

Beiträge zu einem integrierten Kompetenzmanagement

1 Die Projekte und ihre thematische Integration

Die im Bereich „Grundlagenforschung“ des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ durchgeführten Arbeiten wären nicht so erfolgreich gewesen, hätten sie nicht die Unternehmens- und Organisationsperspektive stets mit im Blick gehabt. Die Grundlagenforschungsprojekte der letzten zwei Jahre, 2005 bis 2006, waren sogar ausschließlich auf Themen fokussiert, die sich dem Zusammenhang von Individualkompetenzen und Unternehmensperformanz widmeten; gefragt wurde nach dem Beitrag von Individualkompetenzen zum Wissenskapital, zum Kompetenzkapital, zum Humankapital des Unternehmens, zu seinen Humanressourcen. Obwohl alle Gutachten aus dem Bereich „Grundlagenforschung“ diesen Zusammenhang berücksichtigen, gibt es drei deutlich unterschiedliche Herangehensweisen: die Individuensicht, die Unternehmenssicht und die beide verklammernde Strukturebenenansicht.

Die folgenden Ausführungen fassen die Gutachten (Barthel/Hasebrook/Zawacki-Richter 2007, Bergmann/Hacker/Looks/Prescher/Winkelmann 2006, Hasebrook/Dohrn 2006, North/Friedrich 2006, Ridder/Bruns/Hoon/Piening 2006, Stegmaier/Sonntag/Schmidt-Rathjens 2006, Sydow/Windeler/Manning 2006, Willkens/Schmette/Gröschke/Keller 2006) – bis auf die Arbeit von Sydow, Windeler und Manning (Manning 2007), die bereits im QUEM-Bulletin 1/07 resümiert ist, – jeweils kurz zusammen. Ihre Ergebnisse sind in konzentrierter Form in einen Band eingeflossen, den die Frankfurt School of Financing unter dem Titel „Kompetenzkapital heute. Wege zum Integrierten Kompetenzmanagement.“ (Barthel/Erpenbeck/Hasebrook/Zawacki-Richter – in Vorbereitung)“ veröffentlichen wird.

Der hier gekürzt abgedruckte, dort ebenfalls enthaltene Beitrag versucht, diese Gutachten in den Rahmen der übergreifenden Aufgabe zu stellen, Beziehungen zwischen Individualkompetenzen und Humankapitalbestimmungen im Unternehmen zu erforschen.

1.1 Individuensicht

So untersucht eine Gruppe um Winfried Hacker die Entwicklung von Innovationen in Unternehmen als strategische Aufgabe. Sie spürt dem Zusammenhang von Innovation – und

Aus dem Inhalt

Wandel in Organisationen lernend gestalten – oder: Achilles holt die Schildkröte ein

Ist es so, dass wir den Wandel als das Normale, als die Regel ansehen? Wünschen wir uns nicht vielmehr, dass sich so wenig wie möglich ändern soll, wünschen wir uns also Stabilität und keinen Wandel? Oder anders gefragt: Ändern wir uns so ohne weiteres, wenn sich die Zeiten ändern? Wie vollziehen sich überhaupt Änderungen? Änderungen werden von Menschen gemacht. Was bedeutet dies dann für die Personalentwicklung? Ausgangspunkt dieses Beitrags bilden Erfahrungen aus mehreren Forschungs- und Gestaltungsprojekten, die von 2001 bis 2006 im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ zum Schwerpunkt „Personalentwicklung“ realisiert wurden.

Seite 8

Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte

„Schließlich ist seit langem bekannt, dass begonnene Entwicklungen bei Projektende oft abbrechen.“ (Witthaus 2007) Damit ist ein Generalverdacht formuliert, unter dem öffentlich geförderte Projekte und Programme nicht selten stehen und der sich auch deshalb so hartnäckig halten kann, weil kaum Studien zu längerfristig wirksamen Nutzenaspekten von geförderten Projekten und Programmen vorliegen. Im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) wurden mehrere Studien in Auftrag gegeben, die mit unterschiedlichen Ansätzen der Frage nachgingen, welche nachhaltigen Nutzenaspekte nach Ende der Projektförderung identifizierbar sind. Wesentliche Ergebnisse werden im Beitrag dargelegt.

Seite 12

ihrer Messung – sowie von Kompetenzen – und ihrer Messung – nach. Als zentral wird dabei der Begriff der Innovationskompetenz eingeführt, als die „Fähigkeit, mit Veränderungs- und Neuerungssituationen konstruktiv umzugehen und sie zu bewältigen“ (Dreesmann 1997). In Unternehmen erfordert diese Fähigkeit die Koordinierung heterogener Kompetenzen. Die Entwicklung von Innovation ist ein konfliktreicher Prozess. Nach Scholl (2003) existiert ein Innovationsparadox: „Wie kann jemand das planerisch vorherbestimmen, was er noch nicht weiß“. Das weist auf Unsicherheiten und Risiken bei der Entwicklung von Innovation hin. Es geht aus von der nur partiellen Vorhersagbarkeit der Zukunft, von der technischen und zeitlichen Unmöglichkeit, alle relevanten Informationen zu erfassen und zu verarbeiten, und von der begrenzten Rationalität des Menschen und seinen beschränkten Fähigkeiten, mit komplexen Sachverhalten umzugehen. Genau diese Fähigkeit, in zukunfts offenen, komplexen, zuweilen chaotischen Situationen selbstorganisiert handeln zu können, diese Selbstorganisationsdispositionen werden von vielen Forschern als Kompetenzen beschrieben. Ein entscheidender Ansatzpunkt für die Unterstützung der Innovationstätigkeit sei der Mensch. Wissen als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Innovation entsteht in Individuen und wird von diesen in Innovation transferiert. Interventionen zur Innovationsförderung in Unternehmen sollten deshalb die Unterstützung der Innovationstätigkeit der Mitarbeiter in Unternehmen zum Ziel haben. Zur Innovationsförderung auf der individuellen Ebene eignen sich nach Meinung der Autorinnen und Autoren vor allem drei Strategien: Die erste setzt an der Arbeitsprozessgestaltung an. Arbeitsaufgaben bestimmen das Lern- und das Motivationspotential für Erwerbstätige. Von ihnen hängt es ab, ob die Entwicklung neuen Wissens herausgefordert und ob intrinsische Motivation im Prozess der Arbeit entwickelt wird. Die zweite Strategie verfolgt eine Unterstützung mit Techniken des Wissensmanagements. Eine dritte Strategie bezieht sich auf eine kompetenzabhängige Personal- und Prozessplanung.

Ebenfalls von psychologischer Basis ausgehend, parallel dazu aber noch stärker Unternehmensbelange in den Blick nehmend, fragen *Ralf Stegmaier und seine Crew* nach den Zusammenhängen von individueller und organisationaler Kompetenzentwicklung und der Nichtimitierbarkeit von Unternehmensressourcen. Im Vordergrund steht, wie ein Kompetenzmanagement beschaffen sein muss, das dazu beiträgt, nichtimitierbare Kompetenzen zu identifizieren, zu entwickeln und zu nutzen. Dabei wird das Verhältnis individueller und organisationaler Kompetenz untersucht, wobei ein Zugang gewählt wird, der besonders auf die Bedeutung individueller Kompetenzen für die Schaffung nachhaltiger Wettbewerbsvorteile Bezug nimmt. Neben einer gründlichen Diskussion der unterschiedlichsten Ansätze für individuelle und organisationale Kompetenzen untersuchen sie, inwieweit individuelle Kompetenzen als strategisch relevante Ressourcen betrachtet werden können. Hierfür prüfen sie, inwiefern die Kriterien Heterogenität, Immobilität, Wert, Seltenheit, Nicht-Substituierbarkeit und Nichtimitierbarkeit auf individuelle Kompetenz zutreffen. Daraus folgernd gelingt es ihnen, die große strategische Bedeutung individueller Kompetenzen in ihrer Funktion für den Auf-

bau von Systemressourcen zu begründen. Sie können überzeugend nachweisen, welche hohe Bedeutung individuelle Kompetenzen und deren Management für den Erfolg und die Performance von Unternehmen besitzen. Individuelle Kompetenzen – besonders in Form von unternehmensspezifischem sowie implizitem Wissen – sind für Organisationen strategisch bedeutsam, da diese Form von Ressourcen nur schwer zu imitieren ist. Die stärkste Hebelwirkung zur Förderung der Nichtimitierbarkeit organisationaler Kompetenz bzw. zur Sicherung von nachhaltigen Wettbewerbsvorteilen erlangen individuelle Kompetenzen aber dadurch, dass sie den Aufbau von organisationalen Routinen bzw. organisationalen Kompetenzen ermöglichen, die sozial komplex und spezifisch sind. Das ist immer dann der Fall, wenn Ambiguität, Unsicherheit, Unvorhersehbarkeit und aus Interaktionen multipler Akteure erwachsende soziale Komplexität das Verhalten von System und Umwelt mechanistisch-zentralistisch unplanbar machen, also systemische Selbstorganisationsprozesse gefordert sind (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 132). Je komplexer eine Organisation, desto wichtiger werden Fähigkeiten zur organisationalen Selbstorganisation (Steinmann/Schreyögg 2005, S. 151).

1.2 Unternehmenssicht

Der Beitrag von *Klaus North und seinen Partnern* macht eine Bestandsaufnahme von Innovationsbegriff, Innovationsaufgaben, -arten, -zielen, -strategien, -phasen, wobei die Möglichkeiten, all dies zu messen, diskutiert werden. Der Beitrag resümiert, ein Verständnis von Innovationsprozessen aus Kompetenzsicht fehle weitgehend, erst langsam fänden Selbstorganisationsprozesse Eingang in die Innovationsforschung. Ein überzeugendes, selbstorganisativ begründetes Innovationsmodell, die „Innovationsschnecke“, legt ein kompetenzbasiertes Modell der Innovation vor, das Grundlage für weitere empirische Untersuchungen sein kann. Ein kompetenzbasiertes Modell der Innovation muss die Betrachtungsebenen Person, Gruppe und Organisation berücksichtigen. Innovationen konkretisieren sich im Spannungsfeld zwischen diesen Ebenen. Auf jeder dieser Ebenen entsteht Innovation durch selbstorganisiertes Handeln unter spezifischen Kontexten oder Voraussetzungen. Das Zusammenwirken von Voraussetzungen, selbstorganisiertem Handeln, dem erreichten Ergebnis und der Selbstwirksamkeitswahrnehmung beeinflusst demnach die Fähigkeit von Personen, Gruppen und Organisationen, Innovationen hervorzubringen. Dieses Zusammenwirken kennzeichnen die Autoren als „Innovationsmilieu“. Auf Ebene der Persönlichkeit finden besonders ihre Initiative, Kreativität und spezifische Kompetenzbiographie, ihre fachlich-methodischen und sozialen Kompetenzen sowie ihre aktivitätsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung Berücksichtigung. Die Initiierung von selbstorganisationalem Handeln setzt eine Integration/Verflechtung verschiedener individueller Kompetenzentwicklungsprozesse auf organisationaler Ebene voraus. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstorganisation ist auf organisationaler Ebene zu verorten, erfordert aber, dass

individuelle Kompetenzen auf sowohl Zielorientierungs- als auch Veränderungsniveau existieren. Ohne Kompetenzverständnis, so die Summe, folglich auch kein Innovationsverständnis.

Hans-Gerd Ridder und Mitarbeiter entwickeln aus Unternehmenssicht ein theoretisch fundiertes Konzept bis hin zu einem empirisch verifizierbaren Prozessmodell. Sie gehen von einem gut fundierten individuumszentrierten Kompetenzbegriff aus, der sich insbesondere auf die Handlungskompetenz, die Selbstorganisation und die Selbststeuerung von Individuen konzentriert, stellen dann aber mit Blick auf die Innovationsforschung die Frage, wie entsprechende Kompetenzen organisational erschlossen werden können. Der von ihnen entwickelte organisationale Kompetenzbegriff umfasst organisationale Muster zur Erschließung von Ressourcen, in denen Regeln oder Strukturen der Identifikation, des Transfers und der Einmündung von Wissen in Innovationsprozesse von Bedeutung sind. Ausgangsbasis ist der Resource-based View, in dessen Zentrum die Fähigkeit von Unternehmen steht, wertvolle, knappe und nicht imitierbare bzw. substituierbare Ressourcen zu erschließen, als nachhaltige Wettbewerbsvorteile aufzubauen und aufrecht zu erhalten. Seit Prahalad und Hamel ist Wissen als wichtige Ressource herausgehoben worden. Dieses ermöglicht aber nur dann Innovationen, wenn Unternehmen über die Fähigkeit verfügen, Wissen über organisationale Fähigkeiten zu erschließen. Dazu werden neben Optimierungsfähigkeiten dynamische Fähigkeiten nötig, die bestehende Routinen aufbrechen, erneuern, Unternehmenseigenschaften selbstorganisativ rekonfigurieren und das Betreten neuer innovativer Pfade initiieren. Innovationskompetenz umfasst damit Wissen in einem weiten (Regeln, Werte, Normen einschließenden) Sinne sowie dynamische Fähigkeiten zu selbstorganisativen Veränderungen. Deshalb ist das geringe Abstraktionsniveau einer primär akteurszentrierten Perspektive kritisch zu hinterfragen: Innovationsprozesse, durch einen hohen Komplexitätsgrad gekennzeichnet und in kollektiven Prozessen entstehend, lassen sich nicht nur auf die Existenz qualifizierter Humanressourcen zurückführen – sie betten individuelles Wissen in einen organisationalen Bezugsrahmen ein. In der Existenz kompetenter Akteure, die geeignete Rahmenbedingungen vorfinden, kann aber die Grundlage für Innovationskompetenz gesehen werden. Neben einer Diskussion der organisationalen Dimensionen der Ressource Wissen (Datenbanken, Regeln, Routinen usw.), der Wissensquellen und Wissensformen, der Nichtimitierbarkeit bestimmter Wissensformen und der Pfadabhängigkeit von Wissen werden deshalb vor allem dynamische Formen herausgehoben: historisch begrenzte Pfade zu verlassen, die Rigidität organisationaler Routinen zu überwinden und neue dynamische Bedingungen zu gewinnen. Das geschieht insbesondere durch Prozesse der internen Wissensgenerierung wie Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten und experimentelles, „aggressives“ Lernen am Markt. Dynamische, selbstorganisative Fähigkeiten sind der wesentlichste Bestandteil organisationaler Innovationskompetenz. Die Analyse empirischer Innovationsliteratur zeigt also, dass Innovationskompetenz in einer unternehmensstrategischen Perspektive im Wesentlichen ein organisationales Verständnis von Kompetenz erfordert. Individuelles

Wissen muss spezifische Eigenschaften aufweisen, um in organisationalen Zusammenhängen entwickelt und vor Imitation geschützt zu werden. Pfadabhängigkeit verweist auf die Begrenzungen im Einsatz und in der Weiterentwicklung von Kompetenzen. Schließlich sind es dynamische Fähigkeiten, die als Steuerungsprozesse in Integrations-, Lern- und Rekonfigurationsprozessen die Anpassung und Veränderung von Routinen ermöglichen.

Erich Barthel und seine Mitstreiter betonen zunächst beispielreich die wachsende Bedeutung von Kompetenzmanagement und Kompetenzmessung in Unternehmen. Aufgrund der Komplexität von Kompetenzen entziehen sich diese, obwohl oft erfolgsentscheidend, der direkten Beeinflussung durch das Management. Das Kompetenzmanagement kann jedoch günstige Rahmenbedingungen zur Entwicklung von Kompetenzen schaffen (Schreyögg/Kliesch 2003). Kernbegriff ihres Herangehens ist der des Kompetenzkapitals als einem Integral von Individual-, Team- und Organisationskompetenzen und ihre Vernetzung mit externen Kompetenzbasen, worin ein entscheidender Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit und für den Geschäftserfolg von Unternehmen gesehen wird. Dann entwickeln sie ihre eigene Sicht auf die Kompetenzebenen eines Unternehmens, wobei sie insbesondere individuelle Kompetenzen, Teamkompetenzen und organisationale Kompetenzen unterscheiden. Auch sie setzen organisationale Kompetenzen als Prozesse der Selektion und Verknüpfung von Ressourcen an – der ressourcenbasierte Ansatz hat sich auch ihrer Ansicht nach zum vorherrschenden Paradigma in der Wettbewerbstheorie entwickelt (Duschek/Sydow 2002) – und untersuchen auf eigene Weise die Rahmenbedingungen organisationaler Kompetenzentwicklung wie Unternehmenskultur, organisationales Lernen und Organisationsstruktur. Dies verifizieren sie an Beispielen des Private Bankings, indem sie das von ihnen entwickelte Kompetenzmodell darauf übertragen. Das damit etablierte angewandte Kompetenzmanagement – unter Hinzuziehung des EFQM-Modells (European Foundation of Quality Management) und entsprechender Best-Practices-Beispiele – gestattet ihnen, Erfolgsfaktoren des betrieblichen Kompetenzmanagements herauszuarbeiten und empirisch beobachtete Erfolgsfaktoren mit den Rahmenbedingungen organisationaler Kompetenzentwicklung zu verknüpfen. Ein besonders interessanter Vorschlag ist die Entwicklung eines Kompetenzkapitalindex als Instrument eines integrierten Kompetenzmanagements (IKM). Es verknüpft die Erfassung und Aggregation von Individualkompetenzen und die Entwicklung von Soll- und Zielprofilen auf Individualebene mit einer eingängigen Portfolio-Analyse im Personalmanagement und der Aufstellung entsprechender Personalportfolios als Abbildungen organisationaler Kompetenzen. Der Kompetenzkapitalindex erweist sich als eine aggregierte Zusammenfassung des Verhältnisses von individuellen und organisationalen Kompetenzen. Dabei wird die Parallelität von individueller und organisationaler Kompetenz auf der Basis eines gediegenen Selbstorganisationsansatzes, der Synergetik, deutlich. Die Basis für den Kompetenzkapitalindex wird in einer multiplikativen Verknüpfung von individuellen und organisationalen Kompetenzen gesehen (Gebert 2004). Ein Kompetenzkapitalindex

(KK) berechnet sich zu $KK = KI \times KO$, mit KI als Index für individuelle Kompetenzen (aggregiert aus einem Personalportfolio) und KO als Index für organisationale Kompetenzen (als Punktwert aus dem EFQM Ansatz berechnet).

1.3 Strukturebenenansicht

Uta Wilkens, seit längerem schon, u.a. in Zusammenarbeit mit Peter Pawlowsky, mit der Strukturebenenproblematik befasst, entwickelt *mit ihren Mitarbeitern* ein Modell, um das Zusammenwirken der Kompetenzen auf unterschiedlichen Strukturebenen – Individuum, Gruppe, Unternehmen, Netzwerk – zu erfassen und zu messen. Sie stößt sich an dem Widerspruch, dass ein Zusammenwirken dieser Ebenen trivialerweise ganz offensichtlich ist, andererseits aber die Zusammenhänge zwischen den Ebenen allenfalls ansatzweise abgebildet werden können. Unterschiedliche Disziplinen entwickeln ganz heterogene Herangehensweisen. Übergreifend ist jedoch, dass Kompetenzen auf allen Ebenen als Voraussetzungen, um Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit zu erlangen und zu erhalten, als die aktuellen Fähigkeiten zum selbstorganisativen Handeln und Problemlösen selbst und damit generalisiert als selbstorganisative Handlungsfähigkeiten beschrieben werden können. Das eingesetzte Theorienspektrum reicht von der sozial-kognitiven Theorie Banduras über mehrperspektivische, ebenenübergreifende Handlungstheorien bis hin zur Theorie komplexer adaptiver Systeme, einer verallgemeinerten, umfassenden Selbstorganisationstheorie. Als ebenenübergreifende Kompetenzdimensionen werden (feedbackgestützte) Selbstreflexion, (aktive) Kompetenzbewältigung, (wissensorientierte) Kombination und (soziale) Kooperation ausgemacht und auf allen Ebenen spezifiziert. Es ist in meiner Sicht unschwer auszumachen, dass hier die auf der individuellen Ebene breit untersuchten personalen, aktivitätsbezogenen, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen auf sinnreiche Weise nachgewiesen und verallgemeinert sind. Individuelle Kompetenzen sind damit, so das Resümee, die Quelle kollektiver Kompetenzentwicklung; kollektive Kompetenzen von Gruppen und Organisationen sind Quelle individueller Kompetenzentwicklung; Organisationsnetzwerke erweitern oft (nicht immer!) die Handlungsfähigkeit der Organisationen und werden durch diese wiederum gestärkt.

Auch *Joachim Hasebrook und seine Gruppe* nähern sich über die Strukturebenenproblematik dem Begreifen von Kompetenzkapital. Sie suchen systematisch nach Kooperationsgewinnen, die wirtschaftlich wirksam werden. Dabei geht es nicht primär um eine psychologische, sondern um eine nachvollziehbar breitere Modellierung von wirtschaftlich bedeutsamen Kooperations- oder Transfergewinnen. Dazu werden wirtschaftlich bekannte und verbreitete Methoden zur Beschreibung von Transfer und Kooperation wirtschaftlich tätiger Personen und Organisationen verglichen mit eher sozialwissenschaftlich motivierten Methoden zur Erfassung von Kompetenztransfer. Die wirtschaftlich bekannten Methoden

befassen sich vor allem mit der Messung oder Beschreibung von „Clustern“ und „Netzen“. Die Strukturebenen sind, wie im zuvor Besprochenen, Individuen, Teams, Unternehmen und weitergehend Cluster und Netze. Gezeigt wird, dass gerade Regionen sich ohne geeignete Cluster- und Netzwerkstrategien nicht mehr ausreichend Selbstständigkeit und Entwicklungschance sichern können, und dass kleine und mittelständische Unternehmen wie auch kleinere und mittlere Forschungsinstitute eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung von Innovationen und Clustern spielen. Informations- und Kommunikationstechnologien sind zentrale Bestandteile dieser Clusterbildung. Andererseits verlangt gerade die lockere Struktur von Clustern und Netzwerken auf individueller Ebene ausgeprägte Werthaltungen und Kompetenzen – Vertrauen, Einsatzbereitschaft, Übereinstimmung und Sinnhaftigkeit. Gemäß den „neuen Wachstumstheorien“ wird Clusterstimulation durch Förderung immaterieller Werte, wie Wissen und Humankapital, maßgeblich gefördert. Diese Förderung setzt jedoch die Interiorisation der Werte in Form individueller Emotionen und Motivationen zwingend voraus. Die vorgelegten Ergebnisse analysieren folgerichtig den Zusammenhang von Methoden der Clustertheorie und Netzwerkanalyse mit individuellen wie korporativen Kompetenzdaten der Akteure unterschiedlicher wirtschaftlicher Organisationen in einem „Gründerpark“ („media docks – European Campus for Digital Media“ der Hansestadt Lübeck). Clusterstärken, Netzwerkdichten und Kompetenztransferquoten werden gemessen und verglichen. Dabei zeigt sich, dass Instrumente zur Netzbildung und Clusterkoordination ein hohes Maß an Kompetenzen jenseits des bloßen Fachwissens generieren und zugleich voraussetzen.

Für die Kompetenzforschung ergibt sich bereits aus diesen wenigen, aber im Brennpunkt ihrer gegenwärtigen Entwicklungen stehenden Arbeiten eine dichte Beschreibung, die mit dem später nochmals aufzunehmenden Bild der Brücke veranschaulicht werden soll.

Brückenpfeiler sind die Individuensicht, die den Bogen zur Unternehmenssicht hin spannt, und die Unternehmenssicht, die den Bogen zur Individuensicht hin zurückschlägt. Überwölbt wir die Brücke vom Himmel der Strukturebenenansicht, den Untergrund bildet der Boden (multi-)kultureller Verwurzelungen, den in unserem Falle Sydow, Windeler und Manning gründlich sondierten.

Deutlich geworden ist: Das Gesamtbild ist nur unter Verwendung ebenenspezifischer selbstorganisationstheoretischer Ansätze zu zeichnen und zu begreifen; zugleich ist, wie bei allen guten Kunstwerken, das Ganze mehr als die Summe seiner Teile; auf jeder Komplexitätsebene kommt – um das Nicolai-Hartmann-Diktum zu verwenden – ein „kategoriales Novum“ hinzu, das uns wohl nach den Verbindungen fragen lässt, aber uns zugleich klarmacht, dass es „umfassende“, alles einschließende reduktionistische Theorien nicht geben wird.

Klar ist auch, dass nur wenige Theorienansätze, die sich heute anheischig machen, Humankapital und Kompetenzkapital von

dem Humanvermögen und den Kompetenzen der Akteure aus zu erfassen, wirklich die Brücke zwischen Individual- und Unternehmenssicht zu schlagen vermögen. Das wird in der Typologie von Scholz, Stein und Bechtel deutlich, die in ihrer überzeugenden Arbeit zum Human Capital Management (HCM) die wichtigsten existierenden Ansätze zur Bewertung des Humankapitals in fünf Denkrichtungen bündelten.

Dabei zielt die Frage nicht auf den erfolgreicheren oder effektiveren Denkansatz. Vielmehr ist sie vom Erstaunen getragen, das auch Uta Wilkens Resümee formuliert: Ohne die Kompetenzen der Mitarbeiter würde ein Unternehmen schlechthin nicht existieren, ohne die Kompetenzen des Unternehmens liefen die Kompetenzen der Individuen ins Leere oder versandeten nach kurzer Zeit, wie der vielfach dokumentierte Kompetenzverfall von Arbeitslosen verdeutlicht. Es steht also gar nicht in Frage, dass Individual- und Unternehmenskompetenzen vielfältig zusammenhängen, wirt uns nur schwer daran, das Wie dieser Zusammenhänge zu begreifen und zu modellieren.

2 Individualkompetenzen messen und aggregieren

Individualkompetenzen lassen sich heute auf vielfältigste Weise durch quantitative Messungen (Kompetenztests), qualitative Charakterisierungen (Kompetenzpässe), komparative Beschreibungen (Kompetenzbiografien), simulative Abbildungen (Kompetenzsimulationen) und beobachtende Feststellungen (kompetenzzentrierte Arbeitsproben) erfassen (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007). Angesichts dieser Fülle von Kompetenzerfassungsmöglichkeiten ist der Brückenschlag zu den Team- und Unternehmenskompetenzen von hoher Dringlichkeit. Im Grunde zeugt das Interesse so vieler Personalverantwortlicher an der Kompetenzthematik und an möglichst validen Verfahren der Kompetenzerfassung davon, dass sie intuitiv schließen, ausgeprägte personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische oder sozial-kommunikative Kompetenzen würden gewissermaßen ungefiltert in die notwendigen Unternehmenskompetenzen einfließen, sich zu kollektiven Kompetenzen ergänzen und aufsummieren.

Vor einigen Jahren wurde das – fortlaufend aktualisierte und inzwischen etwa 10.000 mal eingesetzte – KODE®-Verfahren entwickelt, das diese Grundkompetenzen unter günstigen und ungünstigen Bedingungen im Prozess ihrer – über Ideale und Absichten, Verhalten und Wirkungen laufenden – Realisierung erfasst (Erpenbeck/Heyse/Max 2004). Es zeigte sich deutlich: Sobald die individuellen Kompetenzen strikter in einen organisationalen Bezugsrahmen eingebettet sind, hängt es von diesem ab, ob sie dazu beizutragen, die Rigidität organisationaler Routinen zu überwinden und neue dynamische Bedingungen zu gewinnen, wie es Ridder charakterisiert. Nur dann können dynamische, selbstorganisative

Fähigkeiten als die wesentlichsten Bestandteile organisationaler Innovationskompetenz wirklich wirksam werden und in Integrations-, Lern- und Rekonfigurationsprozessen die Anpassung und Veränderung von Routinen ermöglichen. Oft können aber auch die organisationalen Bedingungen zu einem Hemmnis, zu einem Negativfilter von Individualkompetenzen werden. Wir haben es hier mit einer Form der von Sveiby betonten Differenzierung zwischen Human- und Organisationskapital und ihren Wechselwirkungen zu tun (Sveiby 1997).

Gerade in dieser Wechselwirkung besteht das Problem: „Die Leistungen aller Einzelner und damit die Wertschöpfung des Unternehmens sind das Ergebnis des Zusammenwirkens von Organisations- und Humankapital. Empirisch ist diese Konzeption bislang durch ein Ensemble von Indikatoren zur Charakterisierung der beiden Kapitale dargestellt worden. Die eigentliche Schnittstelle von Organisations- und Humankapital, die das Zentrum des Unternehmens, die Wertschöpfung, beinhaltet, konnte aber bislang nicht direkt beschrieben und analysiert werden.“ (Volkholz 2006)

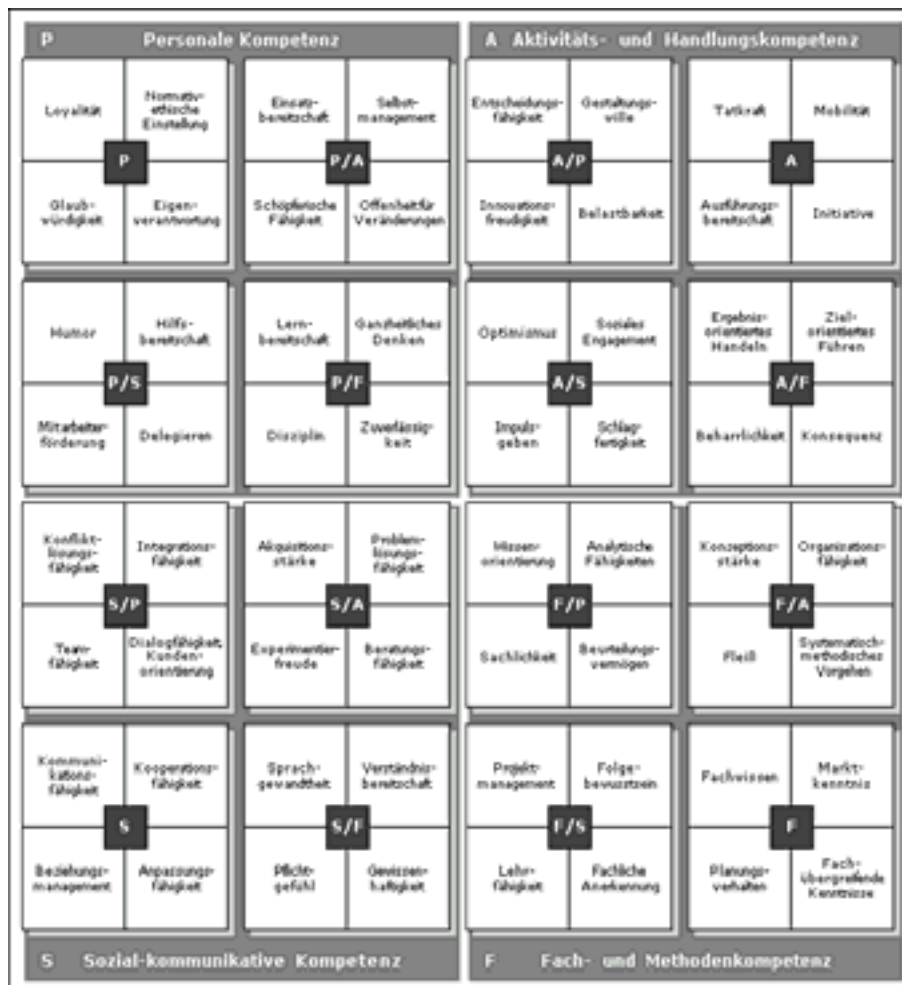
3 Unternehmenskompetenzen bestimmen und differenzieren

Ist dies das Aus für die Fragestellung: Welche Mitarbeiterkompetenzen werden in einem Unternehmen benötigt, um die Unternehmensziele bestmöglich zu verwirklichen?

Sicher nicht, aber es ist naheliegend, empirisch einen anderen Weg zu wählen. Dieser geht top down von der Kenntnis der künftigen mittelfristigen Strategie des Unternehmens in den nächsten eineinhalb bis zwei Jahren aus. Man findet ihn z. B. im KODE®X-Verfahren verwirklicht. (Erpenbeck/Heyse/Max 2005). Darin werden die unternehmensweit konsensuell am höchsten gerangten etwa 12 bis 16 Kompetenzanforderungen und deren Identifikationsmerkmale gemäß der Unternehmensstrategie und dem augenblicklichen Entwicklungsstand des Unternehmens auf der Grundlage eines „Kompetenzatlas“ präzisiert und unternehmens- wie strategiespezifisch definiert (vgl. Abbildung 1, S. 6).

Hiermit wird „automatisch“ und ohne zusätzlichen Aufwand der Kern eines Beurteilungssystems geschaffen bzw. präzisiert. Auf dieser Grundlage können dann tätigkeitsspezifische Kompetenzanforderungsprofile für einzelne Jobgruppen des Unternehmens abgeleitet werden, die es erlauben, 360°-Beurteilungen von Mitarbeitern (Selbsteinschätzung, Führungskräfte, Mitarbeiter, Kunden) mit diesen Profilen zu matchen und ein Urteil über die Passung von Kernpositionen und Kernpersonen zu fällen. Qualifizierungsempfehlungen, Selbsttrainingsprogramme, Maßnahmeprotokolle können sich wo notwendig anschließen. Ein typisches (270°)-Matching zeigt die Abbildung 2, S. 7 (Buhr/Ortmann 2006).

Abbildung 1
Kompetenzatlas



Ein solcher Kommunikationsprozess berücksichtigt implizit funktionale Zusammenhänge zwischen Unternehmensperformanz und -performanzgewinnen, internen Mechanismen des Unternehmens wie organisationalen Routinen einerseits und dynamischen, selbstorganisativen Fähigkeiten als wesentlichsten Bestandteilen organisationaler Innovationskompetenz andererseits. Er berücksichtigt die Einflüsse des Organisationskapitals auf das Humankapital.

Natürlich kann ein solches Verfahren die Entwicklung von Modellen nicht ersetzen, die den Wirkmechanismus von Individualkompetenzen auf der Team- und Unternehmensebene zu erfassen suchen. Es kann aber einen praktikablen Zugang zu der bislang nicht direkt beschreibbaren und analysierbaren Schnittstelle von Organisations- und Humankapital liefern. Ein interessanter Vorstoß in diese Richtung ist mit dem „Kompetenzkapitalindex“ versucht worden (Barthel/Zawacki-Richter/Hasebrook 2007).

Zudem lässt sich eine „Brücke“ zwischen KODE® und KODE®X berechnen. Damit lässt sich also in direkter Messung überprüfen, ob die mit KODE® gemessenen individuellen Grundkompetenzen mit den im KODE®X-Prozess bestimmten generalisierten Unternehmenskompetenzen übereinstimmen. So ist tatsächlich ein Brückenschlag vollzogen, wie ihn die Eingangsüberlegungen nahe legten. (Matiaske 2006)

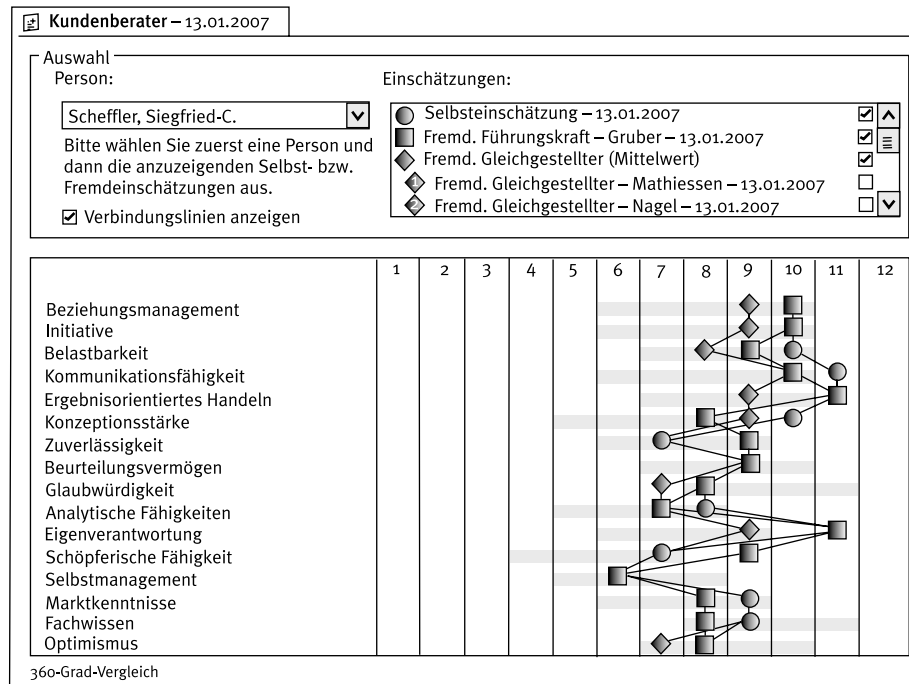
Der Brückenschlag eines „integrierten Kompetenzmanagements“ (Barthel/Zawacki-Richter/Hasebrook 2007) wird in Zukunft immer deutlicher gefordert und erforderlich sein.

Literatur

- Barthel, E.; Erpenbeck, J.; Hasebrook, J.; Zawacki-Richter, O. (Hrsg.): Kompetenzkapital heute. Wege zum Integrierten Kompetenzmanagement. In Vorbereitung
- Barthel, E.; Hasebrook, J.; Zawacki-Richter, O.: Kompetenzkapital finden, schaffen, nutzen – Wege zum Integrierten Kompetenzmanagement. Gutachten. Frankfurt a. M. 2007
- Bergmann, B.; Hacker, W.; Looks, P.; Prescher, C.; Winkelmann, C.: Innovationskompetenzen – theoretisch begründet und empirisch identifiziert: Neue Wege modernen Wissens- und Kompetenzmanagements. Gutachten. Dresden 2006
- Buhr, S.; Ortmann, S.: COMPETENZIA. isb – Kompetenzermittlungssoftware. Paderborn 2006
- Dreesmann, H.: Innovationskompetenz – konzeptioneller Rahmen und praktische Erfahrungen. In: Freimuth, J.; Haritz, J.; Kiefer, B.-U.

Abbildung 2

Typisches Matching



(Hrsg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement: Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen 1997, S. 235–250

Duschek, S.; Sydow, J.: Ressourcenorientierte Ansätze des strategischen Managements. WiSt Wirtschaftswissenschaftliches Studium, (8) 2002, S. 426–431

Erpenbeck, J.; Heyse, V.; Max, H.: KODE® – Kompetenz – Diagnostik und Entwicklung. Berlin, Regensburg, Lakeland/USA 2004

Erpenbeck, J.; Heyse, V.; Max, H.: KODE®X – Der KODE® – Kompetenz Explorer. Berlin, Regensburg, Lakeland/USA 2005

Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L.: Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2007

Gebert, D.: Innovation durch Teamarbeit. Eine kritische Bestandsaufnahme. Stuttgart: Kohlhammer 2004

Hasebrook, J.; Dohrn, S.: LEVELS. Integrierte Cluster- und Netzwerkanalyse für Strukturebenen von Kompetenzen in Unternehmen. Gutachten. Lübeck 2006

Kreft, H.-D.: Geld und Wissen. Humatics – Theorie der operablen Wissenseigenschaften. Berlin 2003

Matiaske, R.: Software zur Brücke KODE® – KODE®X. Berlin 2006

North, K.; Friedrich, P.: Modellierung und empirische Fundierung von Innovationsfähigkeiten aus kompetenztheoretischer Sicht. Gutachten. Wiesbaden 2006

Ridder, H.-G.; Bruns, H. J.; Hoon, Ch.; Piening, E. P.: Innovation, Innovationsbereitschaft und Innovationskompetenz – Ein Pro-

zessmodell der Kompetenzentwicklung für Innovation. Gutachten. Hannover 2006

Scholl, W.: Innovation und Information – Wie in Unternehmen neues Wissen produziert wird. Göttingen 2003

Schreyögg, G.; Kliesch, M.: Rahmenbedingungen für die Entwicklung organisationaler Kompetenz. QUEM-Materialien, Nr. 48, Berlin 2003

Stegmaier, R.; Sonntag, K.; Schmidt-Rathjens, C.: Kompetenzmanagement und Lernkultur zur Förderung der Nichtimitierbarkeit individueller und organisationaler Kompetenzen. Gutachten. Heidelberg 2006

Steinmann, H.; Schreyögg, G.: Management. Stuttgart 2005

Sveiby, K.E.: The New Organizational Wealth. Managing and Measuring Knowledge – Based Assets. San Francisco 1997/1997

Sydow, J.; Windeler, A.; Manning, S.: Kompetenzentwicklung in internationalen Zuliefernetzwerken der Automobilindustrie. Gutachten. Berlin 2006

Volkholz, V.: Arbeitskräfteeinsatz-Bilanz. Einstieg in neue Wege der Arbeitsforschung insbesondere zu den Beziehungen von Individuen und Unternehmen. Berlin 2006

Völz, H.: Information I. Studie zur Vielfalt und Einheit der Information. Theorie und Anwendung vor allem in der Technik. Berlin 1982

Wilkens, U.; Schmette, M.; Gröschke, D.; Keller, H.: Die Identifikation der Wirkungsbeziehungen zwischen Strukturebenen der Kompetenz als Wegweiser für den Einsatz von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen. Gutachten. Lahr 2006

John Erpenbeck

Wandel in Organisationen lernend gestalten – oder: Achilles holt die Schildkröte ein

Das berühmte mathematische Paradox des griechischen Philosophen Zenon (490–430 v. C.) besagt, dass Achilles eine Schildkröte nie einholen könne, weil im selben Zeitpunkt, da Achilles den Ablaufpunkt der Schildkröte erreicht, diese schon wieder einen, wenn auch stets kleiner werdenden, Vorsprung hat. Denn rein mathematisch lässt sich die Entfernung zwischen beiden ins Unendliche verkleinern.

Tempora mutantur, nos et mutamur in illis, „Die Zeiten ändern sich – und wir uns mit ihnen“. Dieser Satz, der dem römischen Kaiser Lothar I (795-855) zugeschrieben wird, ist zunächst einleuchtend, denn die Welt bewegt sich und wir werden täglich älter. Aber ist es so, dass wir den Wandel als das Normale, als die Regel ansehen? Oder wünschen wir uns nicht vielmehr, dass sich so wenig wie möglich ändern soll, wünschen wir uns also Stabilität und keinen Wandel? Oder anders gefragt: Ändern wir uns so ohne weiteres, wenn sich die Zeiten ändern? Wie vollziehen sich überhaupt Änderungen? Änderungen werden von Menschen gemacht. Was bedeutet dies dann für die Personalentwicklung? (Ausgangspunkt dieses Beitrags bilden unsere Erfahrungen aus mehreren Forschungs- und Gestaltungsprojekten, die wir von 2001 bis 2006 im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ im Bereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ zum Schwerpunkt „Personalentwicklung“ realisiert haben – vgl. auch Aulerich u. a. 2007.)

Die Vorstellung, dass Organisationen zweckrationale Gebilde seien, in welchen Veränderungen ausgedacht und dann „durchgezogen“ werden können, ist zwar sehr verbreitet, aber deswegen noch lange nicht zutreffend. Eine Vorstellung davon, was „wirklich“ abläuft, gibt uns eher das folgende Beispiel aus unserer Forschungspraxis: In einer Weiterbildungseinrichtung wurden immer weniger Fort- und Weiterbildungen nachgefragt. Aufträge zu erhalten wurde immer schwieriger und die Konkurrenz hatte erheblich zugenommen. Die Einrichtung stand finanziell „am Rand“ – die Insolvenz drohte. Geschäftsleitung und Mitarbeiter waren sich klar darüber, dass etwas getan werden muss. Und zwar schnell. Ein Mitarbeiter erkannte, dass die Aufgabenstellung der Mitarbeiter geändert werden muss. Nicht nur die Weiterbildung sollte Aufgabe der Mitarbeiter sein sondern auch die Akquisition von Kunden. Er wurde aktiv, machte Vorschläge, drängte. Sein Engagement wurde aber von den Kollegen sehr argwöhnisch betrachtet. Sie vermuteten, dass es ihm vor allem um eine innerbetriebliche Karriere ging. Viele fürchteten auch die neuen, unbekannten und ungewohnten Aufgaben. Andere sahen ihr Selbstverständnis und das der Einrichtung durch wirtschaftliche Zwänge bedroht.

Statt nun genau diese Situation anzusprechen, begannen sie sich gegen alle Änderungsvorschläge zu wehren, wenn sie von dem

Kollegen kamen. Was sagt uns dieses Beispiel: „In Organisationen tobt das Leben.“ (Küpper/Ortmann 1988, S. 7). Es gibt dort genauso Intrigen, Machtspiele, Eifersüchteleien wie es rationale Prozesse der Aufgabenerledigung gibt. Es gibt in ihnen Bremser und Treiber von Veränderungen und solche, die alles auf sich zukommen lassen. Die Argumentation ist meistens rational (oder scheinrational), die Emotionalität bestimmt vielfach das Handeln, bleibt aber überwiegend verborgen.

Vielleicht müsste man den obigen Satz umkehren: Die Zeiten ändern sich, wenn wir uns ändern. Oder: Organisationen ändern sich durch einen Wandel „von innen“. Wandel in Organisationen bedeutet also nicht, Änderungen „auf dem Reißbrett“ zu planen und dann per Dekret umzusetzen. Es bedeutet, sich auf das „tobende Leben“ einzulassen, vielleicht – und nur vorübergehend – darauf Einfluss zu nehmen, gleichzeitig aber auch beeinflusst zu werden. Es bedeutet, mit im Fluss zu sein, steuernd und auch der Strömung unterworfen. Worauf ist in der Personal- und Organisationsentwicklung zu achten?

Veränderungen sind das Normale. Sie bestimmen auch den Alltag von Bildungsorganisationen. In den Projekten der letzten Jahre standen dabei immer die Aspekte des Wandels im Vordergrund. Dies hat zu einer gewissen „Atemlosigkeit“ im Alltag der Bildungseinrichtungen geführt. Strukturelle, förderpolitische, inhaltliche wie auch personelle Veränderungen bestimmten das Handeln der Organisationen wie auch das der einzelnen Mitarbeiter. In einer solchen Situation besteht die Gefahr, dass Veränderung zunehmend als Selbstzweck erlebt wird und die ureigenen Ziele und Ressourcen der Bildungseinrichtung „auf der Strecke bleiben“. Bei allem Wandel: Was soll denn bleiben? Welche Fundamente, Werte und unverzichtbaren Ressourcen einer Organisation und ihrer Mitarbeiter existieren? Was soll Sinn stiften und Basis, Ausgangspunkt für eine eigenaktive und selbstorganisierte Gestaltung des Wandels sein? Wie können Organisationen sich das Bewahrenswerte lernend erarbeiten?

In der Praxis konnten wir in Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlicher Größe und Ausrichtung beobachten, dass Mitarbeiter auf Veränderungen skeptisch reagierten und sich mehr oder minder gegen Neues wehrten, obwohl alle davon überzeugt waren, dass (aufgrund veränderter Rahmenbedingungen) etwas gemacht werden muss. Frei nach dem Motto: „Ich habe keine Zeit den Bagger zu holen, ich muss schaufeln.“

Welchen Grund gibt es für dieses Beharren auf dem Bekannten? So wie Achilles vergeblich versucht, die Schildkröte einzuholen, so scheinen Organisationen vor lauter „dringlichen“ Aufgaben nicht zu

den Aufgaben zu kommen, die für ein „Weiterbestehen“ als notwendig angesehen werden.

Woran liegt das? Darauf hat der Sozialpsychologe Lewin (1963, 1969) folgende Antwort gegeben: Organisationen sind keine mechanischen Gebilde. Sie lassen sich nicht bewegen, wie man etwa einen Ball, ein Fahrzeug oder irgendeinen festen Gegenstand bewegen kann. Allenfalls ließe sich ein kompliziertes Mobile zum Vergleich herbeiziehen, dessen Fäden sich hoffnungslos verheddern würden, wenn man es zu ungestüm bewegte. Aus einem weiteren Grund eignet sich das Mobile als Bild: Ein Mobile ist immer im *Gleichgewicht*.

Wenn sich in Organisationen nichts „bewegt“, ist dies die Folge davon, dass unterschiedliche Kräfte sich wechselseitig aufheben und sich das Ganze damit in einem scheinbar stabilen Gleichgewicht befindet. Man hat sich unter den Mitgliedern der Organisation quasi darauf geeinigt, was gilt und was nicht gilt, wie man miteinander umgeht und so fort. Eine Änderung kann so gesehen gar nicht „nur“ eine Bewegung von einem Ort zum anderen sein.

Die untersuchten Weiterbildungseinrichtungen befanden sich in einem Gleichgewicht, das durch das Selbstverständnis ihrer Aufgaben, die Zielgruppen, ethische Grundsätze, pädagogische Konzepte usw. bestimmt wurde. Dieses Gleichgewicht wurde durch bildungspolitische und förderpolitische Veränderungen von außen gestört. Im Rahmen von Personal- und Organisationsentwicklung mussten sich die Weiterbildungseinrichtungen mit diesem gestörten Gleichgewicht auseinandersetzen.

Wandel heißt, ein eingespieltes Spiel ändern

Zu jeder Veränderung eines sozialen Systems sind nach Lewin grundsätzlich drei Schritte notwendig:

Den ersten Schritt eines Änderungsprozesses nennt Lewin „unfreeze“, zu deutsch „auftauen“. Nimmt sich eine Organisation hierfür nicht genügend Zeit, ist sie quasi noch am Alten festgefroren, wird eine Änderung schwerlich gelingen. Ist jedoch die Bereitschaft für eine Änderung da, kann als zweiter Schritt die eigentliche Änderung in Angriff genommen werden. Lewin bezeichnet sie mit „move“.

Ist die Änderung vollzogen, muss sich das „Spiel“ neu einspielen können, neue Gewohnheiten müssen aufgebaut werden. Es muss wieder gemeinsam herausgefunden werden, was neu gilt und was nicht. Auch dieser dritte Schritt, von Lewin sinnigerweise mit „freeze“ – wieder einfrieren – bezeichnet, ist äußerst wichtig und muss sorgfältig durchlaufen werden. Sonst kann es leicht passieren, dass die oft überschäumenden Erwartungen, die durch die Veränderung geweckt worden sind, nicht erfüllt werden, dass sich statt der anfänglichen Euphorie bald Resignation ausbreitet. Damit wäre Rückfall ins Alte vorbereitet.

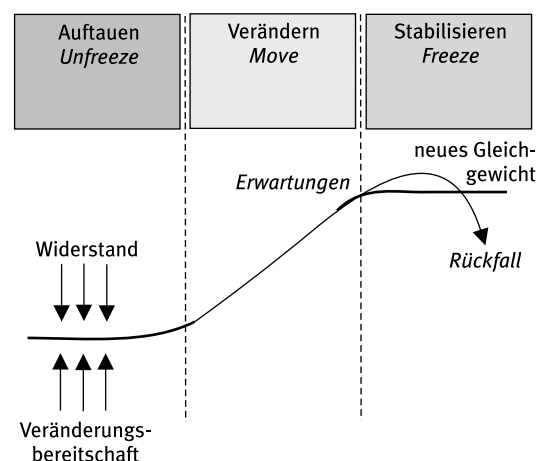
Die Abbildung 1 veranschaulicht dies graphisch. Aus der Darstellung wird auch deutlich, dass Veränderungsprozesse in sozialen Systemen nicht stetig, sondern schubweise verlaufen: Ein soziales System braucht immer wieder erneut eine Phase des „quasi-stationären Gleichgewichts“, sonst können all jene Wirkungen nicht zum Tragen kommen, die das System als Kollektiv funktionstüchtig machen und dem Einzelnen die nötige Sicherheit geben.

Dieser Sachverhalt ist vielleicht manchmal für Vorgesetzte schwierig zu akzeptieren: Gerade wenn diese nämlich zukunftsgerichtet sind und veränderungsorientiert denken, sind sie „im Geist“ schon längst an neuen Projekten, wenn sich ein altes gerade endlich anfängt zu stabilisieren.

Die Kunst der Veränderung ist die Kontinuität

In unseren Forschungs- und Gestaltungsprojekten haben wir die Erfahrung gemacht, dass es vor allem der dritte Schritt ist, der zu wenig beachtet und dessen Bedeutung am häufigsten unterschätzt wird. Die meisten Weiterbildungseinrichtungen haben mit der eigentlichen Veränderung (dem zweiten Schritt) begonnen und möglichst schnell Maßnahmen und Aktivitäten gestartet, um auf veränderte Anforderungen des Markts zu reagieren. Auch die Einrichtungen, die mit dem ersten Schritt angefangen haben, haben nur selten dabei auch die Frage nach Bewahrenswertem, Stabilem gestellt. Viele Einrichtungen begannen z. B. mit einem Workshop, in dem sie die Mitarbeiter auf die veränderte Situation hinwiesen und neue Aufgabenfelder, Zielgruppen, Auftragsmöglichkeiten suchen ließen. Sie stürzten sich auf Ausschreibungen, erarbeiteten neue inhaltliche Angebote und entwickelten neue Methoden und Tools. Diese ganzen Aktivitäten führten zu enormen Belastungen und Verunsicherungen, z. T. auch zu Abwehr durch die Mitarbeiter.

Abbildung 1
„Dreischritt“ (nach Kurt Lewin)



Ein Ergebnis unserer wissenschaftlichen Begleitung ist, dass Mitarbeiter zwar sehen, dass die Organisation z. B. weniger Aufträge hat, und auch erkennen, dass etwas getan werden muss, dennoch fühlen sie sich verunsichert, unter Druck gesetzt durch Maßnahmen und sehen nur die negativen Seiten der geplanten Veränderungen. Sie suchen dann nach Gründen, warum etwas nicht gehen kann oder verschanzen sich hinter ihren Aufgaben. Sie fühlen sich in ihrem „quasi-stationären Gleichgewicht“ gestört. Durch die Veränderung müssen sie sich mit einer neuen Situation auseinandersetzen und sich möglicherweise sogar anpassen. Diese Veränderungen können Angst auslösen, denn ein stabiles Gleichgewicht erfüllt eine wichtige psychologische Funktion: Solange es ungestört ist,

- wissen wir genau, was wir zu tun und zu lassen haben,
- ist klar, was man von uns wollen kann und darf und was man von anderen zu erwarten hat und erwarten darf,
- kennen wir uns in dem System aus und fühlen uns zuhause,
- fühlen wir uns – kurz gesagt – sicher.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Widerstand gegen Veränderungen findet auf allen Ebenen der Hierarchie statt! Es wäre eine Illusion zu glauben, etwa nur die „unteren“ Ebenen würden Widerstand leisten – auch die „oberen“ Ebenen wehren sich vielfach gegen Veränderungen, nur sind sie in der Regel geschickter in der Argumentation.

Nun könnte der Eindruck entstehen, Widerstand gegen Veränderung sei in jedem Falle zu vermeiden oder doch so rasch wie möglich abzubauen. Das stimmt nur teilweise. Denn Widerstand ist nicht nur ein lästiges, aufwendiges „Rauschen“, das die „eigentliche Musik“ stört. Widerstand hat auch eine wichtige „Sensor“- oder Indikatorfunktion: Die Art und Weise, wie sich Widerstand zeigt, der Anlass dafür und die Möglichkeiten des Umgangs damit haben gewissermaßen organisationsdiagnostischen Wert. Sie zeigen auf, wie es um die Organisation bestellt ist, wo möglicherweise Stärken oder Schwächen liegen und auf welche Weise damit führungsmäßig oder wie auch immer umgegangen werden kann. Im Widerstand zeigen sich die „Werte“ der Organisation, das, was bewahrt und geschützt bleiben soll.

Einige Fragestellungen von Mitarbeitern aus unserer Forschungspraxis mögen dies verdeutlichen – z. B.: Brauchen wir neue Strukturen? Verändern andere Zielgruppen unser Selbstverständnis? Haben wir die Kompetenzen, neue Aufgabengebiete bearbeiten zu können? Wie sicher sind unsere Arbeitsplätze? Wie integriert man neue Honorarkräfte? Wozu brauchen wir neue Lehr- und Lernkonzepte? Zu welchen Konsequenzen führt das?

Wir haben erfahren, dass am Anfang einer Veränderung nicht nur die Suche nach Argumenten für die Veränderung stehen sollte, sondern auch die Konzentration auf die Widerstände und auf die sich in ihnen zeigenden bedeutsamen (stabilen, bewahrenswerten) Werte und Elemente der Organisation. Statt sich vorschnell auf den Wandel und die Veränderungen zu konzentrieren sollten sich

Organisationen vor bzw. bei jeder Veränderung neu fragen, was bewahrt werden oder was in der Organisation stabil bleiben soll – z. B.: gute Traditionen, Verlässlichkeit der Führung, eine abgestützte Vision, transparente Kommunikation, Zugehörigkeit zu einem Team, Standort, Anzahl der Mitarbeiter.

Das eigentliche Geheimnis des Wandels liegt im Bewahren. Ein Weg, dieses Geheimnis zu entdecken ist, sich klar zu werden, wo die Organisation steht und welche Stärken und Schwächen sie hat, was bewahrenswert und was veränderungsbedürftig ist. Ein Schema, um diese Fragen zu beantworten, bildet das „Dreieck der Organisationsentwicklung“, das die Ziele, Strukturen und Prozesse einer Organisation abbildet. Wir nutzen das „Dreieck der Organisationsentwicklung“ in Anlehnung an Becker/Langosch (2002) sowie ein Arbeitspapier von Endres (2004) zur Diagnose und Gestaltung in Prozessen der Organisationsberatung.

Veränderungen gestalten – „Dreieck der Organisationsentwicklung“

Das „Dreieck der Organisationsentwicklung“ ist ein Modell, anhand dessen sich ein Unternehmen in seiner Entwicklung und seiner Marktposition hinterfragen und reflektieren kann. In Organisationsentwicklungsprozessen werden üblicherweise Fragen nach künftigen Zielen, notwendigen Strukturen und Handlungsfeldern bezogen auf einen Veränderungsbedarf gestellt. An dieser Stelle fokussieren wir dagegen auf Fragen nach dem Bewahrenswerten. Im Kern unseres Dreiecks steht der Aspekt der „Corporate Identity“ und der Werte des Unternehmens:

- Wer sind wir und wer wollen wir bleiben – für unsere Kunden, für unsere Mitarbeiter?
- Warum sind wir? (Was ist unser Zweck? Für wen geschieht was?) Was davon soll bleiben?
- Was ist uns wichtig und soll uns wichtig bleiben?
- Was können wir (i. S. von Kernkompetenzen) und was wollen wir weiter können?

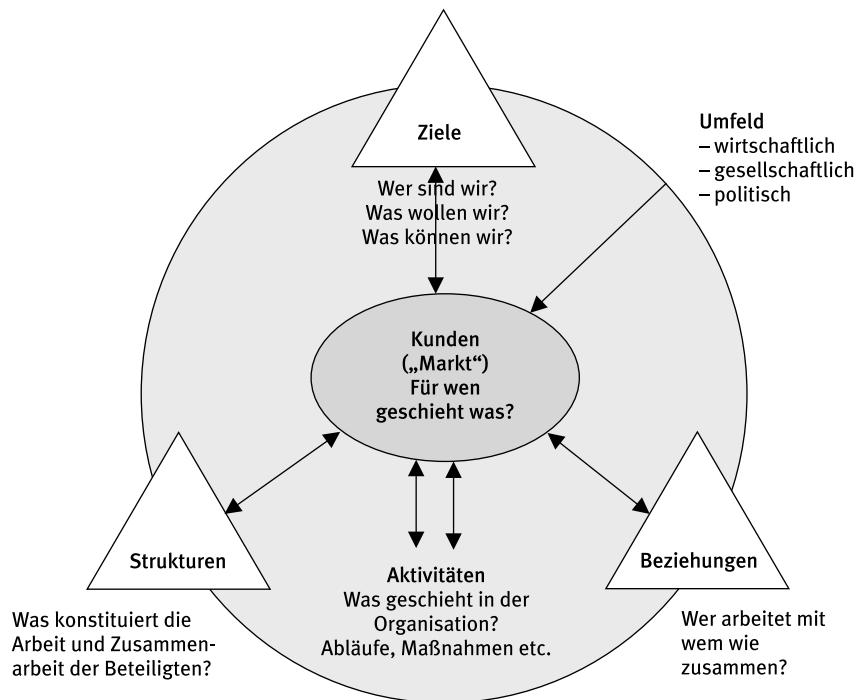
Die Antworten auf diese Kernfragen müssen im Unternehmen nochmals in ihrer Konsequenz für die drei miteinander verwobene Dimensionen hinterfragt werden: Unternehmensziele, Strukturen und Arbeitsprozess, Beziehungen und Handlungspraktiken zwischen den Beteiligten/ Mitarbeitern.

In der *Ziel-Dimension* gilt es zu fragen nach den Konsequenzen für die Entwicklung von Visionen und Leitbildern sowie nach dem Zweck des Unternehmens.

In der *Struktur-Dimension* gilt es zu fragen nach den Konsequenzen für die Entwicklung von Aufbau- und Ablauforganisation, Schnittstellengestaltungen, Aufgaben, Regeln, Kooperationen usw.

Abbildung 2

„Dreieck der Organisationsentwicklung“ in Anlehnung an Endres (2004), Becker/Langosch (2002)



In der *Beziehungs-Dimension* gilt es zu fragen nach den Konsequenzen für die Entwicklung von Information und Kommunikation, den Umgang mit Konflikten, den Umgang mit „heimlichen Drehbüchern“, die das Handeln bestimmen, den Umgang mit informellen Hierarchien sowie für Führungsstile und -praktiken.

Ganz entscheidend für den Entwicklungserfolg im Unternehmen ist, dass die Beantwortung dieser Fragen nicht nur aus einer Perspektive, z.B. aus der des oberen Managements, erfolgt. Um Bewahrenswertes, aber auch um die Handlungsfelder für Veränderungs- und Entwicklungsprozesse zu identifizieren ist es wichtig, unterschiedliche Wahrnehmungsperspektiven innerhalb der Organisationen sichtbar zu machen. Die jeweiligen Perspektiven, Sichtweisen und Aktivitäten können sehr unterschiedlich sein und bestimmen in ihrer jeweiligen Ausprägung das „quasi-stationäre Gleichgewicht“ der Organisation. In der Kommunikation der unterschiedlichen Perspektiven wird erkennbar, wo Veränderungsbereitschaft und Veränderungsvermögen hoch sind, wo und warum Widerstand besteht und welche Stabilität stiftenden Faktoren im Wandel daher „unbedingt“ bewahrt werden sollten.

Indem Organisationen das „Dreieck der Organisationsentwicklung“ als Reflexions- und Gestaltungsmodell zur Entwicklung eines neuen Gleichgewichtes nutzen und in ihm sowohl die Frage nach Veränderung und nach Bewahrenswertem stellen, lernen Mitarbeiter die Organisation hinsichtlich ihrer Ziele, Strukturen und Prozesse, aber auch Verhaltensweisen und Werte einzuschätzen und das zu Bewahrende von dem zu Verändernden zu unterscheiden. Sie entdecken Gestaltungsmöglichkeiten zur eigenen Entwicklung und zur Entwicklung der Organisation.

Das mathematische Paradox, dass Achilles die Schildkröte nicht einholen kann, lässt sich auflösen, indem wir die Perspektive ändern. In der Praxis überholt Achilles die Schildkröte bekanntlich. Statt nur danach zu fragen, wie können Organisationen Mitarbeiter überzeugen, Veränderungen mitzumachen, sollten sie auch die Perspektive einnehmen, Mitarbeiter danach suchen zu lassen, was sie für stabil und bewahrenswert in der Organisation belassen wollen. Indem sie sich auf das Bewahrenswerte konzentrieren, sind sie bereit, sich und die Organisation für den Wandel zu verändern.

Literatur

Aulerich, G. u. a.: Lernkulturwandel: Selbsterneuerung der Professionalität in Organisationen beruflicher Weiterbildung. QUEM-report, Heft 100. Berlin 2007

Becker, H.; Langosch, I.: Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und Ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart 2002

Endres, E.: Organisationsberatung. Arbeitspapier 2004

Küpper, W.; Ortmann, G. (Hrsg): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen 1988

Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern 1963

Lewin, K.: Grundzüge der topologischen Psychologie. Bern 1969

Werner Duell, Evelyn Fischer, Sarina Keiser

Nutzen kompetenzförderlicher Lernkonzepte

„Schließlich ist seit langem bekannt, dass begonnene Entwicklungen bei Projektende oft abbrechen.“ (Witthaus 2007, S. 40) Damit ist ein Generalverdacht formuliert, unter dem öffentlich geförderte Projekte und Programme nicht selten stehen und der sich auch deshalb so hartnäckig halten kann, weil kaum Studien zu längerfristig wirksamen Nutzenaspekten von geförderten Projekten und Programmen vorliegen. (Verschärft wird der Verdacht auch durch die Tatsache, dass Projektberichte i.d.R. Erfolgsberichte sind und vielleicht auch sein müssen, um sich als Projektdurchführende nicht selbst aus dem Wettbewerb auszugrenzen.) Im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) wurden mehrere Studien in Auftrag gegeben, die mit unterschiedlichen Ansätzen der Frage nachgingen, welche nachhaltigen Nutzenaspekte nach Ende der Projektförderung identifizierbar sind.

1 Umfang und Anlage der Studie

In die hier vorgestellte Studie, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung durchgeführt wurde, waren acht Weiterbildungseinrichtungen einbezogen, die an LiWE-Projekten beteiligt waren. Die Projekte waren zum Zeitpunkt der Untersuchungen abgeschlossen. Neben sekundäranalytischen Arbeiten bildeten vor allem die „dialogisch-bilanzierenden Expertengespräche“ die Basis der Studie. Diese Gespräche, die von April 2005 bis Juni 2006 (plus einer Nachbefragung im Oktober 2006) stattfanden, wurden mit zwölf ehemaligen Lernenden, zwanzig pädagogisch Tätigen und acht Führungskräften durchgeführt, transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalysen (vgl. Meuser/Nagel 2002) wissenschaftlich ausgewertet.

Nicht erst seit der Konstruktivismusdebatte ist bekannt, dass „angestrebte Ziele (sich) nicht in objektiver Form erfassen“ (Wottawa 1996, S. 7) lassen und dem externen Evaluator „nur die Oberfläche des Verhaltens zugänglich (ist), über innere Zustände kann er nichts Verlässliches sagen“ (Schmidt 1987, S.19). Wirksamkeitsanalysen „müssten daher aus der subjektiven Sicht der Lernenden“ (Schübeler 2004, S. 69) erhoben werden, weil die Wirkungskomplexität im Lernen Erwachsener „objektive“ Messungen nicht zulässt. Wir sind in der Anlage der Studie davon ausgegangen, dass die Bedeutung, die Leistung und damit auch der Nutzen der LiWE-Projekte nicht objektiv gegeben war, sondern im Verlauf der Projektarbeit durch die Beteiligten interaktiv hergestellt wurde. Dem entsprechend ließen sich Aussagen über den Nutzen nur über die Sichtweise der beteiligten Akteure gewinnen. Wir sind auch davon ausgegangen, dass der Nutzen der Projektbeteiligung nicht eindeutig zu erschließen war, dass vielmehr von Bedeutungskomplexen ausgegangen werden muss, die sich in den beteiligten Einrichtungen durch die Aktivierung von – wiederum akteursabhängigen – Sichtweisen

entwickeln würde. Die Aufgabe der Evaluation war es daher auch, die Mehrdeutigkeit und damit auch den möglichen multiplen Nutzen der Projektbeteiligung kenntlich zu machen, indem den verschiedenen akteursbezogenen Sichtweisen Rechnung getragen wurde. Die Studie will einen Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke leisten, auf die Schiersmann in ihrer umfassenden empirischen Studie hingewiesen hat. „Betrachtet man zunächst die methodische Seite möglicher anschließender Forschungsstrategien, so wäre es wichtig, die Befunde durch qualitative Erhebungsverfahren weiter abzusichern, denn Bewusstseinskonstrukte lassen sich in einer quantitativen, weitgehend mit geschlossenen Fragen arbeitenden Erhebung nur in Grenzen erfassen.“ (Schiersmann 2006, S. 92)

1.1 Einbezogene Weiterbildungseinrichtungen

Die einbezogenen Einrichtungen unterschieden sich sowohl in ihrer inhaltlichen Ausrichtung, in der Betriebsgröße, in der Finanzierung, der Mitarbeiterstruktur, der Rechtsform u. a. Fünf Einrichtungen waren im engeren Sinne berufliche Weiterbildungseinrichtungen, die sich auf die Qualifizierung und Beschäftigung von sogenannten Problemgruppen des Arbeitsmarkts konzentrierten. Die Angebotspalette reichte von der Kompetenzerfassung über Eignungsfeststellungen und Trainingsmaßnahmen, Beschäftigentransfer, berufliche Qualifizierung bis hin zu Beschäftigungsangeboten auf der Basis von Ein-Euro-Jobs.

Zwei Einrichtungen waren in der Aus- und Weiterbildung von Pflege- bzw. Erziehungsberufen, eine Einrichtung war ausschließlich in der Migrantenarbeit aktiv.

Die Mitarbeiteranzahl bewegte sich zwischen fünf und über hundert Beschäftigten, die Organisationsstruktur reichte von traditionell hierarchisch geführten Unternehmen bis hin zu Einrichtungen, die sich in ihrem Selbstverständnis als Kollektiv definierten und in denen das Innehaben von Führungs- und damit Machtpositionen als nicht vereinbar mit dem Selbstanspruch erschien.

Die in die Studie einbezogenen LiWE-Projekte spiegeln die Bandbreite des LiWE-Bereichs wider:

- Vier Projekte hatten sich mit neuen Lernkonzepten im Zusammenhang mit Personal- und Organisationsentwicklung befasst.
- Zwei Projekte strebten die Implementierung einer neuen Lernkultur durch innovative Lernberatungskonzepte an.
- In zwei Projekten stand die Entwicklung und Erprobung neuer Instrumente zur Erfassung informell erworbener berufsrelevanter Kompetenzen und deren Integration in Lernkonzepte im Vordergrund.

1.2 Die pädagogisch Tätigen

Im allgemeinen Sprachverständnis werden mit pädagogisch Tätigen bestimmte Berufsgruppen wie Lehrer oder Diplompädagogen assoziiert, die über einen vergleichbaren, durch Ausbildung oder Studium erworbenen Fundus an spezifischem Wissen und an pädagogischer Kompetenz verfügen, die sie zur Ausübung einer pädagogischen Tätigkeit legitimiert.

In der Studie zeigte sich, dass Lehrer und Diplompädagogen im Gesamtensemble nur eine kleine Minderheit darstellten und sich auf die Einrichtungen konzentrierten, die staatliche Abschlüsse in Aus- und Weiterbildungsberufen, vor allem bei Erzieherinnen- und in Pflegeberufen, anboten. In dieser Gruppe fanden sich Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, Ausbilder mit und ohne Ausbildereignungsprüfung, Ethnologen, Flugzeugingenieure bis hin zur promovierten Lektorin. Von einem einheitlichen Berufs- oder Professionsverständnis konnte also nicht ausgegangen werden. Lediglich auf der Leitungsebene, die durchweg männlich besetzt war, fanden sich „gelernte“ Pädagogen.

1.3 Die Lernenden

Es wurden nur Lernende aus den Projekten einbezogen, die sich mit Lernberatung bzw. der Erfassung informell erworbener Kompetenzen befassten; bei PE/OE orientierten Projektvorhaben hatten die Lernenden nur einen mittelbaren Projektnutzen. Die Ausnahme bildete ein Projekt, bei dem Lernende unmittelbar in die Organisationsveränderung einbezogen wurden.

Wie bei den pädagogisch Tätigen ergab sich auch bei den Lernenden ein sehr heterogenes Bild. Auf der einen Seite des Spektrums fanden sich junge Erwachsene ohne berufliche Qualifikation, die durch Krankheit oder Unfall in die berufliche Rehabilitation geraten waren, auf der Gegenseite hoch qualifizierte Erwachsene mit gesichertem Erwerbsstatus, die von ihrer Bildungsbiographie zum Prototyp des expansiven, zum lebenslangen Lernen freudig bereiteten Lerner zählten. Entsprechend unterschiedlich war der Grad der Freiwilligkeit der Teilnahme am Weiterbildungsangebot.

2 Die Ergebnisse

2.1 Ergebnisse auf der Ebene der Lernenden

Auch wenn die Schulkarrieren der einbezogenen Lerner die gesamte Bandbreite von Schulversagern bis zu Einserabiturienten umfasste, war auffällig, dass schulisches Lernen in der Retrospektive – abgesehen vom Lernen in der Grundschule – unabhängig vom

Schul(miss)erfolg als eher negativ bewertet wurde. Die Aussage „Neunzig Prozent der Zeit, die ich als Kind in der Schule verbracht habe, waren für mich ganz furchtbar; es war nur grausam, ermüdend langweilig.“ steht stellvertretend für diese Rückblicke. Auffällig häufig war, dass nicht das Versagen in einzelnen Fächern oder das Nicht-zu-Rande-Kommen mit einzelnen Lehrern thematisiert wurde, sondern Kränkungerfahrungen und Demütigungen im Vordergrund standen.

Wir fanden in der einschlägigen Literatur kaum Befunde über die Wirkmächtigkeit schulischer Lernerfahrungen auf das Lernen im Erwachsenenalter und auf die Frage, inwieweit schulisch erlebte Fremdsteuerung die Ausprägung von Selbststeuerungskompetenzen erschwert bzw. verhindert. „In diesem Zusammenhang wird auch die Frage weiter zu vertiefen sein, wie groß der Einfluss der frühen Lernerfahrungen auf die Ausprägung der Selbststeuerungskompetenzen einzuschätzen ist und welche Möglichkeiten zur Nachsteuerung bzw. Erweiterung dieser Kompetenzen im weiteren Lebenslauf bestehen.“ (Schiersmann 2006, S. 22).

Hier liefert die Studie eine Reihe von Erkenntnissen, die eher optimistisch stimmen. Die Annahme, die Ausprägung der sogenannten Metakompetenzen sei bereits in der Kindheit abgeschlossen (vgl. Hasselhorn 2000) oder die Erweiterungsfähigkeit dieser Kompetenzen im Erwachsenenalter sei zu bezweifeln (vgl. Staudt/Kriegesmann 1999), hat sich in unserer Studie nicht bestätigt. Die ehemaligen Lernenden reklamierten – in unterschiedlichen Ausprägungsgraden – ihr Lernen in den einbezogenen Projekten durchgängig als erfolgreiches Lernen. „Schulenberg et. al. stellen fest, dass ein sogenanntes ‚Schultrauma‘ sowohl zu einem erhöhten Weiterbildungsverhalten führen kann, um eine geringe schulische Ausbildung zu kompensieren, als auch in einem Akt der Resignation zu einer geringeren Teilnahme an Weiterbildung.“ (Holzer 2004, S. 164)

Nach den Gesprächen mit den „Zwangslernern“ in der beruflichen Rehabilitation, die in ihrer nachschulischen Phase resigniert hatten, was ihre Fähigkeit zum Lernen angeht, gehen wir so weit zu behaupten, dass auch diese resignative Gruppe bei einem entsprechenden pädagogischen Grundverständnis und angemessenen Lern-/Lehrsettings zu positiven Lernerfahrungen kommen und Selbststeuerungskompetenzen ausprägen kann. „Ich hatte immer eine Vision im Kopf, wie Lernen stattfinden müsste, und hier war die Vision Wirklichkeit“, umschreibt eine Teilnehmerin eine zentrale Voraussetzung gelingenden Lernens – die Möglichkeit zur Identifikation mit dem Lernprozess. Als weitere entscheidende Voraussetzungen für gelingendes Lernen wurden genannt:

- Respektieren des Status als Erwachsener,
- Autonomie in der Ausgestaltung des Lernens („Ich habe eine Unterstützung dadurch erlebt, dass ich so lernen konnte, wie ich lerne: mein Tempo, meine Inhalte, meine Themen – das hat mich weitergebracht.“),

- Partizipation,
- Verantwortungsteilung für den Lernerfolg zwischen Lernenden und pädagogisch Tätigen,
- Lernen im sozialen Kontext.

Insbesondere die Lernenden mit „schlechten“ Voraussetzungen wiesen auf den Zusammenhang zwischen einer wertschätzenden, kompetenzorientierten Haltung der pädagogisch Tätigen und der Veränderung des eigenen Selbstbildes hin. Sie führten die von ihnen beschriebene Steigerung ihrer Selbstsicherheit und ihres Selbstbewusstseins darauf zurück, dass die pädagogisch Tätigen „nie aufgegeben haben, an jeden Einzelnen zu glauben.“ Ein anderer Lernender: „Die Lehrerin ist an den Leuten dran geblieben, egal, wie sinnlos es gewesen ist. Und heute sieht man, dass die jetzt eigentlich super sind, obwohl sie damals sozusagen abgeschrieben waren.“ Die Lernmotivation wird dadurch erhalten und verstärkt, dass „Vertrauen und Akzeptanz groß geschrieben werden.“

In der Studie wurde allerdings auch deutlich, dass die Etablierung neuer Lernkonzepte dann kontraproduktiv wirken kann, wenn sie nur auf Teilbereiche der Einrichtung beschränkt bleibt. Lernende, die in der Einführungsphase mit neuen Lernkonzepten konfrontiert wurden, über positive Erfahrungen berichteten und anschließend in Bereiche wechselten, in denen traditionell unterrichtet wurde, beschrieben diesen Wechsel als „180-Grad-Drehung“. Trotz der anfänglichen Irritation über die ungewohnten Zumutungen der eigenen Entscheidungen im Lernprozess reklamierten sie, dass dieses Lernen für sie vorteilhafter war als das klassische Instruktionslernen.

Die selbstständige Erschließung von Inhalten, die Arbeit in Lernprojekten mit anderen, die regelmäßige Reflexion des eigenen Lernens und das Selbstverständnis der pädagogisch Tätigen lassen Lernen nicht nur als Belastung, sondern auch als Bereicherung erfahren. Diese positive Erfahrung wird gebrochen, wenn ein Wechsel in klassische vermittlungsdominierte Lehrformen erfolgt. „Ich nenne das gar nicht mehr pädagogisch, was die da machen. Das ist einfach nur stur das Material durchbringen und irgendwann Tests anzusetzen; das ist einfach, da stimmt von vorne bis hinten gar nichts.“ Ein Lernender schätzt für sich ein, dass er leichter mit der Situation fertig würde, wenn er nicht die Erfahrung des für ihn „richtigen“ Lernens gemacht hätte.

Die Studie hat auch deutlich gemacht, dass die klassischen Formen der Abschlussprüfungen den neuen Lernkonzepten nicht gerecht werden. „Meine eigentlichen Lernerfolge werden in den Prüfungen unsichtbar“, bringt es eine Lernende auf den Punkt. Nach wie vor steht bei Prüfungen die Frage nach dem Was des Gelernten im Vordergrund, das Wie, das Aussagen über erworbene Metakompetenzen im Lernen ermöglichen würde, bleibt ausgeklammert. Allerdings ist es in einem Projekt gelungen, eine Veränderung der staatlichen Prüfungsordnung in der genannten Richtung zu erreichen; ein Erfolg, der nicht hoch genug bewertet werden kann.

2.2 Ergebnisse auf der Ebene der pädagogisch Tätigen

In nicht erwarteter Deutlichkeit zeigt die Studie, wie weit im Feld der beruflichen Weiterbildung die Entwicklung zum „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998) fortgeschritten ist. Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung sind selbstverständlich geworden und werden als „normal“ angesehen. Die Fürsorgepflicht des Arbeitgebers wird von einer Selbstfürsorgepflicht abgelöst. Die Merkmale von Voß/Pongratz (1998) bedürfen im Feld der beruflichen Weiterbildung der Ergänzung um die Merkmale der Selbstausbeutung und der Selbstüberlistung. Dass Teamsitzungen in die Freizeit gelegt werden, Strategieklausuren am Wochenende stattfinden, Überstunden nicht bezahlt werden, sind durchgängige Erscheinungen. Der Preis der Selbstausbeutung wird aber gern bezahlt, weil der Zugewinn an Autonomie und an positiver Erfahrung der Teamarbeit die Mehrbelastung zu kompensieren scheint.

Das Phänomen der Selbstüberlistung wurde bei neunzehn der zwanzig Einbezogenen deutlich. Alle konstatierten einen enormen Anstieg des Arbeitsdrucks, erklärten diesen allerdings als vorübergehend. „Man hat jetzt eine Durststrecke.“ oder „Man hat sehr viel Hoffnung, dass die Arbeitsbelastung mit der Zeit ein bisschen abnimmt, wenn bestimmte Dinge sich etabliert haben.“ – diese Aussagen drücken eine Hoffnung aus, für die es „objektiv“ keine Begründungen gibt. Aber die Vorstellung, dass dieser Druck neue Normalität sein könnte, erscheint offensichtlich so unerträglich, dass der aktuelle Zustand für temporär erklärt wird. Insbesondere in Einrichtungen, die stark von Maßnahmen der Arbeitsagentur abhängig sind, scheint diese Verdrängungsleistung notwendig, weil die gestiegene Arbeitsbelastung mit der begründeten Furcht einhergeht, eigene pädagogische Ansprüche aufgeben zu müssen, „weil das Arbeitsvolumen so wahnsinnig hoch ist, dass man es einfach nicht mehr aufnehmen kann und bewältigen sowieso nicht.“ „Und genau da höre ich natürlich ständig: Schraub deinen pädagogischen Anspruch herunter.“ Diesen Hintergrund zu beschreiben, erscheint als notwendige Voraussetzung, um die Leistungen der pädagogisch Tätigen in den LiWE-Projekten einschätzen und würdigen zu können.

Insgesamt zeigt die Studie, dass der Nutzen der Projektbeteiligung von den pädagogisch Tätigen so hoch eingeschätzt wird, dass der zu zahlende Preis an Mehrarbeit und Selbstausbeutung gern entrichtet wird. Es wird deutlich, dass es einen hohen Grad an Übereinstimmung zu den Nutzeneinschätzungen der Lernenden gibt. Der pädagogische Nutzen der LiWE-Projekte wird mit einer Vielzahl ineinandergreifender Elemente begründet, die sich als Prozess darstellen lassen. Er ist verbunden mit einer Blickveränderung in der Sicht auf die Lernenden. Das Traditionelle: „Wir haben immer angefangen, dem Schüler zu sagen, was er nicht kann.“ wird abgelöst durch: „Heute gucke ich immer zuerst auf das, was er kann und spiegele ihm das zurück“. Dieser Perspektivwechsel fällt gerade den Lehrer(inne)n nicht leicht. Sie haben gelernt, Defizite ihrer Schüler zu erkennen

und zu beheben und diese „Defizitorientierung ist zu tief drin, um zu sagen, mit einem Kippschalter lege ich den Alltag um.“

Insbesondere bei lernschwachen Lernenden ist diese Kompetenzsicht Grundlage für den Aufbau an Selbstvertrauen und Selbstsicherheit, ohne die nachhaltiges Lernen nicht möglich ist. „Lernende erfahren hier oft zu ihrer Überraschung, dass sie mehr können als sie sich bislang zugetraut haben.“ Selbstvertrauen ist auch eine notwendige Voraussetzung, um Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Pädagogisch Tätige beschreiben eindrücklich, welche entmündigenden Wirkungen sich für Lernende ergeben, wenn der Lehrende sich allein für den Lernerfolg verantwortlich sieht. „Ich mache jetzt nicht mehr dieses Überstrukturieren von Unterricht, also dieses fast schon Kanalisieren, wo die Lernenden fast keine Chance haben, sich zu bewegen.“ Eine Lehrende beschreibt die Effekte so: „Ich fühle mich nicht mehr so allein verantwortlich, wo die Schüler stehen. Sonst hat man etwas wiederholt und noch mal erklärt und im Endeffekt hat man die Schüler in eine Rolle gedrängt.“ Selbst in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen wird dieser Komplex von Kompetenzorientierung und Verantwortungsübernahme deutlich. „Die Jugendlichen verhalten sich lernwilliger und motivierter. Ich glaube, dass es da gelungen ist, dass den Teilnehmern natürlich auch mehr Aufmerksamkeit und Wertschätzung gegeben wurde. Und einfach mehr Verantwortung übertragen wurde. Das tut ihnen gut.“

Andere Nutzenaspekte werden in der Erweiterung des eigenen Methodenrepertoires durch die Auseinandersetzung mit Formen des selbstgesteuerten Lernens und der Erweiterung des Aufgabenspektrums um beratende Aufgaben gesehen.

Ein durchgängig genannter Nutzenaspekt ergibt sich aus der bei der Implementierung neuer Lernkonzepte notwendigen Teamarbeit und der kollektiven Reflexion der Prozesse. „Den Nutzen setze ich sehr gut an. Vor allem nicht mehr dieses Alleinarbeiten. Man hat viel mehr Rückkopplung. Man gewinnt mehr an Sicherheit. Man hat vielleicht auch mehr Mut, was Neues anzufangen.“ Dieses Mehr an professioneller Sicherheit wirkt auch auf die Lernenden zurück – „dass man eben selbst beweglich bleibt.“ „Also so was erlebe ich durch die Arbeit im Team; diese erlebe ich im Moment sehr positiv und ich denke, dass das dann auch zurückstrahlt auf die Auszubildenden selbst, offen zu bleiben für Neuerungen.“

In den Gesprächen mit ausgebildeten Lehrer(inne)n wurde auch deutlich, dass mit den neuen Lernkonzepten das umgesetzt werden kann, was den eigenen pädagogischen Vorstellungen entspricht. „Für mich war das Referendariat immer so ein Stück weit wie ein fremdes Kleid, das ich mir da anziehen musste, also diese Art zu unterrichten“, beschreibt das Leiden an der Diskrepanz zwischen dem, was an Unterricht möglich war und dem, was man selbst für angemessen und richtig gehalten hat.

In allen einbezogenen Einrichtungen hatten die projektinduzierten Veränderungen in der Gestaltung des Lernens Bestand über das

Projektende hinaus, außer in den SGBIII abhängigen Teilbereichen. Ausgerechnet dort, wo das Klientel vornehmlich aus „defensiven Lernenden“ (Holzkamp) besteht, die in traditionellen Lernformen gescheitert sind, und wo der Nutzen neuer Lernkonzepte am deutlichsten sichtbar wird, gibt es „einen Qualitätseinbruch, ein Downsizing von Angebotsstandards.“ „Wir hatten gute Konzepte entwickelt, aber in der Umsetzung waren nur noch Rümpfe der Idee drin. Und wir mussten dies aus existenziellen Gründen machen... und dann lebt das auch nicht, kommt auch nicht an bei den Menschen, mit denen man arbeitet.“ Damit verbunden ist die Gefahr einer Deprofessionalisierung, „bei der man aufpassen muss, dass man nicht zynisch wird.“

2.3 Ergebnisse auf der Ebene von Leitung und Organisation

Die Nutzeneffekte der LiWE-Projektbeteiligung auf der Organisations- und Leitungsebene sind erwartungsgemäß unterschiedlich ausgeprägt, je nachdem, ob Organisationsentwicklung oder die Implementierung neuer Lernkonzepte oder die Instrumentenentwicklung zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen im Vordergrund standen.

Auffällig ist die Analogie zwischen dem Verhältnis pädagogisch Tätige und Lernende und dem zwischen Leitung und pädagogisch Tätigen. Zutrauen in die Kompetenzen der Mitarbeiter(innen) und nicht das vorrangige Wahrnehmen ihrer Defizite ermöglicht erst die Abgabe von Verantwortung an die Mitarbeiter(innen). „Die Mitarbeiter erleben sich dann als selbst hoch wirksam, wenn ihre Vorschläge zu einer Verantwortungserweiterung in ihrem Bereich führen.“ Unabhängig von den spezifischen Projektausrichtungen sind in allen einbezogenen Einrichtungen die Verantwortungsbereiche der Mitarbeiter(innen) ausgeweitet worden. Der Grad an Autonomie und Selbstregulation hat sich entscheidend erweitert und wird von allen Beteiligten als nachhaltiger Nutzen beschrieben.

Die damit verbundene Auflösung der tradierten Hierarchiestrukturen hat auch zu neuen Formen der Zusammenarbeit geführt. „Die Politik der geschlossenen Klassenzimmer ist zu Ende.“ Die Aufwertung der Teams wird dauerhaft dadurch gesichert, dass Kommunikations- und Kooperationsforen strukturell verankert und auf Dauer gestellt werden und nicht in Abhängigkeit von Tageserfordernissen zur Disponiermasse werden.

3 Fazit

Für uns als Studiennehmer war selbst überraschend, wie nachhaltig der Nutzen der LiWE-Projektbeteiligung von den unterschiedlichen Akteuren eingeschätzt wurde und wie sich die Wirkungen der

Projektbeteiligung dauerhaft im eigenen professionellen Handeln niederschlagen. In und mit LiWE ist es offensichtlich in beeindruckender Weise gelungen, Wege zu einer Lernkultur aufzuzeigen, die berufliche Weiterbildungseinrichtungen zukunftsfähig macht, ohne dass sie ihr pädagogisches Selbstverständnis nach dem Leitprinzip „Die Sachen klären – die Menschen stärken.“ (H. von Hentig) aufgeben müssen. Jetzt kommt es darauf an, diese Erkenntnisse in der Breite umzusetzen. Mit der Handreichung „Neue Lernkonzepte. Selbstorganisiertes Lernen auf dem Prüfstand“, die in Kürze erscheinen wird, ist ein kleiner Schritt getan, diese Umsetzung zu erleichtern.

Literatur

Hasselhorn, M.: Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In: Achtenhagen, F. u. a. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Opladen 2000, S.41–53

Holzer, D.: Widerstand gegen Weiterbildung – Weiterbildungsabstimmung und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien 2004

Meuser, M.; Nagel, U.: Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: Bogner, A. u. a. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen 2002, S. 257–272

Schiersmann, C: Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld 2006

Schmidt, S.: Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Schmidt, S. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987, S. 11–88

Schüßler, I.: Lernwirkungen neuer Lernformen. QUEM-Materialien, Nr. 55, Berlin 2004

Staudt, E.; Kriegesmann, B.: Weiterbildung. Ein Mythos zerbricht. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 17-59

Voß, G.; Pongratz, H. J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, 1998, S. 131–158

Wottawa, H.: Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen. Evaluationsforschung bei Weiterbildungsveranstaltungen. In: GdWZ 1, 1998, S. 4–9

Witthaus, U.: Projektförderung ersetzt Infrastruktursicherung. In: DIE-Zeitschrift II, 2007, S. 38–40

Gerhard Reutter

Unsere Autoren

Dr. Werner Duell, AOC, Berlin

Prof. Dr. John Erpenbeck, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin

Dr. Evelyn Fischer, ProCompetence, Berlin

Dr. Sarina Keiser, BTC, Kleinmachnow

Gerhard Reutter, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., Bonn

QUEM-BULLETIN

Jg. 2007, Heft 2

GEFÖRDERT DURCH



Herausgeber:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management

Verleger: Beate Eveslage

Redaktion: Gabriele Kossack

Zuschriften und Bestellungen an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche
Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)

Anschrift: Storkower Str. 158, 10407 Berlin

Tel.: 030/42 187 515, Fax: 030/42 187 305

E-Mail: kossack@abwf.de

Internet: <http://www.abwf.de>

Satz und Layout: ESM Satz und Grafik GmbH

Zossener Str. 55, 10961 Berlin

ISSN 1433-2914

Erscheinungsweise: 6 Ausgaben im Jahr

Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.

Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.