangelische Jugend B	25
2.2.7. Management-Schule	23
2.2.8. Ergebnis	29
2.3. Zweite Auswertungsphase: Moralische Orientierung	31
2.3.1. Rekonstruktive Erarbeitung eines Analyse-Instruments: Moralische Orientierung	31
2.3.1.1. Differenzmoderation	32
2.3.1.2. Situationsnarrative	33
2.3.1.3. Meta-Narrationen	34
2.3.1.4. Themenspezifische Narrationen	37
2.3.1.5. Narrationen von Praktiken zur Gestaltung des Selbst- und Fremdverhältnisses	37
2.3.1.6. Narrative der Gewissheit	37
2.3.1.7. Narrative des Außerordentlichen	37
2.3.1.8. Überprüfung des Instruments anhand einer idealtypischen Kombination: Vorbild	38
2.4. Dritte Auswertungsphase: Moralische Orientierung im Konjunktiven Erfahrungsraum –	40
2.4.1. Vergleichende Analyse im Überblick	40
2.4.2. Nachhaltigkeit: Stabilität der Ordnung „Moralischer Orientierung“ und Irritation	43
2.4.2.1. Beispiel: Zu naiv – Das christliche Menschenbild	44
2.4.2.2. Beispiel: Zu gierig – Homo oeconomicus	52
2.4.3. Persönliche Moralische Orientierung: Verantwortung übernehmen	54
2.4.3.1. Beispiel Handwerk	54

2.4.3.2. Beispiel Ärztin	56
2.4.3.3. Beispiel Manager	58
2.4.3.4. Ergebnis: Selbsttranszendierung und Selbstevidenz	59
Exkurs: Religion und Kirche	60
3. Die Vorstudie: Ergebnisse und ihre Anschlüsse und Ausblicke	61
3.1. Der Ertrag im Blick auf die thematische Fragestellung	62
3.2. Der Ertrag im Blick auf die methodisch-methodologische Fragestellung	63
3.3. Schluss – soziologisch-theologisch gewendet	64

1. Einführung

1.1. Hintergrund der Vorstudie: Das Forschungsprojekt *Wertehaltung junger Führungskräfte – Werte- und Elitediskurs, die Debatte um Nachhaltigkeit von Bildung und die gesellschaftliche Positionierung der Landeskirchen.*

Die Forschungsidee speiste sich aus drei Beobachtungen. Zum einen ist bis heute wahrzunehmen, dass Werte in den letzten Jahren in einer sehr spezifischen Weise zum Gegenstand des öffentlichen Diskurses geworden sind: man beklagt ihr Fehlen. Der Verlust bzw. das Nichtvorhandensein von Werten wird als Ursache zunehmender Gleichgültigkeit gegenüber den Auswirkungen und Konsequenzen individuellen und kollektiven Handelns ausgemacht. Soziale Ungerechtigkeit, wirtschaftliche Unwägbarkeit - inflationäre Börsenkurse bei gleichzeitigen Massenentlassungen - zunehmende Umweltschädigungen stehen dabei als dringend zu lösende Probleme vor Augen. Werten wird diesbezüglich eine regulierende Funktion zugewiesen, indem man davon ausgeht, dass sie *Orientierung* und *Verbindlichkeit* schaffen. Als favorisierte Lösung der Probleme gilt, Werte *neu zu entdecken* (die Tugenden), sich ihrer zu *erinnern* oder sie *neu zu entwerfen*¹. Dabei kann der Referenzrahmen, auf den hin Werte ihre Relevanz entfalten sollen, durchaus variieren, so im Hinblick auf das eigene Leben (Ehe, Familie), auf das Unternehmen („Werte sind Wertschöpfung“- corporate social responsibility) oder auf das Gemeinwohl (bürgerschaftliches Engagement „Werte lernen“).

Nicht nur kollektive Akteure sehen die Notwendigkeit, sich einer Ethik zu verpflichten (*Compliance*), nicht nur individuelle Akteure im Hinblick auf ihr persönliches Leben, öffentliche Verantwortungen werden personalisiert und in spezifischer Weise in einem quasi institutionalisierenden Vorgang delegiert wie die mediale Aufmerksamkeit um herausgehobene Führungspersönlichkeiten zeigt: wie *vertrauenswürdig*, wie glaubwürdig sind Manager ?² Wie glaubwürdig sind Politiker? Dabei sind diese Fragen konnotiert von der Vorstellung einer Vorbildfunktion, die unternehmerische Führungspersönlichkeiten im Hinblick auf die Mitarbeiter ihres Unternehmens, bzw. Politiker als Repräsentanten der Demokratie auf die Wähler haben.

Debatten um die Notwendigkeit einer *neuen Elite* lassen sich als Teil dieses Diskurses verstehen, wenn man in ihm systemtheoretisch den Ausdruck einer grundlegenden Transformation zu einer Netzwerkgesellschaft sieht (Baecker/Nassehi).

¹ So bestimmt die „Werte-Kommission“ z.B. *Nachhaltigkeit* und *Wertschätzung* als neue Werte

² „Finanzmärkte und Fehlverhalten der Eliten: Wie kann die Marktwirtschaft verlorenes Vertrauen zurückgewinnen?“ fragte das XXI. Wirtschaftsethische Forum 2008 in Berlin

Die Form der Elite besteht nach Baecker aus der Markierung von „Willkür im Medium von Persönlichkeit“. So konturierte Persönlichkeiten sind für das Funktionieren von Netzwerken deshalb konstitutiv, weil Netzwerke die „strikte Unterscheidung von Programm und Codierung“ nicht kennen. „Und genau deswegen müssen sie auf die vormoderne Kategorie der Persönlichkeit und ihrer elitären Auszeichnung zurückgreifen“.³

... „Es bedarf der Zurechnung auf Persönlichkeiten, die für diese Willkürakte gerade stehen, indem sie ihre ganze Persönlichkeit dafür nutzen, für andere erlebbar zu machen, was sie erleben, um was es in diesem Netzwerk eigentlich geht. In diesem Sinne sind die Persönlichkeiten im Zentrum eines Netzwerkes funktionale Äquivalente sowohl der Codierung als auch der Programmierung eines Funktionssystems: Sie entscheiden über Erfolg und Misserfolg und geben vor, wie der Erfolg und wie der Misserfolg wahrscheinlicher gemacht werden kann.“(311)

Systemtheoretisch besteht die Funktion der Eliten „in der Integration der Netzwerke in die Gesellschaft“. Es bedarf der Komponente eines *Publikums*, das Eliten durch Beobachtung erst zu Eliten macht (315).

Vor dem Hintergrund sozialetischen Interesses schließt sich von hier aus die Frage an, welche Persönlichkeitsdispositionen „Übersetzungsarbeit“, „Inszenierung von Asymmetrie“ erleichtern, bzw. erschweren und ob und in welcher Weise persönlichen Werten in dem „Geradestehen für Willkürhandeln“ subjektiv und/oder fremdbestimmt eine spezifische Rolle zugeschrieben wird.

„Wir wissen: Führung in Organisationen beruht keineswegs darauf, dass Führungspersönlichkeiten mehr wissen als andere oder wohlmöglich sogar einen vollständigen Blick über die Organisation haben könnten. Mit der Führung des scientific management haben letztlich alle Führungskonzepte gebrochen. Heutige Eliten versuchen zu überzeugen. Sie beschreiben sich selbst mit Begriffen der Verantwortung, der Authentizität, der Identifikation und der Leistung. Führung wird auf der Ebene der Kommunikationsfähigkeit verlegt, was der Begriff der Übersetzungseliten zu beschreiben versucht. Jedenfalls geht es bei der Selbstinszenierung elitärer Positionen nicht nur um die Inszenierung von Kompetenz und Persönlichkeit oder nur um die Symbolisierung einer Organisationsspitze, sondern auch um die Inszenierung von Asymmetrie.“ (Nassehi 268)⁴

(...) „Wer heute über die besondere Bedeutung von Eliten nachdenkt, muss in einer Gesellschaft der Gegenwart beschreiben können, wie sich Elitepositionen gegenseitig und vor einem Publikum performativ hervorbringen, praktisch bewähren und darin ihre Plausibilität erlangen.“ (272)

³ Baecker, Dirk(2006): Das Willkürhandeln von Persönlichkeiten. Die Integrationsfunktion von Eliten im Übergang zur Netzwerkgesellschaft in: H. Münkler, G.Straßenberger, M.Bohlender (Hg.) (2006) Deutschlands Eliten im Wandel, 297- 318; S. 309

⁴ Nassehi, Armin (2006), Differenzierungseliten in der „Gesellschaft der Gegenwart“, in: H. Münkler u.a. (2006): 255-274; S. 268

Folgende forschungsrelevanten Fragen schienen sich zu stellen: Welche Werte werden von Führungspersonen in diesem Akt der performativen Hervorbringung selbstbeobachtend als das eigene Verhalten regulierend, orientierend, steuernd beschrieben? Welche werden als hilfreich, welche als hinderlich erlebt, welche werden als gar nicht aktiviert wahrgenommen? Welche werden als sozialisationsbezogen tradierte, welche als professionsnotwendig erworbene, erzeugte markiert?⁵

Die zweite die Forschungsidee speisende Beobachtung bezog sich auf den bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Qualität von Bildung (PISA, Exzellenzinitiativen, Gründung von Privatschulen und -universitäten etc.). Er fokussiert die Möglichkeiten gesellschaftlicher Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums und steht von hieraus in enger Korrelation zum Werte- und Elitediskurs: hier wie dort geht es um die Herausbildung individueller Kompetenzen, hier wie dort um den Nutzen dieser Kompetenzen für ein Kollektivum, das *Unternehmen*, das *Team*, die *Gesellschaft* etc. In didaktischen und politischen Programmen wird dabei vorausgesetzt, dass *Werte* *vermittelbar*, *erlernbar* und in der Folge *überprüfbar* sind. Ihnen scheint in diesem Kontext programmatischer, zielorientierter, utilarisierter Bildung ein instrumenteller Charakter zugewiesen zu werden. Von sozialem Interesse her wäre zu fragen, welche im Hinblick auf ein Kollektivum bezogenen Werte bildungsprogrammatisch als prioritär in Anschlag gebracht werden.

Die dritte Wahrnehmung perspektivierte die evangelische Kirche und fragte, wie sie sich als „Akteur im Netzwerkgeschehen“ in den oben skizzierten gesellschaftlichen Diskurs einbringt.

„Wer die ganze Gesellschaft erreichen will, der darf nicht die Meinungsführer, die die gesellschaftliche Atmosphäre prägen, ausschließen. Ich mag das Wort Funktionselite nicht, weil es um das Ansprechen von Personen, nicht von Funktionsträgern geht. Aber dass es eine Verantwortungselite immer gibt und dass der Protestantismus mehr tun muss, um diese Verantwortungselite zu erreichen und selbst in ihr vertreten zu sein – das ist eine wichtige Dimension des Erneuerungsprozesses.“ Wolfgang Huber, Interview in „Die Zeit“ 2/11/2006

Die „Erneuerung des Protestantismus“, so kirchenleitende Vorstellungen, vollzieht sich über das Einwirken der Kirche auf Personen (religiöse Sozialisation, Bildung etc) und als gesellschaftliche Fermentierung durch das sozialem Verhalten von Personen selbst als

⁵ siehe dazu auch die in der KZfSS geführte Debatte um Wertehierarchie oder Wertesynthese 3/2004 und 2/2006. Wie verhalten sich diese Selbstbeobachtungen zu der Wahrnehmung einer zugewiesenen Erwartungshaltung („Publikum“)?

Repräsentanten von Glaubenshaltung („Glaubwürdigkeit“). Dem Wertebegriff scheint in diesem diskursiven Zusammenhang eine „übersetzungsstrategische“, systemvermittelnde Funktion zuzukommen, wie sich z.B. in der Begriffsreihung zeigt,

„Religion Werte Bildung: Leben menschlich gestalten“

mit der sich die Evangelische Kirche auf der Bildungsmesse "didacta" in Stuttgart

(18. Februar 2008 - Pressemitteilung auf der ekd-website) präsentierte. Die historisch vertraute Allianz von Protestantismus, Bildung und Ethik fand sich in den letzten Jahren vor allem in der außerschulischen Verbandsarbeit (Evangelische Jugend, Pfadfinder, CVJM etc.) wieder. Eine Neuakzentuierung dieses Verhältnisses scheint auch darin zu bestehen, dass die evangelische Kirche die Einrichtung evangelischer Schulen in eigener Trägerschaft vorantreibt und sich damit als Mitbewerber und Anbieter auf dem Bildungsmarkt einbringt. Die Vermittlung christlicher Werte, und zwar unter aktiver Bezugnahme auf das christliche Bekenntnis, wird in diesem Zusammenhang als spezifisches und sich sowohl von der konfessorischen, staatlich getragenen Schule als auch von anderen Mitbewerbern unterscheidendes Qualitätsmerkmal betont. Schulen in freier evangelischer Trägerschaft sollen „Multiplikatorenfunktion für die Tradierung christlichen Glaubens und christlicher Werte“ haben.⁶ Neu ist in diesem Zusammenhang der sich organisatorisch und bildungsprogrammatisch auswirkende enge Verbund von Bekenntnis und Wertehaltung.

Eine „evangelische Qualität“ drückt sich u.a. in „Bildungsgerechtigkeit“ aus, ein beherrschendes Stichwort der Handreichung, mit dem sowohl Förderung der Lernschwachen, als auch „Bildung einer evangelischen Elite“ (30) gemeint ist. Der gesellschaftliche Diskurs um Elite, Werte und Bildung wird auf diese Weise aufgenommen und programmatisch spezifisch gewendet.

Diese dritte Beobachtungsperspektive führte - unter Einbeziehung der beiden anderen - zu der forschungsrelevanten Frage, in welcher Weise diese von der evangelischen Kirche intendierte Eliteförderung maßgeblich von der angestrebten Kongruenz von Bildungsprogramm („Evangelisches Profil“) und Organisation (Freie Trägerschaft) geprägt sein wird. Evangelische Schulen, so eine mögliche Hypothese, werden in der Entwicklung dieser Kongruenz Affinitäten zur außerschulischen christlichen Verbandsarbeit ausbilden. Die Frage von hier aus wäre: Welche organisationalen und bildungsprogrammatischen Faktoren sind es, die helfen, eine Persönlichkeit mit „evangelischer Prägekraft“ hervorzubringen?

⁶ Handreichung der EKD „Schulen in evangelischer Trägerschaft“ (2008)

Vor dem oben beschriebenen Hintergrund schien eine Forschungsperspektive sinnvoll angelegt zu sein, wenn sie mit Hilfe empirischer Untersuchungen dazu beitragen kann, Bedingungen der kirchlichen Förderung ethischer Orientierung zukünftiger Führungskräfte, zu eruieren.

1.2. Vorstudie

Eine Vorstudie sollte zunächst über qualitative Fallanalysen explorativ das Feld erschließen, um in einer breiter angelegten Hauptstudie gezielter Schwerpunkte setzen zu können.

Diese Vorstudie sollte untersuchen, ob sich in der Wirkungsperspektive nachvollziehen lässt, dass erstens Bildungseinrichtungen eine nachhaltige werteorientierte Bildung vermitteln und dass sie dies zweitens auf unterschiedliche Weise tun. Anders gesagt: es sollte überprüft werden, ob und mit welchem Instrumentarium sich eine nachhaltige Wirkung einer spezifischen institutionellen Rahmung der Wertevermittlung in eben dieser Spezifität nachvollziehen lässt. Zugleich war damit die Frage verknüpft, ob diese Werteorientierungen für berufliches Entscheidungshandeln maßgeblich sind.

Die Vorstellung war, dass es möglich sein sollte, den Wirkungszusammenhang von ethisch-orientierter Ausbildung bzw. Professionalisierung und Führungsverhalten aus der Selbstbeobachtungsperspektive der Individuen zu rekonstruieren. In leitfadengesteuerten Gruppeninterviews sollten junge Führungskräfte (Wirtschaft/Politik/ Bildung) befragt werden, die in ihrer Jugend eine kirchlich bzw. christlich motivierte sozialisierende Begleitung erfahren haben: Pfadfinder (VCP), Evangelische Jugend, Abiturienten eines evangelischen Gymnasiums, als Vergleichsgruppe Ehemalige einer Jugendfördereinrichtung aus dem unternehmerischen oder gewerkschaftlichen Bereich.

Die Fragerichtung sollte auf die subjektive Konstruktion eines Wertetableaus, seiner Entwicklung und Dynamik zielen:

- Welche Werte werden als das eigene Verhalten steuernde wahrgenommen?
- Welche sozialisatorischen Rahmenbedingungen werden als förderlich beschrieben, Werte-orientiertes Verhalten zu erlernen?
- Welche person- oder organisationsbezogenen Konstellationen gelten als hilfreich oder hinderlich, mit Entscheidungssituationen „werttreu“ umzugehen?

Die Entwicklungs- und Auswertungsschritte sowie Erträge der Vorstudie sind Gegenstand dieses Berichts und werden wird im Folgenden dargestellt.

2. Die Vorstudie: Nachhaltigkeit wertebbezogener Sozialisation

Die explorative Anlage der Studie führte zu der Entscheidung, mit ihr einen *hybriden Zwischenblick* einzufangen. Hybrid meint hier die Kreuzung verschiedener Forschungsperspektiven wie Sozialisationsforschung, Einstellungs- und Werteforschung, Bildungsforschung, organisationssoziologischer und psychologischer Forschung zu Unternehmenskultur und – ethik und theologischer Ethik. Als der im theologischen Kontext mit einer anderen Konnotation versehene Ausdruck bezeichnet „hybrid“ angesichts der Menge an kaum zu überblickender und noch weniger zu verarbeitender Forschungsliteratur nicht gänzlich unpassend das Forschungsansinnen.

Die Vorstudie sollte jedoch bewusst experimentellen Charakter haben, der dazu dienen sollte, im Hinblick auf mögliche anschließende Studien eine „aufgeraute“, bisherige Hypothesen irritierende und als solche produktive Perspektive auf das Feld und die Erforschung „gehandhabter“ (christlicher) Werteorientierung zu bekommen. Dazu war es zunächst notwendig, zu klären, was unter Werten verstanden werden sollte.

2.1. Konzeptionelle und methodische Entscheidungen

2.1.1. Zum Wertebegriff

Werte werden soziologisch verstanden als „allgemeinste Grundprinzipien der Handlungsorientierung und Ausführung bestimmter Handlungen. Werte sind Vorstellungen vom Wünschenswerten, kulturelle und religiöse, ethische und soziale Leitbilder, die die gegebene Handlungssituation transzendieren“⁷, oder: Werte sind *bewusste oder unbewusste* Vorstellungen von dem Gewünschten, die sich bei der Wahl zwischen Handlungsalternativen als Präferenz niederschlagen. Werte sind zugleich stark emotional besetzte Vorstellungen des Wünschenswerten, es steckt eine Art Begehren, eine Form der Bindung darin.⁸ Da der Zusammenhang von Individuum und Kollektivum, resp. der Organisation im Fokus des Interesses sein sollte, wurden Perspektiven der Organisationssoziologie einbezogen.

Im Blick auf die systemische Relevanz von Werten konstatiert Niklas Luhmann im Zusammenhang seiner Abhandlung über Organisationskulturen

„Werte sind Anhaltspunkte in der Kommunikation, die nicht direkt kommuniziert werden, sie zum Gegenstand (Information) einer Mitteilung zu machen, hätte nur dann Sinn, wenn man mit der Mitteilung eine Überraschung auslösen und betonen wollte, dass der Mitteilende einen Grund dafür sieht, seine Wertung mitzuteilen, als Dissens antizipiert. Anders gesagt: Die explizite Kommunikation eines Wertes setzt diesen der Annahme bzw. der Ablehnung aus, *und genau das ist der Sinn seiner Kommunikation.*“

⁷ Korte/ Schäfers (2002) Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie, S. 36 auch: Hans Joas, (1999): Die Entstehung der Werte, ders. (2004): Braucht der Mensch Religion?

⁸ Werte sind attraktiv, Normen restriktiv, Joas (1999)

Deshalb wird im typischen Fall die Geltung der Werte in der Kommunikation vorausgesetzt und unterstellt.“⁹

Wenn unter Werten „Vorstellungen“ zu verstehen sein sollten oder das, was „nicht direkt kommuniziert“ wird, stellte sich die Frage der empirischen Erhebungsmöglichkeit.

2.1.2. Zur Werte-Forschung

Der Einblick in die Werteforschung, unterstützt durch einen vom Sozialwissenschaftlichen Institut in Auftrag gegebenen Forschungsmonitor¹⁰, bestätigte die methodische Schwierigkeit der empirischen Erfassung:

„...Begriffe wie vor allem Wert, Wertorientierung und Werthaltung werden in der Literatur sehr unterschiedlich gefasst und durchaus auch in eine andere Ordnung zueinander gesetzt – oftmals aber überhaupt nicht reflektiert.“²⁶

Quantitative Verfahren setzen die Konstruktion von Werten voraus, die im Rating- oder Rankingverfahren abgefragt werden, erfassen aber keine, so der Monitor, „gelebten Werte“ oder „tatsächliches Handeln“.

Der Forschungsmonitor kommt zu dem Ergebnis, dass im besonderen Fall von jungen Führungskräften eine Methodenvielfalt unter Einbeziehung qualitativer Methoden (Triangulierung) erfolgen müsste, z.B. auch Formen der in-situ Forschung, so z.B. die rekonstruktive Verfolgung von Entscheidungsprozessen in der Organisation, um auf diese Weise den Umgang mit der Wertekollision individueller und kollektiver Werte nachvollziehen zu können. 75ff

Auch für den Bereich der „Werteerziehung“ oder „Wertevermittlung“¹¹ konzipiert Dressler¹² mit Hinweis auf Dietlind Fischer¹³ und Richard Münchmeier¹⁴, dass die „Beziehungen zwischen moralischem Regelwissen und Verhalten keineswegs signifikant sind.(...)Die Handlungsrelevanz von Werten ist so ungeklärt, wie der Erwerb von Werthaltungen als weitgehend unerforscht gelten kann. Allein schon, weil Werte „überaus komplexe

⁹ Niklas Luhmann (2000): Organisation und Entscheidung, S. 244

¹⁰ Jürgen Weibler (2008): Werthaltungen junger Führungskräfte- Forschungsstand und Forschungsoptionen, Böckler Forschungsmonitoring

¹¹ Zum Zusammenhang von Werte-Erziehung und Werte-Bildung siehe Bernhard Dressler, Religionsunterricht als Werteerziehung? Eine Problemanzeige, ZEE 2002, 46 Jg., 256-269; Peter Bubmann, Werteerziehung im Religionsunterricht, 181ff; Reiner Anselm u.a., Der Bologna-Prozess als Herausforderung für die Theologische Ethik, ZEE 03/2005, 169-188

¹² Dressler (2002)

¹³ Dietlind Fischer, Wieviel Erziehung kann Schule leisten? in: Praktische Theologie 2/2001, 177

¹⁴ Richard Münchmeier, Jugend-Werte-Religion. Über die Lebenslage und die Probleme alltäglicher Lebensbewältigung von jungen Leuten heute; in: H. Rupp u.a. (Hg.): (2002): Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus, 125-139

Orientierungsmuster von hohem Abstraktionsgrad' sind, erweisen sie sich in der neueren Wertforschung nicht länger als ‚Verhaltensprädikatoren‘.¹⁵

Die literarische Vorarbeit führte zu den beiden für die Vorstudie grundlegenden Ausgangshypothesen:

- sich nicht auf die Erforschung von Werten als Universalien oder Abstrakta zu konzentrieren. Ein Ranking oder Rating von kontextunabhängig erhobenen Werten „Halten Sie Pünktlichkeit/ Gerechtigkeit für wichtig?“ schien relativ unspezifisch im Blick auf die Fragestellung, einen Konnex von Individuum und Kollektivum beschreiben zu wollen. Auch der Anschluss zum Theologischen Diskurs schien von vornherein vielversprechender, wenn ein umfassenderer Wertebegriff zugrunde gelegt würde.¹⁶ Aus systemtheoretischer Perspektive schien es angebracht, den Fokus darauf zu legen, wann und auf welche Weise Werte als eine „Vorstellung vom Wünschenswerten“ in die Kommunikation gebracht werden. Die Rede vom „Abhandenkommen und Fehlen von Werten“ war aus dieser Sicht für die Forschungsperspektive insofern leitend, als in Blick genommen werden musste, in welchem Kontext diese Rede wiederum als „wertende Rede“ sich ins Spiel bringt. Ab wann ist von „Werten“ die Rede, welche Funktion nehmen sie ein, welche Äquivalente werden aufgerufen?

- Diese erste Hypothese zog die zweite nach sich, dass Werte als das Verhalten Orientierende im Blick auf eine Präferenzbildung nur beobachtbar sind in ihrer kommunikativen Erzeugung, d.h. in diskursiven Prozessen, in denen ein spezifisches Verhalten, als richtiges oder/und gutes Verhalten oder ein spezifischer Zustand als guter /und/oder richtiger Zustand *vorgestellt* werden.^{17 18}

2.1.3. Konsequenzen: Methodologie und Methode – Im Prozess

Mit den Hypothesen schien es nun sinnvoll, sich an wissenssoziologischer Methodik zu orientieren.¹⁹ „Werte“ oder „Vorstellungen vom Wünschenswerten“ sollten daher verstanden

¹⁵ Dressler (2002), 258

¹⁶ Bubmann (s. Anm.10)

¹⁷ Die moralexistische Fragestellung, wie sich *das Richtige* und *das Gute* zueinander verhalten, musste hier außen vor bleiben.

¹⁸ Dies korrespondiert mit Forschungsergebnissen der Werteerziehung Jugendlicher, so z. B. Gisela Behrmann, Werte und Sozialisation, in: Gotthard Briet, Siegfried Schiele (Hg.)(2000): Politische Bildung: „Geht man, wie ich es hier getan habe, davon aus, dass die einzelnen Jugendlichen und die Jugend insgesamt heute mehr denn je auf sich gestellt sind, dass die Lebenswege weniger denn je vorgezeichnet sind, so spricht vieles dafür, dass sich nicht nur – und vielleicht nicht einmal in erster Linie – die Werte, sondern die *Modi* der Ausbildung und Übernahme von wertbesetzten Denk- und Verhaltensweisen sowie der Beurteilung des eigenen Handelns und des Handelns anderer ändern.“

¹⁹ Grundlegend dazu: Ralf Bohnsack (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden; Reiner Keller (2008): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms

werden als Vorstellungen von Handlungen oder Zuständen, die sich als modellhafte und generalisierbare mit der Konnotation des Erstrebenswerten versehen im Kommunikationsverhalten beobachtbar abbilden und die, weil sie sich so abbilden, als Bestandteil eines kollektiven Wissensvorrats gelten können. „Die Wertestrukturen – mithin bestimmte aktuelle Moral- und Realitätsauffassungen – können den einzelnen Episoden der Narrationen zugrunde liegen und sie werden durch die jeweiligen Aktanten und deren Beziehungen repräsentiert.“²⁰ In der narrativen Struktur werden unterschiedliche Realitätsauffassungen miteinander versöhnt und lassen als miteinander versöhnte den Blick frei auf die Richtigkeit oder Gewünschtheit eines bestimmten Handelns.²¹

Mit der Aufnahme wissenssoziologischer Methodik war zugleich die Vorstellung verbunden, über die Akteurskategorie²² sowohl individuelle als auch kollektive und damit auch organisationale Diskursmuster rekonstruieren zu können.²³

Das Forschungssetting musste daher, so die Idee, eine Kommunikationssituation herbeiführen, die beides ermöglicht: den Überraschungseffekt - die Verfremdung, mit deren Hilfe es möglich ist, das eigentlich Selbstverständliche zu benennen (den „blinden Fleck“ systemisch durch die nächste Beobachtungsebene zu hintergehen). Und sie musste so gestaltet sein, dass die das System abbildende Gruppe ein auf kollektive Anerkennung zielendes Wertesystem produktiv (in situ) entfaltet.

Diese Grundannahmen waren leitend für die Entscheidung, Gruppengespräche mit einer möglichst großen Selbstläufigkeit zu führen. Die Nachhaltigkeit der Wirkung von

²⁰ Willy Viehöver, Diskurse als Narrationen, in: Reiner Keller u.a. (2001): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (2001), S.198 bezieht sich hier auf öffentliche Diskurse. Dies soll in diesem Zusammenhang auch für Diskursfragmente gelten, wie sie in Interviewgesprächen zu finden sind. Narrationen beziehen sich auf Einzeläußerungen als *opus operatum*, können aber auch als Narrativisierung von unterschiedlichen Akteuren diskursiv erzeugt sein (*opus operandi*). „Hier gelangen sowohl die Motive des Erzählers und der Rezipienten als auch die Kontextbedingungen, unter denen Narrationen kommuniziert werden in den Blick“. 179 Diese Vorstellung scheint mit der von den „Fokussierungsmetaphern“ bei Bohnsack (2008) anschlussfähig.

²¹ Die Debatte um Wertesynthese oder Wertehierarchie wird hier nicht aufgenommen, weil aus diskursanalytischer Perspektive auch Synthese als Hierarchisierung aufgefasst werden kann.

²² Akteure werden verstanden als individuelle oder kollektive Produzenten von Aussagen. Sie greifen in ihrer diskursiven Praxis die in Gestalt von Diskursen verfügbaren Regeln und Ressourcen der Deutungsproduktion auf und reagieren als Adressaten darauf. Weiter dazu Keller (2008) Wissenssoziologische Diskursanalyse, 209ff

²³ Anders als der Kommunikationsbegriff ist der Diskursbegriff dem Konstruktivismus verpflichtet, es geht um mehr als Text- und Ideenanalyse und um mehr als um die im Zeichengebrauch konstruierten Gegenstände. Diskurse werden verstanden als Praktiken „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Michel Foucault 1988, Archäologie des Wissens: 74) Der Wissenssoziologischen Diskursanalyse wie sie als Forschungsprogramm von Reiner Keller vorgelegt wurde, geht es „um die Erforschung der Prozesse der sozialen Konstruktion von Deutungs- und Handlungsstrukturen auf der Ebene von Institutionen, Organisationen, bzw. kollektiven Akteuren und um die Untersuchung der gesellschaftlichen Wirkung dieser Prozesse“. (Keller, 12) Sie versteht sich als ein „Brückenschlag zwischen handlungs- und strukturtheoretischen Traditionen der Wissenssoziologie“. (Keller, 12)

Sozialisationsinstanzen sollte also nicht ausschließlich und vorrangig daran überprüft werden, was der Einzelne rückblickend benennt, sondern wie und in welcher Weise die Gruppe welche Inhalte diskursiv erzeugt. Die Performativität der Diskussionen²⁴ d.h. der Sprachgebrauch und die Dynamik der Diskussion in Verbindung mit den Argumentationen sollte rekonstruiert werden²⁵. Anders gesagt: die über die komparatistische Analyse rekonstruierten habitualisierten und inkorporierten Wissensbestände sollten als Indiz für Nachhaltigkeit genommen werden. Die Grundannahme war also schlicht: worin die Schule/ die Gruppen in ihrer Wirkung nachhaltig waren, würde sich nach 15-25 Jahren im Gruppengespräch abbilden. Das Gespräch selbst sollte entsprechend der dokumentarischen Methode als ein sich selbst steuerndes, selbstreferentielles System erfasst werden.

Der Forschungsprozess sollte offen gehalten sein, d.h. die weitergehende konkrete Methode sollte aus der Rekonstruktion der Praxis der empirischen Forschung ermittelt werden. Die folgende Darstellung wird in ihrem Verlauf durch „Zwischenkommentare“ unterbrochen, die den Prozess der rekonstruktiven Erarbeitung wiedergeben.

2.1.4. Umsetzung

2.1.4.1. Sampling

Nach einer voraus laufenden Phase von drei Experteninterviews, der anschließenden Auswahl infrage kommender Schulen bzw. Gruppen und der Kontaktaufnahme zu Vermittlungspersonen wurden mögliche Probanden angeschrieben mit der Bitte zu entscheiden, ob auf sie folgende Kriterien zutreffen:

Personen, die erstens gegenwärtig in beruflichen Positionen mit hoher Verantwortungskompetenz arbeiten und die zweitens an derselben Schule ausgebildet wurden beziehungsweise als Jugendliche demselben außerschulischen Verband angehörten.

Die Wahl des Begriffs „hohe Verantwortungskompetenz“²⁶ sollte dabei eine Vorstrukturierung ermöglichen im Blick auf Führungspositionen und dazu in Relation stehender individueller Selbstbewertung. Gleichzeitig konnte vorausgesetzt werden, dass eine Form von Kohäsionskraft gegenüber der ehemaligen Bezugsgröße Schule oder Jugendgruppe zur Entscheidung führte, an den Gesprächen teilzunehmen (Wiederschen anderer, Neugier,

²⁴ Die Wissenssoziologische Diskursanalyse begreift Texte, Praktiken und Artefakte nicht als Produkte subjektiver und objektiver Fallstrukturen, sondern als Manifestationen gesellschaftlicher Wissensordnungen und -politiken. (Keller 275). Diese Studie teilt diese Annahme und versucht über die Fallanalyse Anschlüsse mithilfe der Dokumentarischen Methode herzustellen.

²⁵ zum methodischen Vorgehen vergleiche: Anja Mensching (2008): Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei., S. 115

²⁶ In den Gesprächsgruppen wurde dieser Begriff als semantisch fragwürdig in die Diskussion eingeführt mit der Bitte, ihn als „Container“ für den Zusammenhang von Bildung, Befähigung und beruflicher Verantwortung auf die eigene Person hin assoziativ zu füllen.

Verpflichtung etc.) Verzichtet wurde im Anschreiben auf den Begriff „Führungskraft“, weil er umgangssprachlich reserviert ist für den wirtschaftsunternehmerischen Bereich.

Die beiden Schulen wurden ausgewählt hinsichtlich ihrer Vergleichbarkeit: beides Gymnasien mit langer über 400 Jahre alter Tradition, Humanistische Gymnasien, beide vor dem Hintergrund der Reformation als Stadtgymnasien gegründet, das eine seit ein paar Jahrzehnten in evangelischer Trägerschaft.

Die Zusammenstellung der Gruppen wurde realisiert über jeweils eine Kontaktperson, die den einladenden Brief an die infrage kommenden Personen weiterleitete. Das geschah über Alumni-Netzwerke, Schulleitungen bzw. den Verband ev. Jugend und das Landesjugendpfarramt. Erst über die aktive Rückmeldung der Einzelnen wurde der Kontakt zum SI hergestellt. Die Ansprache gestaltete sich insofern mühsam, als sowohl über die schulische Alumni-Arbeit und in noch viel stärkerem Maße bei der ev. Jugend nur begrenzte Zugänge zu „Ehemaligen“ existieren. Ein zusätzlicher Bias wurde erzeugt durch die terminliche und finanzielle Rahmenbedingungen wie begrenzte Fahrtkostenerstattung und Terminierung möglichst vieler auf einen Ort. Die Gesprächsorte waren sowohl die Schulen selbst als auch externe Orte.

2.1.4.2. Setting

Um trotzdem annähernde Vergleichbarkeit zu gewährleisten, war es umso wichtiger, im Setting möglichst ähnliche Rahmenbedingungen zu erzeugen. So wurde bei allen sechs Gruppengesprächen vergleichbar eingeführt, in der Regel wurden durch die Interviewerin nur Verständnisfragen und erst im letzten Drittel geschlossene Fragen gestellt. Mit dem Brief und mit der Gesprächseinleitung wurde über den Hinweis auf Werteorientierung und Ethik versucht, einen Rahmen zu setzen. Mit der einleitenden Frage sollte die Situation der Bilanznahme erzeugt werden:

Sie haben sich gerade vorgestellt und schon ein wenig erzählt von sich. Da gab es verschiedene Entscheidungen, die Sie getroffen haben, Ausbildung, Beruf, Familie, wahrscheinlich noch sehr viel andere. Also, wenn Sie sich jetzt mal von außen angucken, und dann äh mal .. die Frage an sich selbst stellen, woran, an welchen Entscheidungen, an welchen Situationen, an welchen Bildern erkenne ich, dass ich mal auf dem Xgymnasium war, (1) zu den Pfadfindern gehört habe, in der Evangelischen Jugend engagiert war. Wo ist das für mich typisch erkennbar?

Die Erwartung war, mit dieser Fragestellung die subjektbezogene und biografieorientierte Sicht auf das Verhältnis von Organisation und Individuum aufzurufen, zunächst offen hinsichtlich der Erkennungsmerkmale. Die Vorgabe des Rahmens - Ethik, Werteorientierung - sollte eine Tendenz vorgeben und dem Diskursverlauf zugleich möglichst große Offenheit lassen, wie und in welcher Weise auf die Fragestellung Bezug genommen wurde. Dieses

Verfahren sollte, so die Vorstellung, Erkenntnisse ermöglichen, in welcher Weise die Organisation, das System (Schule, Gemeinschaft) in einer werteorientierenden Funktion überhaupt wahrgenommen bzw. plausibilisiert wird. Vor dem Hintergrund einer komparativen Analyse wurden so Ergebnisse in Bezug auf eine Gruppenspezifität erhofft.

2.1.4.3. Durchführung

Im Zeitraum März-Mai 2009 konnten sechs Gruppengespräche in drei verschiedenen Orten in Nord- und Mitteldeutschland durchgeführt werden mit zwei Gruppen eines städtischen Gymnasiums, einer Gruppe eines evangelischen Gymnasium, zwei Gruppen aus ehemals in der Evangelischen Jugend Engagierten, und einer Gruppe Absolventen einer Managementschule. Insgesamt wurden 47 Personen befragt, im Alter von 35 - 45 Jahren (Ausnahme: Managementschule: 35 - 56 Jahre), 12 Frauen und 35 Männer.

Die Gespräche wurden nach einem Leitfaden mit einer langen Phase der Selbstläufigkeit geführt. Sie verliefen zum überwiegenden Teil mit großer innerer Beteiligung und Bereitschaft zur kontroversen Auseinandersetzung.

2.2. Erste Auswertungsphase

2.2.1. Dokumentarische Methode - der Konjunktive Erfahrungsraum - Vergleichende Analyse

Das auf Mannheim zurückgehende und von Bohnsack in der dokumentarischen Methode weiterentwickelte Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraumes“ zielt auf die Erfassung des kollektiven, in einer Gruppe als unhintergebar vorausgesetzten und insofern intuitiv geteilten Wissens. Dieses „selbstverständliche Wissen“ ist das, was in einer Gruppe für „wirklich“ (Knoblauch) gehalten wird, ein Wissen, „das uns *insofern nicht zur Disposition steht*, als wir es nicht nach Wunsch bewusst machen und in Zweifel ziehen können“²⁷. Die Erfassung des konjunktiven Erfahrungsraumes erfolgt über die Auswertung und Rekonstruktion der Diskursorganisation, basierend auf der komparativen Analyse²⁸ der verschiedenen Gespräche. Der sich in Gesprächsgruppen aktualisierende Erfahrungsraum bildet sich am sichtbarsten in den „Fokussierungen“ ab: dramaturgische Höhepunkte, Dichte der Kommunikation, der interaktiven Bezugnahme und der „metaphorischen Dichte“, d.h. der Bildhaftigkeit und Plastizität der sprachlichen Äußerungen (Bohnsack 138).

²⁷ Matthiesen (1985), nach Bohnsack (2008) 112

²⁸ Da Orientierungsmuster und Rahmen, wie sie in reflektierender Interpretation herausgearbeitet werden sollen, im Diskursverlauf *prozesshaft* entstanden sind, führt der Weg der Explikation des Rahmens über die *Rekonstruktion des Diskursverlaufs*. Vergl. Bohnsack (2008) 138

Den „dramaturgischen Höhepunkten kommt (...) eine Schlüsselfunktion für die Analyse des Rahmens zu, da hier der Rahmen in seinen zentralen Komponenten besonders dicht zum Ausdruck gebracht wird. Wir tragen dem dadurch Rechnung, dass wir aus dem gesamten Diskursverlauf nicht nur und gar nicht in erster Linie die für uns *thematisch* relevante Passage zum Zwecke der Interpretation auswählen, sondern diejenige Passage, die unserem ersten –und anschließend zu überprüfenden– Eindruck nach hinsichtlich der interaktiven und metaphorischen Dichte den Höhepunkt bildet.“ (Bohnsack 138)

Die Einzelbeiträge verschmelzen am deutlichsten Ineinander, und „es treten die Individuen, die Charaktere der einzelnen Sprecherpersönlichkeiten zurück hinter das gemeinsame Erleben, das hier seinen Fokus hat.“ (ders. 139) Die Interpretationsmuster erleichtern die Einstellung auf das Kollektive (Validierung, Elaborierung und Konklusion, ders. 139)

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser ersten Auswertungsphase vorgestellt, zunächst allgemein, dann bezogen auf die jeweilige Gruppendiskussion.

Die Gruppen allgemein

Die Stimmung war in allen Gruppen geprägt durch hohes Interesse aneinander, vor Beginn wurden sofort viele Fragen nach Entwicklung, Beruf, Familie und Wohnort gestellt. Die Gruppen waren heterogen im Blick darauf, wer sich kannte, die meisten kannten sich nicht, in den Schulen war dies jahrgangsabhängig verschieden, es waren also keine „natürlichen Gruppen“. Offen, konstruktiv, wenig direkte Fragen zu Beginn der Diskussion, man war neugierig, fand es „spannend“, Skepsis und Zurückhaltung wich meist nach der Vorstellungsrunde. Phasen der Selbstläufigkeit waren mit einer Ausnahme nicht unter einer Stunde, ehe sie dann durch direkte Nachfragen oder neue Impulse beendet wurde. Der Leitfaden sah Fragen vor nach Berufsentscheidung bzw. Entscheidungen, die heute im Beruf getroffen werden, nach beruflichen Szenen, in denen Erinnerungen an schulisch Gelerntes aufgerufen werden. In allen Gesprächen wurden die Probanden abschließend darum gebeten, das Stichwort „Verantwortungskompetenz“ auf die berufliche Situation zu reflektieren.

a) Zusammensetzung: Mit Ausnahme der Managementschule und einer Ev. Jugendgruppe war wie im Sampling vorgegeben eine Altersspanne von zehn Jahren vertreten (Geburtsjahrgang 1964 -1974). Überwiegend vertreten waren Anwälte, Ärztinnen, Lehrer, Journalistinnen, Naturwissenschaftler, Gehobenes und Mittleres Management von mittelständischen Industrie- und Handwerksbetrieben und von internationalen Konzernen, Unternehmensberater, Hochschuldozenten.

b) Diskursverlauf: Durch alle Gruppen zog sich die Frage, in welchem Verhältnis unterschiedliche Sozialisationsinstanzen (Elternhaus, Freundesgruppe, Studium etc) in dem

Grad ihrer Beeinflussung stehen. Was alle Diskursverläufe auszeichnet, ist ein durch Nachfragen, konzentrierte Stille oder Rückbezüge zum Ausdruck gebrachtes systemübergreifendes Interesse daran, wie andere Ehemalige in anderen Berufszusammenhängen Konflikte individuell wahrnehmen und bewältigen. In den Gruppen selbst wurden vor allem durch Narrative Werte- bzw. Handlungsmuster präsentiert und diskursiv neu bzw. weiterentwickelt (emergente Effekt).

Franka: Ja. Gut, dass ich Geschichte studiert hab', das war eigentlich eher, also ich habe Deutsch und Geschichte abgewählt in der Oberstufe, das, was ich was ich jetzt unterrichte, äh das hat mich insofern geprägt, dass als ich's furchtbar fand und langweilig und nie äh nie drauf gekommen wäre, da drauf bin ich erst durchs Studium gekommen, aber schon so diese Haltung zu den Dingen, glaube ich, das hat die Schule geprägt so, dieses Interesse.

Gina: Hm.

Bernd: Also das finde ich schon, also ich finde das interessant, dass irgendwie, äh ich hätte immer gedacht, das wäre eher so was, was sich aus meinem Lebensweg ergeben hätte oder ?weil? also, dass das irgendwie so zufällig ist, aber ich finde das interessant, das, was jetzt so .. hier gerade so erzählt wird irgendwie, das ich halt auch denke, ja, das ist bei mir irgendwie auch so, aber das hätte habe ich jetzt noch nie mit Schule in Verbindung gebracht, also .. vielleicht schon irgendwie, vielleicht hat es doch mehr damit zu tun, als man so denkt. Aber na ja, ganz witzig.

Gina: Die haben immer noch Macht über uns.
(Gelächter)

Anja: Das glaube ich nicht.

Bernd: Ja, also ich finde das ja eher positiv, also so .. ein Gedanke irgendwie, sich verantwortlich zu fühlen oder Verantwortung zu übernehmen und irgendwie so ein bisschen .. mit dieser eigenen Geschichte, also mit eigenen Denk- (unv. 1), ich finde das ja total gut, also.

Dieses Beispiel der Stadtschule B zeigt, wie der diskursive Prozess im konjunktiven Erfahrungsraum Emergenzen im Blick auf biografische Rekonstruktion hervorbringt; was als „zufällig“ gedeutet wurde, erhält über die diskursive Verarbeitung die Zuschreibung „vielleicht hat es doch mehr damit zu tun“.

Die Gespräche dauerten zwischen 110 und 130 Minuten.

Die Gruppen für sich

Die Ergebnisse der komparativen Analyse sollen im Folgenden im Überblick dargestellt werden:

- a) Zusammensetzung der Gruppe
- b) Die im Diskursverlauf benannten Indikatoren zur Erkennung von Spezifika
- c) Diskursverlauf (Themen und Moderationen): Fokussierungsmetaphern – hier wurde auch darauf geachtet, in welcher Weise versucht wurde, das durch das Forschungsprogramm vorgegebene Thema selbstläufig ins Gespräch zu bringen.
- d) Werte als „Vorstellungen vom Wünschenswerten“ – in einer ersten Durchsicht wurde auf Nennungen geachtet, die eine positiv konnotierte Wertung erkennen lassen, in der Analyse sortiert nach ihrem Bezug
 - zur Schule/ zur Jugendgruppe: welche Vorstellungen vom Wünschenswerten wurden dort vermittelt, gelernt, waren erkennbar?
 - und zum nun ausgeübten Beruf: welche Vorstellungen vom Wünschenswerten werden dort verfolgt?

Die Nennungen werden in ihren wörtlichen Formulierungen als Liste aufgeführt.

2.2.2. *Evangelisches Gymnasium,*

- a) Die Gruppe setzte sich aus 12 Personen zusammen und war damit die größte Gruppe: 3 Frauen, 8 Männer, Berufe: Rechtsanwalt, Journalist, Volkswirt und Ministerialreferent, Immobilienmanager in der Konzernstrategie, Kinderärztin, Rechtsanwalt (Steuerrecht), Jurist und Hochschuldozent (Wirtschaft), Journalistin, Psychologe/Soziologe/Coach, Biologin, Jurist (viele promoviert, einige habilitiert – Mehrfachabschlüsse im akademischen Bereich)
- b) Die Gruppe nimmt den einleitenden Impuls „woran erkennen Sie sich als Schüler des XGymnasiums“ zum Anlass, sich als „Elite“ zu thematisieren und zu problematisieren. Im Gegensatz zu der anderen Schule wird eine Generationendifferenz innerhalb dieser Gruppe nicht deutlich vermerkt, das Verbindende, Gemeinsame wird stärker betont als die Klassen- oder Jahrgangszugehörigkeit. Die Distinktion vollzieht sich über den Vergleich mit anderen Schulen im Stadtteil und anderen Eliteschulen. Indikatoren der Erkennung von Wertqualität (worin zeichnet sich das Besondere als gutes Merkmal aus?) sind Umgang mit Behinderten, der Umstand, ob man das eigene Kind hinschickt oder hinschicken würde, und die Art der Wahrnehmung durch andere (Vorgesetzte, Studierende, andere Jugendliche). Als Besonderheiten der Schule wird genannt, dass es Andachten gab, zu Beginn und zum Ende des Unterrichts gebetet wurde, dass die Schule sich als „Schulgemeinde“ verstand, „Christliche Erziehung und Humanistische Bildung“. Im Unterschied zu den Gruppen des Stadtgymnasiums fällt aus der Beobachtungsperspektive auf, dass „Leistung“ nicht als fragwürdig oder als Problem thematisiert wird. Der Umgang mit Leistungsanforderung

scheint selbstverständlich zu sein und zwar für die eigene Generation („das war eben so“) als auch für die jetzige Kinder-Generation. In der Diskussion wird gemutmaßt, dass die Absolventen des Gymnasiums sich von denen anderer durch ihr Verhältnis zum Karrieredruck unterscheiden, dem sie „überdurchschnittlich kritisch“ gegenüberstehen. Karriere ist ein Thema, im Gegensatz zum Stadtgymnasium, wo das Stichwort randläufig fällt. Als Aufnahmebedingung der Schule werden Noten, kirchliche Anbindung, Zugehörigkeit zur intellektuellen Elite („Alles Akademikerkinder“) und /oder zur Geldelite genannt und zugleich durch die Nennung von Gegenbeispielen relativiert.

c) Der Diskursverlauf ist in der selbstläufigen Phase bestimmt durch viele sich aufeinander beziehende Narrative, es gibt niemanden, der in herausgehobener Weise die Moderation übernimmt. Fokussierungsmetaphern als immer wieder einkreisende Suchbewegungen sind: „kritische Distanz zur Elite“, und „jahrgangsübergreifendes überdurchschnittliches Zusammengehörigkeitsgefühl“, Vermittlung des „Zoon Politikon“ (im Unterschied zur jetzigen Schülergeneration), Heranführung an die „kirchliche Idee“ und das Verhältnis zur institutionellen Kirche, „Vermittlung eines „Andersseins“, „Weitergabe von Werten“ im Beruf, ehrenamtliches Engagement, die Freiheit und die Fähigkeit, sich in beruflichen Zusammenhängen „gewissenhaft“ zu verhalten. Der Diskursverlauf orientiert sich stark an dem vorgegebenen Thema der Nachhaltigkeit wertorientierter Sozialisation. Von unterschiedlichen Personen wird immer wieder darauf und das Gespräch steuernd Bezug genommen. Viele einzelne Narrative werden mit Zustimmung und Gelächter kommentiert.

d) „Vorstellungen vom Wünschenswerten“ bezogen auf

die Schule: keinen Unterschied der Person machen, Andachten, abendländisches Weltbild, Philosophie, Religion, Zoon Politikon, offene tolerante unbefangene und ungezwungene Religiosität, sehr protestantisch (jeder hatte seinen Glauben), gelebtes Christentum, Christentum nicht vor sich hertragen, Würde des Menschen, Nichtindividualistisch, aufrecht gehen, Gründlichkeit.

die berufliche Tätigkeit: Werte weitergeben, anderen Menschen Freiraum und Selbst- und Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnen, Kritische Perspektiven und bürgerliches Selbstbewusstsein vermitteln, Bürgerschaftliches Engagement zeigen und unterstützen, sich gesellschaftlich und politisch engagieren, selbst anderen Vorbild sein, Achtung vor dem anderen, die eigene Arbeit gründlich und gewissenhaft machen, sich selbst nicht so wichtig nehmen, Gerechtigkeit in Alltagsbezügen herstellen, Gemeinschaftlich denken, Ehrlich sein, Menschen gleichwertig ansehen, Humanistisches Wissen weitergeben, gelebtes Christentum,

tolerantes Christentum, nach außen für etwas gerade stehen, die Umwelt gestalten wollen, die Welt ein kleines bisschen besser machen, in der Arbeit das beste machen.

2.2.3. *Stadtgymnasium A*

a) Die erste Gruppe des städtischen Gymnasiums setzte sich zusammen aus 3 Frauen, 6 Männern: Informatikdozentin, EDV-Fachmann (promovierter Physiker), Diplomkauffrau (Leiterin Einkauf im Klinikum), Inhaber eine mittelständischen Handwerksbetriebes, Medizinpädagoge und Facharzt Anästhesie, Geschäftsf. Gesellschafter eines mittelständischen Produktionsbetriebes, niedergelassener Arzt, Dipl. Kaufmann und Geschäftsf. Leiter einer Consulting-Agentur, Schneiderin und Leiterin des Ausbildungsbetriebes

b) Die Suche nach Indikatoren zur Beschreibung des Spezifikums dieser speziellen Sozialisationsinstanz gestaltet ich hier relativ schnell fokussierend: ist es die Schule, die Klasse oder sind es die Arbeitsgemeinschaften? Der jahrgangsübergreifende Zusammenhang wird problematisiert und eher negiert. Unterscheidende Merkmale sind erkennbar im Gegenüber zu den katholischen Gymnasien, wonach das eigene in der Selbst- und Fremdwahrnehmung als „evangelisch“ und „städtisch“ beschrieben wird. Es wird bemerkt, dass ihrem und den konfessionellen Gymnasien ein „elitärer Touch“ gegenüber weiteren städtischen Gymnasien anhaftet. Es erscheint als „konservativ“ (im Unterschied zu den anderen nicht-konfessionell gebundenen) wie „progressiv“ (im Unterschied zu den katholischen Gymnasien). Die jahrgangsübergreifende Kohärenz – „die Schule“ - wird nicht wie bei Ev. Gymnasium unhinterfragt vorausgesetzt, sondern suchend über Lehrpersonen und über Teilnahme an AGs (Kapelle, Theater, Sport) hergestellt .

c) Die entscheidende Fokussierungsmetapher ist der Zusammenhang von Leistungsorientierung und Lebenstauglichkeit (welche Lerninhalte wurden gebraucht, was war wichtig oder wert-voll). Die Auseinandersetzung mit Leistungsorientierung ordnet und bestimmt den Diskurs über weite Strecken und zwar vor dem Vergleich zur jetzigen Schülergeneration, wobei insbesondere die eigene Elternrolle thematisiert wird. Da auch eigene Kinder die Schule besuchen, entwickelt sich lebhaftes Interesse an der gegenwärtigen Schulentwicklung, vor deren Hintergrund das eigene Schulerleben reflektiert und plausibilisiert wird. („Ich habe damals wirklich gelebt. Dazu haben die heute gar keine Zeit mehr“). Die weitere Fokussierungssequenz variiert das Leistungsthema: die Werteorientierung sei mehr über Elternhäuser und Freunde erfolgt als über die Schule. Die Gruppe beschäftigt Privates (Eltern, Kinder, Verwandtschaft, wer mit wem verheiratet ist ,

Soziales Milieu, Herkunft), erinnert sich dann wieder an die Fragestellung, um Schule erneut über „Leistung“ zu thematisieren (sitzen bleiben, Schulempfehlung, Zensuren, Reife). Der Diskurs ist geprägt durch Ungerechtigkeitsmetaphorik, Titel sind wichtig/ Statusunterschiede werden kritisch betont (nicht Akademikerkinder, sondern Handwerker- und Arbeiterkinderkinder) - Berufe seien ergriffen worden trotz und wegen dieser Schule.

d) „Vorstellungen vom Wünschenswerten“

auf Schule:

Sich als Mensch weiterentwickeln, Meinungsfreiheit, das Gefühl haben zu leben, Leidenschaft an der Sache, lernen Biss zu entwickeln

auf Beruf:

Bildungsgerechtigkeit, Gerechtigkeitssinn, Laissez-Faire-Verhalten gegenüber anderen Werte, Gemeinschaftszusammenhalt, es muss Spaß machen, Leidenschaft für das, was man tut, den eigenen Weg gehen, andere fördern, Risiken vermeiden, keine Fehler machen, Familie, nicht für alle Verantwortung übernehmen, offen sein für andere, die eigene Zuständigkeit begrenzen.

2.2.4. *Stadtgymnasium B*

a) Die Gruppe setzte sich zusammen aus 4 Frauen, 3 Männer, davon sind drei aus einem Jahrgang: Leiterin einer Großküche, Psychologe (Ministerium), Lehrer (erst Industrie, dann am Gymnasium), Kardiologe (selbstständig), Allgemeinmedizinerin (selbständig), Lehrerin (Berufskolleg), Psychologin (promoviert, Marktforschung, Consulting)

b) In der Bestimmung der Indikatoren des Spezifischen differenziert sich die Gruppe: Die Schüler, die „Lehrer der Kriegsgeneration“ hatten, geben als Spezifikum binnensorientiert die Polarisierung der Lehrerschaft in Altlinke und Konservative an, die anderen (jüngeren) Schüler die Außenorientierung der Schule gegenüber ihrem Umfeld, „sozialliberal und gegenkatholisch“ (dies entspricht der von Gruppe A). „Eliteschule“ taucht als randläufiges Thema auf. Als das besondere und die Schule auszeichnende Merkmal werden auch hier wie in Gruppe A die Arbeitsgemeinschaften und bestimmte Lehrertypen genannt.

c) Der Diskursverlauf ist geprägt dadurch, dass drei Personen einem Jahrgang angehören und darüber ein eigener konjunktiver Erfahrungsraum aktiviert wird, der die anderen ausschließt (Narrative von Lehrern, Klassenfahrten, Kapelle, Rudern). Über Nachfragen und Vergleiche wird immer wieder versucht eine Gemeinsamkeit zu erschließen, was über den Austausch über Arbeitsgemeinschaften schließlich gelingt. Eine Fokussierung beschäftigt sich mit Unterrichts- und Disziplinierungsmethoden (Handgranaten werfen - Aufstehen,

Rausgeschmissen werden) eine weitere über die AGs („ ich habe das dann auch irgendwie nicht als Schulsache begriffen , sondern das war eben meine Sache ..“) , Lehrerbeziehungen zu Schülerinnen, Mobbing unter Schülern, Erziehungsmethoden (sollen sich Lehrer einmischen oder nicht, wenn Schüler einen anderen in die Mülltonne stecken) , zur Frage ob man gern oder ungern zur Schule gegangen ist, zur Frage, dass Lehrer damals deshalb Vorbild sein konnten, weil die Bedingungen besser waren (mehr Zeit, weniger Druck, das private Leben war nicht so wichtig).

d) Vorstellungen des Wünschenswerten im Blick

auf Schule:

Fähigkeit , sich selbst etwas zu erschließen, strukturiertes Lernen, persönliche Entwicklung,, frei denken, kritisch sein, selbständig urteilen können, verschiedene Optionen haben, Latein, Mathematik, Toleranz,

auf die Arbeitsgemeinschaften: Freiraum haben, Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Konsequenz sein

auf den Beruf:

Pünktlichkeit, Arbeiten zu Ende führen, Menschen helfen, was mit Menschen machen, irgendwas machen was gesellschaftlich nützlich ist, sich verantwortlich fühlen, Verantwortung übernehmen, den anderen vermitteln denken zu lernen, hohe Standards haben („was den Leuten wirklich weiterhilft“), mit der eigenen Begrenztheit umgehen, auf praktischen Nutzen achten, beim Kunden einen Mehrwert schaffen, Medizin für den Menschen, um andere kümmern, alle sind auch in der Hierarchie gleichwertig

Zwischenkommentar:

Der pädagogische Paradigmenwechsel in den siebziger Jahren , der aufgrund der Gespräche als deutlich erkennbar in beiden Schulen, dem ev. Gymnasium und der Stadtschule, vollzogen wurde, wird auf sehr unterschiedliche Weise wahrgenommen. Die jahrgangübergreifende Kohärenz stellt sich bei der evangelischen Schule auch bei Benennung der Differenzen über die Schule als Ganze her, der Name der Schule fungiert hier fast als semantische Fokussierungsformel für Zugehörigkeit. Ein jahrgangübergreifende Kohärenz wird bei den Gruppen des städtischen Gymnasiums über die Freiwilligen Angebote der Arbeitsgemeinschaften markiert, bezogen auf den „Schulbetrieb“ dominiert die Wahrnehmung von Differenz („ Das war eine Schule? Das klingt wie unterschiedliche Welten“).

2.2.5. Evangelische Jugend A

a) Zusammensetzung der Gruppe: Personen, 7 Männer, eine Frau (Grundschullehrer, Lehrerin in Blindenschule, Schulleiter eines Gymnasiums, Pastor und Leitung eines Krankenhauses, Diakon und Kreisjugendwart, Betriebsleiter eines Bauunternehmens, Freier Journalist, Anwalt (Immobilienrecht)–

Einer der Probanden ist Schüler eines ev. Gymnasiums und entstammt nicht der ev. Jugendarbeit, vier Personen aus der Pfadfinderarbeit, 2 Ev Jugend, 1 CvJM. Die Berufsgruppen in - und außerhalb der Kirche; z.T. gibt es noch aktive Beziehung zur Verbandsarbeit, zum Teil ist sie seit langem beendet.

b) Die im Diskursverlauf benannten Indikatoren zur Erkennung von Spezifika: Die Eingangsfrage löst eine Fokussierung um den Erwerb von „Kompetenzen“ aus. Kompetenzen der Kommunikation, Organisation, Planung, Durchführung, Menschenführung wurden dort gelernt – dies wird betont in der deutlichen Distinktion gegenüber der schulischen verpflichtenden Ausbildung und anderen freiwilligen Engagements (Feuerwehr, Sportverein). Ein Freiraum wäre ermöglicht worden, ein „geschützter Raum“, in dem man etwas ausprobieren konnte, ohne Sanktionen befürchten zu müssen.

Zwischenkommentar: auffallend ist, dass hier die Kompetenzen²⁹ vorrangig angeführt werden während sie in den Schulgruppen erst als sekundäres Spezifikum genannt werden.

c) Diskursverlauf (Themen und Moderationen): Der Diskurs fokussiert schnell und in immer neuen Wendungen den Zusammenhang von in der ev. Jugend erlernten Kompetenzen und Berufswahl bzw. beruflich erforderlichen oder hilfreichen Kompetenzen, und versucht in einer weiteren Fokussierungsphase dies mit der These einer Kompetenzerwerb förderlichen „Wertekontinuität“ und „Werteomogenität“, einem Grundkonsens zu erhärten. In dieser selbstreflexiven Phase dominieren die Aussagen aus der Perspektive des Vergleich ev. Schule und ev. Jugend (Zusammensetzung der Gruppe). Die sich daran anschließende Fokussierung dreht sich darum, dass erlernte Werte wie „Selbstzweifel“ oder „alle mitnehmen“ im Berufskontext „hinderlich“ sind. Der Diskurs hat den Charakter einer gemeinsamen Suchbewegung, die Beiträge sind kürzer und aufeinander bezogen, die Narrative geringer als

²⁹ Möglicherweise mag hier der in der ev. Jugend geführte Diskurs über die Nachhaltigkeit leitend gewesen sein. Verschiedenste Publikationen um dieses Thema, die vermutlich von den Anwesenden zur Kenntnis genommen wurden bzw. unter ihrer Beteiligung entstanden sind, vergl. Fauser, Katrin; Fischer, Arthur; Münchmeier, Richard (2008): Jugendliche als Akteure im Verband, Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend

in den Schul-Gruppen, auf Nachvollziehbarkeit und Anschlussfähigkeit zielende Nachfragen und „Wir-Formulierungen“ häufiger.

d) Vorstellungen des Wünschenswerten

bezogen auf die Ev Jugend: Rücken frei gehalten bekommen, sich ausprobieren können, lernen andere Leute auf den Weg mit zu nehmen, alle mitnehmen, Menschenführung, Begeisterung, zweite Chance bekommen,

auf den Beruf: alle mitnehmen, Visionen haben, Visionen transparent machen, andere motivieren, unterstützen, christliche Grundwerte, Leistung zeigen (Schülernennung) offen, ehrlich sein, Regeln halten können, Toleranz, Anerkennung des anderen, Wertschätzung, Kritikfähigkeit, Selbstkritik, Selbstzweifel (Schülernennung), Selbstreflexion, Ambivalenzen aushalten, sich mit den Schwächsten Mühe geben, die Hoffnung nicht aufgeben, sich nicht aus der Ruhe bringen lassen, mit Komplexität umgehen können, nicht zum Sklaven der Verantwortung machen, Grenzen ziehen, Verantwortung übernehmen, Begeisterung, ruhelos und in Bewegung sein, sich weiterbilden.

2.2.6. Evangelische Jugend B

a) Die Gruppe setzt sich aus 5 Personen zusammen: vier Männer, eine Frau, Berufe: Leiter einer größeren Unternehmensberatung, Geschäftsführer beim Stadtjugendring, Haupt- und Realschullehrerin, Lt. Redakteur eines regionalen Fernsehsenders, Führungskraft in Großunternehmen Softwareentwicklung – z.T. gibt es noch aktive Beziehung zur Verbandsarbeit, zum Teil seit langem beendet / 1 Baptist, 1 Ev. Jugend, 3 Pfadfinder (zwei davon Geschwister, unabhängig voneinander gekommen)

b) Die im Diskursverlauf benannten Indikatoren zur Erkennung von Spezifika konzentrieren sich in Abgrenzung zur Schule und zur Kirche als „Großorganisation“: Auch hier wie bei A werden die Kompetenzen sehr stark gemacht, und der konstruktive Umgang mit Konflikten, das „positive Menschenbild“, ein Gefühl von lebenslanger „Verbundenheit“

c) Diskursverlauf (Themen und Moderationen): Das Gespräch ist in der ersten Phase der Selbstläufigkeit vorsichtig und tastend, zum Teil schleppend, es fokussiert sich um Abgrenzungen untereinander, um das berufliche Feld (Kirche und Nicht-Kirche). Durch den durch die Interviewerin gesetzten Impuls „Vorbild“ entwickelt sich eine zweite Phase der Selbstläufigkeit zu einer Fokussierung um das „positive Menschenbild“, mit emotionaler Dichte und längeren Narrativen mit Szenen aus dem Berufsleben, die individuelle Konfliktsituationen (Wertekollision) beschreiben. Der Diskursverlauf ist konsensorientiert.

d) Vorstellungen vom Wünschenswerten bezogen

auf die Ev Jugend:

sich etwas zutrauen, individuelle Förderung nach Neigung, ausprobieren können, verlässlich sein, sorgfältig,

auf den Beruf:

integer, authentisch sein, positives Menschenbild, andere Menschen fördern und entwickeln, Nächstenliebe, sich fair verhalten, Anstand, nicht hintergehen, nicht belügen, zu Fehlern stehen, andere Menschen verantwortungsvoll prägen

Zwischenkommentar:

In Abgrenzung zu den Schulgruppen fällt folgendes auf: Die „Gruppe“ und die „Gemeinschaft“ steht im Zentrum der Diskursverläufe. Inhaltlich zeigt sich dies z.B. daran, dass auf den Impuls „Vorbild“ fast ausschließlich Eigenschaften und Fähigkeiten genannt und keine Individuen beschrieben werden. Auch in der Weise, wie die Teilnehmenden sich kommunikativ aufeinander beziehen, zeigt sich das starke Bemühen, das Gemeinsame über die Differenz zu finden, was zugleich reflektierend kritisch kommentiert wird („Harmonie“ „Alle mitnehmen“, „Kuscheleffekt“). Anders als bei den Gruppen der Stadtschule gibt es wenig Narrative, stattdessen mehr abstrahierende Zusammenfassungen, Bilanzierungen, Thesenbildungen. Dies kann als Kennzeichen eines konjunktiven Erfahrungsraumes aufgefasst werden, der zum einen die durch Narrative intendierte Erzeugung von gemeinsamer Erfahrung oder Vorstellung nicht benötigt, weil er sie als vorhanden voraussetzt. Zum anderen scheint ein Wissen dieses Erfahrungsraumes aktualisiert zu werden, das darauf abzielt, eine für das vorausgesetzt „Gemeinsame“ einheitliche Sprachregelung auf einer Meta-Ebene zu finden. Dies passiert auch in der anderen (durch den einzelnen Vertreter einer ev. Schule) „gemischten Gruppe“, die jedoch noch eine höhere Produktivität entfaltet hinsichtlich der „Vorstellungen vom Wünschenswerten“. Beide Gruppen fokussieren „Berufsprobleme“ im Hinblick auf die Umsetzbarkeit christlicher Werte, dort sind Narrative stark vertreten mit dem Ziel, Lösungen diskursiv zu erarbeiten. (Wie setzt man das, was man für richtig und wertvoll hält, in Handlung um?)

In den Stadtschulgruppen scheint der konjunktive Erfahrungsraum sich im Hinblick auf die Vorstellungen vom Wünschenswerten prioritär abzubilden durch auf Zustimmung zielende Narrative.³⁰

³⁰ Vergleichbar Nassehi: Inkonsistenz und Konsistenz – Religiosität: Hier bekommt etwas einen Namen, einen Begriff – ähnlich wie ev. Jugend.

2.2.7. Management-Schule (Ausbildung: Management BA)

a) Die Gruppe der Manager unterscheidet sich von den anderen Gruppen durch ihren höheren Altersdurchschnitt (Geburtsjahrgang 1950 bis 1970) und der durchschnittlich höheren Berufserfahrung. Sie ist eine Gruppe der „beruflichen Nachsozialisation“ in berufsbezogen funktionsspezifischer Hinsicht und hat als solche in der Studie die Funktion der Vergleichsgruppe im Blick auf die Faktoren Alter, Generation, schulische-außerschulische Bildung. Sie liefert darüber hinaus Einblicke in die Wertorientierung in einem homogenen beruflichen Feld.

Der zeitliche Abstand der Teilnehmer zu ihrer abgeschlossenen Ausbildung ist kürzer (5- 7 Jahre), die Nähe im beruflichen Feld größer (mittleres bis gehobenes Management in Betrieben und Konzernen, national und international). Von 6 Teilnehmern, ausschließlich Männer, kennen sich jeweils zwei untereinander. Beruf: Ingenieurberater und Geschäftsführer, Arzt und Vorstand einer Klinik, Produktplaner, KeyAccount Manager, Marketingdirektor, Manager im Vertrieb und Geschäftsentwicklung.

b) Diskursverlauf: Der Diskursverlauf zeichnet sich aus durch eine hohe Dynamik und Zielstrebigkeit im Hinblick auf persönlichen Erkenntnisgewinn. Erkennbar ist dies an der Experimentierfreudigkeit der Thesenformulierung und -verfolgung, der direkten Nachfrage und Verwerfung, und selbstgeleiteter Verfolgung von Eigeninteressen.

Insbesondere ein Teilnehmer müht sich, durch gezielte Fragestellung zu leiten, ohne das beharrliche Eigeninteresse („... da kann ich nur meine These wiederholen“) des jeweils anderen unterbinden zu können: „Was heißt Verantwortung übernehmen?“ „Wie wird gemeinsamer Sinn hergestellt?“ „Was treibt Menschen an?“

c) Die Fokussierung mit hoher Narrativität in der zweiten Hälfte der selbstläufigen Phase führt diese unterschiedlichen Interessen zusammen in der Auseinandersetzung um die Frage, ob die Schule sie als „Führungspersönlichkeit“ weiterentwickelt hat, um Fragen, welche Werte eine MB - Schule vermitteln müsste, nach welchen Werten die Einzelnen leiten, der Zusammenhang von Wertekultur und selbstverantworteter Führung, ob Werte gemacht und implementiert werden können, (vor dem Hintergrund der Finanzkrise:) ob eine Änderung der „Wertekultur“ notwendig ist, auf die Intervention (Führungspersönlichkeit: was braucht sie?): „Glaubwürdigkeit“, „persönliche Authentizität“ und „persönliche Freiheit“ in beruflichen Entscheidungsprozessen. Auch hier besteht , wie auch in den ev. Jugendgruppen, hohes Interesse daran, ein konsensfähiges Resultat zu finden.

Die Schule selbst ist nur kurze Zeit Thema, sie gilt als selbst gewähltes Tool, als Angebot: man wählt aus, was man gebrauchen kann, z.B. Methoden und Hilfen der Komplexitätsreduktion, sie ermöglicht Karriereaufstieg, ist Türöffner.

d) Vorstellungen des Wünschenswerten

Schule:

Shareholder value, honesty, common sense, common decency, Kundennutzen, Profitmaximierung, rechtmäßig, gerecht

Beruf:

Komplexität aufnehmen und das Leben der anderen einfach machen, Menschen unterstützen sich professionell zu entwickeln, wirklich Verantwortung übernehmen und übernehmen wollen (es nicht nur zu sagen), Gier, Sinn, Entrepreneur sein, langfristig mitdenken, Bürger der Firma, Bürger der communities, Erfolg, Grund haben stolz zu sein, Wir-Gefühl, verschiedene Perspektiven einnehmen, Verantwortlich sein und ggf. die Konsequenzen ziehen, wirtschaftliches Wohlergehen in der gesamten Bevölkerung, Übertreibungen aus dem System herausnehmen –

auf die Führungspersönlichkeit bezogen:

Glaubwürdigkeit, Authentizität, care, Ehrlichkeit, zu seinem Wort stehen, berechenbar sein, Verantwortung, Vertrauen, Offenheit, Sinn, Orientierung, Vision, Selbstvertrauen, kein Kannibalismus, Ruhe bewahren, Vorbild für die anderen sein, Selbstreflexion, sich in seinem Wertekostüm sicher sein, Privat und öffentliche Vernunft trennen, eine Rolle gut spielen, keine Rolle spielen, zu seinen Werten stehen, Grenzen wahrnehmen und nein sagen, Selbstkritik, Selbstzweifel

Zwischenkommentar:

Die ev. Schule und die Manager beschäftigt die Frage, welche Aspekte sie in ihrem Arbeitsleben dazu bewogen hat und bewegen könnte, ihren Betrieb/ihr Unternehmen aus ethischen Gründen, aus einem inneren Wertekonflikt heraus zu verlassen. Die Fragestellung wird bei den Managern fokussierend vorangetrieben in dem Interesse, eine allgemein gültige Lösung, einen Konsens zu finden. Die ev. Schule setzt diesen Konsens voraus, erkennbar daran, dass von verschiedenen Berufswechseln berichtet wird.

Die ev. Jugend diskutiert diesen beiden andren Gruppen gegenüber die Fragestellung des Wertekonfliktes auch konsensual, jedoch konzentriert sie sich dabei auf die Berufswahl (durch die Mischung der Gruppe weltlicher oder kirchlicher Arbeitgeber sehr kontrovers). Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass in einem persönlichen Wertesystem- als Anordnung verschiedener Wissenskategorien – unterschiedliche Hierarchien oder Dominanzen vorliegen , die der Berufsausübung eine jeweils andere Funktion im Blick auf Lebensführung zuweisen:

Die Metaphern „Gutmenschen“ und „Korrumpierbarkeit“ markieren die querverlaufenden Konfliktlinien.

Auch die Absolventen der städtischen Schule beschreiben Berufswahl und -wechsel als einen inneren Wertekonflikt, jedoch ohne in die diskursive Auseinandersetzung darüber zu gehen, bzw. eine Werte erkennen lassende Narrativität zu erzeugen. Hier geht die Suchbewegung sehr deutlich in Richtung auf eine Werteppluralität: Karriere, Erfolg, Spaß, Begabung, Familie, anderen helfen wollen, Lebensunterhalt verdienen etc. alles das scheint symmetrisch nebeneinander ohne diskursiven Bezug stehen bleiben zu können. Eine Fokussierung als Kennzeichen dieses konjunktiven Erfahrungsraumes stellt sich darüber nicht ein. Dies kann u.U. als Hinweis darauf gedeutet werden, dass sich die konjunktiven Erfahrungsräume ev. Schule, gemeinsames Berufsfeld und ev. Jugend bezogen auf eine innere Werteorientierung als spezifischerer Orientierungsrahmen ausbilden, der in der Diskussion vorausgesetzt und aktiviert wird: Wir als Mitglieder von ..., als Schüler/innen, als Führungskräfte. Diese konjunktiven Erfahrungsräume setzen einen kollektiven Wissensbestand voraus der sich in sprachlichen Nennungen relativ homogen abbildet.

Der konjunktive Erfahrungsraum städtische Schule scheint diesbezüglich ein kollektives Wissen vorzuhalten, was die Pluralität als solche stabilisiert und zwar mit segmentierender Wirkung im Blick auf die Akteure. Die naheliegende These ist, diese Diskrepanz auf die Unterscheidung von Allgemeinbildung (Schulen) und Spezialbildung (Beruf und Ev. Jugend) zurückzuführen. Dass es sich bei der evangelischen Schule anders verhält, spricht jedoch nicht für die Erhärtung dieser These. Denkbar wäre, dass dies mit der grundsätzlichen Ordnung von Organisation zusammenhängt. (dazu weiter: s.u.)

2.2.8. Ergebnis

Die Erwartung war, mit dieser Fragestellung die subjektbezogene und biografieorientierte Sicht auf das Verhältnis von Organisation und Individuum aufzurufen, zunächst offen hinsichtlich der Erkennungsmerkmale. Die Vorgabe des Rahmens - Ethik, Werteorientierung - sollte eine Tendenz vorgeben und dem Diskursverlauf zugleich möglichst große Offenheit lassen, wie und in welcher Weise auf die Fragestellung Bezug genommen wurde. Dieses Verfahren sollte, so die Vorstellung, Erkenntnisse ermöglichen, in welcher Weise die Organisation, das System (Schule, Gemeinschaft) in einer werteorientierenden Funktion überhaupt wahrgenommen bzw. plausibilisiert wird. Vor dem Hintergrund einer komparativen Analyse wurden so Ergebnisse in Bezug auf eine Gruppenspezifität erhofft.

Als Ergebnis konnte zunächst festgestellt werden, dass der selbstläufige Bezug auf Ethik und Werteorientierung hier einen Unterschied im Blick auf die Relevanz der Organisation /des Systems erkennen lässt.

- Sie stellte sich bei den Gruppen des ev. Gymnasiums, der ev. Jugend und den Managern in konsistenter Weise und selbst-reflexiv her. Die Explikation von „Vorstellungen des Wünschenswerten“ findet hier semantischen Ausdruck auch in Abstrakta. Dem konjunktiven Erfahrungsraum steht hier kollektiv geteiltes Wissen zu Verfügung, das sich in Formeln und Begriffen abbildet. Bildlich gesprochen erzeugen die Gruppen im diskursiven Prozess eine epistemische Gesamtblase. Die Narrative explizieren überwiegend Berufsverhalten und binden es an den kollektiven Wissensbestand zurück.

- Bei den Gruppen des Stadtgymnasiums fallen hier vor allem die vielen Narrative auf, die sich auf die Schule beziehen. Immer wieder unternommene Versuche, die Schule abstrakt als wertevermittelnde Instanz zu beschreiben, verliefen am Rande der Fokussierungen und waren eher mit Ratlosigkeit- und Unsicherheitsbekundungen versehen. Bildlich gesprochen ist der konjunktive Erfahrungsraum gekennzeichnet durch viele einzelne narrativ erzeugte epistemische Ballons, die auf Zustimmung zielen. Das System bildet sich hier ab als eines, das über Zustimmung und Ablehnung konstituiert zu sein scheint. Dabei ist auffällig, dass sich eine Trennung vollzieht, die die funktionale Trennung der Schulorganisation abbildet: der Lernbetrieb über „Leistung“ und „Lehrer“ – die AGs über „Gemeinschaft“ und „Leben“. Wenn Narrativität als Indiz dafür genommen werden soll, dass Plausibilität erst diskursiv hergestellt werden muss, heißt dies, dass im Gegensatz zu den anderen Gruppen die Stadtschule über eine geringere Plausibilität verfügt im Blick auf eine als maßgeblich empfundene Wirkung von Werteorientierung.

2.3. Zweite Auswertungsphase: Moralische Orientierung

2.3.1. Rekonstruktive Erarbeitung eines Analyse-Instruments „Moralische Orientierung“

Die bisherige Auswertung hatte ergeben, dass Werte in den Diskussionsgruppen selten explizit als Werte entfaltet werden, die Anschauung von gutem und/oder richtigem Verhalten oder erwünschter Zustände konkretisierte sich in Narrativen. Im Umfeld dieser Erzählungen ließen sich verschiedene andere Begriffe finden, die als Äquivalent für und/ oder im

Zusammenhang mit „Werte“ genutzt werden: Einstellungen, Haltung, Sinn, Fähigkeiten, Kompetenzen, Charisma, Ausstrahlung. Es begegneten Konnotationen, die diesen Narrationen einen besonderen Nachdruck verliehen im Hinblick auf Allgemeingültigkeit oder Zeitlosigkeit wie „das behält man, „das hat geprägt“, „daran denke ich noch heute“, oftmals unterstrichen durch Gefühlsbenennungen oder Wertungen: „Den fand ich einfach klasse“ oder „Das erschreckt mich jetzt aber“, „ So muss das sein“. Die szenischen Räume dieser Narrative bezogen sich immer auf ein jeweiliges Gegenüber, meist wurde ein funktionales Abhängigkeitsverhältnis oder asymmetrisches Verhältnis beschrieben: Lehrer-Schüler, Gruppenleiter-Gruppenmitglied, Arbeitgeber-Arbeitnehmer, Professor-Student, Ausbilder-Auszubildende, Arzt-Patient, Unternehmen-Berater etc., sowohl aus der einen wie aus der anderen Perspektive (Ich damals als Schüler – Ich heute als Dozent). Sie wurden abgegrenzt durch die Markierung von Unterschieden/ Distinktionen: anders als die Katholiken, Amerikaner, die nächste Generation, die Nachbarklasse etc. Vorstellungen vom Wünschenswerten äußerten sich also im „Verbund“, kontextual abhängig und mit verschiedenen anderen Äußerungen versehen.

In einer zweiten Auswertungsphase wurden³¹ diese Beobachtungen zum Anlass genommen, über eine querverlaufende Diskursanalyse eine formale Ordnung zu rekonstruieren. Auf diese Weise sollte ein weitergehendes analytisches Instrumentarium gewonnen werden, mit dem es möglich sein sollte, eine erneute vergleichende Analyse durchzuführen. Die Frage war: Gab es eine *Ordnung der Äußerungen* zu „Vorstellungen vom Wünschenswerten“, die für alle Gruppen gültig rekonstruierbar war?

Zugleich war das Interesse, eine Ordnung der „Vorstellungen des Wünschenswerten“ zu rekonstruieren, die an die Struktur des kollektiven Wissensbestandes, wie er sich im konjunktiven Erfahrungsraum abbildete, anzuschließen war. Die zugrunde liegende Überlegung war dabei, die Sozialisationsinstanzen Schule, ev. Jugend und Unternehmen als Organisationen / als Organisation von Wissensbeständen zu verstehen.³² Der institutionellen Rahmung der Vorstellungen vom Wünschenswerten bzw. der Werteorientierung der jeweiligen Organisation sollte somit hypothetisch Rechnung getragen werden.

³¹ abweichend von der dokumentarischen Methode, die hier die Typenbildung vorsieht.

³² Methodologisch und methodisch wurde damit die Dokumentarische Methode kombiniert mit diskursanalytischen Verfahren der Wissenssoziologie. Diese sehen die Analyse öffentlicher Diskurse vor, die Anwendung auf Fallanalysen wird in der Literatur aus nachvollziehbaren Gründen kritisch diskutiert. In dieser Vorstudie wurde eine Kombination beider Methoden vorgenommen, weil das Interesse war, die Meso-Perspektive (Organisationen als kollektive Akteure) anzuschließen. Eine daran anschließende weitergehende Studie müsste hier die methodologischen Voraussetzungen genauer ausarbeiten.

Die diskursanalytische Ergebnisse bestätigten die zunächst arbeitshypothetische Vorannahme, dass das Material weiterführend bearbeitbar ist, wenn davon ausgegangen wird, dass „Werte als das Wünschenswerte“ einem diskursiven Muster strukturierend zugrunde liegen und zugleich diskursiv produziert werden.

Indem eine diskursive Ordnung rekonstruiert wurde, wurde vor die Unterscheidung von „bewusst“ und „unbewusst“ zurückgegangen. Weil Werte sich begrifflich nur indirekt destillieren ließen und der interpretative Zugriff hier zurückhaltend sein sollte, war die Entscheidung, in der weiteren Analyse nicht mehr von Werten, sondern umfassender von „Moralischer Orientierung“ zu sprechen. Mit dem Begriff „Moralische Orientierung“ sollte dem Charakter des Diskursiven Ausdruck gegeben werden, durch den die Akteur - Situation - Relation mitgesetzt ist.³³

Aufgrund des Ergebnisses der querverlaufenden komparativen Analyse ließ sich ein analytisches Instrumentarium rekonstruieren³⁴: Unter „Moralischer Orientierung“ wird im Folgenden eine *diskursive Ordnung* der Vorstellungen vom Wünschenswerten verstanden werden. Diese Ordnung ist erkennbar an der diskursiven Kombination eines oder meist mehrerer dieser sieben Elemente: Differenzmoderation, Situationsnarrative, Meta-Narrationen, Themennarrationen, Narrative der Praktiken, Narrative der Gewissheit, Narrative des Außerordentlichen.

2.3.1.1. Differenzmoderation

Dieser erste Beobachtungsindikator bezieht sich auf die Struktur des Diskurses. Der Diskursverlauf nimmt den Charakter einer Differenzmoderation ein, d.h. er drängt auf die Auflösung einer Alternative zugunsten einer Hierarchisierung oder Synthetisierung. Der Einzelne oder die Gruppe nimmt einen diskursiven „Ordnungsprozess“ vor. In diesem Sinne einer Neuordnung kann von „Entscheidung“ gesprochen werden. Da Kategorien des Bewussten oder Unbewussten in diesem Zusammenhang keine Rolle spielen, ist besser davon zu reden, dass „es“ sich entscheidet. „Das Wünschenswerte“ erscheint dann als das „die Situation Entscheidende“ an der Oberfläche des Diskurses im Bild, in einer Szene oder auch in einer These.

Diese Dramatik der Differenzmoderation ist gekennzeichnet durch Bewertung, Verwerfung, Polemik, Zustimmung, Nichtverstehen, Ironie etc. und bedient sich verschiedener

³³ Damit wird die moralphilosophische Unterscheidung von Richtigem, Gutem und Wünschenswerten im Weiteren zugunsten einer besseren Operationalisierbarkeit nivelliert. Auch die soziologische Unterscheidung von Werte und Normen wird zunächst aufgehoben.

³⁴ Die folgenden Kategorien sind zunächst hilfswiese und vorläufige Unterscheidungen. Weitergehend wäre das Instrumentarium wissenssoziologisch differenzierter aufzufächern und seine Begriffe auf ihre Konsistenz hin zu überarbeiten.

Wissensbestände, die im folgenden expliziert werden: Dabei wird der Begriff des Narrativs³⁵ übernommen, um die Prozess - Struktur auch begrifflich kenntlich zu machen: nicht nur in einer Einzelerzählung (opus operatum) sondern im diskursiven Prozess entsteht durch die Einbindung der Akteure eine Erzählung (modus operandi).

2.3.1.2. *Situationsnarrative*

Diese sollen verstanden werden im Sinne eines „moralischen Perzeptionsmusters“.³⁶

Narrative stellen die Wirklichkeit in ihrer Erlebnisqualität vor Augen, im Unterschied zu der Wirklichkeit wie sie Gegenstand von Tatsachenfeststellungen bzw. Beschreibungen ist. Die Antwort versetzt uns in der Vorstellung in die Situation, mit der A konfrontiert ist, und es ist diese Vorstellung, die uns urteilen lässt, dass A richtig handelt. Hier gibt es den Dualismus von Tatsachen und Wertungen nicht“ (15) Moralische Orientierung ist durch „Perzeptionsmuster gesteuert, unter denen Situationen, Zustände, Handlungen und Verhalten erfasst werden und die durch eine Vielzahl von Situationen, Handlungen, und Verhaltensäußerungen aktualisiert werden können (...)“ Solche Muster bestehen „ nicht in allgemeinen Regeln, unter die die gegebenen Situationen als Anwendungsfall subsumiert werden, sondern sie beziehen sich auf *generalisierte Individuen* – z.B. ‚ein Mensch in einer Notlage‘ – d.h. auf Individuen, die in vielen Individuen begegnen und wiedererkannt werden können. (...) Diese Struktur der moralischen Perzeption hat zur Konsequenz, dass generelle moralische Urteile und Regeln ihre Plausibilität *induktiv* aus der Vorstellungen von einzelnen Situationen, Handlungen oder Verhaltensäußerungen beziehen“. Fischer, 15f

Das Situationsnarrativ zielt auf die Wiedererkennung einer Situation als einer verallgemeinerbaren.³⁷

Neben das Situationsnarrativ treten andere Elemente, die Meta- und Themennarration (s.u.), die zusätzlich legitimieren und/oder rationalisieren, indem sie an einen als kollektiv zur Verfügung stehenden Wissensbestand appellieren. Im Hinblick auf Moralische Orientierung sind dies „Erzählungen vom Richtigen und Guten“. Dieses „Wünschenswerte“ befindet sich in enger Nachbarschaft zu Narrationen vom „Wahren und Wirklichen“, diese sind oftmals Wissenschafts-Narrationen. Beide zusammen bilden ein höchst komplexes Wechselspiel in

³⁵ Viehöver: Diskurse als Narrationen (2002) 177-206; Viehöver rechnet den Gebrauch narrativer Schemata zum Set der (kollektiven) kommunikativen Praktiken, „mittels derer Akteure Bedeutung konstruieren und verändern, Sinn verstehen und ihre (individuelle) Identität konstruieren“ 179.

³⁶ Damit nimmt die Studie einen Aspekt der Ausarbeitungen des Sozialethikers Johannes Fischers auf und nutzt ihn – aus dem Kontext lösend - für die Kategorienentwicklung des Situationsnarrativs, Johannes Fischer (2009): Der epistemische Primat des Guten. Zur Kritik der Regel- und Prinzipienethik, www.ethik.uzh.ch/ise/publikationen/200903DerEpistemischePrimatGuten.pdf.

³⁷ Insofern bezeichnet es mehr eine Diskursstrategie als eine Wissensform. - Im Folgenden werden die Begriffe Narrativ und Narration gebraucht. Mit „Narrativ“ sollen die Strategien bezeichnet werden (Wie ein Diskurs geformt wird), mit dem Begriff Narrationen sind Wissensbestände und Wissensformen erfasst (Wodurch ein Diskurs geformt wird).

der Weise, dass sie einander legitimieren bzw. in Frage stellen und nur analytisch trennbar sind.³⁸

2.3.1.3. *Meta-Narrationen*³⁹

Gemeint sind damit die „großen Erzählungen“, Schöpfungs-, Modernisierungsmythen, Ideologien, Mythen, die Religionen, oder die Psychoanalyse, der Darwinismus, der Marxismus, Kapitalismus etc. Meta-Narrationen sind allgemein Großerzählungen, die Wissen über die Communitas, Wissen über den Menschen in generalisierender Weise bündeln.

In den Schul-Gruppen begegnet das zum Beispiel, wenn Unterrichtsfächer genannt werden, meistens Geschichte, Religion, Deutsch, Mathematik, oder davon gesprochen wird: „was wir in Geschichte damals gemacht haben, das war wichtig“. Die „Res publica“ und „Latein“ wird z.B. im Blick auf persönliche Werteorientierung von allen Schulgruppen ausdrücklich als wirkmächtige Größe abgerufen.

Beispiel: Stadtschule 1443-1455

Falk: Ja, mir fällt es jetzt eigentlich etwas schwer, vorzubringen, was ich aus der Schule so mitgenommen habe, aber was mich so, wenn ich mich entscheiden müsste, was mich an Werten geprägt hat, dann war's noch am ehesten noch der Lateinunterricht, und zwar mit den Exkursen in Philosophie und Geschichte von den äh Ursprüngen von Rom, dem Zusammenwachsen einer Kommune, wo eben jeder auf jeden angewiesen ist, wo dann die Gemeinschaft zusammenhalten musste, das ist eigentlich das, wenn ich eben überhaupt was sagen müsste, dass das mich geprägt hat. Aber, im späteren Leben musste ich dann doch äh einsehen, dass solche hehren Vorstellungen .. eben nicht von allen geteilt werden.

(Lachen)

Falk: (Unv. 1) schon eine ganze Menge Enttäuschungen erlebt, ne, und dann hat sich doch mein Wertebild auch wieder gewandelt.

Beispiel ev. Schule

Hannah: ...mit den Männern des 20. Juli, und ich kann mich sehr gut erinnern, dass das Personen waren, die in der in der Schule für uns irgendwie eine Rolle spielten, die einfach als Vorbilder auch dargestellt wurden, eben auch, dass das Gewissen eben über ihrem Eid steht, den sie ja mal geschworen hatten, und die da sicherlich äh große innere Kämpfe auch hatten, weil sie ja um die Konsequenz wussten, also das ist, glaube ich, jetzt nicht einzelne Personen, die dort als Vorbilder dienten, äh sondern die .. die einem

³⁸ Ein Beispiel ist die Aufnahme von Wissenschaftsnarrationen. In einer Gruppendiskussion der Stadtschule wird von einer sozialwissenschaftlichen Studie zur Sozialisationsentwicklung erzählt, die man gelesen hat. Darin wird von einer Frau berichtet, die sich durch ihre schulische Bildung und das anschließende Studium von ihrer Familie entfernt und entfremdet hätte. In der diskursiven Produktion innerhalb der Gruppe nimmt diese Narration zugleich die Stellung des Richtigen, Wahren und Wirklichen ein: die Sozialwissenschaft (die Erforschung der Wirklichkeit) und die Wissenschaft (des Wahren) ist dem Alltagswissen übergeordnet, es relativiert oder legitimiert die durch Alltagswissen gebildeten Hypothesen („es ist gut, wenn alle Abitur machen“) und orientiert somit das Denken, indem sie auch die Annahme vom Richtigen und Guten infrage stellen („Ist es vielleicht gar nicht richtig, wenn Kinder aus anderen Milieus Abitur machen?“)

³⁹ Viehöver (2002), 184

vermittelt worden sind, und zwar auch aus der Antike, also nicht nur aus dem christlichen äh Kultur- äh Hintergrund, sondern auch aus der Antike, und ich sage mal, so .. diese res publica äh finde ich auch für mich, wenn ich heute mich als Bürger, was ja übrigens im Osten ein Schimpfwort ist, was ich am Anfang überhaupt nicht verstanden habe, ja, weil man nicht den mündigen, aufrechten Bürger darunter verstanden hat, sondern das war irgendwie so ein Relikt, ja, also das war so, das wollte man eigentlich nicht, die durften ja dann auch vielfach nicht studieren und so weiter, aber ich glaube, dass .. dass Personen, die uns Lehrer oder die uns im Schulunterricht nahegebracht worden sind, dass die Vorbildfunktionen haben auch für mein Verhältnis und für mein Verständnis äh dessen, was auch einen was die Aufgabe jedes einzelnen Menschen in einer Gemeinschaft und in einer Gesellschaft und auch in einem Staat ist, das äh habe ich schon das Gefühl, dass das ganz stark vermittelt worden ist.

Beide Male wird die Meta-Narration in ihrer Bedeutung als persönliche moralische Orientierung bestätigt und zugleich als durch die Umwelt irritierbar beschrieben. Bei Falk mit dem Effekt, dass er sie als für ihn nicht mehr gültig beschreibt. Hannah verbindet über eine Themen-Narration („Vorbild“) mehrere Meta-Narrationen und ein Situationsnarrativ. Sie hält an der Meta-Narration fest, weil sie die Irritation mit anderen Narrationen überschreiben kann, so löst sie sie auf, indem sie Differenzen formuliert: „das war irgendwie so ein Relikt“.

In den Schulen werden die Meta-Narrationen Nationalsozialismus, die „68 er“, die „80er“ aufgerufen, wenn es darum geht, Distinktionen zu vollziehen und Identitätszugehörigkeiten zu markieren: So versteht man sich als die Generation, die noch bei den Wehrmachtssoldaten Unterricht hatte oder als die, die bei den „68ern“ Unterricht hatte oder „haben musste“.

Bei den Managern wird bei ihren Überlegungen, welche „Ethik“ im Unterricht zur Sprache gekommen sei, als Meta-Narration Shareholder Value aufgerufen, oder das Unterrichtsfach „Human Ressource“ aber auch die „Protestantische Ethik“. Ein Beispiel dafür ist Daniel, der es als ein Spezifikum der Ausbildung sieht, dieses Wissen als Angebot vermittelt bekommen zu haben, mit Hilfe dessen es gelingen kann, sich in der Umwelt einzuordnen.

Beispiel: Manager

Daniel: Aber das ist bei mir auch noch mal äh sehr positiv in Erinnerung geblieben, dass wirklich einfach die Ethik da gelernt wurde äh gelehrt wurde eigentlich, ne? Kannte ich so nicht von einer Universität, in Deutschland zumindest. Und äh, was Du sagtest auch hier mit dieser protestantischen Ethik, also dieses Geld Verdienen ist okay, äh und äh wir, sagen wir mal, sichern uns als Unternehmen auch dann dahingehend ab, äh und das ist der Job des Managers, dass das korrekt ist, dass das politisch korrekt ist, das ist schon eine sehr amerikanische Sichtweise, die man da gelernt hat.

Felix: Hm.

Daniel: Äh, inwiefern ich das jetzt direkt in meinem Unternehmensumfeld einbringen kann, kann ich jetzt schlecht beurteilen, kann ich jetzt schlecht beurteilen, aber ist auf jeden Fall was, was mir in Erinnerung geblieben ist, dass das sehr speziell war.

Die Meta-Narration wird subjektiv erinnert als „speziell“ und „Geld verdienen ist okay“, ein kommunikativer Anschluss zu Narration einer aktuellen Situation stellt sich darüber her, dass dies „als jetzt schlecht beurteilbar“ beschrieben wird, d.h. es wird als ein für ihn im Moment nicht gültiges Wissen gekennzeichnet.

Zwischenkommentar

In den Diskussionen wird das Phänomen, ob sich ein Anschluss zu Narrationen oder Met-Narrationen herstellt oder herstellen lässt oftmals als Indikator für Nachhaltigkeit genommen. Hier ist die Beobachtungsebene der Probanden und der Forschungsebene zu unterscheiden: Auf der Forschungsebene könnte als Indiz für Nachhaltigkeit gelten, wenn der Umstand so ist, dass Wissensbestände aktiv erinnert und subjektiv expliziert werden, nämlich als generalisierende Legitimation „Geld verdienen ist okay“ und mit der Schlussfolgerung versehen werden, nichts dazu sagen zu können, ob dies ein gegenwärtig anwendbares Wissen ist. Aus systemtheoretischer Sicht könnte dieses allgemein als eine spezifische und eigensinnige Übersetzungsleistung (Nassehi) beschrieben werden. Aus subjektiver Sicht des Probanden ist diese Interpretationsleistung als „Handlung“ nicht relevant und vermutlich auch gar nicht beobachtbar: für seine Reflexion subjektiver Handlungsvollzüge steht sie ihm nicht zur Verfügung. Vermutlich, weil das „Nachhaltigkeitsparadigma“ auf die eigene Person bezogen stark mit einem Effekt auf Intentionalität verbunden ist. Nachhaltig ist, was die bewusste Orientierung, beabsichtigte Handlung erlaubt. Hier gibt es im Nachhaltigkeitsverständnis einen Unterschied zwischen Managern und den anderen Gruppen, die Nachhaltigkeit im Sinne von „Prägung“ verstehen.

2.3.1.4. Themenspezifische Narrationen

Themenspezifische Narrationen behandeln anders als die Meta-Narrationen Segmente und Ausschnitte lebensweltlicher Zusammenhänge. Fast immer sind sie auf die Anbindung an eine Meta-Narration angewiesen. In den Gruppengesprächen sind dies Themen wie
- Motive des Handelns, der Wille, der Sinn, Leistung

- Vorstellungen vom Menschen („den anderen Menschen sich entwickeln lassen“, „ der natürliche Mensch“)

- Subjektgeschichte - die eigene Biografie, die Unternehmens- oder Schulgeschichte

2.3.1.5. Narrationen von Praktiken zur Gestaltung des Selbst- und Fremdverhältnisses

a) Tool/Instrument: Lehrerdidaktik, -methoden, Führungsinstrumente, Latein wird nicht nur als Meta-Narration aufgerufen sondern auch als Technik, weil man „das Lernen lernt“. In den Schulgruppen wird dies als „Voraussetzung“ und „Grundlage“ begriffen, mithilfe derer man das hat tun können, was man tun wollte.

b) Fähigkeiten: Wahrnehmungen, Kompetenzen

Diese Narrationen haben im Blick auf die Ausbildung der Moralischen Orientierung entscheidendes Gewicht: wie verhält man sich richtig? Welches Wissen braucht man, um sich richtig zu verhalten, das Wünschenswerte zu erzielen? Welche Fähigkeiten braucht man, auf sich und andere einzuwirken? – „Werte tun“ – ist das Motto der Narrationen von Praktiken.

2.3.1.6. Narrative der Gewissheit

Unter diese Strategie ist alles gefasst, was Evidenz signalisiert oder an sie appelliert, gemeint ist aber auch die Rede vom Intuitiven, sprachlich nicht Verfügbaren, vom Affektiven: Das „Bauchgefühl, was es einem sagt“, oder „es ist jetzt ein Punkt erreicht, wo Schluss ist“, point of return, „jetzt sage ich: Nein“, auch die Rede vom „authentisch sein“ oder: „Das weiß man einfach“, oder: „der ist glaubwürdig“.

2.3.1.7. Narrative des Außerordentlichen

Diese Narrative führen die Betrachtungsperspektive auf einen bestimmten Punkt, den der Grenzüberschreitung. Hier passiert etwas „darüber hinaus“, hier gibt es ein „mehr als“ („Der hat sich den Arsch für uns aufgerissen“, „Die hat alles gegeben“). Es sind auch Narrative des Totalen oder Nicht-Normalen.

2.3.1.8. Überprüfung des Instruments anhand einer idealtypischen Kombination: Vorbild

Moralische Orientierung ist in den sieben Elementen fast idealtypisch kombiniert, wenn von Vorbildern die Rede ist. So zum Beispiel von Frau Martin in der *Ev. Schule (1223-1238)*

Ingolf: Ich finde das Beispiel Martin sehr spannend, gerade im Sinne von Nachhaltigkeit, weil

(Lachen)

Ingolf: (unv. 1) sie war eine der unbeliebtesten Lehrerinnen .. damals, und hat aber jetzt, ich kann euch Beiden da beipflichten, also sehr große Spuren hinterlassen. Ich erinnere mich an eine Situation, wo sie .. uns gesagt, sie hat eigentlich immer gedacht, sie ist schlauer als ihre Lehrer, das klingt auf den ersten Moment arrogant, aber sie hat uns damit vermitteln wollen, schaut hinter die Kulissen, macht nicht blind Gehorsam irgendwas, was euch irgendwelche Leute sagen, nur weil sie irgendwelche Machtpositionen haben, ne, und ich kann mich auch noch erinnern, was mir sehr imponiert hat, (unv. 1) da würde ich auch wirklich das Wort Vorbild äh sehr stark machen, sie hat mal, ich glaube, eine Mitschülerin, die 15 war, aufgenommen, weil die schwanger war, die von ihren Eltern rausgeworfen worden ist, hat sie mehrere Wochen bei sich wohnen lassen.

(zustimmendes Murmeln)

Die moralische Perzeption wird über die Konkrektion, das Situationsnarrativ ("Ich erinnere mich") hergestellt. Erst die erinnerte Situation (Die schwangere Schülerin als Generalisierung von einem Menschen in Notlage) bestätigt das Narrativ der Praktiken („Sie hat uns vermitteln wollen: Schaut hinter die Kulissen..“) und die Differenzmoderation (Eltern / „unbeliebte Lehrerin). Zusätzlich verbunden mit dem Narrativ des Außerordentlichen, des „Überher“, („hat sie mehrere Wochen bei sich wohnen lassen“) – wird so die Moralische Orientierung „Vorbild“ konstruiert. Durchschlagende Vorbilder sind die, die mit Meta-Narrationen kombiniert sind: der blinde Lehrer erklärt den Schülern auf einer freiwilligen Kursfahrt in den Herbstferien Kunst und Geschichte anhand von Gemälden im Museum. Diese Narrative werden verbunden mit Werte-Begriffen wie: Achtsamkeit, Respekt, Dankbarkeit, Rücksichtnahme, Vertrauen, Zutrauen und zugleich in Beziehung gesetzt zur der Bedeutung von Kunst- und Geschichtswissen (Stadtschule B).

Moralische Orientierung ist auch dort, als weiteres Beispiel, wo zugleich mehrere Meta-Narrationen in die Differenz gebracht und in eine Ordnung hinein moderiert werden:

Beispiel Stadtschule B 373-394

Franka: Mir da fällt da grade noch ein Wert ein, ein Erlebnis zum Thema Toleranz, die wir hier auch gelernt haben, finde ich, ich hatte in Jahrgangsstufe 13 Religion, äh ging's um Gottesbeweis, existiert Gott, und da war .. ein Freund von mir, der äh ist heute Staatsanwalt in Berlin (lacht), der hat der saß in dem Religionskurs, der war nicht christlich und hat da immer kräftig Kontra gegeben, und äh Schulleiter Freydanck und er gerieten sich also wirklich äh argumentativ an die Gurgel, ich meine äh, bei Abiturienten muss man das ja schon mal hinnehmen, ne, und dann irgendwann hat der was gesagt, zur Sache passend, und das ist dem so quer runtergegangen, da hat er gesagt, raus, das höre ich mir nicht länger an, und hat ihn rausgeschmissen, daraufhin stand ein anderer auf und sagt, meinen Sie das wirklich ernst, dass Sie den jetzt rausschmeißen, ja, dann gehe ich auch ..

Wiedersehen. Ich habe mich nicht getraut, ich bin sitzen geblieben, weil ich dachte, ich wusste nicht, irgendwie hatten sie ja recht, und dann sagte der Schulleiter zu denen, nach der sechsten Stunde in meinem Zimmer sprechen wir uns, ja, und dann sind die hinterher hingegangen, wir haben alle gewartet und geguckt, was passiert, und dann hat er sich bei denen entschuldigt, hat gesagt, äh es wäre sie hätten sich überhaupt nicht danebenbenommen, ihm wäre nur ihre Meinung so gegen den Strich gegangen, dass er's nicht hätte haben können, das wäre rein menschlich, aber das wäre ihr gutes Recht, und er wollte sich entschuldigen für seine Reaktion. Da habe ich gedacht, so das war das Klima, was ich auch mitgekriegt habe so hier, ne, dieses .. wie geht man miteinander um. (1)

Auch hier bestimmt das Situationsnarrativ die Werte- Anschauung: Die Differenzmoderation , hier hoch aufgeladen durch die Akteure: Schulleiter - der Kurs als Publikum, widerständiger Schüler (heute Staatsanwalt), die Erzählerin , die die Werte - Agonie abbildet: was ist hier eigentlich richtig? Wer verhält man sich richtig? Und wie muss ich mich eigentlich verhalten? -und die Auflösung der Agonie in dem Verhalten des Schulleiters: , (Orientierung von: Erklärung, Entschuldigung, Bestätigung). Die Meta-Narration Religion, die zusätzlich zu Bedeutungsaufladung beiträgt („Gottesbeweis“) bildet den für die Erzählerin offenbar nicht verzichtbaren Referenzrahmen, er wird auch in den Details („Gottesbeweis“) beschrieben. Dieser Referenzrahmen wird durch das Verhalten des Schülers („nicht- christlich“) irritiert, mehr noch durch das Verhalten des Schulleiters („Rausschmiss“) und durch die zusätzliche Infragestellung der Schüler („meinen Sie das wirklich ernst?“). Die andere Meta-Narration ist durch die Situation gesetzt - die Schule, ihre Autoritäten, ihre Regeln – wird dadurch ebenfalls hoch irritiert. Das weitere Verhalten des Schulleiters (Erklärung und Entschuldigung) ist schließlich das, was erst zur Erzählung dieser Situation führt, weil sie für die Erzählerin eine autorisierte Neuordnung darstellt, die sie als aus ihrer Sicht gelungene Differenzmoderation bündelt. Sie tut dies in einer Narration der Praktiken: „Thema Toleranz“, „Klima“, Umgang miteinander und zugleich auf sich selbst bezogen (Nachhaltigkeit): „ was ich auch mitgekriegt habe “.

Dieses Beispiel zeigt auch, wie unterkomplex moralische Orientierung erfasst wird, wenn sie ausschließlich auf einen Begriff („Toleranz“) fokussiert.

Die Diskursformation einer „Moralischen Orientierung“ wie sie rekonstruiert wurde, kann positive wie negativ Bewertungen abbilden, und auf diese Weise auch das „Nicht-Wünschenswerte“ diskursiv erzeugen.

Die Gruppen rufen unterschiedliche und unterschiedlich viele Meta- und Themennarrationen auf und zwar einerseits abhängig von den Berufsausbildungen und – kontexten. Andererseits verdeutlicht komparatistische Analyse , dass es dass gruppenspezifische Unterschiede gibt,

z.B. Leistung (Stadtgymnasium), Bürgerschaftliches Engagement (ev. Gymnasium), Verantwortung (ev Jugend), Führung (Manager, ev. Jugend).

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die Elemente der diskursiven Ordnung *Moralische Orientierung* unterschiedlich aufgerufen werden, in eine jeweils andere Beziehung zueinander gebracht werden oder in verschiedenen logischen Abhängigkeiten zueinander stehen.⁴⁰

2.4. Dritte Auswertungsphase: Moralische Orientierung im konjunktiven Erfahrungsraum

Welche Elemente dieser Diskursformation der Moralischen Orientierung in den Gruppen aufgerufen werden *und* wie sie kombiniert werden, ist , so war die die dritte Auswertungsphase leitende Arbeitshypothese, Kennzeichen für das Spezifikum des konjunktiven Erfahrungsraumes. Zur Verfolgung dieser These wurde das Material mit der diskursiven Ordnung ‚Moralische Orientierung‘ zunächst im Überblick und dann stichprobenartig analysiert.

2.4.1. Vergleichende Analyse im Überblick

In aller Vorläufigkeit kann zunächst folgendes festgehalten werden: Die äußere Distinktion wird zur leitenden Orientierung. Alle Schulgruppen beschäftigt z.B. die Frage, ob „ihre Lehrer“ nun andere gewesen seien als an anderen Schulen. Dazu werden Vergleiche, Überprüfungen, Thesen und Verwerfungen angestellt. Alle Gruppen sind sich darin einig, dass es „Typen“ waren, besondere Persönlichkeiten, viele von ihnen im oben beschriebenen Sinne Vorbilder, die auch heutiges eigenes berufliches Verhalten leiten. Alle Schulen sind sich darin einig, dass sie keine wirklichen Kriterien habe, dies zu beurteilen, dass sie aber meinen, dass an ihrer Schule besondere Lehrer waren als an anderen Schulen. Die Einigung in der Stadtschule lautet: wir wissen es nicht, ob die Schule besonders war weil die Lehrer dort waren oder umgehr. Die Einigung der Ev Schule lautet: die Lehrer sind anders gewesen, weil dies eine evangelische und besondere Schule war. Die äußere Distinktion (evangelisch im Unterschied zu öffentlich) bzw. nicht erkennbare Distinktion (öffentlich) wird zu leitenden Orientierung: Bei der Gruppe der ev. Schule ist es die Organisation, die den Referenzrahmen für die Einordnung der individuellen Orientierung bereitstellt. Diese Beobachtung wird dadurch erhärtet, dass bestimmte Narrationen abgerufen werden, bzw. als anerkannte und plausibilisierbare Größen zur Verfügung stehen. Die Meta-Narration „Evangelisch“ und

⁴⁰ Diskursanalyse bezieht sich auf die aus der Linguistik bekannten Zuordnungen von Sub- und Supraordinationen.

„Humanismus“ wird im Diskursverlauf als dominierender und ihn wiederum strukturierender Referenzrahmen aufgerufen.

In der ev. Schule werden z.B. Situationsnarrative wie das von Franka sehr ähnlich geschildert, mit dem Unterschied, dass sie im Diskursverlauf einer anderen Narration, der der *evangelischen* Schule, untergeordnet werden. So werden Lehrer daran beschrieben, dass ihr Verhalten „christlich“ oder eben auch „nicht christlich war“

Ben 429wenn Du so was erzählst, und das unterscheidet die B.Süd Schulen, B.Südwest Schulen bestimmt auch vom G.-K.-Gymnasium, aber äh wir hatten Lehrer, die waren alles anders als äh im Nachhinein in meinen Augen äh gelebte Christen in ihrem Unterricht oder sonst wo, warum auch nicht, klar, wir waren zu Mitschülern genauso gemein .. wie alle anderen, auch wenn wir dann andere Randgruppen, wie Behinderte, äh vielleicht verschont haben, aus einem äh moralischen

Andreas: ?Gibt? ?aber? ?Stärkeren? wie die ?Lehrer?. (lachend)

Ben: (unv. 1) heraus, ich weiß es nicht, und äh was war noch der letzte Punkt, der mit jetzt gerade leider entfallen ist. Also ?wo? war es eigentlich, und dann gab es irgendwann die Generation der jüngeren Lehrer, und Herr Schneider zum Beispiel, mit dem ich mich dann auch irgendwann sehr verkracht habe, weil ich mich als pubertierender Junge sehr unverstanden fühlte, was bis heute noch der Fall ist, aber dem spreche ich zumindest äh ein einen wirklich auch christlichen Ansatz zu, und das tue ich aber .. nicht allen Lehrern, und insbesondere denen, die dann so langsam gingen, als ihr Abitur gemacht habt...

Diese Meta-Narrationen „Evangelisch“, „Humanismus“ werden explizit und aktiv aufgerufen und umgearbeitet, man geht mit ihnen um – als reflektiertes Wissen, was hier zur Verfügung steht und – das ist der Unterschied zur den Stadtschulen - als durch die Organisation *legitimiertes* Wissen.⁴¹ Die Organisierung des Wissensbestandes durch die institutionelle Rahmung scheint sich hier weiterhin abzubilden.

Bei dem Stadtgymnasium scheint es so zu sein, dass das spezifische dieses System ist, dass keine Meta-Narration als einzig dominierende erkennbar ist. Die Ordnung der Orientierung zeigt eine Pluralität an, die in der diskursiven Produktion sich an „einzelnen Klassengemeinschaften“ und „einzelnen Lehrertypen“, konkretisiert. Die individuelle Orientierung im Blick auf den Konnex Individuum - Kollektivum lässt sich von Personen und den Arbeitsgruppen leiten, weil nur an ihnen die Distinktion erkennbar ist (die beeindruckende Person des Lehrers im Unterschied zu anderen, das besondere Gemeinschaftsgefühl in der Klasse - im Gegensatz zu anderen Klassen; die individuelle Förderung in den AGs – im Gegensatz zum Schulbetrieb).

⁴¹ Hier zeigt sich etwas, was auch im Verhältnis zur Kirche, zu Religion, zu Glauben insgesamt benannt wird: Es ist erlaubt und anerkannt, so zu reden. „Man muss sich nicht schämen“.

In diesem Zusammenhag ist auffällig, dass bei der evangelische Schule „Schulgemeinschaft“ und „Schulgemeinde“ nicht als getrennte, nach Räumen, Zeiten und Personen funktional ausdifferenzierte Bereiche wahrgenommen werden, die „Schulgemeinde“ liegt , so die Äußerungen, „darüber“, sie bildet ein „Hülle“ . Sie gelten als voneinander unterschieden und zugleich zusammengehörig, was in der Diskussion positiv wie kritisch konnotiert ist (Es war gut, dass es Andachten gab. Es war gut, dass man sie schwänzen konnte).

Die Stadtschulgruppen wiederum markieren eine funktionale Trennung im organisatorischen Bereich und zwar die von Unterrichtsbetrieb und freiwilligen Arbeitsgemeinschaften. Dieser zweite Bereiche (Kapelle, Rudern, Theater) wird von beiden Gruppen altersgruppendurchgängig spontan als der Bereich genannt, der ihre Schule als von anderen Schulen unterscheidbar und besonders macht und der im Diskursverlauf am eindeutigsten mit „Werteentwicklung“ und „Nachhaltigkeit“ in Verbindung gebracht wird: Hier wurde gelernt, sich in Gemeinschaften zu bewegen und Regeln zu befolgen, es gab Anerkennung jenseits von individueller Leistung und jenseits von normierter Leistung, es gab Anerkennung von individueller Begabung, die im Schulbetrieb nicht abgefragt wurde. Schilderungen zu diesem Bereich sind von hoher emotionaler Dichte, die Schule wird beschrieben als „Lebensraum“, als „Familie“. Hierin sind die Gruppengespräche der Stadtschulgruppe denen der ev. Jugend sehr ähnlich im Blick auf die Ordnung der Moralischen Orientierung: nicht die Meta- und Themennarrationen prägen hier, sondern Narrative der Praktiken, der Gewissheit und des Außerordentlichen.

Die Organisation des Wissensbestandes, die institutionelle Rahmung sieht eine jeweils andere sich in Praktiken materialisierende Ordnung vor, die sich in der Aktualisierung des konjunktiven Erfahrungsraumes abbildet. Unter Organisation werden in diesem Zusammenhang soziale Praktiken und Materialisierungen von Wissensbeständen verstanden werden (Zensuren, Studentakte, Freizeiten, Andachten, Fahrten, Leistungsnachweise, Zulassungen, Sitzenbleiben, Pflichtteilnahme, ehrenamtlich , freiwillig, etc.).

Zwischenkommentar: Übersetzung

Im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit zur Umwelt leisten diese Lernorganisationen von daher unterschiedliches, je nachdem wie Metanarrationen und Praktiken miteinander vermittelt werden. Die Schulen bilden durch die Bereitstellung einer Vielzahl von Meta- und Teilnarrationen den Anschluss an Wissensbestände anderer gesellschaftlicher Bereiche. Aktive Sprachfähigkeit im Blick auf die Metanarration scheint sich in der Zusammensicht vor allem durch Praktiken (des Reflektierens, Benennens, Ausprobierens, Konfrontierens etc) vermitteln zu lassen.

Die Sprachfähigkeit im ev. Gymnasium im Hinblick auf evangelische Kultur, Glauben, Religion etc. scheint damit in Verbindung zu stehen, dass die Lernorganisation eine Supraordination der Meta-Narration „Evangelisch“ und „Humanistisch“ in Praktiken umsetzt und alle übrigen Narrationen ihr interdiskursiv zuordnet. –

Unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit scheint die Weise der Zuordnung von (Meta-)Narration und Praktiken von konstitutiver Bedeutung zu sein. Diese These sollte im Folgenden stichprobenartig verfolgt werden und zwar im Blick auf die Irritierfähigkeit des konjunktiven Erfahrungsraumes.

2.4.2. Nachhaltigkeit: Stabilität der Ordnung „Moralische Orientierung“ und Irritation

Nachhaltigkeit wird in den Diskussionen positiv wie negativ konnotiert. Negativ: wo man im Hinblick auf die Berufswahl nicht gefördert wurde, oder sogar entmutigt oder davon abgehalten wurde, das zu tun, was man heute mit Freude und persönlichem Gewinn tut. In beiden Schulgruppen wird allerdings auch deutlich, dass sich in der Bewertung eine Verschiebung über die Zeitdimension ergibt. Aus der Perspektive , selber Eltern zu sein, oder im Beruf stehend mit anderen Konflikten konfrontiert zu sein, erfahren nachträgliche Beurteilungen einen anderen Referenzrahmen und dadurch Relativierungen. Durch die Vertrautheit des Rahmens scheinen Wissensbestände aktualisiert und neu angeordnet zu werden (*obwohl ich es damals blöd fand, dass wir als Kinder im Unterricht aufstehen müssen, finde ich es für meine eigenen Kinder gut*).

Aus Forschungsperspektive soll Nachhaltigkeit an dem Grad der Plausibilisierungsnotwendigkeit bzw. Irritierbarkeit dieser Moralischen Orientierung gemessen werden. Die Notwendigkeit sich neu zu orientieren ist am ehesten am Systemwechsel erkennbar. Im Folgenden sollte dies an Beispielen versucht werden nachzuvollziehen.

In beiden Beispielfällen geht es um Entscheidungserfordernis, die als Wertekollision beschreiben wird und dem Narrativ des „Menschenbildes“ in diesem Zusammenhang eine orientierende Funktion zuzuspricht.

2.4.2.1. Beispiel: Zu naiv – das christliche Menschenbild

Ev Jugend 2 – es geht um das Menschenbild (jeder ist ein wertvoller Mensch“, das Christliche Menschenbild) 9: 1140-1288 (Ben ist Geschäftsführer im Städtischen Jugendverband; Armin ist Unternehmensberater, Clara Haupt- und Realschullehrerein, Edgar Führungskraft in einem Konzern.

- Armin: *Ja, das also, das ist so ein Punkt äh, also ich erleb' das dann besonders, wenn wir in Unternehmen reingehen, die .. die in der Krise stecken .. und die dann kein Geld mehr von der Bank bekommen, und jetzt hat die Bank gesagt, jetzt hol' dir mal einen externen Berater, der sagt uns mal, wie's wirklich bei dir aussieht. Und da spielen sich teilweise .. also Dramen ab äh, und dieses, also mein Chef hat dann noch mal gesagt so, die Menschen sind nicht arglos, und diese Arglosigkeit, das ist schon etwas, was ich ?dass? ich sagen würde, das unterstelle ich eigentlich primär so (unv. 1), ?das sind? doch alle .. ?freundlich? zueinander, und .. das hat man irgendwie, wie Ihr schon gesagt habt, das hat man mit der Muttermilch aufgesogen, und ich gehe raus ins Leben und stelle fest, sie sind es nicht, die haben alle ihre, ich sage ?mal so schön? (unv. 1), die haben alle ihren eigenen Plan, die wollen alle an ihre Ziele kommen, und ich .. bin immer sch- ich, so ich, ob das jetzt gut ist oder nicht, aber ich stelle bei mir fest, wie ich .. um ein vielfältiges misstrauischer werde und wie ich mir immer überlege, warum macht der das, und was will der, und .. und das nicht zu tun, halte ich in gewissen, halte ich sonst auch, also in gewissen Jobs ist das sonst auch fahrlässig, also kann man sich sagen, will man diesen Job dann haben, wenn man so rangehen muss, aber äh, also mit so einer .. freudigen Naivität da ranzugehen*
- Ben: *Aber das widerspricht doch nicht einem grundsätzlich positiven Menschenbild, genau gucken zu gehen, also genau gucken gehe ich auch, also wie gesagt, ich arbeite ganz viel in politischen Zusammenhängen, und da ist das, glaube ich, noch mal potenziert.*
- Armin: *Aber mit welchem Ansatz gehst Du rein, also was ist so, und .. also ich bin um einiges stärker auf der Hut, als ich das noch früher war, also ?es? ist vielleicht eine ganz normale Lebenserfahrung, vielleicht hat das auch nichts mit meinem mit meinem Job hier zu tun, aber .. ich würde schon sagen, man .. man wird so um einiges vorsichtiger.*
- Ben: *Na ja gut, diese Vorsicht kennt man aber innerhalb Kirche auch. Also es gibt ja diesen netten Spruch, bei ?Kirche? wird genauso viel ?gestritten? wie ?woanders? auch, wir breiten nur ein Altartuch drüber, damit es keiner sieht, äh.*
- Armin: *Na, das will ich auch gar nicht sagen, also ich habe, das sage ich ?halt? nicht, ich sage nicht, dass ?das?, ne:, das will ich auch gar nicht, das habe ich auch g- n-, also ich wollte das jetzt in gar keinerlei Zusammenhang jetzt zu der Kirche stellen, nur dahingehend, dass man sagt, wie Ihr vorhin sagtet, wie ist man geprägt, und das hat man so mitbekommen, und dann bekommt man natürlich mit, dass man eigentlich so, dass man seinen Nächsten lieben soll wie sich selbst, und das ist so diese .. diese Nächstenliebe ja auch, also ist bei mir, würde ich schon sagen, doch relativ auch etwas ist, was einem .. so täglich oder in Jungschar oder wo auch immer auch mitgegeben wird, und das prägt natürlich, das hat man in Kindertagen ?mit?, und so geht man dann auch ins Leben, und äh, also bei mir zumindest, jetzt ?wenn? ?ich meine?, aber bei mir würde ich sagen, und da stelle ich doch fest, selbst jetzt, nach 36 Jahren, dass mir da doch immer eine .. meine Kollegen eine gewisse Naivität und .. ja also .. Unbefangenheit da bescheinigt wird und mir gesagt wird, Armin, so kannst du da nicht rangehen.*
- Clara: *Ich finde das äh finde ich auch so unterstreichen würde, dass ich natürlich in eine in einem anderen Job arbeite als Du, wo das nicht so nicht so wichtig, dass man sozusagen, ?so? was verändert, aber an in meinem, wie gesagt.*
- Armin: *?Finde ich?, ich ?weiß nicht?, ob das in meinem Job so spezifisch ist, vielleicht hat das doch mehr was mit (unv. 1)*
- Clara: *Na ja, aber ist ja schon eher wirtschaftlich, die Denke.*

Daniel?: *Ja. (lacht)*

Clara: *Also da .. oder dass man da misstrauischer sein muss, als wenn man selber (unv. 1) ist, wenn es .. wenn es um Geld geht, hört die Freundschaft auf, sagt man doch auch, oder so ähnlich.*

Ben: *Ja, aber wenn das nun ?mal? an anderen Stellen um Macht und Einfluss geht, doch genauso, das (unv. 1)*

Clara: *Ja, okay, aber das ist bei Schule natürlich sehr klar strukturiert.*

Die Metapher „positives Menschenbild“, hier der Meta-Narration Christliche Religion zugeordnet, wird auf unterschiedliche Weise als durch die Umwelt stabilisierbar (durch die frühkindliche Erziehung, die Jungschar, die Familie etc) und irritierbar (durch die berufliche Situation) beschrieben. Armin, der sichtlich bemüht ist, die adäquaten Worte zu finden, sucht die Generalisierung, veranschaulicht ein anderes Regelsystem mit dem Situationsnarrativ der Kollegin: „Armin, so kannst du da nicht rangehen“. Der konjunktive Erfahrungsraum „ev.Jugend“ ist konstellierte durch das kollektive Wissen um dieses Menschenbild. Armins Aussagen basieren darauf, indem er nach Erfahrungen im Umgang mit diesem Wissen in anderen Zusammenhängen fragt. Er prüft das „positive Menschenbild“ auf seinen Lebenstauglichkeitsgehalt , d.h. daraufhin, in wie weit es eine orientierenden Code bereithält, mit dem der Berufsalltag zu bewältigen ist. Er fragt danach, ob es einen anderen Code braucht und ob der erlaubt ist. (*Aber mit welchem Ansatz gehst Du rein?*). Er stellt damit den konjunktiven Erfahrungsraum selbst auf eine Probe. Die diskursive Differenzmoderation entwickelt unterschiedliche Strategien. Bens Lösung besteht in der Relativierung der Organisationen (bei Kirche ist das nicht anders) und verweist auf Praktiken: gucken, misstrauisch sein, darauf achten. Clara nimmt ein Element von Armins Orientierungsmuster auf: Vertraute (Innen-)Welt – feindliche (Außen-)Welt. Sie sortiert sie danach, wie anschluss- und durchsetzungsfähig das „positive Menschenbild“ ist und vollzieht insofern eine funktionale Differenzierung nach den dort jeweils herrschenden Logiken und Rationalitäten („..wirtschaftlich, die Denke...“). Claras Praxis ist, sich beruflich dort zu verorten, „wo das nicht so wichtig ist, dass man dort etwas verändert“.

Claras Position soll hier zunächst nicht weiter verfolgt werden. Sie wird im weiteren Diskussionsprozess infrage gestellt und relativiert bis dahin, dass sie am Ende des Gespräches von ihrer eigenen Verantwortung gegenüber den Schülern spricht. In der Queranalyse zu den anderen Interviews lassen sich darüber hinaus aufschlussreiche Korrelationen herstellen zur der Sicht eines Schulleiters und eines Krankenhausgeschäftsführers, die sich aus der Perspektive derer beschreiben, die bemüht sind, Menschen mit Positionen wie Clara sie hat („Gutmenschen“), so zu leiten, ohne dass diese in ihrem sie in ihrer Arbeit motivierenden „Menschenbild“ erschüttert werden. Gleichzeitig beschreiben sie sich selbst auch als diejenigen, die für ihre Leitungsaufgabe, nämlich die Ermöglichung und Sicherung des

betriebswirtschaftlichen Rahmens, von denen („den Gutmenschen“) wenig Verständnis und noch weniger Unterstützung erfahren.

Der diskursive Verlauf konzentriert sich darauf, den konjunktiven Raum zu stabilisieren und das kollektive Wissen als gültiges zu bestätigen, indem nach Lösungen gesucht wird, das „positive Menschenbild“ auch in herausfordernden Situationen in Handlungen zu plausibilisieren. Edwin hat sich inzwischen eingemischt und steuert aus seinem beruflichen Zusammenhang weitere für ihn problematische Situationen bei, z.B. wie er als Führungskraft mit „Minderleistern“ umgeht.

- Edwin: Also die diese Leute sind aber, ich sage mal, vom, wenn man merkt, da stimmt irgendwas nicht, ja, dann kommt man .. meistens im Gespräch zu dem Punkt, der derjenige ist auch nicht glücklich in der Position, also das ist meine Erfahrung, äh*
- Armin: Ja, aber ich glaube, das ist .. ?das?, also wenn diese, ich glaube, das hat was mit dem Machtverhältnis zu tun, also wenn du natürlich auf so einen Mitarbeiter zugehst und sagst, Mensch, (unv.1) ich merke irgendwie, irgendwie stimmt das nicht, und Sie können doch eigentlich mehr, und was ist los, und jetzt geht man da drauf ein, ist sicherlich ein Punkt, aber .. ich glaube schon, dass es manchmal, dass das es ja nicht immer kollegiales Miteinander ist, sondern es gibt einfach häufig .. es gibt einfach häufig Fronten, und es gibt einfach .. also zum Beispiel, wir gehen in ein Unternehmen rein, äh machen eine Analyse, natürlich will mich der .. Unternehmer instrumentalisieren, dass ich genau das berichte und zu seiner Bank gehe und das sage, dass die sagt, okay, hast du noch mal eine Million, überlebst doch, und nicht, dass die Bank sagt, also, das, was Sie mir gesagt haben, das ist ja so schlecht, komplett die Kreditlinie zu, ?morgen? können ?Sie? Insolvenz anmelden, da da da ist nicht viel Reden mal miteinander, ?und? ?bist doch? ?auch nicht glücklich?, komm, ?genau?*
- Daniel: ?Muss? mal grade nachfragen, das heißt, ihr macht .. macht hauptsächlich Analysen.*
- Armin: Ja klar, also wir müssen in dem F-, also in dem Fall wäre das, also unabhängig jetzt davon, ich will nur sagen, es gibt einfach Situationen, wo es wo einfach Konfrontation ist, und wo .. und, also wo weder die Zeit noch der gegenseitige Wille ist, irgendwie wir verstehen uns gut, oder, sondern es ist äh, ja, also wo dieses Instrumentarium, was Du gerade beschrieben hast, wo ich denke, das ist da einfach nicht anwendbar in diesem Fall, also ich glaube, sicherlich hast Du vollkommen recht, in den Situationen, die Du beschrieben hast, würde ich sagen, ist es genau das, aber es gibt eben auch Situationen, da würde ich sagen, da funktioniert das Instrumentarium nicht, da kann ich nicht sagen, lass uns uns zusammen hinsetzen.*
- Edwin: Also wenn die Randbedingungen natürlich so sind, dass äh, ich sage mal, tiefergehende Analysen, vielleicht auch auf menschlicher Ebene, nicht möglich sind*
- Armin: Ja.*
- Edwin: ja, tut mir leid, dann ist es doch ziemlich egal, mit welchem Menschenbild ich dann da reingehe, ja, weil dann ist*
- Armin: Ist es so?*

Edwin: Also, wenn die Randbedingungen so sind, ja, dass dass ich eh weiß, ich habe mit diesem Menschen einen Konfrontationskurs, ja, zwei Monate, drei Monate, vielleicht ein halbes Jahr, und dann gehe ich wieder raus und alles ist vorbei, okay.

Die Meta-Narration wird nun für Edgar, der sie in weiten Zügen verteidigt hat, als eine Praxis der Situationsverbesserung für den einzelnen Mitarbeiter, obsolet, weil sich diesbezüglich keine sichtbaren Effekte mehr herstellen lassen. Armin bringt nun eine andere Praktik ins Spiel.

Armin: Na ja, aber ich glaube, ich kann doch auch in der Konfrontation fair bleiben, ich kann doch auch fair streiten, ich kann trotzdem bei der Wahrheit bleiben, ich kann ja trotzdem .. trotzdem sagen äh, ehrlich kommunizieren, also offen kommunizieren, also man kann ja durchaus transparent sein, also ich glaube schon, dass das .. gerade in so einer Situation, die schwierig ist, äh wäre .. wäre ja wünschenswert, dass der sagt, pass mal auf, was du da reingeschrieben hast, und so, ich sehe die Welt komplett anders, das finde ich alles blöd, aber immerhin muss ich sagen, du warst zumindest fair, also das wäre das wäre schon ein Anspruch, den ich denke, in all diesen, ja genau dann, wenn's knallt, genau dann, wenn's schwierig ist, äh so aus so einer christlichen Sozialisation zumindest so eine Einstellung .. oder solche Werte mitgebracht zu haben, dass man sagt, okay, in solchen Situationen, man hat sich fair verhalten.

Edwin: Aber dann ist das doch, wenn man sich fair verhält, dann achtet man doch auch denjenigen, der hinter .. dieser Fassade steht, die der da aufgebaut hat, ja, diese Meinung, die da komplett gegen steht, indem man schon anerkennt, okay, er ist auch äh ein Mensch nach .. einem Bild, was ich habe, was sicherlich aus meiner .. aus auch aus meiner christlichen Erziehung herauskommt, hm?

Armin: Ja.

Edwin: Und hab' dann trotzdem dieses .. zweischneidige, äh ich achte dich als Mensch, aber äh die Situation, in der er ist, wo wir jetzt Konflikte haben, hat damit erst mal nichts zu tun, oder ist äh die steht da nicht im Vordergrund. (2)

Daniel: Das heißt ja vielleicht so was wie, äh die Beanspruchung des Wertegerüsts, was man irgendwie mitgekriegt hat äh, also wie wichtig das ist oder so, das wächst irgendwie mit der Fallhöhe oder so, also mit dem mit der (lachend) dramatischen Fallhöhe sagt man bei uns irgendwie, also so des- desto mehr auf dem Spiel steht, desto äh desto wichtiger wird so ein moralischer Kompass irgendwie? Also das ist so eine These, die mir gerade auffällt so (...)

Die Meta-Narration „christliches Menschenbild“ wird diskursiv im Hinblick auf Umsetzbarkeit und Praktiken weiterentwickelt, d.h. es gelingt hier die funktionale Trennung aufzuheben, indem eine andere Praxis die Metanarration („Menschenbild“) mit einer Themennarration (Firma, Auftrag, Chef) zugeordnet wird, mit dem Ergebnis, dass Praktiken als das nun Wünschenswerte erscheinen: nämlich die der Distinktion, des Aushaltens von Diskrepanz, der Einschätzung von Möglichkeiten (die genannten Werte: Ehrlichkeit, Fairness, Transparenz, Respekt, Achtung vor dem anderen). Die „Meta-Narration“ wird über die Themennarration und die Praktiken transformiert, aber nicht für

ungültig erklärt, wie Edwin bilanziert. Dieser Prozess könnte als eine hermeneutische Praxis aufgefasst werden. Christliche Gesinnung, so das vorläufige Fazit in der Gruppendiskussion, kann im Beruf verwirklicht werden. Das diskursive Erkenntnisprodukt erfährt eine Steigerung in der durch Daniel eingebrachten Fokussierungsmetapher. Je mehr die Anschlussfähigkeit infrage gestellt ist, umso mehr ist die Stabilisierung der Metanarration (die hermeneutischen Arbeit) notwendig: „das Wertegerüst wächst mit der Fallhöhe“.

Kennzeichen dieses konjunktiven Erfahrungsraumes scheint zu sein, dass er diese Ordnungsarbeit leisten und seinen Wissensbestand darüber erweitern kann. So wie er sie im nächsten Schritt wieder leistet, diesmal um Claras Position herum.

Armin: Ja, also .. also auch wenn jetzt immer so die Managerschelte da jetzt auch gerade so läuft, ja, und dieses Manager bashing und die bösen Banker und so weiter und so fort, also äh wenn ich mir angucke, in was für Situationen die dann auch drinstehen, und wie viel Leute da zerrn, welche Interessen und um viel Geld und so weiter, muss ich auch sagen, äh also, ich glaube, viele sind da (unv. 1) die schlaflosen Nächte, die da, also das ist auch, ist auch nicht immer nur nett und schön, ja, aber gut, das soll das jetzt nicht entschuldigen, aber, ja, ich denke schon, dass es ganz schön .. dass es ganz schön schwierig ist, und es gibt auch viele Christen, die sagen, deswegen haben Christen nichts in der Politik verloren oder sonst was, oder du kannst nur da oben sein, wenn du unmoralisch bist oder so, dann .. also so, dann diesem, klar, dann gehe ich lieber an die Werkbank und mach' meinen .. Acht-Stunden-Tag und gehe dann abends in die Bibelstunde und kann im Chor mitsingen und, ich, also, das ist

Clara: Aber ein bisschen würde ich das aus meiner Sicht unterstreichen. Also ich meine, mit so einem, ich habe neulich mit einem Bekannten, der ist Doktor der Mathematik, arbeitet auch irgendwelchen Banken und äh da macht der richtig Karriere, und ist andererseits seit äh, am Wochenende ist er der einfache Pfadfinder, und .. unter der Woche lebt er aber im Hotel, und da habe ich ihn auch g- gefragt, ob .. er sich nicht irgendwie falsch vorkommt, wenn er .. sozusagen am Wochenende die Einfachheit lebt und unter der Woche im .. Hotel lebt, und das könnte ich mir könnte ich mir da auch vorstellen, dass ich dann irgendwann nicht mehr ich selbst bin, wenn ich sozusagen in meinem Beruf äh

Armin: (Unv. 2) das ist ja jetzt nicht so, also

Clara: Ja, das war ?gar nicht mal?

Ben?: Gibt auch ?Manager?, die gehen am Wochenende ins Fußballstadion und verprügeln sich gegenseitig, also

Clara: Ja nein, aber dass ich das Gefühl hätte, ich bin nicht ich selbst, ich bin nicht authentisch, wenn ich wenn ich äh mein Wertesystem an so einer Stelle dann ausschalten müsste in Führungsstrichen, weil es einfach .. Situationen gibt, wo ich korrupt sein muss oder wo ich

Armin: Nein, das ist ja (unv. 1), das weiß ich jetzt nicht, ob man da korrupt sein muss, oder dass man a-

Clara: Aber oder in der Politik muss man schon, denke ich, muss man e- manchmal skrupellos sein.

Ben: Man muss sich die Hände schmutzig machen, wenn man das macht, ja.

Clara: *Ja, und das*

Ben: *Aber ist das die Frage, ist .. ist sozusagen die Antwort, genau wie Du das gesagt hast, ist die Antwort darauf, äh ich habe ein äh positives, also in meiner Sicht positives Wertebild, und weil ich das nicht verlieren möchte, kümmere ich mich nicht mehr um gesellschaftliche Belange, weil das .. da könnte ich mir ja die Hände bei schmutzig machen, also ich finde, das kann's nicht sein.*

Clara: *Nein, die Frage ist ja, wie weit kann ich da gehen, ohne mich selbst zu verkaufen.*

Ben und Armin: *Ja.*

Clara fürchtet um die Aufhebung der funktionalen Trennung deshalb, weil die eigene für relevant gehaltene Meta-Narration einer anderen untergeordnet werden könnte. Diese Befürchtung wird wiederum von den anderen geteilt.

Die Fokussierung bewegt sich im Hin- und Herpendeln über Narrationen der Praktiken: wie man sich verhalten kann, ohne sich „zu verkaufen“, bis hin „Sichtbarkeit von richtigem Handeln“ . – Typisch ist, dass trotz Irritation durch Armin und Edwin (die zwischendurch die Rollen vertauschen im Bestreiten und Verfechten des „positiven Menschenbildes“) dann durch Clara, am positiven Menschenbild als das das eigene Handeln orientierende kollektive Wissen festgehalten wird. Es liegt als kollektives Wissen dem Diskurs und ihn strukturierend zugrunde und wird durch ihn bestätigt, indem auch die Frage seiner Umsetzbarkeit gemeinsam abgearbeitet wird mit der Erweiterung des Wissen darum, dass diese Frage nicht für alle einheitlich gelöst werden kann (Fallhöhe). Der konjunktive Erfahrungsraum erweitert sich in der Diskussion um eine zusätzliche Dimension. –

Das „positive Menschenbild“ als „naives Menschenbild“ spielt auch in den Narrationen der anderen ev. Jugendgruppe und in der Gruppe des ev. Gymnasiums eine Rolle. Ausgehend von den Spezifika des ev. Gymnasiums 564 – 620, hier wird dort verhandelt unter dem Aspekt der Vermittlung und der Distinktion gegenüber der nachfolgenden Generation:

Ingolf: *.....und insofern würde ich .. die Hypothese vertreten, dass quasi diese dieses Elitäre am evGymnasium äh oder die Nachhaltigkeit werteorientierter Bildung gar nicht unbedingt mit dem klassischen Karrierebegriff korreliert, also mit dem Geldbeutel oder so, sondern ein bisschen anders sein, schon auch im gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstsein, und so was wie ζών πολιτικόν, das wir alle irgendwie mitbekommen haben, (unv. 1) in bestimmten Fragen einfach auch gesellschaftlich denken, was heutzutage, so ist meine Zeitgeistanalyse, doch immer seltener wird, auch unter den heranwachsenden Generationen.*

Andreas: *Aber das würde ich jetzt nicht als Widerspruch empfinden, Du hast ja eigentlich für mich noch mal ganz gut gezeigt, weswegen man vielleicht mit dem Elitebegriff*

als Begriff vorsichtig sein sollte, aber natürlich das äh Andersartigsein in Bezug auf bestimmte Dinge wie Wertevermittlung äh oder Verantwortungsbewusstsein (unv. 1) das selbstverständlich (unv. 1), das ich auch unterschreiben würde weil das mit dem Lügen vorhin kam, mir geht's bis heute so, dass ich dass ich eigentlich immer glaube, wenn mir andere Leute was sagen, also

(Lachen)

Andreas: vielleicht ist das auch eine persönliche Grunddisposition.

Hannah: Sollte man auch. (lachend)

Andreas: Ja, aber in bestimmten Konstellationen äh kann man's leider nicht voraussetzen.

(Lachen)

Andreas: Wir reden ja auch über berufliche Kontexte, da kann man das einfach nicht immer voraussetzen. Mir geht's sogar bis heute so, dass ich äh dass ich einfach im ersten Schritt immer das für vollkommen bare Münze nehme, was mir Leute erzählen, bis hin selbst wenn sie versuchen, schlechte Witze zu machen, die ich nicht als solche identifiziere.

(Lachen)

Bodo: Hm.

Andreas: ?Wie es? bei Dir gegangen ist, geht's bei mir auch so, irgendwann äh muss man ja sozusagen zum beruflichen Überleben äh das Handwerkszeug auch ein bisschen erlernen, und das heißt natürlich dann auch äh, dass äh die dass man nicht versucht, alles sofort immer für bare Münze zu nehmen, sondern die Interessen zu erkennen, die hinter bestimmten Äußerungen sich verbergen. Aber die Grunddisposition, die ist eigentlich bis heute, dass ich immer das glaube, was die Leute mir erzählen, und eher Probleme habe, mir da vorzustellen, dass die jetzt ganz fies geflunkert haben.

Gerald: Aber wenn ich .. das mal aufgreifen darf, was Du gesagt hast, äh dass vielleicht bei den .. den heutigen jungen Menschen da so ein Wissen vielleicht nicht mehr ganz so massiv vorhanden ist, dass, also ich unterrichte ja viel an der Universität und so was, da merke ich dann auch, dass ich dann gerne so .. so diesen Background, auch zum Teil dieses theoretische Wissen, auch dieses kirchliche Wissen den ?Juristen?, ?auch? Staatskirchenrecht und so was, einfach auch gerne jungen Menschen in T., also weitgehend entkirchlicht

Hannah: Hm.

Gerald: ja, einfach auch gerne, ?also? (unv. 2) einfach gerne weitergebe, ja, und merke, da .. da fasse ich ins Nichts, ja, da fasse ich ins wirklich ins Wissens-Nix, äh und da (unv. 1) ?also? schon so einen leichten missionarischen Eifer bekomme, ja

(Lachen)

Gerald: man stößt auf eine Ablehnung dann natürlich, aber es gibt dann doch ein paar, die das offensichtlich gerne dann mal aufnehmen und so was, ja, und da, da merke ich dann, da wirkt dann das evGymnasium ein bisschen nach, dass man so mit diesen Ideen, diesen Gedanken, diese .. heute ja also bei 19-20-jährigen völlig unmodisch gewordenen Sachen wie wie humanistische Sachen und so was, dass irgendwie so das so ein bisschen rüberbringen möchte und so ein so ein, zumindest ein Interesse und vielleicht auch so ein bisschen Interesse wecken und auch so ein bisschen Wissen implementieren möchte.

Die Meta-Narration „positives Menschenbild“ ist auch hier referierend als irritierbar beschrieben. Das Kollektive Wissen ist darauf vorbereitet mit Irritationen umzugehen. Es ist darin elaboriert und mit anderen Narrationen vermittelt (Beruf, Selbstverwirklichung). Man „ist sich bewusst“, dass „die Welt nicht so ist“. Man muss u.U. lügen, aber „ist sich bewusst,

dass das falsch ist“. Die Lösungen dieses konjunktiven Erfahrungsraumes liegen im bewussten Aushalten der Ambivalenzen, im Lernen (berufliche und persönliche Fertigkeiten) und Lehren (und versucht so Bedingungen zu verändern), man hält die Diskrepanz aus („natürlich muss ich hin und wieder die Hierarchiekarte spielen“), entscheidet sich ggf., Arbeitsstellen zu wechseln, Arbeitsaufträge selbständig zu erweitern oder auszugestalten, um die berufliche Situation „mit dem eigenen Gewissen“ vereinbaren zu können. Karriere als Themennarration läuft im positiven wie im negativen Sinne mit („natürlich macht man sie“ genau so wie es die Bemühung gibt, sie selbstverständlich nicht um jeden Preis und manchmal auch absichtlich nicht zu machen).

Die ev. Jugend entdeckt die individuelle und berufsbezogene Unterschiedlichkeit einer „Fallhöhe“ im Gesprächsprozess erst durch den durch die Gesprächssituation initiierten systemübergreifenden Blick und erweitert den konjunktiven Erfahrungsraum dahingehend, dass eine gemeinschaftliche Lösung gefunden werden soll, woran das durch das Menschenbild vermittelte wünschenswerte berufsbezogene Verhalten erkennbar sein müsste. Im ev. Gymnasium ist das Wissen um die Unterschiedlichkeit der Fallhöhe konstitutiv mitgesetzt (als Schulsystem) und zugleich orientiert an dem Konnex von gesellschaftlicher Verantwortung und Verfolgung individueller Interessen (wie z. B. Persönlichkeitsentfaltung, Begabung). Dieses Wissen wird in der Gruppendiskussion aktualisiert⁴² und zugleich erweitert durch Narrative der Praktiken und Techniken, die beschreiben, wie individuell versucht wurde, diesem Konnex zu entsprechen. Zu den Praktiken gehört der häufige Arbeitsplatzwechsel, die Doppel- und Dreifachqualifikation genau so wie das stabile Einrichten im Beruf. Beide Gruppen beziehen sich auf dieselbe Meta-Narration, verfügen jedoch über unterschiedliche Wissensressourcen in der Erweiterung dieser Meta-Narration im Blick auf deren Materialisierung in Praktiken.⁴³

2.4.2.2. Beispiel: Zu gierig - Homo oeconomicus

⁴² Im Vergleich die Stadtschule: der gesellschaftliche Nutzen oder die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft wird weit weniger stark thematisiert, obwohl hier ähnliche Werte gelten wie in allen Gruppen, darin sind sie als Kohortengruppe erkennbar: der Wert des Menschen, Partizipation, Gleichheit auch in Hierarchiekonstrukten, Förderung des Einzelnen, Persönlichkeitsentwicklung, Ehrlichkeit, Verlässlichkeit, Gesundheit

⁴³ Die Begrenztheit der Datenerhebung wird an dieser Stelle deutlich. Um diese oben beschriebenen Beobachtungen weiterzuverfolgen, wäre es nötig, den Datenkorpus zu erweitern durch die Einbeziehung weiterer Vergleichsgruppen, aber auch durch die Erhebung soziografischer Daten. Auch der Bias wird nun entscheidend: In der Gruppe des ev. Gymnasiums war von 12 Personen nur eine aus dem wirtschaftlichen-unternehmerischen Bereich: Behörden, Anwaltskanzleien, Gerichte, Krankenhäuser und Selbständige. Die Frage ist, ob sich auf relativ hohem Statusniveau die „Nischenexistenz von Clara oder den Gutmenschen“ dann doch durchsetzt, bedarf einer ganz anderen umfassenderen Analyse mit Vergleichsgruppen der Kohorte und anderen – wie z.B. der der gegenwärtigen Absolventen.

Das Menschenbild als Metapher für eine dahinter liegende Meta-Narration wird auch in der Diskussion der Manager aufgerufen. Auch dieses Menschenbild ist durch die Umwelt irritierbar, durch die Finanzkrise – und durch den Kontext des Gespräches:

Manager

Felix: 593 und äh, also das war vielleicht im Sinne so ein bisschen ?das Gefühl?, aber zumindest, was eben ?passierte?, das System ist so vor die Wand gefahren jetzt, eben weil diese reine Shareholder Value Orientierung, äh meine, es haben viele Faktoren dazu geführt, aber ein Aspekt Shareholder Value, zu sehr die Gier der .. Aktionäre letztendlich, die einfach zu Hause sitzen und steigende Aktienkurse äh von von nix eigentlich bekommen wollen, äh ist die Frage, ist das wirklich äh der richtige Weg, oder sind das die Werte, die eigentlich eigentlich uns .. uns angetrieben haben, äh ob das halt wirklich die einzig wahre ist, oder ob ob's nicht irgend-, jetzt, wo's vor die Wand gefahren ist, die Chance besteht, genau das zu reflektieren und zu schauen, ?das? gibt eigentlich noch andere Werte, die eigentlich viel wichtiger sind, und wenn man wieder mal in einer Krise ist, auf die man sich wirklich besinnen kann, ?weil? Shareholder Value hat ja nicht geklappt, also

Daniel: Da wäre ich vorsichtig, das wäre mir eine Runde zu pauschal, ja, ich glaube, wenn ich jetzt eine Beurteilung abgeben sollte, dann ist das Hauptproblem darin, dass diese Werte, auch Shareholder Value, auf eine zu große Kurzfristigkeit ausgerichtet waren, ja.

Felix: Ja.

Daniel: Das heißt, hätte man diesen Gedanken oder würde man diesen Gedanken oder würde man diesen Gedanken jetzt vielleicht äh auf ein viel langfristigeres Gestell führen, könnte es funktionieren, ich glaube, man muss vielleicht, wenn man über Werte spricht, auch ein bisschen natürlich darauf kommen, wie ist der Mensch denn wirklich gestrickt, welche äh nach welchen Trieben oder Antrieben funktioniert der Mensch, und äh ich glaube, die Gier ist etwas, was, wenn man es positiv einsetzt, äh was man schon im Kalkül haben muss und womit man dann auch tatsächlich vielleicht äh etwas in eine richtige Richtung bewegen kann, also sprich, äh man müsste Anreizsysteme schaffen, die ?nicht? auf die kurzfristige Gier äh weniger ?setzt?, sondern man muss irgendwo versuchen, schon den Antrieb des Menschen natürlich zu finden, äh und das Ganze aber vielleicht ein bisschen langfristiger zu ?spannen?.

Edwin: Das

Claus: Gier galt man als Todsünde.

Daniel: Ja, aber das ist (unv. 2)

Andreas: Das Problem ist (unv. 1), das war (unv. 1)

Claus: Eine Todsünde, Gier galt mal als Todsünde, und ich meine, wir haben vorhin gesagt, ?äh? Sozialwissenschaftliches Institut auch der kat- der evangelischen Kirche, wenn ich bisschen zynisch bin, dann sage ich immer, die Firma Gott und Sohn und ihre Franchisenehmer .. haben ja schon eine ziemlich lange Firmentradition, und ihre Werte .. äh durchzusetzen und umzusetzen sind wir immer noch dabei, insofern ist das nicht so einfach, das Gebot, du sollst nicht töten, wenn man mal überlegt, wie viel Energie wir darauf verwenden, es allein für Menschen durchzusetzen, da steht aber nicht, du sollst keine Menschen töten ?Spinnen?, Schweine, Hunde darfst du, sondern da steht, du sollst nicht töten, und ?dieses? Grundwert durchzusetzen .. in unserer Gesellschaft ist bisher nicht gelungen, gleichwohl ist es eine Orientierung, also insofern,

glaube ich, ist vermessen, wenn man sich Werte g- äh, auch so 'ne Leitlinien gibt oder so ein Leitbild gibt, zu denken, man müsste das den Ist-Zustand beschreiben, das darf durchaus der Leitstern sein, nach dem wir uns noch strecken müssen.....641

Felix ist die Finanzkrise Anlass, das Meta-Narrativ des homo oeconomicus und des Shareholder-Value infrage zu stellen („an die Wand gefahren“), womit er - genau wie Armin im Fallbeispiel oben - den konjunktiven Erfahrungsraum dieser Gruppe auf eine Probe stellt, denn das ist das kollektive und gültige Wissen. Daniel bestätigt dieses Wissen als auch weiterhin gültiges, wenn es transformiert wird: Dabei erhält das Narrativ Menschenbild eine prominente Stellung („nach welchen Antrieben funktioniert der Mensch?“). Durch Claus Intervention wird der Wissensbestand des konjunktiven Erfahrungsraum durch die Aufrufung der Meta-Narration Religion (Kirche Todsünde, Zehn Gebote) und den Bezug zum situativen Kontext („der kat – evangelischen Kirche“) irritiert. Der weitere diskursive Verlauf wird dadurch strukturiert: Das Narrativ vom „Gutmenschen“ schließt sich an und aus der Perspektive der „Non-for-Profit-Organisation“ Krankenhaus wird damit ein anderes Menschenbild aufgenommen: es gibt auch Menschen, die sind nicht durch Gier gesteuert, sondern weil sie etwas Sinnvolles tun und anderen helfen wollen. Dieser Wahrheitsgehalt muss nun mit dem des anderen Menschenbildes (homo oeconomicus) verhandelt werden . Es passiert hier etwas ähnliches wie in der Gruppe der ev. Jugend, nur „umgekehrt“, weil der konjunktive Erfahrungsraum andere Teil- und Meta-Narrationen als leitend vorgibt und andere ausschließt. Das Menschenbild des durch „Sinn“ geleiteten Menschen wird interessiert aufgenommen und auf seine Nützlichkeit überprüft, im weiteren Prozess letztlich subsumiert unter dem Menschenbild des seine eigennützigen Interessen verfolgenden Menschen (anderen helfen, in Ruhe sein Autodesign entwickeln, für die Familie ein Auskommen haben – sind in der Ordnung dieser Moralischen Orientierung des konjunktiven Erfahrungsraumes gleichrangige Größen), womit auch hier die gültige Meta-Narration bestätigt wird. Der konjunktive Erfahrungsraum bildet die Systemgrenze der Lernorganisation ab, nämlich die funktionale und organisatorische Zuordnung im Blick auf den Erfolg des Unternehmens. Dieses Beispiel macht aufmerksam darauf, nach den Subjektpositionen zu fragen. Welche Meta-Narrationen stehen welcher Person zur Verfügung und welche Bedingungen führen dazu, dass sie aufgerufen werden, sich diskursiv etablieren oder auch wieder verschwinden? – Die Distinktion des Non-for-Profit-Unternehmens erlaubt es zwar, anders zu denken und zu irritieren, die kontextuelle Situation durch einen anderen Referenzrahmen ebenso, sie können das gültige Wissen aber nicht nachhaltig destabilisieren.

2.4.3. Persönliche Moralische Orientierung: Verantwortung übernehmen

Nachdem zunächst gezeigt wurde, welche Ressourcen in den jeweiligen konjunktiven Erfahrungsräumen durch Irritation aktiviert wurde, sollte in einem letzten Schritt die einzelne Person perspektiviert werden, als individueller Akteur, der eine eigene und individuelle Form der Organisierung des Wissensbestandes vornimmt. Damit wurde der Horizont Schule/Jugendgruppe verlassen und die biografische Perspektive (der individuelle Längsschnitt) eingenommen, die Person als „interferierende Variabel“ im kollektiven Erfahrungsraum. Welcher Eigensinn ist zu entdecken, wenn Personen sich aufgefordert sehen, sich als „verantwortungsvoll“ zu beschreiben? Welche Ressourcen werden aktiviert, wenn es um systemübergreifende Irritation geht? Verantwortung wird im Folgenden gefasst als die *akteurgebundene Moralische Orientierung*. Die Analyse des Materials stieß hier auf Vorbild-Narrative der eigenen Person. Sie finden sich in starkem Maße in der Gruppe der ev. Schule und in Einzelfällen in den Gruppen der Stadtschule. Die anderen Gruppen fokussieren eher wie oben geschildert das gemeinschaftliche Herausarbeiten der vorbildlichen, wünschenswerten Praktiken und weniger die Darstellung der gelungenen Praxis. Im Folgenden werden Beispiele aus der Stadtschule und der Managergruppe vorgestellt.

2.4.3.1. Beispiel Handwerk

Wem gegenüber fühlt man sich eigentlich verantwortlich, der eigenen Familie, den Kollegen, der Firma, der Gesellschaft, sich selbst - all dieses ist, eine Frage der Meta-Narration.

Stadtschule 1

1668 Daniel: *Also ich habe, bin ja Inhaber einer Firma mit 94 Mitarbeitern, bin jetzt Anfang 40, 43, äh habe natürlich, die eine Verantwortungskompetenz sehe ich natürlich innerhalb meiner Familie, ist ganz klar, aber ich bin äh vor neun Jahren in die Firma mit eingestiegen, und das ist natürlich (unv. 1) ein ganz anderes Kaliber, wenn man sieht, unser Nachbar ist B (Anm.BK eine große Autozulieferfirma, die in den Tagen Konkurs angemeldet hat), was da im Moment passiert, dann macht man sich natürlich als junger Mensch natürlich schon Gedanken, ich habe ja letztendlich die Verantwortung für 94 Mitarbeiter plus Familien, das sind dann schon, wenn man hochrechnet, das sind ungefähr 250 Personen oder so was, das äh mache ich mir mittlerweile nicht mehr jeden Tag äh male ich mir das aus, was das bedeutet, ?weil? ich bin im Handwerk tätig und so was, und das jedes jeden jedes Jahr wieder aufs neue, und Du wirst das auch wissen, was das bedeutet, äh da kann das ganz schnell vorbei sein, da muss man noch nicht mal was dafür können und so was, also das äh muss ich ganz ehrlich sagen, da habe ich mir in den letzten Jahren extrem viel auch selber angeeignet, um damit auch fertig zu werden und damit auch die Kompetenz meinen Mitarbeitern gegenüber ?empor zu bringen?, das ist hat bei habe ich hat für mich lange habe ich lange gebraucht, um damit fertig zu werden, ne. Äh, man sagt ja immer, der Chef ist .. ist ?ein*

bisschen? einfach, ne, aber so einfach ist es dann auch nicht, ne, das ist, da macht man sich dann manchmal schon paar Gedanken, auch nachts.

Ina: Hm. Ich habe das gelöst, indem ich nur eine Auszubildende und eine Festangestellte habe, und die anderen alle auf .. auf äh ja 400€ Basis, (unv. 1)

Daniel: Also wir haben jetzt acht, acht oder neun Auszubildende, und ich .. ich stelle, und habe dadurch eben sehr viel mit Hauptschülern zu tun, ?weil? bei uns im Handwerk ist es eher schwierig, äh ich bin noch als Abiturient habe ich noch eine Ausbildung im Handwerk gemacht, also von daher, danach, das war damals sehr ungewöhnlich, dass Abiturienten eine handwerkliche Ausbildung gemacht haben, das gibt's heute fast gar nicht mehr, also im Handwerk jedenfalls nicht mehr, das (unv. 1), bei uns hat sich, nun ist das ein vielleicht eher ein Randgebiet, hat sich die letzten 15 Jahre kein Abiturient als .. als für eine Lehrstelle beworben, obwohl damit man sehr viel erreichen kann, das muss ich ?zwar? sagen, und da habe ich natürlich auch sehr viel mit Hauptschülern zu tun, und sehe natürlich auch dann die, wo wir vorhin von gesprochen haben, eher so diese Randexistenzen in Führungsstrichen und so was, aber auch aus denen können sehr gute Leute werden, muss man ganz klar sagen, wie ich das in meiner Firma sehe, also es muss nicht jeder Akademiker sein, der irgendwie später mal was wird.

Welche Narrationen hier die jeweiligen Praktiken orientieren, wird erst daran deutlich, dass sie ein Problem (Risiko , „schlaflose Nächte“) anders konstellieren. Für Ina ist das von Daniel geschilderte Problem eines, was vielfältig gelöst werden kann. Daniels Praktik kann in diesem konjunktiven Erfahrungsraum nicht selbstverständlich als einzig richtige Entscheidung vorausgesetzt werden. Seine Moralische Orientierung sieht diese Lösung jedoch als die einzige (richtige) vor, was er durch die Narration plausibilisiert (Handwerk, Hauptschüler, Randexistenzen, die eigene Biografie) und rechtfertigt („Aus denen können sehr gute Leute werden...“). Dadurch bringt er eine an seiner Person ablesbare Moralische Orientierung performativ hervor; fast idealtypisch sind hier alle Elemente vertreten, auch die der Gewissheit („das muss man ganz klar sagen“) und des Außerordentlichen (als Abiturient Handwerksausbildung, schlaflose Nächte, lange gebraucht, um damit fertig zu werden).

Verantwortung, das zeigen die vielen Narrative der Stadtschulgruppen, wird allerdings vor allem als Tätigkeit beschrieben. Selten ist es, wie bei Daniel, dass sie durch eine Teil- oder auch Meta-Narration aufgeschlossen werden und kenntlich werden als Differenzmoderation (Handwerk/ Akademiker; Geschäftsrisiko- individuelle Förderung von Randexistenzen).

Verantwortung als akteurgebundene Moralische Orientierung wird in ihren Grenzen selten explizit thematisiert und problematisiert, Ambivalenzen werden nicht selbstreflexiv als solche benannt. Es gibt viele „schlaflose Nächte“, aber wenig sprachlichen Ausdruck für sie. Verantwortung scheint individualisiert und disponibel, neben dem einen Narrativ des Arztes, der von der Entscheidung spricht, die Herz-Lungen-Maschine abstellen zu müssen, steht das

Narrativ des Software-Fachmannes, der davon spricht, keine irreversiblen Entscheidungen treffen zu dürfen.

Beatus: Na, guck mal, bei mir ist es zum Beispiel so, ich, wenn ich Verantwortung trage, heißt das in dem Fall, dass ich jedes Risiko versuche auszuschließen, das heißt, ich versuche, nie Entscheidungen zu treffen, die nicht rückgängig zu machen sind, ich meine, das ist bei Computern relativ einfach, das heißt also, mein Beruf besteht im Moment auch darin, eben Systeme einfach am Leben zu erhalten und nie alles auf eine Karte zu setzen, das ist einfach unprofessionell. Also immer den Weg des geringsten Widerstandes gehen, also wäre jetzt für mich Verantwortungskompetenz in dem Fall.

Ein Referenzrahmen, der Verantwortung über Meta-Narrationen anbindet, wird kaum aufgerufen, was der Grund dafür zu sein scheint, dass sich diskursiv keine Verbindung, keine Konfrontation und auch keine produktive Wissenserweiterung ergeben. Verantwortung bleibt bei hoher Narrativität diskursiv inkonsistent.

2.4.3.2. Beispiel Ärztin

Umgekehrt scheint es auch so zu sein, dass, wenn Moralische Orientierungen in allen sieben Elementen sichtbar wird, sie sich diskursiv anschlussfähig erweist.

Stadtschule 2

Elisa: Ja, ist es sicherlich auch irgendwo, klar. Ich denke, das wichtigste ist erst mal, also ich ?meine? ein Haus- bin ja Hausarzt, Allgemeinmedizinerin, erst mal so ein bisschen die Weichen zu stellen und auch die F- äh irgendwo immer noch das Ohr offen zu halten und, ich sag' mal, meinen Bauch, meinen Ratgeber offen zu halten, wenn da einer vor mir sitzt, der vierzigste an diesem Morgen, der direkt mit mir im Sprechzimmer sitzt, dass ich auch immer noch raushöre, heute ist irgendwas anders an seinen Beschwerden, heute, da passt was nicht, du musst noch mal genauer nachfragen, du musst hinhören, das nicht zu übersehen, das ist, finde ich, also wir haben, jedenfalls im Hausarztbereich, ganz selten die Situation auf Leben und Tod, wenn man oft was verpennt, dann sicherlich schon, aber ich finde, ganz wichtig ist einfach so .. rauszuspüren, da musst du jetzt noch mal genauer gucken, und einfach nicht, da kommt einer zum 35. Mal mit ähnlichen Beschwerden, und das 36. Mal ist aber doch ein Fünkchen anders, und in dem Moment hat er vielleicht doch seinen Infarkt, also dass man da einfach so ein bisschen, ich sag' mal, mein Bauch, das ist mein Bauch, mein Alarmgeber, der sagt mir, da ist ?dort? was überhaupt nicht, da passt was nicht, und wenn du da selber nicht weiterkommst schickst du ihn direkt weiter und drängst auch, in die Klinik zu gehen, auch wenn er selber gar nicht will, und meistens liege ich damit auch ganz gut. Und ich finde auch, man hat die Verantwortung dafür, dass man äh, also jetzt überhaupt nicht Leben und Tod, sondern dass man einfach sagt, da sitzt ein Mensch vor dir, und wenn er nicht mal bei dir zum Beispiel die Chance hat, auch mal heulen zu können oder sagen zu können, mir stinkt alles .. und der Job geht mir bis dahin, äh wenn nicht mal beim Arzt, wo dann, dass man also auch nicht äh

eine Takt- und eine Minutenmedizin macht, sondern einfach auch mal, ja wirklich hinhört und auch mal sagt, bei mir kann man auch mal was rauslassen, was du dich sonst nicht traust, einem anderen zu erzählen, ich denke, das ist

Gina: Geht das, also wie machst Du das, weil meine Kolleginnen klagen ja immer sehr drüber, dass sie dafür überhaupt die Zeit nicht haben können, weil sie dann nicht mehr .. leben.

Elisa: Also ich arbeite zwölf Stunden.

Gina: Hm.

Elisa: Jedenfalls an den Tagen, wo ich nachmittags arbeite, an den Mittwochen mache ich nur acht und freitags auch acht (unv. 1)

Gina: Ja, okay (unv. 1) ja (lacht)

Elisa entfaltet ein Situationsnarrativ (im Sprechzimmer), gestützt durch die Meta-Narrationen Profession (wenn sogar ich als Ärztin nicht...) und Menschenbild, durch Gewissheitsnarrative („Bauch“ , authentisch sein), und löst die Differenzmoderation (Dienst für den Menschen und Minutenmedizin/ Risiko: zwischen dem 35. und 36. Mal) in dem gekoppelten Narrativ des Außerordentlichen und der Praktiken (12 Stunden).

Die Fokussierung ist dann am deutlichsten, wenn Moralische Orientierung in dieser Weise erkennbar ist, sie leistet die meisten Anschlüsse und führt zur diskursiven Produktion von Verwerfungen oder Zustimmungen. Vielfach beschäftigt dann thematisch die Frage, welches Wissen man braucht, um richtig /gut handeln zu können, vor allem welches Wissen von sich selbst man braucht, um den und wohlmöglich unterschiedlichen Verantwortungsinstanzen (gleichermaßen) gerecht zu werden. Dabei sind Übersetzungsleistungen gefragt, wie die, was man für richtig hält, im beruflichen, familiären, privaten Umfeld umzusetzen. Genauso begegnet die Abwehr im Blick auf die Umstände, die ein ge-und erwünschtes Verhalten nicht erlauben („die Lehrer damals standen noch nicht so unter Druck“).

2.4.3.3. Beispiel Manager

In der Moralischen Orientierung taucht insbesondere bei den Gruppen des ev. Gymnasiums , der ev. Jugend und der Managers die Metapher der Freiheit auf, verschieden gewendet und erkennbar an eine Meta-Narration nur rückgebunden bei der ev. Schule und der ev. Jugendgruppe. Es gibt einen Punkt, an dem das „innere Wertegerüst“ nicht mehr dem äußeren anpassbar sei. Die Managergruppe expliziert dies anhand eines aktuellen Falles des Rücktritts eines renommierten Vorstandsvorsitzenden (Haller).

Managergruppe

- Andreas: Kann man kann man kann man äh Verantwortung übernehmen für etwas, wo man nicht dahinter steht, wie es für einen Manager in einer größeren Firma leicht dazu kommen dann?
- Claus: Wie was zum Beispiel?
- Andreas: Also der Kurs der Firma hat sich gerade geändert, und äh ich bin mit dem Kurs der Firma nicht einverstanden, aber in meiner Position muss ich ?eben? Verantwortung für den Kurs der Firma, ich muss vermitteln und die Entscheidungen implementieren.
- Daniel: Ja, das ist das, was ich eben meinte mit, also dem, sagen wir mal, der Trennung zwischen privatem und öffentlichem Gebrauch der Vernunft, also äh du kannst persönlich eine Meinung haben zu einer bestimmten Sache und musst aber trotzdem in der Lage sein, professionell eine andere Sache im Sinne des Unternehmens und äh der Ziele des Unternehmens zu vertreten, das halte ich für (unv. 1)
- Andreas: Damit habe ich .. Schwierigkeiten, (unv. 2) ?wo bleibt denn? die Authentizität?
- Edwin: Haller hat ja gesagt, das würde er nicht tun.
- Andreas: Ja.
- Edwin: Haller hat .. definitiv gesagt, nicht mit ihm, wenn das der Kurs der Firma ist, gerne, aber .. dann würde er eben bei dieser Firma nicht weiterarbeiten, ja.
- Daniel: Gut, also die Freiheit hat wohl nicht jeder.
- Bernd: Nein, aber das muss jeder für sich entscheiden.
- Edwin: Doch, das weiß ich nicht, das weiß ich nicht.
- Claus: Also wenn man, tut mir leid, wenn man eine Führungsposition übernimmt, dann muss man für sich die Option behalten, nein sagen zu können, als Alternative schlicht nein.
- Edwin und Felix: Hm.
- Claus: Und wenn einem jemand sagt, wissen Sie, da ist die Tür, Ihr Gesicht passt mir nicht, dass man sagen kann, wissen Sie, wenn ich's mir genau überlege, ist das gar nicht so einseitig.
- (Lachen)
- Claus: Also, wenn man sich diese Freiheit nicht erhält, dann wird man ... erpressbar.
- (zustimmendes Murmeln)

Dass diese Diskussion in diesem konjunktiven Erfahrungsraum stattfindet, zeigt dass das kollektive Erfahrungswissen der individuellen Letztentscheidung einen hohen Stellenwert beimisst – in der einen wie in der anderen Richtung, als Narrativ der Praktiken (*privater und öffentlicher Gebrauch der Vernunft*) oder als Narrativ der Gewissheit („wo bleibt die Authentizität“ „nicht mit ihm“). Es gibt nicht *die richtige* Entscheidung, sondern die Einsicht in die Notwendigkeit, dass der Einzelne entscheiden muss. Die „Willkürentscheidung“ des Einzelnen, um die Formulierung aus dem Elite-Diskurs aufzunehmen, ist die über den jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum hinausgehende und ihn erweiternde Entscheidung. Hallers Entscheidung liegt als kollektives Erfahrungswissen zugrunde, irritiert und relativiert die bislang behauptete Wahrheit nun als die nicht einzige Wahrheit.

2.4.3.3. Ergebnis: Selbsttranszendierung und Selbstevidenz

An den Beispielen der akteurbezogenen Moralischen Orientierung wird deutlich, dass den Narrativen der Gewissheit und des Außerordentlichen hoher Stellenwert zukommt, sie in der Erzeugung der diskursiven Anschlussfähigkeit auf die Plausibilisierung von (Meta-)Narration und Praktiken angewiesen sind. Erst über diese Anschlussfähigkeit wird die Erweiterung des kollektiven Wissens möglich. Diskursive Wissensformen und -praktiken der Selbsttranszendierung und Selbstevidenz scheinen, wenn es um die Frage der Nachhaltigkeit und Stabilität geht, notwendige Elemente einer personalen Moralischen Orientierung zu sein. Vor diesem Hintergrund ist aufschlussreich, dass Selbstreflexivität und Selbstzweifel in den Gruppen der ev. Jugend, der ev. Schule und der Manager als Vorstellungen vom Wünschenswerten genannt werden. Bei der ev. Schule und der ev. Jugend werden sie explizit als vermittelte Werte genannt, allerdings auch mit der kritischen Konnotation, dass sie „das Leben nicht einfacher“ machen (Ev. Jugend A) Ebenfalls in diesen Zusammenhang gehört, dass die Manager zwar die Reduktion von Komplexität als ihre Aufgabe ansehen, sich aber selbst als auch durch die Ausbildung zu wenig mit einem angemessen höheren Grad von Komplexität konfrontiert beschreiben.

437 Felix: *Aber durchaus, das war eine sehr starke sehr positive auch, ich finde es wirklich, eine sehr positive Energie, und auch äh ?wow?, ich hab' was gelernt, ich habe jetzt die Tools, darauf kann ich mich verlassen, damit kann ich die Realität abbilden, aber dass man mal versteht, okay, das ist nur ein kleiner Ausschnitt, und und die die Realität ist einfach viel komplexer, und die Frage ist, wie gehe eigentlich mit dieser Komplexität um in der Realität, ?weil? in der Realität kommen ja diese ganzen Themen hoch, wenn ich da mal wirklich genau hingucke. Gerade gerade das ist im Rückblick für mich auch die Frage oder die Herausforderung, ?die? sich die Business Schools jetzt in der Zukunft stellen .. müssen, und geht, glaube ich, auch in die Richtung, was Du äh meintest*

Andreas: *Ich glaube, das ist eine Verwechslung wirklich äh (2) ein Manager sollte oder Führungspersönlichkeit, wie auch immer, sollte die Komplexität der Welt analysieren, sie vereinfachen und sie weitergeben an den .. ?folgenden? sozusagen, an ?die Leute?, mit denen er arbeitet, damit sie arbeiten können. Nicht jeder kann mit der gesamten Komplexität umgehen, es ist ein Vereinfachungsprozess, der stattfindet.*

Felix: *Hm.*

Andreas: *Die Verwechslung ist aber äh, wir sollen uns die A- das Leben damit nicht einfach machen, sondern wir sollen das Leben der Anderen einfach machen, wir sollten durchaus den ganzen Weg gehen und die Komplexität aufnehmen, sie vereinfachen und so weiter. Aber oft passiert das, dass man, ich sag' mal, äh auf Slogans und auf äh, ich sage mal, einfache Kisten äh abdriftet, und auf einmal ist man selbst der Meinung, die Welt sei einfach, die Welt ist nicht einfach, man muss sie nur einfach darstellen.*

Exkurs: Religion und Kirche

Weil dieser Zusammenhang in den Gruppengesprächen nicht erfragt wurde, soll im Form eines Exkurses auf einige Beobachtungen hingewiesen werden: Die Meta-Narration Religion wird in allen Gruppen aufgerufen, in den Stadtschulgruppen und der Managergruppe meist als Narrative der Gewissheit (der Arzt erzählt davon, dass ihm der Glaube bei seinen Entscheidungen helfe) oder des Außerordentlichen (der Manager: die zehn Gebote als Leitstern). In keinem der Fälle erzeugt sie weitere diskursive Anschlüsse. In den ev. Gruppen und der ev. Schule ist sie, wie dargelegt, Bestandteil des kollektiven Wissens.

Über die Kirchenbindung kann auch nur für die beiden letzten Gruppen Aussagen gemacht werden. Die ev. Jugend betont das kritische Verhältnis gegenüber der Großkirche, einige sind weiterhin in der Verbandsarbeit engagiert, weiteres kirchliches Engagement wird nicht erwähnt. In der Gruppe der ev. Schule ist die kirchliche Bindung durch ein hohes Maß individueller Gestaltungsfreiheit gekennzeichnet: man engagiert sich ehrenamtlich im Kirchengemeinderat, in Projekten oder der Kindergottesdienstarbeit. Auch wer sich nicht engagiert oder sich als „kein Kirchgänger“ beschreibt, lässt seine Kinder taufen oder fühlt sich „heimisch“. Das Gegenüber ist hier nicht die Großkirche, es ist „ein zu enges und zu dogmatisches“ Christentum.

Julia: Oder auch so, ich fand ?das? dann eher auch so einen Prozess im Leben, gelebtes Christentum, mit den mit den Lehrer auch sich so ein Stück auf'n auf die Suche machen, ja, halt nicht dieses Schwarz-Weiße, wir hatten ?leider? (unv. 1) so ein paar so entschiedene da halt, so diese Hardcore, aber (unv. 1) ?meiste? die meisten ?waren? auch wirklich (unv. 1) dieser dieser Prozess, ich mache mich auf die Suche, auf meinem Lebensweg, wie wo spielt da Religion, und wo spielt das Christentum eine Rolle, so habe ich das eigentlich empfunden.

Hannah: Ja, ?auch? ?so selbstverständlich?, man trägt es eigentlich auch nicht, man trug es nicht so vor sich her, und finde ich sehr angenehm, und das, denke ich mal, dass das auch das ist, was Du auch so empfindest.

Ella: Man hat's aber auch einfach gehabt, also ich musste mich nicht dafür rechtfertigen, dass ich sonntags bei uns den Kindergottesdienst in der Gemeinde mache.

Hannah: Natürlich nicht, ?klar?.

Ella: ?Mit? meinen jüngeren Kollegen jetzt sozusagen aus anderen Schulen, die müssen sich dafür entschuldigen bei den Klassenkameraden, ne, so dass einem das viel einfacher gemacht wird natürlich, und wenn man von aus so einem Stall kommt sozusagen, und dann natürlich auch da dazu führt, dass man das lockerer sehen kann

(zustimmendes Murmeln)

- Ella:* als wenn man sich erst mal schon den Weg in die Kirche erkämpfen musste, ne
- Hannah:* Hm.
- Ella:* gegen die eigenen Eltern, ne, erst mal darum bitten müssen, überhaupt sonntags gehen zu dürfen sozusagen, ?ne?, oder zum Konfirmandenunterricht gehen zu dürfen
- Hannah:* Hm.
- Ella:* als wenn das so völlig automatisch läuft, so wie das bei uns war, ich wüsste keinen, der bei uns in der Klasse nicht konfirmiert worden ist.
- Felix:* Hm.
- Ella:* ne, und wenn man jetzt überlegt, in anderen Schulen, da ist es eher außergewöhnlich, zum Konfirmandenunterricht zu gehen, die müssen sich dafür rechtfertigen, ne, und dann, und wer sich dann dafür entscheidet und erst mal diesen Weg äh diesen schwierigeren Weg gegangen ist, der ist dann häufig sehr entschieden dafür und auch .. an der Rändern recht intolerant.

Die Selbstverständlichkeit im Umgang mit Praktiken (Beten, Andachten) wird als herausgehobenes und Nachhaltigkeit erzeugendes Merkmal genannt.

3. Die Vorstudie: Ergebnisse und ihre Anschlüsse und Ausblicke:

Mit einem *hybriden Zwischenblick* sollte die Vorstudie untersuchen, ob sich in der Wirkungsperspektive nachvollziehen lässt, dass erstens Bildungseinrichtungen eine nachhaltige wertorientierte Bildung vermitteln und dass sie dies zweitens auf unterschiedliche Weise tun. Anders gesagt: es sollte überprüft werden, ob und mit welchem Instrumentarium sich eine nachhaltige Wirkung einer spezifischen institutionellen Rahmung der Wertevermittlung in seiner Spezifität nachvollziehen lässt. Zugleich war damit die Frage verknüpft, ob diese Wertorientierungen für berufliches Entscheidungshandeln als maßgeblich beschrieben werden würde.

3.1. Der Ertrag im Blick auf die thematische Fragestellung:

Mit der Entwicklung der *diskursiven Ordnung* „*Moralische Orientierung*“ - konnte anhand des vorliegenden Datenmaterials folgendes gezeigt werden:

- Trotz der zeitlichen Differenz von 15-20 Jahren bildete sich die Verschiedenheit der unterschiedlichen Bildungsorganisationen in den Diskursverläufen und Fokussierungen ab.

- Unterschiedliche Lernorganisationen bilden spezifische Ordnungen der Moralischen Orientierungen aus. Sie unterscheiden sich darin, wie das Verhältnis von Meta-Narrationen (als legitimatorische Wissensbestände) und Narrationen der Praktiken (als Anwendungswissensbestände) zueinander angeordnet ist.
- Anhand von durch systemischen Wechsel verursachte Irritationen war erkennbar, wie im aktualisierten konjunktiven Erfahrungsraum ev. Jugend, ev. Schule und Manager Ressourcen aktiviert und diskursiv verarbeitet wurden. (Beispiel: das Menschenbild)
- Die Gruppen der evangelische Jugend und des evangelischen Gymnasium verfügen über eine als dominant gesetzte Meta-Narration (christlicher Glaube, evangelisch sein). In der Ev. Jugend wird sie durch die Narrationen der Praktiken ersetzt , dem Einzelnen steht wenig Umgangswissen mit Irritation zur Verfügung. Der konjunktive Erfahrungsraum (Gruppe) leistet die Stabilisierung. Die Stabilisierung scheint kollektivgebunden. Die Gruppe des Ev. Gymnasium zeichnet sich durch den erlernten Umgang mit Irritation durch Narrationen und Meta-Narrationen aus als auch durch Praktiken der Selbstreflexion und Selbstevidenz. Die Stabilisierung scheint individualisiert. Beide Gruppen fokussieren die Relevanz der wertorientierten Bildung hinsichtlich beruflicher Entscheidungsprozesse.
- In den Stadtschulgruppen bestimmen Metanarrationen und Praktiken das diskursive Bild, allerdings in einer funktionalen Dichotomie, die die Funktionalisierung der Schulorganisation abzubilden scheint: Der Schulbetrieb (auf Zustimmung zielende Narrationen) und die Arbeitsgemeinschaften/ einzelne Lehrerpersönlichkeiten (Praktiken des sanktionsfreien Ausprobierens – Narrative der Gewissheit und des Außerordentlichen). Die Moralische Orientierung im konjunktiven Erfahrungsraum ist inkonsistent. Akteurgebundene Moralische Orientierung Einzelner gestalten diskursive Anschlüsse. Das dominierende strukturierende Ordnungsprinzip scheint die Wertpluralität zu sein. Die Relevanz dieser wertorientierten Bildung bezogen auf berufliche Entscheidungsprozesse ist inkonsistent.
- In der Managergruppe besteht eine funktional-konsistent gebundene Moralische Orientierung , allerdings mit hoher Irritationsanfälligkeit durch die Umwelt und durch individuelle Eigensinnigkeit. Die Moralische Orientierung fokussiert hier auch eher wie in den Gruppen der ev. Jugend die Narrative der Praktiken, weniger die Meta-narrationen.

- Eine akteurgebundene Moralische Orientierung ist weniger irritierbar und zugleich diskursiv anschlussfähiger, je ausgearbeiteter sie ist (Wissen im Umgang mit Irritierfähigkeit) – (Beispiel Elisa).

3.2. Der Ertrag im Blick auf die methodisch-methodologische Fragestellung

Die wissenssoziologische Rekonstruktion des analytischen Instrumentes der diskursiven Ordnung *Moralische Orientierung*

- kann als Vorarbeit sowohl für qualitative und quantitative Studien genutzt werden. Dazu bedarf es einer noch genaueren Entwicklung des begrifflichen Inventars und der methodischen Triangulierung von Diskurs- und Gesprächsanalyse und Dokumentarischer Methode.
- ermöglicht die Weiterverfolgung der These einer Isomorphie zwischen der Lernorganisation (Elternhaus, Schule, Betrieb, Jugendgruppe) und der durch sie jeweils aktualisierten Diskursorganisation Moralischer Orientierung (Verhältnis Unternehmen – Individuum)
- kann als Vorarbeit genutzt werden, weitergehend danach zu fragen, wie sich die individuelle intersystemische Moralische Orientierung herstellt und sich der Eigensinn des Individuum in jeweils spezifischen Kontexten aktualisiert.
- kann weiterentwickelt werden, wenn es darum geht, Veränderungen, Irritationen in Organisationen zu beschreiben: Individuen und ihre Erzeugung von Mythen und Irrationalitäten im Unternehmen .

Das Datenmaterial der Studie bietet dafür zahlreiche Anhaltspunkte, die wiederum Teilaspekte anschließen:

- Professionalisierung/Ökonomisierung der Professionen (zwei Moralische Orientierungen stoßen aufeinander - welchen Eigensinn entwickeln Akteure? Beispiel Ärzte, Juristen, Lehrer)
- Beruf und Ehrenamt
- Protestantische Nischenexistenzen oder die Freiheit der Gutmenschen (die Vereinbarkeit von protestantischer Orientierung und Führungsverantwortung)
- Die Überprüfung der Ergebnisse durch die Erweiterung des Datenkorpus (Kohorten- / Generationenvergleich) und die Korrelation zu anderen Studien (z.B. Milieu-Analysen)

Darüber hinaus lassen sich Anschlüsse zum pädagogischen Nachhaltigkeitsdiskurs finden.

3.3. Schluss - soziologisch-theologisch gewendet

Die Forschungsperspektive wäre sinnvoll angelegt, so wurde eingangs gesagt, „wenn sie mit Hilfe empirischer Untersuchungen dazu beitragen kann, Bedingungen der kirchlichen Förderung ethischer Orientierung zukünftiger Führungskräfte, zu eruieren.“

Die Vorstudie kann hier nur einen sehr vorläufigen Hinweis geben. Der besteht darin, darauf aufmerksam zu machen, dass das Interesse an der systemübergreifenden Perspektive bei allen Probanden hoch ausgeprägt war.

Es ist nicht so, dass es keine Werte gibt. Es gibt jede Menge Vorstellungen vom Wünschenswerten. Das Interesse bezieht sich darauf, Praktiken zu erlernen, wie man die Vorstellungen vom Wünschenswerten umsetzen kann. Auch dies ist eine Vorstellung: dass man das kann. Es gibt ein Begehren, eine Attraktion, Lebenskunst zu lernen. Dabei besteht der Wunsch nach Kommunikation von Inkonsistenz ohne dass diese aufgegeben wird als allein dadurch, dass sie kommuniziert wird. Genauso besteht der Wunsch mimetisch zu lernen, abzugucken, um es dann doch ganz anders, nämlich besser zu machen.

Daneben gibt es anderes, wie aus berufsbezogener Führungsperspektive angemerkt wird: es geht darum Komplexität wahrzunehmen.

Der intersystemische Blick macht dies. Die Meta-Narrationen des Religiösen und Philosophischen tragen diesen intersystemischen Blick in sich.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass eine *allgemeine Bildung*, die unter der Meta-Narration „Evangelisch“ orientiert ist, eine gebundene Individualität freisetzt, die in ihrer Bindung nicht nur Freiheiten artikuliert und praktiziert sondern auch interdiskursive Anschlüsse aus sich heraus setzt. Um diese Ergebnisse verallgemeinern zu können, bedarf es weiterer Studien und Verweise auf Studien, die Ähnliches bestätigen.

Die Rolle der Kirchen kann darin bestehen, diese Bildungsformen weiterzuführen, was sie schon tut, und unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit auszubauen, was sie auch tut.

Worauf die Studie in ihrer Begrenztheit aber hinweist: *nicht* auf die Notwendigkeit einer auf *Segmentierung* zielenden Bildung von Führungspersonen. Sie zeigt vielmehr eine Notwendigkeit an, den Blick funktional *intersystemisch* zu weiten und andere für andere verstehbar zu machen.