

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.

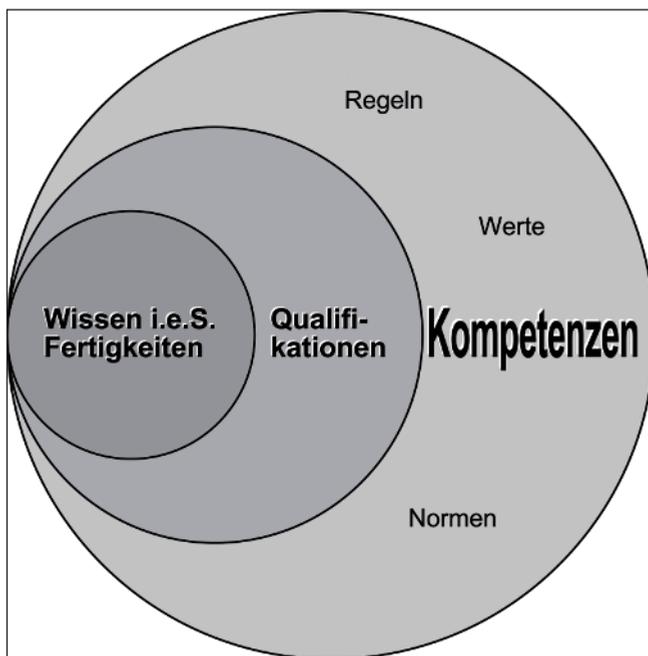


Abb. 1: Einheit von Wissen im engeren Sinne (i.e.S.), Qualifikation, Kompetenzen

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.

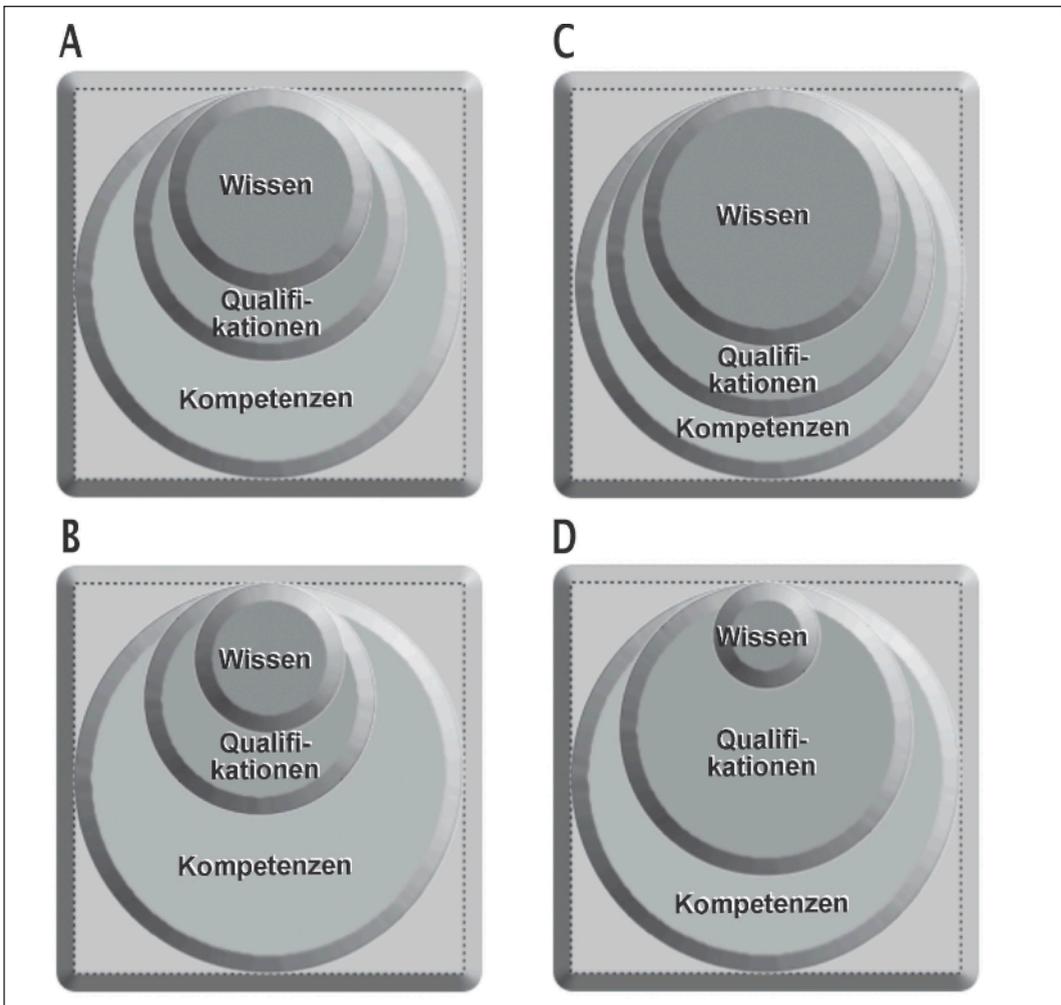


Abb. 2: Individuell unterschiedliche Verhältnisse

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:

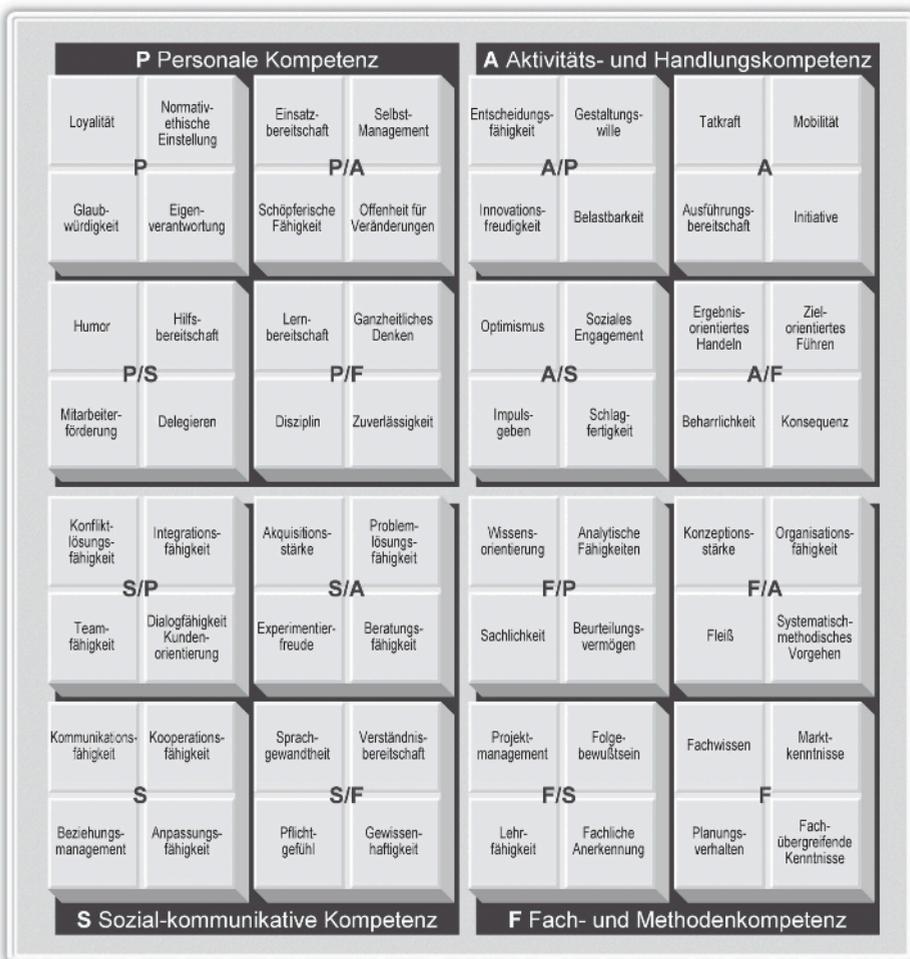


Abb. 3: KompetenzAtlas

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.

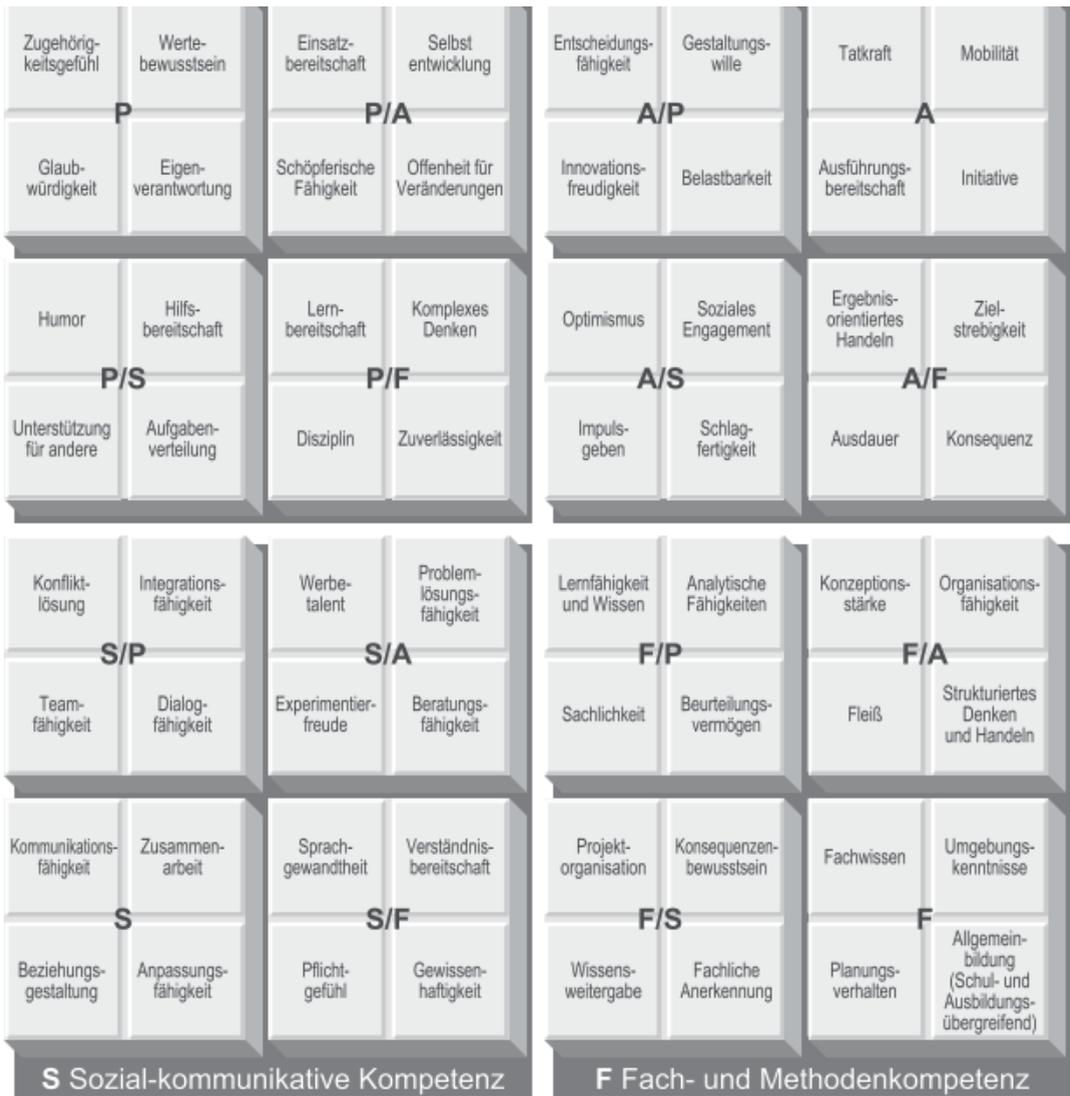


Abb. 4: KompetenzAtlas für Jugendliche

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

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, Selbst*trainings*module 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, Kleingruppenttraining, 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 Können 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):

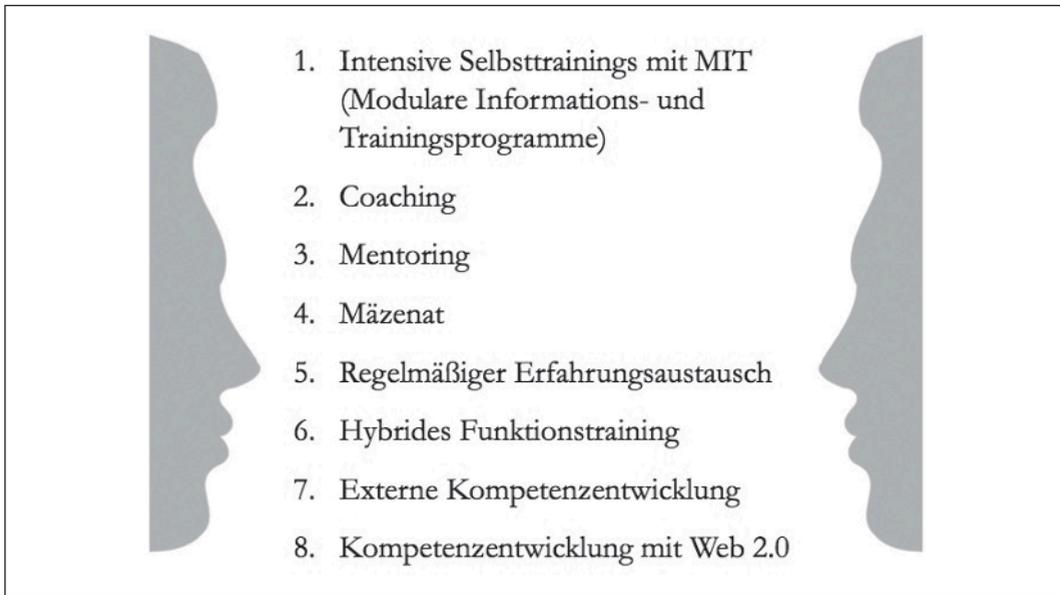


Abb. 6: Einsatzbereiche

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.

Während Mäzenatentum früher mit einer Unterstützung durch Geld oder geldwerten Vorteilen (zum Beispiel verbilligte Übernahme von Aufträgen, Sachmittelbereitstellung, Tombolapreise u.v.a.m.) gleichgesetzt wurde, schließt das Kompetenz-Mäzenat vor allem immaterielle Unterstützung und Netzwerkvermittlungen ein.

Der **fünfte Einsatzbereich** ist der Kompetenz – Erfahrungsaustausch. Der viel zitierte Erfahrungsaustausch (ErfA) zwischen unterschiedlichen Experten bringt in der Regel bei weitem weniger als erhofft. Neben vielen formalen Behinderungsfaktoren (Unzureichende Zielstellung und Moderation, Uninteressiertheit der Anwesenden, Diskussionsbeherrschung durch Einzelne...) kommt ein wesentlicher Aspekt hinzu: Zwar kann man formales Wissen austauschen, jedoch die komplexen Erfahrungen, die zu bestimmten Zeiten unter bestimmten Umständen mehr sinnlich erworben und »gespeichert« wurden, können nicht in ihrer Verdichtung »so einfach einmal abgerufen« werden. Es braucht bestimmte Bahnungen zu den ganzheitlich gespeicherten Erfahrungen, es braucht einen emotionalen Erinnerungsschlüssel zu früheren Handlungssituationen. Der Kompetenz-Erfahrungsaustausch setzt somit voraus, dass sich unterschiedliche Personen in bestimmten Abständen beispielsweise für zwei Stunden treffen und nach gemeinsamen Lösungen suchen. So können Widerstände im Unternehmen im Rahmen der Kompetenzförderung ein Thema für einen ErfA sein, in dem es darum geht festzustellen, wer schon einmal an anderer Stelle einem ähnlichen Problem gegenüberstand, wie erfolgreich oder nicht zufrieden stellend dieses Problem gelöst wurde und was daraus schließlich gelernt wurde. Wesentlich ist, dass über wichtige Fragen gesprochen wird, die Ausgangssituation so deutlich wie möglich allen dargestellt wird und die Akteure authentisch ihre (Lebens-)Erfahrungen zur Diskussion stellen. Unter diesen Bedingungen wird es unter den Teilnehmern ähnliche Emotionen geben und die Akteure fühlen sich im Kern angesprochen. Das ist ein schmaler, aber wirkungsvoller Weg, durch einen ErfA Kompetenzentwicklungen anzustoßen. Da solche ErfA sehr anspruchsvoll sind und die Organisatoren sehr stark bzgl. ihrer eigenen Personalen Kompetenz fordern, gibt es in der Praxis diese Form der Kompetenzentwicklung nur sehr selten.

Der **sechste Einsatzbereich** ist das Hybride Funktionstraining. Es bietet sich als eine sehr effiziente Form der Führungsnachwuchskräfte-Entwicklung an, wird jedoch auf Grund des damit verbundenen Organisations- und Steuerungsaufwandes leider nur selten genutzt. Insbesondere für KMU hat das Hybride Funktionstraining viele Vorteile. Sein Ziel ist, in einem überschaubaren Zeitraum hochkompetente Personen auf eine Führungsfunktion vorzubereiten, sie zugleich an das Unternehmen zu binden und weitere Führungskräfte im Rahmen von gezielten Weiterbildungsmaßnahmen und durch Mentorentätigkeiten zu qualifizieren. Es wird ein Teilsystem mit globalen Wirkungen auf das Gesamtsystem aktiviert. Im Mittelpunkt des Hybriden Funktionstrainings steht die Kombination von gezielten Kompetenzentwicklungsmaßnahmen einer Gruppe, der Verallgemeinerung der Weiterbildungsergebnisse in das Unternehmen hinein und die Arbeit der Personen an zusätzlichen innovativen Projekten des Unternehmens mit konkreten Ergebnis- und Zeitvorgaben und individuellen Betreuern und Mentoren. Das Hybride Funktionstraining verbindet Weiterbildung, Training, innovative Problembearbeitung, Betreuung und Mentoring, anspruchsvolles Teamwork in der Fördergruppe sowie überzeugenden Wissens- und Erfahrungstransfer miteinander. Es verbindet Formen der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung sinnvoll miteinander und orientiert auf eine mehrdimensionale erfolgreiche Kompetenzentwicklung: individuell, im Team und in der Organisation.

Der **siebte Einsatzbereich** ist die externe kompetenzorientierte Talententwicklung. Sie stellt eine interessante Möglichkeit intensiver Kompetenzentwicklung dar und ist die Kombination interner und externer Entwicklungen. Letztere schließen Top-Lehrgänge und duale Studienformen ein. Sie

sind besonders für Jungakademiker und Hochschulabsolventen ohne größere Berufserfahrung sowie für Nachwuchsführungskräfte interessant. Als sehr erfolgreiche Unterstützungsangebote erweisen sich beispielsweise die dualen Studiengänge des Steinbeis-Transfer-Instituts School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) Herrenberg. In diesen Studiengängen steht der Nutzen für die Studierenden und für die in die Studien integrierten Unternehmen grundsätzlich im Mittelpunkt. Die systematische Bearbeitung von unternehmensrelevanten Projekten, der Transfer des vermittelten theoretischen und methodischen Wissens in die unternehmerische Praxis sowie Begleitung der Studierenden in einem Kompetenzfeedback- und Coachingprozess während der gesamten zweijährigen Studienzeit sind die zentralen Bestandteile der MBA- und MSc-Studiengänge. Die Unternehmen selbst profitieren durch die Projektarbeiten mit hoher Unternehmensrelevanz und Praxisorientierung sowie durch den deutlichen Entwicklungsschub der delegierten Talente. Diese Form der Kompetenzentwicklung hat Ähnlichkeiten mit der Talent-Entwicklungsmethode HFT. Der Vorteil jedoch liegt in dem hohen europäischen Studienniveau, in der externen Betreuung und im Coaching durch Spitzenkräfte sowie in dem sich aufbauenden Networking mit hoch kompetenten Fachleuten aus den verschiedensten Branchen und Unternehmen. Letzteres erweist sich später als wichtiger Kompetenzverstärker sowohl für den einzelnen Studierenden als auch für die Unternehmen.

Der **achte Einsatzbereich** ist die Kompetenzentwicklung im Netz mit Hilfe des Web 2.0. Es ist bekannt, dass sich das klassische E-Learning für die Wissensweitergabe hervorragend, für die Kompetenzentwicklung jedoch nur schlecht eignet. Das ist mit der Weiterentwicklung und intensiven Nutzung des so genannten Web 2.0 grundsätzlich anders geworden. Zum Beispiel wurde in einer neueren Arbeit zur »Kompetenzentwicklung im Netz« (Erpenbeck/Sauter 2007) herausgearbeitet, dass und wie sich Instrumente des Web 2.0 hervorragend für Aufgaben der Kompetenzentwicklung einsetzen lassen. Die Autoren entwickelten ein Methodenpaket, das sie KOBLESS taufte (KOMpetenzentwicklungssysteme mit Blended LEarning und Social Software) und zeigten an Beispielen, dass sich dieses vorzüglich für Aufgaben der Kompetenzentwicklung in Universitäten wie in Unternehmen eignet. Der Verfahrensvorschlag ermöglicht Lernprozesse mit dem Ziel, die Fähigkeit zur selbstorganisierten Problemlösung zu vervollkommen (»Ermöglichungsdidaktik«). Dabei werden Arbeitsprozesse und Projekte als Katalysatoren der Kompetenzentwicklung genutzt. Das neue Lernen sieht Lerner als gleichberechtigte Partner, sowohl in der Kommunikation mit anderen Lernpartnern, als auch mit Tutoren, Coaches und Trainern. Sie erzeugen gemeinsam und in einem mehrgliedrigen Prozess Kompetenzen – auf Seiten der Lernenden und der Lehrenden.

Die genannten Einsatzbereiche sind keinesfalls vollständig. Sie stellen vielmehr Beispiele dar, mit welchen Methoden man – selbst- oder fremdintendiert – Kompetenzen entwickeln kann. Dabei gilt in allen Beispielen das ELW – Axiom, zudem werden jeweils spezifisch die Fragen beantwortet, wo, wozu und für wen Kompetenzentwicklung angestrebt wird und welche Kompetenzen sich entwickeln sollen. Analog lassen sich weitere Einsatzbereiche verorten.

Die Abbildung 7 fasst die zusammengestellten und kurz umrissenen Formen selbst- und fremdintendierter Kompetenzentwicklung nochmals zusammen.

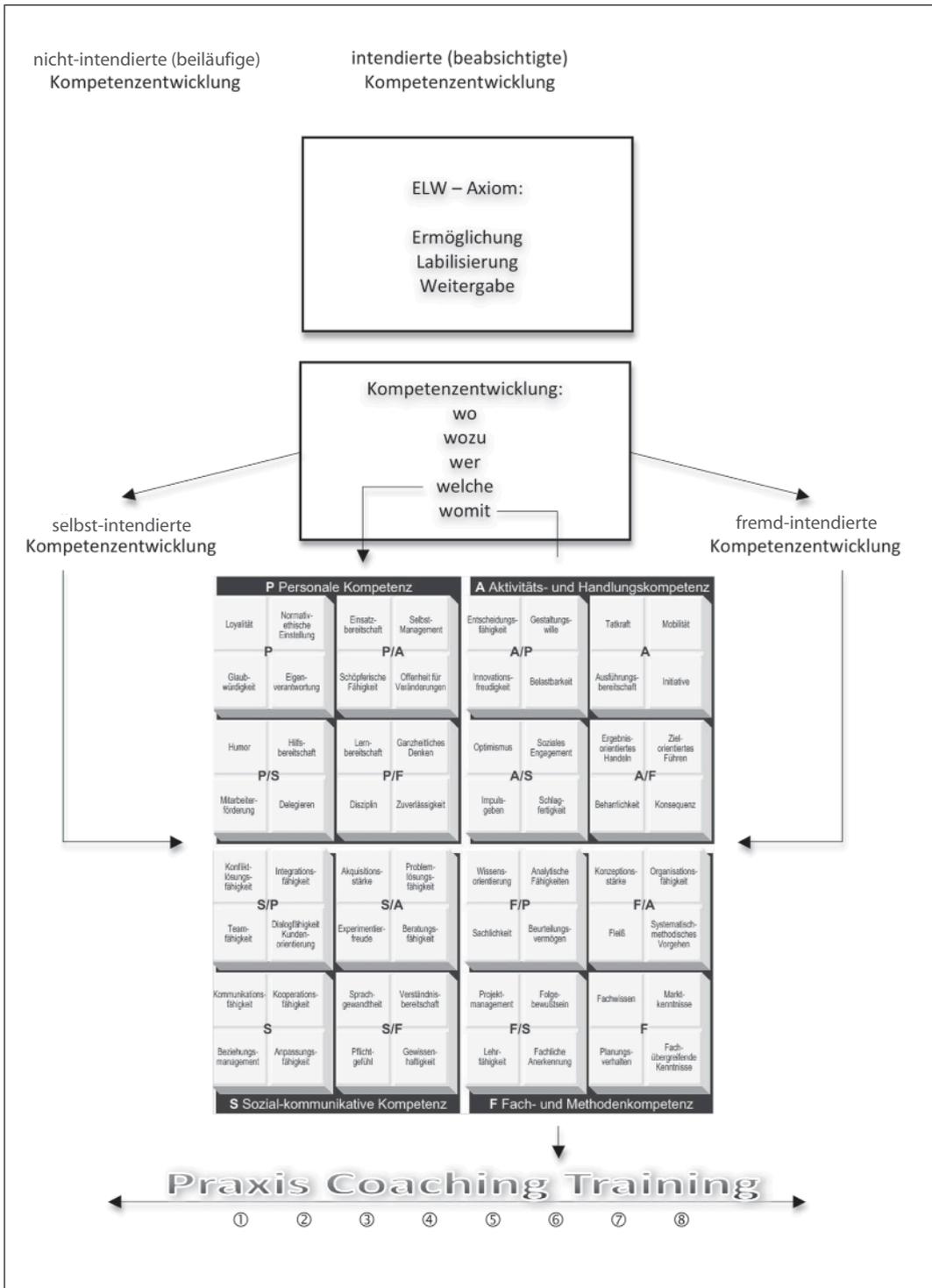


Abb. 7: Formen selbst- und fremdintendierter Kompetenzentwicklung

Selbstintendierte Kompetenzentwicklung

Es muss stets gegenwärtig bleiben, dass sich viele Kompetenzen biographisch schon sehr früh herausbilden. Zugleich ist zu beachten, dass wichtige Kompetenzen nicht in speziellen Trainingsprozessen erworben werden, sondern eher nebenbei im sozialen Umfeld oder in der unmittelbaren Arbeit (Erpenbeck/Heyse 2007). Die Analyse des Lernens im sozialen Umfeld ist deshalb auch eine wichtige Voraussetzung für die Planung von Kompetenztrainings.

Wodurch kann man dann Ist und Soll in Übereinstimmung bringen?

Auf diese Fragestellung versucht das vorliegende Buch theoretisch fundierte und praktisch erprobte Antworten zu geben. Dabei kommt Theorie nur insoweit ins Spiel, als sie in Modularen Informations- und Trainingsprogrammen (MIT) technisch umsetzbar ist. Diese Techniken werden beschrieben. Ihre Umsetzungen in Form von Übungen werden dargestellt. »Techniken« und »Übungen« umreißt das Einsatzfeld all jener Verfahren, die wirklich zur Kompetenzentwicklung genutzt werden können. Dabei orientiert sich der Aufbau des Textes an der abgeleiteten Übersicht der 64 Grund- und Teilkompetenzen. Der Vorteil dieses Aufbaus für ein Trainingskompendium ist, dass die vier *Basiskompetenzen* P, A, F, S und die davon ausgehenden *Teilkompetenzen* in Kombinationen ein äußerst differenziertes und vor allem nicht »fachkompetenzlastiges« Bild ergeben, wie das bei eher qualifikationsorientierten Weiterbildungsmaßnahmen so häufig der Fall ist.

Jede der 64 Trainingseinheiten plus weitere 16 Trainingseinheiten ist modular aufgebaut:

- Zu jeder der insgesamt 80 Teilkompetenzen liegen aus dem KODE®X-Verfahren charakterisierende Definitionen vor.
- Davon ausgehend werden in den einzelnen Trainingseinheiten zunächst umrissartig – oft mit Bonmots, Beispielen und Anekdotischem gewürzt – die *Basis- und Teilkompetenzen* plastisch umrissen.
- Fragebögen zur *Selbsteinschätzung* von nachgefragten eigenen Basis- und Teilkompetenzen ermöglichen es, Antworten auf solche Fragen zu finden:
 - Wie sieht es mit meinen Kompetenzen aus?
 - Habe ich deutliche Kompetenzdefizite?
 - Kann ich diese durch andere, stärker ausgeprägte Kompetenzen kompensieren?
 - Wo muss ich mir über weniger ausgeprägte Kompetenzen klar werden und sie durch ein entsprechendes Training erhöhen?
- Daraus leiten sich die *persönlichen Zielsetzungen* ab, die in Veränderungsvorsätzen – gleich ob mit oder ohne Training – münden:
 - Was muss sich ändern?
 - Wo setze ich an?
 - Welche Ziele stelle ich mir persönlich?
- Zugleich werden die Hintergründe von *Veränderungsmöglichkeiten* deutlich:
 - Was kann ich überhaupt verändern?
 - Wo stehen mir Hilfe und Unterstützung zur Verfügung?
 - Welche Energiequellen können und sollen mich antreiben?

- Ebenso ist herauszufinden, welche Gewohnheiten, Hindernisse, *Bremsen* der Zielerreichung entgegenstehen:
 - Wann und wo habe ich meine Kompetenzentwicklung vernachlässigt?
 - Was steht subjektiv und objektiv meiner Entwicklung entgegen?
 - Wie kann ich Bremsen beseitigen?
- Daraus lassen sich schließlich persönliche *Schlussfolgerungen und Maßnahmen* für die eigene Kompetenzentwicklung ableiten.
- Ist man bis zu diesem Punkt vorgeedrungen, beginnt die Suche nach geeigneten *Techniken und Übungen*. Hier soll dem Suchenden nichts vorgeschrieben werden. Es gibt keine allgemeingültigen Rezepte zur Kompetenzentwicklung. Es gibt nur Erfahrungen und Möglichkeitsfelder, die man selbst – eventuell gestützt durch Trainer, Personalentwickler, Kollegen oder Freunde – ausschreiten kann.
- Abschließend ermöglichen zusammenfassende *Checklisten* einzuschätzen, ob sich die Kompetenzen tatsächlich in der gewünschten Weise entwickelt haben, ob man sich durch die Anstrengungen belohnt und bereichert fühlen darf.
- Am Ende jedes Modularen Informations- und Trainingsprogramms findet der Leser Hinweise auf *Literatur*, die zur Entwicklung des Moduls diente und die auch für den Laien lesenswerte Hinweise und Weiterführungen enthält.

Wenn die hier neuerlich vorgelegten Informations- und Trainingsprogramme auch in Zukunft zu einem effektiven Kompetenztraining beitragen könnten, hätten sie ihr Ziel voll erreicht.

Literatur

- Abelson, R.P. (1963): Computer simulation of »hot« cognition. In: Tomkins, S.S., Messick, S. (Hrsg.): Computer Simulation of Personality. Wiley, New York
- Ant, M. (2004): Die Auswirkung von Kompetenzbilanzen auf das Selbstwertgefühl von Arbeitslosen, Editions d'Letzebuerger Land, Luxemburg
- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Schneider Verlag, Hohengehren
- Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Carl Auer Verlag, Heidelberg 2007
- Arnold, R., Holzapfel, G. (Hrsg.) (2008): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Schneider Verlag, Hohengehren
- Arnold, R., Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren
- Barthel, E., Erpenbeck, J., Hasebrook, J., Zawacki-Richter, O. (Hrsg.) (2007): Kompetenzkapital heute. Wege zum Integrierten Kompetenzmanagement. Frankfurt School Verlag, Frankfurt am Main
- Bauer, H.G. (2001): Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze. 6. Aufl., München, Rainer Hampp Verlag, Mering
- Bauer, H.G., Böhle, F., Munz, C. u. a. (2002): Hightech – Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Bergmann, G., Daub, J., Meurer, G. (2003): Die absolute Kompetenz. Von der Kompetenz zur Metakompetenz. Manuskript, Siegen
- Böhle, F., Bolte, A. (2002): Die Entdeckung des Informellen. Der schwierige Umgang mit Kooperation im Arbeitsalltag. Campus Verlag, Frankfurt, New York

- Böhle, F., Wehrich, M.* (Hrsg.) (2008): Handeln unter Unsicherheit. Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden
- Buhr, S., Ortman, S.* (2004): KomBilanz – Software zur Kompetenzbilanzierung. In: Heyse, V., Erpenbeck, J., Max, H. (Hrsg.): Kompetenzen erkennen, entwickeln, bilanzieren. Waxmann Verlag, Münster 2004
- Calonder Gerster, A.E.* (2007): Das CH-Q Kompetenz-Management-Modell. In: Erpenbeck, J., v. Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart. S. 719–736
- Chomsky, N.* (1962): Explanatory Models in Linguistics. In: Nagel, E., Suppes, P., Tarski, A. (Hrsg.): Logic, Methodology and Philosophy of Science. Stanford; University Prints, Calif.
- Chomsky, N.* (1971): Aspekte der Syntaxtheorie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Council of Competitiveness* (1998): Winning the Skills Race. Publications Office, Washington
- DFG Schwerpunktprogramm 1293 »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen« Internet
- Erpenbeck, J., v. Rosenstiel, L.* (Hrsg.) (2003; 2. Aufl. 2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart
- Erpenbeck, J., Heyse, V.* (1999, 2007): Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. Aufl., Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin
- Erpenbeck, J., Weinberg, J.* (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Beiträge zur Entwicklung effektiver Qualifikationsstrukturen. Waxmann Verlag, Münster, New York
- Garcia, S.* (2002): Kompetenzbilanzierung. Diplomarbeit, Institut für betriebswirtschaftliche Forschung der Universität Zürich, Zürich
- Geldermann, B., Seidel, S., Severing, E.* (2008): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung, Nürnberg. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Gieseke, W.* (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Gigerenzer, G.* (2008): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. Goldmann Verlag, München
- Gnahn, D.* (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. W. Bertelsmann Verlag Bielefeld
- Gnahn, D., Neß, H., Schrader, J.* (Hrsg.) (2003): Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes »Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens«. BMBF, Berlin
- Grote, S., Kauffeld, S., Frieling, E.* (2006): Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart
- Gruber, H.* (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Huber Verlag, Bern
- Gruber, H., Ziegler, A.* (1996): Expertiseforschung. Westdeutscher Verlag, Opladen
- Haase, K.* (Ifd. 2000–2006): Statusberichte Monitoring Grundlagenforschung Kompetenzmessung, Berlin (URL: <http://www.abwf.de>).
- Haasler, B., Schnitger, M., Rauner, F.* (2006): Kompetenzbilanzen. Europäische Ansätze – eine Untersuchung aus dem Anwendungsfeld der Vermittlung Arbeitssuchender. In: QUEM, edition (Hrsg.): Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Waxmann Verlag Münster, New York, München, Berlin
- Hasebrook, J., Zawacki-Richter, O., Erpenbeck, J.* (Hrsg.) (2004): Kompetenzkapital. Verbindungen zwischen Kompetenzbilanzen und Humankapital. Frankfurt School Verlag, Frankfurt am Main
- Heyse, V.* (2007): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, Praxiserfahrungen. In: Neumann, R., Graf, G.: Management-Konzepte im Praxistest. Linde international, Wien
- Heyse, V., Ortman, S.* (2008): TalentManagement in der Praxis – Mit Arbeitsblättern, Checklisten, Softwarelösungen, Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin
- Heyse, V., Erpenbeck, J.* (Hrsg.) (2007). Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE® (und KODE®X im Praxistest. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin.
- Heyse, V., Erpenbeck, J.* (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart

- Heyse, V., Erpenbeck, J., Michel, L.* (2002): Kompetenzprofilung. Weiterbildungsbedarf und Lernformen in Zukunftsbranchen. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin
- IASB* (Hrsg.) (2003): Abbreviated International Financial Reporting Standards 2003 (IAS 1 to IAS 41). IFRS, London
- Kappelhoff, P.* (2004): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. Manuskript, Berlin
- Kauffeld, S.* (2006): Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln: Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart
- Klieme u. a.* (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. BMBF, Bonn, Berlin
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften* (2005): Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel
- Landesinstitut für Qualifizierung NRW* (2006): Talentkompass. www.talentkompass.de, Hagen
- Lang-von Wins, T., Barth, U.G., Sandor, A., Triebel, C.* (2005): Grundlagen einer lernenden Kompetenzbeurteilung in Unternehmen. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzmessung in Unternehmen. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin, S. 453–600
- Lang-von Wins, T., Triebel, C.* (2006). Kompetenzorientierte Laufbahnberatung, Springer Verlag, Heidelberg
- Mayring, P.* (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Mertens, D.* (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Jhg. 7, H.1 Nürnberg
- Mertins, K., Döring-Katerkamp, U.* (Hrsg.) (2004): Kompetenzmanagement – Der Faktor Mensch entscheidet! Eine gemeinsame Studie des Fraunhofer IPK und des Instituts für angewandtes Wissen iaw. Berlin; Fraunhofer Verlag, Köln
- Mitchell, S.* (2008): Komplexitäten. Warum wir erst anfangen, die Welt zu verstehen. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Mittelstraß, J.* (1999): Lernkultur – Kultur des Lernens. In: Kompetenz für Europa: Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin. QUEM-report 60, Berlin, 49–63
- Nonaka, O.I., Takeuchi, H.* (1997): Die Organisation des Wissens. Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York
- North, K., Friedrich, P., Lantz, A.* (2005): Kompetenzentwicklung zur Selbstorganisation. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzmessung in Unternehmen. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin. S. 601–672
- Osterloh, M.* (2001): Wettbewerbsfähigkeit in der Wissensgesellschaft oder: Können Organisationen lernen? In: QUEM (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, Berlin
- Osterloh, M., Wübker, S.* (1999): Wettbewerbsfähiger durch Prozess- und Wissensmanagement. Mit Chancengleichheit auf Erfolgskurs. Gabler Verlag, Wiesbaden
- Pawlowsky, P., Menzel, D., Wilkens, U.* (2005): Wissens- und Kompetenzdiagnostik in Organisationen. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzmessung in Unternehmen. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin, S. 341–452
- Probst, G. J., Deussen, A., Eppler, M., Raub, S. P.* (2000): Kompetenzmanagement. Wie Individuen und Organisationen Kompetenzen entwickeln. Gabler Verlag, Wiesbaden
- Projektteam* (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojekts, BMBF, Berlin.
- QUEM* (Hrsg.) (2003): Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. QUEM-report, Berlin
- QUEM* (Hrsg.) (2005): Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin

- QUEM* (Hrsg.): (2006): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung« Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin
- QUEM* (Hrsg.) (ab 2001): Internationales Monitoring Kompetenzmessung http://www.abwf.de/main/programm/frame_html?ebene2=befunk&ebene3=Monitoring
- QUEM*, edition Bd. 20 (2006): Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Wege zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin
- Rauner, F.* (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. ITB Forschungsberichte 14/2004
- Rauner, F.* (2004): Qualifizierungsforschung und Curriculum. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Reinhardt, R.* (1998): Das Management von Wissenskapital. In: Pawlowsky, P. (Hrsg.): Wissensmanagement. Erfahrungen und Perspektiven. Gabler Verlag, Wiesbaden, S. 152, 153
- Reisenzein, R., Schützwohl, A., Meyer W.-U.* (2008): Einführung in die Emotionspsychologie. Bd. 3, Kognitive Emotionstheorien. Huber Verlag, Bern 2008
- Sauer, J.* (2002): Transformation beruflicher Weiterbildung – Infrastrukturen für neue Lernkulturen. Von einer Weiterbildungspolitik zur Lernkulturpolitik. In: *QUEM* (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin. S. 435–472
- Schmidt, N.* (1995): Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Rowohlt Verlag, Reinbeck
- Siegfried J., Schmidt, S.J.* (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Carl Auer Systeme, Heidelberg 2005.
- Sonntag, K.-H., Schaper, N., Friebe, J.* (2005): Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In: *QUEM* (Hrsg.): Kompetenzmessung in Unternehmen. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin. S. 19–340
- Struck, P.* (2007): Die 15 Gebote des Lernens, 2. Aufl., Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Sydow, J., Duschek, S., Möllering, G., Rometsch, M.* (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- The Boston Consulting Group* (2007): The Future of HR in Europe. Key Challenges Trough 2015. Europäische Vereinigung für Personalführung, Düsseldorf, Paris
- Veith, H.* (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitmantiken. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin
- Wildemann Consulting, Karlsbad* (2005): Die Kompetenzhaltigkeit moderner betrieblicher Assessments. In: *QUEM* (Hrsg.): Kompetenzmessung in Unternehmen. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin. S. 723–760
- Wilkens, U., Gröschke, D.* (2007): Kompetenzbeziehungen und Kompetenznutzung im Wissenschaftssystem – Theoretische Überlegungen und empirische Einblicke. In: Barthel, E., Erpenbeck, J., Hasebrook, J., Zawacki-Richter, O. (Hrsg.): Kompetenzkapital heute. Wege zum Integrierten Kompetenzmanagement. Frankfurt School Verlag, Frankfurt am Main, S. 269–292
- Wissensbilanz Made in Germany* (2005): Dokumentation Nr. 536 des BmfWA. Leitfaden 1.0 zur Erstellung einer Wissensbilanz. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, Berlin
- Wolf, A.* (1995): Competence-Based Assessment (Assessing Assessment). Open University Press, New York
- Wucknitz, U., Heyse, V.* (2008): Retention Management. Schlüsselkräfte entwickeln und binden. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin, S. 19–340
- Wunderer, R., Bruch, H.* (2000): Umsetzungskompetenz. Diagnose und Förderung in Theorie und Praxis, Verlag Franz Vahlen, München.
- Zawacki-Richter, O., Hasebrook, J., Barthel, E.* (2004): Kompetenzen als immaterielle Vermögenswerte in Betrieben. *QUEM*-Bulletin 2/2004, S. 23 ff.

Kapitel I

Personale Kompetenz

P

Loyalität

P



Grundsätzliche Überlegungen



Lange Zeit war Loyalität ein eher verpönte Begriff, der einerseits mit »blindem Gehorsam« in diktatorischen Strukturen und mit dem »Abschieben eigener Verantwortung« assoziiert wurde. Gegenwärtig gewinnt der mit diesem Begriff verbundene Sachverhalt wieder eine wachsende Bedeutung – häufig verbunden mit den Begriffen »Commitment«, »soziale Identifikation« und »soziale Integration«.

Loyalität kann allgemein umschrieben werden als ein nach außen gerichtetes Gefühl der persönlichen Bindung an andere Personen, Gruppen, Organisationen oder andere soziale Gebilde. Der Begriff der Loyalität ist Element eines sehr komplexen Wortfeldes. Folgende Übersicht zeigt verschiedene Dimensionen und ihnen entsprechende Begriffe:

Dimension »Herrschaftsbeziehung«	Treue, Fügsamkeit, Vertrauen, Ergebenheit, Folgebereitschaft, Konformität
Dimension »Soziale Gruppenkohäsion«	Wir-Gefühl, Identifikation, Korpsgeist, Konsens, Solidarität, Betriebstreue
Dimension »Emotionalität/Affektivität«	Pflicht, Pflichtgefühl, Disziplin, Verpflichtung, Verantwortung
Dimension »Zweierbeziehung«	Liebe, Treue, Freundschaft, Aufrichtigkeit
Dimension »Region«	Lokalstolz, Heimatliebe, Patriotismus

Loyalität drückt einen bestimmten Typus von intrinsisch verankerter Folgebereitschaft aus und ist eine Einstellungsvariable. Im Anglo-amerikanischen wird Loyalität als eine Folge

von (organisatorischem) »Commitment« erfasst sowie im Sinne von »Wertbindung«. Mit der wachsenden Bedeutung von Selbstständigkeit, Commitment und intrinsischer Motivation erhält die Teilkompetenz Loyalität einen neuen Stellenwert.

Ein bekannter innovativer Berliner Unternehmer formulierte in einem Interview mit den Verfassern, in dem es vor allem um Fragen des eigenen Lebensanspruches, um seine Auffassung von Sinn und Werten ging, seinen Anspruch an Loyalität wie folgt: »Loyalität habe ich in den letzten drei Jahren unserer Unternehmensentwicklung besonders beachtet. Ich habe erkannt, dass das Know-how von diesem Punkt abhängig ist. Ein Mitarbeiter, der viel weiß, aber unloyal ist, von dem haben wir nichts. Der ist mit seinem Kopf woanders. Er arbeitet hier, erhält sein Gehalt, aber irgend etwas hält ihn zurück. Und das will ich ja freimachen.«

Also, damit ich erreiche, dass die Mitarbeiter lange dem Unternehmen gehören und dass sie mit Freude in ihre Schulung, in ihre Möglichkeiten, in ihre sozialen Entwicklungen investieren können, muss ich diese Mitarbeiter erst einmal gewinnen. Und »gewinnen« heißt für mich nicht zu 99 %, sondern das heißt zu 100 %. Es darf nicht ein Prozent fehlen! Und umgekehrt muss ich zu 100 % gegenüber dem Mitarbeiter loyal sein. Das ist genau spiegelbildlich zu betrachten. Sie können das alles ja im Grunde auch mit dem Begriff »Motivation« ersetzen. Für mich ist das in diesem Zusammenhang das Gleiche«.

Loyalität in Arbeitsorganisationen

Erstens bezeichnet Loyalität die Bereitschaft zur Identifikation mit zentralen Werten und Normvorstellungen des Unternehmens. Und das gilt für alle handelnden Personen gleichermaßen – als stillschweigende Übereinstimmung. Das geht auch deutlich aus den Aussagen des zitierten Unternehmers hervor.

Zweitens weist Loyalität einen hohen Zusammenhang mit Kompromisslosigkeit, Konsequenz und Einsatzbereitschaft auf. Das demonstriert das folgende Beispiel sehr deutlich (nach Nölke 2002): Mitte der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts begann nach etlichen Anlaufschwierigkeiten langsam der Durchbruch der dänischen Firma Lego.

Das damals kleine Unternehmen exportierte damals seine Lego-Steine fast ausschließlich nach Norwegen und Schweden, wollte aber auch auf dem deutschen Markt tätig werden. Dazu reiste der Juniorchef Gottfried Christiansen im Jahre 1955 zur Spielzeugmesse nach Nürnberg und warb für die Lego-Steine. Damals galt jedoch die Meinung der Experten, dass Deutschland kein Markt für dieses Produkt sei.

Christiansen ließ jedoch nicht locker und reiste kurze Zeit später nach Hamburg, um nochmals den deutschen Markt zu sondieren. Auf der Rückfahrt besuchte er mehr zufällig den ihm eher flüchtig bekannten Puppenmöbel-Fabrikanten Axel Thomsen. Ihm stellte Christiansen sein Lego-System vor und begeisterte Thomsen auf der Stelle. Dieser bat nach einem langen Gespräch, in dem es anscheinend um die unendlichen Möglichkeiten des Lego-Systems und die unterschiedlichen Zielgruppen, die man damit erreichen kann, um die Generalvertretung in Deutschland. Christiansen aber lehnte ab mit dem Hinweis, dass Thomson seine eigene Firma zu leiten hätte und das Lego-System nur von jemandem vertreten werden kann, der sich dieser Sache zu einhundert Prozent verschreibt. Kurze Zeit später reiste Thomson zu Lego und teilte mit, dass er seine eigene Firma seinem Sohn übertragen und sich ganz Lego

widmen werde, sofern er Lego auf den deutschen Markt bringen dürfe. Und so wurde er der erste deutsche Geschäftsführer von Lego Deutschland.

Drittens kommt es auf Loyalität vor allem dann an, wenn man auch anders handeln könnte, wenn es keine eindeutigen Orientierungen und Regeln gibt und wenn die unmittelbare soziale Kontrolle fehlt.

Kein soziales System kann nur durch formale (sozial-)technische Regelungs- und Steuerungsmechanismen funktionieren. Rein rationale Kontrakte und formale Regelungen reichen letztlich nicht aus, um Menschen im »Systemsinn« handeln zu lassen. Soziale Systeme jedweder Art benötigen vielmehr einen Konformitätsüberschuss (Hoyos 2004), um überdauern und effizient sein zu können. Sie bedürfen mehr oder weniger generalisierter und verinnerlichter Handlungsbereitschaften der einzelnen Personen.

Auf Loyalität kommt es immer dann an, wenn man auch anders handeln könnte. Also wenn die unmittelbare soziale Kontrolle und Interventionsmöglichkeiten fehlen, wenn es keine eindeutigen Regeln gibt.

Insbesondere in etablierten Unternehmen fordern schriftliche oder auch nicht schriftlich niedergelegte soziale Normen von den Mitarbeitern, das Unternehmen nach innen und nach außen zu repräsentieren, Verantwortung für Handlungen und Ergebnisse zu übernehmen und sich persönlich für den Erhalt und die Weiterentwicklung des Unternehmens zu engagieren.

Trends

1. Mit zunehmendem Veränderungsdruck auf ein Unternehmen, mit zunehmender Komplexität und Dynamik, denen ein Unternehmen ausgesetzt ist, wächst die Erwartung an die Loyalität der Mitarbeiter – als Sicherheit für den Fortbestand des Unternehmens. Je nach Tiefe und Breite, je nach Tätigkeitsanforderung variieren die Loyalitätsanforderungen.
2. Größere Handlungsspielräume, zugestandene »Autonomie«, mehr Verantwortung fordern nicht nur eine größere Loyalität, sondern sie erzeugen auch wiederum Loyalität über Mechanismen der »Selbstbindung« auf der Grundlage persönlich zu treffender oder getroffener Entscheidungen. Die Gewährung von Handlungsspielräumen ist auch durchaus als eine Art Einbindungsstrategie zu verstehen.
3. Mit zunehmendem Innovationsdruck sowie wachsender Flexibilität von betrieblicher Technologie und Arbeitsorganisation steigen die Loyalitätsanforderungen. Hierbei kommt man schnell in das sog. »Doppelbindungs-dilemma« (Türk, in Sarges 2000): Bindung und Nichtbindung werden zugleich gefordert. Und das sieht etwa so aus: Einerseits wird Betriebstreue erwartet und andererseits Mobilität, einerseits Arbeitsmotivation bzgl. der jeweils spezifischen Tätigkeiten/Aufgaben, andererseits Bereitschaft zum permanenten Arbeitsplatzwechsel, einerseits Identifikation mit der Berufsrolle, andererseits berufliche Flexibilität und ständiges Hinzulernen, einerseits Solidarität mit den Kollegen, andererseits Konkurrenz mit denselben...
4. Mit der Zunahme von Selbstständigen, sei es durch Neugründungen von Unternehmen, durch spin off, durch MbO/Mbl oder durch den Versuch, aus der Arbeitslosigkeit heraus eine selbstständige Tätigkeit zu finden, nimmt zugleich die Anforderung an eine zeitwei-

lige, multilaterale Loyalität der Selbstständigen gegenüber verschiedenen Auftraggebern und Kunden zu, die im Rahmen der Beziehung nicht minder der Loyalität fest angestellter Mitarbeiter sein muss.

Wir sehen, dass die Loyalität sehr unterschiedliche Facetten aufweist und insbesondere mit der Zunahme von Veränderungen an Bedeutung gewinnt.

Aus dem engen Verhältnis von Loyalität und persönlicher Identifikation für Menschen, Gruppen, Aufgaben, Unternehmen u. a. heraus sind nach Löhner (1991, 2005) folgende Arbeitseinstellungen und Handlungen für eine ausgeprägte Loyalität kennzeichnend:



Kennzeichen

Erstens: Kleinigkeiten wie Unordnung, geringe Erledigungsverzögerungen und Defizite in Randinformationen werden unmittelbar mit ihrer Wahrnehmung erledigt. »Sofort statt gleich!«

Zweitens: Wahrgenommene Missstände werden nicht erst lange besprochen oder dessen Ursachen analysiert, sondern unmittelbar beseitigt. Der verantwortliche Mitarbeiter wird sich nie zu schade sein, Bilder an der Wand zurechtzurücken. »**Taten statt Worte!**«

Drittens: Ideen, Einfälle, kreative Verbesserungen werden geprüft, möglichst probiert und dann erst vorgetragen. Die ständige Aussage »Man könnte doch hier ...« soll oft von der eigenen Umsetzungsscheu ablenken. »**Praktische Vorschläge statt theoretischer Ratschläge**«.

Aus
dieser Arbeits-
einstellung erhöht
sich spürbar die Loyalität
der Mitarbeiter sowie auch
die Loyalität gegen sich selbst.

Was kann man persönlich zur Erhöhung der Loyalität in Unternehmen tun? Im Folgenden werden vor allem Empfehlungen zusammengetragen, die die eigenen, unmittelbaren Möglichkeiten des Wirkens und Einwirkens auf Dritte betreffen und sich zwar selbstverständlich anhören, jedoch im betrieblichen Alltag allzu häufig nicht oder unzureichend realisiert werden und dadurch eher zu Spannungen und Konflikten führen als zu Identifikation und Integration.

Empfehlungen



- Stehen Sie immer loyal zu Ihren Kollegen. Unterstützen Sie sie bei Auseinandersetzungen mit Außenstehenden soweit es die Tatsachen zulassen.
- Versuchen Sie, sich in die Situation der anderen zu versetzen und gehen Sie offen und aufgeschlossen auf andere zu.
- Gehen Sie stets davon aus, dass alle gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten, für den Erfolg des Unternehmens tätig sind – jeder auf seine Weise. Unterstellen Sie grundsätzlich den anderen Interesse, Identifikation und Engagement für das gemeinsame Unternehmen.
- Denken Sie immer daran, dass zeitweilige Konflikte in sozialen Systemen etwas ganz Normales sind und zur Entwicklung einer Organisation gehören. Und: Konflikte können nur gemeinsam und zur Zufriedenheit aller Betroffenen gelöst werden.
- Schieben Sie die Schuld an Spannungen und Konflikten nicht anderen zu; suchen Sie erst einmal bei sich selbst Ursachen für diese Spannungen und Möglichkeiten für Lösungsinitiativen.
- Gehen Sie aktiv auf die anderen zu und fragen Sie konkret nach den Ursachen ihres Verhaltens. Hüten Sie sich vor vorschnellen Interpretationen und Bewertungen.
- Kritisieren Sie Ihre Kollegen nicht vor Dritten, sondern offen und veränderungsorientiert unter vier Augen.
- Schlichten Sie Unstimmigkeiten so, dass jeder das Gesicht wahren kann.
- Bringen Sie in der Kommunikation mit Kollegen und Führungskräften Geduld auf und hören Sie aufmerksam zu. Geben Sie Rückmeldungen darüber, wie etwas bei Ihnen angekommen ist.
- Setzen Sie sich offen, geduldig und konsequent für Verbesserungen im Unternehmen, aber auch für die Erhaltung von Bewährtem ein und stellen Sie das Unternehmensinteresse über momentane persönliche Vorteile.
- Scheuen Sie keine Auseinandersetzungen, wenn es um Unternehmensinteressen geht, weder gegenüber einzelnen Personen noch Teams. Solange Sie solcher Art Auseinandersetzungen offen austragen und mit persönlichen Werten und Normen rechtfertigen können, handeln Sie in hohem Maße loyal.
- In Teams werden naturgemäß nicht nur Probleme gelöst, sondern auch geschaffen. Für die Effizienz von Teams und die Identifikation der Mitglieder mit dem Team und Unternehmen ist es wichtig, dass Sie sich für die Loyalität zwischen den Teammitgliedern einsetzen. Halten Sie hierbei anscheinend störende Mitglieder solange für unschuldig, bis bestehende Probleme geklärt sind. Nehmen Sie eine aktiv vermittelnde Rolle ein.
- Nehmen Sie kritische Hinweise von internen und externen Kunden ernst und gehen Sie den Ursachen nach. Kritisieren Sie jedoch nie pauschal die eigene Einrichtung. Nehmen

Sie die Hinweise als Möglichkeiten einer weiteren Arbeits- oder Produktverbesserung an und halten Sie sich ansonsten mit Belastungen Dritter, pauschalisierenden Antworten oder eigener negativer Darstellung gegenüber der Einrichtung zurück.

- Auch wenn Sie eine Organisation verlassen haben, sollten Sie loyal bleiben und sie nicht in der Öffentlichkeit pauschal kritisieren.



Persönliche Maßnahmen

Was nehme ich mir für die nächsten 6 Wochen im Sinne einer Verbesserung meiner »Loyalität« vor? (Stichworte):

Was werde ich zuerst und vorrangig tun? (Stichworte):

Wie kontrolliere ich die Resultate? (Stichworte):

Wo werde ich mich weiter zum Thema »Loyalität« informieren? (Stichworte):



Literatur

Frey, D.; Rosenstiel, L. v., Hoyos, C. G.: Wirtschaftspsychologie. Beltz Psychologie Verlags Union, München/Weinheim 2005

Löhner, M.: Unternehmen heißt lernen. Econ Verlag, Düsseldorf/Wien u. a. 1991

Löhne, M. et al.: Führung neu durchdenken, Campus Verlag, Frankfurt/Main 2005

Nöllke, M.: Anekdoten, Geschichten, Metaphern. Haufe Mediengruppe, Freiburg/Berlin u. a. 2002

Sarges, W. (Hrsg.): Managementdiagnostik. Hogrefe Verlag, Göttingen/Bern 2000

Normativ-ethische Einstellung

P



Normativ-ethische Einstellungen mit der Bereitschaft, selbstverantwortlich zu handeln und Werte zu verwirklichen hat viel mit Sinn- und Sinnerfüllung, mit der Formulierung und Verfolgung eigener Leitbilder und schließlich mit der Erhöhung der persönlichen Lebensqualität und des eigenen Wohlbefindens zu tun.

Sagen Sie »Ja« zu Ihrem Leben, oder verändern Sie es!

Grundsätzliche Überlegungen



Veränderungen in der Umwelt, in der Familie, im Unternehmen fordern oft eine Neuformulierung von persönlichen Leitbildern, Zielen und Strategien. Das setzt eine selbstkritische Auseinandersetzung mit den eigenen aktivitätsfördernden und aktivitätshemmenden Einstellungen voraus.

Persönliche Ziele und Strategien orientieren sich an der Umwelt, an der Familie, an der eigenen Arbeit und am persönlichen Leitbild, daran, ob und wofür »etwas Sinn macht«.

Sinn im Leben

Sinn wird hier nicht als »Sinn des Lebens« verstanden, sondern als »Sinn im Leben«, der erfahrbar ist (nach Frankl).

Dieser Sinn ist an die einzelne Person gebunden, an deren ererbte sowie gelernte Motivation – und an die jeweils situativen Herausforderungen.

Lebensqualität

Sinn ist nicht nur Arbeitssinn, sondern auch Lebenssinn. Beides hat eine unmittelbare Beziehung zum persönlichen Wohlbefinden und zur Sicherung der Lebensqualität.

Eine Beeinträchtigung von Lebensqualität, für die es keine einsehbaren Gründe gibt, lässt wiederum die Arbeitsmotivation deutlich zusammenbrechen. Leider wird in betrieblichen Untersuchungen vorwiegend nach Reibungen und Spannungen gesehen – und damit nach betrieblichen Mängelausschnitten – und weniger nach Möglichkeiten der Verbesserung der Lebensqualität. Letztere verlangt eine ganzheitliche betriebliche Sicht.

Die individuelle Lebensqualität hängt oft und vorwiegend von sinnvoll erlebten Gruppenbeziehungen und -qualitäten ab.

Werte

Das Operationalisieren von Sinn, das Umsetzen von Sinn in konkrete Handlungen ist die Verwirklichung von Werten.

Nur wer sich wandelt, bleibt sich treu.

Je mehr sich unsere Umwelt verändert, je komplexer und dynamischer die uns umgebenden Bedingungen sind, desto mehr benötigen wir »Ordner«, Werte, die Kontinuität und Orientierung in die Veränderungen bringen. Fragen der Sinnverwirklichung, des persönlichen Leitbildes nehmen an Bedeutung zu.

Das Ableiten individueller Ziele, individueller Sinneinheiten ist sehr schwer und auf direktem Frageweg (etwa: »Was ist der Sinn meines Tuns?« »Welchen Zielen will ich nachgehen?«...) für den Praktiker fast unmöglich. Deshalb werden im Folgenden mehrere Checklisten und Fragebögen für die Bearbeitung durch Sie angeboten. Sie sind logisch miteinander verknüpft: vom Selbstcheck der persönlichen Wertvorstellungen über Handlungsangebote bis hin zu Schlussfolgerungen zur Verbesserung der eigenen Lebensqualität und des Wohlbefindens.



Selbstcheck

Wenn Sie sich mehr mit Ihren Wertvorstellungen und Leitbildern bzw. Idealen auseinander setzen wollen und dieses nicht auf abstrakter Ebene, dann können Sie schrittweise vorgehen:

1. Schritt: Persönliche Grundannahmen/ein persönliches Leitbild formulieren

Um das persönliche Leitbild herauszuarbeiten, gilt es, eine Reihe konkreter »W«-Fragen zu beantworten, z. B.:

- Wer will ich sein?
- Was ist gut für mich?
- Wo will ich etwas leisten (im Unternehmen, außerhalb des Unternehmens...)?

- Was ist schlecht für mich?
- Was will ich meiden bzw. nicht unterstützen bzw. gar bekämpfen?
- Wer ist bzw. wird der Empfänger meiner persönlichen Zuwendung/Sympathie?
- Was sind meine zentralen Wertvorstellungen?

2. Schritt: Persönliche Ziele herausarbeiten

Längerfristige (eher strategische) Ziele sind in erster Linie qualitativ zu formulieren. Mehr kurzfristige Ziele müssen demgegenüber beobachtbar, abrechenbar, messbar sein. Bei der Ableitung persönlicher Ziele zur Realisierung der Leitbilder könnten eher solche Fragen beantwortet werden wie:

- Warum will ich das tun?
- Was will ich bis wann erreicht haben?
- Wie kann ich diese Ziele erreichen?
- Wer kann mir dabei helfen?
- Welche Störgrößen muss ich schon heute beachten?
- Wie kontrolliere ich meine Zielerreichung, woran erkenne ich den Erfolg?

Viele Menschen bleiben bei der Zielformulierung stehen und warten quasi auf deren Selbsterfüllung.

Die Ziele sind und bleiben jedoch nur insoweit realistisch, wie sie in Maßnahmen umgesetzt werden. Diese können eher mittelfristige oder eher kurzfristige sein – mit konkreten Terminen und Kontrollkriterien.

Nehmen Sie sich aber nicht zu viele Ziele auf einmal vor. 2–3 genügen, und nach deren Erreichen können Sie sich Neue stellen.

3. Schritt: Maßnahmen ableiten

- Wie und auf welchem Wege will ich die formulierten und somit für mich verbindlichen Ziele erreichen?
- Wer kann mich wie bei der Erreichung unterstützen, und wie gewinne ich diejenige Person?
- Wie müssen die Termine Kapazitäten, Budgets sowie das Umsetzungsmanagement realistisch aussehen?

Informieren Sie nach Möglichkeit eine vertraute Person über Ihre Ziele und bitten Sie sie, Ihnen Feedback zur Zielerreichung zu geben.

Wir neigen sehr schnell dazu,

- unsere Ziele zu verniedlichen, zu vertagen, da eine konsequente Umsetzung Mühe, Geduld und oft auch Auseinandersetzungen (mit sich selbst und mit anderen) erfordern;
- die Schuld an Zielverhinderungen oder Verzögerungen bei anderen zu suchen.

✓ Selbstcheck

Deshalb empfehlen wir Ihnen, sich selbst einmal nach den eigenen »versteckten« Blockaden und Fallen abzuleuchten.

Kreuzen Sie deshalb in der Rubrik »Könnte von mir stammen« all die Aussagen an, mit denen Sie sich identifizieren können bzw. die Ihnen eher ähnlich sind.

Sie können auch parallel zu Ihrem Selbstcheck einer vertrauten Person eine Kopie geben und sie bitten, ein »Fremdbild« anzufertigen. Dann können Sie Ihre Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung vergleichen und erhalten vielleicht Hinweise, die für Sie neu und wichtig sind.

Einstellungen	Könnte von mir stammen
1. Man kann keinem Menschen vertrauen	<input type="checkbox"/>
2., Ich bin vom Pech verfolgt	<input type="checkbox"/>
3. Je weniger ich offen bin, desto besser	<input type="checkbox"/>
4. Es ist wichtig, von allen akzeptiert zu werden	<input type="checkbox"/>
5. Die Welt sollte gerecht sein	<input type="checkbox"/>
6. Es ist wichtig, immer Recht zu haben	<input type="checkbox"/>
7. Die anderen sind besser dran als ich	<input type="checkbox"/>
8. Änderungen sind unnatürlich und gefährlich	<input type="checkbox"/>
9. Alle sollen mich lieben	<input type="checkbox"/>
10. Keiner hat das Recht, mich zu kritisieren	<input type="checkbox"/>
11. Ich bin für alle verantwortlich	<input type="checkbox"/>
12. Er/sie ist an allem schuld	<input type="checkbox"/>
13. Starke Menschen brauchen keine Hilfe	<input type="checkbox"/>
14. Ich kann es nicht mehr ertragen	<input type="checkbox"/>
15. Ich habe überhaupt keine Probleme	<input type="checkbox"/>
16. Ich werde sowieso nicht verstanden	<input type="checkbox"/>
17. Ich bin meinen Gefühlen ausgeliefert	<input type="checkbox"/>
18. Ich muss immer alles unter Kontrolle haben	<input type="checkbox"/>
19. Man kann sich auf niemanden verlassen	<input type="checkbox"/>
20. Ich werde es nie schaffen, mich zu verändern	<input type="checkbox"/>
21. Es gibt immer eine perfekte Lösung	<input type="checkbox"/>
22. Nichts ist schlimmer, als Fehler zu machen	<input type="checkbox"/>
23. Probleme und unangenehme Situationen lösen sich von alleine auf	<input type="checkbox"/>
24. Die anderen sind besser/stärker/schöner/schlauer ... als ich	<input type="checkbox"/>
25. Es gibt keine Ehrlichkeit mehr	<input type="checkbox"/>

Erkennen und Abbau irrationaler Einstellungen

Da subjektiven Einstellungen eine besondere Bedeutung bei der Entstehung, Festigung oder Auflösung von Wertorientierungen und entsprechender Handlungsstrategien zukommen, sind kognitive (Trainings-)Verfahren besonders interessant, z. B. die rational emotive Therapie von Albert Ellis (RET). Letztere befasst sich mit dysfunktionalen Kognitionen, z. B. das subjektive Wohlbefinden beeinträchtigende Bewertungen, Ideen, Folgerungen, Sichtweisen.

Viele wichtige Ziele werden schon dadurch im Keim vereitelt, als die Realität häufig so konstruiert wird, dass sie mit negativen Konsequenzen verbunden ist. »Selbsterfüllende Prophezeiungen«, die bei der Lösung schwieriger (Stress- bzw. Konflikt-)Situationen hinderlich sind, können z. B. sein:

- Schon wieder so ein Ärger, so eine Belastung;
- mir hilft niemand;
- immer muss ich für alle Sorge tragen;
- das schaffe ich nie;
- man will mir nur Ärger bereiten.

Was die Menschen bewegt, sind nicht die Dinge selbst, sondern die Ansichten, die sie von ihnen haben. (Epiktet, 1. Jahrhundert n. Chr.)

Schlussfolgerungen

Selbsterfüllende Prophezeiungen sind starke (Vor-)Bewertungen, die für eine Person zum Verstärker werden und mehr und mehr die eigene Umwelt konstruieren. Die Bewertungen werden zu Eigenschaften von Situationen bzw. der eigenen Person deklariert.

Nach der RET haben irrationale Einstellungen vor allem folgende Merkmale:

- Irrationale Bewertungen sind nicht wahr, sind häufig extrem übertrieben (»entsetzlich«, »unerträglich«, »absolut« ...);
- irrationale Überzeugungen äußern sich in unbedingten Ansprüchen und absoluten Verlangens statt in Wünschen und Präferenzen;
- irrationale Einstellungen behindern die Zielerreichung und verhindern Genuss und Wohlbefinden. Nach einer kurzen Orientierungshilfe gemäß den bisherigen Darstellungen kann den Trainingsteilnehmern die Liste »Irrationale Einstellungen« zur Diskussion vorgelegt werden.

Kontrolle

Schauen Sie jetzt noch einmal auf den Selbstcheck-Bogen. Wenn Sie an mehreren oder vielen Einstellungen ein Kreuz gemacht haben, dann arbeiten Sie mit sog. »Selbsterfüllenden Prophezeiungen«, machen sich unnötig das Leben schwer, halten sich gefangen. Das bewusste Abbauen von solch unrealistischen Einstellungen gibt Ihnen mehr Selbstsicherheit und Gestaltungsfreiheit. Diskutieren Sie mit einer anderen Person ihres Vertrauens darüber, was Sie zum Erkennen und zum Abbau irrationaler Einstellungen tun können.

Wenn Sie nun etwas erreichen und ggf. deutlich verändern wollen, dann müssen Sie auch wissen, wofür! Es muss für Sie persönlich wichtig werden, etwas zu unternehmen. Es muss für Sie persönlich ein Nutzen absehbar sein, eine Erfüllung, die Ihr Wohlbefinden steigert. Ein primäres Ziel der eigenen Lebensplanung, der Suche nach dem Sinn im Leben, den eigenen Verhaltensnormen ist die Gesundheit (die eigene und die der anderen; die psychische, physische und soziale). Für diese gelten positive Erlebnisse, allseitiges Wohlbefinden und Zufriedenheit auf der Arbeit und in der Freizeit als grundlegende Voraussetzungen.

Genießen lernen

Nach Koppenhöfer (2004) gibt es sieben Prinzipien zur Entwicklung von Genussfähigkeit und Zufriedenheit. Genussfähigkeit ist der Kern der Wertorientierung, bewusst das »Leben zu leben« (und nicht »gelebt werden«).

Sieben Prinzipien

1. **Genießen braucht Zeit:**

Die Entwicklung eines subjektiven Gefühlszustandes der Zufriedenheit und des Glücks lässt sich nicht erzwingen und verlangt entsprechende Zeit für angenehme Erfahrungen; das legt eine Haltung der Ruhe und Entspannung nahe.

2. **Genuss ist erlaubt:**

Viele Personen entwickeln im Laufe ihrer Lerngeschichte die Haltung, dass angenehme Erfahrungen wie Essen, Trinken, Freizeit, Sexualität oder Sport Luxusdinge seien, die für manche sogar in den Bereich von »Sünde« fallen oder die man sich zumindest nicht offen zugestehen darf. Genuss wird auch häufig mit einer regressiven oder leistungsfeindlichen Haltung gleichgesetzt und gilt vielen als Mangel an Selbstdisziplin.

Es ist deshalb kaum verwunderlich, dass eine direkte Anleitung zum Genießen bei vielen Menschen zunächst Zögern, Angst oder Widerstand auslösen kann.

3. **Genießen verlangt Erfahrung:**

Genuss ist nicht allein dadurch zu erreichen, dass man sich diesen (quasi per Beschluss) gedanklich erlaubt, sondern erfordert die konkrete Umsetzung auf allen Verhaltensebenen. Genuss ist eine positive Emotion und verlangt eine positive Erfahrung ebenso wie deren entsprechende kognitive Bewertung und Einschätzung.

4. **Genuss ist niemals zufällig oder eine bloße Beigabe:**

Zur echten Erfahrung von Genuss gehört eine ungeteilte Hinwendung der Aufmerksamkeit auf der sensorischen Ebene; deshalb sollten genussvolle Momente bewusst geplant und erlebt werden, wobei ablenkende Stimuli nach Möglichkeit ausgeschaltet werden (z. B. Essen, ohne gleichzeitig zu lesen oder fernzusehen), weil der Genuss eines Ereignisses im Grunde die gesamte Aufmerksamkeit verlangt.

5. **Im Genießen gibt es große individuelle Unterschiede:**

Welche Ereignisse von einer Person als angenehm angesehen werden, ist individuell äußerst unterschiedlich; im Trainingskontext ergeben sich zwei Zugangsmöglichkeiten: Man kann zum einen (u. U. nur noch gering) vorhandene Genussereignisse intensivieren;

zum anderen ist es durchaus sinnvoll, neue Genussbereiche zu suchen, auszubauen und entsprechend zu kultivieren.

6. Genuss ist auch im Alltag möglich:

Mit Genuss sind nicht nur außergewöhnliche und seltene Ereignisse gemeint; man sollte wieder lernen, auch im Verlaufe des Alltagslebens erfreuliche Aspekte wahrzunehmen und diese zu genießen.

Das Gefühl des Genießens sollten wir nicht von irgendwelchen großen, seltenen und z. T. unbeeinflussbaren Ereignissen abhängig machen, sondern unsere Wahrnehmung dahingehend schulen, in unserer Umgebung und innerhalb unseres Körpers (u. U. kleine) angenehme Dinge zu entdecken und diese auch zu genießen.

7. Beim Genießen ist weniger oft mehr:

Angenehme Erfahrungen und Momente des »Glücks« rufen bei uns Menschen im Allgemeinen den Wunsch hervor, dass dieser Zustand weiter fortbestehen sollte.

Übermaß führt jedoch zu Sättigung – und Sättigung schwächt unseren Genuss, auch bei noch so angenehmen Dingen. Dies bedeutet keineswegs, aus Gründen der Selbstdisziplin ein Ereignis nicht in vollen Zügen zu genießen; gemeint ist vielmehr, dass der höchste Genuss mit eher kleinen »Portionen« verbunden bleiben sollte, damit sein Anreiz und seine Frische nicht verloren gehen.

Empfehlungen



Zukunftsplanung

Beim Nachdenken über die bisherigen Aktivitäten und Zufriedenheitserlebnisse und bei der Neuauswahl für die persönliche Zukunftsplanung soll die nachfolgende Auflistung behilflich sein. Kreuzen Sie in Spalte 1 ehrlich an, was Sie während der letzten 30 Tage ein oder mehrere Male gemacht haben. In Spalte 2 kreuzen Sie danach an, was Sie zukünftig zusätzlich machen/ausprobieren wollen, um Ihre Genussfähigkeit, Ihr Wohlbefinden zu erhöhen.

Zufriedenheitserlebnisse (»Genusszellen«)	Spalte 1 Mache ich bereits	Spalte 2 Nehme ich mir vor
Kinobesuche		
Theater-/Konzertbesuche		
Ausstellungen/Museen besuchen		
Bücher/Zeitungen lesen (als Muße)		
Spazierengehen		
Einkaufsbummel (spontan)		
Urlaub		
Musizieren		
Werken		
gemütlich faulenzten		

Zufriedenheitserlebnisse (»Genusszellen«)	Spalte 1 Mache ich bereits	Spalte 2 Nehme ich mir vor
Sport betreiben		
Sportveranstaltungen besuchen		
Gäste haben		
Besuche machen		
etwas mit Freunden unternehmen		
Essen gehen		
Denksportaufgaben lösen (Schach)		
sich mit Tieren beschäftigen		
Partys besuchen		
Gartenarbeit		
Verreisen (auch Kurzreise)		
Körperpflege betreiben		
Zärtlichkeiten austauschen		
Sex		
persönlichen Hobbys nachgehen		
Weitere Beispiele		

Ihr habt die Uhren, wir haben die Zeit (Tibetanischer Priester)

Zwischen Wohlbefinden, persönlichem Leitbild, individuellem Lebenssinn, normativ-ethischer Einstellung bestehen engste Beziehungen. Und: Je mehr Sie zu Ihrem Wohlbefinden beitragen und sich selbst im Leben klar positionieren können, desto selbstbewusster und standfester nehmen Sie auch Einfluss im Rahmen der Arbeit. Sie handeln Wert geleitet und überzeugend, mit hohen Ansprüchen und sich selbst und auch andere.



Persönliche Maßnahmen

Was nehme ich mir für die nächsten 6 Wochen im Sinne einer Verstärkung meiner »Ideale und Werte« vor? (Stichworte):

Was werde ich zuerst und vorrangig tun? (Stichworte):

Wie kontrolliere ich die Resultate? (Stichworte):

Wo werde ich mich weiter zum Thema »Normativ-ethische Einstellung« informieren?
(Stichworte):

Literatur



- Ellis, A., MacLaren, C.:* Rational Emotive Behavior Therapy. Impact Publishers, Inc. Atascanero/California 1998, 2005
- Frankl, V.:* Der Wille zum Sinn. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Wien 2005
- Koppenhöfer, E.:* Kleine Schule des Genießens. In: Lutz, R. (Hrsg.): Zur Psychologie des genussvollen Erlebens und Handelns. Verlag Pabst, Berlin 2004
- Längle, A.:* Sinnvoll leben. Residenz Verlag, St. Pölten/Salzburg 2007

Als weiterführende Informationsquellen empfehlen wir



- Böckmann, W.:* Wer Leistung fordert, muss Sinn bieten. ETB, Econ Taschenbuch Verlag, Düsseldorf 1984
- Böckmann, W.:* Sinn in Arbeit, Wirtschaft und Gesellschaft. Viktor Frankl Institut, Wien 2006
- Böschmeyer, U.:* Worauf es ankommt. Werte als Wegweiser. Pieper Serie, München/Zürich 2008
- Staudinger, M.:* Weisheit ist leicht zu erkennen – aber schwer zu erreichen. In: Psychologie Heute, 28. Jg., Oktober 2001

Eigenverantwortung

P



Eine chassidische Geschichte erzählt:

»Ein Kaufmann wollte auf Reisen gehen. Er nahm sich einen Gehilfen und stellte ihn in den Laden. Er selbst hielt sich meist im Nebenzimmer auf. Von da aus hörte er im ersten Jahr, wie der Gehilfe zu einem Kunden sagte: ›So billig kann es mein Herr aber nicht hergeben.‹ Der Kaufmann reiste nicht. Im zweiten Jahr hörte er mitunter von nebenan: ›So billig können wir es Ihnen aber nicht hergeben.‹ Der Kaufmann reiste nicht. Im dritten Jahr sagte der Lehrling: ›So billig kann ich es aber nicht hergeben.‹ Da trat der Kaufmann seine Reise an.« (nach Nöllke 2002)

►► Grundsätzliche Überlegungen

Die Führungskraft – in unserem Falle der Kaufmann – war erst zu dem Zeitpunkt entlastet und konnte sich ruhigen Gewissens anderen Aufgaben widmen, als der Mitarbeiter (Lehrling) gelernt hatte, die Verantwortung für sein Handeln selbst zu übernehmen.

Für eine erfolgreiche Organisation ist es unabdingbar, dass ihre Mitarbeiter selbstständig und mit hoher Eigenverantwortung ihre Aufgaben lösen und sich nicht an bequemeren, weniger aktiven Mitarbeitern messen bzw. die Verantwortung auf andere (insbesondere auf die Führungskräfte) abwälzen.

➔ Kennzeichen

Eigenverantwortung beinhaltet die Ausnutzung des eigenen Handlungsspielraumes und die damit verbundene Verwirklichung des eigenen Verantwortungsbewusstseins. Letzteres

weist darauf hin, dass Eigenverantwortung im Wesentlichen moralisch bedingt ist und auch Ausdruck des eigenen Wertesystems.

Nicht selten hört man im betrieblichen Alltag Mitarbeiter sagen:

»Ich bin ja ohnehin nur ein Rädchen im Getriebe und habe nichts zu sagen. Wenn die Bedingungen anders wären, ja dann würde ich mich ja ganz anders engagieren.«

Sicher ist das in einigen Fällen ein Hinweis auf schlechte Arbeitsbedingungen und unzureichende Kommunikation und Zusammenarbeit. Nicht selten steht diese Aussage aber auch für Bequemlichkeit, Nichtausnutzen des vorhandenen Gestaltungsspielraumes und ein Abwälzen der eigenen Verantwortung auf andere.

Für die Eigenverantwortung der Mitarbeiter gibt es im Wesentlichen folgende Kriterien:

- Setzt sich im Rahmen seiner Tätigkeit und der damit verbundenen Freiräume voll für die vereinbarten Ziele ein und versucht auch unter erschwerten Bedingungen, sehr gute Ergebnisse zu erreichen;
- nimmt Verantwortung für das Unternehmen und (interne sowie externe) Kooperationspartner aus freier Entscheidung wahr;
- stellt sich klare Leistungs- (Teil-)Ziele mit realistischen Maßnahmen und verschafft sich die notwendigen Rahmenbedingungen zur Realisierung dieser Ziele und Maßnahmen. Unterstützt andere Mitarbeiter, die an den eigenen Aufgaben beteiligt sind, bei der Erfüllung von deren Zielen;
- zeigt Selbstdisziplin und verfolgt die Ziele bis zur Erreichung. Gibt bei Hindernissen und evtl. Auseinandersetzungen mit anderen Mitarbeitern nicht auf.

Selbstcheck



Die Übernahme von Verantwortung muss man wollen! Eigenverantwortung ist in hohem Maße vom eigenen Anspruch und der Bereitschaft, sich auch ggf. unangenehmen Auseinandersetzungen auszusetzen, abhängig. Letztlich steht dahinter auch die Frage nach den eigenen Lebenszielen und der Art der Selbstverwirklichung.

Prüfen Sie mit den folgenden Fragen die Ausprägung Ihrer Eigenverantwortung (vgl. auch MAO, 24. Jg., Heft 1/2002). Bewerten Sie die nachfolgenden Feststellungen danach, wie zutreffend sie für Sie sind.

Nutzen Sie die Bewertungsziffern 1 bis 5. Dabei steht 1 für »völlig falsch« und 5 für »völlig richtig für mich«.

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Ich habe hohe Erwartungen und Wünsche an mein berufliches Fortkommen. |
| <input type="checkbox"/> | Es macht mir nichts aus, mich auch zukünftig mit den gleichen oder ähnlichen Aufgaben, die ich derzeitig bearbeite, zu befassen. |
| <input type="checkbox"/> | Mir ist die professionelle Anerkennung meiner Leistungen, insbesondere meiner zusätzlichen Initiativen und Verantwortung, sehr wichtig. |
| <input type="checkbox"/> | Ich möchte eine Position mit mehr Verantwortung übernehmen. |
| <input type="checkbox"/> | Ich möchte gern noch mehr Gestaltungsräume nutzen und einen noch größeren Einfluss in meiner Gruppe/Abteilung ausüben. |

- Ich arbeite gern an strategischen Fragen und an Leitlinien für anspruchsvolle Aufgabengebiete mit.
- Die Nachteile einer hohen Verantwortung übersteigen die damit für mich persönlich verbundenen Vorteile.
- Wenn andere Mitarbeiter so viel Eigenverantwortung wie ich aufbrächten, dann wären wir in unserem Unternehmen ein ganzes Stück weiter.
- Am liebsten ist es mir, wenn ich relativ unauffällig meine Aufgaben erledigen kann und ich nicht zur Rechenschaft gezogen werde.
- Wie die anderen ihren Anforderungen nachkommen, ist mir relativ egal, solange sie nicht mich beeinträchtigen.
- Ich bin maßlos unzufrieden mit mir selbst, wenn ich die gesteckten Ziele nicht erreiche.
- Schwierigkeiten fordern mich eher heraus als dass ich in meinen Zielen nachlasse.

Sehen Sie sich Ihre Einzelbewertungen noch einmal in aller Ruhe an. Vergleichen Sie nun Ihre Antworten mit den eingangs dargestellten Kriterien für eine hohe Eigenverantwortung. Das Wollen oder Nicht-Wollen von höherer Eigenverantwortung ist keine leichte Entscheidung, zumal lebensgeschichtliche Prägungen, langjährige Gewohnheiten und zum Teil fehlende Auseinandersetzungserfahrungen hier hineinwirken.

Unterhalten Sie sich über Ihre Bewertungen und die aufgezeigten Kriterien mit einer Vertrauensperson und erkunden Sie deren persönliche Haltung. Fragen Sie diese nach deren Einschätzung der Fragen (für sich selbst).

Fragen oder beobachten Sie Personen, von denen Sie wissen, dass deren Eigenverantwortung sehr hoch ist. Letzteres kann auch außerhalb des betrieblichen Verhaltens sein, z. B. im Rahmen von Ehrenämtern, Engagements in Vereinen u. a.

Notieren Sie die Anregungen, die Sie aus diesen Gesprächen bzw. Beobachtungen für sich entnehmen können in einer Art »Lerntagebuch«. Notieren Sie einige Maßnahmen für sich, die Sie in den nächsten sechs Wochen realisieren werden.



Empfehlungen

Wenn Sie sich ernsthaft mit dem Thema »Eigenverantwortung« auseinandersetzen und diese Teilkompetenz bei sich selbst stärken wollen, dann kann folgende Geschichte, wiederum bei Nöllke (2002) nachlesbar, für Sie eine wichtige Bekräftigung in Ihrem Vorhaben sein:

Ein Ring aus Raupen

»Die Raupen des Prozessionsspinners haben eine eigentümliche Art sich fortzubewegen. Sie bilden eine Kette, die erste Raupe kriecht voran, die zweite Raupe schließt sich ihr an, berührt mit ihrem Kopf das Hinterteil der vor ihr kriechenden Raupe, während sich an ihrem Hinterteil eine dritte Raupe orientiert, an deren Hinterteil wiederum eine weitere Raupe hängt, und so geht es weiter bis zur letzten Raupe. Daraus entsteht eine Prozession von mehreren hundert Raupen die durch den Wald kriecht und nach Nahrung sucht, und zwar bevorzugt Eichblätter.

Ein Wissenschaftler setzte eine solche Raupenprozession einmal in einen runden Blumentopf und legte ein frisches Eichenblatt in die Mitte. Dabei fügte er die beiden Enden der Prozession zusammen. Es entstand also ein geschlossener Ring, jede Raupe hatte ein Vordertier und ein Hintertier und die Prozession bewegte sich im Kreis. Die Tiere krochen rund um den Blumentopf, immer wieder und immer wieder – bis sie verhungerten. Dabei befand sich ihre Lieblingsspeise direkt in ihrer Nähe. Sie hätten nur aufhören müssen, blind ihrem Vordertier zu folgen.«

Blindes Folgen führt also zu einem Leerlauf und – im übertragenen Sinne das Fehlen von Eigenverantwortung – zum organisationalen Tod.

Veränderungen eingeschliffener Gewohnheiten und jahrelang bestehender Einstellungs- und Verhaltensmuster sind natürlich für jeden Menschen sehr schwierig. Insbesondere trifft das für Personen zu, die über Jahre die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Unsicherheit, Hilflosigkeit oder Abhängigkeit von anderen Personen deutlich verstärkt wurden.

Solche Personen haben sich zum Teil einen Lebensstil angewöhnt, in dem sie jeglicher Verantwortung dadurch aus dem Wege gehen, dass sie anderen (Ihrer Führungskraft, anderen Mitarbeitern, Lebenspartnern, Kindern, Eltern...) in eine verantwortliche Rolle zur Lösung ihrer persönlichen Probleme drängen.

Empfehlungen



Es ist sehr schwer, solche Mechanismen bei sich selbst zu entdecken und selbstständig »Gegenmaßnahmen« zu ergreifen. Umso wichtiger ist es, entsprechende Rückmeldungen Dritter ernst zu nehmen.

- Schreiben Sie sich Ziele und einfache Maßnahmen auf, um mehr Verantwortung zu übernehmen.
- Überlegen Sie sich unterschiedliche und – wenn noch so – kleine Aufgaben zur Erhöhung Ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung.
- Ergreifen Sie beispielsweise die Initiative und widersprechen Sie oberflächlichen alltäglichen Meinungen (privat, beruflich). Führen Sie Veränderungen in Ihrem Alltagsablauf herbei.
- Beschäftigen Sie sich mit weiteren Selbsttrainingsprogrammen, insbesondere mit den Modulen Informations- und Trainingsprogrammen »Normativ-ethische Einstellungen« und »Initiative«.
- Sprechen Sie mit Ihrer Führungskraft darüber, wie Sie beide Ihre Selbstständigkeit und Eigenverantwortung schrittweise und in Absprache miteinander erhöhen können.
- Denken Sie immer daran, dass man jahrelange Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten nie auf einen Schlag, sondern nur über zunächst relativ einfache Aufgaben überwinden kann.
- Hüten Sie sich vor übertriebenen Erwartungen und unrealistischen Anforderungen an sich selbst und belohnen Sie sich für kleine Anfangserfolge.
- Formulieren Sie für sich Teilziele und gehen Sie stets von positiven Erwartungen aus.
- Lassen Sie sich bei Ihrer Motivation zu Veränderungen unbedingt durch vertraute Personen bekräftigen und nutzen Sie unterschiedliche Chancen zum Ausprobieren neuer Verhaltensweisen.

Verschiedene K.D.O.W – Tools (<http://www.kdow.de/text/tools/bs4.htm>) befassen sich mit der Eigenverantwortung, Selbstverantwortung und Eigeninitiative, die in einem stehen in engem Zusammenhang stehen. Eigeninitiative, also aus eigenem Antrieb, die Initiative ergreifen, und Probleme, Herausforderungen und Hindernisse *eigenverantwortlich* angehen und lösen, ist ohne die Entscheidung zu eigener Verantwortlichkeit nicht möglich. Basis hierfür ist das Wissen, dass jeder selbst für seinen Gesamtzustand verantwortlich ist, bzw. ein verantwortlicher Teil für den Gesamtzustand des Systems ist, in dem man lebt. Jeder kann selbst an einem unerwünschten oder negativen Zustand etwas ändern. Leider sind wir es zu sehr gewohnt, uns gegenseitig die Verantwortung zuzuschieben.

Das eigene Leben, in den unterschiedlichen Lebensbereichen, selbst- und eigenverantwortlich in die Hand nehmen erfordert Mut, Entschlossenheit, Entscheidungsfreude und Risikobereitschaft, und ist manchmal mit unangenehmen Erfahrungen verbunden. Gleichzeitig ist es die Quelle aus der Motivation, Kreativität, die Fähigkeit zur Problemlösung, neue Erfahrungen, Selbstzufriedenheit und Lebensweisheit entspringen.

Der erste und wichtigste Schritt für ein selbst bestimmtes, eigenverantwortliches Leben, ist, das persönliche Leitbild zu definieren, und sich klar dafür zu entscheiden. Dieses Leitbild ist die Grundlage für erfolgreiches Selbst- und Lebensmanagement, und wirkt wie ein Kompass, der Flexibilität und Prioritäten ermöglicht um sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. An dem man Entscheidungen ausrichtet, sein Verhalten steuert, Möglichkeiten und Chancen bewertet, Erfahrungen reflektiert, und es ist das, was uns immer wieder aufstehen lässt, wenn wir auf die Nase gefallen sind.

- An welchen Leitmotiven richte ich meine Entscheidungen aus?
- Welche Zustände und Situationen möchte ich verändern?

Verantwortlich ist man nicht nur für das, was man tut, sondern auch für das, was man nicht tut. (Laotse)

Der Baustein 4 des K.D.O.W – Tools betont, dass wir uns selbst würdigen und bestätigen mit der Verantwortung, die wir für unsere Bedürfnisse, Gefühle, Visionen, unser Verhalten, Denken, Leben und unser Miteinander übernehmen.

Selbstverantwortung bedeutet eigenverantwortlich, aus eigener Entscheidung, dem Leben, und uns selbst zu antworten. Die Antworten die wir geben, sind das, was wir aus uns und unserem Leben machen, wie wir auf uns selbst und unser Leben reagieren, wie wir uns selbst und unser Leben interpretieren.

Selbstverantwortung schafft die Voraussetzung, um uns selbst zu kontrollieren.

Persönliche Maßnahmen



Was nehme ich mir für die nächsten 6 Wochen im Sinne einer Verbesserung meiner »Eigenverantwortung« vor? (Stichworte):

Was werde ich zuerst und vorrangig tun? (Stichworte):

Wie kontrolliere ich die Resultate? (Stichworte):

Wo werde ich mich weiter zum Thema »Eigenverantwortung« informieren? (Stichworte):

Als weiterführende Informationsquellen empfehlen wir



Schmidt, B.: Eigenverantwortung haben immer die Anderen. Der Verantwortungsdiskurs im Gesundheitswesen. Verlag Hans Huber, Bern u. a. 2008

Sprenger, R.K.: Die Entscheidung liegt bei dir: Wege aus der alltäglichen Unzufriedenheit. Campus Verlag, Frankfurt a.M. u. a. 2004

<http://www.kdow.de/text/tools/bs4.htm>

Glaubwürdigkeit

P

P Personale Kompetenz			
Loyalität	Normativ-ethische Einstellung	Einsatzbereitschaft	Selbst-Management
P		P/A	
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken
P/S		P/F	
Mitarbeiterförderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit

Vom amerikanischen Schriftsteller Mark Twain wird folgende Anekdote berichtet (vgl. Nöllke 2002): Er begann seine Laufbahn als Redakteur einer kleinen Provinzzeitung. Eines Morgens sagte er zu seiner Wirtin: »Wir werden in diesem Jahr eine schlechte Ernte haben.« Die Wirtin widersprach und sagte: »Ich wohne seit Jahren in dieser Gegend und kenne mich aus. Ich sage Ihnen: Die Ernte wird in diesem Jahr gut.« Mark Twain ging in die Redaktion und schrieb einen Artikel, in dem er die Prognose stellte, es werde eine schlechte Ernte geben. Am nächsten Tag wollte Twain gerade wieder zur Arbeit gehen, als ihn seine Wirtin auf dem Flur traf. Sie sagte: »Mister Twain, Sie hatten Recht. Es wird eine schlechte Ernte geben. Heute steht es in der Zeitung.«

►► Grundsätzliche Überlegungen

Erosion der Glaubwürdigkeit

Glaubwürdigkeit, öffentliche Meinung, Vorurteile, Manipulation hängen oft zusammen, obwohl sie andererseits im Widerspruch zueinander stehen. Die letzten zehn Jahren sind durch eine zunehmende Erosion der Glaubwürdigkeit sowohl auf Seiten der Politiker als auch seitens der Wirtschaft gekennzeichnet, bei Letzterer zugespitzt durch Bilanzfälschungen und deren Vertuschung durch international führende Wirtschaftsprüfer, Insider-Geschäfte, kriminelle Abfindungssummen, Verdummungsstrategien im sog. Neuen Markt u. v. a. m.

Andererseits kommt der Teilkompetenz »Glaubwürdigkeit« im betrieblichen Alltag auf allen Ebenen eine fundamentale Bedeutung zu. Ohne sie gibt es keine tiefer gehende individuelle Identifikation, keine sichere persönliche Orientierung in schwierigen und Veränderungssituationen, keine lebendigen Visionen und vorwärts gerichteten Unternehmenskulturen. Stiefel (1997) bezeichnet Glaubwürdigkeit in Form einer »unsichtbaren Wirksubstanz« als einen der »entscheidenden Parameter für erfolgreiche Veränderungen«

– in allen sozialen Systemen. Bezogen auf den betrieblichen Alltag schließt Stiefel: »Man ist als Veränderer im Mikrobereich von Unternehmen nicht auf einer Insel. Vielmehr erleben die, um die es geht, diese notwendige Glaubwürdigkeit für Veränderungen ständig im Alltag. Und wenn diese Glaubwürdigkeit im Makrobereich erodiert, dann weht Ihnen bei Ihrer Veränderungsarbeit der Wind ins Gesicht – und das ist das Gegenteil von »Rückenwind«, der ...als der entscheidende Erfolgsparameter für Veränderungsprojekte empirisch nachgewiesen wurde.«

Kennzeichen



Glaubwürdigkeit im betrieblichen Alltag

»Glaubwürdigkeit« kennzeichnet Aussagen und Verhaltensweisen, bei denen im Verlauf des Zustande Kommens die grundlegenden Sachverhalte und Standpunkte nicht durch persönliche Verarbeitungsprozesse verzerrt werden. Verzerrungen und damit eine Minderung der Glaubwürdigkeit können unbeabsichtigt, aber auch in Form von Täuschung und Unwahrheit beabsichtigt zu Stande kommen. Kriterien für Glaubwürdigkeit sind insbesondere:

- Handelt im Einklang mit den eigenen Einstellungen und Aussagen; Wort und Tat stimmen überein;
- schafft gegenseitigen Respekt und Vertrauen im Umgang mit Kollegen, mit der eigenen Führungskraft und mit Kunden;
- setzt auf kritische Toleranz, Ehrlichkeit und steht zu den eigenen Werten und Idealen;
- wahrt Vertraulichkeit;
- gibt Fehler zu, vermeidet falsche Aussagen, etwa um selbst besser dazustehen;
- identifiziert sich mit den Werten des Unternehmens, tritt loyal zum Unternehmen auf und setzt sich kritisch für das Lösen erkannter Probleme ein;
- ermutigt richtiges und korrigiert falsches Verhalten Dritter im Sinne des Unternehmenserfolges.

»**Kritische**« **Toleranz** heißt: Akzeptanz und Toleranz gegenüber Dritten, jedoch nicht »um jeden Preis«.

Wer beispielsweise Auseinandersetzungen, Hinweisen auf Fehler aus dem Wege geht oder aber immer nur das Positive und Mut machende betont, um den anderen zu bestätigen und zu unterstützen riskiert in kritischen Situationen unglaubwürdig zu werden. Glaubwürdigkeit schließt kritische Standpunkte, persönliche Konsequenz im Handeln und Einflussnahme auf Dritte, wenn es die Sache verlangt, ein.

Selbstcheck



Schätzen Sie sich persönlich an Hand der folgenden zweipoligen Aussagen (vgl. Neges/ Neges 2001) auf einer 5-stufigen Antwortskala ein.

Wenn Sie an einer umfassenderen Einschätzung interessiert sind, dann bitten Sie eine Ihnen vertraute Person um ebenfalls eine Einschätzung Ihrer Person und vergleichen Sie beide Einschätzungen.

Lassen Sie sich Beispiele von ihrer vertrauten Person überall dort geben, wo Sie Abweichungen zwischen Ihren beiden Einschätzungen von zwei oder mehr Skalenpunkten haben.

Mein persönliches Glaubwürdigkeitsprofil						
Glaubwürdigkeitshemmnisse	1	2	3	4	5	Glaubwürdigkeitsverstärker
Ich kenne meine persönlichen Stärken nicht						Ich bin sehr interessiert, meine Stärken zu erweitern
Meine Schwächen sind mir kaum bewusst						Ich versuche, meine Schwächen abzubauen
Ich warte eher einmal ab, was andere machen						Wenn ich merke, dass etwas gemacht werden muss, dann setze ich mich auch dafür ein
Ich glaube, man kann kaum jemandem so richtig vertrauen						Vertrauen ist für mich so wichtig wie Sauerstoff zum Leben
Ich nehme mir nur selten etwas vor						Ich versuche alle Pläne zu realisieren
Meine Grundeinstellung ist eher pessimistisch						Ich bin sehr optimistisch eingestellt
Mein persönliches Potenzial kenne ich nur unzureichend						Ich weiß sehr gut, was in mir steckt
Ich halte meine wahre Meinung eher zurück						Ich vertrete das, was ich wirklich meine auch offensiv in der Öffentlichkeit
Ich bekomme meine eigenen Probleme nur schlecht in den Griff						Bei Problemlösungen habe ich kaum Schwierigkeiten
Ich bin oft ungeduldig und sprunghaft						Mit Gelassenheit und Berechenbarkeit erreiche ich mehr
Ich nehme mir recht viel vor, setze es dann nicht um						Das was ich mir vornehme, setze ich dann auch um
Ich habe Angst, Fehler zu lassen						Ich lerne aus meinen Fehlern
Ich halte nicht viel von Selbstreflexion						Selbstreflexion ist die Voraussetzung für Selbstverwirklichung
Ich verfüge nur über unklare Ziele und lasse mich eher treiben						Ich habe sehr klare Ziele und Ideale
Ich habe eine negative Selbsteinschätzung						Meine Selbsteinschätzung ist positiv
Selbstverwirklichung muss nur mir etwas bringen						Selbstverwirklichung besteht aus Geben und Nehmen

Erhöhung der Glaubwürdigkeit

Folgende vertrauensbildende und glaubwürdigkeitsverstärkende Maßnahmen können empfohlen werden (Rosenstiel, L.v. et al.: Führung von Mitarbeiter. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart 2003):

Versuchen Sie möglichst sachkundig zu sein

Stellen Sie eine offene Kommunikation sicher:

- Suchen Sie selbst das Gespräch;
- sprechen Sie auch eigene Probleme an;
- sprechen Sie das an, was Sie wirklich meinen;
- reden Sie nicht abstrakt über Feedback, sondern machen Sie Feedback zum Markenzeichen Ihrer persönlichen Authentizität.

Stellen Sie eine Einheit im Denken, Reden und Handeln sicher:

- Haben Sie eine klare Meinung und klare Ziele (die auch einmal falsch sein dürfen, aber beim Erkennen von Fehlern konsequent verändert werden);
- leben Sie Ihre Maßstäbe und Forderungen konsequent vor;
- halten Sie Versprechungen ein;
- brechen Sie keine Vertraulichkeiten;
- stehen Sie auch bei Schwierigkeiten zu Ihren Kollegen und zu Ihrer Führungskraft;
- seien Sie stets Sie selbst.

Übernehmen Sie die Verantwortung für eigene Fehler

Vergeben Sie nur Anerkennung, deren Grundlage Sie beurteilen können

Gewinnen Sie Vertrauen durch Vertrauensbeweise und suchen Sie Möglichkeiten, wo Vertrauen gebildet werden kann.

Kommunikationsfallen

Gerade der Art und Weise der Kommunikation kommt eine besondere Bedeutung für die Glaub- oder Unglaubwürdigkeit zu. Donnert (1999) führt eine Reihe von Gründen dafür an, warum die Kommunikation im betrieblichen Alltag immer wieder gestört wird und warum Gespräche scheitern:

- Ich fühlte mich zu Entscheidungen gedrängt, obwohl ich noch nicht überzeugt war.
- Ich konnte mich auf das Gespräch nicht ausreichend vorbereiten.
- Ich wurde von oben herab behandelt, mein Gegenüber ließ deutlich seine Überlegenheit spüren.
- Mir war peinlich, dass andere bei dem Gespräch zugegen waren und zuhörten.
- Wir wurden häufig unterbrochen und gestört.
- Meinem Gesprächspartner ging es wohl nur um die Sache und Zahlen, als Mensch war ich uninteressant.
- Er wirkte gehetzt, zerstreut und unter Zeitdruck.
- Er war oberflächlich, sehr verbindlich, trotzdem aber glatt (guter Schauspieler?).
- Er hatte schon eine vorgesetzte Meinung, und ich redete gegen eine Wand.
- Seine Freundlichkeit war nur gespielt und kam nicht aus dem Herzen.
- Es kam zu keiner Entscheidung; wir redeten um den heißen Brei herum.

- Er hat mir stets Kontra gegeben und hatte kein Verständnis.
- Er hat sich überhaupt nicht bemüht, die Dinge auch einmal aus meiner Sicht zu sehen.
- Er kann überhaupt nicht zuhören und tat nur so.
- Er war unbeherrscht und schrie mich an.
- Er hat viel selbst gesprochen, monologisiert, und ich kam gar nicht zum Sprechen.
- Er hat mich mit schönen Worten abgespeist, ich fühlte mich nachher auf den Arm genommen.



Empfehlungen

Überlegen Sie, wozu Sie in Bezug auf die aufgeführten Kommunikationsbarrieren selbst tendieren und beobachten Sie intensiv Ihr Umfeld auf Fehler in der Kommunikation.

Bei wem erkennen Sie Kommunikationsverhalten in der von Donnert aufgeführten Weise? Machen Sie dazu auf einem gesonderten weißen Blatt Ihre Notizen.

Danach überlegen Sie, wie Sie zukünftig solche Kommunikationsbarrieren überwinden. Machen Sie nachfolgend in Stichworten Notizen.

Wer sich insbesondere mit der Verbesserung des eigenen Kommunikationsverhaltens weiter befassen will, kann diesbezügliche Trainings, die breit angeboten werden, besuchen.

Es ist gut, wenn man sich in Vorbereitung oder gar an Stelle solcher Trainings insbesondere mit solchen Fragen befasst wie:

- Unvoreingenommenes Zuhören, andere Sichtweisen verstehen;
- Formulieren von Ich-Botschaften;
- richtiges Feedback;
- Fragetechniken;
- Erkennen und Begegnen von Killerphrasen und -verhalten.

Für ein (anfängliches) Selbsttraining bieten sich die Bücher von Neges/Neges (2001, 2007) und Donnert (1999) an.

Persönliche Maßnahmen



Was nehme ich mir für die nächsten 6 Wochen im Sinne einer Erhöhung meiner »Glaubwürdigkeit« vor? (Stichworte):

Was werde ich zuerst und vorrangig tun? (Stichworte):

Wie kontrolliere ich die Resultate? (Stichworte):

Wo werde ich mich weiter zum Thema »Glaubwürdigkeit« informieren? (Stichworte):

Als weiterführende Informationsquellen empfehlen wir



Donnert, R.: Soziale Kompetenz. Lexika Verlag, München 1999

Neges, G., Neges, R.: Kompaktwissen Management. Ueberreuter Verlag, Wien/Frankfurt 2001

Neges, G., Neges, R.: Führungskraft und Persönlichkeit. Linde international, Wien 2007

Neges, G., Neges, R.: Führungskraft und Mitarbeiter. Linde international, Wien 2007

Nöllke, M.: Anekdoten, Geschichten, Metaphern. Haufe Mediengruppe, Freiburg/Berlin u. a. 2002

Stiefel, R.: Die Erosion der Glaubwürdigkeit. MAO 19. Jg., Heft 1/1997

Einsatzbereitschaft

P/A



►► Grundsätzliche Überlegungen

Einsatzbereitschaft ist eine persönliche Grundhaltung und realisiert sich in einem aktiven und weitgehend vorbehaltlosen Engagement gegenüber Aufgaben aus der Arbeit, dem Unternehmen, dem privaten Lebensbereich. Leistungsbereitschaft fordert und fördert Tatkraft, Hilfsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein. Sie steht im Gegensatz zu egoistischer Zurückhaltung und passiver Gleichgültigkeit.

➔ Kennzeichen

Im betrieblichen Alltag zeigt sich Einsatzbereitschaft z. B. an solchen Verhaltensweisen wie:

- Setzt sich vorbehaltlos und verantwortungsbewusst für gemeinsame Unternehmens- und Arbeitsziele ein;
- setzt hohe Maßstäbe an die eigenen Maßstäbe;
- stellt hohe Forderungen an Engagement und Qualität der Kolleginnen;
- missbilligt Trägheit und Passivität und versucht, andere zum Tatkraftigen Handeln zu bewegen;
- wirkt durch das eigene Engagement und entschlossene Handeln auf andere mitreißend.

Die Einsatzbereitschaft eines Menschen als personale Grundhaltung hat einen engen Bezug zur Leistungsmotivation und zu der Energie, die jemand bereit ist, aufzubringen – auch gegen äußeren Widerstand.

Personen mit einer hohen Einsatzbereitschaft sind in der Regel

- sehr offen gegenüber neuen Anforderungen und offen gegenüber Veränderungen, wenn diese eine persönliche Herausforderung beinhalten und sinnvoll erscheinen;

- bereit, sich bei neuen Erkenntnissen von alten stabilen Gewissheiten zu trennen, insbesondere dann, wenn Handlungskonsequenzen an die Meinungsänderung gebunden sind;
- bei Misserfolgserebnissen sehr frustrationstolerant, insbesondere in Situationen, in denen Fehler fast unvermeidlich sind;
- konsequent und beharrlich in der Verfolgung von Zielen – auf der Grundlage einer hohen Selbstmotivation;
- »zupackend« nach der Devise »Erst machen, dann bewerten« (Löhner, M. et al: Führung neu durchdenken. Campus Verlag, Frankfurt a.M. 2005).

Empfehlungen



1. Grundsatz

Prüfen Sie einmal Ihre Leistungsbereitschaft. Müssen Sie sich oft zu Leistungen drängen? Müssen Sie sich mit Selbstbefehlen und Unzufriedenheit quälen? Oder liegen Ihrer Leistungsbereitschaft klare Ziele zu Grunde, die Sie erreichen wollen und für die Sie sich selbst motivieren?

Je klarer, konkreter und je bildhafter Sie ein Ziel vor Augen haben, desto intensiver wird der Wunsch und die Aktivität, dieses Ziel zu erreichen. Sich selbst motivieren heißt in diesem Zusammenhang, sich selbst die Befriedigung von Wünschen in Aussicht zu stellen. Und das ist die beste Art von Selbstmotivation.

2. Grundsatz

Nutzen Sie das Schwierigkeitsgesetz der Motivation: Die Anstrengung passt sich (automatisch) der Aufgabenschwierigkeit an. Deshalb ist es wichtig, dass man sich nicht zu einfache Aufgaben und sich immer wieder neuen Anforderungen stellt.

Im Allgemeinen fühlt man sich dort wohl, wo man »zu Hause ist«; man macht das am liebsten, was man ohnehin gut kann. Insofern ist es wichtig, über das eigene Selbstkonzept nachzudenken, über die künftige Aufgabenwahl und besonders wichtige Rückmeldungen.

Definieren Sie auch für sich, was überdurchschnittliche Leistungen und deren Erfüllung somit besonders hohe Erfolgserlebnisse sein werden. Was überdurchschnittliche Leistungen sind, das wechselt von Aufgabe zu Aufgabe. Belohnen Sie sich entsprechend dem Schwierigkeitsgrad. Zwar sagt man, dass der Erfolg stets die Belohnung in sich trage, aber das soll Sie nicht davon abhalten, Ihre Leistung darüber hinaus anzuerkennen. Das kann mit einer erholsamen »Auszeit« verbunden sein, mit einem guten Essen, einem Kinobesuch, einfach einmal Bummeln, Freunde besuchen oder vielem anderen mehr.

3. Grundsatz

Eine hohe Leistungsbereitschaft mit nachfolgender entsprechend hoher Aktivität sollte neben klaren Zielen und Zufriedenheitserlebnissen auch mit einem ausgewogenen Zeitmanagement mit planmäßig eingesetzten Regenerierungsphasen verbunden sein.

Eine selbstmotivierte Leistungsbereitschaft sollte stets einschließen, die eigenen Energien richtig einzusetzen und eine Ausgewogenheit von Erwartungen, Zielvorstellungen und Erfüllungsmöglichkeiten zu realisieren.

Wenn die Erwartungen den Realisierungsmöglichkeiten angepasst sind, dann entwickeln sich starke Kräfte. Liegen die Erwartungen immer wieder über den Möglichkeiten, dann kann es zu Misserfolgserebnissen, Ärger und einer deutlichen Leistungssenkung kommen.

4. Grundsatz

Leistungsbereitschaft ist der subjektive Wunsch bzw. die Absicht, etwas zu leisten. Wichtig für die eigene Leistungs- und Selbstverwirklichung ist es, mögliche objektive wie subjektive Barrieren frühzeitig zu erkennen und in Chancen zu verwandeln. Das heißt einerseits, bei Schwierigkeit erst einmal zu fragen: »Was kann ich dagegen tun?« bzw. »Wie kann ich es, wenn es so schon nicht geht, anders, mehr, besser... tun?« Diese Fragen sind wichtig, um dem Lernen von Hilflosigkeit immer wieder vorzubeugen. Die »Theorie der gelernten Hilflosigkeit« besagt, dass ein negatives Erlebnis, dem man nicht ausweichen kann, zu dem Gefühl, eine Situation nicht beeinflussen zu können, führt. Wiederholen sich solche Erlebnisse und verstärkt sich das Gefühl der Hilflosigkeit, dann macht man auch nichts mehr gegen dieses negative Gefühl, wenn man durchaus etwas dagegen tun könnte. Und die Negativsituationen, an denen man zerbricht, werden für außenstehende Betrachter immer einfacher...

Die einen sehen schwierige Situationen als Herausforderung und Lernchance, andere resignieren und verharren in Passivität.

Andererseits sollte man sich den »Blick aus der Vogelperspektive« willentlich angewöhnen: Wichtig soll nicht mehr das Schwierige und Destruktive sein, sondern das eigene Potenzial sowie das der weiteren Partner in der Zusammenarbeit und dem Erbringen von Leistungen. Mit diesem Perspektivenwechsel ereifern Sie sich nicht mehr über Mängel und Fehler, sondern gehen nach der Devise vor: »Was stört, das ändere selbst. Jedes Problem ist eine Lernchance für mich und andere; das muss ich den anderen verdeutlichen, indem ich mich selbst gemäß dieser tieferen Einsicht verhalte.«

Wenn Sie bei allem, was Sie tun, das Beste anstreben, werden Ihre Arbeiten erfolgreicher. Denn Sie entwickeln dabei Ihre Kompetenzen und können bei zukünftig weit schwierigeren Aufgaben noch mehr aus sich herausholen.

5. Grundsatz

Leistungsbereitschaft muss immer wieder herausgefordert, gefördert und durch Resultate bestätigt werden. Hierbei spielen die nachfolgenden persönlichen Entwicklungsfaktoren eine besondere Rolle (Rangreihe):

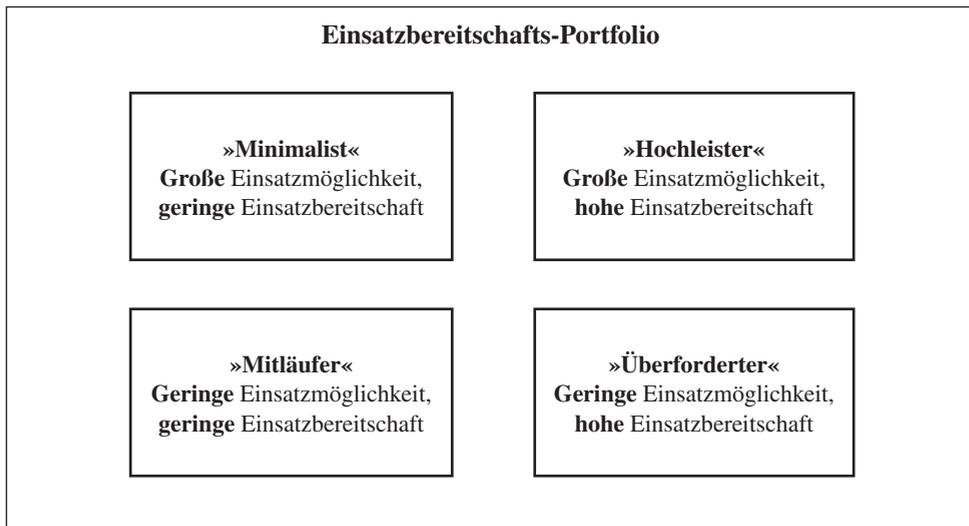
- Hohes Maß an Weiterbildung/Konfrontation mit Neuem (einschließlich selbstorganisiertes Lernen und Informieren und learning by doing);
- Verantwortung (einschließlich in der Familie und in Ehrenämtern);
- Employabilität (Überzeugung von der Beschäftigungsfähigkeit, von der eigenen Anpassungsfähigkeit).

6. Grundsatz

Die äußeren Bedingungen sollten so gut wie möglich gestaltet werden; das setzt Mut für eventuelle Auseinandersetzung und eigene Gestaltungsenergien voraus. Unterforderungen wie Überforderungen müssen vermieden werden.

Bei großer Leistungsbereitschaft neigen nicht wenige Personen zur Verzettelung und Aktionismus. Umso wichtiger ist ein gutes Selbstmanagement mit realistischem (Zwischen-) Ziel und Prioritäten setzen.

Andererseits können permanente Unterforderungen zu einer Abnahme der eigenen Einsatzbereitschaft führen.



Selbstcheck



Schätzen Sie mit den folgenden 12 Fragen Ihre Einsatzbereitschaft mit weiteren damit zusammenhängenden Verhaltensweisen ein. Wählen Sie bei jeder Frage eine Antwortmöglichkeit zwischen 1 und 4 aus, und zwar die, die Sie am deutlichsten charakterisiert:

1 = nein, eigentlich nicht	3 = häufig
2 = mitunter	4 = immer
1. Ich habe Schwierigkeiten im Umgang mit passiven und trägen Personen, die man zu Handlungen nötigen muss	<input type="checkbox"/>
2. Ich bemühe mich, meine Fähigkeit zur Selbstmotivation weiter zu entwickeln.	<input type="checkbox"/>
3. Ich fordere Rückmeldungen zum Ergebnis meiner Bemühungen ein, um daraus Kraft zu weiteren Engagements zu schöpfen	<input type="checkbox"/>
4. Ich erkenne überdurchschnittliche Leistungen und bekräftige diese auch bei anderen	<input type="checkbox"/>

- | | | |
|--|--|--------------------------|
| 5. | Ich bin offen gegenüber neuen Anforderungen und versuche, mich aktiv mit diesen auseinander zu setzen | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Ich übernehme die Verantwortung für meine Engagements | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Ich unterstütze andere Personen, Initiative zu ergreifen | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Ich lasse mich durch Fehler und zeitweiligen Misserfolg nicht in meiner Einsatzbereitschaft einschränken | <input type="checkbox"/> |
| 9. | Ich setze mir persönliche Ziele und befolge sie bewusst | <input type="checkbox"/> |
| 10. | Ich belohne mich für das Erreichen meiner hochgesteckten Zielen | <input type="checkbox"/> |
| 11. | Ich setze mich für Verbesserungen ein und versuche, andere mitzuziehen | <input type="checkbox"/> |
| 12. | Ich sehe in anspruchsvollen Aufgaben Möglichkeiten, mich selbst zu verwirklichen und etwas zu bewirken. | <input type="checkbox"/> |
| Zählen Sie alle Punkte zusammen und vergleichen Sie Ihr Ergebnis mit den auf der nächsten Seite folgenden Zusammenfassungen. | | <input type="checkbox"/> |

12–24 Punkte:

Sie bewegen sich anscheinend auf einem recht niedrigen Niveau Ihrer Einsatzbereitschaft und mindern Ihre Motivation. Gehen Sie noch einmal die Grundsätze und dann differenziert die nachfolgenden Empfehlungen durch und nehmen Sie sich konkrete Schritte zur Veränderung Ihres Verhaltens vor.

25–41 Punkte:

Ihre Einsatzbereitschaft ist durchaus ausgeprägt, und Sie können sich für eine lohnende Aufgabe gut engagieren. Wenn Sie sie weiter erhöhen wollen, dann überlegen Sie jetzt, wo einerseits noch Ihre Schwachpunkte liegen und andererseits, was Sie anders machen müssten, wenn Sie noch mehr überdurchschnittliche Leistungen erbringen wollen.

42–48 Punkte:

Sie haben eine sehr stark ausgeprägte Einsatzbereitschaft und scheinen sich sehr gut selbst motivieren zu können. Bleiben Sie auf diesem hohen Niveau und überlegen Sie, wie Sie Ihr Selbstmanagement, insbesondere den planmäßigen Wechsel von Anstrengung und Entspannung, weiter stärken können.

Insbesondere bei Ergebnissen mit Punktwerten zwischen 12 und 30 sollten die folgenden Empfehlungen sowie die in den Literaturhinweisen ausgewiesenen Modularen Informations- und Trainingsprogramme durchgearbeitet werden.