

Volker Heyse
John Erpenbeck



Kompetenztraining

Informations-
und Trainingsprogramme

2. Auflage

eBook
SCHÄFFER
POESCHEL



Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser,
vielen Dank, dass Sie dieses E-Book erworben haben. Damit Sie das Produkt optimal nutzen können, möchten wir Sie gerne auf folgende Navigationsmöglichkeiten hinweisen:

Die Verlinkungen im Text ermöglichen Ihnen eine schnelle und komfortable Handhabung des E-Books. Um eine gewünschte Textstelle aufzurufen, stehen Ihnen im Inhaltsverzeichnis und im Register als Link gekennzeichnete Kapitelüberschriften bzw. Seitenangaben zur Verfügung.

Zudem können Sie über das Adobe-Digital-Editions-Menü »Inhaltsverzeichnis« die verlinkten Überschriften direkt ansteuern.

Erfolgreiches Arbeiten wünscht Ihnen
der Schäffer-Poeschel Verlag

Volker Heyse/John Erpenbeck

Kompetenztraining

Informations- und Trainingsprogramme

2., überarbeitete und erweiterte Auflage

2009

Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart

Autoren:

Prof. Dr. Volker Heyse, TfP Trainingszentrum für Personalentwicklung Regensburg;
A C T Audit Coaching Training Regensburg; Heyse-Stiftung Menschenbilder – Menschenbildung

Prof. Dr. John Erpenbeck, Professor an der School of International Business and Entrepreneurship
(SIBE), Herrenberg

Gestaltung:

Dr. Horst G. Max, MaxMultiMedia Inc. Lakeland/Florida

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

E-Book-ISBN 978-3-7992-6367-2

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außer-
halb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig
und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und
die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2010 Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft · Steuern · Recht GmbH
www.schaeffer-poeschel.de
info@schaeffer-poeschel.de

Einbandgestaltung: Willy Löffelhardt/Melanie Weiß
Satz: DTP + TEXT Eva Burri, Stuttgart · www.dtp-text.de

Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart
Ein Tochterunternehmen der Verlagsgruppe Handelsblatt

Inhalt

Vorwort.....	IX
Einleitung.....	XI

Kapitel I: Personale Kompetenz P

Loyalität P.....	3
Normativ-ethische Einstellung P.....	9
Eigenverantwortung P.....	18
Glaubwürdigkeit P.....	24
Einsatzbereitschaft P/A.....	30
Selbstmanagement P/A.....	37
Offenheit für Veränderungen P/A.....	46
Schöpferische Fähigkeit P/A.....	55
Lernbereitschaft P/F.....	66
Ganzheitliches Denken P/F.....	74
Zuverlässigkeit P/F.....	82
Disziplin P/F.....	87
Humor P/S.....	94
Hilfsbereitschaft P/S.....	106
Delegieren P/S.....	119
Mitarbeiterförderung P/S.....	126

Kapitel II: Aktivitäts- und Handlungskompetenz A

Tatkraft A.....	135
Mobilität A.....	142
Initiative A.....	150
Ausführungsbereitschaft A.....	159
Ergebnisorientiertes Handeln A/F.....	165
Zielorientiertes Führen A/F.....	170
Konsequenz A/F.....	175
Beharrlichkeit A/F.....	183

Optimismus A/S	191
Soziales Engagement A/S	199
Schlagfertigkeit A/S	208
Impulsgeben A/S	212
Entscheidungsfähigkeit A/P	221
Gestaltungswille A/P	230
Belastbarkeit A/P	238
Innovationsfreudigkeit A/P	248

Kapitel III: Sozial-kommunikative Kompetenz S

Kommunikationsfähigkeit S	259
Kooperationsfähigkeit S	267
Anpassungsfähigkeit S	274
Beziehungsmanagement S	284
Konfliktlösungsfähigkeit S/P	294
Integrationsfähigkeit S/P	304
Dialogfähigkeit/Kundenorientierung S/P	313
Teamfähigkeit S/P	322
Akquisitionsstärke S/A	328
Problemlösungsfähigkeit S/A	337
Beratungsfähigkeit S/A	344
Experimentierfreude S/A	352
Sprachgewandtheit S/F	360
Verständnisbereitschaft S/F	363
Gewissenhaftigkeit S/F	373
Pflichtgefühl S/F	383

Kapitel IV: Fach- und Methodenkompetenz F

Fachwissen F	393
Marktkenntnisse F	403
Fachübergreifende Kenntnisse F/S	414
Planungsverhalten F	425
Projektmanagement F/S	433
Folgebewusstsein F/S	440
Fachliche Anerkennung F/S	446
Lehrfähigkeit F/S	455

Wissensorientierung F/P	466
Analytische Fähigkeiten F/P	482
Beurteilungsvermögen F/P	484
Sachlichkeit F/P	495
Konzeptionsstärke F/A	504
Organisationsfähigkeit F/A	512
Systematisch-methodisches Vorgehen F/A	521
Fleiß F/A	533

Kapitel V: Zusätzliche MIT für Führungskräfte

Loyalität P	547
Glaubwürdigkeit P	553
Offenheit für Veränderungen P/A	561
Schöpferische Fähigkeit P/A	568
Lernbereitschaft P/F	578
Humor P/S	586
Mitarbeiterförderung P/S	593
Entscheidungsfähigkeit A/P	606
Belastbarkeit A/P	614
Innovationsfreudigkeit A/P	624
Beziehungsmanagement S	631
Konfliktlösungsfähigkeit S/P	640
Teamfähigkeit S/P	649
Beratungsfähigkeit S/A	664
Analytische Fähigkeiten F/P	670
Beurteilungsvermögen F/P	677

Vorwort

Die erste Auflage dieses Buches erschien vor vier Jahren. Sie stieß sofort auf eine große Resonanz und wurde auf Grund des von uns vertretenen Kompetenzmodells, des KompetenzAtlas' und der Vielzahl der Informations- und Selbsttrainingsprogramme breit genutzt. Unsere Grundannahme, dass Kompetenzenentwicklungen nur durch emotions- und motivationsaktivierende Methoden unterstützt werden und dazu auch unsere Modularen Informations- und Trainingsprogramme (MIT) deutlich beitragen können, hat sich vielfach bestätigt.

Auf Grund des zunehmenden Leserinteresses hat der Verlag sich dazu entschieden, nun eine zweite, überarbeitete und deutlich erweiterte Auflage herauszugeben. Damit sind insbesondere folgende Veränderungen gegenüber der ersten Auflage verbunden:

Einerseits wurden einige MIT gegen neue ausgetauscht und damit neue Einsichten und Entwicklungen berücksichtigt. Bei allen 64 MIT wurde die empfohlene Literatur zur weiteren Beschäftigungen mit den jeweiligen Teilkompetenzen auf ihre Aktualität hin geprüft und ebenfalls auf den neuesten Stand gebracht. Andererseits wurden die bisherigen 64 MIT, die relativ tätigkeits- und funktionsunabhängig sind, durch *16 MIT speziell für Führungskräfte* erweitert.

Diese Veränderungen gegenüber der ersten Auflage kommen auch den früheren Lesern zugute; sie erwerben quasi ein neues Buch mit vielen erweiterten Anregungen.

Das vor Ihnen liegende Buch ist eine Art Trainingskompodium, ein Nachschlagewerk, jedoch kein Roman. Der Leser sollte – sofern er nicht Berater oder Trainer, Coach ist –, nur die MIT durcharbeiten und über die empfohlene Literatur weiterführen, die für ihn gegenwärtig besonders wichtig sind. Weniger bringt mehr. Beschäftigen Sie sich mit einem, höchstens zwei MIT zugleich und interessieren Sie sich erst für weitere, wenn Sie die selbst gesetzten Maßnahmen realisiert haben und mit dem Erfolg zufrieden sind. Gute Erfahrungen haben auch all diejenigen Leser gemacht, die die MIT für intensive Kommunikation und Erfahrungsaustausch mit anderen nutzten und somit zusätzlich ihre soziale Wahrnehmung trainierten. Bei etlichen MIT wird der Erfahrungsaustausch auch direkt empfohlen.

Uns sind diese Hinweise wichtig, da tatsächlich eine Leserschrift »eine durchgehende Handlung« vermisste und Schwierigkeiten beim »Durchlesen« des Buches signalisierte. Wir verkniffen es uns, darauf aufmerksam zu machen, dass man auch die »Gelben Seiten« nicht von Anfang bis zum Ende lesen sollte, sondern darin stets nur das suchen, was gerade gebraucht wird.

Im Vergleich zur ersten Auflage wurde auch die Einleitung neu konzipiert. Während der KompetenzAtlas in der Zwischenzeit für viele zu einem gewissen Standard wurde, die sich mit Kompetenzermittlung und -entwicklung befassten bzw. ihn als Vorlage für eigene Variationen und Kombinationen nutzten, rücken nach 15 Jahren Kompetenztheorie und -praxis in Deutschland die Divergenzen zweier Grundausrichtungen in den Vordergrund. Wir verweisen alle, die sich näher mit unserem Kompetenzmodell (und speziell mit dem KompetenzAtlas) befassen wollen, auf unsere Bücher »Kompetenz-Management« (Heyse/Erpenbeck u. a. 2007) und »TalentManagement« (Heyse/Ortmann 2008) und bekräftigen stattdessen in der neuen Einleitung unsere Standpunkte zur Kompetenzentwicklung auf der Grundlage der Selbstorganisationstheorie. Dabei gehen wir auch über die MIT hinaus auf weitere Methoden und Wege zur Kompetenzentwicklung ein.

Uns bleibt zu danken: Allen Freunden und Kollegen, die zum Trainer- und Beraterkreis der KODE®- und KODE®X-Verfahrenssysteme gehörten und zu ihrer Entwicklung sowie zum Einsatz von Trainings beitrugen; allen Fachkollegen und Praktikern, die unser Verständnis von Kompetenzen beeinflussten und bereicherten.

Schließlich sei allen gedankt, die an der Entstehung dieses Buches beteiligt waren, insbesondere Frau Dörthe Heyse und Frau Eva Burri sowie dem Lektorat des Schäffer-Poeschel Verlages.

Volker Heyse/John Erpenbeck

Regensburg/Berlin, August 2008

Einleitung

Was sind Kompetenzen?

Je komplexer und dynamischer Markt, Wirtschaft und Politik werden, desto unsicherer sind alle Voraussagen. Die Menschen müssen mehr und mehr unter Ungewissheit entscheiden, ihr Handeln wie auch das von Gruppen, Teams und Organisationen selbst organisieren. Dazu benötigen sie *besondere Fähigkeiten*: Selbstorganisations-Fähigkeiten. Kompetenzen sind die komplexen, zum Teil verdeckten, Potenziale – und somit das *Können* und *Könnte*. Sie umschließen komplexe Erfahrungen und Handlungsantriebe, die auf angeeigneten Regeln, Werten und Normen einer Person oder von Gruppen beruhen. Dabei werden Regeln, Werte und Normen für den einzelnen erst handlungsrelevant, wenn sie in Form von eigenen Emotionen und Motivationen angeeignet, »interiorisiert« wurden. »Bloß gelernte« aber nicht interiorisierte Regeln, Werte und Normen bleiben für das eigene Handeln ziemlich unerheblich. Die interiorisierten Emotionen und Motivationen gehen in die eigenen Erfahrungen ein.

Kurz zusammengefasst kann man sagen: Kompetenzen werden von Wissen im engeren Sinne fundiert, durch Regeln, Werte und Normen konstituiert, durch Interiorisationsprozesse personalisiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert.

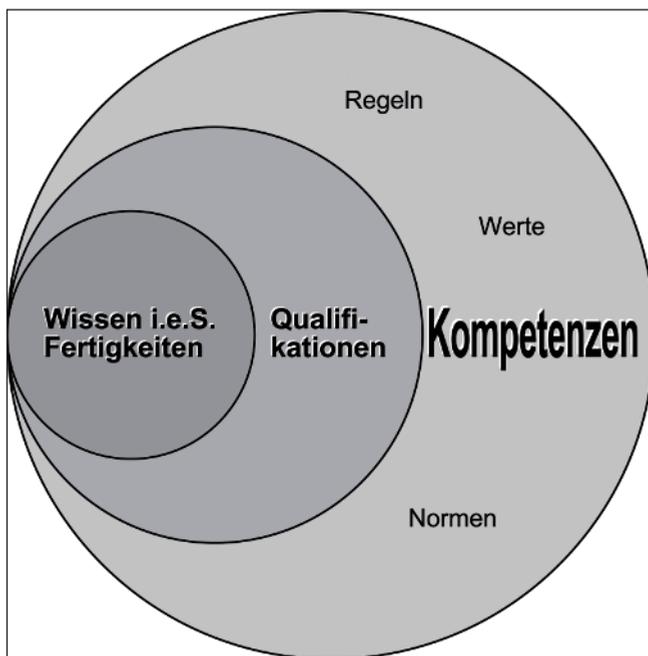


Abb. 1: Einheit von Wissen im engeren Sinne (i.e.S.), Qualifikation, Kompetenzen

Kompetenzen sind Selbstorganisationsfähigkeiten. Sie sind die individuellen Voraussetzungen, sich in konkreten Situationen an veränderte Bedingungen anzupassen, eigene Verhaltensstrategien zu ändern und erfolgreich umzusetzen.

Wissen, insbesondere Fachwissen, ist von den Kompetenzen deutlich abzugrenzen. Dabei muss betont werden, dass der Wissensbegriff sehr unterschiedlich benutzt wird. Unabhängig von Definitionsnuancen gibt es Wissensbegriffe im *engeren* Sinne, die Regeln, Werte, Normen, Emotionen, Motivationen und Erfahrungen ausschließen. Und es gibt Wissensbegriffe im *weiteren* Sinne, die alle Bewusstseinsresultate und die damit verbundenen Emotionen und Motivationen einschließen. Das wäre auch alles kein Problem, wenn diese beiden Begriffe nicht so oft über- und ineinander liefen – auch und gerade bei der Bestimmung dessen, was Personen in der Aus- und Weiterbildung etwa nun eigentlich lernen sollen. Das Management von Wissen im *engeren* Sinne läuft zudem oft auf ein Informationsmanagement hinaus. Und das Management von Wissen im *weiteren* Sinne kommt in der Regel dem Kompetenzmanagement sehr nahe.

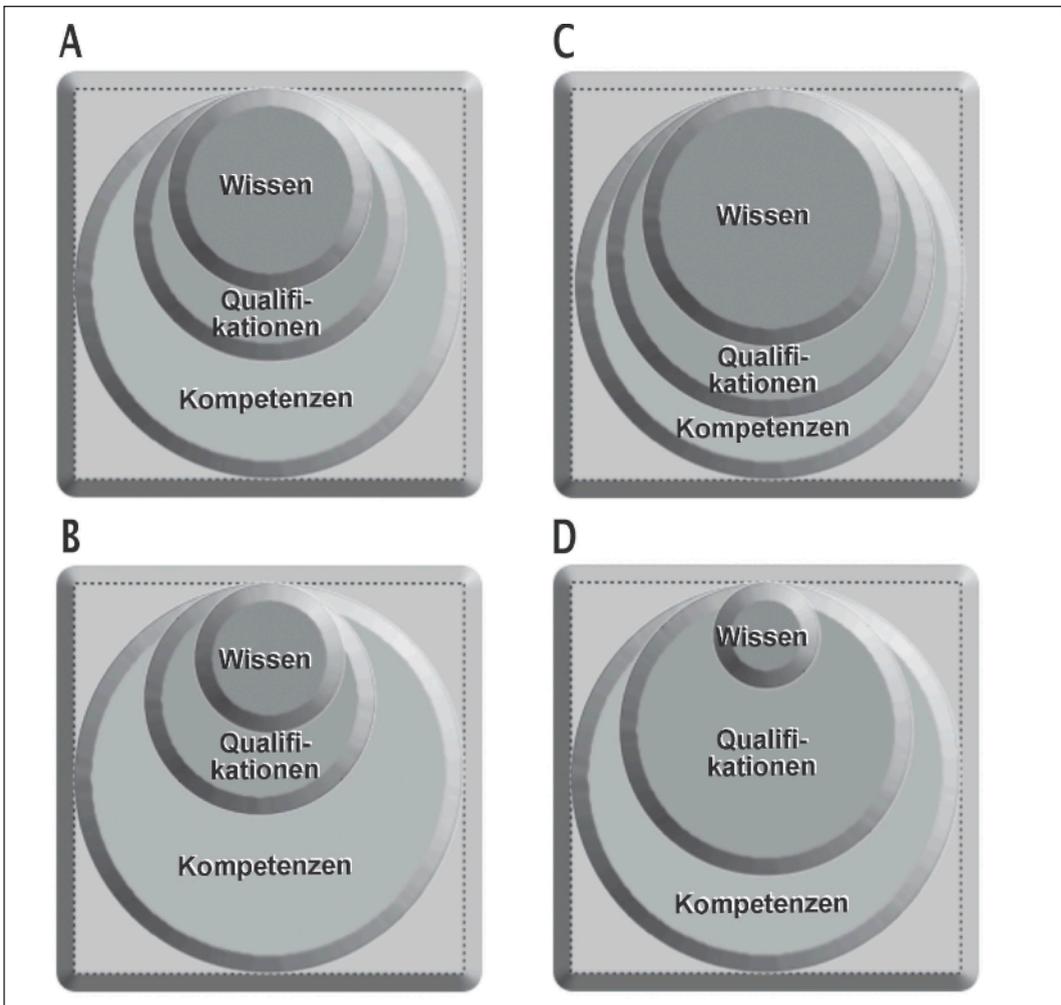


Abb. 2: Individuell unterschiedliche Verhältnisse

In allen Organisationen spielen Kompetenzen eine zunehmende Rolle. Immer weniger ist der exzellente »Fachidiot« gefragt. Das Beherrschen der fachlichen und methodischen Voraussetzungen für die Arbeit nimmt in der Bedeutung natürlich nicht ab, gilt aber – beispielsweise bei Rekrutierungen und Beförderungen – als selbstverständlich. Erst wirkliche Einsatzbereitschaft, schöpferische Fähigkeit und ausgeprägte Zuverlässigkeit – also personale Kompetenzen –, erst Entscheidungsfähigkeit, Mobilität und Initiative – also aktivitätsbezogene Kompetenzen – erst Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Pflichtgefühl – also sozial-kommunikative Kompetenzen – befähigen Mitarbeiter und Führungskräfte dazu, Leistungen zu erbringen und Produkte zu schaffen, die sich in echte, überdauernde Wettbewerbsvorteile ummünzen lassen. Mitarbeiterkompetenzen sichern letztlich Flexibilität und Innovationsfähigkeit und damit das Überleben des Unternehmens.

Kompetenzen sind also Fähigkeiten zur Selbstorganisation. Sie sind besonders wichtig in offenen Problem- und Entscheidungssituationen, in komplexen Systemen.

Für viele, die sich mit Kompetenzen befassen, ist der KompetenzAtlas inzwischen zu einem state of the art geworden:

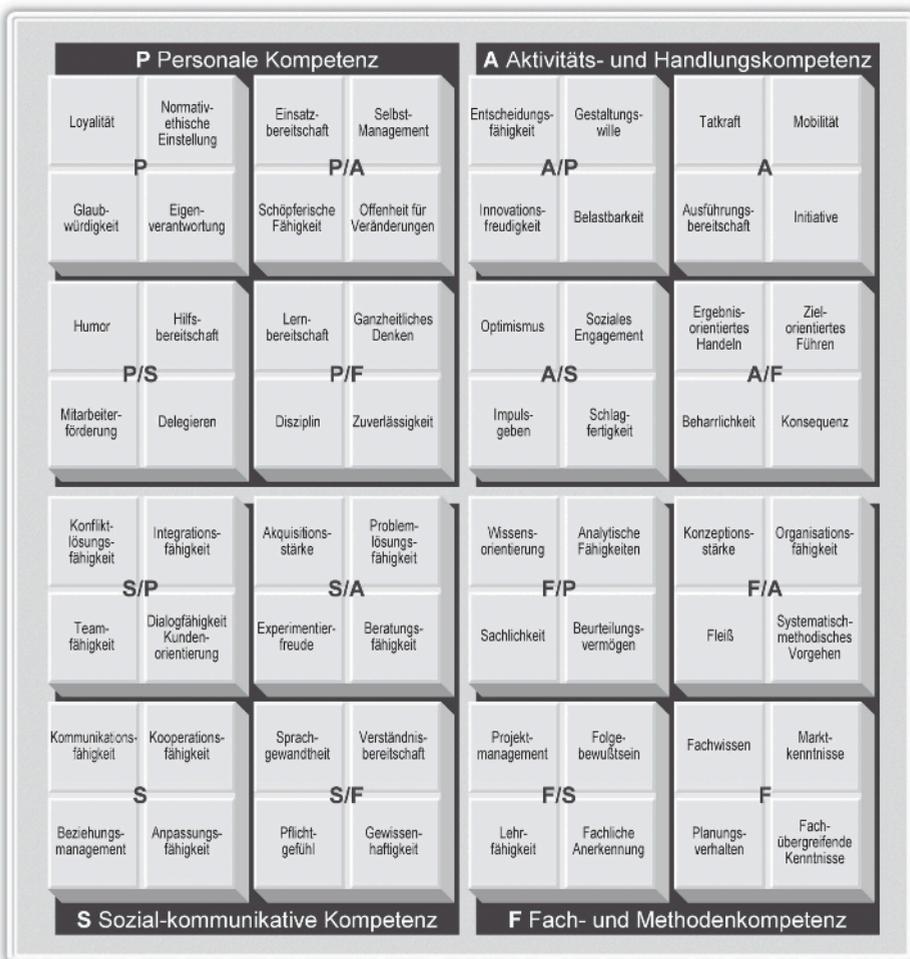


Abb. 3: KompetenzAtlas

Der wissenschaftlich vielfach abgesicherte KompetenzAtlas KODE®X Verfahrens geht von vier Kompetenzgruppen aus und unterscheidet in diesen nochmals 64 definierte Teilkompetenzen.

Alle 64 Kompetenzen sind umfassend beschrieben (Heyse/Erpenbeck 1999, 2007). Mit Hilfe des Kompetenzermittlungsverfahrens KODE® können auf der Grundlage des KompetenzAtlas Interpretationen entlang einzelner Teilkompetenzen oder 2er-Mix, 3er-Mix oder 4er-Mix vorgenommen werden. Damit ergibt sich eine große Vielfalt an Bewältigungsstrategien und Stärken von Personen, Gruppen, Organisationen.

Der KompetenzAtlas selbst ist mit etwa 250 Synonymen hinterlegt und berücksichtigt regionale, branchen- und tätigkeitsspezifische Unterschiede.

KODE® und KODE®X sind moderne Verfahren der Kompetenzdiagnostik und -Entwicklung. KODE ist die Abkürzung von **K**ompetenz-**D**iagnostik und -**E**ntwicklung.

Die wichtigsten Merkmale beider Verfahren sind – und das ist für die Kompetenzentwicklung von Führungskräften und Mitarbeitern besonders wichtig:

- ein deutlicher Organisationsstrategie- und Anforderungs**profil**-Bezug;
- die Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Handlungssituationen, in denen das Verhältnis von Flexibilität und Kontinuität im Einsatz von Kompetenzen zum Ausdruck kommt;
- die Unterscheidung zwischen den Absichten und konkreten Erwartungen einer Person, ihrem konkreten Verhalten (also ihrem Einsatz von Kraft, Energie, Zeit zu Realisierung der Erwartungen), ihrer tatsächlichen Wirkung, dem Verhaltenseffekt und ihrer Vorstellung von einem Idealergebnis. Das Verhältnis von Erwartung, Verhalten, Ergebnis und Ideal bringt uns zur individuellen Kompetenzbilanz, zur Aussage über die Performanz einer Person. Es gibt nicht wenige Menschen, die einen hohen Anspruch haben, aber diesem Anspruch nicht im konkreten Verhalten nachkommen und dann auch nicht auf die erwartete Wirkung kommen. Der Sprung vom WOLLEN zum TUN und dann zum erfolgreichen Realisieren scheint nicht selten ein Sprung von Lichtjahren zu sein;
- die Kompetenzfeststellung ist nur Mittel zum Zweck. Und der Zweck ist die Kompetenzstärkung und -Entwicklung! Und das ist die eigentliche Schnittstelle zum Beispiel zur Arbeit mit den Modulen Informations- und Trainingsmodulen dieses Buches oder zum Coaching.

Seit 2007 gibt es auch einen KompetenzAtlas für Jugendliche – basierend auf umfassenden Untersuchungen bei 13- bis 17-jährigen Schülern. Er ist ebenfalls mit Synonymen und umfassenden Identifikationsmerkmalen hinterlegt.

Individuelle Kompetenzen sind nicht zu verwechseln mit (relativ) stabilen Persönlichkeitsmerkmalen. Im Alltag werden die wichtigen Unterschiede oft übersehen. Persönlichkeitseigenschaften werden häufig als Persönlichkeitsmerkmale aufgefasst, die zeitlich und übersituativ stabil und universell vorkommen. Die Eigenschaften werden als hypothetische Ursachen für das beobachtbare aktuelle Verhalten angesehen. Eigenschaften und Fähigkeiten sind aber weder grammatikalisch noch inhaltlich austauschbar.

Kompetenzen lassen sich nur auf der Grundlage der Selbstorganisationstheorie erschließen und setzen eine dynamische Handlungsinterpretation voraus. Kompetenzen entstehen aus dem Zusammenspiel eines Bündels von Fähigkeiten, impliziten Erfahrungen in unterschiedlichen Lebenssituationen und Verhaltensweisen, mit denen die einzelne Person, Gruppe oder Organisation Einfluss auf andere Personen, Gruppen oder Organisationen nehmen kann. Hierbei geht es immer um die Anforderungsbewältigung in Bezug auf bestimmte Verhaltensanforderungen, Situationen und Personen.

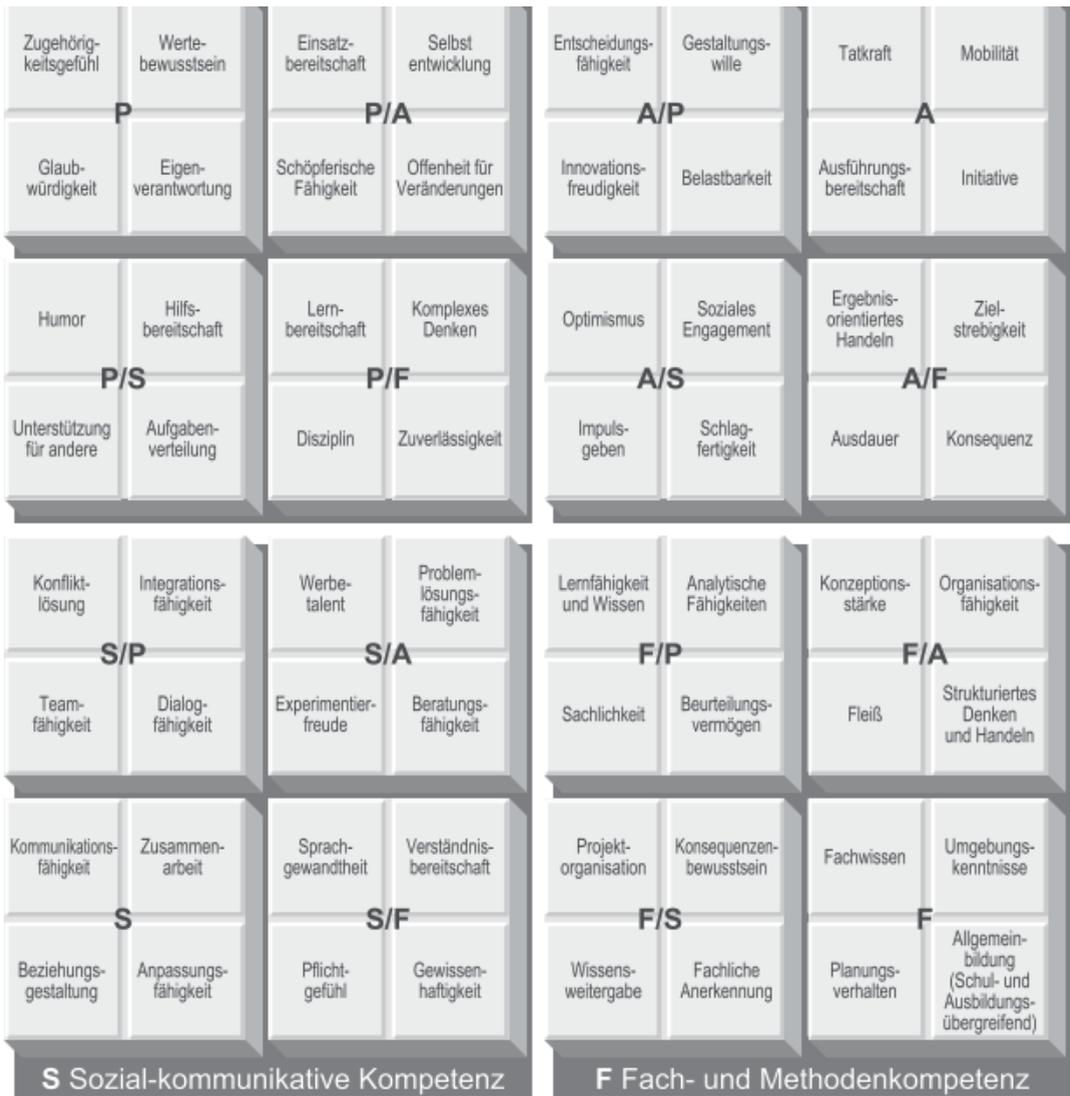


Abb. 4: KompetenzAtlas für Jugendliche

Insofern kann eine Person in Bezug auf die einen Funktions- oder Tätigkeitsanforderungen sehr kompetent sein, in Bezug auf eine andere wiederum nicht. Sie kann aber – entgegen der Betrachtung relativ stabiler Persönlichkeitsmerkmale – willentlich Kompetenzen entwickeln und in unterschiedlichen Situationen variabel nutzen.

Oft werden auch Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Qualifikationen umstandslos als Kompetenzen angesehen und benannt. Wissen ist jedoch niemals eine Handlungsfähigkeit, sondern eine operativ wichtige Voraussetzung dafür. Fertigkeiten und Qualifikationen beinhalten zwar Handlungsfähigkeiten, aber keine im kreativen, selbstorganisativen Sinne. Auch sie sind operative Voraussetzungen für echte, »strategische« Kompetenzen, haben aber einen anderen Status. Hier sollen

Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen als operative Kompetenzen gekennzeichnet werden. Das kommt auch dem Alltagsgebrauch in Unternehmen entgegen.

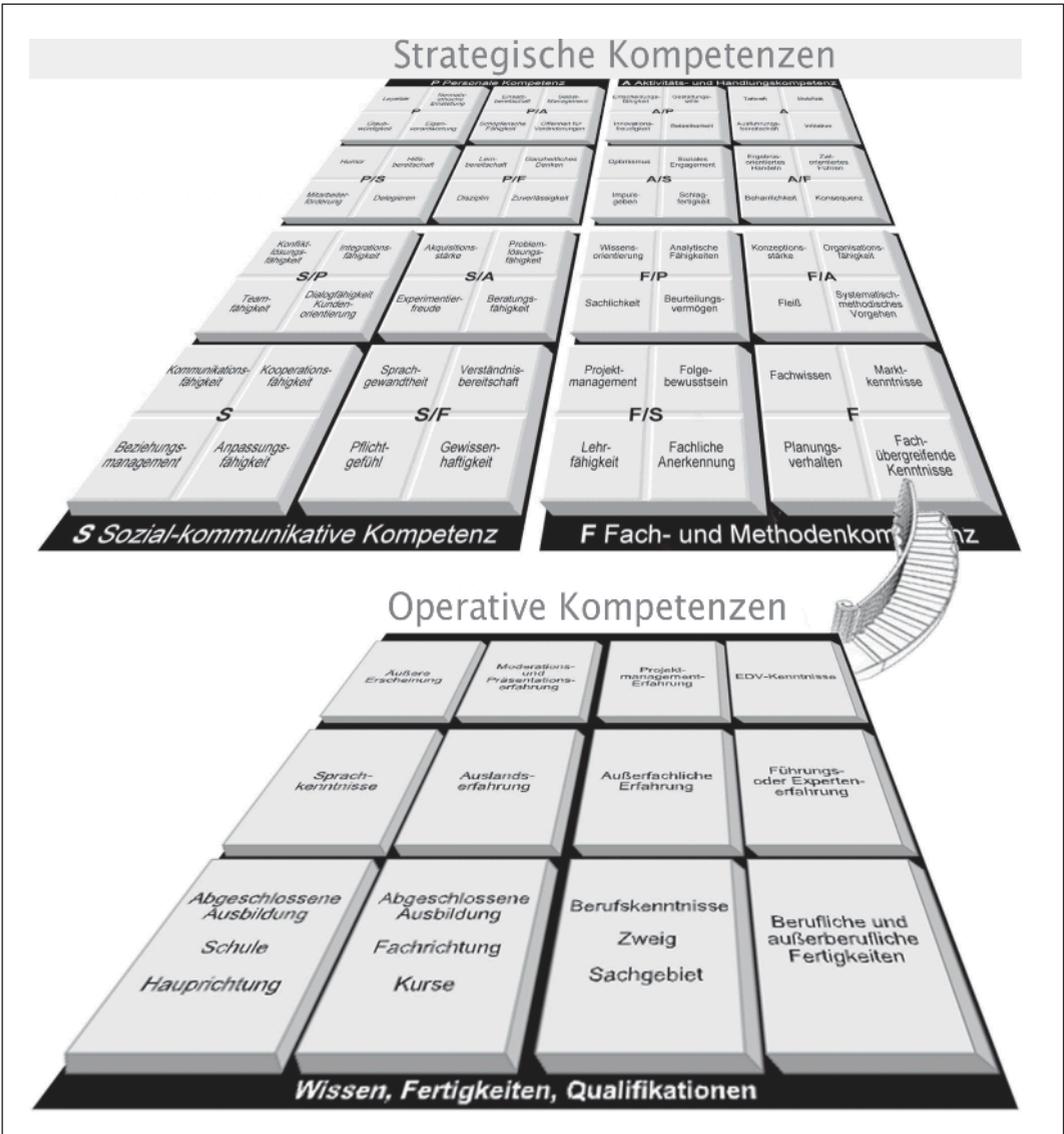


Abb. 5: Strategische und operative Kompetenzen

Zwei grundsätzliche Richtungen mit unterschiedlichen Kompetenzauffassungen

Es gibt in Deutschland zwei deutlich voneinander getrennte Richtungen der Kompetenzforschung, die sich genau an dieser Scheidelinie von operativen Kompetenzen und strategischen Kompetenzen auftrennen. Jede dieser Richtungen definiert Kompetenz auf ihre Art mit weitreichend unterschiedlichen Schlussfolgerungen.

Folgte man operationalistischem Denken, wäre das völlig unproblematisch. Jede Richtung operationalisierte ihre Anschauungen auf unterschiedliche Weise, die Ergebnisse wären nicht vergleichbar, aber jeweils praktisch nutzbar. Die Richtungen nähmen sich kaum zur Kenntnis, würden aber beide zur Kenntnis genommen und entsprechend ihren Unterschieden in der Praxis genutzt.

Eben das geschieht gegenwärtig in der Kompetenzforschung – nicht. Zu recht nicht. Denn die Definitionen greifen tief in das allgemeine Verständnis von Wissen, Lernen, Bildung und Weiterbildung ein.

Für die eine Richtung ist bei einer Begriffspräzisierung »vor allem von Interesse, welche Eigenschaften einer Kompetenzdefinition nützlich sind, wenn der Begriff im Kontext der pädagogisch-psychologischen Diagnostik verwendet werden soll und ›Kompetenz‹ zur Charakterisierung der Ergebnisse von Bildungsprozessen verwendet werden soll.« (Klieme u. a. 2007) Es geht hier also um Wissensbildung, nicht um Menschenbildung. Entsprechend werden Kompetenzen als »kontextspezifische kognitive Leistungsdefinitionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen, definiert...Diese Verwendung des Kompetenzbegriffs deckt sich auch mit den großen internationalen Schulleistungsstudien (PISA, TIMSS, PIRLS). Mit dieser Arbeitsdefinition werden zwei wesentliche Restriktionen vorgenommen: Zum einen sind Kompetenzen funktional bestimmt und somit bereichsspezifisch auf einen begrenzten Sektor von Kontexten bezogen. Zum anderen wird die Bedeutung des Begriffs auf den kognitiven Bereich eingeschränkt, motivationale oder affektive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln werden explizit nicht mit einbezogen.« (ebenda) Abgesehen davon, dass hier ein außerordentlich eingegrenzter Begriff von »Kognition« verwendet wird, der Emotionen und Motivationen, im Gegensatz zu anderen Ansätzen der modernen Kognitionspsychologie, einfach ausschließt (vgl. Abelsons informative Unterscheidung von kalten und heißen Kognitionen (1963), auch Meynhardt 2004, Reisenzein/Schützwohl/Meyer 2008), hat eine solche Verwendung des Kompetenzbegriffs gravierende Folgen für die praktische Nutzbarkeit, schränkt sie auf die gut messbare, aber weniger praxisrelevante kontextbezogene Wissensvermittlung ein. Sie soll im Folgenden die *Kognitionsrichtung* genannt werden – Kognition hier im engeren Sinne verstanden. Zu recht stellen denn auch die Promotoren dieses Ansatzes fest: »Der hier verwendete Begriff von »Kompetenzen« ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz.« (Klieme u. a. 2003) Zu dieser Öffentlichkeit gehören übrigens auch die gesamten Bereiche Politik, Wirtschaft und Kultur.

Genau von solchen Konzepten geht die zweite Richtung aus. Sie betrachtet Kompetenzen als spezifische Handlungsfähigkeiten, ist auf Kompetenzen als Voraussetzungen für die Durchführung und Verwirklichung von Handlungen, also auf Performanz gerichtet. Sie soll die *Performanzrichtung* genannt werden. Schon bei Chomsky (1962) gehörten Kompetenz und Performanz untrennbar zusammen. Diese Richtung untersucht, welche personalen, aktivitätsbezogenen, fachlich- methodischen sowie sozial-kommunikativen Kompetenzen notwendig sind, um gerade in eng-kognitiv nicht völlig

aufschließbaren, neuen, unbekanntenen Situationen erfolgreich und kreativ handeln zu können – dies vor allem im Bereich beruflicher Arbeit und in modernen Unternehmen. Sie interessiert sich dafür, ob und inwieweit solche Kompetenzen von einer Domäne zur anderen übertragbar sind, also eben nicht nur domänen- und kontextspezifisch zum Einsatz kommen.

Beide Richtungen sind generös gefördert worden: die Kognitionsrichtung im Rahmen der genannten PISA-, TIMSS- und PIRLS-Untersuchungen. Selbst wenn man darüber hinweg sieht, dass dort plötzlich als Lese- und Rechen*kompetenz* firmiert, was einst schlicht als Lese- und Rechen*fertigkeit* bezeichnet wurde, ist ziemlich deutlich, dass hier vor allem die Wissensvoraussetzungen von Kompetenzen auf hohem methodisch-wissenschaftlichen Niveau untersucht werden. Wissen ist aber, wie bereits festgestellt, keine Kompetenz im Sinne einer Handlungsbefähigung: Es gibt keine Kompetenzen ohne Wissen und Qualifikationen – wohl aber Wissen und Qualifikationen ohne Kompetenzen. Dies lässt sich als Inklusionsbeziehung verstehen (vgl. nochmals Abb. 1).

Der »hochqualifizierte Inkompetente« ist bekanntlich der Schrecken jeden Unternehmens. Gerade die von der Kognitionsrichtung explizit ausgeschlossenen Emotionen und Motivationen, also interiorisierte, individuell angeeignete Wertungen, erzeugen erst die Handlungsfähigkeit auf der Grundlage des vorhandenen Wissens. Erst sie befähigen darüber hinaus zum Handeln unter unvollständigem oder sogar fehlendem Wissen – dem Normalfall im modernen Arbeitsleben. Ohne diese »Motio« vollzieht sich bestenfalls die Hirntätigkeit, und auch die nur widerwillig.

Die Performanzrichtung wurde vor allem seit der »Wende« 1989 massiv unterstützt. Auslöser war die bald einsetzende Erkenntnis, dass die klassische Weiterbildung bei den ostdeutschen Arbeitnehmern völlig ineffektiv war. Notwendiges Sach- und Fachwissen besaßen sie in hohem Maße und holten es kurzfristig ein, wo es fehlte. Was sie nicht besaßen waren die Fähigkeiten, im neuen Gesellschafts- und Wirtschaftssystem mit seinen Unwägbarkeiten und schnellen Veränderungen zurecht zu kommen (Sauer 2002). Sie benötigten vor allem neue personale, aktivitätsbezogene und sozial-kommunikative Kompetenzen, eine eigene Art von Menschenbildung (Erpenbeck/Weinberg 2003). Diese Erkenntnis mündete schließlich in das große, vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung großzügig unterstützte Programm »Lernkultur Kompetenzentwicklung«. Bei aller Verschiedenheit der Forschungen und Fortschritte gab es doch einen Konsens darüber, dass Kompetenzen als Fähigkeiten zu einem selbstgesteuerten, sogar selbstorganisierten Handeln begriffen wurden. (Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, vgl. Erpenbeck/Heyse 2007; Erpenbeck/von Rosenstiel 2007). Der Rekurs auf moderne Selbstorganisationstheorien, schon in den achtziger Jahren durch konstruktivistische Ansätze begründet (zusammenfassend Arnold/Siebert 1995) wurde fortgesetzt und aufgefächert. Einen Überblick über solche handlungsorientierten Kompetenzbegriffe geben Sydow, Duschek, Möllering und Rometsch (2003). Es ist eine große Vielfalt, die sich dort auftut – aber keiner der analysierten Begriffe verbleibt im Bereich des bloß Kognitiven. Das Performative ist stets eingeschlossen (vgl. auch Schmidt 2005). Auf der Basis moderner Komplexitätstheorien hat Kappelhoff (2004) definiert: Kompetenzen sind evolutionär entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen (Pfade). Dies könnte als generalisierte Definition der Performanzrichtung gelten.

Ein Beispiel aus unserer Forschungspraxis mag das performanzorientierte Vorgehen illustrieren (Heyse/Erpenbeck/Michel 2002): Da gibt es zum Beispiel eine kleine Multimediafirma. Alle vier bis sechs Wochen kommt ein neuer Kunde, ein neuer Auftrag. »Bitte, gestalten Sie für unsere Firma einen

ansprechenden, werbewirksamen Internetauftritt.« »Haben Sie irgendwelche besonderen Wünsche, Vorstellungen, Forderungen?« »Nein, nein, das überlasse ich ganz Ihrer Kreativität. Nur: In sechs Wochen sollte der Auftritt stehen«. – Was nun beginnt, kann man mit keinem besseren Begriff als dem der Selbstorganisation kennzeichnen: Vage der Weg, vage das Ziel, einzig verlässlich die Fähigkeiten der Mitarbeiter, einen innovativen Weg selbst zu finden, im Prozess des Arbeitens sich selbst kreative Ziele zu setzen – »self directed« was keineswegs »selbst gesteuert«, sondern »sich selbst ausrichtend« heißt. Natürlich brauchen die Mitarbeiter auch große fachliche Qualifikationen, müssen die neuesten technischen und künstlerischen Möglichkeiten kennen. Vor allem aber brauchen sie Selbstorganisationsfähigkeiten, beispielsweise: persönliche Glaubwürdigkeit und Eigenverantwortung, Mobilität und Initiative, Planungs- und Marktkenntnis, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Solche Selbstorganisationsfähigkeiten oder -dispositionen kann man Kompetenzen nennen und zählt darunter, wie das Beispiel illustriert, personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen. Stellt der Chef dieser Multimediafirma neue Leute ein, wird er natürlich zunächst nach ihren Zeugnissen, Abschlüssen und Qualifikationen fragen. Was er aber eigentlich wissen möchte und muss: Haben sie die Kompetenzen, unter den Bedingungen schnell wechselnder Arbeitsaufgaben und -ziele erfolgreich zu bestehen? Was auch kommt – werden sie erfolgreich sein? Diese Fragen stehen vor immer mehr Unternehmern. Der Gewinn kompetenter Mitarbeiter wird zur Existenzfrage.

Die beiden Richtungen nehmen einander kaum wahr (vgl. den Sammelband Klieme u. a. 2007, worin nicht ein einziger der nun wirklich namhaften Vertreter der Performanzrichtung erwähnt wird). Das ist nicht verwunderlich. Die kognitiven Voraussetzungen von Kompetenzen werden für die Performanzrichtung erst dann und dort interessant, wo sie in personale, aktivitätsbezogene, sozial-kommunikative oder auch fachlich-methodische Kompetenzen einfließen. Letztere interessieren nicht als Wissen, sondern als Einstellung, Erfahrung, Expertise – wozu die Kognitionsrichtung wenig beizutragen vermag. Umgekehrt sind die Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisierten, kreativen Handelns für die Kognitionsrichtung wenig interessant, auch weil sie mit klassischen psychometrischen Mitteln schwerer messbar sind.

Laternensucher

Manchmal, so Lutz von Rosenstiel, fühle er sich bei den methodologisch feinziselierten Argumenten der Kognitionsrichtung an den berühmten Laternenwitz erinnert: »Ein Polizist begegnet einem Mann, der, offenbar betrunken, unter einer Laterne den Schlüssel zu seinem Haus sucht. Eine Zeit lang hilft der Polizist ihm dabei, dann fragt er ihn, ob er denn sicher wäre, dass der Schlüssel hier verloren gegangen sei. Natürlich nicht, antwortet der Mann, aber da, wo ich ihn verloren habe, ist es zu dunkel, als dass ich ihn finden könnte.«

Wo lässt sich der Schlüssel zu den Kompetenzen finden?

Verlässt man das operationalistische »anything goes«, lassen sich historische, fachliche und methodologische Gründe anführen, warum die Performanzrichtung in fast allen Bereichen – außer im schulischen und, in geringerem Maße im universitären – einen Siegeszug angetreten hat (Veith 2003). Dass die Kognitionsrichtung im Schul- und Universitätsbereich reüssiert mag darin begründet sein, dass dort anscheinend fälschlich Menschenbildung als Wissensvermittlung begriffen und abgefragt wird, allen anders angelegten Schul- und Universitätsexperimenten zum Trotz (vgl. Struck 2007).

Es herrscht eine makabre Allianz der Laternensucher: Kognitiv vermittelter Stoff lässt sich klar rationieren, Lehrer und Dozenten vermitteln definierte Stoffmengen, Schüler und Studenten lernen definierte Stoffmengen, der Grad des Gelernten (definierte Operationen mit umfassend) kann beurteilt und zensiert werden. Lehrer, Dozenten, Schüler, Studenten und Eltern freuen sich über gute Zensuren, ein verlässliches Kognitionsmaß. Dass es mit der künftigen Handlungsfähigkeit nur wenig zu tun hat, wird ignoriert. Der Schlüssel bleibt im Dunkeln liegen.

Der interessanteste, lehrreichste ist der Berufsschulbereich. Hier überschneiden sich, wie der Name andeutet, schulische und berufliche Interessen. Große Teile der Wissensaneignung funktionieren immer noch nach dem Kognitionsprinzip, werden in trauter Allianz der Laternensucher vermittelt, abgeprüft, benotet, zertifiziert. Zugleich liegt aber auf diesem Bereich der Anforderungsdruck der Unternehmen, möglichst handlungsfähige Werker, Mitarbeiter, Angestellte usw. zu bekommen, was natürlich nur nach dem Performanzprinzip funktionieren kann. Das zeigt, dass eine integrierte Dualität unumgänglich ist, wenn man Kompetenzen vermitteln will. Gerade moderne Untersuchungen im Berufsschulbereich zeigen schlagend, dass die notwendigen Handlungsfähigkeiten nur als Kompetenzen im Sinne der Performanzrichtung erworben werden können. Erlebnislernen, situiertes Lernen, subjektivierendes Lernen, Erfahrungslernen, informelles Lernen, Expertiselernen sind hier wichtige, notwendige, unumgängliche Begriffe (Gruber/Ziegler 1996, Gruber 1999, Bauer 2001, Bauer/Böhle/Munz 2002, Böhle/Bolte 2002, Rauner 2004, Böhle 2008). Mit ihnen ist die Bedeutung von Emotionen und Motivationen eingefangen. Denn alle diese Lernformen umfassen zugleich im engeren Sinne kognitive und emotional-motivationale Aspekte, sind durchweg auch als Formen der – via Problemwahrnehmung, emotionale Labilisierung, wertungsfundierte Problemlösung, erfolgreiche Handlungserfolgenden – Interiorisation von Wertungen zu eigenen Emotionen und Motivationen zu begreifen. Dass die Betonung der Emotionen und Motivationen im beruflichen Lernen und Handeln schnell zunimmt (Arnold 2005, Gieseke 2007, Arnold/Holzzapfel 2008), dass aber auch die Betonung des »Bauchgefühls« in anderen Bereichen vom Anekdotischen zum Fundamentalen avanciert (Gigerenzer 2008), ist alles andere als ein Zufall. Es ist Teil des Performanzdenkens im Kompetenzverständnis.

Historisch ging es im beruflichen Bereich schon immer um performanzorientierte Kompetenzvermittlung. Der Handwerker lernte schon im Mittelalter »arbeitsintegriert« (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2008). Die moderne Form von kognitionszentrierter Berufsschule ist noch sehr jung und von stetigen Reformdiskussionen begleitet. Sehr früh spürten Berufspädagogen, dass neben der Vermittlung von fachlichen Qualifikationen die von fachübergreifenden Kompetenzen – im Sprachstil der siebziger Jahre Schlüsselqualifikationen – immer wichtiger wurde. Von Mertens (1974) – klar performanzorientierten – Schlüsselqualifikationen führt ein gerader Weg zu den heute diskutierten Kompetenzen.

Über den beruflich-betrieblichen Bereich hinaus werden jedoch Kompetenzen im Sinne der Performanzrichtung auch umfassender wirtschaftlich entscheidend.

Die Entscheidung für die Kognitionsrichtung oder die Performanzrichtung der Kompetenzforschung ist nicht beliebig. Will man sich nur im engen Bereich eines Kompetenzverständnisses bewegen, das auf eine Weiterentwicklung der pädagogisch-psychologischen Diagnostik aus ist und die Ergebnisse von kognitionszentrierten Bildungsprozessen charakterisieren will, mag die Kognitionsrichtung hinreichend sein. Will man die zukunftsentscheidenden Fähigkeiten des Menschen charakterisieren, selbstorganisiert und kreativ in einer zunehmend komplexen, immer weniger eng-kognitiv beherrschbaren Welt erfolgreich zu handeln – und will man diese Fähigkeiten gezielt weiterentwickeln – kann man sich wohl nur für die Performanzrichtung entscheiden.

Die Performanzrichtung geht von einem neuen Weltverständnis aus, dessen wir uns nur sehr langsam wirklich bewusst werden. Es ist durch Selbstorganisation und Komplexität geprägt und wird durch die modernen Selbstorganisationstheorien (Synergetik, Autopoiesetheorie, Konstruktivismus, systemische Ansätze) und Komplexitätstheorien beschrieben. Uns wird immer klarer, dass Bildungsprozesse eben nicht in der Weitergabe von Kognitionen, sondern in der Ermöglichung selbstorganisierten Kompetenzerwerbs bestehen (Ermöglichungsdidaktik, vgl. Arnold 2007); Sieberts genialer Aphorismus »Erwachsene sind lernfähig aber unbelehrbar« (Siebert 1994) konzentriert diese Sicht auf den entscheidenden Punkt. Uns wird immer klarer, dass die komplexen Zusammenhänge von Kompetenzentwicklung auf den unterschiedlichen Strukturebenen – Individuum, Team, Unternehmen/Organisation, Netzwerk – nur komplexitätstheoretisch erfasst werden können (Wilkins 2007). Der schöne Buchtitel »Komplexitäten. Warum wir erst anfangen, die Welt zu verstehen« (Mitchell 2008) hat weit mehr als nur symbolische Bedeutung – auch für die Kompetenzforschung.

Wir müssen angesichts zunehmender Selbstorganisation und Komplexität in Politik, Wirtschaft, Kultur und sozialem Leben, angesichts zunehmender Zukunftsunsicherheit handeln. Entsprechend bedarf es eines besonderen Begriffs, um Selbstorganisations- und Handlungsfähigkeit, um ein ins Zukunftsoffene hinein kreatives Handeln in dieser zunehmend selbstorganisativen, komplexen, unsicheren Umgebung (Risikogesellschaft) zu charakterisieren. Ob wir dafür die Wortmarken Kompetenzen, Talente, soft skills, Schlüsselqualifikationen oder andere verwenden, ist zunächst zweitrangig. Nur sollte man keinen dieser Begriffe auf das bloß Kognitive reduzieren und die Performanz-, die Handlungsaspekte vernachlässigen.

Diese Überlegungen haben Auswirkungen auf die Art der Anregungen und Entwicklungen von Kompetenzen. Die Kognitionsrichtung bevorzugt im Großen und Ganzen traditionelle Formen der Informations- und Wissensvermittlung, die Performanzrichtung nutzt diese ebenfalls bedingt unter dem Aspekt der Entwicklung bestimmter Seiten der Fach- und Methodenkompetenz, geht jedoch darüber hinaus davon aus, dass sich die Entwicklung Personaler Teil-Kompetenzen, Aktivitäts- und Umsetzungskompetenzen sowie sozial-kommunikative Kompetenz vorwiegend über motivations- und emotionsaktivierende Methoden und Vermittlungsformen unterstützen lassen. Die nachfolgenden Darstellungen untermauern dieses.

An dieser Stelle sei schon darauf hingewiesen, dass die in diesem Buch vorgelegten Modulare Informations- und Trainingsverfahren **MIT** der Versuch einer Brücke zwischen beiden Richtungen sind, indem einerseits aufklärende und weiterführende *Informationen* und Einsichten vermittelt werden und andererseits nachvollziehbare Erfahrungen und Wertvorstellungen von Modellpersonen, selbstreflexive Übungen, Selbsttrainingsmodule und Anregungen zur Erweiterung der sozialen Wahrnehmung und emotionalen Verankerung des Trainierten angeboten werden.

Wie können Kompetenzentwicklungen angeregt, begleitet werden?

Kompetenzen, die für bestimmte Tätigkeiten und Funktionen erforderlich sind, können

- a) in Grenzen trainiert und angeregt werden und
- b) **nur** in Grenzen trainiert und angeregt werden.

Der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung liegt in deutlich emotions- und motivationsaktivierenden Lernprozessen.

Kompetenzen kann man nicht »lernen«, so wie man das Einmaleins oder die Differentialrechnung oder die Abfolge historischer Ereignisse lernt. Das hängt damit zusammen, dass Kompetenzen zwar von Wissen im engeren Sinne fundiert aber von Erfahrungen konsolidiert werden. Die dabei notwendigen Regeln, Werte und Normen kann man aber nur *selbst* verinnerlichen, Erfahrungen nur *selbst* machen. Man kann zwar fremde Erfahrungen mitgeteilt bekommen; damit diese jedoch eigene werden, müssen sie durch den eigenen Kopf und das eigene Gefühl hindurch. Das gilt ebenso für Werte, die ja erst zu Emotionen und Motivationen verinnerlicht werden müssen, um wirksam zu werden. Das eigene Gefühl, die eigenen Emotionen und Motivation sind nur beteiligt, wenn man vor spannungsgeladene, dissonante, nicht durch bloße Verstandesoperationen lösbare geistige oder handlungsbezogene Problem- und Entscheidungssituationen gestellt wird.

Deshalb gilt: Wissen im engeren Sinne lässt sich prinzipiell durch Lehrprozesse vermitteln. Erfahrungen, Werte, Kompetenzen können wir uns nur durch emotions- und motivationsaktivierende Lernprozesse aneignen. Solche Lernprozesse haben oft den Charakter von Trainingsprozessen: als Selbsttraining, Kleingruppentraining, Einzeltraining.

Informationsveranstaltungen, Vorträge, Planspiele, Fallbeispiele und viele andere bewährte Weiterbildungsmethoden zur Wissensaneignung helfen hier nicht weiter; es sind *neue* Inhalte und Formen der Weiterbildung gefragt, wenn es um Kompetenzentwicklung geht.

Kompetenzen sind vorrangig im direkten Praxisbezug, oder durch Formen von Coaching und Training vermittelbar.

Weitere Formen der Kompetenzentwicklung

Die in den MIT zusammengetragenen Methoden der Unterstützung von Kompetenzentwicklung gehen von einem Selbsttraining aus. Es gibt natürlich andere, mannigfaltige Möglichkeiten und Methoden – so viele, dass wir sie hier nicht einmal ansatzweise aufzählen könnten. Stattdessen soll hier ein Darbietungs- und Suchraster angegeben werden, dem sich wohl die meisten Methoden der Unterstützung von Kompetenzentwicklung einordnen lassen. Im Folgenden soll aber, der Kürze halber, einfach von Kompetenzentwicklungsmethoden sprechen.

Fast immer, wenn man handelt, sei es körperlich oder geistig, und wenn es nicht gerade um automatisierte Handlungen geht, entwickelt man Kompetenzen: Selbstorganisationsfähigkeiten für die jeweils neue Situation. Zugespitzt: Es ist äußerst schwer, im normal herausfordernden Leben, im he-

rausfordernden Alltag keine Kompetenzen zu entwickeln. Diese Entwicklung geschieht nichtintentional (Intention = Absicht), unbeabsichtigt, nebenbei. Mit manchen der dabei entwickelten Kompetenzen kann man etwas anfangen, andere hindern einen eher, die »Achterbahn des Lebens« zu befahren. Ängstliches Verhalten, Ausweichen, Drückebergerei sind solche hinderlichen Handlungsfähigkeiten. Man kann sich auf den Alltag als Quelle der Kompetenzentwicklung nicht so recht verlassen.

Also wird man versuchen, Kompetenzen intentional, absichtsvoll, zielgerichtet zu entwickeln und weiterzuentwickeln. Kompetenzentwicklungsmethoden sind immer intentional. Die nichtintentionale, beiläufige Kompetenzentwicklung wird hier ausgeklammert, sie kann gleichwohl durch biografische Nachfragen eindrucksvoll belegt werden (Erpenbeck/Heyse 2007).

Vor aller weiteren Differenzierung von Kompetenzentwicklungsmethoden stehen gleichsam axiomatisch drei Grundüberzeugungen, die ein k.o. – Kriterium für die Methodenauswahl bilden: Kompetenzentwicklungsmethode oder bloße Wissensweitergabe? Dabei ist, wie festgestellt, Informationswissen eine entscheidende, operative Grundlage von Kompetenz, es ist aber keine strategische-Kompetenz, ermöglicht allein keine Handlungsfähigkeit, kein Handeln. Der schöne deutsche Begriff des Fachidioten illustriert den Sachverhalt: einer der alles weiß und kaum etwas kann. Kompetenz ist Handlungswissen, Wissen in einem weiteren, umfassenden Sinne (Reimann-Rotmeier 2004).

Dies sind die drei Bestandteile unseres **ELW – Axioms**:

Ermöglichung

Der Kompetenzentwickler kann keine Kompetenzen auf den sich Entwickelnden übertragen. Er kann nur Situationen schaffen, die es diesem ermöglichen, in seinem geistigen und physischen Handeln die eigenen Kompetenzen zu entwickeln oder weiterzuentwickeln. Im Konstruktivismus spricht man von »Ermöglichungsdidaktik«. Intendierte Kompetenzentwicklung ist immer das Setzen von Handlungsmöglichkeiten.

Labilisierung

Kompetenzen enthalten immer ein »Mehr« gegenüber reinem Informationswissen. Dieses besteht in Regeln, Werten und Normen, die durch den Handelnden in Form eigener Emotionen und Motivationen angeeignet, verinnerlicht, »interiorisiert« wurden. Werte und Normen, Emotionen und Motivationen »überbrücken« sozusagen fehlendes Informationswissen, ermöglichen überhaupt erst ein Handeln unter der daraus entstandenen unaufhebbaren Handlungsunsicherheit. Drehpunkt der individuellen Aneignung von Normen und Werten ist die *emotionale Labilisierung*: Eine Problemsituation, in der man handeln muss, die ich aber nicht routinemäßig, aufgrund bereits vorhandenen Wissens zu bewältigen ist, verursacht emotionale Spannungen, Stress, »Schwitzehändchen«. Man nimmt sich irgendwie bekannte Normen, Werte und Regeln zu Hilfe, um zu entscheiden und zu handeln. Gelingt es einem – nach eigener und fremder Beurteilung – erfolgreich zu handeln, wird die nun emotional verankerte Bewertung zusammen mit der Erinnerung an Handlungssituation und Handlung abgespeichert und steht in einer ähnlichen Situation erneut zur Verfügung. Erst dann kann man kompetent handeln. Emotionale Labilisierung ist eine Grundvoraussetzung von Kompetenzentwicklung. Fragen Sie bei Kompetenzentwicklungsmaßnahmen immer: »Und wo ist der Punkt der emotionalen Labilisierung?« Es gibt keine Kompetenzentwicklung ohne emotionale Labilisierung.

Weitergabe

Aufgrund des Vorstehenden kann man Kompetenzen nicht wie Informationswissen weitergeben – grundsätzlich nicht. Ermöglichungsbedingungen zu schaffen, emotionale Labilisierungen zu ermöglichen ist nicht das Geschäft gängiger Weiterbildung, üblicher Seminare. Kompetenzentwicklung erfordert eigene Formen der Kompetenzvermittlung.

Wenn geklärt ist, ob es sich bei dem ins Auge Gefassten tatsächlich um intendierte Kompetenzentwicklung handelt und ob es sich, entsprechend dem ELW – Axiom überhaupt um Kompetenzentwicklung handelt, müssen zwei *weitere Komplexe* bedacht werden: Zum einen, wo und wozu man Kompetenzen entwickeln will, und wer sie entwickeln sollte, und zum anderen, welche Kompetenzen man überhaupt entwickeln will. Und schließlich die Frage: Handelt es sich bei alledem um eine selbst- oder um eine fremdintendierte Kompetenzentwicklung? Der Reihe nach.

Wo soll Kompetenzentwicklung stattfinden? In welchem *Entwicklungsbereich*?

Das kann im Bereich Arbeit, Unternehmen oder Organisation sein. Das kann den Bereich Personal betreffen. Das kann auf Führungskräfte, Manager oder Mitarbeiter bezogen sein. Das kann sich auf Projekte, auf Aufgaben im sozialen Umfeld, aber auch auf soziale Problemgruppen oder sogar therapeutische Probleme beziehen. In jedem dieser Bereiche kann man beispielsweise überlegen, ob und welche MIT zielführend sein könnten, also Ansätze selbstintendierter Kompetenzentwicklung. Man kann aber auch fremdintendierte Kompetenzentwicklung einsetzen. Die Festlegung des Kompetenzentwicklungsbereichs ist die erste Festlegung jeder intendierten Kompetenzentwicklungsmaßnahme.

Wozu soll Kompetenzentwicklung stattfinden? Was ist ihre *Zielstellung*? Geht es um die Erhöhung des Human- und Kompetenzkapitals eines Unternehmens, geht es um die Verbesserung interner und externer Unternehmens- und Organisationsabläufe durch kompetentere Mitarbeiter? Geht es um die Erhöhung der Effektivität eines Unternehmens oder um die Bewältigung von Krisen und Konflikten im Unternehmen oder auch im Individuellen? Geht es gar um die Klärung persönlicher Probleme?

Auch all dies kann selbstintendiert oder fremdintendiert erfolgen. Man kann sich vornehmen dabei mitzuwirken, die Performanz des Unternehmens, in dem man beschäftigt ist, zu erhöhen; dies kann aber auch vom Unternehmen gewünscht und durch Kompetenzentwicklungsmaßnahmen umgesetzt werden.

Wer soll die eigenen Kompetenzen erhöhen? Wer sind die *Teilnehmer* der Kompetenzentwicklung? Einzelne Mitarbeiter, oder Gruppen und Teams?

Sowohl in dem einen wie in dem anderen Fall lassen sich Selbsttrainings im Sinne der MIT nahelegen, es lassen sich aber auch gezielte Maßnahmen wie Job Rotation, Coaching, Mentoring, Training usw. einsetzen.

Welche Kompetenzen sollen entwickelt werden? Um welche *Kompetenzarten* handelt es sich? Handelt es sich um Grundkompetenzen, etwa personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische oder sozial-kommunikative? Handelt es sich um abgeleitete, wie sie z. B. im KODE@X – Kompetenzatlas zusammengefasst sind? Oder handelt es sich um übergreifende, alle Einzelkompetenzen berührende Kompetenzen wie beispielsweise interkulturelle Kompetenzen, Führungskompetenzen, Medienkompetenzen, Innovationskompetenzen usw.? Und schließlich:

Womit will man diese Kompetenzen entwickeln, Kompetenzentwicklung erreichen? Innerhalb welcher *Kompetenzentwicklungsstufen*? Drei grundsätzliche Kompetenzentwicklungsstufen bieten

sich an, unterschieden nach der Reflexionshöhe, mit der sie theoretisch durchdacht und sprachlich kommuniziert werden:

Die Praxisstufe wählt bewusst Handlungsfelder aus, in denen sich ziemlich sicher Kompetenzen entwickeln werden. Man stellt sich, selbstintendiert, einer neuen Herausforderung, einer neuen Problemsituation, hoffend, dass sich dort die eigenen Kompetenzen in beabsichtigter Weise weiterentwickeln. Hier sind die MIT eine unverzichtbare Hilfe.

Oder ein Unternehmen organisiert, fremdintendiert, die systematische Konfrontation mit neuen Herausforderungen von Einzelnen oder Teams, die dadurch Kompetenzen entwickeln. Jeder Job-Rotation-Ansatz ist hierfür ein Beispiel. Aufgrund des Wissens um die Bedeutung emotionaler Labilisierung kann eine Arbeitsumgebung kompetenzförderlich gestaltet werden. Sie bietet dann Entscheidungs- und Labilisierungsanlässe, fördert die Kompetenzentwicklung intendiert besser, selbst wenn es dem Handelnden gar nicht bewusst wird. Auch die intensive Kompetenzentwicklung im sozialen Umfeld kann bewusst genutzt werden, um eine intendierte Kompetenzentwicklung anzustoßen. Das prominenteste Beispiel eines solchen Vorgehens ist der »Seitenwechsel«, bei dem der Abteilungsleiter einer Bank in die Suppenküche eines Klosters geschickt wird, um an personalen und sozialen Kompetenzen hinzuzugewinnen.

Erfahrungslernen, Erlebnislernen, Expertiselernen, das Lernen durch subjektivierendes Handeln, informelles Lernen und situiertes Lernen sind typische Formen der Kompetenzentwicklung durch Praxislernen.

Praxislernen beinhaltet immer *Erfahrungslernen*. Erfahrungen werden stets bewertet, sind nicht bloße Erweiterungen von Sachwissen. Erfahrung bezeichnet Wissen, das durch Menschen in ihrem eigenen materiellen oder ideellen Handeln selbst gewonnen wurde und unmittelbar auf einzelne emotional-motivational bewertete Erlebnisse dieser Menschen zurückgeht. Damit erfasst Erfahrung auch das Vertrautsein mit Handlungs- und Denkszusammenhängen ohne Rückgriff auf ein davon unabhängiges theoretisches Wissen. Wichtig ist das selbst Gewonnen- und unmittelbar Erlebtsein des Wissens. Erfahrungen lassen sich nur in Form von Wissen und Kenntnissen weitergeben, nicht als Erfahrungen desjenigen, der sie gewann. Jedes selbst und unmittelbar gewonnene Wissen eines Menschen ist durch die Ausbildung von Emotionen, Motivationen, Willensentscheidungen, Werten und individuellen Kompetenzen, die in Lebens- und Erlebensprozessen vor sich gehen, flankiert. Jeder selbst und unmittelbar durch Teams und Gruppen erzielte Wissensgewinn ist von einer in Lebens- und Erlebensprozessen gegründeten Ausbildung von Werten, Normen, Regeln und supraindividuellen Kompetenzen – beispielsweise Team-, Unternehmens- oder Organisationskompetenzen – begleitet. Der Erfahrungsbegriff schließt Einstellungen und Überzeugungen als besondere Erfahrungsformen ein. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Erfahrungen auch ohne eine nachfolgende theoretische Diskussion und Reflexion gemacht, bewertet, in ihren Wissens- und Wertaspekten abgespeichert und kommuniziert werden können. Erfahrungslernen heißt, dass Menschen selbst handelnd mit echten Entscheidungssituationen konfrontiert werden und dabei unmittelbar eigene Werthaltungen entwickeln.

Erlebnislernen ist eine weitere wichtige Form der Praxisstufe. Erlebnisse sind für den Erfahrungsgewinn unverzichtbar; gerade sie liefern die Lernmomente, unter denen nicht nur Sachwissen gelernt, sondern Emotionen angeregt, Motivationen ausgeprägt und Werthaltungen entwickelt werden.

Expertiselernen ist, was Köhner zu Könnern macht. Einziger Indikator für ihre Könnerschaft ist ihre Leistung beim Ausüben einer Tätigkeit. Untersucht man die tieferliegenden Gründe für die

Könnerschaft, wird deutlich, dass Könner sowohl von anderen kognitiven Fähigkeiten, wie z. B. Beherrschung von Komplexität oder Entwicklung von Metastrategien, als auch von anderen wertend-motivationalen Grundlagen als durchschnittlich Handelnde ausgehen.

Das *Lernen durch subjektivierendes Handeln* baut auf Erfahrungen und Erlebnissen einzelner Menschen auf und spielt in realen beruflichen Tätigkeiten eine stark zunehmende Rolle. Die moderne Arbeitswelt erfordert nicht nur ein objektivierendes Handeln, das durch exaktes Registrieren, logisch formalisiertes, kategorisierendes Wissen, und planmäßiges und affektneutrales Vorgehen gekennzeichnet ist. Vielmehr werden Momente komplexen, emotional-motivational basierten Verhaltens, assoziativ wertenden und erlebnisbezogenen Denkens und dialogisch-explorativen Vorgehens unter Betonung sozial-kommunikativer Nähe zu Anderen immer wichtiger.

Auch *informelles Lernen* in erfahrungsgeleiteter Kooperation und Kommunikation und *situiertes Lernen* anhand möglichst authentischer Problemsituationen gehören zur Praxisstufe der Kompetenzentwicklung.

Die Coachingstufe kann an alle vorgenannten Lernformen anknüpfen. Coaching lässt sich als eine besondere Art intendierter Kompetenzentwicklung fassen. Es lässt sich als eine methodisch fundierte Vorgehensweise zur selbst- oder fremdintendierten individuellen Kompetenzentwicklung, zuweilen auch zur teambezogenen oder organisationalen Kompetenzentwicklung, verstehen. Die Coachingstufe weist jedoch gegenüber der Praxisstufe zwei entscheidende Unterschiede auf. Sie kann zwar Elemente der Kompetenzentwicklung in der Praxis mit benutzen, kann aber auch, beim »Durchspielen« von Modellen und Hypothesen die Realität erstmal völlig ausklammern. Sie kann stark emotionalisierende Medien für Kompetenzentwicklungsprozesse nutzen. Vor allem wenn sie durch ein entsprechendes *Mentoring* durch Ältere, Freunde, Lehrer begleitet sind. Es ist viel wirkungsvoller, ethische und politische Grundhaltungen als Kernbestandteile personaler Kompetenzen in Form von Medienerlebnissen, von Filmen, Bildern, Büchern zu interiorisieren, als sie nur auf der Wissensebene zu kommunizieren. Für viele Grundhaltungen wäre das ohnehin praktisch nicht möglich – man kann nicht für jede Generation neu Kriege inszenieren, um die Abscheu vor Diktatur und Gewalt emotional-motivational zu befestigen. Dieser Fiktionalbezug ist sehr coachingtypisch. Wichtig ist dabei, dass die Lern- und Kompetenzentwicklungsbegleiter sich keinesfalls auf einer hohen pädagogischen, auch emotions- und motivationspädagogischen Reflexionsfähigkeit bewegen müssen, die man zwar von einem professionellen Trainer, aber nicht von einem Coach erwartet. Betrachtet man beispielsweise Vorgesetzte als Coaches ihrer Mitarbeiter, so wäre eine solche Anforderung sogar kontraproduktiv und vermessen.

Ohne auf die vielfältigen, sich oft mit dem Trainingsbegriff überschneidenden Definitionen des Coaching verstehen wollen, ist festzuhalten, dass Coaching in beruflichen Entwicklungsprozessen die Fähigkeit des Coachee zur Selbststeuerung, zur Selbstorganisation im Sinne einer »Hilfe zur Selbsthilfe« stärken soll. Es handelt sich überwiegend um arbeitsbezogene Selbstreflexion. Bei Führungskräften sollen beispielsweise Charisma und »emotionale Kompetenz« entwickelt werden, typische Marksteine personaler und sozial-kommunikativer Kompetenzentwicklung. Allerdings ist nicht zu übersehen, dass der Coaching – Begriff ebenso wie andere vielfältig nutzbare Begriffe fast inflationär verwendet wird. Mit dem Coaching werden Ziele verbunden wie Krisenmanagement, Selbsthilfe, Konfliktbearbeitung oder auch Hilfe bei persönlichen Problemen. Coaching entwickelt sich zu einem allgegenwärtigen Begriff, der manchmal zum Deckmantel für altbewährte Konzepte wie Schulung oder Beratung gebraucht wird. Zunehmend entwickeln sich jedoch neue Coachingfelder: Organisations-Coaching, Personal-Coaching, Führungskräfte-Coaching, Manager-Coaching,

Projekt-Coaching, Selbst-Coaching, Team-Coaching oder NLP-Coaching, um nur einige Beispiele zu nennen.

Coaching setzt die Ziele von Aktivität und Engagement in der Regel nicht selbst, sondern nutzt die im beruflichen oder auch persönlichen Alltag vorkommenden, um diese Kompetenzen zu entwickeln und die Handlungsfähigkeiten der Coachees zu erhöhen. Hier liegt ein entscheidender Unterschied zum Training, das Ziele und Aufgaben selbst setzt, um eine intendierte Kompetenzentwicklung zu erreichen.

Lernprozessbegleiter im beruflichen Bereich werden, im Gegensatz zum schulischen und universitären Bezug, mehr und mehr zu Kompetenzcoaches, zu Kompetenzentwicklungsbegleitern, und wachsen aus der Rolle der traditionellen Lehrer oder Ausbilder heraus. Ein wichtiger Hinweis aus diesem Bereich in Bezug auf jegliche Kompetenzentwicklung ist die Feststellung, dass die meisten Formen von Lernen, insbesondere aber Wert- und Kompetenzzernen von heftigen Gefühlen eines Missbehagens begleitet sein können. Ausgangspunkt ist ja immer eine nicht herkömmlich lösbare Problem- und Handlungssituation; die resultierende Dissonanz, die notwendige Labilisierung werden in den seltensten Fällen als angenehm empfunden sondern eher als »Mangelzustände« gedeutet. Das kann zu regelrechten Identitätskrisen führen.

Die Trainingsstufe kann an die Praxis-, wie an die Coachingstufe anknüpfen. Training lässt sich als eine besondere Art selbst- oder fremdintendierter Kompetenzentwicklung begreifen, nicht scharf abtrennbar aber doch deutlich abhebbar von der in Praxis oder Coaching.

Selbst wo sich die Trainingsstufe direkt auf die Realität bezieht, handelt es sich um eine weitgehend umgedeutete oder umfunktionalisierte Wirklichkeit. Das lässt sich, ungeachtet aller berechtigter und unberechtigter Kritik, am Outdoortraining gut veranschaulichen: die Natur, die gemeinschaftlich bezwungen, die Stromschnelle, die zusammen überquert, das Floß, das im Team gebaut wird, werden rein funktional verwendet. Die Wirklichkeit wird zur bewusst benutzten Erlebensmetapher. Ein didaktisch durchdachtes Training nutzt die Realität primär um anstehende individuelle Kompetenzentwicklungsaufgaben zu lösen – was natürlich im Nachhinein durchaus reale betrieblichen Prozesse massiv verändern kann.

Voraussetzung aller Kompetenzentwicklung auf der Trainingsstufe, ob auf Wirklichkeitssegmente oder auf Fiktionen bauend, ist, dass Trainer Kompetenzentwicklungsprozesse hinreichend reflektieren, Wertkommunikation als solche bewusst wahrnehmen und verorten und die Interiorisationsprozesse, also das emotional – motivationale Umlernen verstehen. Das erfordert nicht nur ein großes Verständnis für Wertinhalte, für die Ästhetik, Ethik und Politik des Berufs- und Alltagshandelns, sondern auch ein tiefes Begreifen, welche Wertkommunikationsmittel in welchen Kompetenzentwicklungsprozessen zum Einsatz kommen und wie sie zu beurteilen sind. Dies setzt hohe pädagogische, auch emotions- und motivationspädagogische Reflexionsfähigkeit voraus die man von einem professionellen Trainer verlangen muss (Arnold 2005, Giesecke 2007, Siecke 2007).

Auch der Trainingsbegriff hat viele, sich mit dem Coachingbegriff überschneidende Spielarten. Allgemein steht der Begriff Training für alle Prozesse, die eine verändernde Entwicklung eines Individuums oder einer Gruppe hervorrufen. Sieht man von Sporttrainings verschiedenster Art ab, so können bei einzelnen Menschen solche Veränderungen durch interne Prozesse in ihm selbst (Einstellungen, Emotionen oder Motivationen betreffend), durch die Erhöhung seines Aktivitätsniveaus (Aufmerksamkeit, Aufgewecktheit oder Neugier) durch die Erweiterung seiner kreativ anwendbaren Wissensbestände (Fachwissen, überfachliches Wissen oder Methodenwissen) und durch die Erweiterung seiner sozialen und kommunikativen Beziehungen (Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit

oder Kooperationsfähigkeit) entstehen. Damit ist jedes auf die Erweiterung der selbstorganisierten Handlungsfähigkeit gerichtete Training auch ein Kompetenztraining. Die Methoden der Kompetenzentwicklung durch Kompetenztraining lassen sich unter verschiedensten Gesichtswinkeln ordnen. Diese Vielfalt soll hier nicht im Einzelnen betrachtet werden (vgl. Erpenbeck/Sauter 2007).

Es soll vielmehr auf besonders interessante Einsatzbereiche verwiesen werden, die aus den Erfahrungen einer Beschäftigung mit Kompetenz- und Talentmanagement besonders wichtig erscheinen. Abbildung 6 fasst sie zunächst optisch zusammen (Sauter/Erpenbeck 2007, Heyse/Ortmann 2008):

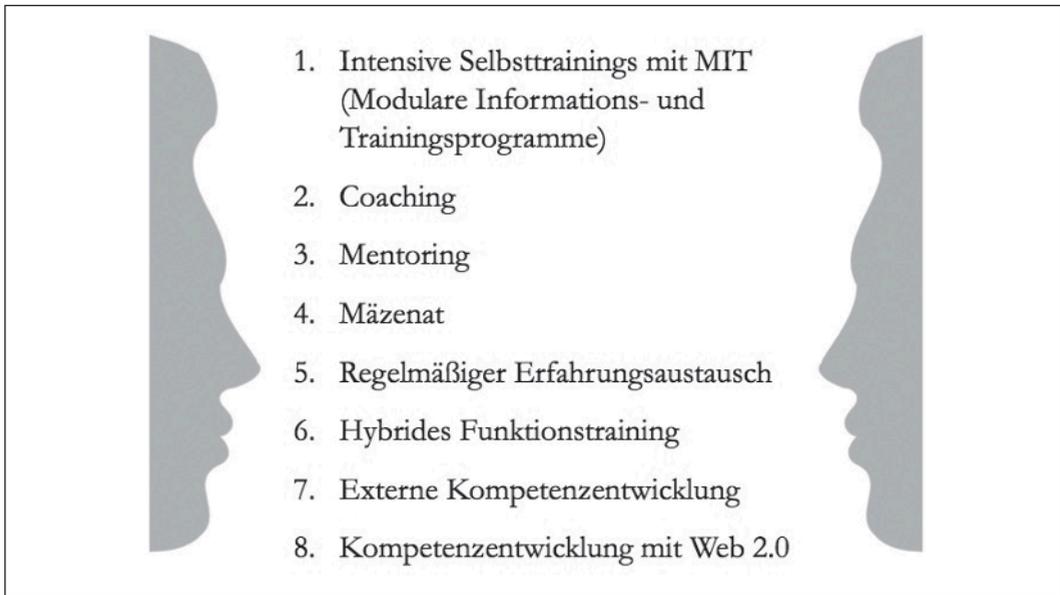


Abb. 6: Einsatzbereiche

Der **erste Einsatzbereich** liegt natürlich in den hier im Mittelpunkt stehenden Selbsttrainings mit Modulen Informations- und Trainingseinheiten. Dazu bedarf es an dieser Stelle keiner weiterführender Begründungen.

Der **zweite Einsatzbereich** liegt im direkten Talent- bzw. Kompetenz-Coaching, wobei die Zusammenhänge von Talent und Kompetenz hier nicht durchleuchtet werden sollen (Heyse/Ortmann 2008). Coaching als eine Hilfe zur Selbsthilfe macht verdeckte Ressourcen sichtbar und nutzbar. Es ist eine besondere Form der arbeitsbezogenen Selbstreflexion und unterstützt einen Perspektivenwandel und eine Wahrnehmungserweiterung, insbesondere in Bezug auf das individuelle Selbstmanagement. Im Mittelpunkt des Talent- bzw. Kompetenz-Coachings stehen die Zielbestimmung (Was will ich erreichen? Wie und mit welchen »Kosten« komme ich dahin?), reflexive Selbstchecks, Erfahrungstransfer, Aufgaben (insbesondere zur Erhöhung der Eigen-Macht und zur aktiven Arbeitsgestaltung) und daran gekoppeltes Feedback. Der Coachee wird ermutigt, zu explorieren, zu experimentieren, Verantwortung zu übernehmen, andere einzubeziehen, zu delegieren, differenzierter wahrzunehmen und zu verstehen. Er soll seine Potenziale entfalten und seine Performanz steigern. Talent- bzw. Kompetenz-Coaching kann sowohl die individuelle Beratung und das persönliche Feedback als auch Trainingstools einbeziehen, die dazu beitragen sollen, dass die Coachees alltägliche Dinge anders

sehen, um sie besser und effizienter zu machen. Damit wird das Coaching noch nicht zum Training, trägt aber auch zur Erhöhung des individuellen Wohlbefindens – als wichtiger Teil der Gesundheit – bei. Dieses Coaching hat eine deutliche Nähe zu anderen Beratungsformen wie Einzelsupervision, Mediation, Training oder Consulting. Allerdings kann der Coach weder einen Supervisor noch einen Fachberater und Trainer ersetzen.

Der **dritte Einsatzbereich** ist das Kompetenz-Mentoring als ein Prozess der Weiterentwicklung einer Person mit dem Ziel, zukünftig höhere Funktions- und Tätigkeitsanforderungen erfüllen zu können. Mentoring setzt an entdeckten Kompetenzen an und kann sehr konkret oder relativ unspezifisch in Bezug auf bestimmte Funktionen oder Tätigkeiten sein.

Der Mentor (das gilt ebenso für die Mentorin) ist ein erfahrener Ratgeber, der das eigene Wissen und die eigenen bewährten Erfahrungen an eine – auf diesem Gebiet bedeutend unerfahrene – Person (= Mentee) weitergibt. Der Mentor vermittelt insbesondere organisationspezifisches Wissen, impliziert eine karrierebezogene Beratung und erhöht die Bindung der Mentees an das Unternehmen. Wenn es dem Mentor gelingt, emotions- und motivationsaktivierend auf die zu betreuende Person einzuwirken, dann ist ein gutes Fundament für die Kompetenzentwicklung in den intendierten Richtungen gelegt. Gegenüber dem Coaching engagiert sich der Mentor persönlich in hohem Maße für Person und Unternehmen. Das kommt der griechischen Mythologie nahe, in der Pallas Athene in Gestalt eines weisen Greises, Namens Mentor, die Erziehung des Sohnes von Odysseus und seiner Frau Penelope, Telemach, übernahm. Ein über eingegrenzte fachliche Fragen hinausführendes Mentoring kann vor allem die Belastbarkeit und Beständigkeit des Mentees unter Stress erhöhen, sein individuelles Beziehungsmanagements verbessern, seine Anpassungsfähigkeit an neue Anforderungen erhöhen, seine erfolgreiche Arbeit in unterschiedlichen nationalen sowie internationalen Kulturen sichern und seine Fähigkeit verstärken, gleichsam aus der Vogelperspektive Situationen zu betrachten und zu werten. Es kann zu seiner Karriereentwicklung beitragen. Es dient dem verbesserten Umgang mit betrieblichen Krisensituationen und dem Auffinden von innovativen Lösungswegen in neuen, schier unlösbaren Problemsituationen. Die langfristige Bindung der Mentees an das Unternehmen wird erhöht. Früher wurde Mentoring in der Regel im Rahmen der Führungsnachwuchskräfte-Förderung eingesetzt, inzwischen gibt es auch ein internes individuelles, ein externes, mehrere Personen übergreifendes (Cross-), ein Gruppen- und ein Teammonitoring sowie ein Mentoring für Auszubildende. Das Mentoring selbst kann als Cross-Gender-Mentoring oder als Equal-Gender-spezifisch verlaufen und schließt heutzutage auch zunehmend E-Mentoring-Formen (mit Online-Mentorbeziehungen) ein.

Der **vierte Einsatzbereich** ist das Kompetenz-Mäzenat. Die Bezeichnung Mäzen rührt von dem Etrusker Gaius Cilnius Maecenas her, der Dichter wie Vergil und Horaz förderte. Im Gegensatz zum Sponsoring liegt dem Mäzenat keine geschäftliche Nutzenerwartung, keine gezielte Beeinflussung der öffentlichen Meinung und keine Machtdemonstration zu Grunde. Der Mäzen handelt altruistisch, verwirklicht eigene Ideale und handelt rein freiwillig. Viele Mäzene möchten sogar in der Öffentlichkeit ungenannt bleiben.

Der ideale interne oder externe Sponsor weiß und versteht, was nötig ist und kümmert sich um das Erreichen hoher Ergebnisse und die beschleunigte Profilierung des zu Fördernden. Das Mäzenat öffnet in der Regel Türen, beseitigt Barrieren, unterläuft bürokratische Prozesse und ermöglicht den zu Fördernden verbesserte und beschleunigte Arbeits- und Entwicklungsbedingungen. Durch diese Art begünstigter Projektbearbeitungen werden Kompetenzträger für die Senior Executives und andere Entscheider bekannt und attraktiv und verbessern ihre Chancen im Unternehmen.