SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS
AND ENTREPRENEURSHIP

STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN

WERNER G. FAIX | JOHN ERPENBECK | MICHAEL AUER (Hrsg.)

BILDUNG.
KOMPETENZEN.
WERTE.

SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS
AND ENTREPRENEURSHIP

STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN

Werner G. Faix, John Erpenbeck, Michael Auer (Hrsg.):
Bildung. Kompetenzen. Werte. Steinbeis-Edition, 2013.

1. Auflage 2013, Steinbeis-Edition Stuttgart
©2013 Steinbeis-Edition, 70174 Stuttgart

Alle Rechte der Verbreitung, auch durch Film, Funk und Fernsehen, fotomechanische Wiedergabe, Tonträger jeder Art, auszugsweise Nachdruck oder Einspeicherung und Rückgewinnung in Datenverarbeitungsanlagen aller Art, sind vorbehalten.

Redaktion: Patricia Mezger, Sandra Flint, Julia Schulze
Satz und Umschlaggestaltung: Saskia Sadilek, Julia Schulze
Printed in Germany

ISBN 978-3-943356-32-8
www.steinbeis-edition.de | www.steinbeis-sibe.de

VORWORT

»Ein jeder Tag ist ein Gefäß, in das sich sehr viel eingießen lässt, wenn man es wirklich ausfüllen will.« (Goethe)

Dem Thema »Kompetenz« ein Gefäß zu bieten und in dieses sehr viel und vielgestaltig Gutes und Nutzenstiftendes zu gießen – dies waren und sind das Motiv und das Prinzip des »Stuttgarter Kompetenz-Tags«, eine der zentralen Veranstaltungen der Steinbeis-Hochschule Berlin.

Von einem unternehmerischen Standpunkt aus bedeutet Kompetenz letztlich das Vermögen, Neues und Besseres, d.h. Innovationen und damit Wachstum zu schaffen. Daher werden im Rahmen der Stuttgarter Kompetenz-Tage nicht nur akademische Aspekte behandelt, sondern auch das breite Spektrum unternehmerischer Implikationen, welche mit dem Begriff »Kompetenz« einhergehen.

Der vorliegende Band liefert einen Querschnitt der bisherigen Beiträge der Stuttgarter Kompetenz-Tage. Jeder Kompetenz-Tag widmet sich einem besonderen Schwerpunkt; so haben wir uns bei den vergangenen Symposien z.B. gefragt, wie Kompetenzentwicklung in den hochschulischen Curricula verankert ist, welche Kompetenzmodelle in Unternehmen angewandt werden. Dabei haben wir jedes Mal auch über den deutschen Tellerrand geblickt und uns gefragt: Was machen eigentlich die Anderen – die Amerikaner, die Schweizer, die Brasilianer… – im Bereich der Kompetenzen? Oberflächlich betrachtet erscheinen die bisherigen Beiträge vielfältig, ja bisweilen rhapsodisch und bunt durchmischt. Was unserer Meinung nach das Werk all dieser Menschen in einer Tiefenschicht miteinander verbindet, ist das tiefe Bedürfnis und die große Befriedigung, über die Bildung des Menschen zu sprechen.

Bildung dient vor allem dazu, den Menschen in die Lage zu versetzen, an der Welt aktiv, gestaltend und selbstbestimmt Teil haben zu können. Wenn Bildung nun dasjenige ist, mit dem wir Menschen uns fit machen und halten für ein aktives, gestaltendes und selbstbestimmtes Leben in der Welt, dann kann und darf Bildung nicht verstanden werden als Privileg einer bestimmten Elite oder als Aufgabe eines bestimmten Lebensalters. Bildung ist ein Recht, das jedem zukommt und eine Pflicht, die jedem auferlegt ist – ein Leben lang!

Wir leben in einer Welt, die sich fortlaufend und mitunter radikal verändert. In dieser Situation rückt zum einen der Begriff der Kompetenz (wieder) in den Fokus der Diskussionen über Bildung. Denn: Kompetenz bezeichnet jene Fähigkeit, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, das bedeutet, mit dem Neuen und Anderen innovativ und produktiv umzugehen.

In einer Welt, die zunehmend geprägt ist von wachsender Unübersichtlichkeit und von mitunter revolutionären Umbrüchen, muss und wird (wieder) in der Diskussion über Bildung zum anderen über Werte gesprochen werden, denn: Wie soll man sich entscheiden, wenn es keine standardi-

sierte Patentlösung, kein Manual gibt? Entscheidungen können in solchen Situationen alleine von Menschen getroffen werden, die fähig sind, Zusammenhänge nicht nur analytisch, sondern auch und vor allem normativ zu erfassen, sich eigenständig ein Urteil zu bilden und Entscheidungen zu verantworten.

Um in einer immerwährend neuen Welt zu bestehen, besteht der kategorische Imperativ, das erste unternehmerische Prinzip in der Fähigkeit und in der Bereitschaft zur Innovation. Immerfort Neues nicht nur anzudenken, sondern auch wertschaffende und damit auch wertschöpfende Wirklichkeit werden zu lassen – das ist es, was über das Schicksal sowohl von Volkswirtschaften wie auch von Unternehmen entscheidet. Bereits J.A. Schumpeter betonte, dass das Neue, Andere und Bessere nicht wie »Manna vom Himmel« fällt. Vielmehr ist es das Ergebnis von gebildeten und schöpferischen Menschen, die Ideen analysieren, reflektieren und in die Wirklichkeit transferieren. In Gegenwart und auch in Zukunft nehmen gebildete und schöpferische Menschen daher eine besondere, ja maßgebliche Rolle ein, wenn Wandel der Ausgangspunkt und das Ziel ist. Es verwundert nicht, dass um diese Menschen ein regelrechter Kampf entbrannt ist, ein »War for Talents«.

Dankbarkeit und Wertschätzung sind die Ursache und das Prinzip eines wahrhaft tugendhaften Lebens. Deshalb gilt es an dieser Stelle, diese Tugend zu beweisen und den folgenden Menschen herzlich zu danken: den Referenten der Stuttgarter Kompetenz-Tage, allen Autoren der Beiträge in den bisher erschienenen Dokumentationen, allen Personen, die am Stuttgarter Kompetenz-Tag mitgewirkt haben, besonders Patricia Mezger, Sandra Flint, Julia Schulze für die Redaktion aller bisher erschienenen Bände, Ineke Blumenthal, Silke Keim, Anja Reinhardt für die Organisation aller bisherigen Stuttgarter Kompetenz-Tage.

Stuttgart, im Oktober 2013

Werner G. Faix, John Erpenbeck, Michael Auer

INHALTSVERZEICHNIS

1 BILDUNG

Werner G. Faix | Jens Mergenthaler
Die schöpferische Kraft der Bildung –
Über die Entwicklung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit als grundlegende Bedingung für Innovationen und den unternehmerischen Erfolg **3**

Stefanie Kisgen
Das Projekt-Kompetenz-Studium –
Master of Science in International Management der SIBE **95**

Werner G. Faix | Jens Mergenthaler
Die Bildung der Persönlichkeit sichtbar machen:
Über die unterschiedlichen Verfahren zur Messung und Einschätzung des Bildungserfolgs im Rahmen des PKS der SIBE **165**

Julian Nida-Rümelin
Bildungsziele an Hochschulen **189**

Rudolf Tippelt
Bildungssituation im tertiären Bildungsbereich (Hochschulen) –
Eine quantitative Perspektive aus Sicht der Bildungsforschung **201**

Urs Baldegger
Handeln und Lernen in der Entrepreneurship-Ausbildung **217**

Ulrich Schreiterer
Was heißt und zu welchem Ende studiert man »Leadership Education« **231**

Rudolf Tippelt
Bildung, Persönlichkeit und professionelle Führung **245**

Werner G. Faix | Jens Mergenthaler
»Innovatability« statt Employability:
Die Sicherung der eigenen Zukunftsfähigkeit **265**

2 KOMPETENZEN

John Erpenbeck
Was »SIND« Kompetenzen? **297**

John Erpenbeck
Sind Kompetenzen Persönlichkeitseigenschaften? **355**

John Erpenbeck
Konfliktkompetenz **491**

John Erpenbeck
Führungskompetenz **405**

John Erpenbeck
Interkulturelle Kompetenz **439**

Thomas Lang-von Wins
Biografiegestützte Kompetenzdiagnose **469**

Werner G. Faix | Annette Horne | Michael Auer
Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB) am Beispiel der Master-Studiengänge der School of International Business and Entrepreneurship **489**

Silke Keim | John Erpenbeck | Werner G. Faix
Der Poffenberger-KODE®X –
Die Entwicklung des Kompetenzmessverfahrens KODE®X an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) am Beispiel der betrieblichen Innovationskompetenz **527**

Silke Keim | Peter Wittmann
Zukunftsfähigkeit durch Kompetenzentwicklung **561**

Ineke Blumenthal | Werner G. Faix | Vanessa Hochrein | Annette Horne
Gerhard Keck | Roberta Lenz | Jens Mergenthaler | Sabine Sax
Über einige Fronten des War for Talents –
drei Studien der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) über
spezifische Aspekte des Kampfes um hochqualifizierte und hochkompetente Menschen **591**

Werner G. Faix | Jens Mergenthaler
»Der Gewinn ist der Lohn für das Ergreifen des Vorteils beim Wandel« –
Über die Anforderungen an Führungskräfte in Zeiten des Wandels **639**

Christiane Konegen-Grenier
Kompetenzanforderungen der Unternehmen **687**

Peter Wex
Der große Selbstbetrug –
Die Prüfung von Kompetenzen im Hochschulbereich **707**

Arnulf D. Schircks
Bilanzierung und Stärkung der betrieblichen Innovationskompetenz **715**

Udo Sturm
Organisationsentwicklung durch systematische Nachfolgeplanung –
Identify. Assess. Review. **755**

Tina Klein | Annette Horne
How Valuable are Innovation Goals to Your Organization's Success? **769**

Michael Schönhuth
Hexen Gesucht –
Beraterkompetenz und Beraterpersönlichkeit aus ethnologischer Sicht **775**

3 WERTE

Julian Nida-Rümelin
Humanismus als Leitkultur **793**

Wolfgang Huber
Das Ende der Beliebigkeit in wirtschaftsorientiertem Denken –
Ein Plädoyer für Autarkie und Empathie **815**

Hansjörg Neubert
Kunst und Ethik unternehmerischer Führung –
Eine selbstreflexive Annäherung **839**

Barbara Niedner
Spielführer im Unternehmen –
Verhaltensbiologische Aspekte der Natürlichen Autorität eines Spielführers **851**

Ineke Blumenthal | Ardin Djalali | Werner G. Faix | Annette Horne
Gerhard Keck | Stefanie Kisgen | Jens Mergenthaler | Patricia Mezger
Sonja F. Reichert | Bettina Rominger | Joachim Sailer
Johanna Wieczorreck | Peter Wittmann
Werte. Bildung. Ethikkodex. **867**

4 WAR FOR TALENTS

Dennis A. Ostwald | Sandra Hofmann
Zur Analyse aktueller und künftiger Fachkräfteentwicklungen in Deutschland **919**

Bettina Rominger
Battle for Competencies – Kompetenzträger rekrutieren und auswählen im War for Talents
Ein möglicher strategischer Ansatz am Beispiel der SAPHIR Deutschland GmbH **941**

Joachim Sailer | Sabine Sax
Altersdiversity –
Herausforderungen und Chancen **985**

AUTORENBIOGRAFIEN **1007**

1 BILDUNG

WERNER G. FAIX | JENS MERGENTHALER

DIE SCHÖPFERISCHE KRAFT DER BILDUNG

ÜBER DIE ENTWICKLUNG (ZU) EINER SCHÖPFERISCHEN PERSÖNLICHKEIT ALS GRUNDLEGENDE BEDINGUNG FÜR INNOVATIONEN UND DEN UNTERNEHMERISCHEN ERFOLG

INHALT

1 Einleitung 5

2 Über die Bedeutung und die Rahmenbedingungen von Innovation heute 7

3 Über die Bildung (zu) einer Persönlichkeit 22
3.1 Bildung und Persönlichkeit 25
3.2 Persönlichkeit-Haben und Persönlichkeit-Sein 33
3.2.1 Die Elemente des Persönlichkeit-Haben 35
3.2.2 Die Elemente des Persönlichkeit-Sein 43
3.2.3 Bildung und Kompetenzentwicklung 46
3.3 Fazit 53

4 Über das Bildungsideal »Schöpferische Persönlichkeit« 56
4.1 Das Wissen einer Schöpferischen Persönlichkeit 57
4.2 Die Kompetenzen einer Schöpferischen Persönlichkeit 59
4.3 Das Temperament und der Charakter einer Schöpferischen Persönlichkeit 61
4.4 Die Identität einer Schöpferischen Persönlichkeit 63
4.5 Die Tugenden und Werte einer Schöpferischen Persönlichkeit 64
4.6 Fazit 67

5 Über die Konturen einer Bildung (zu) einer Schöpferischen Persönlichkeit 68
5.1 Bildungsphilosophie: Gemäßigter Pragmatismus 69
5.2 Lernen aus, durch und mit Erfahrungen 70
5.3 Gemäßigter Pragmatismus 72
5.4 Die Bildungsmethodik: Forschendes Lernen, Projektlernen und arbeitsintegriertes Lernen 73
5.4.1 Forschendes Lernen 73
5.4.2 Projektlernen 76
5.4.3 Arbeitsintegriertes Lernen 80
5.5 Evaluation: Die Messung des Bildungserfolgs 80

6 Schlusswort 82

Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 88

1 EINLEITUNG

Über die schöpferische Kraft der Bildung – der Titel dieser Arbeit mag zunächst entweder tautologisch oder als rhetorische Verstärkung anmuten: etwas bilden, das bedeutet doch nichts anders, als etwas zu schaffen, zu gestalten, kurzum: schöpferisch tätig zu sein. Formallogisch betrachtet, bedeutet der Titel jedoch weder eine Redundanz noch eine Stilfigur, sondern eine Kausalität: Bildung ist per se nicht dasjenige, was etwas schöpft, sondern die Ursache dieser Kraft; die schöpferische Kraft wäre also die Wirkung, die sich aus der Kraftquelle »Bildung« schöpft. Der vollständigere Titel vor dem Hintergrund dieses Kausalnexus würde daher lauten: »Über die schöpferische Kraft, die der Bildung entspringt«.

Manchem Leser wird der Titel irgendwie vertraut erscheinen und tatsächlich lehnt er sich an eine von Joseph A. Schumpeter geschaffene und heute wieder vielfach zitierte Phrase an: »die Kraft der schöpferischen Zerstörung« (Schumpeter 1946/1993: 136f.). Das Paradoxon einer Zerstörung, die zugleich schöpferisch ist, erhellt sich vor einem weiteren Begriff, den Schumpeter maßgeblich mitprägte, nämlich »Innovation«. Dieser Begriff fand seinen Platz im deutschen Sprachgebrauch mit der deutschen Übersetzung (1961b) des 1939 zuerst in den USA erschienen zweibändigen Werks von Joseph Schumpeter »Business Cycles«. Maßgeblich für eine Innovation ist nach Schumpeter, dass sie »Faktoren (z. B. Produkte oder Dienstleistungen, Einkaufs- oder Absatzmöglichkeiten) auf eine neue Art kombiniert oder dass sie in der Durchführung neuer Kombinationen besteht.« (Schumpeter 1961b, Bd.1: 95) Innovationen bezeichnen also jenes mitunter radikale (Um-)Gestalten des Bestehenden, jene tätige Kraft, die Neues schöpft, indem sie Bisheriges zerstört.

In unserem mechanistisch geprägten Weltbild verknüpfen wir jede Wirkung mit einer Ursache. Formallogisch betrachtet, stellt sich daher die Frage nach der Ursache für eben jenes zugleich schöpferische und zerstörerische Wirken. Schumpeter selbst brachte an dieser Stelle die Person des »Unternehmers« bzw. »Entrepreneurs« ins Spiel. Das bedeutet: Eine Innovation – plakativ: das Umsetzen einer Idee – entsteht erst und nur durch jenen die Idee umsetzenden Menschen. Der schöpferische Mensch wäre dann im Schumpeter'schen Kausalnexus die Ursache bzw. Bedingung von Innovationen, jene Kraftquelle, aus der sich die schöpferische Kraft der Zerstörung speist.

Unser mechanistisches Weltbild ist dadurch geprägt, dass wir eine unendliche Serie von Ursache und Wirkung annehmen, jede Ursache zugleich als Wirkung einer vorangegangenen Ursache betrachten: Die Ursache einer Bewegung wie des Laufens bei Wirbeltieren ist die Kontraktion der Muskeln; die Kontraktion der Muskeln wird hervorgerufen durch Signale, welche aus dem peripheren Nervensystem stammen; die Ursache dieser Signale sind Operationen im zentralen Nervensystem (ZNS, die Gesamtheit aus Rückenmark und Gehirn). In den Naturwissenschaften endet hier die Suche nach der Ursache bzw. es wird an dieser Stelle detaillierter auf die Operationen eingegangen. Das letzte Glied, die erste Ursache im naturwissenschaftlichen Sinne

ist daher immer ein Konkretum, z. B. eine mess- und beobachtbare Tätigkeit im ZNS. Die Frage aller Fragen ist jedoch: Was ist die Ursache der Operationen im ZNS? Freilich mangelt es hier nicht an Hypothesen, was die erste Ursache bzw. den ersten Verursacher betrifft. Eine imaginierte transzendente Ursache wäre – je nachdem welchen »Inhalt« eine Bewegung hätte – Gott oder Teufel. Eine imaginierte immanente Ursache wäre der Wille (Schopenhauer), das Unbewusste (Hartmann, Freud), das Ich, das Selbst.

Auf den Schumpeter'schen Kausalnexus der Innovation übertragen, muss man sich also nun fragen: Was ist die Ursache dafür, dass der schöpferisch tätige Mensch ist bzw. dass er so ist, wie er ist? Prinzipiell ließen sich hierbei zwei Ursachen denken: 1. Er ist (so), weil er so geboren worden ist, weil das schöpferische Zerstören ihm im Blute oder moderner: in seinen Genen liegt. 2. Er ist (so), weil er sich so unter dem Einfluss der Dynamik seines Daseins entwickelt hat. Es ist unserer Ansicht nach müßig, über die eine oder die andere Möglichkeit als absolute und ausschließliche Wahrheit zu diskutieren. Nach unserer Ansicht – und der Meinung von Myriaden anderer – liegt die Antwort auf die Frage, was die Persönlichkeit eines Menschen formt, in einem dynamischen Verhältnis zwischen den beiden Prinzipien Angeboren und Erworben.

Als Vertreter einer Bildungsinstitution wollen wir uns aber auf jenen erworbenen Anteil der Persönlichkeit beschränken, auf den wir auf die eine oder andere Weise irritierend Einfluss nehmen können. An dieser Stelle erklärt sich endlich endgültig der Titel »Die schöpferische Kraft der Bildung« als vollständige Kausalität: Innovationen sind die Wirkung der schöpferischen Kraft, deren Ursache der schöpferische Mensch ist. Und der schöpferische Mensch ist die Wirkung, deren Ursache u. a. Bildung ist.

Freilich kann und darf bei Menschen nicht mechanistisch mit Ursache und Wirkung argumentiert werden. Dennoch besteht doch zweifelsohne ein enger Zusammenhang, dass ein Mensch, nachdem er etwas gelernt hat, sich verändert hat, danach etwas mehr oder etwas Neues weiß, kann und sich mitunter sogar in seinen psychischen Tiefenschichten (Ziele, Charakter, Werte etc.) verwandelt hat.

2 ÜBER DIE BEDEUTUNG UND DIE RAHMENBEDINGUNGEN VON INNOVATION HEUTE

Nach Adam Smith, dem geistigen Mitbegründer des Kapitalismus, besteht die Ursache und das Prinzip des Kapitalismus hierin: Ein vom Eigennutz getriebenes, von der Sympathie[1] für den Mitmenschen beeinflusstes und vom Staat in gute und richtige Bahnen gelenktes Handeln aller Marktteilnehmer führe zu allgemeinen Wohlstand. Diesen allgemeinen Wohlstand erklärt Joseph A. Schumpeter, »Erfinder« des Begriffs Innovation hierdurch: Das Prinzip des Kapitalismus bestehe nicht darin, für einige wenige Privilegierte innovativ anmutende Luxusgüter einführen. Vielmehr bestehe das kapitalistische Prinzip darin, die breite Masse mit Gütern zu versorgen, die einst Luxusgüter gewesen sind. Erst und nur durch eine Massenproduktion können Unternehmer nämlich ihren Profit maximieren. Darüber hinaus sei es der allgemeine Wohlstand, den der Kapitalismus geschaffen hat, der die Einführung umfassender sozialer Leistungen überhaupt erst finanzierbar gemacht hat. Dementsprechend führe der Kapitalismus zum einen insgesamt zu einem steigenden allgemeinen Wohlstand und zum anderen zu einer gerechteren Verteilung dieses allgemeinen Wohlstandes. (Schumpeter 1946/1993) Die originäre Bestimmung eines durch Moral und Regeln gezähmten Kapitalismus als etwas, durch das der »Wohlstand der Nationen« (Smith 1778/1994) gemehrt werden soll, wird oftmals vergessen sowohl von Kapitalismuskritikern aber auch von so genannten »Raubtier- oder Turbokapitalisten«. In seiner ureigenen Bedeutung des Kapitalismus nach Adam Smith ist der Kapitalismus gezähmt, indem er eine gewissermaßen »bigamistische Ehe« eingegangen ist mit einer auf Sympathie gegründeten Moral und einer durch den Wohl- und Rechtsstaat gegründeten Ordnung. Der Kapitalismus selbst könne somit weder die Grundlage für das Zusammenleben sein noch sich selbst regulieren. Genau das ist es allerdings, was Menschen weltweit vielfach getan haben und noch immer tun: den Kapitalismus zum alleinigen Prinzip des Miteinanders, zur Religion und zum Richter über sich selbst erhoben. Daher noch einmal deutlich:

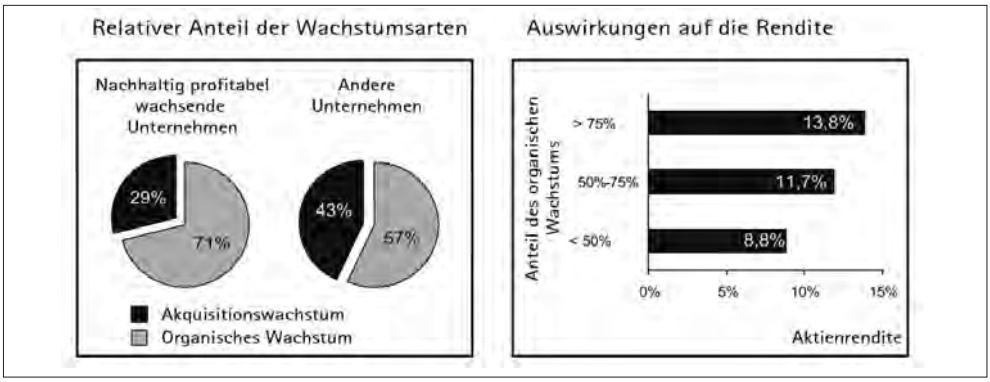
Der Kapitalismus – ganz gleich ob in einer liberalen, sozialen oder irgendwie anders gearteten Marktwirtschaft – ist auf Wachstum ausgelegt – nicht um seiner selbst, sondern um des Wohlstands aller Menschen willen. Wachstum erhöht prinzipiell den materiellen Wohlstand und schafft damit die Möglichkeit für die materielle Unabhängigkeit der gesamten Bevölkerung. Materieller

1 In seinem Werk »The Theory of Moral Sentiments« (1759/2010) grenzt Adam Smith sich von einem extrem egoistischen Menschenbild deutlich ab. Menschen sind nicht nur von egoistischen Antrieben bestimmt, sondern ebenso von einer gegenseitigen »Sympathie«. Menschen könnten sich grundsätzlich in ihre Mitmenschen hineinversetzen und seien daher auch in der Lage, an deren Schicksal Anteil zu nehmen, also mitzufühlen. Es sei diese Fähigkeit und eben nicht nur das Gewaltmonopol eines Staates, welches in erster Linie für den Zusammenhalt einer Gesellschaft sorge. Zudem habe der Mensch durch »Sympathie« die Möglichkeit zur Selbstkritik, indem er sein eigenes Handeln aus der Sicht seiner Mitmenschen betrachte.

Wohlstand meint, dass die Bevölkerung mit privaten und öffentlichen Gütern besser versorgt ist. Erst und nur wenn die Produktion von Gütern über das Maß hinausgeht, welches das gesellschaftliche Existenzminimum absichert, besteht ein gewisser Grad an Freiheit, welche Mittel bei der Bedürfnisbefriedigung gewählt werden. Darüber hinaus ist es nur durch Wachstum möglich, bei einer steigenden Weltbevölkerungszahl den Lebensstandard aller Menschen zu erhalten bzw. zu erhöhen. Das gesellschaftspolitische Ziel der Verteilungsgerechtigkeit ist weiterhin durch Wachstum leichter zu erreichen, steht durch Wachstum doch eine zusätzliche Verteilungsmasse zur Verfügung, so dass jede Gruppe, wenn auch in unterschiedlichem Maße, mehr erhalten kann – bei einer Stagnation sind hingegen Verteilungskonflikte beinahe unvermeidlich. Des Weiteren wird durch Wachstum Strukturwandel erleichtert und damit strukturelle Arbeitslosigkeit eingedämmt: Arbeitskräfte, die in einem sterbenden Wirtschaftszweig / einer schrumpfenden Branche nicht mehr benötigt werden, können eine neue Beschäftigung finden in einem prosperierenden Wirtschaftszweig / einer expandierenden Branche. Wachstum erleichtert ebenso die Finanzierung des technischen Fortschritts und des Umweltschutzes. Ohne ausreichendes wirtschaftliches Wachstum stoßen zudem der Sozialstaat und dessen soziale Sicherungssysteme an die Grenzen der Finanzierbarkeit. In der Regel hat Wachstum schließlich zur Folge, dass die Arbeitsnachfrage und damit die Beschäftigung erhöht werden. (Vgl. Edling 2008: 259)

Für ein Unternehmen besteht in einem kapitalistischen und damit einem auf Wachstum ausgerichteten Wirtschaftssystem der Zwang, selbst zu wachsen, um nicht relativ zu schrumpfen. Und noch einmal deutlich: Ein Unternehmen, das langfristig in einem kapitalistischen Markt überleben und erfolgreich sein will, muss wachsen. Die Frage ist jedoch: Wie? Unsere Antwort – und die vieler anderer – lautet: Innovationen.

Prinzipiell gibt es für Unternehmen zwei Möglichkeiten, um zu wachsen. Die erste besteht im **organischem Wachstum**, d. h. in der Expansion durch **Innovationen**. Eine weitere Möglichkeit besteht im **Akquisitionswachstum**, d. h. in der Expansion durch den Kauf eines neuen Unternehmens. Welcher von diesen beiden Wegen verspricht größeren Erfolg? Die Ergebnisse einer Analyse der Fortune Global 500 Unternehmen (Raisch, Probst, Gomez 2007) zeigen, dass organisches Wachstum einen deutlich höheren Wertbeitrag liefert als Akquisitionswachstum: »Die meisten nachhaltig wachsenden Unternehmen setzen auf eine organische Wachstumsstrategie, in der Akquisitionen eine nachgeordnete Rolle einnehmen. Das primäre Ziel ist dabei, aus eigener Kraft schneller als der Wettbewerb zu wachsen.« (Ebd. 44)



1 | Verhältnis organisches vs. Akquisitionswachstum bei den Fortune Global 500 Unternehmen (1995–2004)

Akquisitionen sind nicht grundsätzlich falsch: Nachhaltig profitabel wachsende Unternehmen setzen den Schwerpunkt klar auf organisches Wachstum; gleichzeitig nutzen sie ergänzend Akquisitionen auf zwei Weisen, um dadurch neues organisches Wachstum zu ermöglichen:

1. Erfolgreich wachsende Unternehmen steigen mit Hilfe von Zukäufen in neue Märkte ein, um dadurch schnell eine wettbewerbsfähige Größe und Marktposition zu erreichen.
2. Erfolgreich wachsende Unternehmen kaufen bzw. beteiligen sich an Unternehmen mit hoher Innovationskraft. (Ebd. 43f.) Und noch einmal deutlich: »Akquisitionswachstum ist die zweitbeste Strategie. Die beste ist organisches Wachstum. Wir setzen auf Innovation und sehen Akquisitionen als reine Ergänzung«. (Henning Kagermann, Vorstandssprecher der SAP AG zitiert in ebd.: 40)

Diese Ergebnisse spiegeln sich in den Entscheidungen der CEOs wider, die im Rahmen der IBM Global CEO Study 2008 befragt wurden: Zwei Drittel der CEOs passen das Geschäftsmodell ihres Unternehmens an und verwirklichen Innovationen in großem Umfang. (IBM 2008a: 7) Die Autoren dieser Studie schließen aus den Aussagen der CEOs, dass sich das Unternehmen der Zukunft u. a. hierdurch auszeichne: (Vgl. im Folgenden IBM 2008a: 8f. und 54f.)

– Das Unternehmen der Zukunft ist in der Lage, sich schnell und erfolgreich zu verändern.
– Das Unternehmen der Zukunft übertrifft die Erwartungen seiner immer anspruchsvolleren Kunden.
– Das Unternehmen der Zukunft stellt sein Geschäftsmodell radikal in Frage und definiert so die Grundlagen des Wettbewerbs neu.
– Das Unternehmen der Zukunft verändert sich kontinuierlich, doch aufgrund seiner Unternehmenskultur haben die Mitarbeiter kein Problem mit der daraus resultierenden Unberechenbarkeit.

- Das Unternehmen der Zukunft ist der richtige Ort für Visionäre – Menschen, die überkommene Annahmen in Frage stellen und radikale Alternativen vorschlagen, auch wenn deren Umsetzung auf den ersten Blick unmöglich erscheinen mag.
- Das Unternehmen der Zukunft richtet Prozesse und Strukturen ein, die die Innovation und Transformation des Unternehmens fördern.
- Das Unternehmen der Zukunft denkt kreativ und unkonventionell. Es möchte Innovationen anregen, indem es sich vorstellt, ganz von vorne anzufangen.
- Das Unternehmen der Zukunft studiert andere Branchen genau, weil es weiß, dass sich bahnbrechende Ideen wie ein Lauffeuer verbreiten. Es hält Ausschau nach Kunden- und Technologietrends, die andere Marktsektoren und -segmente verändern, und überlegt, wie es diese Trends auf das eigene Branchen- und Geschäftsmodell anwenden kann.
- Das Unternehmen der Zukunft erprobt häufig Geschäftsmodelle auf dem Markt.
- Das Unternehmen der Zukunft führt das Unternehmen von Heute, während es mit dem Geschäftsmodell von Morgen experimentiert.

Für den CEO selbst bedarf es in diesem Unternehmen der Zukunft eines neuen, kreativen Selbstverständnisses:[2]

> *Kreative Führungskräfte heißen revolutionäre Innovationen willkommen, ermutigen andere, ausgetretene Pfade zu verlassen, und gehen kalkulierte Risiken ein. Sie sind offen und einfallsreich, wenn es um die Ausweitung ihres Führungs- und Kommunikationsstils geht, vor allem im Austausch mit einer neuen Generation von Mitarbeitern, Partnern und Kunden. (IBM 2010b: 10)*
>
> *Kreative Führungskräfte ziehen völlig neue Wege in Betracht, um ihr Unternehmen radikal zum Besseren zu verändern und so die Grundlage für Innovationen zu schaffen. (Ebd. 21)*
>
> *Kreativität wird häufig als Fähigkeit definiert, etwas Neues oder Anderes zu schaffen. Die CEOs haben diese Definition jedoch ausgeweitet. Kreativität ist die Grundlage für »radikale Innovation und ständige Neuerfindung«, wie es der CEO eines Beratungsunternehmens aus den USA formulierte. Das erfordert mutige, bahnbrechende Ideen. Laut den von uns befragten CEOs müssen Führungskräfte bereit sein, den Status quo zu ändern, selbst wenn er erfolgreich ist. Sie müssen sich dafür einsetzen und bereit sein, ständig zu experimentieren. (Ebd.: 24f.)*
>
> *Die CEOs herausragender Unternehmen haben so gut wie keine Angst davor, ihre eigenen Kreationen oder bewährte strategische Ansätze auf den Prüfstand zu stellen.*

---

2 Nach den drei wichtigsten Führungsqualitäten in der neuen Wirtschaftswelt gefragt, waren die häufigsten Antworten der CEOs in der Global CEO Study 2010 Kreativität (60%), Integrität (56%) und globales Denken

Tatsächlich wenden 74 Prozent von ihnen einen iterativen Strategieprozess an, verglichen mit nur 64 Prozent der übrigen CEOs. Standouts verlassen sich mehr darauf, ihre Strategie kontinuierlich zu hinterfragen und ggf. neu zu konzipieren, anstatt sie starr für einen langen Zeitraum festzulegen. (Ebd.: 26)

CEOs von herausragenden Unternehmen wissen, dass kontinuierliche Veränderungen heute die Norm sind. Es reicht jedoch nicht, wenn nur sie selbst auf diese Veränderungen eingestellt sind. Sie müssen ihr ganzes Unternehmen zum Katalysator für Kreativität machen. Die meisten Führungsteams benötigen dafür völlig neue Fähigkeiten. Ein CEO aus der Medien- und Unterhaltungsbranche in den USA brachte dies wie folgt auf den Punkt: »Wir müssen Kreativität nicht nur erkennen, sondern auch belohnen.« Die CEOs haben erkannt, dass sie Kreativität im gesamten Unternehmen fördern müssen, anstatt nur einzelne kreative Köpfe in bestimmten Abteilungen wie dem Produktdesign herauszupicken. Um von der Vielfalt an Ideen zu profitieren, mit denen jeder Mitarbeiter seinen Beitrag für das Unternehmen leisten kann, unterstützen Standouts eine neue Einstellung, die alles in Frage stellt. Sie fordern ihre Mitarbeiter auf allen Ebenen auf, Annahmen zu hinterfragen, die auf Erfahrungen aus der Vergangenheit basieren, und Vorgehensweisen, die »schon immer« praktiziert wurden, auf den Prüfstand zu stellen. Der CEO eines Versicherungsunternehmens aus den USA räumte ein, dass sein Unternehmen nicht immer wirklich gut im Umgang mit Komplexität war, und fügte hinzu: »Ich bin begeistert von unserer neuen Generation von Führungskräften und dem neuen Schwung, den sie mitbringen.« (Ebd.: 30)

Die Autoren der Global CEO Study 2010 von IBM sind daher überzeugt, dass CEOs die Unternehmen der Zukunft dann zu nachhaltigem Wachstum führen, wenn sie u. a. folgende Handlungsempfehlung umsetzen:

Überwinden Sie Barrieren. Holen Sie kreative Elemente Ihres Unternehmens aus abgeschotteten Bereichen heraus und integrieren Sie sie, um sie allen zugänglich zu machen. Gehen Sie unkonventionelle Partnerschaften ein. Sorgen Sie für den proaktiven Wissensaustausch und die Zusammenarbeit mit Beteiligten innerhalb und außerhalb des Unternehmens. Beseitigen Sie alle Hürden, die der Kommunikation im Wege stehen, damit Sie besser mit dem Unbekannten umgehen können. (IBM 2010b: 32)

Seien Sie Vorbild für bahnbrechende Ideen. Praktizieren und fördern Sie Experimentierfreude auf allen Ebenen des Unternehmens. Drängen Sie mit revolutionären Innovationen, die Ihr Unternehmen von der breiten Masse abheben, an die Spitze. Analysieren und hinterfragen Sie, was andere tun – spüren Sie Technologie- und Kundentrends auf. Erarbeiten Sie Szenarien, um Reaktionen auf verschiedene künftige Gegebenheiten zu planen. (IBM 2010b: 32)

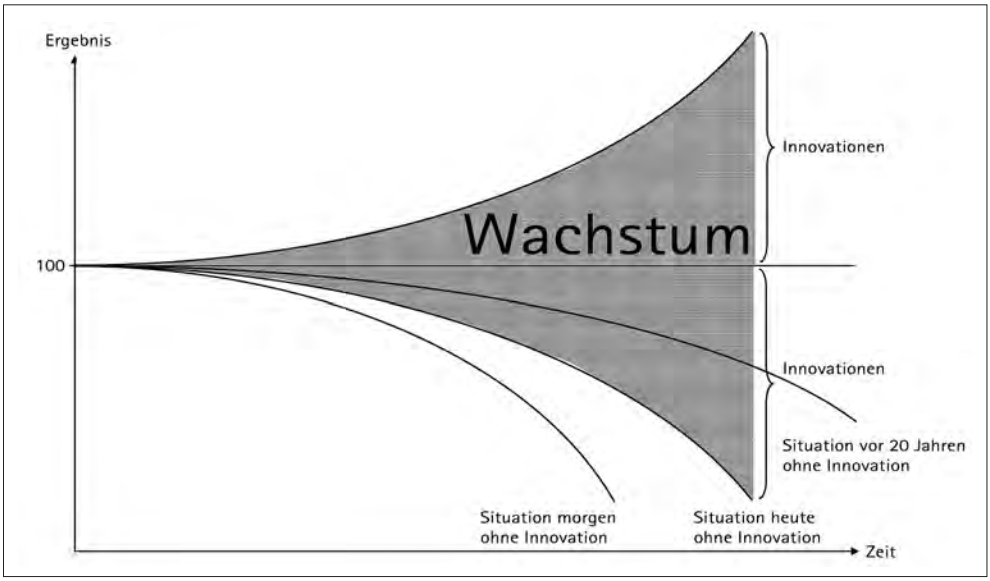
Erproben Sie radikale Innovationen. Animieren Sie das Managementteam dazu, das Muster vorhandener Geschäftsmodelle aufzubrechen. Verfolgen Sie den Green-Field-Ansatz – Was würden Sie tun, wenn Sie neu wären und nichts von traditionellen »Altlasten« wüssten? Stellen Sie scheinbar unstrittige Branchenpraktiken in Frage. Auch wenn Sie glauben, die Antwort schon zu kennen, fragen Sie nochmals »warum«.

Hinterfragen Sie bewährte Erfolgsmodelle. Steigern Sie die individuelle Anpassung ins Extreme. Bewerten Sie Ihr Unternehmens-, Branchen- und Umsatzmodell ständig neu, um herauszufinden, was am besten funktioniert. Schauen Sie stets nach vorne und seien Sie bereit, bei Bedarf Anpassungen in alle Richtungen vorzunehmen. Fördern Sie eine Einstellung, die sich niemals mit dem Ergebnis »gut genug« zufrieden gibt.

Lernen Sie von den Erfolgen anderer Branchen. Lernen Sie von den kreativen Leistungen außerhalb Ihrer Branche und lassen Sie sich davon inspirieren. Besprechen Sie regelmäßig Fallbeispiele aus anderen Branchen bei den Meetings Ihres Managementteams. Bleiben Sie immer auf dem Laufenden im Hinblick auf Kunden- und Technologietrends, die andere Branchen grundlegend verändern, und überlegen Sie, wie Sie sich diese Trends zunutze machen könnten. (Ebd.: 32f.)

Nutzen Sie die Chancen innovativer Kommunikation. Ersetzen Sie verstärkt die hierarchische Kommunikation von oben nach unten durch weniger formelle, innovativere Kommunikationswege. Akzeptieren Sie es, dass für Kunden und Mitarbeiter gleichermaßen Blogs, Internetseiten, Instant Messaging und soziale Netzwerke glaubwürdiger – und oft auch schneller – als die traditionelle Top-down-Kommunikation sind. Seien Sie offener, wenn es darum geht, Interessengruppen den Kontakt zu Ihnen zu ermöglichen. (Ebd.: 33)

Empirisch untermauert werden solche Überzeugungen durch eine Reihe von Untersuchungen. Smolny und Schneeweis (1999: 468) kommen so zu der Einschätzung: »Innovatoren weisen eine deutlich günstigere Umsatz- und Beschäftigungsentwicklung auf als Nicht-Innovatoren; sowohl Produkt- als auch Prozessinnovationen führen auf Unternehmensebene zu höherem Umsatz und höherer Beschäftigung.« Die Ergebnisse dreier Studien des Instituts für Wirtschaftsforschung zu diesem Thema bestätigen den positiven Zusammenhang zwischen der Innovationstätigkeit in einem Land und dessen wirtschaftlicher Situation bzw. dessen Arbeitsmarkt. (Lachenmaier, Woessmann 2004; Lachenmaier, Rottmann 2007a und b) Die Autoren dieser Studien kommen daher zu dem Schluss: »industrialized countries may have to continually innovate if they want to remain competitive on global markets and maintain their living standards.« (Lachenmaier, Woessmann 2004: 25)



2 | Wachstum durch Innovation

Das Ziel »nachhaltiges Wachstum« lässt sich am besten durch organisches Wachstum, d. h. durch Innovationen erreichen. Was bedeutet nun aber der Begriff Innovation? Einer der »Erfinder« des Begriffs Innovation, Joseph A. Schumpeter, definiert die »Innovation« als: »the doing of new things or the doing of things that are already done, in a new way« (Schumpeter 1947: 151)[3] Entscheidend an dieser Definition ist das Verb »doing«: Es geht nämlich nicht alleine darum Ideen, Vorstellungen eines Zukünftigen im Kopf zu haben; es geht darum, diese Ideen in die Tat umzusetzen, neues oder so nicht angewandtes Wissen wertschöpfende Wirklichkeit werden zu lassen. Damit reicht die Innovation weiter als die eigentliche Idee oder Erfindung, beinhaltet sie doch darüber hinausgehende Aktivitäten, die über den Erfolg auf dem Markt entscheiden.

Viele assoziieren mit dem Begriff »Innovation« technische Erfindungen. Innovationen können jedoch zum einen nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in der Bürgergesellschaft und im Staat gefunden bzw. eingeführt werden. Gerade bei sozialen Innovationen wird dies deutlich. So gelten z. B. Umweltbewegung, nicht-eheliche Lebensgemeinschaften, Sozialversicherung und neue pädagogische Konzepte auch als Innovationen. Im Bereich der Wirtschaft sind es zum anderen nicht alleine die großen technischen Neuerungen, die Schumpeter meint, wenn er von Innovationen spricht – und wie Studien zeigen, sind es auch nicht zwingend diese neuen Techniken, die

3 »[...] dass die Innovation Faktoren auf eine neue Art kombiniert oder dass sie in der Durchführung neuer Kombinationen besteht.« (Schumpeter 1961b, Bd.1: 95)

einem Unternehmen einen Vorsprung vor seinen Konkurrenten garantieren. (Collins 2001: 162) Schumpeter weist stattdessen darauf hin, dass es folgende Wege gibt, um radikal zu innovieren, d. h. etwas völlig Neues einzuführen.

> *(1) The introduction of a new good – that is one with which the consumers are not yet familiar – or a new quality of a good. (2) The introduction of a new method of production, that is one not yet tested by experience in the branch of manufacture concerned, which need by no means be founded upon a discovery scientifically new, and can also exist in a new way of handling a commodity commercially. (3) The opening of a new market, that is a market into which the particular branch of manufacture of the country in question has not previously entered, whether or not this market existed before. (4) The conquest of a new source of supply of raw materials or half-manufactured goods, again irrespective of whether this source already exists or whether it has first to be created. (5) The carrying out of the new organisation of any industry, like the creation of a monopoly position (for example trough trustification) or the breaking up of a monopoly position. (Schumpeter 1961a: 65f.)*

Wie vorausschauend diese Sichtweise ist, zeigen die Ergebnisse der IBM Global CEO Study 2010:

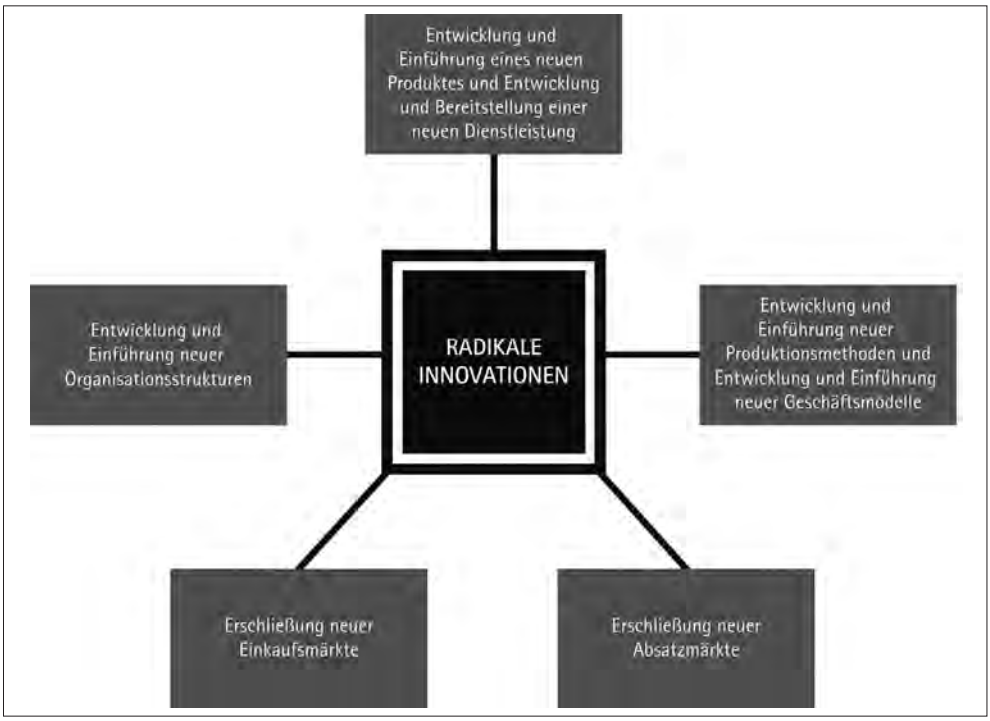
> *Die erfolgreichsten Unternehmen wenden völlig neue Methoden an, um neue Chancen zu nutzen und Hürden zu überwinden, die Wachstum im Wege stehen. […] Das gelingt ihnen, indem sie Abläufe und Produkte vereinfachen und geschickter dabei vorgehen, Arbeitsweisen zu ändern, Zugang zu Ressourcen zu erhalten und weltweit in neue Märkte einzutreten. Diese geschickter agierenden CEOs erwarten künftig 20 Prozent mehr Umsatz aus neuen Quellen als andere CEOs. (IBM 2010a: 2f.)*

> *Die CEOs richten ihr Augenmerk wieder auf Wachstum, und viele von ihnen gaben an, dass ihr Erfolg davon abhängt, in den nächsten fünf Jahren den Umsatz aus neuen Quellen zu verdoppeln. Der CEO eines Telekommunikationsunternehmens in Brasilien gab folgende Prognose ab: »Die Services, die heute 80 Prozent unseres Umsatzes ausmachen, werden in fünf Jahren nur noch an zweiter Stelle der Umsatzquellen stehen.«*

> *Die Suche nach neuen Wachstumsfeldern ist nicht einfach in einem Umfeld, das von unzähligen einzelnen Märkten, immer mehr Produkt- und Servicekategorien und immer stärker individualisierten Kundensegmenten geprägt ist. Für CEOs bedeutet dies, dass sie ihr Portfolio, ihr Geschäftsmodell, ihre Arbeitsweise und lang gehegte Meinungen grundlegend verändern müssen. Sie müssen stärker berücksichtigen, was Kunden heute wichtig ist, und die Art und Weise der Wertschöpfung neu bewerten. Abgesehen von wenigen Ausnahmen erwarten die CEOs weitere radikale Veränderungen. Die neue Wirtschaftswelt ist, wie die CEOs übereinstimmend sagen, sehr viel dynamischer, ungewisser, komplexer und strukturell anders. (IBM 2010b: 14)*

Nichtsdestotrotz sollen an der ursprünglichen Definition Schumpeters folgende Modifikationen vorgenommen werden: Auf die heutige Sicht übertragen wird der Faktor »Einführung neuer Produktionsmethoden« um die Einführung neuer Geschäftsprozesse erweitert und der Faktor »Neuorganisation von Wirtschaftszweigen« durch den Faktor »Entwicklung und Einführung neuer Organisationsstrukturen« ersetzt. Letzterer beinhaltet all diejenigen Neuerungen, die die Organisationen eines Unternehmens betreffen, wie Mergers & Acquisitions, Joint Ventures, Kooperationen usw. aber auch interne Neuorganisationen. Der Faktor »Erschließung neuer Bezugsquellen von Rohstoffen und Halbfabrikaten« bezieht sich auch auf den »Aufbau neuer (internationaler) Lieferanten zur Erschließung einer neuen Bezugsquelle von Rohstoffen oder Halbfabrikaten«. Radikale Innovationen nach Schumpeter bedeuten aus Sicht von Unternehmen heute daher dies:

- Entwicklung und Einführung eines neuen Produkts und Entwicklung und Bereitstellung einer neuen Dienstleistung
- Entwicklung und Einführung neuer Produktionsmethoden und Entwicklung und Einführung neuer Geschäftsprozesse
- Erschließung neuer Absatzmärkte
- Erschließung neuer Einkaufsmärkte
- Entwicklung und Einführung neuer Organisationsstrukturen



3 | Radikale Innovationen

Zu diesen fünf Innovationstypen könnte man heute noch diese hinzu zählen bzw. aus den von Schumpeter genannten ausdifferenzieren: Zunächst seien Veränderungen im Humanbereich einer Organisation genannt (soziale Innovation), also vom vorher gewohnten Schema abweichende Regelungen von Tätigkeiten und Vorgehensweisen; ein bekanntes Beispiel für eine soziale Innovation ist die Fließbandarbeit. (Gillwald 2000) Weiterhin sollte man noch explizit das bedeutende Gebiet der Finanzinnovationen nennen (Organisation von Kapitalmärkten, Bezahlmöglichkeiten etc.). Wir möchten an dieser Stelle anmerken, dass es bei solchen Finanzinnovationen um solche geht, welche mit der Realwirtschaft zu tun haben, welche die Finanzierung von und Investition in Unternehmen und Unternehmungen betreffen. Es geht hier nicht um Innovationen aus dem Bereich der Finanzwirtschaft und hierbei vor allen Dingen nicht um solche obskuren Spekulationsobjekte und Geschäftsmodelle des Kasino-Kapitalismus, welche das klassische marktwirtschaftliche System zutiefst deformiert haben (Leerverkäufe, Banken, die fast ohne Eigenkapital und damit ohne eigene Haftung arbeiten). Ferner sollte man – u. a. angesichts der heute fundamentalen Bedeutung des Internet – auch Infrastruktur-Innovationen nennen (Verkehr, Kommunikation etc.). Schließlich soll von Innovationen gesprochen werden, wenn das Geschäftsmodell, also die folgenden Schlüsselfaktoren eines Unternehmens verändert werden: Veränderungen des Nutzens für eine bestimmte Kunden- oder Lieferantengruppe; Veränderungen bei Bestandteilen der internen und externen Architektur der Leistungserstellung; Veränderungen bei der Auswahl bzw. dem Mix der Quellen, aus denen die Erträge eines Geschäftsmodells generiert werden.[4]

So könnte man die Innovationstypen nach Schumpeter also ergänzen durch:

- **Soziale Innovation**
  Entwicklung und Einführung neuer Regelungen von Tätigkeiten und Vorgehensweisen

- **Finanzinnovation**
  Entwicklung und Einführung neuer an Geld-, Kredit- und Kapitalmärkten bisher nicht verfügbaren Anlage- und Finanzierungsinstrumenten sowie Verfahrensweisen der Marktteilnehmer

- **Infratrukturinnovation**
  Entwicklung und Einführung neuer Instrumente sowie Verfahrensweisen einerseits für die Mobilität von Menschen, Gütern und Informationen sowie andererseits für den Zugang zu oder Logistik von Gütern und Informationen

- **Geschäftsmodellinnovation**
  Entwicklung und Einführung neuer Geschäftsmodelle (Nutzenversprechen/Wertschöpfungsarchitekturen/Ertragsmodellen)

Schumpeter selbst postuliert Innovation als »schöpferische Zerstörung« (Schumpeter 1946/1993: 136f.), als Substituierung des Alten durch das mitunter radikal Neue. Innovationen sind hier also dasjenige völlig Andere, das Bestehendes ersetzt. Bisweilen bewirken solche radikalen Neuerungen große Wachstumssprünge. Die Öffentlichkeit nimmt solche Innovationen auch naturgemäß als »Innovationen an sich« wahr, als Innovation im eigentlichen Sinne. Dies mag erstens am Wesen solcher radikalen Neuerungen liegen, werden durch diese doch oftmals wichtige und/oder dringliche Probleme gelöst. Dies mag zweitens am Wesen des Menschen liegen, sich für Neuartiges zu

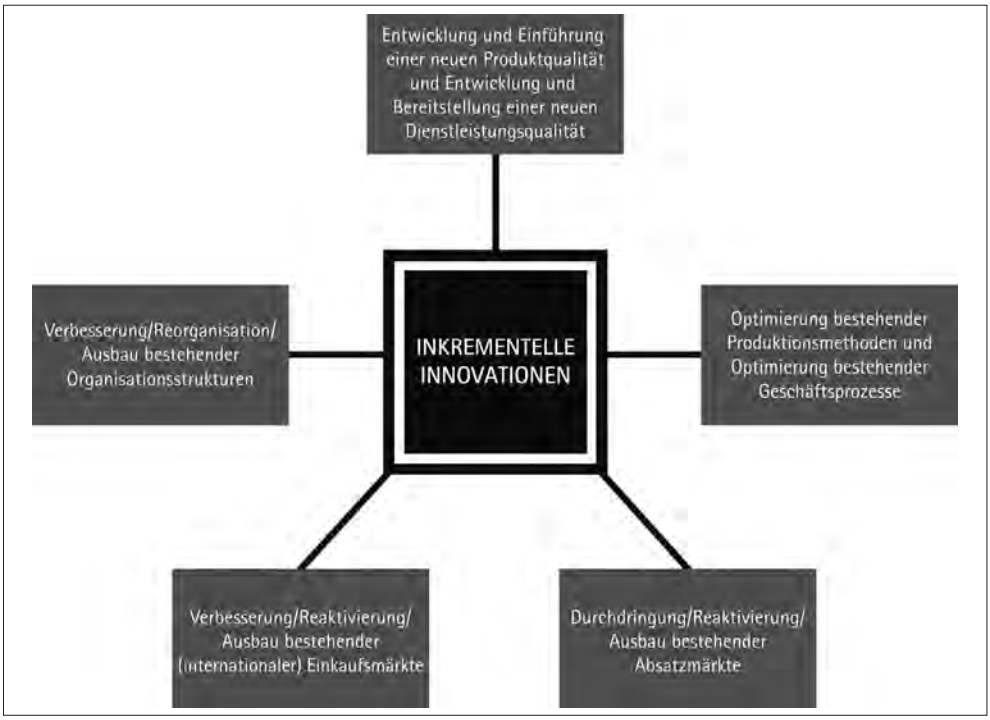
4 Ein Beispiel eines Innovators des Nutzenversprechens ist der Online-Auktionator eBay. Das Nutzenversprechen von eBays Geschäftsmodell ist die Bereitstellung von Liquidität für jegliche Art von austauschbaren Leistungen. Als Marktführer hat eBay eine solche Liquidität, dass selbst Güter wie die Jahresarbeitsleistung von Softwareentwicklern oder Spendernieren angeboten wurden und auch auf eine entsprechende Nachfrage gestoßen sind. Bei eBay ist das Nutzenversprechen für Kunden und Wertschöpfungspartner gleich, da die Wertschöpfung selbst durch die Kunden erbracht wird. eBay stellt nur die Vermittlungsplattform zur Verfügung. Die Abwicklung der Transaktion übernehmen die Transaktionspartner selbst und bedienen sich dort bestehender Anbieter wie der Post oder Banken. Die Innovation des Nutzenversprechens durch eBay besteht darin, da vor eBay für einen Großteil der dort gehandelten Güter keine liquide Austauschplattform existierte. Traditionelle Austauschformen für Trödel- und Gebrauchtwaren zeichneten sich durch eine sehr geringe Liquidität aus, da die räumlichen und zeitlichen Barrieren das Aufeinandertreffen von Anbietern und Nachfragern für Waren z. B. mit einem relativ niedrigen Wert verhinderten. (Vgl. Stähler 2002: 79f.)
Ein Beispiel eines Innovators der Wertschöpfungsarchitektur ist Dell, der zweitgrößte Hersteller von PCs. Dells Geschäftsmodell weicht in zwei Punkten vom traditionellen Modell der PC Industrie ab: Erstens verkauft Dell seine PCs nur direkt und schliesst Wiederverkäufer, Einzelhändler und Systemintegratoren vom Kaufprozess aus. Die zweite Änderung des Geschäftsmodells betrifft den Koordinationsmechanismus bei der Produktion der PCs. Während beim klassischen Modell die Produktion nach Verkaufsprognosen erfolgt und eine Lagerhaltung von ca. 90 Tagen damit einhergeht, produziert Dell erst nach Auftragseingang. Dells Geschäftsmodell, insbesondere mit seinen Veränderungen der Wertschöpfungsarchitektur und der Koordinationsprozesse, hat zu Wettbewerbsvorteilen geführt, da es besser geeignet ist, auf die kurzen Produktlebenszyklen der Computerindustrie von ca. 6 Monaten zu reagieren. Das Built-to-Order Verfahren ermöglicht einerseits den Verzicht auf Lagerhaltung, andererseits bietet Dell so seinen Kunden immer die neueste Computertechnik an. Dies führt zu niedrigeren Kosten, da Dell keinen Wertverlust auf den Lagerbestand erleidet (Wertverlust pro Monat ca. 10% in der Computerindustrie), und höheren Erträgen, da der Markt bei neuester Technik höhere Margen akzeptiert. (Vgl. Stähler 80f.)
Ein Beispiel für eine Innovation bei Ertragsmodellen findet sich in den Prepaid-Tarifen diverser Telekommunikationsanbieter. Das traditionelle Geschäftsmodell der Telekommunikationsindustrie geht von einem »bekannten« Kunden aus, dem für ca. zwei Monate die Gesprächsgebühren vorgestreckt werden, bevor er sie dann per Überweisung oder Lastschrift zahlt. Dieses Modell führt zu einem hohen Forderungsausfallrisiko, was zur Folge hat, dass Telekommunikationsunternehmen ein ausgeklügeltes Forderungsmanagement inklusive Kreditmanagement entwickelt haben. Dies schliesst Kreditprüfungen vor Vertragsabschluss und Hinterlegung von Kautionen z. B. für potentielle Risikogruppen ein. Dieses Verfahren schliesst automatisch größere potentielle Kundengruppen z. B. Jugendliche aus. An diesem Punkt setzt eine Ertragsmodellinnovation ein, die zwar keinen Wettbewerbsvorteil für ein einzelnes Unternehmen gebracht hat, aber zu einer starken Ausweitung des Gesamtmarktes für Mobiltelephonie geführt hat. Anstatt eine Grundgebühr für den Anschluss zu berechnen und nachträglich für einen gewissen Zeitraum eine Rechnung zu stellen, bezahlt der Kunde im Vorhinein eine gewisse Summe, die er dann abtelefonieren kann. Er hat jederzeit den Überblick, wieviel Guthaben er noch zur Verfügung hat. Die Grundgebühr entfällt und wird durch höhere Gesprächsgebühren kompensiert. (Vgl. Stähler 2002: 84f.)

interessieren. Dies mag drittens daran liegen, dass im Zuge von radikalen Neuerungen neue Unternehmen, mitunter sogar neue Wirtschaftszweige herausgebildet haben. Nichtsdestotrotz gilt: Für das langfristige Überleben und den nachhaltigen Erfolg des Unternehmens bedarf es der kontinuierlichen Revolution bzw. Erneuerung, d. h. der fortwährenden Schaffung **radikaler Innovationen**.

Wie eine Analyse der Fortune Global 500 Unternehmen zeigt (Raisch, Probst, Gomez 2007: 46f.), bedarf es jedoch für nachhaltigen wirtschaftlichen Erfolg zugleich einer komplementären Strategie: kontinuierliche Reformation bzw. Optimierung, d. h. der fortwährenden Schaffung **inkrementeller Innovationen**. Insofern können Innovationen unterschieden werden in das Neue und das Bessere. Obschon Optimierungen freilich weniger radikal wirken als Erneuerungen, sind sie doch immer auch schöpferisch jedoch weniger in einem revolutionären und zerstörerischen als vielmehr in einem evolutionären und permutierenden Sinne. Optimierungen sind Innovationen, bei denen das Bestehende durch das (hoffentlich) Verbesserte ersetzt / ergänzt wird. Der Definition nach Schumpeter folgend bedeuten solche Innovationen: »the doing of better things or the doing of things that are already done, in a better way«.[5] Und den fünf Wegen folgend, die laut Schumpeter zu einer wertschöpfenden Wirklichkeit führen, bedeutet dies, dass Wachstum hierdurch entsteht:

- Entwicklung und Einführung einer neuen Produktqualität und Entwicklung und Bereitstellung einer neuen Dienstleistungsqualität
- Optimierung bestehender Produktionsmethoden und Optimierung bestehender Geschäftsprozesse
- Durchdringung / Reaktivierung / Ausbau bestehender (internationaler) Absatzmärkte
- Verbesserung / Reaktivierung / Ausbau bestehender (internationaler) Einkaufsmärkte
- Verbesserung / Reorganisation / Ausbau bestehender Organisationsstrukturen

5 Obschon Schumpeter selbst nicht von einer solchen Strategie spricht, lässt seine Definition durchaus diesen Schluss zu: Der erste Teil der Definition, das »doing of new things«, meint die Einführung des (radikal) Neuen; der zweite Teil, das »doing of things, that are already done, in a new way«, kann interpretiert werden als Restrukturierung bzw. Weiterentwicklung.



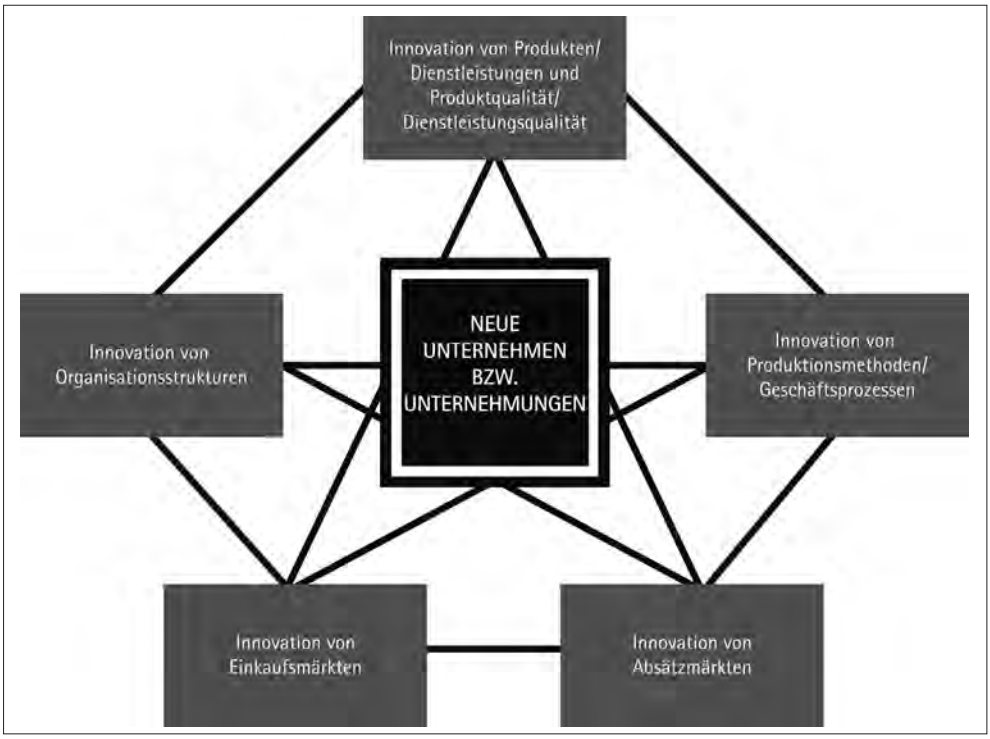
4 | Inkrementelle Innovationen

Für die oben genannten neuen bzw. ausdifferenzierten Innovationstypen bedeutet das:

- Verbesserung / Reorganisation / Ausbau bestehender Regelungen von Tätigkeiten und Vorgehensweisen
- Optimierung von an Geld-, Kredit- und Kapitalmärkten bereits verfügbaren Anlage- und Finanzierungsinstrumenten sowie Verfahrensweisen der Marktteilnehmer
  - Verbesserung / Reorganisation / Ausbau bestehender Instrumente sowie Verfahrensweisen einerseits für die Mobilität von Menschen, Gütern und Informationen sowie andererseits für den Zugang zu oder Logistik von Gütern und Informationen
  - Reformation / Ergänzung bestehender Geschäftsmodelle (Nutzenversprechen / Wertschöpfungsarchitekturen / Ertragsmodellen)

Durch Innovationen im Sinne Schumpeters lassen sich der Absatz und die Produktion eines Unternehmens ständig erhöhen und optimieren, sodass mit zunehmender Zeit eine immer höhere Quantität und / oder Qualität und somit der Erhalt bzw. der ständige Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit sowie ein permanentes Wachstum gewährleistet wird. Um ein stetiges unternehmerisches Wachstum gewährleisten zu können, ist es unbedingte Voraussetzung, dass das Innovationsbestreben eines Unternehmens in jedem unternehmerischen Segment verinnerlicht und mitgetragen wird. Der gesamte Unternehmensentwicklungsprozess sollte auf Innovationen ausgerichtet sein. Weder Innovationen im Sinne des radikal Anderen noch Innovationen im Sinne des fortlaufend Besseren sind dabei auf Dauer ausreichend für nachhaltig profitables Wachstum. Ein nachhaltiges Wachstum entsteht erst und nur durch Innovationen, welche gleichsam und zugleich dies bedeuten: »the doing of new and better things or the doing of things, that are already done, in a new and better way«. Erfolgreiche Innovationen sind weder nur das Bessere noch nur das Neue, sondern das bessere Neue und das neue Bessere.

Neue Unternehmen und Unternehmungen entstehen, indem eine Innovation basierend auf den genannten Innovations-Faktoren bzw. einer Kombination aus mehreren dieser tatsächlich umgesetzt wird neue Unternehmen bzw. Unternehmungen sind also das Ergebnis von Veränderungen auf Ebene der Geschäftsstrategien und operationellen Praktiken, die sich ergeben aus der Zielsetzung »do new things or do things that are already done, in a new way«. Die Grundlage, d. h. die Ideen für neue Unternehmen bzw. Unternehmungen, muss dabei wohlgemerkt nicht immer selbst generiert werden: Es gibt tausende von Patenten, die noch nicht vermarktet worden sind, tausende von Geschäftskonzepten, die adaptiert und weitergeführt werden könnten.



5 | Neue Unternehmen bzw. Unternehmungen

FAZIT

Ganz gleich wie pervertiert die Vorstellung von wirtschaftlichem Wachstum auch wurde und wird an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten: Im Kern bedeutet das Wachstum in kapitalistischen Wirtschaftssystemen die Mehrung des Wohlstands aller Menschen. So gesehen ist Kapitalismus immer auf Wachstum ausgerichtet – sowohl auf quantitatives und heute immer mehr auch auf qualitatives. Um in einer solch wachsenden Umgebung nicht relativ zu schrumpfen ergibt sich für Unternehmen gleichsam die Notwendigkeit zu Wachstum. Und als beste aller möglichen Strategien zur Verwirklichung der unternehmerischen Ziele »langfristiges Überleben« und »nachhaltiger Erfolg« gilt das Wachstum durch Innovationen. Um nachhaltiges, d. h. bleibendes und für die Zukunft ebenfalls andauerndes Wachstum zu generieren, sollte diese Notwendigkeit zu Wachstum an wenigstens einem der fünf Schumpeter'schen Faktoren ausgerichtet sein.

3 ÜBER DIE BILDUNG (ZU) EINER PERSÖNLICHKEIT

Ohne den unternehmerisch handelnden Menschen bleibt eine Idee nur ein Hirngespinst. Gefordert sind deswegen Innovatoren, also Menschen, die Ideen verwirklichen. Wie können Gesellschaften jedoch sicherstellen, dass ihre Mitglieder sich zu eben Innovatoren entwickeln? Allgemein danach gefragt, was es braucht, um Menschen zu »guten und tüchtigen Naturen« zu entwickeln, gibt Platon diese Antwort:

> *Fürwahr […] versetzte ich, nicht viele und große Dinge sind es, die wir [Gesellschaften] hier auftragen, wie jemand glauben könnte, sondern lauter geringe, […]. Und was ist dies? […] Die Bildung, antwortete ich, und die Erziehung. […] Denn tüchtige […] Bildung, wenn sie bewahrt wird, schafft gute Naturen; und andererseits tüchtige Naturen, wenn sie an einer solchen Bildung festhalten, werden noch besser als die früheren wie zu den andern Dingen so auch zum Zeugen, gerade wie auch bei den andern Geschöpfen. (Platon, »Der Staat« in: Sämtliche Werke Bd. 2: 129)*

Bildung[6] – das ist zunächst die allgemeine und umfassende Antwort darauf, wie Gesellschaften sicherstellen können, dass sich ihre Mitglieder zu »guten und tüchtigen Naturen«, zu gesellschaftlichen Wesen werden – damals und vor allem heute.

> *Fürwahr […] versetzte ich, nicht viele und große Dinge sind es, die wir [Gesellschaften] hier auftragen, wie jemand glauben könnte, sondern lauter geringe, […]. Und was ist dies? […] Die Bildung, antwortete ich, und die Erziehung. […] Denn tüchtige […] Bildung, wenn sie bewahrt wird, schafft gute Naturen; und andererseits tüchtige Naturen, wenn sie an einer solchen Bildung festhalten, werden noch besser als die früheren wie zu den andern Dingen so auch zum Zeugen, gerade wie auch bei den andern Geschöpfen. (Platon, »Der Staat« in: Sämtliche Werke Bd. 2: 129)*
>
> *[Bildung] verhilft dem Menschen dazu, treffende Fragen zu stellen, verhüllte Gegenstände genauer zu erkennen, dunkle Wege aufzuhellen, Beratung anzufordern und zu beurteilen, Gründe und Behauptungen zu prüfen und selbstbewusst über die eigenen Belange zu entscheiden. Diese Ausstattung ist eine personale Voraussetzung selbstbestimmten Handelns in unseren Zeiten. Ohne sie haben Menschen heute kaum Chancen, sich beurteilend zurechtzufinden, ihren eigenen Weg zu zeichnen und ihn zu gehen. Sie fallen leicht fremder Überhebung und Täuschung zum Opfer, lassen sich mitnehmen in Welten, die mit ihnen nichts zu tun haben, und verschwenden Möglichkeiten. (Hassemer 2005: 40)*

6 Wir verwenden einen sehr umfassenden Bildungsbegriff, unter den auch Begriffe wie Erziehung, Sozialisation etc. untergeordnet werden.

Bildung – das ist die allgemeine und umfassende Antwort darauf, wie Gesellschaften ihre Zukunftsfähigkeit sicherstellen können.

> *Wir werden immer älter und immer weniger und müssen das kompensieren, indem wir produktiver werden. Wer in Bildung und Weiterbildung investiert, erhöht seine Chancen, hilft aber auch der Gesellschaft insgesamt. Das ist eine Win-Win-Situation. (Hüther 2013: 14)*

Bildung – das ist die allgemeine und umfassende Antwort darauf, wie Unternehmen und Organisationen ihre Zukunftsfähigkeit sicherstellen können. So belegen erste Auswertungen eines ifo-Innovationstests zur Ausbildungsstruktur signifikante Zusammenhänge zwischen dem Wachstum und dem Humanvermögen von Unternehmen. (Falck 2008) Unternehmen, die erfolgreich innovieren, haben einen hohen Anteil an hoch gebildeten Beschäftigten. Auch wenn die Befunde nicht kausal gedeutet werden dürfen,[7] scheint es einen engen Zusammenhang zu geben zwischen erfolgreichen Innovations-Projekten sowie dem Wissen und der Kompetenz der Menschen, die an diesen Projekten beteiligt sind.
Bildung – das ist die allgemeine und umfassende Antwort darauf, wie Individuen ihre Zukunftsfähigkeit sicherstellen können.

> *Schlagwörter wie Lebenslanges Lernen (LLL) helfen nicht weiter. Sie verharmlosen das Problem. […] Wir brauchen ein Kulturwandel unserer gesamten Gemeinschaft. (Dueck 2010: 74)*
> *Wir müssen den Menschen klarmachen, dass Ausbildung und Studium allein nicht für das ganze Erwerbsleben reichen. In dem Maße, in dem wir länger leben und arbeiten, müssen wir uns auch länger weiterbilden. Damit verlagert sich die Verantwortung vom Staat zum Einzelnen und den Unternehmen. Die Firmen sind in der Verantwortung, ihren Mitarbeitern aufzuzeigen, wo sie sich weiterbilden müssen. Einen Teil davon werden die Unternehmen finanzieren, ein Teil davon ist aber auch individuelles Engagement. […]*
> *Wir sagen den Menschen heute, ihr müsst für die Rente, Pflege und Gesundheit vorsorgen. Den Kanon müssen wir um Bildung erweitern. (Hüther 2013: 14)*

Denn Bildung – das ist schließlich die allgemeine und umfassende Antwort darauf, wie sich Menschen zu Innovatoren entwickeln können. Nach unserer Überzeugung braucht es bei der Bildung jedoch eines Umdenkens - oder wie das nachfolgende Kapitel zeigen wird: eines Rückbesinnens. Denn um tatsächlich innovativ zu sein, um Innovationen hervorzubringen, genügt es eben nicht,

7 Bei der Interpretation der Befunde muss berücksichtigt werden, dass es sich bei den hier berichteten Zusammenhängen zwischen den Innovationsaktivitäten der Unternehmen einerseits und der Qualifikationsstruktur und den Kompetenzen ihrer Mitarbeiter andererseits um rein deskriptive Zusammenhänge handelt.

dass Menschen viel über das Thema Innovation wissen. Gleichsam mit dem Wissen müssen Menschen vor allem Folgendes gelernt und verinnerlicht haben:

- die Fähigkeit, das Neue und Andere zu antizipieren und seinerseits mit Neuem und Anderem darauf zu proagieren
- die Bereitschaft, den Wandel als Konstante zu akzeptieren
- die Einstellung, den einhergehenden Brüchen kreativ und optimistisch zu begegnen
- die Maxime, niemals wirklich ausgelernt zu haben, niemals vollends ausgebildet zu sein, niemals alles zu wissen und zu können, was es braucht, um in seiner kleinen Weltnische ein Leben lang zurecht zu kommen.

Um es kurz zu sagen: Die Bildung eines Innovators kann und darf sich nicht alleine auf die Vermittlung von Wissen beschränken; um ein Innovator zu werden, bedarf es der Bildung der gesamten Persönlichkeit.

Viel und oft wurde und wird in der Geistesgeschichte über Bildung nachgedacht. Eine altehrwürdige und heute wieder vielgenannte Weise, wie über diesen Begriff gesprochen werden kann, stammt von Wilhelm von Humboldt:

> *Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich. Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern, und ohne dass er sich selbst deutlich dessen bewusst ist, liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser ausser sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung, oder wenigstens an der Befriedigung der innern Unruhe, die ihn verzehrt. Rein und in seiner Endabsicht betrachtet, ist sein Denken immer nur ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden, seine ganze äussre Geschäftigkeit überhaupt aber nur ein Streben, nicht in sich müssig zu bleiben. Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, Nicht-Mensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden. Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begrif der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen*

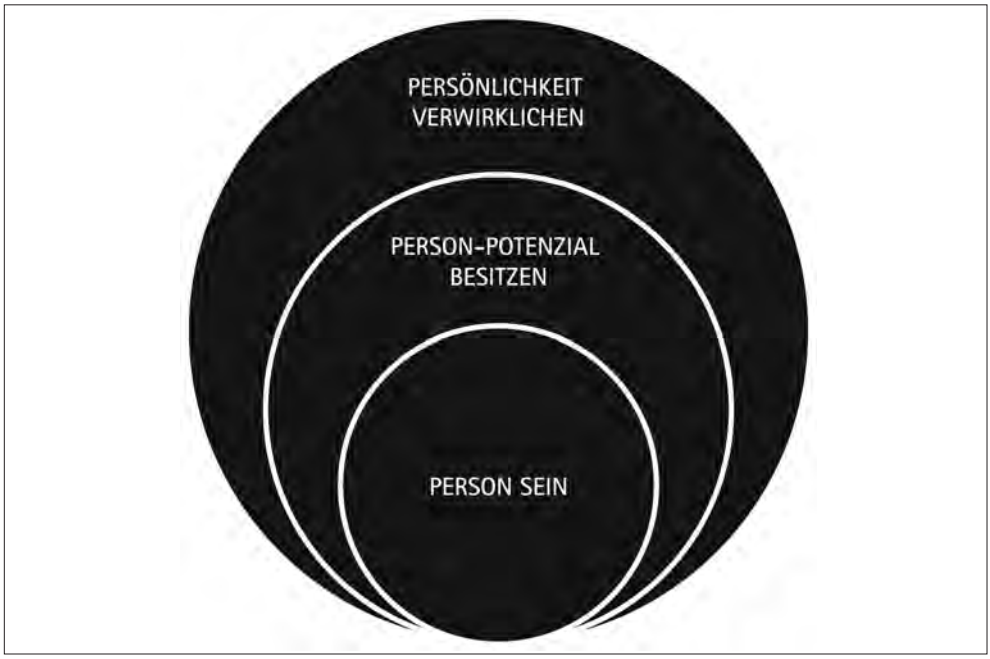
> *Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. (Humboldt 1793/1986: 33f.)*

Der Begriff »Bildung« schließt hierbei zwei Bedeutungsebenen ein: Bildung ist zugleich Prozess, das Bilden, und Produkt, die Bildung. Sich bilden bedeutet also: Sich an so viel Welt als möglich abzuarbeiten, um es in die eigene Menschheit zu verwandeln. Bildung – also das Produkt des Bildens – steht für jenen Teil der Welt, den der Mensch durch sein aktives Zuwenden ergriffen und damit auch zutiefst begriffen hat. Bilden und Bildung bedeuten damit eindeutig mehr als Informationsaufnahme und Verarbeitung von Wissen. Bildung enthält vielmehr die Vorstellung der Entfaltung einer Persönlichkeit mit aufrechtem Gang und freiem Entscheidungswissen, die versucht, möglichst allen menschlichen Rollen (eben nicht nur der Erwerbstätigkeit, wie derzeit häufig in Zusammenhang mit lebenslangem Lernen argumentiert wird) gerecht zu werden (vgl. Gruber 2002, S. 280). Wilhelm von Humboldts Bildungsbegriff versteht sich aus historischer Perspektive als Gegenreaktion auf einen überzogenen Utilitarismus der späteren Aufklärungspädagogik. »Erziehung« im Geiste der Aufklärung galt und gilt immer noch einem pädagogischen, zweckgerichteten Prozess: Durch Erziehung sollen Menschen vor allem zielgerichtet und standeskonform brauchbar gemacht werden für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft. »Bildung« hingegen war und ist mehr, denn Bildung soll zur Vollkommenheit, zu Freiheit und Glück führen, zu einem höheren Zweck – nämlich zur Emanzipation des Menschengeschlechts. Nach Humboldt soll der Mensch hierzu zuerst allgemein und dann beruflich gebildet werden. Eine Humboldt fälschlicherweise zugewiesene Ablehnung von beruflicher Bildung ist hier nicht zu erkennen, sehr wohl aber eine Wertigkeit und Stufenfolge von allgemeiner Bildung und Spezialbildung. Erst spätere Generationen von Pädagogen entwerfen daraus die radikale und bis heute oft unversöhnliche Frontstellung von Vollkommenheit und Brauchbarkeit, von Allgemeinwissen und berufsbezogenem, d.h. fachlichem Wissen. (Vgl. Gruber 2005: 2) Und um es ganz deutlich zu sagen: humanistische und berufliche Bildung schließen sich nicht prinzipiell aus; allerdings muss berufliche Bildung anders gedacht werden als es heute vielfach getan wird.

3.1 BILDUNG UND PERSÖNLICHKEIT

Eine zentrale Bestimmung eines humanistisch verstandenen Bildungsbegriffs besteht darin, Bildung als »Allgemeinbildung« zu verstehen. Mit Allgemeinbildung meinen wir, dass »für die Bildung aller Seelenbestandteile zusammen Sorge« getragen werden muss, (Platon, »Der Staat« in: Sämtliche Werke Bd. 2: 361). Das sich bildende Subjekt kann und darf sich nicht damit begnügen »nur« (kanonische) Informationen zu lernen, um sich den potenziellen Wissenszugewinn hiernach prüfen und zertifizieren zu lassen. Bildung als Allgemeinbildung ist ganzheitlich, d.h. auf das humanistische Ideal des »uomo universale«, des allseitig entwickelten Menschen gerichtet. Kurzum: Wir sehen den oben beschriebenen ganzheitlich zu verstehenden Bildungsbegriff aufs engste verbunden mit dem Begriff »Persönlichkeit«.

Jeder Mensch ist eine Person, d.h. ein Wesen, dem gewisse Freiheiten der Entscheidung und Verantwortlichkeit für sein Handeln zugeschrieben und dem mit dieser Zuschreibung gewisse Rechte und Pflichten übertragen werden. Person-Sein bedeutet damit nichts anderes als das absolute und nicht zur Disposition stehende Prinzip, dass jeder Mensch danach streben darf, kann und muss, mehr aus sich zu machen, als er ist. Person-Sein ist somit ein Prinzip, das jedem Menschen aufgrund seines Menschseins zukommt und die Menschheit miteinander verbindet. Zugleich ist jeder Mensch einzigartig, eben ein Individuum. Diese Einzigartigkeit zeigt sich darin, dass jedem Menschen ein einmaliges Person-Potenzial zukommt, das er auf eine einmalige Weise durch Handlungen zu einer Persönlichkeit verwirklicht.



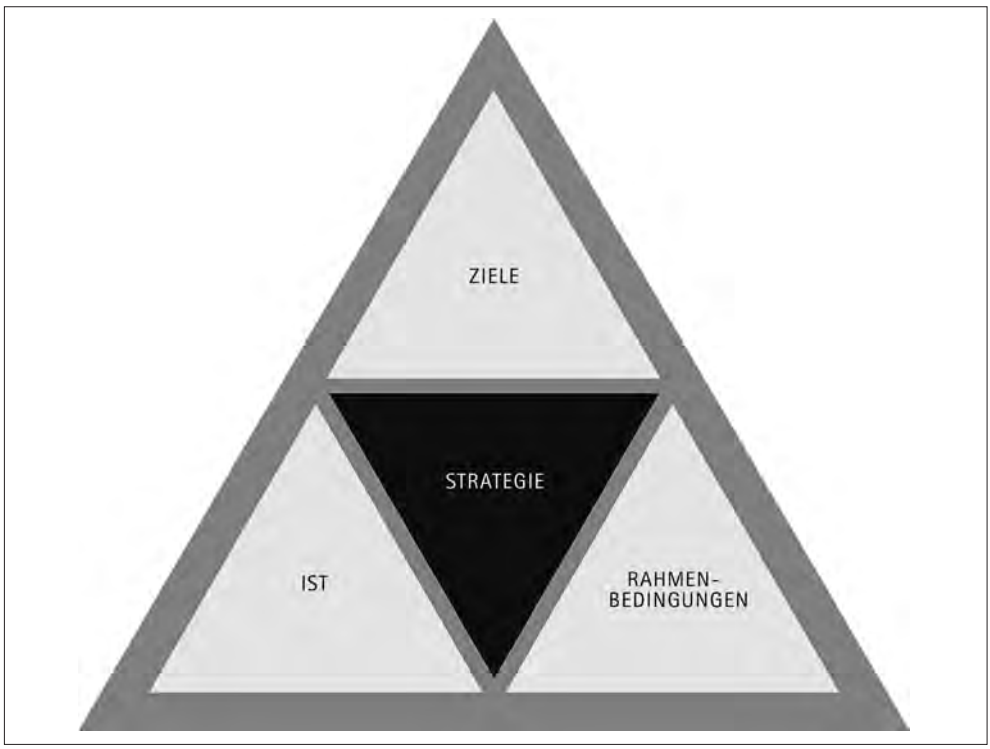
6 | Person, Person-Potenzial, Persönlichkeit (in Anlehnung an Rütter 2008: 111).

Der Ausgangspunkt für eine Persönlichkeit im Sinne eines Habens uns Seins, also für die der Persönlichkeitsentwicklung zu Grund liegende Möglichkeit, heißt »Person-Potenzial« (Rütter 2008: 111). Der Begriff »Person-Potenzial« bezeichnet den Ausgangspunkt der Persönlichkeitsentwicklung; dies bedeutet jedoch nicht, dass Person-Potenzial eine bloße Vorstufe von Persönlichkeit bedeutet: Der Begriff »Person-Potenzial« meint vielmehr stets jene »ursprüngliche Persönlichkeit« im Sinne eines Habens und Seins, auf deren Grundlage die nachfolgende Persönlichkeitsentwicklung stattfindet. Der Mensch entwickelt sich bis zu seinem Tod in seiner Persönlichkeit weiter- und fort; Persönlichkeit ist damit Zeit des irdischen Lebens niemals ein End- sondern immer nur ein

Zwischenzustand. Der Weg zum work-in-progress-Zustand des Persönlichkeit-Habens und Persönlichkeit-Seins, also gewissermaßen das »Aufbauen« und »Werden«, heißt »Bildung«.

Wie bei jedem gut geplanten Vorhaben so gilt es auch bei der Bildung vier Elemente zu beachten:

1. Was ist die Ist-Situation des Vorhabens?
2. Unter welchen Rahmenbedingungen findet das Vorhaben statt?
3. Was ist der erwünschte Soll-Zustand?
4. Welche Strategie lässt sich ableiten, wenn vor dem Hintergrund der Analysen von Ist-Zustand und Rahmenbedingungen ein bestimmter Soll-Zustand erreicht werden soll?

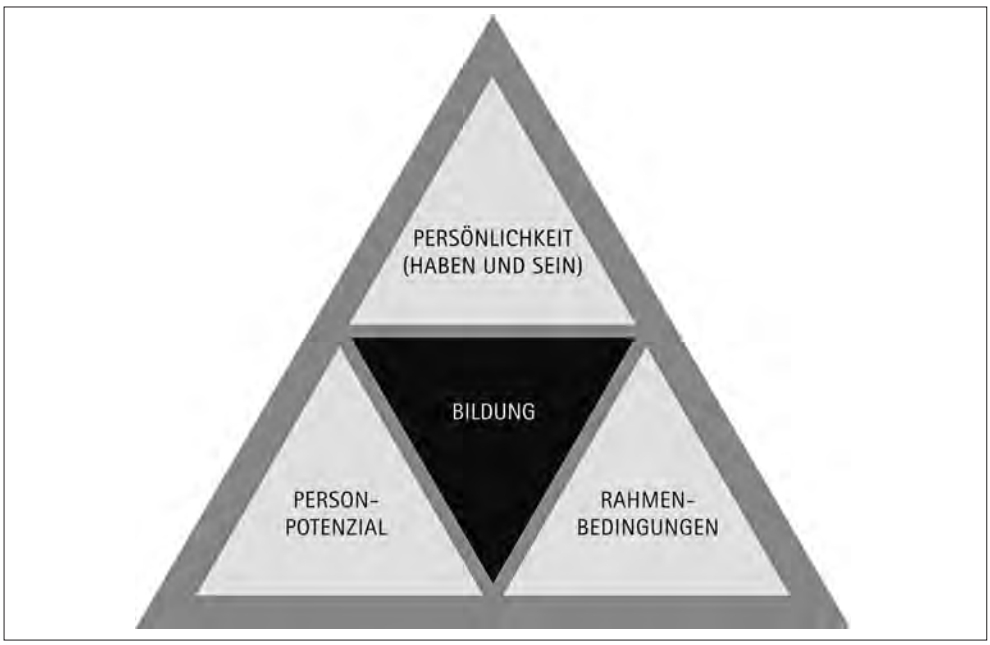


7 | Das strategische Dreieck der (Unternehmens)Entwicklung (Faix 2008).

Auf die Begriffe Bildung und Persönlichkeitsentwicklung übertragen bedeutet dies: 1. Ist-Zustand: Was und wie ist das Person-Potenzial des sich bildenden Menschen? 2. Rahmenbedingungen: Mit welchen Mitteln und Ordnern tritt z.B. die Gesellschaft bzw. Gemeinschaft an den Menschen heran, d.h. mit welchen exogenen Bedingungen (das Sosein des eigenen Umfelds sowie der großen Welt mit ihren Institutionen, Organisationen, Werte, Normen, Regeln etc.) sich der sich

bildende Mensch konfrontiert?[8] 3. Soll-Zustand: Wie ist die Persönlichkeit beschaffen, die der Mensch entwickeln bzw. werden will? 4. Strategie: Welche pädagogischen Bedingungen sollen gegeben sein, welche Handlungen und Aktivitäten sollen vollzogen werden, damit der sich bildende Mensch die angestrebte Persönlichkeit entwickelt bzw. wird? Konkret, d.h. übertragen auf die Bildung der Persönlichkeit eines Individuums bedeutet dies:

- Die IST–SITUATION meines Person-Potenzials, d.h. mein derzeit tatsächlich verwirklichtes Persönlichkeit-Haben und Persönlichkeit-Sein.
- Meine RAHMENBEDINGUNGEN für meine personale Entwicklung, persönliche Situation, privat, beruflich etc., Möglichkeiten, Chancen
- Meine Persönlichkeits-ZIELE, d.h. ein Persönlichkeit-Haben und Persönlichkeit-Sein, das ich verwirklichen kann und will
- Meine Bildung, d.h. meine personale-Entwicklungs-STRATEGIE: Was, warum, mit wem, wie und wann unternehme ich um meine Persönlichkeits-Ziele zu erreichen?



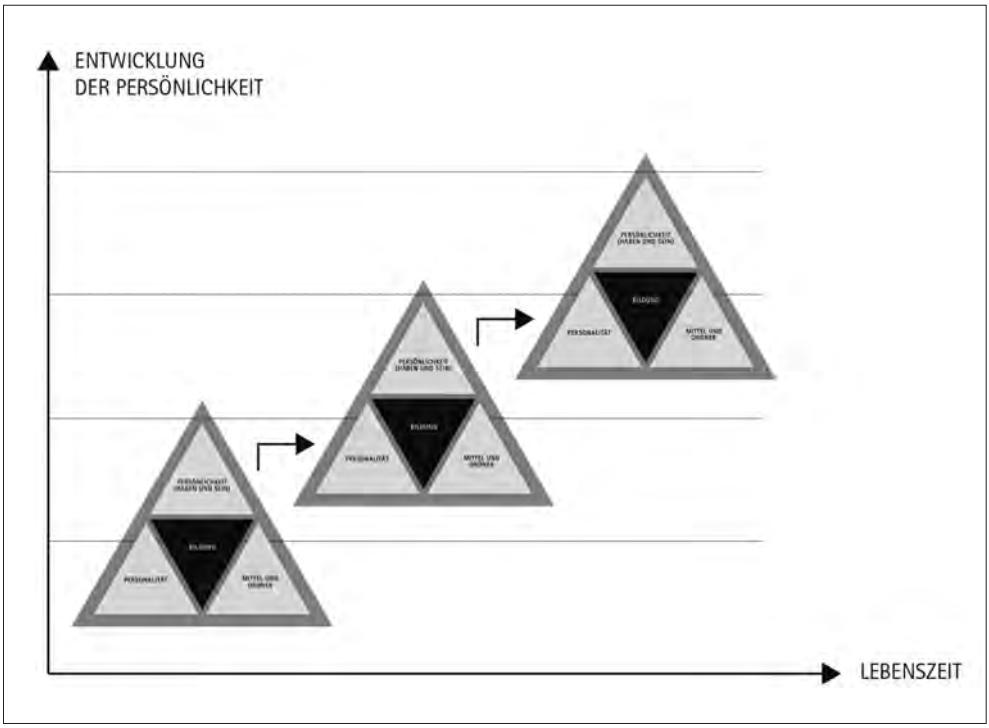
8 | Das strategische Dreieck der Persönlichkeitsentwicklung[9].

8 Bildung ist »immer ein Balanceakt zwischen Selbstverwirklichung und gelungener Anpassung an die Normen, Werte und Anforderungen, die Dritte an uns stellen.« (Faix, Laier 1996: 64)

9 Eine ähnliche Darstellung findet sich bei Faix, Rütter, Wollstand 1995. Entwickelt wurde dieses Dreieck der »personalen Entwicklung« auf Basis der ethnologischen Kulturdefinition. Als Soll-Zustand gilt in dieser Darstellung das »gute/ bessere Leben«.

Wie bereits oben ausgeführt, stehen sowohl das Persönlichkeit-Haben und das Persönlichkeit-Sein wie auch die einzelnen konstituierenden Elemente dieser beiden Konzepte in einem komplexen Zusammenhang. Anders gesagt, zieht die Entwicklung eines Elements potenziell die Entwicklung anderer Elemente wie auch die Entwicklung des Gesamtgefüges nach sich. So sinnvoll und richtig es ist, die Bildung seiner gesamten Persönlichkeit anzugehen, so erfolgreich und folgenreich ist es auch, sich jeweils auf einige Elemente zu fokussieren. So könnte und sollte man in der hochschulischen Bildung den Schwerpunkt auch und vor allem auf das Element »Kompetenz« setzen und das strategische Dreieck der Persönlichkeitsentwicklung wie folgt anwenden: 1. Ist-Zustand: Welche Kompetenzen besitzt der sich bildende Mensch? 2. Rahmenbedingungen: Mit welchen Umweltbedingungen sieht sich der sich bildende Mensch bei seiner Kompetenzentwicklung konfrontiert? 3. Soll-Zustand: Welche Kompetenzen will der sich bildende Mensch in welchem Ausmaß entwickeln? 4. Strategie: Was muss pädagogisch gegeben sein und getan werden, damit der sich bildende Mensch die von ihm angestrebte Kompetenzentwicklung vollziehen kann?

Die aktive Auseinandersetzung mit sich im Sinne der eigenen Persönlichkeitsentwicklung ist somit ein »Wechselspiel zwischen heutigem Ist-Zustand, dem zukünftigem Soll-Zustand und den Mitteln und Ordnern […], die diesen Veränderungsprozess gestalten.« (Rasner, Füser, Faix 1997: 346) Daher ergibt sich idealtypisch folgende Bildungsgeschichte:



9 | Idealtypischer Verlauf einer Bildungsgeschichte.

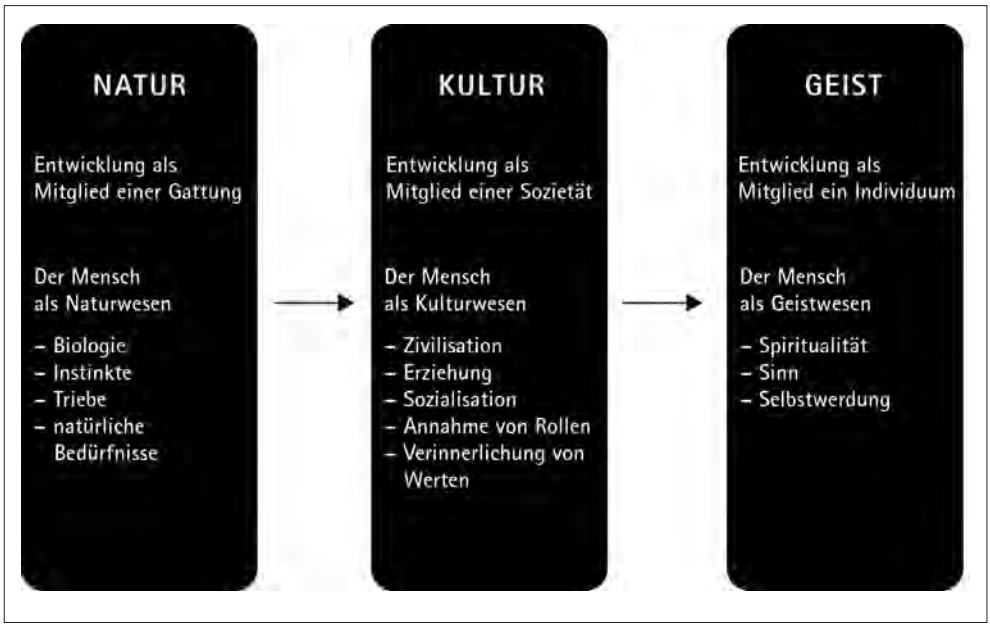
Bildung so verstanden, bedeutet mehr als bloße Akkumulation von Wissen; Bildung so verstanden, bedeutet Selbstverwirklichung, bedeutet die Entfaltung all der angeborenen und erworbenen Dinge, die in einem liegen durch das aktive Angehen all der Dinge, die in der Welt vor einem liegen:

> *Anstatt Lernen irreführenderweise auf Instruktion einzuengen und damit das Bild zu bedienen, wonach das Gehirn eine Art mentales Auffangbecken für alles Mögliche sei, das jeder, der den pädagogischen Trichter besitzt, nach Gutdünken indoktrinieren kann, sollte man Lernen besser als eigen interessiert »Selbstkonstruktion« verstehen. […] »Selbstkonstruktion« bedeutet, die persönlichen Anlagen in aktiver, selektiver, eigen interessierter, zweckorientierter, opportunistischer, programmgesteuerter, adaptiver, »gen-egoistischer« Auseinandersetzung mit der Umwelt zu entfalten. (Voland 2007: 155)*

Die Persönlichkeit eines Menschen ist das Ergebnis des synergetischen Zusammenwirkens folgender Aspekte: (Vgl. Faix, Rütter, Wollstadt 1995: 75 sowie Rütter 2008: 116-133)

- Generativität, d.h. das jeweils bis jetzt aktualisierte gattungsspezifische Person-Potenzial: Wer bin ich, wenn ich mich als ein Exemplar der Gattung Mensch betrachte, wenn ich mich als Genotyp verstehe?
- Naturalität, d.h. das jeweils bis jetzt aktualisierte natürliche Person-Potenzial der Mensch als Naturwesen: Wer bin ich, wenn ich meine »natürliche Ausstattung« betrachte, wenn ich mich als Phänotyp verstehe?
- Sozialität. d.h. das jeweils bis jetzt aktualisierte gesellschaftliche Person-Potenzial: Wer bin ich, wenn ich mich als Teil eines »Menschennetzes« (Rütter 2008: 119) betrachte, wenn ich mich als eingewoben in vielschichtige vernetzte Beziehungen zu anderen Menschen verstehe?
- Kulturalität, d.h. das jeweils bis jetzt aktualisierte kulturelle Person-Potenzial: Wer bin ich, wenn ich mich als Teil einer Kulturgeschichte betrachte, wenn ich mich als Teil einer von Menschenwerk gemachte Welt verstehe?
- Individualität, d.h. das jeweils bis jetzt aktualisierte einzigartige Person-Potenzial: Wer bin ich, wenn ich mich als einzigartig in meiner Art betrachte, wenn ich als »Allein-heit« (Rütter 2008: 120) verstehe?
- Spiritualität, d.h. das jeweils bis jetzt aktualisierte geistige Person-Potenzial: Wer bin ich, wenn ich mich als ein freies, sich selbst schauendes schöpferische Geschöpf betrachte, wenn ich mich als ein endliches Wesen verstehe, das dennoch (womöglich) unendlich zu transzendieren vermag?

Der Mensch durchläuft bei seiner personalen Entwicklung in der Regel immer eine ähnliche Stufenabfolge: Der Mensch wird als Artgenosse geboren, entwickelt sich im Laufe des Lebens zu einem rollenbehafteten, eingepassten Bürger, um sich schließlich aus dieser Eingepasstheit herauszubewegen und selbst zu verwirklichen.



10 | Der menschengemeinsame Bildungsweg (in Anlehnung an Faix, Rütter Wollstadt 1995).

Die oben geschilderten sechs Aspekte können auf zweimal drei Begriffe und in zwei Dimensionen aufgeteilt werden. Damit lassen sich die drei Aspekte Generativität, Sozialität und Individualität in der Waagerechten mit den drei Aspekten Naturalität, Kulturalität und Spiritualität in der Senkrechten in Beziehung setzen. Die dabei einfachste Art der Beziehung ergibt sich aus der Zusammenschau eines Aspekts aus der Waagerechten mit jeweils einem Aspekt aus der Senkrechten. Aus diesen sich ergebenden neun Aspekten lassen sich das Persönlichkeits-Potenzial, die Mittel und Ordner der aktuell verwirklichten Entwicklungsstufe und die weitere personale Entwicklung differenzierter betrachten.

Spiritualität	7	8	**9**
Kulturalität	4	**5**	6
Naturalität	**1**	2	3
	Generativität	Sozialität	Individualität

11 | Die neun möglichen Ausprägungen des Person-Potenzials des Menschen (Faix, Rütter Wollstadt 1995: 76).

Es soll an dieser Stelle genügen, drei »privilegierte Aspekte« (Rütter 2008: 130) hervorzuheben, nämlich die Felder 1, 5 und 9. (zu den weiteren Aspekten siehe Faix, Rütter Wollstadt 1995: 77-78 und Rütter 130f.)

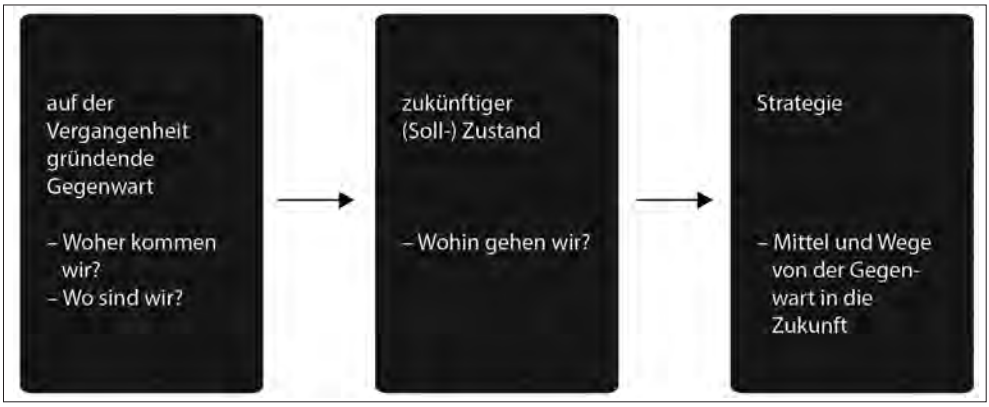
Aspekt 1: Der Mensch ist hier ein Exemplar der menschlichen Gattung und als solches der für diese Gattung spezifischen universellen und unwandelbaren Gesetzen der Natur unterworfen. Das Person-Potenzial ergibt sich aus der menschengemeinsamen und unwandelbaren Möglichkeit zur personalen Entwicklung, in dem naturgegebenen Privileg und Prinzip zur Bildung. Personale Entwicklung folgt nach den allgemeingültigen, unwandelbaren Gesetzen der Natur, das heißt unter dem Einfluss der je spezifischen gattungsspezifischen Mittel und Ordner, mit jenen von der Natur vorgesehenen Bildungsprozessen und auf das Ziel gerichtet, welches die Natur für die Gattung Mensch vorsieht.

Aspekt 5: Der Mensch ist hier ein in Rollen lebendes, ja ein rollenbehaftetes Mitglied einer Sozietät und als solches den für diese Sozietät spezifischen umfassenden, jedoch wandelbaren Gesetzen der Kultur (Werte- und Normengefüge) eingebunden. Das Person-Potenzial ergibt sich aus dem in gesellschaftsspezifischer Weise umfassenden und doch wandelbaren Möglichkeiten, also aus den Bildungsmöglichkeiten, welche eine Sozietät ihren Mitgliedern bietet. Die personale Entwicklung folgt den umfassenden, wandelbaren Gesetzen der je spezifischen Kultur, d.h. unter dem Einfluss der je spezifischen gesellschaftlichen Mittel und Ordner, mit jenen von der Gesellschaft vorgesehenen Bildungsprozessen und auf das Ziel gerichtet, welche die Gesellschaft für ihre Mitglieder vorsieht.

Aspekt 9: Der Mensch ist hier ein in Sinnwelten lebendes, im besten Sinne eigenwilliges, eigensinniges und eigenartiges Wesen und als solches seinem Willen, seinem selbstverpflichtenden Werten, seiner Selbstverantwortung im eigenständigen Handeln, in der Selbsthingabe übergeben. Das Person-Potenzial ergibt sich aus dem, was das Individuum als sich selbst zu eigen erkennt und was seinem Leben Sinn gibt und ihm zu einem einzigartigen, einmaligen, unteilbaren und unersetzlichen Wesen macht. Die personale Entwicklung folgt dem eigenen schöpferischen Prinzip, d.h. unter dem Einfluss der je spezifischen individuellen Mittel und Ordner, mit der Bildung, die der Mensch für sich selbst erdenkt und ergreift und auf das Ziel gerichtet, das er sich selbst gesetzt hat.

Der Philosoph Odo Marquard formulierte das Bonmot: »Zukunft braucht Herkunft«. (Siemens AG 1994) Schumpeter meinte hierzu einst, dass jede konkrete Entwicklung eines Unternehmens auf vorangehenden Entwicklungen beruhe, dass auch der eifrigste Unternehmer mit den bereits vorhandenen Fakten eines Unternehmens rechnen und seine Entscheidungen aus diesen ableiten müsse und dass die Zukunft nichts anderes hervorbringen könne, als wozu in der Gegenwart und Vergangenheit bereits die Basis geschaffen wurde. (Schumpeter 1952) Die Entwicklung eines Unternehmens kann demnach nur stattfinden, indem sich die Planung der Zukunft des Unternehmens auf Betrachtungen der Herkunft, d.h. der Vergangenheit und der Gegenwart stützt.

Wer nicht weiß, woher er kommt und wo er ist, kann nicht oder zumindest nur sehr dilettantisch ausgestalten, wohin er gehen will/ kann/ darf/ muss und welcher Mittel und Wege es bedarf, um dorthin zu gelangen. Unternehmensentwicklung ist dabei zu verstehen als ein jederzeit dynamischer, fortschreitender Prozess.



12 | Zukunft braucht Herkunft.

Der Prozess der Unternehmensentwicklung ist symptomatisch für jeglichen Entwicklungsprozess so auch für personale Entwicklung: Bildung im Sinne der Entwicklung der Persönlichkeit bedeutet so zum einen niemals eine Schaffung aus dem Nichts, sondern eine fortwährende (Um)Gestaltung dessen, was ist. Und genau wie bei der Unternehmensentwicklung besteht ein planvoller Umgang mit der eigenen Persönlichkeit darin, sich zum anderen fortlaufend mit dem eigenen vergangenen und gegenwärtigen Sosein zu beschäftigen. Anders ausgedrückt: Um sich in seiner Persönlichkeit zu entwickeln, gilt es (fortlaufend) das eigene tatsächlich verwirklichte wie auch in Möglichkeit zu verwirklichende Persönlichkeits-Potenzial, zu reflektieren.

3.2 PERSÖNLICHKEIT-HABEN UND PERSÖNLICHKEIT-SEIN

Vermutlich genauso oft und viel wie über den Begriff Bildung wurde auch über den Begriff »Persönlichkeit« gesprochen - nicht nur im wirtschaftlichen Umfeld, sondern überhaupt im gesamten Laufe der Geistesgeschichte der Menschheit. Dergestalt wurde dieser Begriff auch myriadenhaft diskutiert. Nichtsdestotrotz wagen wir es, dieser Vielzahl noch eine weitere Facette hinzuzufügen. Die Eigenart von Geistes- und Sozialwissenschaftlern ist es, sich vortrefflich auch und vor allem über Grundsätzliches uneins zu sein. Dies liegt freilich auch und vor allem daran, dass die Begriffe, mit denen sie arbeiten, nicht von der Art wie die Begriffe »Stuhl« oder »Tisch« sind, auf die man deuten, die man vermessen, die bei verschiedenen Menschen zumindest phänomenologisch ähnliche Konzepte wachrufen (Stuhl = selbst darauf sitzen, Tisch = Objekt darauf absetzen) und die einem Diskussionspartner – insofern dieser an der prinzipiellen Existenz zweifelt

– wortwörtlich an den Kopf geworfen oder um die Ohren geschlagen werden können. Der Begriff »Persönlichkeit« ist nun ein solch geistes- bzw. sozialwissenschaftlicher Begriff. »Persönlichkeit« verweist in irgendeiner Weise auf eine Wirklichkeit, auf ein Sein, das begriffen werden will und das daher begrifflich gefasst werden muss; das Sosein, die tatsächliche Befüllung des Begriffs, seine wirkliche Bedeutung ist hingegen zutiefst diskussionsbedürftig.

Neben diesem ersten grundlegenden Problem stellt sich auch und vor allem beim Phänomen »Persönlichkeit« folgende erkenntnistheoretische Bedingung: Nach Auffassung des so genannten »operativen Konstruktivismus« nach Niklas Luhmann stellen Beobachtung keinen direkten Zugriff auf eine objektiv existierende Welt dar.

> *[Man kann daher] nicht von einer vorhandenen Welt ausgehen, die aus Dingen, Substanzen, Ideen besteht, und auch nicht mit dem Weltbegriff deren Gesamtheit (universitas rerum) bezeichnen. Für Sinnsysteme ist die Welt kein Riesenmechanismus, der Zustände aus Zuständen produziert und dadurch die Systeme determiniert. Sondern die Welt ist ein unermessliches Potenzial für Überraschungen, ist virtuelle Information, die aber Systeme benötigt, um Information zu erzeugen, oder genauer: um ausgewählten Irritationen den Sinn von Informationen zu geben. (Luhmann 1997: 46)*

Wir finden weder Dinge noch Begriffe noch Fragen in der Welt. Sie ist und bleibt eine Ganzheit, aus der Phänomene erst dann hervortreten, wenn der Mensch seinen Blick auf sie richtet.

> *Erkenntnis ist anders als die Umwelt, weil die Umwelt keine Unterscheidungen enthält, sondern einfach ist, wie sie ist. Die Umwelt enthält, mit anderen Worten, kein Anderssein und keine Möglichkeiten. Sie geschieht, wie sie geschieht. [...] Alles Beobachtbare ist Eigenleistung des Beobachters, […]. Also gibt es in der Umwelt nichts, was der Erkenntnis entspricht; denn alles, was der Erkenntnis entspricht, ist abhängig von Unterscheidungen, innerhalb derer sie etwas als dies und nicht das bezeichnet. In der Umwelt gibt es daher auch weder Dinge noch Ereignisse, wenn mit diesem Begriff bezeichnet sein soll, dass das, was so bezeichnet ist, anders ist als etwas anderes. (Luhmann 1988: 15f.)*

Übertragen auf das Phänomen »Persönlichkeit« bedeutet dies: Der Begriff Persönlichkeit verweist genau wie der Begriff »Welt« auf eine eigentlich untrennbare Ganzheit. Wir beobachten in dieser Ganzheit solche »Dinge« wie Temperament, Kompetenzen, Identität etc., d.h. wir unterscheiden in der Ganzheit »Persönlichkeit« verschiedene Elemente. Diese Unterscheidungen sind nicht von »Natur aus« gegeben, sondern die zutiefst eigene kognitive Leistung eines Beobachters; ein anderer Beobachter kann in dem Phänomen »Persönlichkeit« durchaus etwas anderes beobachten, zu anderen Unterscheidungen kommen.

Bei unserer Beobachtung der Persönlichkeit des Menschen, wollen wir im Sinne der philosophischen Denkrichtung des Pragmatismus vorgehen. Diese besagt vor allem, dass alles Nachdenken vom Primat der Praxis ausgehen müsse. Demgemäß erhellt sich die Bedeutung oder die Wahrheit von Begriffen durch dessen praktische Bezüge oder anders gesagt: das, was ein Begriff meint, ist das, wie Menschen diesen Begriff in lebensweltlichen Handlungen verwenden. Es geht dem Pragmatismus also nicht darum zu klären, was ein Begriff in Wirklichkeit sei; die Wirklichkeit eines Begriffs entsteht dadurch, dass Menschen ein Phänomen in ihrer Lebenswelt beobachten, für welches sie, wenn sie darüber nachdenken oder sich mit anderen Menschen austauschen wollen, einen bestimmten begrifflichen Statthalter verwenden.

Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff »Persönlichkeit« in diesem pragmatischen Sinne auf zweierlei Weisen verwendet: Persönlichkeit drückt einerseits ein Haben und andererseits ein Sein aus. Das Haben drückt sich z.B. darin aus, dass man an seiner Persönlichkeit arbeiten, dass man sie entwickeln soll; das Haben drückt sich auch darin aus, dass z.B. etwas Ausdruck oder Ausfluss der Persönlichkeit ist. Persönlichkeit erscheint hier als ein zutiefst zu einem Menschen gehörender Besitz, den der Mensch einerseits (um)gestalten kann und das zum anderen die Grundlage für seine Verhaltens- oder Interaktionsweisen ist.

Persönlichkeit als ein Sein drückt sich aus in solchen Phrasen wie »er/sie ist eine große Persönlichkeit«, er/ sie ist eine namhafte Persönlichkeit aus Sport/ Politik/ Wirtschaft/ Gesellschaft/ Kultur etc. Persönlichkeit steht in diesem Fall für einen Menschen, der in der Gesellschaft eine besondere Rolle spielt. Anders gesagt, steht das Sein einer Persönlichkeit für das Ergebnis eines komplexen sozialen Prozesses, bei dem eine Gemeinschaft den Rang/ die Bedeutung/ den Einfluss etc. eines Subjekts auf die Gemeinschaft bewertet.

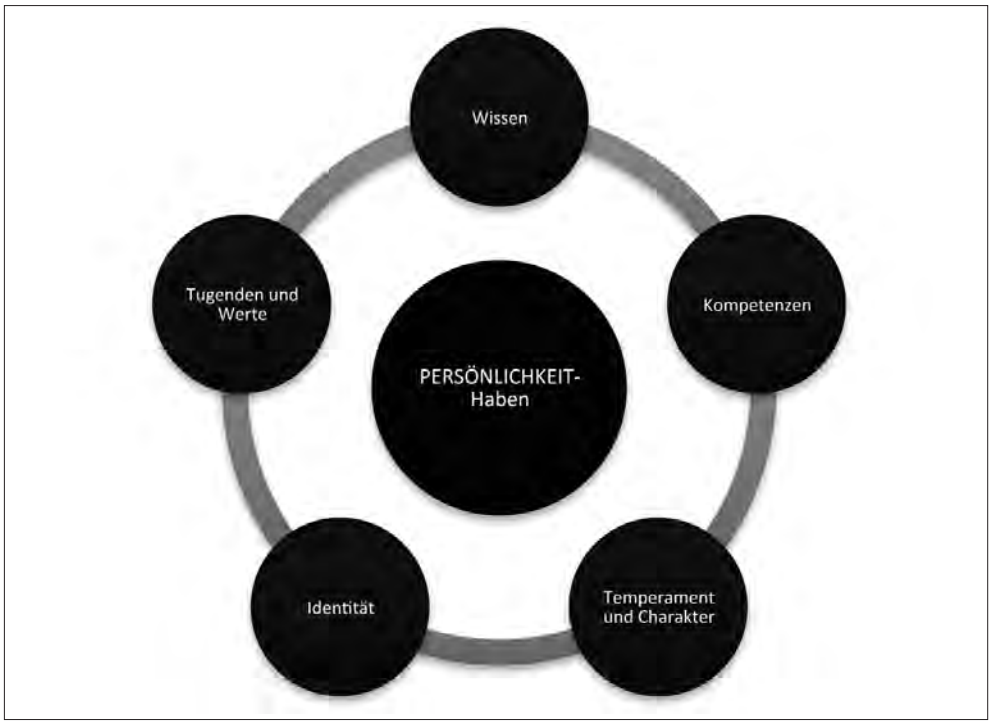
Kurzum möchten wir festhalten: Im allgemeinen Sprachgebrauch kann man sowohl eine Persönlichkeit haben wie auch eine Persönlichkeit sein. Dementsprechend bezeichnet Persönlichkeit nach unserem Verständnis sowohl ein Persönlichkeit-Haben wie auch Persönlichkeit-Sein.

3.2.1 DIE ELEMENTE DES PERSÖNLICHKEIT-HABEN

Das Haben einer Persönlichkeit steht für das Innehaben jener Gesamtheit von Elementen, welche einen Menschen eine einmalige und charakteristische Individualität verleihen.

> *Im psychologisch-psychiatrischen Sprachgebrauch kann Persönlichkeit definiert werden als die Gesamtheit der (psychischen) Eigenschaften und Verhaltensweisen, die dem einzelnen Menschen eine eigene, charakteristische, unverwechselbare Individualität verleihen. Es handelt sich dabei um eine weitgehend stabile oder doch lange Zeit überdauernde [individuelle] Struktur […]. (Dittmann und Stieglitz 1996: 220)*

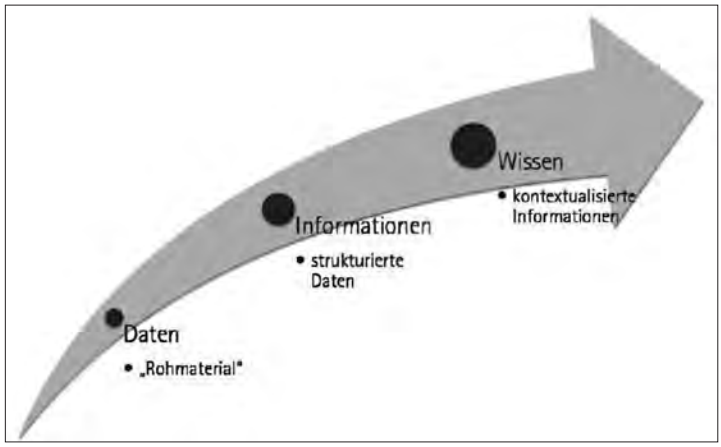
Freilich stellt unsere Aufzählung an Elementen eine – nämlich unsere – Auswahl an den Myriaden an Elementen und Kategorien dar, die man ebenfalls dem Begriff »Persönlichkeit« zuordnen könnte. Elemente wie Intelligenz, Vorurteile, Meinungen, Einstellungen, der eigene Körper bzw. das Bewusstsein desselben gehören natürlich ebenso zur Persönlichkeit wie viele weitere Elemente auch. Unsere Auswahl und überhaupt unser gesamtes Verständnis des Begriffs »Persönlichkeit« ist dementsprechend nur ein weiteres Provisorium, welches im Rahmen dieser Arbeit seinen Dienst tut. Persönlichkeit besteht nach unserer Auffassung aus einer zutiefst individuellen Gesamtheit folgender Elemente:



13 | Persönlichkeit-Haben.

WISSEN

Unter diesem Begriff versteht man »das Ergebnis eines Verstehensprozesses, der sich durch die Einordnung von Informationen in einen Kontext auf Basis individueller Erfahrungen vollzieht.« (Klein 2001: 73) Damit aus Informationen – das sind Zeichen (Buchstaben, Zahlen, Symbole), die in einen Bedeutungs- und Problemkontext gestellt sind – »Wissen« entsteht, muss ein Mensch sie in seinen Erfahrungskontext aufnehmen, d.h. in seine Denk-, Gefühls-, Handlungs- und Willensstruktur. Anders gesagt: aus Informationen wird Wissen, indem ein Mensch die Informationen auswählt, bewertet und sie mit im Gedächtnis abgespeichertem Wissen vergleicht und vernetzt. (Vgl. Wiater 2007: 15f.)



14 | Daten, Informationen und Wissen (in Anlehnung an Rowley 2007)

Implizites wie explizites Wissen bildet die Grundlage für viele Derivate wie z.B. Meinungen, Vorurteile über sich, andere und die Welt an sich sowie für Kompetenzen.

KOMPETENZEN

Seit den 1960ern ist eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Bildungsziel »Kompetenzentwicklung« zu beobachten. Dies ist wohl hierauf zurückzuführen: Bildung bedeutet im Sinne Humboldts vor allem, dass Menschen sich in und an dieser Welt abarbeiten, um sich dadurch als ein Subjekt entfalten zu können. Wenn diese Welt aber nun zunehmend komplex, unüberschaubar, unsicher und chaotisch wird, dann besteht ein entscheidender Bildungsauftrag darin, Menschen die Fähigkeiten zu geben, sich in und an solchen Unsicherheiten, Unüberschaubarkeiten sowie komplexen und chaotischen Zuständen abzuarbeiten. Genau diese Fähigkeiten werden mit dem Begriff »Kompetenz« zusammengefasst.

Allgemein ausgedrückt, bezeichnet der Begriff Kompetenz jene Leistungsvoraussetzungen[10] (Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften) eines Individuums, die sich zeigen in dessen selbstorganisierter Bewältigung solcher Situationen, die sich auszeichnen durch Komplexität, Ambiguität, Problemhaltigkeit und Handlungsbezug. In solchen Situationen muss das Individuum Wissen kontextbezogen bewerten oder erzeugen, um handlungsfähig zu sein oder zu werden. Kompetenz ist also kurzum die »Disposition selbstorganisierten Handelns«, welche sich besonders dann konkretisiert, wenn es neue und nicht routinierte Situationen zu bewältigen gilt. (Erpenbeck, Rosenstiel 2003: XI; dies. 2007: XXIII).

10 Diese Leistungsvoraussetzungen sind multimodaler Art nämlich kognitiv, sozialkommunikativ, volitional, aktional/ motorisch sowie emotionalmotivational. Die Anforderungen, in denen sich diese Bereitschaft zeigt, sind demach v.a. kognitiver, sinnlich-erfahrungsorientierter, sozial-interaktiver und emotionalmotivationaler Natur.

Wenn ein System selbstorganisiert ist, dann ist es nicht durch »top-down« Regeln beherrscht. Stattdessen entstehen neue, stabile, effizient erscheinende Strukturen und Verhaltensweisen spontan und aus dem System heraus. Durch Selbstorganisation[11] ist es einem System möglich, mit Kontingenz umzugehen, d.h. spontan auf Unbekanntes und sich plötzlich Veränderndes einzustellen. Selbstorganisation drückt sich ferner aus in der vom System selbst initiierten Weiterentwicklung von Leistungsvoraussetzungen sowie der Fähigkeit zur Anpassung von Leistungsvoraussetzungen angesichts veränderter Aufgaben und Anforderungssituationen. (Bergmann 1998) Konkret: Kompetent ist ein Mensch dann, wenn er auf der Basis von Wissen und Erfahrungen in Eigenregie radikal und/ oder inkrementell neue Lösungen für bisher unbekannte Situationen entwickelt.

Im beruflichen Kontext bezeichnet der Begriff Kompetenz solche »Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen und für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.« (Mertens 1974: 40)[12] Kompetenz im Beruf zu beweisen, bedeutet somit, »die zunehmende Komplexität seiner beruflichen Umwelt zu begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, reflektiertes und verantwortliches Handeln zu gestalten.« (Sonntag 1996: 56)
Eine differenzierte Systematik von allgemeinen bzw. Grundkompetenzen liefern Erpenbeck und Rosenstiel (2003 und 2007b; vgl. dazu auch Faix u.a 1991: 37). Sie unterscheiden zunächst folgende Kompetenzklassen: fachlich-methodische Kompetenz, personale Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und Aktivitäts- und Handlungskompetenz. (Vgl. Erpenbeck, Heyse 2007b: 159)

Fachlich-methodische Kompetenzen: Disposition einer Person, bei der Lösung von sachlich gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt die Disposition ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.

Personale Kompetenzen: Disposition einer Person reflexiv, selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.

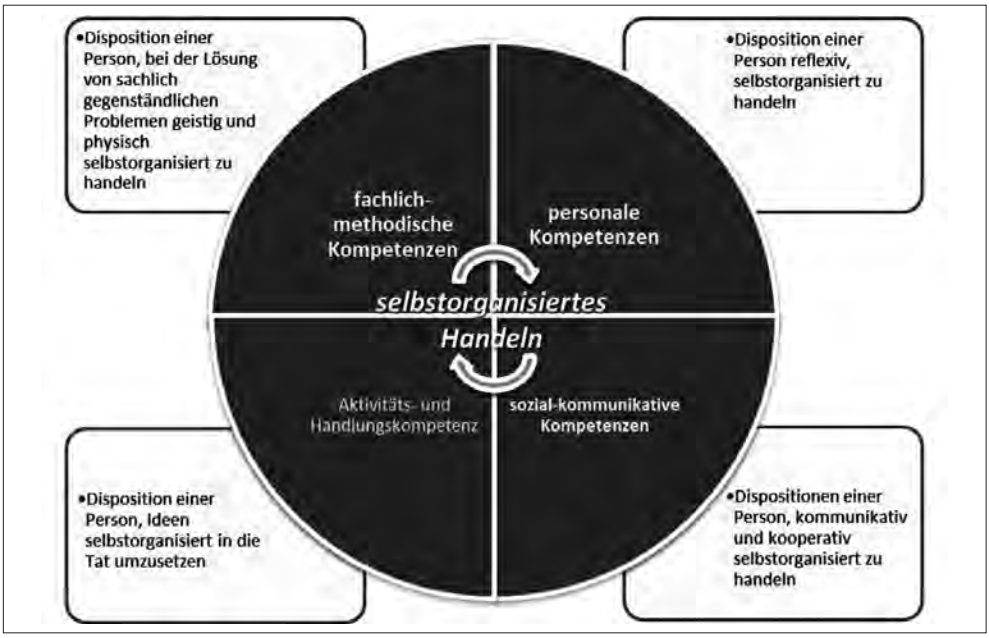
---

11 Für eine weitere und tiefer gehende Auseinandersetzung mit dem Begriff »Selbstorganisation« verweisen wir auf das Werk des Begründers der Synergetik Hermann Haken (u.a. Haken 2004).

12 Mertens definiert im obigen Zitat eigentlich den Begriff «Schlüsselqualifikationen«. Wir bevorzugen hier den Begriff «Kompetenzen«, schon allein deshalb weil die Verwendung eines völlig anderen Wortes die Unterschiede zum Begriff «Qualifikationen« deutlicher erscheinen lassen als ein bloßes Kompositum.

Sozial-kommunikative Kompetenzen: Dispositionen einer Person, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.

Aktivitäts- und Handlungskompetenz: Disposition einer Person zu aktivem und ganzheitlichen Handeln insbesondere das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – fachlich-methodische, personale und sozial-kommunikative – in den eigenen Willenstrieb zu integrieren.



15 | Kompetenzen als Disposition zur Handlungsfähigkeit im Angesicht des Neuen und Unbekannten (in Anlehnung an Erpenbeck, Heyse 2007b).

TEMPERAMENT UND CHARAKTER

Der Begriff »Temperament« meint »die Art des Antriebs und der Aktivität, die sich in Form von Gefühlen, Willensbildung und Triebleben zeigen.« (Dittmann, Stieglitz 1996: 220) Eine wesentliche Quelle bzw. Bedingung für das je spezifische Temperament liegt dabei in der je spezifischen Disposition der menschlichen Triebe. Diese sind v.a. charakterisiert durch ein spontanes Ansteigen der Handlungsbereitschaft und eine Endhandlung, die mit Lust erlebt wird. Anders gesagt, schaffen und verschaffen Triebe »Lust an Leistung« (Cube 1998). Die vier Triebe des Menschen sind: Nahrungstrieb, Sexualtrieb, Aggressionstrieb und Explorationstrieb bzw. Neugiertrieb (Cube 1998).

Die Triebe sind somit der wesentliche Ursprung dessen, was wir Temperament nennen. Die je spezifische Ausprägung der vier Triebe bei einem Menschen sind ein wesentlicher Baustein für das Temperament eines Menschen; Temperament bedeutet daher vor allem jene einzigartige Disposition der vier Triebe in einem Menschen. Temperament wiederum ist ein wesentlicher Bestandteil dessen, was wir unter »Charakter« verstehen. Der Begriff »Charakter« bezieht sich auf die im Laufe des Lebens weitgehend konstante individuelle Besonderheit eines Menschen, welche kaum oder nur für eine begrenzte Zeit im Laufe eines Lebens von Bildungsprozessen aller Art verändert werden kann.

Insofern hat unser Verständnis von »Charakter« große Übereinstimmung mit dem lexikalischen Ansatz der empirischen Persönlichkeitsforschung. Bei diesem Ansatz wird das gesamte Lexikon einer Sprache nach Eigenschaftsworten durchforstet; eher ungebräuchliche Worte werden weggelassen, und von Worten sehr ähnlicher Bedeutung (Synonymen, Nominaldefinitionen) wird nur eines behalten. Dieses Vorgehen wurde zum ersten Mal maßgeblich von Norman (1967) und Goldberg (1990) für die englische Sprache durchgeführt. Die 18000 Eigenschaftsworte von Allport u. Odbert (1936) wurden dabei Schritt für Schritt auf 100 Worte reduziert. Hierbei wurden auch Worte weggelassen, die sich auf körperliche Merkmale, Gesundheit, Sexualität und Einstellungen sowie Werthaltungen beziehen. Diese Daten wurden anschließend mit Hilfe der Faktorenanalyse auf fünf Hauptfaktoren der Persönlichkeit reduziert. Hieraus entstand der sinnvollste und heute am häufigsten eingesetzte Ansatz von den so genannten »Big Five«-Persönlichkeitseigenschaften (»OCEAN«-Ansatz).

KÜRZEL	ENGLISCH	DEUTSCH
O	Openness to new experience	Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen
C	Conscientiousness	Gewissenhaftigkeit
E	Extraversion	Extraversion
A	Agreeableness	Verträglichkeit
N	Neuroticism	Neurotizismus

Tabelle 1 | Big-Five-Persönlichkeitseigenschaften (OCEAN-Ansatz).

Anders als die anderen Elemente der Persönlichkeit, verweisen »Temperament« und »Charakter« auf etwas im und am Menschen, das sich durch zweierlei von den anderen Elementen des Persönlichkeit-Habens unterscheidet: 1. Anders als die anderen Elemente zeichnen sich Temperament und Charakter durch eine relative Starrheit aus, d.h.: Ungeachtet dessen, was einem Mensch im Laufe seines Lebens noch wiederfährt, bleibt sein Temperament im Laufe seines Lebens relativ konstant. 2. Anders als die anderen Elemente zeichnen sich Temperament und Charakter dadurch aus, dass sich dieses Element relativ früh verfestigt, nämlich in den Kindheitsjahren, und von späteren Bildungsprozessen nicht so stark zu beeinflussen ist wie die anderen Elemente.

IDENTITÄT

In Abgrenzung zum Charakter bezieht sich der Begriff »Identität« auf jene individuelle Besonderheit eines Menschen, die weder starr noch konstant ist und daher lebenslang in Bildungsprozessen aller Art entwickelt und verändert werden kann.

Um die je spezifische Identität eines Menschen in ihrer Ganzheit zu erfassen, sollte er über den gesamten zugleich menschengemeinsamen und je spezifischen Bildungsweg reflektieren, den seine Identität gegangen ist. Anders gesagt, sollte der Mensch ein ganzheitliches **Selbst-Bewusst-Sein** über sich selbst im Sinne eines Natur-, Kultur- und Geisteswesen entwickeln. (Vgl. im Folgenden Faix, Laier 1991: 110f.)[13]

- Selbst-Bewusst-Sein über sich im Sinne eines Naturwesen: Der Mensch ist eingebettet in seine Natur: in seine Emotionen, Instinkte, Triebe. Diese muss er verstehen und wahrnehmen. »[Konrad] Lorenz hat die evolutionäre Situation des Menschen treffend charakterisiert: «Die Selektion hat den Menschen unter die Arme gefasst und ihn auf die Füße gestellt und dann die Hände von ihm weggezogen. Und jetzt: Stehe oder falle – wie es dir gelingt!« Der Mensch fällt aber nur dann nicht, wenn er die Gesetze der Natur, insbesondere auch seiner eigenen Natur besser versteht.« (Cube 1998: 14) Selbst-Bewusst-Sein in diesem Sinne ermöglicht es dem Menschen zudem, aktiv auf seine Instinkte Einfluss zu nehmen, handelt es sich dabei doch um reine Verhaltensdispositionen.[14]
- Selbst-Bewusst-Sein über sich im Sinne eines Kulturwesen: Neben seiner Natur wird der Mensch immer auch beeinflusst von seiner Kultur. Sein Verhalten ist abhängig von den jeweiligen sozialen Rollen, die er einnimmt. Als Führungskraft verhält der Mensch sich z.B. anders als Mitarbeiter in einem STabelle Zudem wird sein Wertesystem kontinuierlich durch Umwelterfahrung beeinflusst. Selbst-Bewusst-Sein ermöglicht demnach eine bewusste Wahrnehmung der eigenen Rollen und Werte. Auf dieser Basis kann eine Zusammenarbeit mit anderen durch aktives Zutun bzw. Steuern konfliktfrei und effektiv ablaufen.

13 Vgl. dazu: »Die gestaltende Kraft von Bildung kann aber nur dann fruchtbar werden, wenn es dem Einzelnen gelingt, seine Identität beim Durchgang einer lebensgeschichtlichen Folge komplexer und häufig neuer Anforderungen immer wieder zu stabilisieren. Der »Mensch in der Moderne« wird hierbei als besonders reflektiert, differenziert, offen und individuiert beschrieben. Die kulturelle Identitätsfindung jedes einzelnen Individuums ist daher der Kern des humanen Bildungsauftrags in der Moderne.« (Tippelt 2013: 240)

14 Ein Beispiel für eine solche Instinkthandlung ist die Fremdenangst: »Der Mensch ist ursprünglich für ein Leben in individualisierten Verbänden geschaffen. Beim Übergang zum Leben in der anonymen Gemeinschaft ergeben sich Identifikationsschwierigkeiten. Einerseits besteht offensichtlich der Drang, auch zu Fremden ein Band zu stiften. Andererseits beobachten wir die Neigung, sich in Gruppen von anderen abzuschließen. [...] Fremden gegenüber fühlt sich der Mensch stets weniger verbunden und damit auch weniger aggressionsgehemmt.« (Eibl-Eibesfeldt 1970: 16f.) Die Erkenntnis über diese Instinkthandlung hilft dem Menschen dabei, die spontane negative Reaktion auf Fremde und Fremdes (Fremdenangst) zu begreifen und ihr mit rational-ironischer Distanz zu begegnen.

– Selbst-Bewusst-Sein über sich im Sinne eines Geisteswesen: Schließlich muss der Mensch sich als Geistes- und Eigenwesen begreifen. Er muss sich seiner Spiritualität bewusst werden, seine Ziele wie zum Beispiel Weisheit aktiv in der Welt verfolgen und verantwortlich handeln.

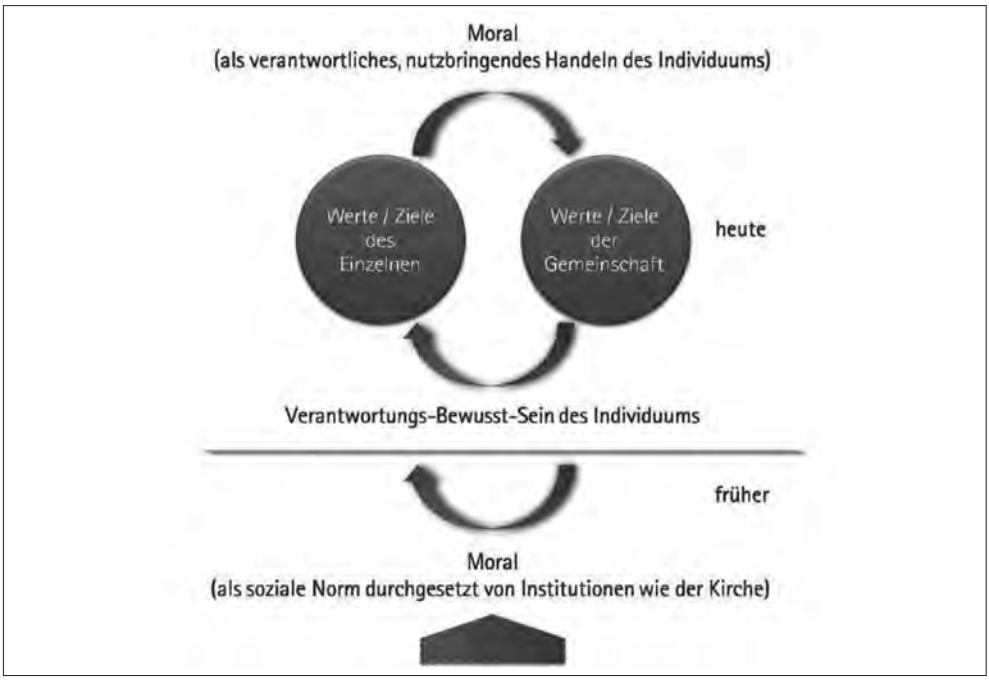
Durch eine Stärkung des Selbst-Bewusst-Seins kann der Mensch seine eigenen Bedürfnisse als Naturwesen, Kulturwesen und Geisteswesen besser erkennen. Darauf aufbauend kann der Mensch für sich fruchtbringende Ziele definieren und sich schließlich wirksamer in die Welt einbringen.

TUGENDEN UND WERTE

Nach Gottfried Wilhelm Leibniz ist die Tugend »ein unwandelbarer Vorsatz des Gemüts […], durch welchen wir […] gut zu sein […] getrieben werden« (zitiert in Eisler 1904, Bd. 2: 529). Anders gesagt, äußert sich Tugend in einem unhintergehbaren, unbedingten auf Freiheit gründende Gefühl, etwas auf eine bestimmte Weise verwirklichen wollen zu müssen.

Nach Max Weber versteht man unter Werten die allerersten »Weichensteller« des Denkens und Handelns, welche die Bahnen bestimmen, »in denen die Dynamik der Interessen das Handeln fortbewegte.« (Weber 1988/I: 252) Wenn Werte das Was des Verwirklichens (»das Etwas« im vorangegangenen Satz) bestimmen, dann bestimmen Tugenden die Art, wie wir dieses Verwirklichen angehen. Tugenden imprägnieren gewissermaßen das Handeln.

Der Mensch ist nicht als ein in sich geschlossenes System zu verstehen. Er steht in ständiger Interaktion mit seiner Umwelt. Die eigenen Werte und Ziele haben einen Einfluss auf die Gemeinschaft. Deren Werte und Ziele wiederum wirken zurück auf das einzelne Individuum. Unter Moral ist letztendlich das verantwortliche und nutzbringende Handeln zu verstehen. Früher konnte die Moral als soziale Norm erheblichen Einfluss auf den Menschen nehmen. Heute, wo der Mensch vor allem nach (scheinbarer) Selbstverwirklichung strebt und sich weniger von Institutionen wie der Kirche und ähnlichen prägen lässt, muss dieses moralische Handeln aus ihm selber kommen.



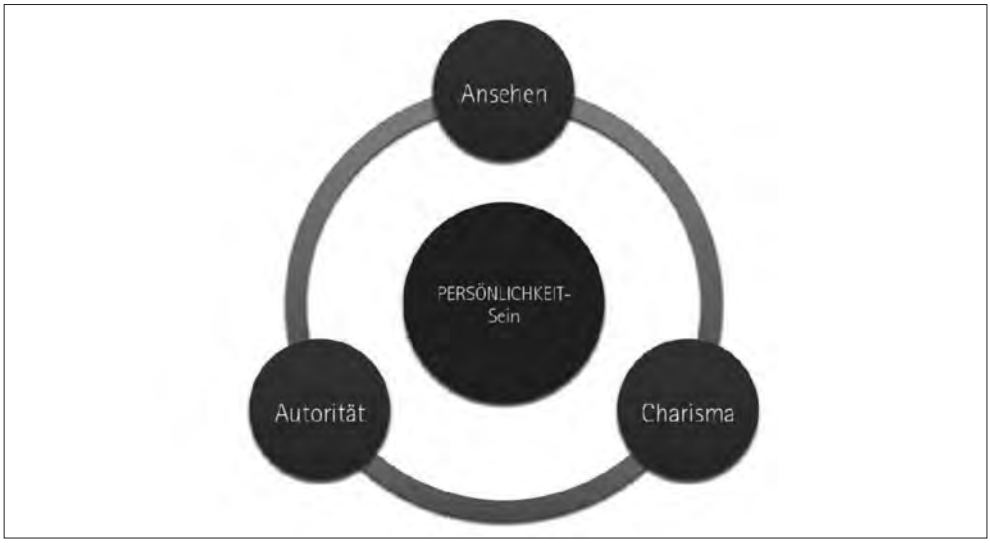
16 | Die Entwicklung von Verantwortungs-Bewusst-Sein früher und heute.

Die Erkenntnis bzw. Definition eigener Werte ergibt sich heute durch zwei ineinander verwobene Prozesse, dessen Ziel **Verantwortungs-Bewusst-Sein** heißt: Zunächst gilt es die eigenen Ziele als Ergebnis der eigenen Bedürfnisse als Natur-, Kultur- und Geisteswesen wahrzunehmen. Hiernach gilt es ein Bewusstsein zu entwickeln über

- die Geben-Nehmen-Abhängigkeit von der Natur
- die Geben-Nehmen-Abhängigkeit von den menschlichen Gemeinschaften
- die Bedeutung von Frieden, Freiheit und Demokratie. (Vgl. Faix 1995: 29)

3.2.2 DIE ELEMENTE DES PERSÖNLICHKEIT-SEIN

Vor dem Hintergrund der Manifestation der oben genannten Elemente des Persönlichkeit-Habens im konkreten Handeln eines Individuums bedeutet der Begriff Persönlichkeit folgende Trias: Handlungsfähigkeit (Wissen, Kompetenz), Handlungsbereitschaft (Temperament) sowie Handlungsweise, Handlungsintention und Handlungsreflexion (Identität, Werte und Tugenden). Im zweiten Fall – dem Sein – bezeichnet der Begriff »Persönlichkeit« ein sozial determiniertes Konzept. Um eine Persönlichkeit zu sein, muss nach unserer Auffassung folgendes zusammenfallen: Ein Mensch besitzt dadurch, dass und wie er handelt Charisma, Ansehen und Autorität.



17 | Persönlichkeit–Sein.

ANSEHEN

Der Begriff »Ansehen« impliziert eher einen Fokus auf die Handlung und drückt sich eher aus in sachlich begründetem Lob und Anerkennung durch andere. Ansehen meint also, dass andere das nutzenstiftende Handeln besonders wertschätzen.[15] Im Mittelpunkt der Wertschätzung stehen somit die Handlungspläne, die Handlung selbst sowie die Handlungsfolgen.

CHARISMA

Während die Begriffe »Ansehen« und »Autorität« im wissenschaftlichen Sinne mehr oder weniger scharf umrissen sind, bereitet der Begriff »Charisma« einige Schwierigkeiten.

15 Die Ethologin Barbara Hold-Cavell (1974) fand bei einer Untersuchung in Kindergärten heraus, dass nicht die aggressivsten Kinder im Blickpunkt, im Zentrum der Aufmerksamkeit standen, sondern jene, die für die Gemeinschaft ein nutzenstiftendes Verhalten zeigten (Organisation von Spielen, Teilen, Streit schlichten, Trösten). Generell erscheinen solche Verhaltensweisen kulturübergreifend sowohl aggressionshemmend wie auch stabilisierend für Beziehungen. (Eibl-Eibesfeldt 1970: 268).
Kinder, die sich im Blickpunkt der Aufmerksamkeit befinden, werden in der Gruppe auch am meisten »beachtet«, genießen im wortwörtlichen Sinne das größte und meiste »Ansehen«, d.h.: Sie werden von den anderen Kindern am meisten und längsten angesehen, man hört auf sie, man merkt auf, wenn sie etwas sagen. Dieses Verhalten zeigt sich auch bei unseren engen Verwandten im Tierreich: »Ranghohe Affen stehen im Blickpunkt der Aufmerksamkeit der anderen. Zählt man aus, wer von den anwesenden Tieren am meisten von den anderen angesehen wird, dann sind es stets die Ranghohen. Bei uns Menschen ist das ähnlich, was sich schon in der Redewendung, eine Person genieße »Ansehen« ausdrückt. Die Wahrung oder Verbesserung dieses Ansehens ist ein zentrales Anliegen jeder sozialen Interaktion. Kaum etwas ist schlimmer als Gesichtsverlust.« (Eibl-Eibesfeldt 1988: 161)

> *»Charisma« ist ein überaus schillernder Begriff, der in der wissenschaftlichen Terminologie ebenso seinen festen Platz hat wie in der Werbung, in den Medien und in der Alltagssprache; er ist insbesondere auch in die Sprache der Wirtschaftspolitik und des Marketings sowie in die pseudowissenschaftliche Ausdruckweise der esoterisch-psychologischen Ratgeberliteratur vorgedrungen. Aufgrund dieses »Verfalls« des Begriffs ist es freilich oft unmöglich, zu unterscheiden, was, Charisma' über die Idee einer außergewöhnlichen, nicht recht erklärlichen persönlichen Attraktivität hinaus - bedeuten soll [...] (Rychterová, Seit, Veit 2008: 9)*

Durch den exzessiven Gebrauch des Begriffs in wissenschaftsfernen Zusammenhängen (z.B. Journalismus und Esoterik) wie auch durch den vielfältigen wissenschaftlichen Gebrauch wird Charisma zu einem recht unscharfen und uneindeutigen Begriff: Ist Charisma ein theologischer, soziologischer oder psychologischer Begriff? Ist Charisma ein Geschenk (eine Gabe Gottes, eine Naturanlage) oder beruht Charisma auf einer Leistung? Basiert Charisma auf Performanz, Weisheit, Genialität oder zeigt sich hier eine Art »Magie«? Ist die Ursache für Charisma ein eher introvertierter innerer Frieden oder extrovertiertes äußeres Strahlen?

Für uns bedeutet Charisma Folgendes: Der Begriff »Charisma« impliziert eher einen Fokus auf den Handelnden und drückt sich eher aus in einer emotionalen Ergriffenheit der anderen. Charisma meint hier, dass andere den nutzenstiftenden Handelnden besonders wertschätzen. Im Mittelpunkt der Wertschätzung stehen somit, dass und wie der Handelnde sich einer Sache annimmt, sein Tun nach außen hin vertritt und für sein Handeln wie auch für die Folgen einsteht.[16]

AUTORITÄT

Der Begriff »Autorität« bedeutet, dass eine Sozietät einer Person (oder Institution) vor aufgrund ihrer Leistung einen besonderen Einfluss auf die Sozietät einräumt. (Vgl. Der Duden, Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, Stichwort: Autorität) Eine unweigerliche Folge der Wertschätzung durch eine Sozietät – in Form von Ansehen oder/ und Charisma – ist somit ein Zugewinn an Einfluss über diese Sozietät.

Persönlichkeit-Sein ist damit das Ergebnis eines zweigliedrigen sozialen Prozesses: Der erste Teil dieses Prozesses besteht darin, dass der Handelnde und dessen Handlungen durch eine Sozietät bewertet werden. Das Bewertungskriterium hierbei ist der Nutzenbeitrag, welcher sich für die Sozietät durch die Handlung ergibt. Der zweite Teil des Prozesses besteht darin, dass der Handelnde durch diese

16 Neben der oben genannten Bedingung für die Entwicklung von Charisma nehmen wir an, dass vor allem folgende Elemente konstitutiv sind für jene magische Ausstrahlung, die manche Menschen besitzen: zum einen Weisheit, also geistige Reife, Erleuchtung und damit ein innerer Frieden mit sich und der Welt; zum anderen Körperbeherrschung, also die Entwicklung eines ausgeprägten Körperbewusstseins bis in die Fingerspitzen. (Zur Frage, wie ein solches Körperbewusstsein entwickelt werden könnte, verweisen wir gerne auf Adjemi 2012.)

Bewertung der Sozietät Einfluss auf diese gewinnt. Und noch einmal: Insofern die Verwirklichung des Persönlichkeit-Haben eines Individuums zu einem nutzenstiftenden Beitrags für die Gemeinschaft führt, führt dies dazu, dass die Gemeinschaft dem Individuum Ansehen, Charisma sowie Autorität entgegenbringt, das Individuum als eine bedeutsame und einflussreiche »Persönlichkeit« betrachtet.

Wir betonen in dieser Arbeit den Aspekt des »Nutzenbeitrags für die Gemeinschaft« ungemein stark. Mitunter wird man uns vorwerfen, dass Bildung doch zunächst und alleine doch dazu dienen soll, sich selbst zu entfalten. Dem würden wir zustimmen, doch gleichsam entgegenhalten, dass – mit einigen Ausnahmen freilich - kein Mensch eine Insel sein will und auch nicht sein kann.

> *Als Nachkommen von höchst sozialen Vorfahren – einer langen Ahnenreihe von Tier- und Menschenaffen – leben wir schon immer und ewig in Gruppen. […] Schon von Beginn an – falls sich ein Anfangspunkt überhaupt ausfindig machen lässt – waren wir wechselseitig voneinander abhängig, aneinander gebunden, […]. Wir entstammen einer langen Ahnengalerie von […] Tieren, für die das Leben in Gruppen keine Option, sondern eine Überlebensstrategie war. Jeder Zoologe würde unsere Art als notwendigerweise gesellig klassifizieren. (de Waal 2008: 22)*

Wir sind gruppenfixierte Individuen, absolut auf Gemeinschaften und Gesellschaften orientiert. Und es liegt in unserer Natur, zum Bestand und zur Entwicklung der Gruppe durch eigene Nutzenbeiträge beizutragen. Und noch einmal ganz überspitzt ausgedrückt: Natürlich soll und muss Bildung dazu zunächst und vor allem beitragen, dass ein Individuum sein Persönlichkeitspotenzial entfaltet. Doch Bildung kann und darf sich nicht nur – und wir betonen: nicht nur! – auf Eskapismus beschränken: So schön und erregend ein temporärer Aufenthalt im Elfenbeinturm auch ist, so wundervoll und ausfüllend hier und da ein wenig Egozentrismus auch ist – wahre und volle Erfüllung finden wir doch erst, wenn wir mit dem, was wir wissen, können und sind einem Anderen einen Dienst erweisen können. Die Lehren von Jesus, Konfuzius und Buddha über ein erfülltes Leben, die Erkenntnisse von Aristoteles, Platon und vieler ihrer Nachfolger über Glückseligkeit lassen sich im Prinzip so zusammenfassen: ein erfülltes und glückliches Leben führt der, der einem Anderen etwas gibt, das diesen Anderen erfüllt und glücklich macht.

3.2.3 BILDUNG UND KOMPETENZENTWICKLUNG

Prinzipiell gilt, dass die Entwicklung (zu) einer Persönlichkeit eine lebenslange Angelegenheit bedeutet; erst der Tod setzt (wohl) jenen markanten Schlusspunkt hinter jenen Prozess der eigenen personalen Entwicklung. Angesichts des von uns angenommenen engen begrifflichen Zusammenhangs zwischen Persönlichkeit und Bildung ergibt sich zwangsläufig, dass Menschen jenen Moment, da sie sich nicht mehr bilden, auf einen Zeitpunkt außerhalb ihrer irdischen Existenz legen müssen. Alle Elemente, aus denen Persönlichkeit als Haben und Sein be- und entsteht, unterliegen zeitlebens und fortlaufend einem Bildungsprozess. Allerdings belegen empirische

Studien, neurologische Erkenntnisse wie auch uns allen zutiefst eigene Erfahrungen, dass manche »Seelenbestandteile« zu jeder Zeit sehr flüssig und andere ab einem bestimmten Zeitpunkt im Leben vermeintlich träge erscheinen. So sind die Elemente Wissen und Kompetenzen wohl ein Leben lang sehr wandlungsfähig; wohingegen sich spätestens ab der Adoleszenz die Elemente Temperament eher als einigermaßen resistent und persistent erweisen. Nichtsdestotrotz der biografisch bedingten Flüssigkeit und Trägheit der verschiedenen Elemente, aus denen Persönlichkeiten »bestehen«, können wir als Hochschule sehr wohl einen beträchtlichen Beitrag dazu leisten, dass Menschen die Welt besser verstehen und souveräner in ihr agieren können.

Da die Hochschule erst relativ spät im Bildungsleben von Menschen eine Rolle spielt, müssen wir uns allerdings bescheiden und demütig geben, was die Entwicklung der »tieferen Schichten« der Persönlichkeit anbetrifft. Die pädagogische Praxis und Forschung ist sich weitgehend einig: Bei Erwachsenen sind Änderungen der Kernpersönlichkeit schwer zu erreichen; Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind hingegen (wohl) lebenslang form- und veränderbar. »Die positive Botschaft lautet hier zugleich: Auch Erwachsene können sich ändern, wenn sie entweder durch bestimmte Umstände stark motiviert sind, oder wenn sie über längere Zeit denselben Einflüssen ausgesetzt sind.« (Roth 2011: 31)

Und es sei hier noch einmal deutlich gesagt: Hochschulen können bei ihren Studierenden sehr tiefen und großen Einfluss nehmen auf die Persönlichkeitselemente Wissen, Identität und Kompetenzen. Eher beschränkt – wenn auch freilich dennoch vorhanden – ist hier der Einfluss von Hochschulen auf die Persönlichkeitselemente »Temperament« und »Charakter«.

Da wir uns den Themen »Bildung« und »Persönlichkeit« aus der Sichtweise einer Hochschule nähern, soll im Folgenden dem Element »Kompetenz« – der Disposition, angesichts des Neuen und Unbekannten handlungsfähig zu sein – und dem speziellen Bildungsbegriff im Sinne von »Kompetenzentwicklung« ausführlicher behandelt werden.

Kompetenz war und ist jener Teil der Persönlichkeit, welcher den Menschen dazu befähigt, »an der Reichhaltigkeit einer vielgestaltigen Welt teilzuhaben. […] Gebildetsein in einem solchen Sinne wäre die Möglichkeit, mit Reichhaltigkeit produktiv umgehen zu können« (Fohrmann 2010: 176), um damit in jedem gesellschaftlichen Bereich – nicht nur in der Wirtschaft – schöpferisch tätig zu sein, die Zukunft der Welt aktiv mit zu gestalten. Ein Zugewinn an Bildung im Sinne eines Zugewinns an Kompetenzen bedeutet einen Zugewinn an Handlungsfähigkeit und damit einen Zugewinn an der Teilhaftigkeit am Leben und an der Welt.[17]

17 Vgl. dazu die Definition des Begriffs «soziale Kompetenz« bei Faix, Laier 1991: 62.

Der Begriff »Persönlichkeit« ist nach unserem Verständnis eine Gesamtheit solcher »Seelenbestandteile«, welche der Mensch (aus)bilden kann.[18] Dementsprechend wären die Begriffe Bildung und Persönlichkeitsentwicklung Synonyme und Wissenserwerb, Kompetenzentwicklung etc. Teilaspekte von Bildung. Für ein Subjekt bedeutet Bildung somit im Allgemeinen die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im Sinne eines Habens und Seins. Besonders bedeutsam hierbei ist jener Teilaspekt von Bildung, welcher die Entwicklung der eigenen Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz umfasst. Dies meint die Fähigkeit, einer ungewissen und dynamischen Umwelt aktiv zu begegnen, d.h. sich in diese einzuarbeiten oder sie zu gestalten. Im beruflichen bzw. unternehmerischen Kontext spricht man hier auch von »Berufsfähigkeit«. Ein herausragender Bildungsauftrag besteht daher darin, »Persönlichkeiten mit ausgeprägter Individualität [zu] fördern, damit diese mit den erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten an der Gestaltung unserer Welt mitwirken, im eigenen wie im gesellschaftlichen Interesse Leistungen erbringen und wertebewusst Verantwortung in Unternehmen, im öffentlichen Leben sowie im privaten Kreis übernehmen wollen und können.« (Spoun 2005: 293)

Ein Hauptziel der Bologna-Erklärung von 1999 ist die Optimierung der Effizienz und Effektivität des tertiären Bildungssektors in Europa. Als wichtiger Schritt hierzu sollen alle Studienmodule auf der Basis von Lernergebnissen beschrieben werden.[19] Dies geschieht vor dem Hintergrund eines Paradigmenwechsels in den Bildungswissenschaften weg vom traditionellen »lehrzentrierten Ansatz« zu einem »studien- bzw. lernzentrierten Ansatz«. Neu an diesem studien- bzw. lernzentrierten Ansatz ist, dass nicht mehr der Input des Lehrenden im Fokus steht; vielmehr geht es um den Output des Lernenden, um das Lernergebnis. Lernen soll hier definiert sein als psychischer Prozess, bei dem eine Person eine Information bzw. eine Reihe von Informationen (=der Input z.B. in Form von tertiärer »Lehre«) in ihrer Innenwelt verarbeitet und hierdurch eben diese Innenwelt auf irgendeine Weise modifiziert wird. Das Ergebnis dieser Modifizierung der Innenwelt ist, dass die Person hiernach etwas weiß, versteht und/ oder in der Lage ist, etwas zu tun, was diese Person vorher noch nicht oder nicht dergestalt wusste, verstand oder tun konnte.

Übertragen auf die Beschreibung von Studienmodulen, bedeutet dies: Ein traditionelles Lehrziel gibt die allgemeine Absicht oder Intention des Moduls an. Ein Lernziel beschreibt hingegen, dass die Innenwelt eines Studierenden potenziell am Ende eines Moduls in einer bestimmten Weise umgestaltet worden ist und sich diese Umgestaltung darin zeigt, dass der Studierende nunmehr etwas weiß, versteht und/oder in der Lage ist, etwas zu tun, was diese Person vorher noch nicht oder nicht dergestalt wusste, verstand oder tun konnte.

---

18 Wie neueste Erkenntnisse der so genannten Epigenetik zeigen, gehören zu dieser Gesamtheit, die der Mensch aktiv durch sein Handeln beeinflussen kann, auch seine Gene. Diese sind nämlich nicht (gänzlich) als Schicksal mitgegeben, sondern werden durch äußere Einflüsse zum Teil eklatant umgestaltet. (Blech 2010)

19 Der Begriff »Studienmodul« bzw. »Modul« soll verstanden sein als ein in sich abgeschlossener, formal strukturierter Lernprozess mit: thematisch bestimmten Lernen und Lehren; festgelegten kohärenten Lernergebnissen; vorgegebener Arbeitsbelastung (ausgedrückt in Leistungspunkten); eindeutigen Beurteilungskriterien.

Als Referenz für den Umgang mit Lernzielen im tertiären Bildungsbereich soll im Folgenden der DAAD (Deutscher akademischer Austauschdienst) dienen. Der DAAD bezieht sich beim Formulieren und Bewerten von Lernzielen auf die Erkenntnisse des Bildungsforschers Benjamin Bloom. Dessen bekanntester Beitrag zur Bildungsdiskussion war die Darstellung der Niveaustufen des Denkverhaltens, von der einfachen Wiederholung von Fakten auf der untersten Stufe bis zum Evaluationsprozess auf der höchsten Stufe. (Bloom 1972) Blooms Taxonomie ist kein einfaches Klassifikationsschema: In seiner Hierarchie wird jede Niveaustufe durch die Befähigung bestimmt, auf der oder den Ebenen darunter operieren zu können. Damit ein Lernender z.B. Wissen auf der Stufe 3 anwenden kann, muss er/ sie die Stufe 2 genommen haben also sowohl über das notwendige Wissen verfügen als auch verstehen.

Die Taxonomie nach Bloom enthält folgende, aufeinander aufbauende Stufen:

STUFE	FÄHIGKEIT
1. Wissen	Die Fähigkeit, sich an Informationen erinnern zu können, d.h. auf relevante Daten im Langzeitgedächtnis zugreifen zu können.
2. Verstehen	Die Fähigkeit, erinnerte Informationen zu begreifen,, d.h. Informationen Bedeutung zuordnen zu können, seien sie mündlich, schriftlich oder grafisch.
3. Anwenden	Die Fähigkeit, begriffene Informationen nutzen zu können, d.h. einen Handlungsablauf (ein Schema, eine Methode) in einer bestimmten Situation ausführen oder verwenden zu können.
4. Analysieren	Die Fähigkeit, Informationen in ihre Bestandteile zu zerlegen, um z.B. Zwischenbeziehungen und Vorstellungen herauszuarbeiten, d.h. Lerninhalte in ihre konstruierten Elemente zerlegen und bestimmen zu können, wie diese untereinander zu einer übergreifenden Struktur oder einem übergreifende Zweck verbunden sind.
5. Synthetisieren bzw. (Er-)Schaffen	Die Fähigkeit, Teile zusammenzufügen, d.h. Elemente zu einem neuen, kohärenten oder funktionierenden Ganzen zusammen setzen zu können.
6. Beurteilen	Die Fähigkeit, den Wert von Lehrmaterialen für einen bestimmten Zweck zu beurteilen, d.h. Urteile abgeben zu können aufgrund von Kriterien oder Standards

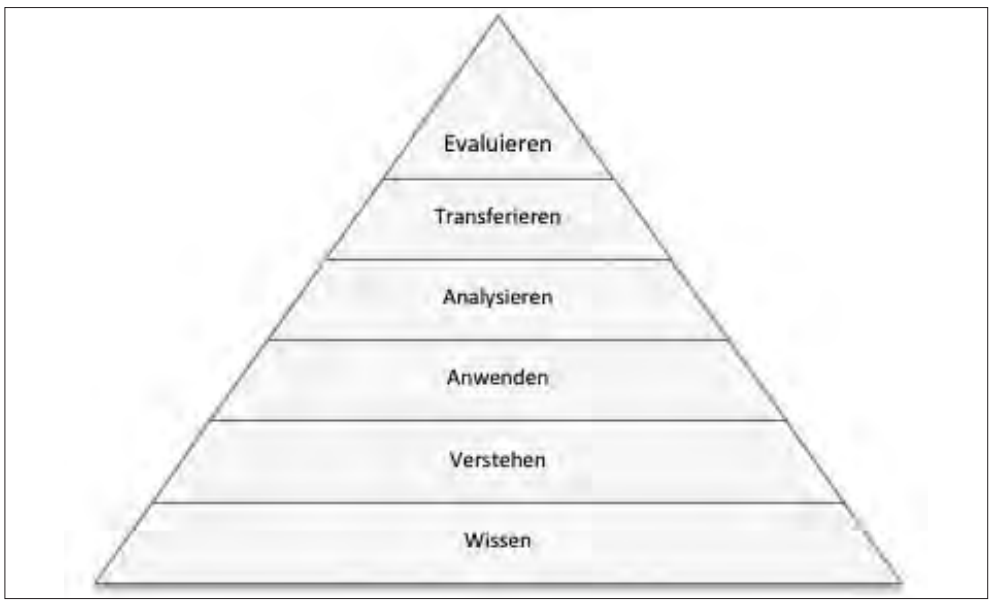
Tabelle 2 | Die sechs Kategorien der kognitiven Prozessdimension nach Bloom.[20]

20 Eine vergleichbare Taxonomie findet sich im Portrait des vollkommenen Lerners im Judentum: Die Lernstufen sind Hören (rezeptives Lernen), Wiederholen (repititives Lernen), Verstehen (emotionales Lernen), Erkennen (kognitives Lernen). (Krochmalnik 2009: 64-65)

Für die Taxonomie nach Bloom gilt: Indem ein Studierender die Stufen 1 bis 3 nimmt, entwickelt er Berufsfertigkeit. Indem ein Studierender die Stufen 4 bis 6 erreicht, entwickelt er im eigentlichen Sinne erst Berufsfähigkeit.

An dieser Stelle wird weiterhin ersichtlich, dass die Entwicklung von Berufsfähigkeit nicht durch ein Lehr-/ Lern-Paradigma geleistet werden kann, das den Fokus der Ausbildung allein auf die Stufen 1 bis 3 setzt. Erst ein Lehr-/ Lern- Paradigma, bei dem der Schwerpunkt auf den Stufen 4 bis 6 liegt, kann dies leisten.[21]

Um Lernziele bezüglich der Berufsbefähigung angemessen formulieren und beurteilen zu können, muss die oben erläuterte Taxonomie nach Bloom ergänzt bzw. modifiziert werden. Auch bei der nun folgenden Taxonomie gilt: Nur dann, wenn das Lernziel einer Stufe erreicht worden ist, kann der Studierende sich dem Erreichen der nächsten Stufe annehmen. Eine solche Taxonomie, mittels derer Lernziele in Bezug auf die Berufsbefähigung formuliert und bewertet werden können, enthält dabei folgende Stufen, denen bestimmte kognitive Prozesse zuzuordnen sind: (Vgl. Mergenthaler 2009)



18 | Taxonomie der Lernziele in Bezug auf die Berufsbefähigung.

21 Heute rückt verstärkt der auf Stufe 6 erwähnte normative Aspekt (soziales, ökologisches Folgebewusstsein) beim Beurteilen von Handlungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt.

STUFE	FÄHIGKEIT	KOGNITIVE PROZESSE
1. Wissen	Die Fähigkeit, ein Handlungsmuster angesichts einer bekannten Situation zu reproduzieren.	erkennen, erinnern, definieren, reproduzieren, auflisten, schildern, bezeichnen, aufsagen, angeben, aufzählen, benennen, zeichnen, ausführen, skizzieren, erzählen
2. Verstehen	Die Fähigkeit, den Inhalt und den Zweck, das Wie und Wozu eines Handlungsmusters zu begreifen.	interpretieren, veranschaulichen, klassifizieren, zusammenfassen, folgern, vergleichen, erklären, darstellen, beschreiben, bestimmen, demonstrieren, ableiten, diskutieren, erklären, formulieren, zusammenfassen, lokalisieren, präsentieren, erläutern, übertragen, wiederholen
3. Anwenden	Die Fähigkeit, Aufgaben also phänomenologisch ähnlichen Situationen (d.h. solche Situationen, die eine gewisse Ähnlichkeit zu bekannten Situationen haben) mit begriffenen Handlungsmustern zu begegnen.	ausführen, implementieren, durchführen, berechnen, benutzen, herausfinden, löschen, ausfüllen, eintragen, drucken, anwenden, lösen, planen, illustrieren, formatieren, bearbeiten
4. Analysieren	Die Fähigkeit, ein Problem zu erkennen und zu klären, d.h. eine neue oder eine zumindest so noch nicht aufgetretene Situation, für die kein oder kein angemessenes Handlungsmuster besteht, als eine solche Situation zu begreifen und auf der Grundlage begriffener methodologischer Handlungsmuster zu untersuchen.	differenzieren, organisieren, zuordnen, testen, kontrastieren, vergleichen, isolieren, auswählen, unterscheiden, gegenüberstellen, kritisieren, analysieren, bestimmen, experimentieren, sortieren, untersuchen, kategorisieren
5. Transferieren	Die Fähigkeit, der neuen bzw. so noch nicht aufgetretenen Situation zu begegnen auf der Grundlage der durch die Analyse gewonnen Ergebnisse. Diese Stufe kann wiederum unterteilt werden in:	generieren, zusammensetzen, konstruieren, zuordnen verbinden

5.1. Ziele definieren	Die Fähigkeit, neue oder so noch nicht formulierte Soll-Zustände festzulegen, welche sich angesichts der auf Stufe 4 entstandenen Analyseergebnisse ergeben.	planen, organisieren, entwerfen, schlussfolgern, ableiten entwickeln
5.2. Ziele ableiten	Die Fähigkeit, neue Handlungsmuster zu generieren, mit denen die auf Stufe 5.1. neu formulierten Ziele erreicht werden können.	zusammenstellen, konzipieren, entwerfen, entwickeln
6. Evaluieren und bewerten	Die Fähigkeit, die auf der Stufe 4 entstandenen Analyseergebnisse und die auf Stufe 5 entstandenen neuen Ziele und Handlungsmuster qualitativ, quantitativ aber auch normativ zu beurteilen.	überprüfen, bewerten, beurteilen, argumentieren, vor aussagen, wählen, evaluieren, begründen, prüfen, entscheiden, kritisieren, benoten, schätzen, werten, unterstützen, klassifizieren

Tabelle 3 | Die sechs Kategorien der Berufsbefähigung und darauf bezogene Prozesse ergänzt um eine erweiterte Verbenliste nach Bloom, zitiert nach Bachmann (2011).

Die Befähigung zu handeln bedeutet, dass Menschen durch ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten im am Leben und an der Welt aktiv und gestaltend Teil haben können. Berufsbefähigung bedeutet, dass Menschen durch ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten in ihrem Beruf einen nützlichen Beitrag stiften können. Von einer Berufsfähigkeit im engerem Sinne kann daher eigentlich erst dann gesprochen werden, wenn ein Mensch ein Verhalten zeigt, das den jeweiligen Stufen 4 mit 6 zugeordnet werden kann. Die Stufen 1 mit 3 kennzeichnen hingegen jenen Zustand, der weiter oben als »Berufsfertigkeit« beschrieben worden ist. Bei der (Selbst)Erkenntnis, ob man selbst oder jemand anders »Kenner« oder »Könner«, berufsfertig oder berufsfähig ist, ob »nur« Wissen oder bereits Kompetenz vorliegen, müssen folglich auch unterschiedliche Prüf- und Messverfahren angewandt werden z.B. Wissensabfrage und Wissenstransfer:

19 | (Selbst)Erkenntnis von Berufsfertigkeit und/oder Berufsfähigkeit.

Wie bereits oben besprochen, kann eine Stufe erst und nur dann erreicht werden, wenn man bereits die vorhergehende(n) Stufe(n) genommen hat. Dies impliziert, dass zu einer ausgesprochenen Berufsfähigkeit auch eine ausgesprochene Berufsfertigkeit gehört. Durch die Fähigkeit selbstorganisiert neue Denk- und Handlungsmuster zu generieren und in sein Gedächtnis zu speichern, gerät jedoch die eigene Berufsfertigkeit, also jenes festgeglaubte »das ist so« und »so macht man das« zu einem fortlaufenden und selbstorganisierten work-in-progress.

3.3 FAZIT

In der folgenden Darstellung wird unser Konzept von Persönlichkeit-Haben und Persönlichkeit-Sein zusammengefasst.

20 | Das Konzept von Persönlichkeit-Haben und Persönlichkeit-Sein.

Vor dem Hintergrund dieses Konzepts ist Bildung stets als Bildung der gesamten Persönlichkeit zu verstehen, als Allgemeinbildung des ganzen Menschen.

> *[…] was ist das Allgemeine der Bildung […]? […] »Bildung« steht für den Prozess, in welchem die Person auf ihrem Weg durch ihr Leben, Schritt für Schritt durch die Situationen ihres Lebens, durch die sozialen Situationen und also durch Kommunikationen, Interaktionen und Kooperationen, durch Konflikte und Kollisionen mit anderen Personen und durch Krisen hindurch im Lebenskampf ihr persönliches Potenzial aktualisiert und somit ihre Persönlichkeit nach und nach weiter herausbildet. Kürzer, »Bildung« steht für »Persönlichkeit«. Denn was eine Person in ihrem ganzen Leben, auf ihrem Lebensweg, in ihrem Lebenskampf schöpferisch von geistigem Akt zu geistigem Akt aus ihrem persönlichen (inneren und äußeren) Potenzial herausbildet, das ist ihre Persönlichkeit […]. (Rütter 2008: 303)*

Erst und nur als Bildung der Persönlichkeit wird Bildung zu einer wahrlich humanen und »humanistischen« Bildung.

> *Eine humane Bildung soll den ganzen Menschen in den Blick nehmen […]. Die menschliche Praxis verlangt nach Kohärenz […]. Diese Kohärenz zu entwickeln helfen und damit ein in sich stimmiges Leben zu ermöglichen, dazu beizutragen, dass Menschen in den unterschiedlichen Phasen ihres Lebens mit sich im Reinen sind, ist oberstes Ziel humaner Bildung. (Nida-Rümelin 2013: 230-231)*

Was haben diese Konzepte von Persönlichkeit und Bildung aber mit Innovationen zu tun? Jegliches unternehmerische Handeln und damit auch das auf Umsetzen von Ideen zielende Handeln sind freilich aufs Engste verwoben mit betriebswirtschaftlichem Wissen und Können. Und so gehört zu jedem Management-Studium, dass Studierende mit jenem Kanon unternehmerischen Wissens und Könnens konfrontiert werden. Und noch einmal deutlich gesagt: Unternehmerisches Wissen und Können bildet eine elementare Grundlage jeder unternehmerischen Erfahrung und jedes unternehmerischen Erfolgs. Wir bezweifeln allerdings und vehement jenen Automatismus, wonach jemand, der z.B. großartig Bilanzen und Kennzahlen zu lesen versteht oder anderweitig betriebswirtschaftlich beschlagen ist, zwangsläufig und allein durch dieses Wissen und Können erfolgreich Menschen führen oder Unternehmen gründen kann. Wir bezweifeln gleichfalls und vehement, dass man als Manager oder als Unternehmer auf Dauer erfolgreich wirken kann, indem man stets nur auf irgendwelche Tricks und Kniffe zurückgreift, die von irgendjemand einmal ersonnen worden sind und irgendwann und irgendwo einmal funktioniert haben. Nachhaltig erfolgreiche Manager und Unternehmer zeichnen sich unserer Ansicht auch und vor allem dadurch aus, dass sie eine ganzheitliche sowie eine zutiefst eigene unternehmerische Lebensperspektive selbstbestimmt und selbstorganisiert reflektieren, annehmen, verinnerlichen und verwirklichen.

4 ÜBER DAS BILDUNGSIDEAL »SCHÖPFERISCHE PERSÖNLICHKEIT«

Um Projekte im Sinne der Schumpeter´schen Unternehmensentwicklung überhaupt entwickeln und durchführen zu können, braucht es Menschen, welche die Fähigkeit besitzen, auf Unbekanntes bzw. Neues mit der (Aus)Gestaltung und Umsetzung des so noch nicht bzw. nie Dagewesenen zu reagieren. Die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens nachhaltig zu sichern und auszubauen obliegt den Menschen, die sich den Innovations-Projekten annehmen und zwar in allen Bereichen im Unternehmen, nicht nur den Mitarbeitern aus der Abteilung »Forschung und Entwicklung«.

Als Business School legen wir bei unserem Bildungsauftrag den Fokus auf die Bildung von und zu Innovatoren. Nach unserer Ansicht zeichnen sich solche Innovatoren vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Persönlichkeitsbegriffs dadurch aus, dass sie »schöpferische Persönlichkeiten« haben und sind. Eine schöpferische Persönlichkeit im Sinn eines Habens und Seins entwickelt sich dabei unserer Ansicht nach erst und nur aus dem synergetischen Zusammenwirken der Elemente:

- ein Qualifikationsprofil, das vor allem geprägt ist durch Allgemeinwissen, interkulturelles Wissen sowie Fachwissen,
- ein Kompetenzprofil, das vor allem geprägt ist durch ausgeprägte Aktivitäts- und Handlungskompetenzen,
- einen Charakter, der vor allem dadurch geprägt ist, die Welt zu erkunden und Chancen zu ergreifen,
- eine Identität, der vor allem geprägt ist durch Selbstbewusstsein, Mündigsein, Selbstbestimmtsein,
- einen Tugenden- und Wertekanon, der vor allem geprägt ist durch Verlässlichkeit, Besonnenheit, Achtsamkeit sowie durch Vertrauen, Toleranz, Nachhaltigkeit (»Verantwortungs-Bewusst-Sein«), Konsequenz, Respekt.

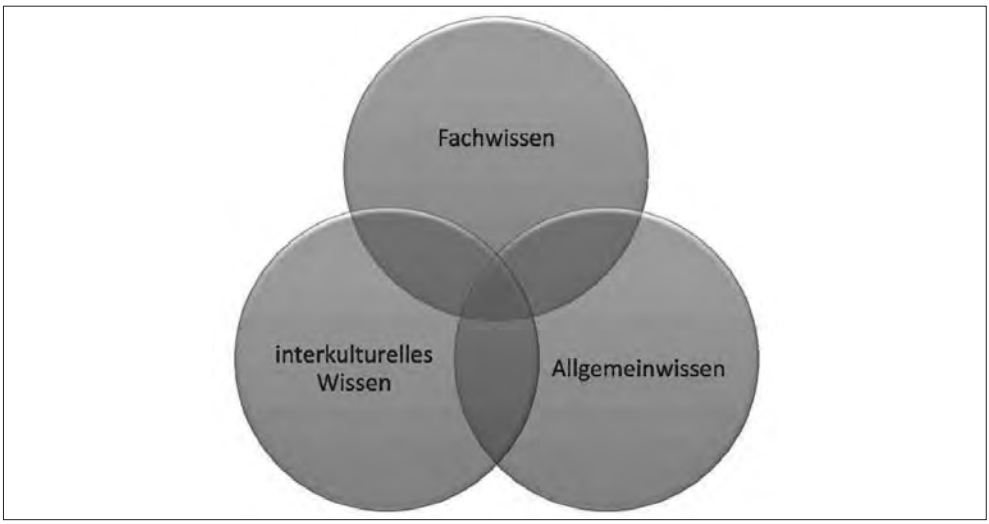
21 | Elemente einer schöpferischen Persönlichkeit.

Die Manifestation des synergetischen Zusammenwirkens aller oben genannten Elemente sind Handlungen, welche von einer Sozietät dahingehend beurteilt werden, welchen Nutzenbeitrag diese Handlungen für die Sozietät darstellen. Die Folge dieses sozialen Prozesses besteht zum einen darin, dass der Handelnde und dessen Handlungen durch die Sozietät eine bestimmte Wertschätzung erfahren (Ansehen, Charisma); zum anderen gewinnt der Handelnde durch sein Tun Einfluss auf diese Sozietät (Autorität).

In diesem Sinne kann der Begriff »schöpferische Persönlichkeit« in einem zweifachen, dabei komplementären Sinne verstanden werden: 1. Alle oben genannten Aspekte in sich zu vereinen, bedeutet, dass man eine schöpferische Persönlichkeit hat. 2. Die sachlich-emotionale Wertschätzung von Handlung und Handelnden durch andere bedeutet, dass man eine schöpferische Persönlichkeit ist.

4.1 DAS WISSEN EINER SCHÖPFERISCHEN PERSÖNLICHKEIT

Die Basis für Innovationen bildet Wissen. Für Innovationen bedarf es dabei vor allem der Wissensarten Allgemeinwissen, interkulturelles Wissen und Fachwissen.



22 | Unternehmerisches Wissen.

Ein breites Allgemeinwissen ist gerade bei Innovationstätigkeiten von enormer Wichtigkeit. Erst durch diese Allgemeinbildung ist es nämlich möglich, unterschiedliche Zugänge zu einem Problem zu nutzen oder verschiedene Wirkungen einer Entscheidung/ Handlung etc. zu erkennen. Ohne eine mehrdimensionale Denkweise wird man komplexen Realphänomenen nicht gerecht, wird man diese nicht in ihrer Ganzheit verstehen können.

Innovationen sind heute in der Regel das Ergebnis von Teamarbeit. Im Zuge der Globalisierung kommen die Mitglieder solcher Teams einerseits immer häufiger aus verschiedenen Ländern mit bisweilen völlig verschiedenen Kulturen. Zum anderen sollen diese Teams oftmals Innovationen hervorbringen, die immer häufiger in Länder mit bisweilen völlig anderen Kulturen als der eigenen Kultur exportiert werden sollen. In beiden Fällen ist eine spezielle Form des Allgemeinwissens, nämlich interkulturelles Wissen also das Wissen um die Verschiedenheit und mitunter diametrale Andersartigkeit der Kulturen von großer Wichtigkeit, um erfolgreiche Innovationen zu schaffen. Zum interkulturellen Wissen gehört darüber hinaus die Möglichkeit, mit Menschen anderer Kulturen zu interagieren d.h. interkulturelles Wissen umfasst ebenso Sprachkenntnisse und das Wissen um Gepflogenheiten, Etiketten etc.

Unzweifelhaft brauchen Menschen, um Innovationen hervorbringen zu können, ein tiefes fachliches Verständnis von dem Objekt, das Realität werden soll. Unter Fachwissen sollen alle jene in den eigenen Erfahrungskontext aufgenommenen Informationen gelten, welche berufstypischen Aufgaben und Sachverhalte zuzuordnen sind. Hierzu gehören: (Vgl. Pirntke 2010: 168)

- Kenntnis der fachspezifischen Ausdrücke und Fachtermini (Fachsprache)
- Kenntnis der fachspezifischen Methoden und Verfahren, Hilfsmittel und Werkzeuge und deren sachgemäße Verwendung.
- Kenntnis der in einem Fach behandelten Themen und Sachverhalte (Sachkunde, Überblick über das ganze Fachgebiet)
- Kenntnis der das Sachgebiet betreffenden Standards und des Rechtsrahmens
- Kenntnis der vom Umgang mit der Sache ausgehenden Gefahren und Risiken, und die daraus resultierenden Vorsichts-, Schutzmaßnahmen und Vorkehrungen, und das Bewusstsein der Verantwortung und Haftung.

Da es bei Innovationen um mehr geht als um die reine Entwicklung, sondern eben auch um die erfolgreiche Vermarktung, reicht fundiertes und aktuelles Fachwissen im engeren Sinne nicht aus. Im Falle einer Produktinnovation ist so rein technisches Wissen zu wenig für eine erfolgreiche Innovation: Es reicht nicht aus, zu wissen, wie ein innovatives Produkt hergestellt werden kann; für Innovationen muss das Fachwissen im engeren Sinne ergänzt werden um betriebswirtschaftliches Wissen bzw. Erkenntnisse aus der Managementlehre.

Als unternehmerische Qualifikationen gelten alle Elemente, welche bereits weiter oben unter dem Aspekt »unternehmerisches Wissen« genannt worden sind. In Abgrenzung zum vollumfänglich selbstorganisiert erschlossenen unternehmerischen Wissen, unterliegen unternehmerische Qualifikationen einer gewissen Kanonisierung. Das bedeutet: Inhalt und Umfang des Wissens sowie die Kontrolle des Lernerfolgs sind beim Aspekt »unternehmerisches Wissen« vom Lernenden mehr oder minder selbst und frei wählbar; Inhalt und Umfang des Wissens beim Aspekt »unternehmerische Qualifikationen« werden von Institutionen vorgegeben z.B. in Form von Lehrplänen und Prüfungsordnungen.

4.2 DIE KOMPETENZEN EINER SCHÖPFERISCHEN PERSÖNLICHKEIT

Um Innovationen hervorzubringen, benötigen Menschen mehr als »nur« Qualifikationen. Eine Qualifikation ist ein Beleg darüber, dass ein Mensch ein bestimmtes Wissen bzw. Können in einer arrangierten und damit künstlichen Situation gezeigt hat. Qualifikationen waren gerade im Industriezeitalter der Schlüssel zu Arbeit und Aufstieg:

> *In der Industriegesellschaft der letzten 200 Jahre dominiert standardisierte Arbeit. Das charakteristische, fordistisch-tayloristische Produktions- und Arbeitsregime prägt einen kulturellen Typus des Lernens, der sich aus dem arbeitsteiligen Verständnis der Fließbandarbeit ableitet. […] Die Aufteilung des Arbeitsprozesses in viele kleinteilige Module und die Zuweisung einzelner Module an einzelne Personen bringt eine eigene Lernkultur hervor. Eine Lernkultur der Qualifizierung, in dem Sinne, dass Menschen sich mit dem, wofür sie sich qualifizieren an die geforderten Tätigkeiten anpassen müssen. (Qualifizierung als Anpassungsleistung). […] D.h. Lernen findet in der Regel innerhalb von Leitplanken statt. Die Leitplanken markieren einen Entwicklungspfad, der für den Einzelnen (und seine Umwelt) schon zu Beginn klar ist und dessen Ende und Ergebnis mehr oder weniger bekannt ist. Hierbei besteht die Vorstellung, dass der Mensch sich nur einmal qualifiziert – nämlich im Übergang von Schule zu Beruf (Ausbildung), um sich dann weiter im vorgegeben Rahmen fein zu justieren. In separierten, normierbaren und »Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen« werden die Qualifikationen sichtbar. Sie spiegeln das jeweils aktuelle (am Input angelehnte) Wissen und die jeweils gegenwärtig trainierten Fertigkeiten wider. Wie mechanische Leistungsparameter kann man beide Merkmale messen, werten, abfallende Leistungspositionen identifizieren und durch Weiterbildungsmaßnahmen erneuern, auffrischen, aktualisieren. Qualifikationen sind »Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungshandelns, sind Wissens- und Fertigkeitspositionen. (Borner 2007: 1)*

Eine Qualifikation beweist, dass dieser Mensch in einer phänomenologisch ähnlichen Situation mit eben diesem Wissen und Können aufwarten könnte. Das Problem ist nun aber: 1. Angesichts des Phänomens der Gegenwartsschrumpfung verfällt Gelerntes und sicher Geglaubtes immer schneller. 2. Genau in diesen Situationen, da man Neuem gegenübersteht und darauf reagieren oder gar Neues hervorbringen soll, reichen Qualifikationen nicht (mehr) aus.[22]

22 Ein ähnliches Schicksal wie der Begriff »Qualifikation« haben auch »Traditionen«: Die formelhafte Begründung eines Tuns, das »so wird das gemacht, weil es immer so gemacht worden ist« verliert an Bedeutung in einer posttraditionalen Sozialordnung.

Vielmehr hängt die Fähigkeit zu innovieren, aufs Engste zusammen mit dem Begriff »Kompetenz«.[23]

> *Von der Qualifikation zur Kompetenz – so lautet seit einigen Jahren das Credo der Lernforscher. Nach wie vor sind zwar Qualifikationen gefragt, aber nicht mehr als Endprodukt von Ausbildung, sondern als Eintrittskarte für eine Kompetenzentwicklung. Was ist nun das Besondere an Kompetenzen? Kompetenzen kann man nur selbst – in neuartigen, offenen Problemsituationen kreativ handelnd – erwerben. Ja, man kann Kompetenzen geradezu als die Fähigkeiten beschreiben, in solchen unsicheren, offenen Situationen selbstorganisiert handeln zu können, ohne bekannte Lösungswege »qualifiziert« abzuarbeiten, ohne das Resultat schon von vornherein zu kennen. (Erpenbeck, Sauter 2007b)*

Schöpferische Persönlichkeiten zeichnen sich nach unserem Verständnis dadurch aus, dass ihre Kompetenzen ausgesprochen ausgebildet sind, allen voran die Aktivitäts- und Handlungskompetenzen. Es sind nämlich gerade diese Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, welche jene Menschen auszeichnet, die nach Schumpeter die Conditio sine qua non, die Verursacher von Innovationen und damit von organischem und damit nachhaltigem Wachstum sind.

> *Wir kommen [zu dem, was…] als das eigentliche Grundphänomen der wirtschaftlichen Entwicklung bezeichnet werden kann, zum Wesen der Unternehmerfunktion und des Verhaltens der Wirtschaftssubjekte, die ihre Träger sind. Unternehmung nennen wir die Durchsetzung neuer Kombinationen […], Unternehmer [bzw. Menschen, die eine schöpferische Persönlichkeit haben und sind] die Wirtschaftssubjekte, deren Funktion die Durchsetzung neuer Kombinationen ist und die dabei das aktive Element sind. (Schumpeter 1952: 109)*

---

23 Der Begriff Kompetenz hat neben der oben im Text genannten Bedeutung noch eine andere: Kompetenz bedeutet auch für etwas zuständig oder verantwortlich zu sein. Insofern könnte man sagen, dass Qualifikationen dazu führen, dass man Kompetenzen also Befugnisse erhält (z.B. ist ein MBA-Titel eine mögliche formale Qualifikation, die zu einer Führungsposition führt).
Staudt und Kriegesmann (1999: 3) zufolge konstituiert sich Handeln aus einer Trias: 1. Handlungsfähigkeit als kognitive Basis, 2. Handlungsbereitschaft als motivationale Grundlage und schließlich 3. Zuständigkeit als organisatorische Legitimation. Letzteres, also die Positionierung des Menschen innerhalb der Unternehmensorganisation, die Zuweisung von Zuständigkeiten, ist ein entscheidendes Merkmal einer arbeitsteiligen Organisation bzw. Gesellschaft.

Schöpferische Persönlichkeiten sind fähig, durch selbstorganisiertes Handeln Problemlösungen zu entwickeln (Anpassung an die Umwelt); darüber hinaus sind sie fähig, selbstorganisiert Neues hervorzubringen (Veränderung der Umwelt). Kurzum sind schöpferische Persönlichkeiten fähig zur »Entwicklung von neuem Wissen zur Lösung neuer Probleme.« (Prahalad, Krishnan 2009: 288)[24]

4.3 DAS TEMPERAMENT UND DER CHARAKTER EINER SCHÖPFERISCHEN PERSÖNLICHKEIT

Temperament hat seinen wesentlichen Ursprung in den Trieben des Menschen. Charakter ist dann jene spezifische Disposition der Triebe in einem Menschen. Dabei scheinen uns für den Charakter einer schöpferischen Persönlichkeit vor allem der Explorations- bzw. Neugiertrieb und Aggressionstrieb für konstitutiv.

Der Explorations- bzw. Neugiertrieb scheint eine wesentliche Bedingung für die Lust an und auf Innovationen, schafft und verschafft der Neugiertrieb doch Lust daran, Neues zu finden, Unbekanntes in Bekanntes zu verwandeln.

> *[Neugiertrieb:] Schon höhere Tiere sind neugierig: Hunde, Katzen, Ratten, Raben, Affen usw. Der Mensch ist sicher das neugierigste »Tier«. […] Es klingt paradox, aber bei näherer Betrachtung wird es ganz klar: Der Mensch sucht das Neue auf, um Sicherheit zu gewinnen. Worin liegt denn der Sinn des Erkundens neuer Länder? Er liegt im Kennenlernen dieser Länder, im Bekanntmachen des Unbekannten, im Gewinn an Sicherheit! Auch wenn wir einen neuen Menschen kennenlernen, vergrößern wir unsere Sicherheit: Der Unbekannte wird zum Bekannten, zum Berechenbaren, zum Vertrauten. Warum will man ein Problem lösen? Man löst es, damit es kein Problem mehr ist. Man macht aus dem Unbekannten etwas Bekanntes, aus dem Neuen etwas Vertrautes, aus der Unsicherheit Sicherheit. Das Neue ist also der Reiz der Neugier – der Sinn der Neugier ist Sicherheit.*
>
> *Auffallend an der Neugier ist – das sagt schon der Name – ein besonders starkes Appetenzverhalten. Wir suchen ständig Neues auf, neue Probleme, neue Menschen, neue Abenteuer. Gewiss – das Neue, das Unbekannte ist mit Risiko behaftet, mit Unsicherheit. Aber der Einsatz lohnt sich: Je größer die erforschte Umgebung ist, je mehr Probleme gelöst sind, je mehr Wissen man hat, je mehr Neues zu Bekanntem geworden ist, desto größer ist die erreichte Sicherheit. In einer*

24 Vgl. dazu folgende Empfehlung aus der IBM Global CEO Studie 2010: «Seien Sie Vorbild für bahnbrechende Ideen. Praktizieren und fördern Sie Experimentierfreude auf allen Ebenen des Unternehmens. Drängen Sie mit revolutionären Innovationen, die Ihr Unternehmen von der breiten Masse abheben, an die Spitze. Analysieren und hinterfragen Sie, was andere tun – spüren Sie Technologie- und Kundentrends auf. Erarbeiten Sie Szenarien, um Reaktionen auf verschiedene künftige Gegebenheiten zu planen.« (IBM 2010: 32)

> *bekannten Umgebung bewegen wir uns sicher, wir wissen, was wir zu erwarten haben, wir können unsere Aufmerksamkeit wiederum auf Neues richten.*
> *Wir stellen fest: Neugier ist ein Trieb! Der auslösende Reiz ist das Neue, das Unbekannte, Unsichere. Ist der Reiz nicht vorhanden, suchen wir ihn auf. Wir sind »gierig« auf das Neue, wir strengen uns an, Neues zu finden. Haben wir es gefunden, machen wir es uns bekannt, es wird unserem Sicherheitssystem einverleibt, wir verwandeln Unsicherheit in Sicherheit! Der Neugiertrieb ist in Wirklichkeit ein Sicherheitstrieb! Für die Anstrengung, die mit dem Aufsuchen des Neuen und mit der Verwandlung von Unsicherheit in Sicherheit verbunden ist, werden wir mit Lust belohnt: Jeder kennt die Lust, die mit der Lösung eines Problems oder der Bewältigung einer Gefahr verbunden ist: Sie reicht vom Aha-Erlebnis bis zum Freudentanz. […]*
> *Der Bergsteiger empfindet das Klettern selbst schon als lustvoll, nicht erst das Erreichen des Gipfels. […] [Man bezeichnet dieses] »holistische Gefühl« bei völligem Aufgehen als »Flow«. […] Das Flow-Erlebnis ist die Lust des Sicherheitstriebes! Damit wird nicht nur verständlich, dass das Flow-Erlebnis in den unterschiedlichsten Bereichen auftreten kann – in Arbeit und Freizeit, in Sport und Spiel – es wird auch klar, dass der Mensch die Lust dieses Triebes zu steigern versucht: Er sucht ständig neue und höhere Reize, neue und schwierigere Abenteuer, neue und größere Herausforderungen. Diese Art des Lustgewinns ist ganz »natürlich«, sie ist mit Anstrengung verbunden und kann durch Anstrengung gesteigert werden. (Cube 1998: 29f.)*

Einen gewissermaßen schöpferischen Charakter zeigen nach unserer Auffassung daher Menschen, die aus Möglichkeiten Wirklichkeit machen wollen, die ihre Komfortzonen verlassen, sich dem Neuen stellen, ohne von Angst überwältigt zu werden, um ihre schöpferischen Kräfte zu entfalten. (Vgl. Horx 2009, 301) Es ist genau dieses unternehmerische Temperament, welches Schumpeter meint, wenn er den Entrepreneur in dieser Weise beschreibt:

> *Der Entrepreneur ist aus anderem Holz geschnitzt. Wo andere vor Unbekanntem zurückweichen, macht er sich daran, neue Wege zu beschreiten. Dass er sich dabei ständig in unsicheren, undurchsichtigen Situationen bewegt, schreckt ihn nicht. […] Sein starker Wille, seine überdurchschnittliche Energie verhindert, dass sich der Entrepreneur der allzumenschlichen Bequemlichkeit und Abneigung gegen Neues geschlagen gibt. So schafft er inmitten der alltäglichen Plackerei noch Raum und Zeit, um seine [innovativen] Pläne […] Wirklichkeit werden zu lassen, selbst wenn seine Umwelt ihn für einen Träumer […] hält. (Schäfer 2008: 59-60)*

Das Sein einer schöpferischen Persönlichkeit bildet sich nach unserem Modell aus folgenden sozialen Prozessen: Zunächst werden der Handelnde und dessen Handlungen durch eine Sozietät bewertet. Bei einer positiven Bewertung der Sozietät gewinnt der Handelnde Einfluss auf diese, d.h. die Gemeinschaft bringt dem Individuum Ansehen, Charisma sowie Autorität entgegen. Tatsächlich müsste dieser Bildungsprozess des Persönlichkeits-Seins noch durch einen dritten,

jedoch innerpsychischen Prozess ergänzt werden: Denn das Individuum, dem die Gemeinschaft Ansehen, Charisma sowie Autorität entgegenbringt, muss zur tatsächlichen Verwirklichung des eigenen Persönlichkeit-Seins auch innerlich bereit sein, das entgegengebrachte Ansehen, Charisma sowie Autorität auch anzunehmen. Für den tatsächlichen Schritt zum Persönlichkeit-Sein ist daher nach unserer Meinung das Innehaben eines bestimmten Maßes an Aggressionstrieb entscheidend, ist dieser doch nichts anderes als der »Trieb zum Sieg, der Trieb nach Macht, nach Rang, nach Anerkennung« (Cube 1998 12).

> *Aggression wird meist als etwas Negatives angesehen, als etwas Schädliches oder gar Zerstörerisches. […] Aggression ist nicht nur Gewalt. Der Sinn von Aggression ist der Sieg über den Rivalen, die Behauptung oder Eroberung eines Reviers, die Behauptung oder Eroberung eines Ranges in der Sozietät. Das heißt: Auch Leistung, ja gerade Leistung kann zum Sieg führen, zu Rang, Ansehen und Anerkennung. […] Halten wir fest: Aggressionslust ist die Lust am Sieg, am Wahlsieg, an der Beförderung, an Auszeichnung, Aufstieg, Anerkennung jeder Art, aber auch an Gewalt oder gar Mord. Beruht die Anerkennung auf sozietär anerkannter Leistung, so handelt es sich nicht nur um eine nützliche Form von Aggression, sondern auch um eine humane, ja Anerkennung von Leistung ist die humanste Form aggressiver Triebbefriedigung. (Cube 1998: 25-28)*

4.4 DIE IDENTITÄT EINER SCHÖPFERISCHEN PERSÖNLICHKEIT

Die Identität einer schöpferischen Persönlichkeit zeichnet sich nach unserer Meinung vor allem durch folgende Aspekte aus:

- Eine schöpferische Persönlichkeit kann Veränderungen standhalten, ohne sich selbst zu verlieren: Ein solcher Mensch besitzt jenes Potenzial, sich trotz aller Stürme des Lebens im Innersten gleich zu bleiben; ein Mensch mit einer unternehmerischen Identität besitzt also jene Fähigkeit, sich einen Kern bestehend aus Regeln, Normen, Werten, Überzeugungen und Glaubenssätzen aufrecht zu erhalten, auch wenn sich im Laufe des Lebens die Anforderungen und Erwartungen grundlegend ändern. Eine schöpferische Persönlichkeit ruht in ihrer Mitte und handelt aus dieser Ruhe heraus, denn: »Selbst wer auf einer rotierenden Scheibe in der Mitte steht, hat nichts zu befürchten: Wer dagegen auf einer rotierenden Scheibe die Mitte verliert, läuft Gefahr von der Scheibe geschleudert zu werden.« (Prost 2010: 52)
- Eine schöpferische Persönlichkeit beteiligt sich aktiv mit seinen angeborenen Begabungen und seinen erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten an der Gestaltung unserer Welt. Sie agiert nicht nur »passiv auf vorgegebenen Spuren oder als Opfer der Umstände […], sondern [setzt] selbst Impulse und [agiert] selbst als Urheber ihres Handelns und ihrer Worte« (Prost 2010: 63). Eine schöpferische Persönlichkeit

erbringt im eigenen wie im gesellschaftlichen Interesse Leistungen und übernimmt wertebewusst Verantwortung in Unternehmen, im öffentlichen Leben sowie im privaten Kreis. (Vgl. Spoun, Wunderlich 2005: 293)[25]
- Eine schöpferische Persönlichkeit ist artikulationsfähig, kann sich selbst ein Urteil bilden und stellt sich auf verschiedene Situationen (soziale, kulturelle, wirtschaftliche, private) ein. (Vgl. Nida-Rümelin 2006: 36)

Weiterhin ist die Identität einer schöpferischen Persönlichkeit hierdurch geprägt: (Vgl. Roth 2011: 291-293)

- Ein Mensch mit einer schöpferischen Persönlichkeit hat Realitätssinn, d.h. er ist selbstkritisch, schätzt seine eigenen Kräfte richtig ein und setzt sich nicht zu hohe aber auch nicht zu geringe Ziele.
- Ein Mensch mit einer schöpferischen Persönlichkeit hat gelernt mit Stress und Frustration sowie mit der eigenen Aufregung umzugehen, einen kühlen Kopf zu bewahren.
- Ein Mensch mit einer schöpferischen Persönlichkeit ist motiviert und zielorientiert, hat also gelernt, das Auf und Ab des Lebens als Herausforderung zu verstehen und den Leistungswillen sowie das Vertrauen in die eigenen Stärken entwickelt, auch große Aufgaben zu bewältigen.
- Ein Mensch mit einer schöpferischen Persönlichkeit ist fähig mit Ärger und Wut umzugehen, zu großen Ehrgeiz zu zügeln, Geduld, Toleranz und Friedfertigkeit auszubilden.
- Ein Mensch mit einer schöpferischen Persönlichkeit ist empathisch, gesellig aber zugleich auch fähig, eine zu große psychische Abhängigkeit vom Zusammensein mit anderen zu vermeiden und den Wechsel von Bindungen und Trennungen auszuhalten.
- Ein Mensch mit einer schöpferischen Persönlichkeit erkennt Risiken und Gefahren, die aus seinem Handeln oder dem Handeln anderer entstehen.

4.5 DIE TUGENDEN UND WERTE EINER SCHÖPFERISCHEN PERSÖNLICHKEIT

Schöpferische Persönlichkeiten gelten als diejenigen, welche maßgeblich an Innovationen, d.h. am besseren Neuen oder neuen Besseren beteiligt sind. Daher müssen schöpferische Persönlichkeiten nicht nur Wissen erwerben und Kompetenzen entwickeln, sondern auch ein kohärentes Welt- und Selbstbild für sich entwickeln (können), sich auf Grundlage von Selbsterkenntnis und eigenen Werten erreichbare Ziele setzen (können) und die Kraft und den Mut entwickeln (können), diese Ziele auch zu erreichen.

25 Für die soziale Rolle »Mitarbeiter in einem Unternehmen« sind schöpferische Persönlichkeiten so v.a. unter jenen Menschen zu finden »with the ability, engagement, and aspiration to rise and succeed in more senior, more critical position«. (Corporate Leadership Council 2005: 5)

Im Zusammenhang mit Innovationen erachten wir die folgenden Tugenden für bedenkenswert:

- Verlässlichkeit bedeutet das unhintergehbare, unbedingte auf Freiheit gründende Gefühl, vertrauensvoll und wahrhaftig, d.h. objektiv und subjektiv wahr zu handeln, zu urteilen und zu entscheiden.
- Besonnenheit bedeutet das unhintergehbare, unbedingte auf Freiheit gründende Gefühl, umsichtig, bedachtsam und weitblickend zu handeln, zu urteilen und zu entscheiden.
- Achtsamkeit bedeutete das unhintergehbare, unbedingte auf Freiheit gründende Gefühl, angesichts von Objekten sorgfältig und von Individuen sorgsam zu handeln, zu urteilen und zu entscheiden.

Schöpferische Persönlichkeiten zeichnen sich unserer Ansicht weiterhin dadurch aus, dass sie das verinnerlichen und leben, was Immanuel Kant als grundlegendes Prinzip der Ethik, als »kategorischen Imperativ« der Sittlichkeit bezeichnet:

- das unhintergehbare, unbedingte auf Freiheit gründende Gefühl, mit Weisheit, Tapferkeit und Besonnenheit das moralisch Notwendige und Gebotene, das »Gute« und das »Gerechte« verwirklichen wollen zu müssen;
- das unhintergehbare, unbedingte auf Freiheit gründende Gefühl, andere aber auch sich selbst niemals als Mittel, sondern immer als Zweck sehen und behandeln wollen zu müssen.

Schließlich erachten wir im Kontext von Innovationen und unternehmerischen Handelns folgende Werte für bedenkenswert: die Werte Vertrauen, Toleranz, Nachhaltigkeit, Konsequenz, Respekt. Vertrauen ist jene »Hypothese künftigen Verhaltens« (Simmel 1908/1992: 393), jener »mittlere Zustand zwischen Wissen und Nichtwissen um [die Handlungen des vertrauten] Menschen« (ebd.); Vertrauen ist kurzum jener Glaube an einen Menschen, der immer dann besonders bedeutsam wird, wenn dieser Mensch, dem man Vertrauen schenkt, in einer neuen oder so noch nicht dagewesene Situation handeln muss.

Toleranz soll hier verstanden werden im Sinne von »to honour the otherness in the other« (Bauman 1991: 235). Toleranz ist besonders gefragt in Situationen, für die es keine Matrize, keinen Standard, kein Richtig oder Falsch gibt. Denn in solchen Situationen können Menschen nicht gemäß (allgemein) geltender Regeln und Normen handeln, sondern nur selbstorganisiert vor dem Hintergrund von zutiefst subjektiven Vorstellungen des Erwünschten.

Nachhaltigkeit soll verstanden sein als ein Streben, den sozialen, ökologischen, wirtschaftlichen Wohlstand jetziger und zukünftiger Generation zu erhalten und auszubauen. Alle diese Formen des Wohlstands sind angesichts unserer rapide und tiefgreifend verändernden Welt letztlich von der Innovationsfähigkeit und –tätigkeit von Menschen angewiesen, vom fortlaufenden Prozess, bei dem neues oder so noch nicht angewandtes Wissen soziale, ökologische und/ oder wirtschaftliche Wirklichkeit wird.

Konsequenz bedeutet zweierlei: 1. das unbedingte Wollen, dass wissenschaftliches Wissen unternehmerische Folgen hat; 2. das Folgebewusstsein, das Antizipieren, dass und welche unternehmerischen, sozialen und ökologischen Auswirkungen dieser Transfer haben könnte.

Auch und gerade in multikulturellen Teams sind gegenseitiges Vertrauen und gegenseitiger Respekt wichtige Elemente für innovatives Denken und Handeln. Daher gehört zum interkulturellen Wissen auch eine tiefe Überzeugung, nämlich: Wir müssen zum einen das kulturelle Anderssein kennen, das uns auf der Oberfläche vermeintlich voneinander unterscheidet; zum anderen müssen wir uns aber auch vor allem jener menschengemeinsamen Rechte und Pflichten des Zusammenlebens und auch des Zusammenarbeitens bewusst werden und unser Handeln danach ausrichten. Niemand mag betrogen, belogen, ausgenutzt, ohne Respekt behandelt werden, ganz gleich, welchem Kulturkreis er oder sie entstammt; und jeder Mensch auf diesem Planeten mag Ehrlich- und Aufrichtigkeit, Anerkennung, Wertschätzung. Bei allen kulturellen Unterschieden, die uns oberflächlich trennen, gibt es in der Tiefe unseres Seins viel mehr, das uns verbindet.[26]

> *Es gibt eine Gemeinsamkeit der allgemein menschlichen Lebensform, die es ermöglicht, sich über alle kulturellen Grenzen hinweg zu verständigen. Das Gros der geteilten Lebensform ist nicht kulturabhängig. Die kosmopolitische Perspektive, die Vorstellung, dass letztlich alle Menschen an einer globalen Gemeinschaft teilhaben, ist mit Respekt vor den Besonderheiten der jeweils lokalen Kultur durchaus vereinbar. Diese kosmopolitische Perspektive setzt nicht auf abstrakte Prinzipien eines Weltbürgertums, sondern auf die Gemeinsamkeiten der menschlichen Lebensform über alle Kulturen hinweg. Jeder Mensch hat mit jedem anderen Menschen auf diesem Planeten sehr viel mehr gemein, als sie voneinander unterscheidet. Aber diese Gemeinsamkeiten lassen sich nicht über bloße Vernunft bestimmen, diese Gemeinsamkeiten bestimmen die menschliche Lebensform als solche. (Nida-Rümelin 2013: 116)*

26 Die Begriffe Tugenden und Werte auf der einen Seite sowie Manieren und Benehmen auf der anderen Seite gehören daher auch zutiefst zusammen. So stellt Adolph Freiherr von Knigge in seinem Werk »Über den Umgang mit Menschen« fest: »Wenn die Regeln des Umgangs [mit Menschen] nicht bloß Vorschriften einer konventionellen Höflichkeit oder gar einer gefährlichen Politik sein sollen, so müssen sie auf die Lehren von den Pflichten gegründet sein, die wir allen Arten von Menschen schuldig sind, und wiederum von ihnen fordern können. – Das heißt: ein System, dessen Grundpfeiler Moral und Weltklugheit sind, muss dabei zum Grunde liegen.« (Knigge 1790: 10-11)

Warum braucht es solche Tugenden und Werte ausgerechnet bei Innovationen? Das Neue schafft die Verantwortung, sich mit den Risiken[27] des Neuen auseinander zu setzen, d.h.: Wer Neues schafft muss die möglichen (oftmals irreversiblen) intendierten und unintendierten Folgen (und mitunter Katastrophen!) seiner Entscheidung, dieses Neue zu schaffen, antizipieren und beurteilen.[28] Wie soll man sich entscheiden, wenn es keine standardisierte Patentlösung, kein Manual gibt? Entscheidungen für oder gegen eine Handlung können in solchen Situationen alleine von Menschen getroffen werden, die fähig sind, Zusammenhänge nicht nur analytisch, sondern auch und vor allem normativ zu erfassen, sich eigenständig ein Urteil zu bilden und Entscheidungen zu verantworten.

4.6 FAZIT

Innovationen sind keine anonymen Vorgänge. Um Projekte im Sinne der Schumpeter´schen Unternehmensentwicklung überhaupt entwickeln und durchführen zu können, ist es von entscheidender Bedeutung, dem wesentlichen Erfolgsfaktor für die Unternehmensentwicklung besondere Beachtung zu schenken: jenen Menschen, die eine schöpferische Persönlichkeit haben und sind, also jenen Menschen, durch die der Innovationsprozess überhaupt erst initiiert, vollzogen und abgeschlossen wird:

Als schöpferische Persönlichkeiten[29] bezeichnen wir all jene Menschen,

- die vor dem Hintergrund ihrer breiten und tiefen Bildung und ihrer großen Vernunft umsichtig und gewissenhaft die möglichen komplexen Folgen von Entscheidungen und Handlungen durchdenken;
- die die Bildung des eigenen menschlichen Wesens, die Entwicklung des zutiefst eigenen Seins und Habens, lebenslang als eine Herausforderung und Freiheit verstehen und angehen;

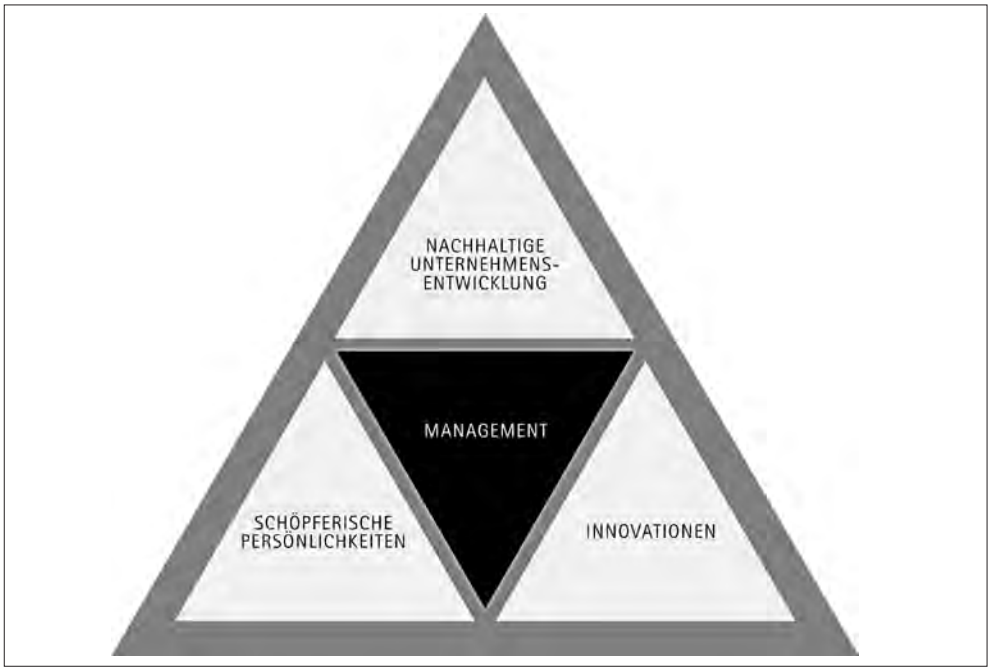
---

27 Von einem Risiko soll gesprochen werden, »wenn eine Entscheidung ausgemacht werden kann, ohne die es nicht zu dem Schaden kommen könnte«. (Luhmann 1991: 25)

28 Ulrich Beck, der »Schöpfer« des Begriffs »Risikogesellschaft«, spricht mittlerweile von einer »Weltrisikogesellschaft« (Beck 2007), bei der die Entscheidungsträger nicht nur regionale, sondern globale Folgen bedenken müssen – eine schier unmenschliche Komplexität!

29 Dieses Bildungsideal findet sich in Teilen in den obersten Bildungszielen vieler Bundesländer, so z.B. in jenen, welche vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2003 veröffentlicht worden sind. (Vgl. ISB, 2003, 17). Bildung soll hier vor allem dies bewirken: Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein, soziale Verantwortung, die Wahrung der Würde des Menschen und der Völkerverständigung, die Entfaltung der eigenen Person. Der junge Mensch soll dementsprechend: versuchen, sich selbst zu erkennen; sich selbst gegenüber aufrichtig sein; Selbstvertrauen gewinnen; erfahren, dass es glücklich machen kann, Schwierigkeiten zu meistern und etwas zu leisten; Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung üben; lernen, Schuld einzugehen und anzunehmen; zu eigenen Überzeugungen gelangen und zu einer Sinngebung seines Lebens finden; zu seinen Gewissensentscheidungen stehen; den Anforderungen anderer gerecht werden, aber auch nach ihrer Berechtigung fragen und sie gegebenenfalls abweisen; eigene Wünsche, Ansprüche, Rechte gegen Angriffe verteidigen, aber auch auf sie verzichten können; über die eigene Rolle in verschiedenen Sozialbeziehungen und die damit verbundenen Anforderungen nachdenken.

– die das Wissen, die Kompetenz und auch die Kraft sowie den Mut haben, selbst Ziele zu formulieren und zu verwirklichen in Situationen, für die es keine Matrize, keinen Standard, kein vorformuliertes Richtig oder Falsch gibt.



23 | Schöpferische Persönlichkeiten im Innovationsprozess.

5 ÜBER DIE KONTUREN EINER BILDUNG (ZU) EINER SCHÖPFERISCHEN PERSÖNLICHKEIT

Bei der Bildung des Menschen gilt es zu beachten, dass sie von außen zwar zu befördern, aber nur vom Subjekt selbst zu verwirklichen ist

> *Vermitteln kann man eine Mietwohnung oder vielleicht sogar eine Heirat. »Stoff« jedenfalls kann man nicht vermitteln! Ebenso wenig wie Hunger. Hunger produziert sich jeder selbst, und Lernen produziert sich auch jeder selbst. Jeder auf seine Weise; und jeder lernt auch auf seine Weise und eben genau dasjenige, was in das Gefüge*

> *seiner Synapsengewichte [d.h. der Mikrofaserstruktur des eigenen Gehirns] am besten passt. Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass bereits die Rede von der Vermittlung – vielleicht sogar von Werten – völlig an der Realität des Lernens vorbei geht. Gehirne bekommen nichts vermittelt. Sie produzieren selbst! Wer hat uns denn das Laufen oder Sprechen vermittelt? – Niemand als wir selbst! (Spitzer 2006: 417)*
>
> *Nicht das, was [Menschen] vorfinden oder was wir ihnen vorsetzen, entscheidet darüber, wie und wofür sie ihr Gehirn mit Begeisterung benutzen, sondern nur das, was in ihren Augen für sie wichtig, was aus ihrer subjektiven Perspektive für sie wirklich bedeutsam ist. […] Und deshalb können wir [Menschen] auch nicht nach unseren Vorstellungen formen und zu dem machen, was wir uns wünschen. Wir können sie nur einladen, ermutigen und inspirieren, all das als wichtig und bedeutsam für sich selbst zu bewerten, was wir selbst für wichtig und bedeutsam halten. (Hüther 2011: 116)*

Bildung an Menschen weiterzugeben bedeutet folgerichtig Bedingungen zu schaffen, unter denen Menschen sich z.B. zu einer schöpferischen Persönlichkeit entwickeln können und wollen. Diesem Aspekt bewusst, soll im folgenden Kapitel ein Modell angerissen sein, das nach unserer Ansicht die Entwicklung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit befördert. Ein Bildungsmodell wird dabei nach unserer Definition durch folgende Bestandteile gebildet: 1. eine theoretische Grundlage in Form einer Bildungsphilosophie, 2. eine Methodologie, gebildet aus einzelnen Bildungsmethoden und 3. ein Messverfahren, das den Bildungserfolg eines Lernenden und damit auch die Wirksamkeit des gesamten Bildungsmodells evaluiert.

Vorausschicken möchten wir Folgendes: Zum einen lassen sich nicht alle Unterrichtsinhalte auf der Grundlage dieses Modells sachgerecht und praktikabel lehren und lernen. Zum anderen gilt es, auch und gerade bei der Bildung jenen berühmten Satz von C.G. Jung zu verinnerlichen, dass jeder Mensch eine Ausnahme von der Regel ist. Der beiden eben genannten Argumente eingedenk kann und soll das von uns genannte Konzept keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben; dieses Konzept ist ausdrücklich keine Universalmethode, die immer und für jeden zutreffend ist. Die Wahl des Bildungskonzepts bzw. einzelner Bestandteile eines solchen muss den Inhalten und Zielen sowie dem Wesen und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen; vielfältige Inhalte und Probleme sowie die große Achtung vor der Individualität des Menschen erfordern Konzeptpluralität. Allerdings halten wir das vorgestellte Konzept durchaus für eines, das sich bei der Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit als durchaus fruchtbar erweist.

5.1 BILDUNGSPHILOSOPHIE: GEMÄSSIGTER PRAGMATISMUS

Im Mittelpunkt der philosophischen Denkrichtung des Pragmatismus stehen Handlungen: Sie bilden den Ursprung aller Dinge und aller Erkenntnisse. (Schreier 1986: 21, 24f.) Die praktischen Konsequenzen und Wirkungen einer Handlung (oder allgemeiner: eines Geschehens, eines Ereignens) bestimmen nicht nur alles konkrete Sein in der Lebenswelt der Menschen, sondern

auch, was die Bedeutung oder die Wahrheit von Begriffen, Aussagen und Meinungen ausmacht. Kurzum: Die Praxis bildet das Fundament für alles. Dies gilt auch und gerade für Theorien, denn der Wert jeder Erkenntnis misst sich am Nutzen, den diese für das Handeln des Menschen und für die Praxis des Lebens besitzt (Jank/Meyer 1994: 119 f). Hauptvertreter des Pragmatismus sind Charles Sanders Peirce, William James, Herbert Mead und John Dewey. (Russel 1996: 398). Für Peirce rückte das Intersubjektive ins Zentrum des philosophischen Interesses, James widmete sich dem Partikularen und Mead der Sprachgeste. Dewey hingegen transferierte die Gedanken des Pragmatismus (und des psychologischen Funktionalismus) auf den Erziehungs– und Bildungsprozess. (Schreier 1986: 21)

Theorien bilden einen instrumentellen, nämlich einen an der Nützlichkeit für den Menschen gemessenen Charakter. Erkenntnisse, die dem Anspruch zur Bewältigung von Lebenssituationen nicht gerecht werden, gelten als irrelevant und unüberprüfbar. Die Erfahrung bildet stattdessen die zentrale philosophisch-pädagogischen Kategorie. Das Credo der Erziehungs- und Bildungsphilosophie nach Dewey lautet daher: »Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat« (Dewey 1949/2000: 193).

5.2 LERNEN AUS, DURCH UND MIT ERFAHRUNGEN

Der Begriff Erfahrung betont das subjektive Element der Auseinandersetzung des Individuums mit der jeweils spezifisch erlebten Welt. Das Bildungsobjekt begegnet dem Subjekt so nicht nur als rein gedankliche Vorstellung oder als symbolischer Inhalt (als Text, Bild- oder Tonaufnahme etc.); und das Subjekt verarbeitet das Objekt dementsprechend nicht bloß passiv konsumierend. Vielmehr rückt das Objekt dem Subjekt buchstäblich auf den Leib: Das Subjekt sieht sich tatsächlich in seiner Lebenswelt mit dem Objekt konfrontiert, reagiert auf dieses und erlebt das Objekt damit durch sein eigenes Handeln. Erfahrungen entstehen somit im Wirkungskreislauf zwischen der Welt und dem Menschen. Aus und durch Erfahrungen zu lernen bedeutet daher, dass der Mensch aus diesen tatsächlichen Begegnungen Erkenntnisse zieht und diese dafür nutzt, sein Repertoire von Denk- und Handlungsmustern auszubauen.

> *Der Umgang mit Dingen ist wesentlicher Bestandteil unseres Lebens und macht unseren Erfolg als Menschen aus. Der Umgang mit den Dingen schärft unseren Geist, der gewissermaßen an und mit ihnen wächst. In Schulen wird viel über Dinge geredet. Das ist gut so, denn durch das Benennen erfassen wir die Dinge, und durch Sätze bringen wir sie in Beziehung zueinander. Denken heißt letztlich: die Dinge zueinander in eine (neue) Beziehung bringen. Um über die Dinge zu denken, muss man sie jedoch zunächst einmal haben. D.h. sie müssen im Kopf verfügbar sein. Hier genügt das bloße Reden nicht. Was sauer ist, weiß man erst, wenn man in eine Zitrone gebissen hat. Was ein Schraubenzieher ist, weiß man*

> *erst, wenn man einen verwendet hat. […] Wir lernen die Welt dadurch kennen, dass wir uns in ihr befinden und mit ihr umgehen. […] Der Umgang mit den Dingen der realen Welt ist für die Bildung unverzichtbar. (Spitzer 2010: 134-135)*

Konflikthafte oder neue Situationen bei der Interaktion zwischen Mensch und Welt können durch deren »projective Erfahrung« also durch geistige Vorstellung, Probehandeln und im Spiel bewältigt werden. (Knoll 1984: 664) Von besonderer Bedeutung betrachten wir dabei die projective Erfahrung während eines Spiels. Den Begriff »Spiel« wollen wir in Anlehnung an Hunzinga (1938/1991) und Eibl-Eibesfeldt (1986) definieren. Ein Spiel besteht so aus mehr oder minder selbstgewählten Handlung oder Beschäftigung, die vollzogen wird innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum und nach mehr oder minder freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln. Das Eingehen in einem Spiel geht dabei einher mit einem Gefühl der emotionalen Labilisierung, der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des »Andersseins« als das »gewöhnliche Leben«. (Vgl. Hunzinga 1939/2004: 37) Eine wesentliche Voraussetzung für das Spielen ist, »dass die dem Ernstverhalten zugrunde liegenden motivierenden Systeme nicht durch starke physiologische Bedürfnisse (Hunger) und/ oder äußere Umstände (Angst) aktiviert werden, denn sonst ist es dem Tier oder dem Menschen nicht möglich, seine Handlungen von den sie normalerweise aktivierenden Instanzen abzuhängen.« (Eibl-Eibesfeldt 1986: 725) Eine weitere Voraussetzung des Spielens ist, dass dieses in einem mehr oder minder geschützten Rahmen, auf einem etwas »entspannten Feld« (Bally 1945) stattfindet.

Spiele dienen funktional gesehen der Einübung von Fähigkeiten. Sie bieten weiterhin eine Möglichkeit, das eigene Selbst kreativ zu erproben, die eigene Persönlichkeit zu erfahren, so dass sich Prozesse der Identitätsfindung und der entwicklungspsychologischen Reifung vollziehen können. Spiele ermöglichen weiterhin die Aneignung und Neuprägung sozialer Verhaltensweisen. Speziell in der Form des »Rollen-Spiels« (vgl. hierzu v.a. Goffman 1959/1991) wird das spielende Subjekt dazu angeleitet, Rollen zu übernehmen (z.B. die Rolle des Managers) und diese im entfaltenden sozio-dramatischen Zusammenhang darzustellen. Schließlich vermitteln Spiele Einblick in Regeln und normative Schemata. (Vgl. Schäfers 1995: 335f.) Auch wenn das Subjekt vollkommen im Spiel aufgehen kann, besteht dennoch die Möglichkeit, über sich als Spieler und das Spiel selbst zu reflektieren. Darüber hinaus impliziert der Begriff »Spiel« auch, dass es prinzipiell möglich ist, aus dem Spiel auszusteigen – auch wenn dieser Ausstieg mitunter große Anstrengung und Opfer kosten kann.

Bildung darf nach Dewey nicht nur auf eine »Diät aus vorverdauten Stoffen« reduziert werden (Dewey 1963: 58). Lerninhalte sind nicht nur zu verstehender Lernstoff, sondern zugleich Objekt, an dem die Subjekte ihre Erfahrungen machen können, um daran zu wachsen. (Vgl. Walterscheid 1998: 11) Anders gesagt: Das Subjekt begreift zum einen das Bildungsobjekt in der konkreten oder projectiven Konfrontation mit diesem. Zum anderen erarbeitet sich das Subjekt neue und verbesserte Anschlusshandlungen über die denkende Verknüpfungen von konkreten oder projectiven Handlungen und deren Folgen. Ein Unterricht in diesem Sinne besteht so gesehen

zum großen Teil darin, Menschen die Möglichkeit zu bieten, reale sowie projective Erfahrungen zu machen. Und die Kunst des Unterrichtens in diesem Sinne besteht so gesehen zum großen Teil darin, bei der denkenden Erfahrung Anregung und Unterstützung zu geben. Dabei sind die neuen Problemstellungen ausreichend groß zu machen, dass sie das Denken anregen; zugleich sind sie so klein zu halten, dass sie die Lernenden nicht überfordern (Dewey 2000: 209f).

Die aus – »realen« oder projectiven – Erfahrungen erarbeiteten Denk– und Handlungsmuster sind dabei zutiefst transferierbar, d.h. die im Rahmen der Bewältigung von Situationen erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden Instrumente des wirksamen Verstehens und Behandelns nachfolgender Situationen. Anders gesagt, fügt der Mensch durch Erfahrungen seinem Repertoire innovative Denk- und Handlungsmuster hinzu.

5.3 GEMÄSSIGTER PRAGMATISMUS

Wir bezeichnen unsere Bildungsphilosophie als »gemäßigten Pragmatismus«: Gemäßigt bedeutet, dass man sich nicht alleine darauf beschränken soll, Möglichkeiten zu bieten, um Erfahrungen zu machen. Gleichfalls sollte in das Curriculum das objektivierbare Wissen der Gesellschaft eingehen. (Knoll 1984: 665) Durch ein solch gleichrangiges Nebeneinander soll vor allem vermieden werden, dass der Lernende sich ausschließlich auf die Gewissheit seiner eigenen – mitunter verzerrten – Erinnerungen beruft, um eine aktuelle Situation zu interpretieren.

Anders gesagt, besteht eine ganzheitliche Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit in der Synthese dem objektivistischen und dem subjektivistischen Bildungs-Paradigma. (Vgl. hierzu z.B. Walterscheid 1998) Beim objektivistischen Bildungs-Paradigmas steht der Transfer sachlichen Wissens und fachlicher Konzepte im Vordergrund. Im Falle der Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit bedeutet dies u.a. den Erwerb von Wissen zu den Themen Unternehmertum/ Management:

> *Das materiale Bildungsverständnis der alten Schule schlägt sich in ihrer Orientierung an der Betriebswirtschafts- bzw. Managementlehre als zuständiger Fachwissenschaft nieder. Gemeint ist jene mainstream-Ausprägung der Betriebswirtschaftslehre, die in der Tradition einer Ontologie der »gefesselten Natur« ihren Betrachtungsgegenstand als nomologisch verfasst begreift. Von ihr wird erwartet, dass sie jenen Kanon objektiven Wissens liefert, mit dem eine Unternehmensgründung [bzw. allgemein Management-Aufgaben] erfolgreich gestartet und fortgeführt werden [können]. (Walterscheid 1998: 8)*

Beim subjektivistischen Bildungs-Paradigma geht es um die Entwicklung einer Reihe an die Person gebundenen Fähigkeiten und Eigenschaften. Kurzum geht es bei der Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit aus objektivistischer Sicht u.a. darum, dass Menschen die vielen und vielgestaltigen

Aspekte von Unternehmertum/ Management verstehen; beim subjektivistischen Bildungs-Paradigma geht es bezüglich der Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit u.a. um die Entwicklung zu einem unternehmerisch denkenden und handelnden Individuum, also einem Menschen, der seine Ideen in die Tat umsetzt – sei es im eigenen Unternehmen oder als Angestellter. (Walterscheid 1998: 13).

Im Mittelpunkt der Bildung zu einer schöpferischen Persönlichkeit stehen daher gleichrangig das tiefe Verständnis der vielen und vielgestaltigen objektiven Aspekte von Unternehmertum und Management auf der einen Seite sowie die Entwicklung der subjektiven Kräfte des Studierenden auf der anderen Seite.

5.4 DIE BILDUNGSMETHODIK: FORSCHENDES LERNEN, PROJEKTLERNEN UND ARBEITSINTEGRIERTES LERNEN

Die Bildungsmethodik umreißt in allgemeinen Zügen, wie sich Lehren und Lernen, so wie es in einer Bildungsphilosophie abstrakt gedacht wird, vollziehen könnten. Bei der Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit erscheinen uns dabei vor allem folgende Bildungsmethoden als sehr fruchtbar: forschendes Lernen, Projektlernen und arbeitsintegriertes Lernen.

5.4.1 FORSCHENDES LERNEN

Im Begriff »forschendes Lernen« werden die beiden wesentlichen Aufgabenbereiche im hochschulischen Kontext, eben Lernen und Forschen, zusammengefügt, die Trennung zwischen diesen beiden für gewöhnlich institutionell voneinander getrennten Elementen aufgehoben. Dabei impliziert der Begriff »forschendes Lernen«, dass der Fokus dieser Synthese darin besteht, dass sich der Prozess des Lernens anders gestaltet, nämlich nunmehr zutiefst vom Geiste und den Prinzipien der Wissenschaftlichkeit durchdrungen sei.

Diese Durchdringung äußert sich auf zweifache Weise: 1. Lehrinhalte sollen in und durch Forschung generiert und begründet werden. 2. Wissenschaftsorientierung wird verstanden als generelles Unterrichtsprinzip – und nicht als Privileg bestimmter Disziplinen wie z.B. der Naturwissenschaften. Der erste Aspekt besagt somit, dass das, was gelehrt und gelernt wird, vollkommen auf wissenschaftlicher Evidenz gegründet sein soll. So sehr der erste Aspekt aus wissenschaftstheoretischer Hinsicht Probleme bereitet, so selbsterklärend ist doch, was damit gemeint ist: das Objekt von Lehre und Forschung soll vollkommen auf wissenschaftlicher Evidenz gegründet sein. Der zweite Aspekt hingegen bedarf einer weiteren Erläuterung.

Im Prinzip besagt forschendes Lernen in diesem Sinne zweierlei: 1. In Bezug auf das Objekt des Lernens, den Lernstoff, bedeutet forschendes Lernen, dass dieser nicht von einem Lehrenden präsentiert wird, sondern von den Lernenden selbst erforscht und erkundet wird. 2. In Bezug auf das

Subjekt des Lernens, den Lernenden, bedeutet forschendes Lernen, dass diese den Forschungsprozess als »bildende Erfahrung« (Dewey 1949/ 2000) erleben. Lernen beschränkt sich beim forschenden Lernen nicht auf das Aufnehmen und Abspeichern eines wissenschaftlich gesicherten Wissensvorrates. Vielmehr liegt dem forschenden Lernen die Überzeugung zu Grunde, dass Lernende zugleich auch Wissenschaftler sind, d.h. (wissenschaftliches) Wissen selbst schaffen können und durch diesen Prozess in mehrfacher Hinsicht vertieftes Lernen ermöglicht wird. Eine Lehre bzw. ein Curriculum im Sinne eines so verstandenen Lernens bedeutet, Forschung als einen Handlungsrahmen zu gestalten, (vgl. Wildt 2006) in dem sich Lernende am Lernstoff mittels wissenschaftlicher Methoden und Prinzipien abarbeiten, um ihn zu begreifen. In diesem Sinne könnte man forschendes Lernen auch beschreiben als ein »learning by scientific doing« oder als »learning by doing science«. Nach John Dewey konstituiert sich ein solches Lernen dadurch:

1. dass der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrungen geeignete Sachlage vor sich hat - dass eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist;
2. dass in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken;
3. dass er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln;
4. dass er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln;
5. dass er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendungen zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken. (Dewey 1949/2000: 218)

Als didaktische Methode ist forschendes Lernen fachunspezifisch; jedes Fach bietet die Möglichkeit, dass sich ihm Lernende forschend nähern. Der Archäologe lernt sein Fach bei Ausgrabungen; der Biologe lernt die Biologie besser kennen, indem er verhaltensbiologische Experimente durchführt; und der angehende Manager begreift die Theorien, Methoden und Prinzipien der Managementwissenschaft, indem er sich an einer unternehmerisch authentischen, relevanten und konkreten Herausforderung abarbeitet. Dabei gilt es zu beachten, dass Forschen Offenheit voraussetzt, nämlich die Offenheit, Forschung zuzulassen und die Offenheit, ein Ergebnis zu erhalten, mit dem man nicht rechnen konnte oder wollte:

> *Experimente […] erlauben uns, die eingeschliffenen Pfade unseres Denkens zu verlassen, uns von normativen Zwängen frei zu machen und geistiges Neuland zu betreten. Im Experiment, so lautet eine bekannte Metapher, stellen wir Fragen an die Natur, auf die uns die Natur durch das Experiment eine Antwort gibt. […] [Diese Experimente] vermögen uns über unsere falschen Vorstellungen aufzuklären, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass wir auch bereit sind, die Antworten wahrzunehmen und zu akzeptieren. (Küppers 2010: 173)*

Ganz offenkundig ist es dabei der stillschweigende Auftrag eines schöpferisch tätigen Menschen, dass er durch forschendes Lernen, innovatives Wissen hervorbringt. Unter dem Gesichtspunkt des Lernens ist es jedoch zunächst unerheblich, ob innovatives und nachhaltiges oder bereits in Lehrbüchern verzeichnetes Wissen selbst erarbeitet wird. Und wenn man selbst, ohne Kenntnis eines fremden Wissens, durch eigenes Forschen selbst die gleichen Erkenntnisse schafft, so fügt man der Welt vielleicht nichts Neues hinzu; gleichwohl müsste man hierbei ebenso von einem schöpferischen Akt sprechen.

Forschendes Lernen ist damit zusammengefasst mitnichten eine Unterrichtsmethode, mit der ausschließlich Wissenschaftler ausgebildet werden. Vor dem Hintergrund der sehr plausiblen verhaltensbiologischen Hypothese des Neugiertriebs (u.a. Cube 1998), der angeborenen Lust, welches das Begreifen von und Abarbeiten am Neuen schafft und verschafft, bedeutet forschendes Lernen im wahrsten Sinne lustvolles Lernen, eine Befreiung aus jenem Zölibat, welches durch die klassische Rollenaufteilung in Lehrer und Schüler entstanden ist. Der Drang, seine eigene Neugier durch explorative Tätigkeiten und durch spielerisches Explorieren zu befriedigen, ist ein zutiefst menschliches Verhalten und gewiss die Wurzel der Forschung. (Vgl. Eibl.-Eibesfeldt 1986: 720) »Es gehört zu den schrecklichsten Strafen, wenn man uns diese Möglichkeiten, Neugier zu befriedigen, nimmt.« (Eibl-Eibesfeldt 1986: 716) Und es ist u.a. die Methode des forschenden Lernens, welche uns die Lust am und im Lernen zurückgeben kann.

Weiterhin ist forschendes Lernen »gerade nicht ein Luxus, der nur einem wissenschaftsbezogenen oder Aufbaustudium zu reservieren ist, sondern ein notwendiges Element komplexer Qualifizierung«. (Huber 1998: 6) Gerade vor dem Hintergrund der Verdichtung, Verriegelung und Vervielfachung der Lehr- und Prüfungsanforderungen beim G8-Abitur und der Kanonisierung, Verschulung und Entwissenschaftlichung bei den Bachelorstudiengängen, scheint das forschende Lernen das Prinzip des begreifenden-sich-an-der-Welt-Abarbeitens, diesen altehrwürdigen wie stets aktuellen Bildungsgedanken Humboldts ein wenig zurückzubringen in alle Bildungsinstitutionen.[30]

30 In der Schule reicht es dabei aus, die wissenschaftlichen Methoden richtig anzuwenden. Zur Bewertung des forschenden Lernens in der Schule gehört dementsprechend nicht die Richtigkeit der wissenschaftlichen Ergebnisse, sondern die Gründlichkeit und Logik, mit der die wissenschaftliche Methode angewendet worden ist. In Hochschulen sollte neben die Richtigkeit bei der Anwendung natürlich auch die Richtigkeit der Ergebnisse als gleichrangiges Bewertungskriterium treten.

5.4.2 PROJEKTLERNEN

Ein Projekt ist ein umfangreiches, einmaliges, zeitlich begrenztes Vorhaben zur Bewältigung neuartiger, komplexer Problemstellungen.[31] Lernen meint nach unserem Verständnis ein Begreifen von und ein Abarbeiten an der Welt. Projektlernen meint demgemäß, dass Lernende unter vorgegebenen Bedingungen (Zeit, Personen etc.), vollständig, planvoll, zielgerichtet, interdisziplinär und selbstständig ein relevantes authentisches Problem aus der Lebenswelt begreifen und sich an ihm abarbeiten, indem sie einen Lösungsvorschlag für das Problem erarbeiten und ihn in die Tat umsetzen. (Vgl. hierzu Tippelt 1979) Sowohl für den Prozess wie auch für das Ergebnis der Projektarbeit stehen dem Lernenden dabei keine Lösungsroutinen zur Verfügung. Weiterhin ist das Begreifen und Abarbeiten, also der Lern- und Arbeitsprozess, »der durch die Projektidee ausgelöst und organisiert wird, ebenso wichtig wie das Handlungsergebnis oder das Produkt, das am Ende des Projektes stehen soll.« (Meyer 1987: 144) Bei der Bearbeitung von unternehmerischen Problemen gilt es dabei zu beachten, dass es zumeist zu Abweichungen von den Merkmalen pädagogischer Projekte kommt: So werden die Ziele der Projektgruppe eindeutig vom Management oder den Geldgebern vorgegeben. Weiterhin ist die Souveränität über die Projektorganisation und Projektarbeit nicht immer vollständig gegeben. Schließlich gilt: Bei projektpädagogischen Lehr-/ Lernprozessen führt ein abgebrochenes Projekt durch angemessene Analyse und Reflexion der Rahmenbedingungen und Ursachen für den Misserfolg trotzdem zu einem positiven Ergebnis. Der Schaden bei einem Abbruch eines marktwirtschaftlichen Projektes ist von weitaus beträchtlicher Natur. (Vgl. Jung 2002) Idealtypische Merkmale des Projektlernens sind daher: (in Anlehnung an Gudjons 1986: 58-68)

VOLLSTÄNDIGKEIT

Projekte zeichnen sich beim Projektlernen dadurch aus, dass die Projektbeteiligten eine »vollständige Handlung« vollziehen können, für alle Phasen eines Projekts verantwortlich sind. Vollständigkeit bedeutet demnach, dass die Projektorganisation wie auch die strategische und operative Projektarbeit selbstorganisiert und selbstverantwortlich durch die Lernenden vollzogen werden. Die Lernenden erhalten somit die Souveränität über wie auch die Verpflichtung für die Metakommunikation und den Inhalt folgender Handlungsphasen: Informieren, Analysieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und schließlich Auswerten. Indem die Lernenden vollständige Handlungen vollziehen, werden sie mit komplexen und variierenden Aufgaben konfrontiert so z.B. Diagnose der aktuellen Situationsbedingungen, Diskussion erreichbarer Ziele

31 Der Reformpädagoge William entwickelte für den Unterricht das Projektschema: Purposing (Zielsetzung), Planning (Planung), Executing (Ausführung) und Judging (Beurteilung) (dazu Bossing 1942: 124). Ebenfalls erweitert er den Projektbegriff über praktische Tätigkeiten hinausgehend auf die selbstorganisierte Bewältigung theoretischer Aufgabenstellungen (»ernsthaftes absichtsvolles Tun«). Ein Projekt definiert sich als »jedes von einer Absicht geleitete Sammeln von Erfahrungen, jedes zweckgerichtete Handeln, bei dem die beherrschende Absicht als innerer Antrieb 1. das Ziel der Handlung bestimmt, 2. ihren Ablauf ordnet und 3. ihren Motiven Kraft verleiht. (Bossing 1944: S. 117f.)

und Gestaltung und Durchführen geeigneter Problemlösungen. Die Folge von vollständigen Handlungen ist, dass die Projektbeteiligten lernen, Verantwortung zu übernehmen. Schließlich entsteht durch die Komplexität der vollständigen Beteiligung an Projekten die Möglichkeit zur Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten: So wird durch entsprechende Selbstreflexion die Qualität tätigkeitsregulierender Denkstrukturen sowie von Handlungsprogrammen kritisch überprüft. (Vgl. Stegmaier 2000: 77)

AUTHENTISCHES PROBLEM

Bezeichnend für Projektlernen ist die Abkehr von rein wissenschaftlich geprägten Rekursen und Reflexionen, d.h. die Abwendung von rein akademischen Diskursen und Fallstudien. Das Bildungsobjekt, mit welchem das lernende Subjekt konfrontiert wird, ist ein tatsächliches, gegebenenfalls aktuelles und akutes Problem aus der Lebenswelt des Lernenden. Ein authentisches Problem bietet die Möglichkeit, »Leben, Lernen und Arbeiten« (Meyer 1987: 144) zusammenzubringen. Dergestalt bringt ein authentisches Problem den Vorteil, dass dem Lernenden die Arbeit an und mit diesem Lernstoff per se sinnvoll erscheint.

BETONUNG DER WICHTIGKEIT DES ARBEITS- UND LERNPROZESSES

Das Projektlernen kennzeichnet sich dadurch, dass es v.a. »weniger auf die reine Vermittlung fachspezifischer Erkenntnisse als auf die Ermöglichung von problemorientiertem Handeln zielt«. (Jung 1997: 22f.) Es geht beim Projektlernen auch aber nichtsdestotrotz nicht ausschließlich darum, hiernach mehr zu wissen; vielmehr geht es darum dass »Lernende zum Lösen komplexer Aufgabenstellungen befähigt werden, was sie zur Bewältigung von Lebenssituationen qualifiziert«. (Kaiser 1999: 329). Die Probleme stammen aus der Lebenswelt des Lernenden; sie ermöglichen den Lernenden so tatsächlich Erfahrungen mit diesen zu machen, wirklich mit diesen konfrontiert zu werden. Solche konkreten Auseinandersetzungen bieten Momente von emotionaler Labilisierung, d.h. Situationen, die geprägt sind von schmerzhaften Vorgängen, von anrührenden und/oder irritierenden Situationen, von Situationen, die zum Aufbrechen und Umorientieren führen. Erst und nur während solcher Momente von zum Teil tiefster, ja existenzieller Betroffenheit können Bildungsprozesse initialisiert werden wie z.B. Kompetenzentwicklung und die Interiorisierung, d.h. die Verinnerlichung von Werten. Hierdurch stellt sich für das Projektlernen nur zu einem gewissen Teil das Problem der Unsicherheit, was heute zum Wissenskanon gehören sollte, was wir zukünftigen Generationen an Wissen mitgeben müssten, damit sie ein gutes und erfülltes Leben führen können. Hierzu gehört auch, dass der Lernende beim Projektlernen das Bewusstsein für die Initiative und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess entwickelt, er also lernt, sich selbstorganisiert solche Wissensbereiche zu erschließen, die einmal für sein eigenes Leben wichtig sein werden.

BEGREIFEN VON UND ABARBEITEN AN EINEM PROBLEM

Wissenserwerb und Wissenstransfer werden beim Projektlernen parallelisiert. Durch die tatsächliche Übertragung von Wissen auf ein Problem wird Wissen im wahrsten Sinne konkret, begreifbar und sinnhaft. Der Lernstoff bleibt so nicht bloß theoretisch-abstrakte Information, welche vermeintlich irgendwann in der Zukunft relevant werden könnte.

> *Der Weg vom Novizen zum Professional ist ein weiter, unwegsamer und bisweilen ein einsam zu bewältigender Weg, obwohl formal die Wegmarken [zum Beispiel] für die Lehrerausbildung nach dem Abitur eindeutig sind: Wahl des Lehramtes und der Fächerkombination, Grundstudium (BA), Hauptstudium (MA), 1. Staatsexamen, Referendariat, 2. Staatsexamen, Berufseingangsphase, lebenslängliche Berufsausübung. Innerhalb dieses formalen Grundgerüsts – Wissenschaft – begleitet Praxis – Praxisernstfall – Ernstfall Praxis – obliegt es den Studierenden selbst, aus den Wissensbeständen hochschulischer Fachdisziplinen das Wissen zu entnehmen und zu erwerben, das sie befähigt, sich zwischen den unterschiedlichen Bezugssystemen von Wissenschaft und pädagogischer Praxis zu bewegen. Wann es aber zu dieser Bewegung bzw. der erhofften Beweglichkeit kommt, ob es überhaupt dazu kommt, bleibt weiterhin eine offene Frage. In der nach Phasen aufgebauten Lehrerbildung findet sich eine Antwort erst dann, wenn die formale Ausbildung bereits abgeschlossen ist und das »fertige« Berufsleben beginnt. Dann erst verbindet sich das (irgendwie) auf Vorrat erworbene wissenschaftliche Wissen mit dem angeeigneten Handlungswissen in einem Lehrerbewusstsein. Dieser scheinbar lineare Weg vom Wissen zum Handeln ist auf die Vorstellung einer einfachen Transformationsmechanik zurückzuführen, welche der Überführung von theoretischem Wissen in berufsqualifizierendes Handlungswissen einen Automatismus unterstellt, der, wenn nicht technologisch verstanden, doch eine Art Rationalitätskontinuum zuweist. (Schneider 2008: 70f.)*

Wissen auf Vorrat zu speichern, weil unter Umständen irgendwann der Moment der Wissensabfrage kommt – das ist zwar heute immer noch die gängige und vielfach auch durchaus notwendige Art und Weise, wie gelernt wird. Diese Methode ist allerdings zum einen keine, die besonders motivierend erscheint und zum anderen ist sie nicht diejenige, welche von der Natur unseres Gedächtnisses präferiert wird: Denn Gedächtnisinhalte, die nie oder kaum benutzt werden, unterliegen dem Schicksal, dass sie vergessen, die zugehörigen neuronalen Strukturen also zersetzt werden. Im Gegensatz zu dieser Methode werden beim Projektlernen der Lernstoff für den Lernenden im Jetzt und Hier bedeutsam und durch den Transfer als eine eigene Erfahrung im Gedächtnis gespeichert.

PLANVOLLER LERNPROZESS

Das Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass es einerseits strukturiert ist und andererseits eben durch diese Struktur eine große Freiheit beim Lernen gewährt. So erscheint es z.B. sinnvoll im Vorfeld zur eigentlichen Projektarbeit, dass sich der Lernende damit auseinandersetzt, wie sich die Projektarbeit am besten organisieren lässt (Stichwort: Projektmanagement). Wie diese Projektarbeit letztlich dann organisiert wird, bleibt dem Lernenden überlassen. Ebenso sinnvoll erscheint es, dass die Phasen des Wissenserwerbs und der Wissenstransfer inhaltlich wie auch organisatorisch systematisch aufeinander abgestimmt werden. Wie der konkrete Wissenstransfer und damit auch der vertiefende Wissenserwerb erfolgt, liegt in der Eigenverantwortung des Lernenden.

INTERDISZIPLINÄRER ZUGANG

Ohne eine mehrdimensionale und fachübergreifende Denkweise wird man komplexen Realphänomenen nicht gerecht, wird man diese nicht in ihrer Ganzheit verstehen können.

> *Die Wirklichkeit macht vor Disziplingrenzen nicht Halt. Interdisziplinäre Öffnung anstelle innerdisziplinärer Verweise, offenes Interpretieren anstelle begrenzter Beobachtungen – das ist nicht nur ergiebig, das ist unumgänglich, wenn nicht nur Wissen sondern Erkenntnis das Ziel ist. Im Überschreiten der eigenen Sichtweise und der Beobachtung anderer Beobachtungen kann aus tiefem Wissen so etwas werden wie breites Verstehen. (Mergenthaler 2008: 17)*

SELBSTSTÄNDIGES LERNEN

Ein Grund, warum das Projektlernen gerade bei der Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit besonders lohnend erscheint, bezieht sich u.a. auf motivationale und emotionale Momente. Zunächst gilt uns als sicher, dass die Selbstständigkeit des Lernenden gefördert wird, wenn er an der Auswahl der Inhalte oder doch wenigstens an den Methoden der Problemlösung beteiligt ist – und Selbstständigkeit erscheint als eine Eigenschaft, die freilich aufs Engste verbunden erscheint mit dem Begriff des »Entrepreneurs«. Das Gefühl bzw. die Entwicklung von Selbstständigkeit wird dabei verstärkt durch Lernformen, die eigenständiges Entdecken und Problemlösen ermöglichen. Aufgrund einer so gestalteten mehr oder minder großen Selbstständigkeit werden sowohl der Prozess des Lernens an sich wie auch die gelernten Inhalte als sinnhaft erlebt. Sinnhaftigkeit ist wiederum ein bedeutendes Moment der Motivation, also der Bereitschaft, Anstrengungen auf sich zu nehmen und Leistungsbereitschaft zu entwickeln. (Vgl. Bildungsportal NRW, Stichwort: Projekt/ Projektunterricht)

OFFENHEIT VON LÖSUNGSWEGEN UND LÖSUNGEN

Eines der wesentlichen Bildungsziele besteht unserer Ansicht darin, Kompetenzen zu entwickeln, d.h. die Fähigkeiten zu entfalten und zu schärfen, sich in neuen und unüberschaubaren, in komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert (aus sich heraus) zurechtzufinden und aktiv zu handeln. Die allgemeine Bedeutung dieser Fähigkeit ergibt sich daraus, dass solche Situationen heute immer mehr zunehmen im Angesicht globaler ökonomischer, ökologischer und sozio-kultureller Komplexität und Dynamik und unvorhersehbarer Veränderungen. (Vgl. Heyse 2010: 55; IBM 2010a und b) Speziell bei der Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit bildet Kompetenz die Grundlage dafür, Innovationen zu schaffen: 1. Innovationen sind Reaktionen auf neue oder so nicht gegebene Situationen. Innovationen sind so einerseits notwendige Anpassungen auf Veränderungen des bisher Gegebenen. 2. Innovationen haben stets den Charakter des irgendwie-anders-Gearteten, sei es im Sinne eines radikal Anderen, sei es im Sinne eines von Grund auf Verbesserten. Innovationen dienen so andererseits der Veränderung des bisher Gegebenen. Bei Innovationen geht es nicht mehr nur allein darum, sich vorgegebenes Wissen anzueignen, um es bei einer Prüfung zu reproduzieren; es geht nunmehr darum, Wissen zu transferieren, aus Wissen etwas Neues oder Verbessertes in der Wirklichkeit entstehen zu lassen. Bei Innovationen geht es also vielmehr darum, neues Wissen zu entwickeln oder so bestehendes

Wissen auf neuartige Weise zu verknüpfen, um neue oder so noch nicht gestellte Probleme zu lösen. Ein Unterricht, bei dem es darum geht, auf einem allgemeingültigen Lösungsweg zu einer einzigen richtigen und Lösung zu kommen, wäre daher zum einen ein Anachronismus und würde zum anderen die Entwicklung des kreativen Potenzials der Lernenden zu großen Teilen stören.

5.4.3 ARBEITSINTEGRIERTES LERNEN

Der Begriff »arbeitsintegriertes Lernen« impliziert dreierlei: Erstens wird damit ausgedrückt, dass ein Ort des Lernens zusammenfällt mit dem Ort, an dem gearbeitet wird. Der Begriff »integriert« deutet zweitens an, dass dieser Ort jedoch nicht der einzige Ort des Lernens ist, sondern drittens systematisch verbunden ist mit einem oder mehreren anderen. Duales Lernen bzw. duale Bildung bedeutet kurzum die systematische Integration von Wissenserwerb und Wissenstransfer durch die systematische Zusammenarbeit der beiden »Lehrer« Bildungsinstitution und Betrieb. Dualität bedeutet dabei nicht allein ein quantitatives Mehr an Praxis, sondern ein qualitatives Anderes des Lernens. Die zwei wesentlichen Aspekte dieses Anderen sind dabei:

1. Duales Lernen bedeutet zum einen, dass positives, d.h. Fachwissen über arbeitsrelevante Inhalte, Prozesse, Methoden etc. erworben wird. Duales Lernen bedeutet zum anderen jedoch auch den Prozess der Enkulturation in eine »community of practice«, bei dem Denkstile, Know-how, Überzeugungen sowie ethische Standards erworben werden. (Collins, Brown, Newmann 1989; Lave, Wenge 1991)
2. Duales Lernen beschränkt sich nicht darauf, dass Wissen erworben wird. Duales Lernen bedeutet für den Lernenden vielmehr die unmittelbare Möglichkeit und Pflicht des Wissenstransfers in einer authentischen da realen sowie komplexen da offenen und dynamischen Situation.
3. Duales Lernen bedeutet kurzum, dass der Lernende den geschützten Raum, den Seminare, Übungen und Fallstudien bieten, verlassen muss. Zwar wird dem dual Lernenden ein Rahmen gegeben - in der Regel durch Verträge, Zusagen etc. -, in dem er mehr oder minder gefahrlos agieren und auch Fehler machen darf. Nichtsdestotrotz erscheinen die existenzielle Labilisierung und damit auch die Möglichkeit für tiefgreifende Entwicklungen aller Elemente der Persönlichkeit (Wissen, Kompetenz, Temperament, Identität, Werte und Tugenden) ungleich größer im Vergleich zu Seminaren, Übungen, Fallstudien.

5.5 EVALUATION: DIE MESSUNG DES BILDUNGSERFOLGS

Im Prinzip gestaltet sich die Messung des Bildungserfolgs nach den gleichen Prinzipien, mittels derer man über das Person-Potenzial nachdenkt. Bei einer ganzheitlich zu nennenden Bildung geht es somit um die beiden komplementären Fragestellungen: 1. Was weiß ich, was kann ich,

wer bin ich und was will ich? 2. Wen und was sehen andere in mir? Die Messung des Bildungserfolgs erfolgt dabei zum einen als eine Vergangenheits-Gegenwartsbetrachtung. Insofern sich das Subjekt selbst oder andere ein Bildungsziel, z.B. in Form von Lernzielen oder Bildungsidealen, gesetzt haben, erfolgt die Messung des Bildungserfolgs zum anderen als ein Soll-Ist-Vergleich. Zusammengefasst ergeben sich dann folgende Fragestellungen bei der Messung des Bildungserfolgs: Wie lauteten die Antworten des Subjekts auf die Fragen 1 und 2 vor einem Bildungsprozess und wie lauten sie nach Abschluss dieses Prozesses.

Bei vielen Bildungsprozessen ist zum einen auch heute noch eine Verengung auf die Wissensvermittlung zu beobachten und damit eine Fokussierung auf die Entwicklung des Seelenbestandteils »Wissen«. Zum anderen dient die Wissensabfrage vielerorts als alleinige Methode, um zu überprüfen, ob und wie sehr ein Bildungsprozess eine positive Veränderung beim Lernenden ausgelöst hat. Diese Form der Bildung wie auch die Form der Messung des Bildungserfolgs hat auch heute noch durchaus Berechtigung: Bildung ist nach unserem Ermessen zum einen darauf ausgerichtet, alle Elemente zu gestalten, die eine Persönlichkeit konstituieren – und hierzu gehört eben auch das Element »Wissen«. Bildung sollte zum anderen darauf ausgerichtet sein, durch die Gestaltung dieser Elemente den Menschen in die Lage zu versetzen, solche Handlungen auszuführen, die ihn in den Augen anderer zu einer Persönlichkeit machen. Eine solche Handlung, die bei anderen eine Wertschätzung auslöst, kann dabei durchaus auch darin bestehen, bei einer Wissensabfrage besonders gut abzuschneiden.

Es bleibt jedoch zum einen festzuhalten: Wissen ist nur eines der Elemente, die durch Bildung entwickelt werden sollen; und das Bestehen einer Wissensabfrage ist nur ein Beleg darüber, dass der Lernende sein Persönlichkeit-Haben im Bereich Wissen weiterentwickelt hat. Zum anderen gilt nach unserer Ansicht: Die Wertschätzung durch andere, die ein Mensch aufgrund einer bestandenen Prüfung erhält, ist nicht besonders nachhaltig. Solch nachhaltige Wertschätzung erfahren Individuen, die der Sozietät durch ihr Handeln einen nachhaltigen Nutzenbeitrag stiften; einen solchen Nutzenbeitrag stellen u.a. Innovationen aller Art dar. Solch ein Handeln wiederum ist die Folge des synergetischen Zusammenwirkens aller Seelenbestandteile. Kurzum bedeutet dies: Wenn Bildung bedeutet, dass sich der Mensch in seiner Ganzheit entwickelt, dann muss auch das Messen des Bildungserfolgs methodisch so gestaltet sein, diese ganzheitliche Entwicklung sichtbar und wenn möglich objektivierbar zu machen.

Eine solche Messung besteht nach unserer Ansicht aus drei komplementären Methoden, die sich an jenen beiden komplementären Fragestellungen orientieren, welche zu Beginn dieses Kapitels vorgestellt worden sind:

- klassisches Abfragen von Wissen: Was weiß ich?
- Integration der Messung in die gesamte Handlung: Was kann ich?
- Möglichkeit der Reflexion von Selbst- und Fremdbild: Wer bin ich, was will ich und was sehen andere in mir? Welche Beziehung habe ich zu mir und zu anderen? Was gelte ich?

Das Abfragen von Wissen kann mittels schriftlicher, mündlicher oder praktischer Prüfung etc. durchgeführt werden. Diese Praktiken – so althergebracht sie erscheinen mögen – haben auch heute nichts von ihrer Bedeutung verloren. Allerdings sollten diese Praktiken sich nicht darin erschöpfen, nach Auswendiggelerntem zu fragen. Vielmehr sollten solche Prüfungen überprüfen, ob der Lernende den Lernstoff vollständig begriffen hat, d.h. den Inhalt, den Kontext und die Relevanz des Lernstoffs verstanden hat.

Handlungen sind gewissermaßen die Manifestation des synergetischen Zusammenwirkens des eigenen Persönlichkeit-Habens und die Grundlage für das Persönlichkeit-Sein. Dementsprechend sollte eine ganzheitliche Messung des Bildungserfolgs sich vor allem mit den Handlungen eines Individuums auseinandersetzen. Mit der Integration der Messung in die gesamte Handlung ist gemeint, dass die Messung des Bildungserfolgs alle Phasen einer Handlung umfassen sollte: Informieren, Analysieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und schließlich Auswerten. Bei der vorangegangenen Praktik steht die Handlung im Mittelpunkt. Bei der Reflexion des Selbst- und Fremdbildes geht es um die einzelnen Bestandteile, aus denen sich die Modelle »Persönlichkeit-Haben« und »Persönlichkeit-Sein« zusammensetzen: Es geht also zum einen um jene Bedingungen, welche der Handlung vorangehen und zum anderen um jene soziale Folgen, welche sich ihr anschließen – auch wenn diese beiden Aspekte freilich zutiefst mit der Handlung verbunden sind, sich im Prinzip nur in diesen zeigen oder durch diese ergeben. Konkret geht es also darum, die eigenen Seelenbestandteile (Wissen, Kompetenz, Temperament, Identität, Werte und Tugenden) und die entgegengebrachte Wertschätzung (Ansehen, Charisma, Autorität) durch andere vollständig zu reflektieren. Vollständig bedeutet zum einen, dass diese Reflexion eine Selbst- wie auch eine Fremdeinschätzung umfassen sollte. Vollständig bedeutet zum anderen, dass der Lernende auch reflektiert, ob er das gesetzte Lernziel bzw. das gesetzte Bildungsideal erreichen kann – und es auch will.

6 SCHLUSSWORT

Nach unserem Verständnis zielt Bildung auf die Gestaltung und Verfeinerung der Persönlichkeit im Sinne eines Habens und Seins. Im Sinne eines Habens »besteht« Persönlichkeit nach unserer Auffassung aus den Aspekten Wissen, Kompetenz, Temperament und Charakter, Identität, Werte und Tugenden. Diese Aspekte zeigen sich in den Taten eines Menschen oder anders gesagt: die Persönlichkeit eines Menschen spiegelt sich in seinen Handlungen wider. Im Sinne eines Seins »entsteht« Persönlichkeit, indem andere die Handlungen eines Menschen sowie den handelnden Menschen selbst derart wertschätzen, dass dieser Ansehen erhält, Charisma ausstrahlt und Autorität gewinnt. Persönlichkeit steht sowohl im Sinne eines Habens wie auch eines Seins für ein verwirklichtes Momentum, für eine zwischenzeitliche Entelechie.

Unser Bildungsideal ist das Haben und Sein einer schöpferischen Persönlichkeit. Dass ein Mensch eine schöpferische Persönlichkeit hat, bedeutet unseres Erachtens, dass er sich neben seiner zutiefst indivi-

duellen Eigenheit dadurch auszeichnet, dass folgende Elemente sein Wesen bestimmen: unternehmerisches Wissen, ein unternehmerisches Kompetenzprofil, ein unternehmerisches Temperament, einen unternehmerischen Charakter und unternehmerische Werte. Die Manifestation des synergetischen Zusammenwirkens aller oben genannten Elemente sind Handlungen, welche von einer Sozietät dahingehend beurteilt werden, welchen Nutzenbeitrag diese Handlungen für die Sozietät darstellen. Die Folge dieses sozialen Prozesses besteht zum einen darin, dass der Handelnde und dessen Handlungen durch die Sozietät eine bestimmte Wertschätzung erfahren (Ansehen, Charisma); zum anderen gewinnt der Handelnde durch sein Tun Einfluss auf diese Sozietät (Autorität). Vor dem Hintergrund der immensen Bedeutung von Innovationen erscheint die (erwünschte, geforderte) Einnahme einer Führungsrolle in einer Sozietät aufs Engste verbunden mit der Entwicklung einer schöpferischen Persönlichkeit. Anders gesagt: Das Haben und Sein einer schöpferischen Persönlichkeit erscheint uns nicht nur unausweichliche Folge, sondern auch als der gerechteste und gerechtfertigtste aller Wege, dass jemand eine Führungsrolle in einer Sozietät einnimmt bzw. dies von ihm von der Gemeinschaft gefordert wird.

Ein Bildungsmodell, das zur ganzheitlichen Entwicklung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit beiträgt, ist dabei unserer Ansicht nach von der Bildungsphilosophie geprägt, dass positives Wissen gelernt und zugleich Erfahrungen gemacht werden können. Eine fruchtbare Bildungsmethodik hierzu besteht in der Verknüpfung der Methoden forschendes Lernen, Projektlernen und handlungsintegriertes Lernen. Dieses Bildungsmodell ist zum einen wesentlich davon geprägt, dass sich der Lernende zwar mehr oder minder beschützt, jedoch immer konkret an der Welt abarbeitet, um sie besser zu begreifen. Ein weiteres wesentliches Prinzip dieses Bildungsmodells ist, dass dem Lernenden die Möglichkeit zur Betroffenheit sowie zur Reflexion seines zutiefst eigenen Habens, Seins, Tuns und Wollens und damit zu tiefgreifenden Veränderungen seiner gesamten Persönlichkeit gegeben wird:Es braucht eine Betroffenheit. Ohne Betroffenheit gibt es kein Engagement. Vielleicht machst du zwar einmal irgendwo mit, aber ohne Betroffenheit bleibt es bei einer belanglosen Mitwirkung. Betroffenheit fragt nach den Ursachen. Nur Betroffenheit führt zu einem anderen Bewusstsein. Und nur das andere Bewusstsein führt zu einem anderen Verhalten. (Pestalozzi 1989: 8f.)

Die Sachverhalte, die in den ersten beiden Teilen dieser Arbeit aufgegriffen worden sind, sind von höchster Relevanz für Staaten bzw. Volkswirtschaften, für Unternehmen sowie für Individuen. Für Staaten bzw. Volkswirtschaften bedeutet das Gesagte u. a.,

- dass Bildung in der heutigen Zeit nicht mehr (nur) bedeuten darf, Menschen darauf vorzubereiten, Wissen bei einer Prüfung zu reproduzieren; Bildung muss heute bedeuten, Bedingungen zu schaffen, unter denen Menschen sich optimal Wissen aneignen und vor allem ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit entwickeln können;
- dass der Bildung – im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung – vor allen anderen Dingen ein Vorrang eingeräumt werden muss, denn die Aneignung von Wissen und Entwicklung von Kompetenzen und Persönlichkeit ist nun einmal die notwendige Bedingung für Innovationen, welche wiederum eine wesentliche Bedingung für wirtschaftliches Wachstum ist;

– dass in allen Bildungseinrichtungen »Unternehmertum« entwickelt werden muss und zwar in dem Sinne, dass bei Menschen das Wissen, Können und Wollen gebildet wird, ihre Ideen in die Tat umzusetzen;

Für Unternehmen bedeutet das Gesagte u. a.,

– dass sich nachhaltiger Erfolg dann einstellt, wenn man fortlaufend die an Schumpeter-angelehnten Innovations-Möglichkeiten verwirklicht
– dass eine ausgewogene Mischung zwischen inkrementellen und radikalen Innovationen angestrebt werden muss;
– dass Innovations- und Talentmanagement miteinander integriert und auf der obersten Hierarchieebene angesiedelt werden müssen;
– dass man nicht nur auf das staatliche Bildungswesen vertrauen darf, sondern Bildung zugleich privat organisiert, realisiert und finanziert werden muss (durch Unternehmen, durch Organisationen, durch Individuen).

Für Individuen bedeutet das Gesagte u. a.,

– dass Bildung im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung die wichtigste womöglich sogar die einzige persönliche Ressource ist, die auf dem gegenwärtigen und noch mehr auf dem zukünftigen Arbeitsmarkt von Wert ist;
– dass Bildung nicht mit der Erlangung irgendwelcher formalen Abschlüsse aufhört, sondern ein Leben lang an der eigenen Persönlichkeit im Sinne eines Habens und Seins gearbeitet werden muss;
– dass jeder auf die eine oder andere Weise ein Unternehmer in eigener Sache werden muss, jeder jenes Wissen und Können und Wollen entwickeln muss, um seine Ideen oder die Ideen anderer Wirklichkeit werden zu lassen.
– dass eine wissens- und informationsbasierte Ökonomie ein immer höheres Ausbildungsniveau und höhere Flexibilität erfordert;
– dass vor allem Folgendes von Individuen verlangt wird: (Vgl. BMBF 2009: 18)
  – Eigenverantwortung in der projektzentrierten Arbeitsorganisation
  – Kooperationsfähigkeit zur Arbeit in interdisziplinären und interkulturellen Teams
  – Selbstorganisation in flexibilisierten Unternehmensorganisationen
  – nachhaltige Berufsfähigkeit und lebenslange Lernfähigkeit zur erfolgreichen Gestaltung diskontinuierlicher Erwerbsbiografien.

Hervorheben möchten wir am Ende noch einmal die immense Bedeutung des Faktors Bildung für den nachhaltigen Erfolg von Volkswirtschaften, Unternehmen und Individuen. Und noch einmal drastischer ausgedrückt: Erst und nur durch Bildung ist nachhaltiger Erfolg möglich, denn Bildung ist das Alpha, der erste Grund für das Omega »Nachhaltigkeit«.

- Erst und nur durch Bildung – im Sinne von Wissenserwerb, Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung
- können sich Menschen zu schöpferischen Persönlichkeiten entfalten.
- Erst und nur durch das Wissen, Können und Wollen von schöpferischen Persönlichkeiten können aus bloßen Ideen Innovationen werden.
- Erst und nur durch Innovationen ist ein gesundes qualitatives und quantitatives Wachstum möglich.
- Erst und nur durch ein solches Wachstum ist nachhaltig die Sicherung und die Mehrung eines allumfassenden Wohlstands (sozial, ökonomisch, ökologisch) aller Menschen möglich.
- An diesem Punkt schließt sich der Kreis, denn solange wir über Nachhaltigkeit und damit über das Wohl einer zukünftigen Generation nachdenken dürfen und müssen, solange bedarf es fortlaufender innovativer Entwicklungen, welche stets ihren Ursprung in der »Bildung« von Menschen haben. Um nun diesen evolutionären Kreislauf am Leben zu halten, müssen der Bildung konsequent bei jedem erneuten Durchlaufen des Kreislaufes Mittel aus der zuvor erzielten Wohlstandssteigerung zugeführt werden.

Prinzipiell gilt, dass die Entwicklung (zu) einer Persönlichkeit eine lebenslange Angelegenheit bedeutet; erst der Tod setzt (wohl) jenen markanten Schlusspunkt hinter jenen Prozess der eigenen personalen Entwicklung. Angesichts des von uns angenommenen engen begrifflichen Zusammenhangs zwischen Persönlichkeit und Bildung ergibt sich zwangsläufig, dass Menschen jenen Moment, da sie sich nicht mehr bilden, auf einen Zeitpunkt außerhalb ihrer irdischen Existenz legen müssen. Alle Elemente, aus denen Persönlichkeit als Haben und Sein be- und entsteht, unterliegen zeitlebens und fortlaufend einem Bildungsprozess. Allerdings belegen empirische Studien wie auch uns allen zutiefst eigene Erfahrungen, dass manche »Seelenbestandteile« zu jeder Zeit sehr flüssig und andere ab einem bestimmten Zeitpunkt im Leben vermeintlich träge er scheinen. So sind die Elemente Wissen und Kompetenzen wohl ein Leben lang sehr wandlungsfähig; wohingegen sich spätestens ab der Adoleszenz die Elemente Temperament, Charakter und Werte eher als einigermaßen resistent und persistent erweisen. Nichtsdestotrotz der biografisch bedingten Flüssigkeit und Trägheit der verschiedenen Elemente, aus denen Persönlichkeiten »bestehen«, können wir als Hochschule sehr wohl einen beträchtlichen Beitrag dazu leisten, dass Menschen die Welt besser verstehen und souveräner in ihr agieren können. Da die Hochschule erst relativ spät im Bildungsleben von Menschen eine Rolle spielt, müssen wir uns allerdings bescheiden und demütig geben, was die Entwicklung der »tieferen Schichten« der Persönlichkeit anbetrifft. Und noch einmal deutlich: Hochschulen können bei ihren Studierenden sehr tiefen und großen Einfluss nehmen auf die Persönlichkeitselemente Wissen und Kompetenzen. Eher beschränkt – wenn auch freilich dennoch vorhanden – ist hier der Einfluss von Hochschulen auf die Persönlichkeitselemente Temperament, Charakter und Werte.

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis ergibt sich, dass die Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit eine übergreifende und gesamtheitliche Aufgabe ist, eine Aufgabe also, die weder von einer einzelnen Einrichtung (z. B. der Universität) noch einem einzelnen Segment (z. B. dem tertiären Bildungsbereich) alleine zu leisten ist. Zur Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit bedarf es dem synergetischen Zusammenwirken sämtlicher Bildungsinstitutionen – der formellen (»Lehre«) wie auch informellen (»Erziehung«).

Die Bildungsphilosophie des Pragmatismus bedeutet im Kern, dass Lernen am besten über Erfahrungen gelingt. Komplementär zu dieser subjektiven Auseinandersetzung mit der Welt sollte sich der Lernende mit objektivierten Lerninhalten beschäftigen. Ein in unserem Sinne gemäßigt zu nennender Pragmatismus bedeutet zusammengefasst,

- eine Synthese zwischen Theorie und Praxis, zwischen »Wissen erwerben« und »Erfahrungen machen«,
- eine Verflechtung des kognitiven Lernens mit emotionalen und sozialen Komponenten,
- und somit: eine Verringerung der Kluft zwischen Schule und Leben, zwischen Lernwelt und Lebenswelt.

Speziell für die Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit bedeutet ein gemäßigter Pragmatismus: Es geht zugleich um den Erwerb von Fachwissen und um die Entwicklung der Bewusstheit und Verantwortlichkeit unternehmerischer Lebensperspektiven. (Panoke 2003: 27)
Die beiden Methoden – forschendes Lernen und Projektlernen– entspringen einer gemeinsamen Tradition: Lernen durch Selbsterkenntnis. Der gedankliche Ansatz ist seit dem antiken Griechenland bekannt; die sokratische Fragestellung bezeugt sprichwörtlich diesen Ursprung. Gemeinsam ist beiden Methoden: der Lernende, seine eigens gedachten Gedanken, seine eigenmotivierten Handlungen und überhaupt die eigenaktivierte Entwicklung seiner gesamten Persönlichkeit stehen im Mittelpunkt der Betrachtung. Der Fokus beim forschenden Lernen liegt dabei eher darauf, die Fähigkeit zu entwickeln, einen richtigen und guten Gedanken vollständig zu denken und zu begründen. Der Fokus beim Projektlernen liegt eher darauf, die Fähigkeit zu entwickeln, einen so gedachten Gedanken, vollständig in die Tat umzusetzen.

Für die Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit erscheint uns die gleichzeitige Anwendung der Methoden des forschenden Lernens und des Projektlernens ein sehr probates Mittel, um die Fähigkeit zu entwickeln, Innovationen hervorzubringen: Denn wenn Innovationen das wesentlich Neue und das wesentliche Bessere darstellen, dann gilt es bei Innovationen also darum, dass Menschen sich aufmachen, der Welt etwas zu geben, woran bisher noch keiner gedacht und was bisher noch keiner gemacht hat.

Diese beiden Methoden sollten verknüpft werden mit der Methode des arbeits- bzw. berufsintegrierten Lernens. Das Prinzip dieser Methode besteht darin, systematisch zwei Lernorte miteinander in Verbindung zu bringen. (Vgl. hierzu Tippelt, Reich-Claasen und Schmidt, Tippelt 2005) Bei

einer akademischen Bildung zu einem Chemiker wären diese Orte das Seminar in der Hochschule und das Labor. Letzteres bietet dem angehenden Naturwissenschaftler zwar einen mehr oder minder geschützten Ort des (Sich-)Ausprobierens und des Transfers; aber dennoch regiert im Labor die Wirklichkeit, d.h. es knallt z.B. bei Versuchen nicht nur theoretisch sondern »in echt«. Bei der Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit übernimmt der Lernort »Unternehmen« die Rolle eines solchen Labors. Dem Lernenden wird hier zwar durch Verträge, Zusagen etc. ein mehr oder weniger geschützter Raum des (Sich-) Ausprobierens und des Transfers gegeben; aber nichtsdestotrotz herrschen auch hier wirkliche Bedingungen vor, die dem Lernenden wirkliche Erfolgserlebnisse aber auch wirkliche »blutige Nasen« bescheren können.

Zum einen wird durch eine solche Integration erreicht, dass die »Fragmentierung des Wissens« überwunden wird, der Lernende in seiner Lebenswelt Zusammenhänge herstellt. (Negt 1997: 89) Zum anderen bietet das arbeitsintegrierte Lernen die Möglichkeit für umfassende und tiefgreifende Entwicklungen der Persönlichkeit.

LITERATUR-, ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

LITERATUR

BALLY, G. (1945): Vom Ursprung und von den Grenzen der Freiheit. Eine Deutung des Spiels bei Tier und Mensch. Basel.

BASCHERA, P. (2008): Unternehmensführung – Leidenschaft oder Handwerk, Einführungsvorlesung am 20.10.2008 an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich.

BAUMAN, Z. (1991): Modernity and ambivalence. London.

BECK. U. (2007): Wo aber Risiko ist, wächst das Rettende auch. Interview mit der Zeitung »Die Welt«. http://www.welt.de/kultur/article780539/Wo_aber_Risiko_ist_waechst_das_Rettende_auch.html>

BERGMANN, B. (1998). Aufgaben-, Arbeits- und Organisationsgestaltung als Wege der Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern in Organisationen. In: Forschungsbericht Institut für Allgemeine Psychologie und Methoden der Psychologie Nr. 64, Technische Universität Dresden.

BERTELSMANN-STIFTUNG (2010): Employability: Beschäftigungsfähigkeit als Schlüssel zur Teilhabe. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-77E097BA-75A39757/bst/hs.xsl/90232_90235.htm

BLOOM, B. (1972) (Hrsg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Basel.

BMBF (HRSG.): (2009): Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung. http://www.bmbf.de/pub/auswirkungen_demografische_entwicklung_berufliche_ausbildung.pdf

BORNER, J. (2007): Die Entwicklung und Strukturierung des Kompetenzbegriffes. Von der Qualifikation zur Kompetenz. http://www.uinternacional.org/upload/pdf/KompetenzenJB__2.pdf

BOSSING, N. (1977): Die Projektmethode (orig.: Progressive Methods of Teaching, Boston 1944). In: Kaiser, A. / Kaiser, F.J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn, S. 113–133.

BUNK, G. P. (1994): Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 1, 9–15.

COLLINS, J. (2001): Good to Great. Why some companies make the leap and others don't... New York.

COLLINS, A. / BROWN / I. S. & NEWMAN, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: Resnick, C.B. (Hrsg.), Knowing, leaning and instruction. Hillsdale, NJ, S. 453–494

CORPORATE LEADERSHIP COUNSIL (2005): Realizing the Full Potential of Rising Talent. A Quantitative Analysis of the Identification and Development of High-Potential Employee, Volume 1. Washington und London.

CUBE, F. VON (1998): Lust an Leistung. Die Naturgesetze der Führung. München.

DEWEY, J. (1949 / 2000): Demokratie und Erziehung – Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, herausgegeben und übersetzt von E. Hylla. Braunschweig, Berlin, Hamburg.

DEWEY, J. (1938 / 1968): Erfahrung und Erziehung. In: Dewey, J. / Handlin, O. / Correll, W. (Hrsg.): Reform des Erziehungsgedankens, Weinheim, S. 29–99.

DIENSBERG, C. (2001): Wirtschaftspädagogische Aspekte des Entrepreneurship-Lernens. In: Anderseck, K. / Walterscheid, K. (Hrsg.): Entrepreneurship: gründungstheoretische, wirtschaftspädagogische und didaktische Positionen. Hagen.

DITTMANN, V. / STIEGLITZ, R.D. (1996): Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen Erwachsener. In: Freyberger, J.H. / Stieglitz, R.D. (Hrsg.): Kompendium der Psychiatrie und Psychotherapie. 10., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl., orientiert an der ICD. Basel, S. 217–232.

EDLING, H. (2008): Volkswirtschaftslehre. Schnell erfasst. Berlin Heidelberg.

EIBL-EIBESFELD, I. (1986): Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriss der Humanethologie. München.

EISLER, R. (1904): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Berlin.

ERPENBECK, J. (2004): Was kommt? – Kompetenzentwicklung als Prüfstein von E-Learning. In: Hohenstein, A.; Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln 2004, S. 1–21.

ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H. (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. New York, München, Berlin.

ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H. (2007a): Kompetenz-Management. Methoden, Vorgehen, KODE®, KODE®X im Praxistest. New York, München, Berlin.

ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H. (2007b): Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster.

ERPENBECK, J. / ROSENSTIEL L. (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.

ERPENBECK, J. / ROSENSTIEL L. VON (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage. Stuttgart.

ERPENBECK J. / SAUTER, W. (2007a): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.

ERPENBECK J. / SAUTER, W. (2007b): Eine Lernrevolution bahnt sich ihren Weg. http://www.blended-solutions.de/fileadmin/pdf/Eine_Lernrevolution_bahnt_sich_ihren_Weg_2_07.pdf

FAIX. W.G. (1995a): Der Erfolgsfaktor »Handlungskompetente Mitarbeiter und Führungskräfte«. In: Faix, W.G. / Rütter, T. / Wollstadt, E. (Hrsg.): Führung und Persönlichkeit: personale Entwicklung. Landsberg / Lech, S. 11–22.

FAIX. W.G. (1995b): Das Aufbaustudienseminar Personale Entwicklung (ASPE). In: Faix, W.G. / Rütter, T. / Wollstadt, E. (Hrsg.): Führung und Persönlichkeit: personale Entwicklung. Landsberg / Lech, S. 23–34.

FAIX, W.G. (2008): Die Unternehmensentwicklung zu Wachstum und Globalisierung. In: Faix, W.G. / Keck, G. / Kisgen, S. / Mezger, P. / Sailer, J. / Schulten, A. (Hrsg.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice Band 3. Stuttgart, S. 17–71.

FAIX, W.G. / BUCHWALD, C. / WETZLAR, R. (1991): Skill-Management: Qualifikationsplanung für Unternehmen und Mitarbeiter. Wiesbaden.

FAIX, W.G. / BUCHWALD, C. / WETZLER, R. (1994): Der Weg zum schlanken Unternehmen. Landsberg.

FAIX, W. G. / HOFMANN, L. / BUCHWALD, C. / WETZLER, R. (1989): Der Mitarbeiter in der Fabrik der Zukunft. Qualifikation und Weiterbildung. In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 2 / 1989.

FAIX, W.G. / KISGEN, S. / LAU, A. / SCHULTEN, A. / ZYWIETZ, T. (2006): Praxishandbuch Außenwirtschaft. Erfolgsfaktoren im Auslandsgeschäft. Wiesbaden.

FAIX, W.G: / KURZ, R. / WICHERT, F. (1995): Innovation zwischen Ökonomie und Ökologie. Landsberg / Lech.

FAIX, W. G. / LAIER, A. (1989): Soziale Kompetenz. In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 10 / 1989.

FAIX, W.G. / LAIER, A. (1991): Soziale Kompetenz. Das Potenzial zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg. Wiesbaden.

FAIX, W. G. / LAIER, A. (1996): Soziale Kompetenz. Wettbewerbsfaktor der Zukunft, 2. Auflage, Wiesbaden.

FAIX, W. G. / LINDNER-VOGT, K. / ARNOLD, D. / MANNCHEN, K. / WIDMANN, JOSEFINA (1989): »Synergie-Effekte. Weiterbildungs-Projekt fördert Technologie- und Know-How-Transfer«. In: Materialfluß, April 1989.

FAIX, W.G. / MERGENTHALER, J. (2009): War for Talents. In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 13–77.

FAIX, W.G. / MERGENTHALER, J. (2010a): Über die Kraft der schöpferischen Zerstörung. Die Rahmenbedingungen des unternehmerischen Erfolgs heute. In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. Berlin, S. 11–102.

FAIX, W.G. / MERGENTHALER, J. (2010b): Die schöpferische Kraft der Bildung. Über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung. Berlin.

FALCK, O. / KIPAR, S. / WÖSSMANN, L. (2008): Humankapital und Innovationstätigkeit von Unternehmen. Erste deskriptive Befunde neuer Fragen im ifo Innovationstest. http://www.cesifo-group.de/pls/guest/download/ifo%20Schnelldienst/ifo%20Schnelldienst%202008/ifosd_2008_7_2.pdf

FIEDLER, P. (2007). Persönlichkeitsstörungen (völlig neu bearbeitete 6. Aufl.). Weinheim.

FUEGLISTALLER, U. / MÜLLER, C. / VOLERY, T. (2008): Entrepreneurship. Modelle – Umsetzung – Perspektiven. Mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, 2. Auflage, Wiesbaden, 2008.

FOHRMANN, J. (2010): Was ist Bildung? Vom inflationären Gebrauch eine Begriffs und dem Verschwinden seiner tatsächlichen Bedeutung. In: Forschung und Lehre 3 / 10, S. 174–176.

GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON (2010). http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Homepage.jsp

GOFFMAN, E. (1959 / 1991): Wir alle spielen Theater. München.

GRIGAT, F. (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Komptenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Forschung & Lehre 4 / 10, S. 250–253.

GRUBER, E. (2002): Wissensgesellschaft: Modebegriff oder produktiver Reformansatz in der Erwachsenenbildung? In: Res Publica. Festschrift für Peter Schachner-Blazizek zum 60. Geburtstag. Graz.

GRUBER, E. (2005): Humboldt ist tot – es lebe Humboldt! Gedanken zu einer neuen (Allgemein)Bildung. http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Neue%20Allgemeinbildung_Humboldt

GUDJONS, H. (1986): Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn.

HEYSE, V. / ERPENBECK, J. (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Bielefeld.

HEYSE, V. / ERPENBECK, J. (2007): Kompetenzmanagement: Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Münster.

HEYSE, V. / ERPENBECK, J. (2010): Qualitätsanforderungen an KODE®. In: Heyse, V. / Erpenbeck, J. / Ortmann, S. (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenz. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster, S. 21–54.

HEYSE, V. (2010): Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. KODE® im Praxistest. In: Heyse, V. / Erpenbeck, J. / Ortmann, S. (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenz. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster, S. 55–99.

HIGGINS, J. M. / WIESE, G. G. (2009): Innovationsmanagement. Kreativitätstechniken für den unternehmerischen Erfolg, Berlin.

HORX, M. (2009): Das Buch des Wandels. München.

HUBER, L. (1998): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, 5. Auflage, Weinheim / Basel, S. 417–441.

HUMBOLDT, W. VON (1793 / 1986): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I. Klassische Problemformulierungen. In: Tenorth, H.E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft. Weinheim, München.

HUNZINGA, J. (1939 / 2004): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek.

IBM (2008a): IBM Global CEO Study. Das Unternehmen der Zukunft. www.ibm.com/services/de/bcs/html/ceostudy.html

IBM (2008b): Outsourcing und global integrierte Unternehmen: Von der Auslagerung der Basisdienste zur Wertschöpfung. https://www-935.ibm.com/services/de/cio/pdf/wp-cio-itopt-outsourcing.pdf

IBM (2010a): IBM Global CEO Study. Unternehmensführung in einer komplexen Welt. Executive Summary. http://www-935.ibm.com/services/de/ceo/ceostudy2010/

IBM (2010b): IBM Global CEO Study. Unternehmensführung in einer komplexen Welt. Gesamtausgabe. http://www-935.ibm.com/services/de/ceo/ceostudy2010/

Raisch, S. / Probst, G. / Gomez, P. (2007): Wege zum Wachstum. Wie Sie nachhaltigen Unternehmenserfolg erzielen. Wiesbaden.

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (Hrsg.): Oberste Bildungsziele in Bayern, Artikel 131 der bayerischen Verfassung in pädagogischer Sicht, 5. Auflage, München: 2003, Nachdruck 2005.

JANK, W. / MEYER, H. (1994): Didaktische Modelle. Frankfurt am Main.

JUNG, E. / JUCHLER, I. (2002): Sachanalyse Globalisierung. http://www.sowi-online.de/journal/2002-1/sachanalyse_jung_juchler.htm

KAISER, G. / SIEGRIST, J. / ROSENFELD, E. / WETZEL-VANDAI, K. (Hrsg.) (1996): Die Zukunft der Medizin – Neue Wege zur Gesundheit? Frankfurt a. M.

KEIM, S. / WITTMAN, P. (2009): Instrumente zur Kompetenzermittlung- und messung. In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 415–441.

KLEIN, G. (2001): Wissensmanagement und das Management von Nichtwissen – Entscheiden und Handeln mit unscharfem Wissen. In: Graf, H. G. (Hrsg.) (2001): ...und in Zukunft die Wissensgesellschaft? Chur, S. 73–80.

KNOLL, M. (1984): Paradoxien der Projektpädagogik – Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 / 84, S. 663–674.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005): Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf

LACHENMAIER, S. / WOESSMANN, L. (2004): Does Innovation cause Exports? Evidence from exogenous Innovation impulses and obstacles using german micro data. CESIFO Working Papers No. 1178 Category 7: Trade Policiy. http://ideas.repec.org/a/oup/oxecpp/v58y2006i2p317-350.html

LACHENMAIER, S. / ROTTMANN, H. (2007a): Effects of Innovation on Employment: A dynamic panel analysis. CESIFO Working Papers No. 2015 Category 9: Industrial Organisation. http://ideas.repec.org/p/mse/cesdoc/r07036.html

LACHENMAIER, S. / ROTTMANN, H. (2007b): Employment Effects of Innovation at the Firm Level. Ifo Working Paper No. 27. http://ideas.repec.org/p/ces/ifowps/_27.html

LACHENMAIER, S. / WOESSMANN, L. (2004): Does Innovation cause Exports? Evidence from exogenous Innovation impulses and obstacles using german micro data. CESIFO Working Papers No. 1178 Category 7: Trade Policiy. http://ideas.repec.org/a/oup/oxecpp/v58y2006i2p317-350.html

LACHENMAIER, S. / ROTTMANN, H. (2007a): Effects of Innovation on Employment: A dynamic panel analysis. CESIFO Working Papers No. 2015 Category 9: Industrial Organisation. http://ideas.repec.org/p/mse/cesdoc/r07036.html

LACHENMAIER, S. / ROTTMANN, H. (2007b): Employment Effects of Innovation at the Firm Level. Ifo Working Paper No. 27. http://ideas.repec.org/p/ces/ifowps/_27.html

LAVE, J. / WENGER, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge.

LUHMANN, N. (1991): Soziologie des Risikos. Berlin u. a..

MERGENTHALER, J. (2008): Sollbruchstellen der Seele. Die Multiple Persönlichkeit als Metapher im Identitätsdiskurs. Marburg.

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 7, 36–43.

MEYER, HILBERT (1987): UnterrichtsMethoden. Band I: Theorieband; Band II: Praxisband. Frankfurt am Main.

NEGT, O. (1997): Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen. Sechs Kompetenzen zur Gesellschaftsveränderung. In: Widerspruch, 17 (33), S. 89–102.

NIDA-RÜMELIN, J. (2006): Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel, München.

NONAKA, I. / TAKEUCHI, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a.M. 1997.

OELSNITZ, D. VON / STEIN, V. / HAHMANN, M. (2007): Der Talente-Krieg. Personalstrategie und Bildung im globalen Kampf um Hochqualifizierte. Bern u. a.

PESTALOZZI, H.A. (1989): Auf die Bäume ihr Affen. Bern.

PETERS, T. (2007): Re-imagine. Spitzenleistung in chaotischen Zeiten. Offenbach

PIRNTKE, G. (2010): Lernen nach der neuen Ausbildereignungsverordnung. Norderstedt.

PLATON (1940): Sämtliche Werke. Berlin.

PRAHALAD, C.K. / KRISHNAN, M.S. (2009): Die Revolution der Innovation. Wertschöpfung durch neue Formen in der globalen Zusammenarbeit. München.

RASNER, C. / FÜSER, K. / FAIX, W.G. (1999): Das Existenzgründerbuch. Von der Geschäftsidee zum sicheren Geschäftserfolg, 4. Auflage, Landsberg / Lech.

REICH, R. (1993): Die neue Weltwirtschaft. Das Ende der nationalen Ökonomie. Frankfurt a. M. u. a. 1993.

RUSSEL, B. (1996): Denker des Abendlandes – Eine Geschichte der Philosophie. Stuttgart.

SCHÄFER, A. (2008): Die Kraft der schöpferischen Zerstörung. Joseph A. Schumpeter. Die Biographie. Frankfurt am Main.

SCHÄFERS, B. (Hrsg.) (1995): Grundbegriffe der Soziologie. 4. verbesserte und erweiterte Auflage. Opladen.

SCHNEIDER, R. (2008): Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins »Schulentwicklung«: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/26029/2/RalfSchneider_Gesamt.pdf

SCHOPENHAUER, A.: Die Welt als Wille und Vorstellung. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Zürcher Ausgabe. (Der Text folgt der historisch-kritischen Ausgabe von Arthur Hübscher. Die editorischen Materialien besorgte Angelika Hübscher. Redaktion von Claudia Schmölders, Fritz Senn und Gerd Haffmanns). Zürich, Bd. 1–4.

SCHREIER H. (Hrsg.) (1986): Dewey, J.: Erziehung durch und für die Erfahrung (eingeleitet, ausgewählt und kommentiert). Stuttgart.

SCHUMPETER, J.A. (1946/1993): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Tübingen.

SCHUMPETER, J.A. (1947): The Creative Response in Economic History. The Journal of Economic History 7 (2), S. 149–159.

SCHUMPETER, J.A. (1952): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung, 5. Auflage, Leipzig.

SCHUMPETER, J.A. (1961a): The Theory of Economic Development. New York, S. 65–94.

SCHUMPETER, J.A. (1961b): Konjunkturzyklen, 2 Bde. Göttingen.

SIEMENS AG (1994): Zukunft braucht Herkunft. München.

SIMMEL, G. (1908 / 1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. In: Ders.: Georg-Simmel-Gesamtausgabe. Bd. 11. (Hrsg. v. Otthein Rammstedt). Frankfurt a. M.

SIMON, H. / GATHEN, A. VON DER (2002): Das große Handbuch der Strategieinstrumente. Alle Werkzeuge für eine erfolgreiche Unternehmensführung. Frankfurt am Main.

SMITH, A. (1759 / 2010): The Theory of Moral Sentiments. New York.

SMITH, A. (1778 / 1994): The Wealth of the Nations. New York.

SMOLNY, W. / SCHNEEWEIS, T. (1999): Innovation, Wachstum und Beschäftigung. Eine empirische Untersuchung auf der Basis des ifo Unternehmenspanels. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 218, Heft 3 + 4, S. 457–472.

SONNTAG, K. (1996): Lernen im Unternehmen. München.

SPOUN, S. / WUNDERLICH, W. (2005) Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt / New York.

STÄHLER, P. (2002): Geschäftsmodelle in der digitalen Ökonomie. Merkmale, Strategien und Auswirkungen. Lohmar.

STAUDT, E. / KRIEGESMANN, B. (1999): Die Differenz zwischen Qualifikation und Kompetenz. In: Institut für angewandte Innovationsforschung (Hrsg.): Jahresbericht 1999. Bochum.

STEVENSON, H.H. / JARILLO, J.C. (1990): A Paradigm of Entrepreneurship : Entrepreneurial Management. In: Strategic Management Journal.

WALTERSCHEID, K. (1998): Entrepreneurship als universitäre Lehre. www.fernuni-hagen.de/GFS/pdf/entrepreneurship_lehre.pdf

WEBER, M. (1920): Gesammelte Aufsätze Religionssoziologie 1. Tübingen, 1988.

WEBER, H. / MERX, V. (2005): Dualität im Wandel der Zeit. In: Bund-Länder-Kommision für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich. Bonn. (= Materialen zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 132)

WILDT, J. (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Wildt, J. / Szczyrba, B. / Wildt, B. (Hrsg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 117. Bielefeld, S. 12–39.

ABBILDUNGEN

1 | Verhältnis organisches vs. Akquisitionswachstum b. den Fortune Global 500 Unternehmen (1995–2004) S. 9
2 | Wachstum durch Innovation S. 13
3 | Radikale Innovationen S. 15
4 | Inkrementelle Innovationen S. 19
5 | Neue Unternehmen bzw. Unternehmungen S. 21
6 | Person, Person-Potenzial, Persönlichkeit S. 26
7 | Das strategische Dreieck der (Unternehmens)Entwicklung (Faix 2008) S. 27
8 | Das strategische Dreieck der Persönlichkeitsentwicklung S. 28
9 | Idealtypischer Verlauf einer Bildungsgeschichte S. 29
10 | Der menschengemeinsame Bildungsweg S. 31
11 | Die neun möglichen Ausprägungen des Person-Potenzials des Menschen S. 31
12 | Zukunft braucht Herkunft S. 33
13 | Persönlichkeit-Haben S. 36
14 | Daten, Informationen und Wissen S. 37
15 | Kompetenzen als Disposition zur Handlungsfähigkeit im Angesicht des Neuen und Unbekannten S. 39
16 | Die Entwicklung von Verantwortungs-Bewusst-Sein früher und heute S. 43
17 | Persönlichkeit-Sein S. 44
18 | Taxonomie der Lernziele in Bezug auf die Berufsbefähigung S. 50
19 | (Selbst)Erkenntnis von Berufsfertigkeit und/oder Berufsfähigkeit S. 53
20 | Das Konzept von Persönlichkeit-Haben und Persönlichkeit-Sein S. 54
21 | Elemente einer schöpferischen Persönlichkeit S. 56
22 | Unternehmerisches Wissen S. 57
23 | Schöpferische Persönlichkeiten im Innovationsprozess S. 68

TABELLEN

Tabelle 1 | Big-Five-Persönlichkeitseigenschaften (OCEAN-Ansatz) S. 40
Tabelle 2 | Die sechs Kategorien der kognitiven Prozessdimension nach Bloom. S. 49
Tabelle 3 | Die sechs Kategorien der Berufsbefähigung und darauf bezogene Prozesse ergänzt um eine erweiterte Verbenliste nach Bloom, zitiert nach Bachmann (2011). S. 51

STEFANIE KISGEN

DAS PROJEKT-KOMPETENZ-STUDIUM

MASTER OF SCIENCE IN INTERNATIONAL MANAGEMENT DER SIBE

INHALT

1 Einleitung ... 97

2 Management ... 99

3 Management-Projekt-Kompetenz-Studium an SHB und SIBE ... 103

4 Studienprogramm Master of Science in International Management ... 104
4.1 Zielgruppe des M.Sc.-Programms ... 104
4.1.1 Die Studenten ... 104
4.1.2 Die Unternehmen ... 107
4.2 Projekte im M.Sc.-Programm ... 110
4.3 Ziele des Studiums ... 113
4.3.1 Ziel der Studienprogramme der SHB ... 113
4.3.2 Ziele des M.Sc.-Programms der SIBE ... 114
4.4 Aufbau und Inhalte des M.Sc.-Programms ... 117
4.5 Bildungsmethodik des M.Sc.-Programms ... 122
4.5.1 Der M.Sc. in International Management als wissenschaftlicher Studiengang . 122
4.5.2 Forschendes Lernen und Projektlernen ... 124
4.5.3 Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung ... 126
4.6 Kompetenzentwicklung ... 128
4.6.1 Kompetenzbegriff ... 128
4.6.2 Kompetenzeinschätzungen durch KODE® und SKE-Center ... 131
4.7 Projektentwicklung ... 138
4.7.1 Coaching und Mentoring zur Projektentwicklung ... 141
4.7.2 Projektspezialisierungen im M.Sc.-Programm ... 147

5 Vorteile für Studenten und Unternehmen ... 148

6 Fazit und Ausblick ... 150

Literatur-, Abbildungs-, Tabellen- und Abkürzungsverzeichnis ... 152

Anhang ... 158

1 EINLEITUNG

Wandel, Turbulenzen, Innovation und neue Realitäten sind Begriffe, die in den Werken Peter F. Druckers, einem der frühen Wegweiser moderner Managementlehre, stets wieder auftauchen. Das Gedankengut Druckers, der die Welt als sich stetig wandelnd beschrieben hat, scheint aktueller denn je. Denn das Begriffsquartett Komplexität, Kreativität, Kompetenz und Innovation, das sich aus der von IBM weltweit durchgeführten CEO-Studie[1] ableiten lässt, impliziert die Gedanken Druckers und skizziert den Alltag und damit einhergehend die Anforderungen an Führungskräfte von heute. Wenn (internationales) Management bedeutet, in der Gegenwart die Zukunft zu gestalten, bedarf es »schöpferischer Persönlichkeiten«[2]. Empirische Studien[3] bestätigen die hohe (zukunftsorientierte) Bedeutung von *Leadership Development*, während das in den Unternehmen diesbezüglich vorhandene Vermögen gegenwärtig als nur gering ausgeprägt bewertet wird. Der hohen Bedeutung von *Leadership Development* und dem dazu nur geringen Vermögen der Unternehmen auf der einen Seite, ist auf der anderen Seite der durch die demografische Entwicklung hervorgerufene War for Talent, der Kampf um die Besten, in Zeiten der Wissensökonomie gegenüberzustellen.

Genau an dieser Schnittstelle und in diesem Markt findet sich das Leistungsspektrum der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE), der internationalen Business and Law School der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB), wieder. Denn der postgraduale, konsekutive Studiengang Master of Science in International Management (M.Sc.) der SIBE stellt ein Modell der Nachwuchskräfteentwicklung in der tertiären Bildung dar. Dabei folgt das M.Sc.-Programm dem Alleinstellungsmerkmal des Projekt-Kompetenz-Studiums (PKS) der SHB. Neben den zwei Protagonisten Hochschule und Student[4] der traditionellen Hochschullandschaft integriert das PKS mit Unternehmen bzw. Organisationen einen weiteren Partner.

> *»Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin ist eine besondere Ausgestaltung eines dualen berufsintegrierten Studiums. Der Kerngedanke dieses Studiums ergibt sich durch die beiden Begriffe »Projekt« und »Kompetenz«: Während des Studiums realisieren die Studierenden in einem Unternehmen ein Projekt, welches in der Regel auf eine Innovation im Sinne Schumpeters abzielt. Durch die intensive Beschäftigung mit diesem herausfordernden, da innovativen und ergebnisoffenen Projekt entwickeln die Studierenden Kompetenzen.«*[5]

1 Vgl. IBM 2010a.

2 Faix / Mergenthaler 2010.

3 Vgl. IBM 2010b; BCG & WFPMA 2010.

4 In diesem Artikel werden aus Gründen der sprachlichen Einfachheit die StudentInnen und alle weiteren Bezeichnungen in der Regel nur mit der männlichen Form belegt, gemeint sind jedoch stets männliche und weibliche Personen.

5 Faix / Mergenthaler 2010, S. 271.

Besonders hervorzuheben ist die Ausgestaltung an der SIBE, denn neben dem Fokus auf die Theorie und somit auf die Gesamtheit der Wissensvermittlung während des Studiums durch Seminare und Selbstlernphasen, kommen die Teile Reflexion und Projekt hinzu.[6] Dabei fördert SIBE im Rahmen des M.Sc.-Studiums jeden einzelnen der Bestandteile Theorie, Projekt und Reflexion speziell. »Das synergetische Zusammenwirken aller drei Elemente […] ermöglicht schließlich eine ganzheitliche Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit […].«[7]

Nachfolgend soll nun das Projekt-Kompetenz-Studium (PKS) Master of Science in International Management (M.Sc.) exemplarisch als eines der Studienprogramme der SIBE dargestellt werden. Ausgangspunkt der Betrachtungen bildet der Begriff Management, dem sich das Konzept des Projekt-Kompetenz-Studiums an SHB und SIBE als postgraduale Ausbildung für Management anschließt. Darauf aufbauend steht das Studienprogramm M.Sc. in International Management im Fokus. Nach einer Betrachtung der Zielgruppe folgt eine konzeptionelle Beschreibung der unternehmerischen Projekte, die in den Partnerunternehmen durchgeführt werden. In einem nächsten Schritt werden die Ziele des Projekt-Kompetenz-Studiums konkretisiert. Den Ausführungen zum Aufbau sowie den Inhalten folgt die dem Studienprogramm zugrundeliegende Bildungsmethodik, mittels derer das Ziel des Studiums erreicht werden soll. Hieran schließt sich die Beschreibung der Kompetenzentwicklung sowie der Projektentwicklung an. Beides sind dem Projekt-Kompetenz-Studium innewohnende Besonderheiten, die durch Coaching und Mentoring gefördert werden. Die gesonderte Betrachtung der Projektspezialisierungen in den unterschiedlichen Unternehmensbereichen ergänzt das zuvor beschriebene Leistungsspektrum des M.Sc.-Programms. Eine Zusammenfassung zeigt den Nutzen aus dem Projekt-Kompetenz-Studium Master of Science in International Management für die Partnerunternehmen einerseits und die Studierenden andererseits auf.

Die Beiträge von

- Faix, Werner G. / Schulten, Annette / Auer, Michael: Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB), in: Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009, S. 137–173,
- Blumenthal; Ineke: Genese des Projekt-Kompetenz-Studiums der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE), in: Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009, S. 175–217 sowie
- Faix, Werner G. / Mergenthaler, Jens: Die schöpferische Kraft der Bildung. Über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung, Stuttgart 2010

seien an dieser Stelle als Leitartikel anzuführen. Ein Fazit verbunden mit einem Ausblick rundet den vorliegenden Text ab.[8]

---

6 Dazu ausführlich s. Faix / Mergenthaler 2010, S. 271 ff.

7 Faix / Mergenthaler 2010, S. 272.

8 Der vorliegende Text beruht weitgehend auf Kisgen 2010.

2 MANAGEMENT

Ausgangspunkt soll der Begriff des Managements bzw. der Management-Wissenschaft sein, wobei Management hier als eingedeutschtes Synonym für Unternehmensführung verwendet wird. Geht man dem Begriff der Unternehmensführung auf den Grund, so ist das Phänomen Führung in allen hierarchisch aufgebauten Institutionen wie z. B. Unternehmen anzutreffen aber auch in nicht-hierarchischen Einheiten wie z. B. Sportmannschaften, in denen Personen über Interaktionen miteinander verbunden sind. »Der Führungsbedarf [all dieser multipersonalen und arbeitsteilig gegliederten Organisationen] ergibt sich daraus, dass das Handeln der Personen nach Koordination im Hinblick auf angestrebte Ziele verlangt. […] Ein Unternehmen erfolgreich zu führen heißt letztendlich, situationsadäquate Entscheidungen zu treffen sowie Handlungen vorzunehmen, welche diese Entscheidungen konsequent umsetzen.«[9] Neben Macharzina / Wolf stellen beispielsweise auch Drucker und Dülfer das auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtete Handeln heraus. Drucker weist insbesondere auf die Verantwortung des Managements hin, die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens zu sichern, d. h. in der Gegenwart die Zukunft zu gestalten. Da er die Welt als sich stetig wandelnd begreift, sieht er Marketing und Innovation als Zweck von Unternehmen. Wenn Innovation im Verständnis Schumpeters bedeutet, Ideen wertschöpfende Wirklichkeit werden zu lassen,[10] impliziert Innovation den Begriff des Marketings. Aufgrund dieser Kausalität soll in diesem Beitrag Innovation als übergeordnetes Unternehmensziel verwendet werden. Druckers Verständnis von Management weiter folgend bedeutet demnach, den von (exogenen) Rahmenbedingungen beeinflussten (handelnden) Menschen im Mittelpunkt von Management zu sehen. Dieser (handelnde Mensch) hat sich der Ziele anzunehmen und sich auf wertvolle Beiträge zu den Ergebnissen der Organisation zu konzentrieren. Denn »[d]ie Qualität des Managements, in dessen Mittelpunkt das Handeln und die Anwendung stehen, wird an den Ergebnissen gemessen.«[11]

Vor dem Hintergrund der vorangehenden Ausführungen findet eine Abgrenzung zum weiten Verständnis des anglo-amerikanischen Management-Begriffs statt, »*wonach praktisch alle im Unternehmen anstehenden Entscheidungsangelegenheiten zu Management- bzw. Unternehmensführungsaufgaben erhoben werden*«[12]. Damit soll der Auslegung nach Macharzina / Wolf gefolgt werden, wonach dieses undifferenzierte Verständnis »zur Verwässerung des Gegenstands führt und eine so verstandene Lehre von der Unternehmensführung die Betriebswirtschaftslehre, allerdings nur begrifflich, ersetzen würde.«[13] Mit Blick auf die mit knapp mehr als 150 Jahren junge

9 Macharzina / Wolf 2005, S. 37, 42.

10 Zum Innovationsbegriff s. Schumpeter 1997; Faix / Mergenthaler 2010, S. 25 ff.

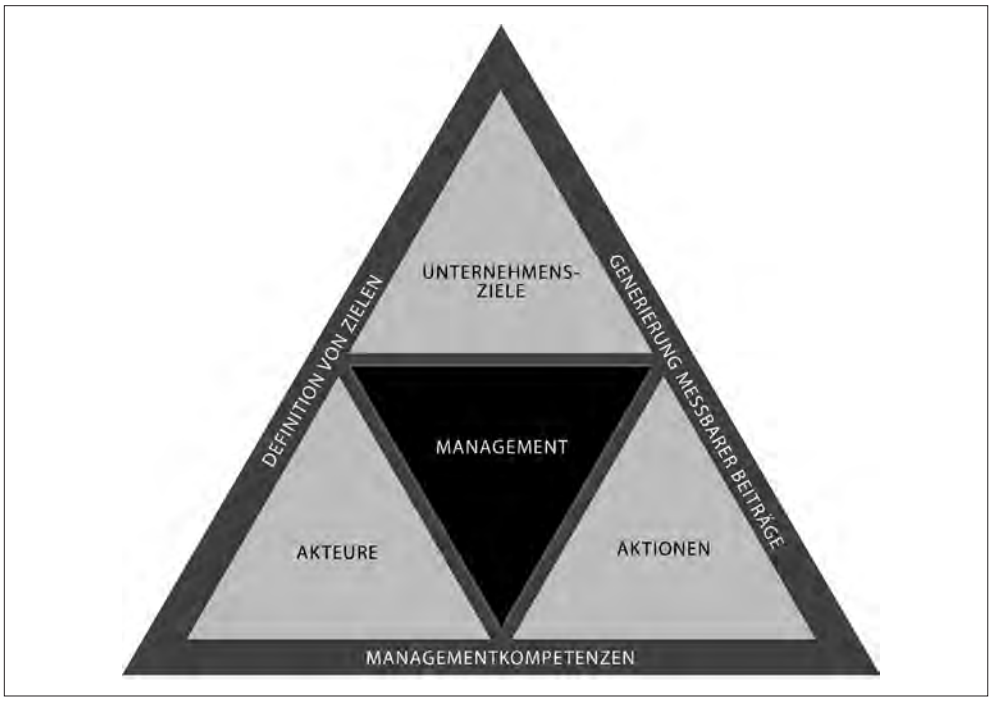
11 Drucker 2010, S. 29.

12 Macharzina / Wolf 2005, S. 44. Hervorhebung im Original.

13 Macharzina / Wolf 2005, S. 44.

Entwicklung von Management auf der einen und der innerhalb kurzer Zeit starken Beeinflussung der sozialen und wirtschaftlichen Struktur der Industrieländer auf der anderen Seite, kommt Management eine weit über die Betriebswirtschaftslehre hinausgehende gesellschaftliche Funktion zu. Da der Manager »alle Erkenntnisse der Human- und Gesellschaftswissenschaften – der Psychologie, der Philosophie, der Wirtschaftswissenschaft, der Geschichte und der Ethik – sowie die Ergebnisse der Naturwissenschaften«[14] zum Erreichen von Ergebnissen bzw. der Unternehmensziele anwenden muss, spricht Drucker sogar von Management als Geisteswissenschaft.

Vor diesem Hintergrund sowie unter Berücksichtigung der Management-Literatur spezifiziert die nachfolgende Abbildung (Abb. 1) das Verständnis der SIBE von Management.



1 | Management.

14 Drucker 2010, S. 30.

Demnach müssen die Manager (Akteure) in der Lage sein, mit entsprechenden Aktionen (Strategien) messbare Beiträge zur Erreichung der Unternehmensziele zu generieren. Die Akteure müssen ebenfalls in der Lage sein, Ziele in einem von Werten und Normen geprägten Umfeld zu definieren. Die Akteure müssen Persönlichkeiten mit den für das Management notwendigen Kompetenzen sein. Bezogen auf das internationale Management bedeutet diese Definition: Die Manager (Akteure) müssen in der Lage sein, mit entsprechenden Aktionen (Strategien) messbare Beiträge zur Erreichung der internationalen Unternehmensziele zu generieren. Die Akteure müssen ebenfalls in der Lage sein, (Internationalisierungs-)Ziele in einem von Werten und Normen geprägten (internationalen) Umfeld zu definieren. Die Akteure müssen Persönlichkeiten mit den für das (internationale) Management notwendigen Kompetenzen sein.[15]

In dieselbe Richtung des zuvor abgeleiteten Verständnisses von Management weisen auch aktuelle empirische Studien. Um die Herausforderungen von CEOs von heute besser zu verstehen, führte IBM zwischen September 2009 und Januar 2010 persönliche Gespräche mit 1.541 CEOs und Führungskräften aus Privatwirtschaft und öffentlichem Sektor, die Unternehmen unterschiedlicher Größe in 60 Ländern und 33 Branchen repräsentieren.[16] Abgesehen von wenigen Ausnahmen erwarten die CEOs weitere radikale Veränderungen. Die neue Wirtschaftswelt wird von den CEOs übereinstimmend als sehr viel dynamischer, ungewisser, komplexer und sich strukturell wandelnd bezeichnet. Daraus folgt, dass CEOs ihr Portfolio, ihr Geschäftsmodell, ihre Arbeitsweise und lang gehegte Meinungen grundlegend verändern, d. h. Innovationen auf den Weg bringen müssen. Auch wenn die Welt bereits in der Vergangenheit von einem steten Wandel geprägt war und sich Geschäftsmodelle von Zeit zu Zeit geändert haben, treten diese Änderungen heute in sehr viel kürzeren zeitlichen Abständen auf. CEOs müssen in der Lage sein, ihre Kernaktivitäten laufend zu überprüfen, zu optimieren und umzugestalten. Als mit Abstand wichtigste Führungsqualität nannten die CEOs Kreativität. Kreativität wird häufig als Fähigkeit definiert, etwas Neues oder Anderes zu schaffen. Die CEOs haben diese Definition jedoch ausgeweitet. Demnach ist Kreativität die Grundlage für radikale Innovation und ständige Neuerfindung. Laut den von IBM befragten CEOs müssen Führungskräfte bereit sein, den Status quo zu ändern, selbst wenn er erfolgreich ist. Sie müssen sich dafür einsetzen und bereit sein, mutige, bahnbrechende Ideen umzusetzen. An diesem Aspekt vermag die ebenfalls von IBM zwischen November 2009 und April 2010 durchgeführte Studie bei 707 CHROs in 61 Ländern anzuknüpfen. Während gegenwärtig Wachstum durch Prozesse und Effizienz im Vordergrund steht,

15 Im Kontext der Internationalisierung von Unternehmen und des internationalen Managements werden häufig interkulturelle Kompetenzen angeführt und gefordert. Dieser Artikel folgt dabei dem Verständnis nach Erpenbeck. Nach Erpenbeck gibt es keine genuinen interkulturellen (Teil-) Kompetenzen. Denn die für das selbstorganisierte Handeln in offenen, internationalen Problem- und Entscheidungssituationen wichtigen abgeleiteten Kompetenzbündel lassen sich den Grundkompetenzen der personalen, aktivitäts- und handlungsbezogenen, fachlich-methodischen sowie sozial-kommunikativen Kompetenz zuordnen, s. dazu Erpenbeck 2009, S. 99 f.; Erpenbeck 2010.

16 S. IBM 2010a. Die in der Studie befragte Stichprobe umfasst die größte bekannte Zahl an CEOs, die jemals gleichzeitig an einer Umfrage teilgenommen haben.

gehen die befragten HR-Manager davon aus, dass Wachstum innerhalb der nächsten drei Jahre durch neue Märkte und Produkte bzw. Dienstleistungen realisiert wird. Die Entwicklung zukünftiger »Leader« zählt deswegen laut Studie zu den wichtigsten Zukunftsfragen von Unternehmern. Gleichzeitig bewerten die Befragten das in den Unternehmen diesbezüglich gegenwärtig vorhandene Vermögen jedoch als sehr gering.[17] Ein britischer Personalleiter führt zudem an: »We have strong managers, not leaders – and we need strong leaders to achieve our strategic objectives.«[18]

Auch einige Autoren differenzieren zwischen Managern und Leadern. Demzufolge werden Leader als Visionäre und Innovatoren beschrieben, denen es gelingt, andere von den eigenen Zielen zu überzeugen. Im Gegensatz dazu wird dem Manager zugesprochen, den aktuellen Zustand zu wahren und zu verwalten.[19] Drucker weist allgemein auf die Überbetonung der Literatur von Management als Verwaltungsfunktion hin – und damit spiegele sie auch tatsächlich die Realität vieler Unternehmen wider. Die eigentliche und wichtigere Aufgabe von Management sei jedoch »the management of innovation as a distinct and major task«[20]. Der gegenwärtig als scheinbar unvereinbar konstruierte Widerspruch zwischen Management und Unternehmertum wird von Drucker in dem Sinne aufgehoben, als dass beide koordiniert zusammenfließen müssen.[21] Während die Diskussion um die Begrifflichkeiten einerseits als überholt gilt, halten die Forderungen nach Innovationen und unternehmerischem Handeln andererseits an.[22] Faix/Mergenthaler führen darüber hinaus sogar den Begriff der schöpferischen Persönlichkeit ein. Denn die Aspekte einer Persönlichkeit wie Wissen, Kompetenz, Temperament, Charakter und Werte, spiegeln sich in den Handlungen eines Menschen wider.[23] Auch für Unternehmen ist es letztlich nicht ausschlaggebend, welche Persönlichkeit jemand besitzt, sondern wie sich diese auf den Unternehmenserfolg auswirkt. Diese Wirkung wird vom Unternehmen

> *»dahingehend beurteilt […], welchen Nutzenbeitrag diese Handlungen für die Sozietät darstellen. Die Folge des sozialen Prozesses besteht zum einen darin, dass der Handelnde und dessen Handlungen durch die Sozietät eine bestimmte Wertschätzung erfahren (Ansehen, Charisma); zum anderen gewinnt der Handelnde durch sein Tun Einfluss auf diese Sozietät (Autorität). Vor dem Hintergrund der immensen Bedeutung von Innovationen erscheint die (erwünschte, geforderte) Einnahme einer Führungsrolle in einer Sozietät aufs Engste verbunden mit der Entwicklung einer schöpferischen Persönlichkeit.«*[24]

17 Diesbezüglich identisches Ergebnis in BCG & WFPMA 2010, S. 8.

18 Zit. n. IBM 2010b, S. 19.

19 Vgl. exemplarisch Bennis 2009, S. 41 ff., der den Unterschied sehr plastisch herausstellt.

20 Drucker 1999, S. 501.

21 Vgl. Drucker 2010, S. 24 f.

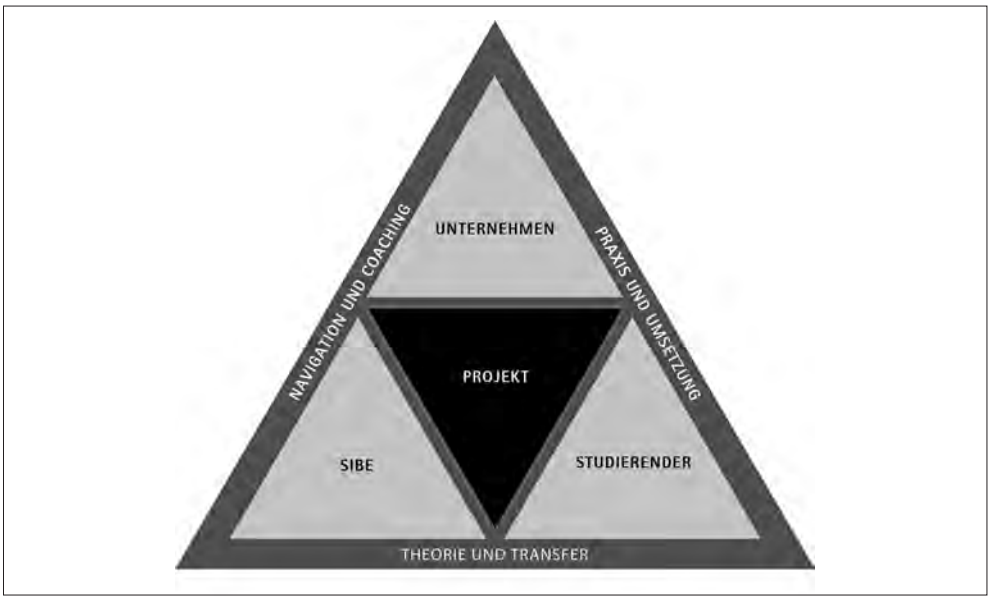
22 S. dazu explizit Drucker 2010, S. 372.

23 S. dazu ausführlich Faix/Mergenthaler 2010, S. 100 ff., sehr gut veranschaulicht S. 110.

24 Faix/Mergenthaler 2010, S. 175.

Vor diesem Hintergrund verfolgt die SIBE mit ihren Projekt-Kompetenz-Studiengängen das Ziel der Bildung (zu) einer Führungspersönlichkeit. Die Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit ist die Grundlage dafür, eine Führungspersönlichkeit werden zu können.[25] Daher soll nachfolgend das Modell des Projekt-Kompetenz-Studiums und die Umsetzung am Beispiel des Studiengangs Master of Science in International Management aufgezeigt werden.

3 MANAGEMENT-PROJEKT-KOMPETENZ-STUDIUM AN SHB UND SIBE



2 | Der Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums nach Faix et al. 2009b, S. 147.

Das Projekt-Kompetenz-Studium integriert neben den zwei Protagonisten Hochschule und Student der traditionellen Hochschullandschaft mit Unternehmen bzw. Organisationen[26] einen weiteren Partner. Damit arbeiten drei Partner zusammen (Abb. 2): Hochschule, Student und Unternehmen, die formal über Verträge miteinander verbunden werden. Im Mittelpunkt der Beziehung steht ein Projekt, das der Student vor Ort im Unternehmen realisiert.

25 S. dazu Faix / Mergenthaler 2010.

26 Öffentliche Verwaltung, Non Profit Organisation etc., nachfolgend Unternehmen genannt.

> *»Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin ist eine besondere Ausgestaltung eines dualen berufsintegrierten Studiums. Der Kerngedanke dieses Studiums ergibt sich durch die beiden Begriffe »Projekt« und »Kompetenz«: Während des Studiums realisieren die Studierenden in einem Unternehmen ein Projekt, welches in der Regel auf eine Innovation im Sinne Schumpeters abzielt. Durch die intensive Beschäftigung mit diesem herausfordernden, da innovativen und ergebnisoffenen Projekt entwickeln die Studierenden Kompetenzen.«*[27]

Die Rolle der Hochschule besteht darin, die entsprechenden Rahmenbedingungen für Lehre, Projekt- und Kompetenzentwicklung anzubieten und die Triade auf das sichtbare gemeinsame Ziel – ein erfolgreiches Projekt – auszurichten. Dazu richtet die SIBE den Fokus neben der Theorie und der Gesamtheit der Wissensvermittlung durch Seminare und Selbstlernphasen des Studiums auf das Projekt und die Reflexion.[28] SIBE fördert im Rahmen des M.Sc.-Studiums jeden einzelnen der Bestandteile Theorie, Projekt und Reflexion speziell. Denn die SIBE folgt der Maxime, eine Win-win-win-Situation für die in das Studienprogramm involvierten Protagonisten herzustellen. Aufbauend auf dem grundlegenden Konzept des Projekt-Kompetenz-Studiums konzentriert sich das nächste Kapitel auf die in das Studienprogramm involvierten Akteure Studenten und Unternehmen.

4 STUDIENPROGRAMM MASTER OF SCIENCE IN INTERNATIONAL MANAGEMENT

4.1 ZIELGRUPPE DES M.SC.-PROGRAMMS

4.1.1 DIE STUDENTEN

Der von der FIBAA akkreditierte M.Sc.[29] ist ein konsekutives Studienprogramm und richtet sich an Absolventen eines wirtschaftswissenschaftlichen Erststudiums zur Vertiefung im Bereich des internationalen Managements. Voraussetzung für die Teilnahme am Studium ist das erfolgreiche Durchlaufen des Auswahlverfahrens sowie ein erster Hochschulabschluss in einem wirtschaftswissenschaftlichen Studienfach (Zulassung mindestens 180 ECTS-Punkte, davon mindestens 60 ECTS-Punkte in einem wirtschaftswissenschaftlichen Studienfach).

---

27 Faix / Mergenthaler 2010, S. 271.

28 Dazu ausführlich s. Faix / Mergenthaler 2010, S. 271 ff.

29 Die Akkreditierung durch die FIBAA erfolgte im Februar 2009. S. dazu FIBAA 2009.

Betrachtet man die Zahlen der Bachelor-Absolventen der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Tabelle 1, so sind in diesem Kontext die nachfolgenden Entwicklungen von Bedeutung. Als Folge der Umsetzung des Bologna-Abkommens[30] steigen die absoluten Zahlen der Bachelor-Absolventen in dem betrachteten Zeitraum von 2000 bis 2011 ungebrochen mit immensen Wachstumsraten an. Die Anzahl der Bachelor-Absolventen hat sich in dem nur kurzen Zeitraum von 2007 auf 61.173 Absolventen mehr als verneunfacht. Damit nehmen die Bachelor-Absolventen dieser Fächergruppe im Jahr 2011 einen Anteil von 40 % aller Bachelor-Absolventen ein.[31]

Prüfungsjahr*	bestandene Prüfungen insgesamt**	davon		
		Bachelor	Master	Übrige***
2000	66.489	13	207	66.269
2001	64.918	54	376	64.488
2002	66.680	375	937	65.368
2003	72.417	773	1.147	70.497
2004	78.732	1.945	1.995	74.442
2005	83.527	2.783	3.342	77.402
2006	86.816	3.557	3.803	79.456
2007	94.136	6.758	4.611	82.767
2008	95.873	12.481	5.793	77.599
2009	111.545	28.801	7.524	75.220
2010	115.858	44.879	9.350	61.629
2011	124.853	61.173	14.605	48.314

* Das Prüfungsjahr beinhaltet das jeweilige WiSe und das darauffolgende SoSe.
** Prüfungen insgesamt ohne Promotionen.
***Einschließlich Studienfächer außerhalb der Studienbereichsgliederung.

Tabelle 1 | Bestandene Prüfungen nach Fächergruppen und Prüfungsgruppen Bachelor, Master und Übrige, Prüfungsjahr 2000 bis Prüfungsjahr 2011 auf Basis der Daten in: HRK 2012, S. 70.

Bei sich verdichtendem nationalem wie internationalem Wettbewerb – von 6.735 Master-Programmen in Deutschland sind 1.107 im Bereich der Wirtschaftswissenschaften angesiedelt[32] – bedarf es einer eindeutigen Positionierung des eigenen Programms im (inter)nationalen Wettbewerb.

30 Der zunehmenden Verschmelzung der Märkte begegneten die EU-Bildungsminister im Jahre 1999 mit dem Bologna-Abkommen, das einen einheitlichen europäischen Hochschulraum und eine zumindest europaweite Vergleichbarkeit von Hochschulabschlüssen zum Ziel hat. Für die deutschen Hochschulen bedeutet es die Umstellung auf das zweistufige System von Studienabschlüssen Bachelor und Master bis zum Jahr 2010, s. dazu auch HRK: http://www.hrk.de.

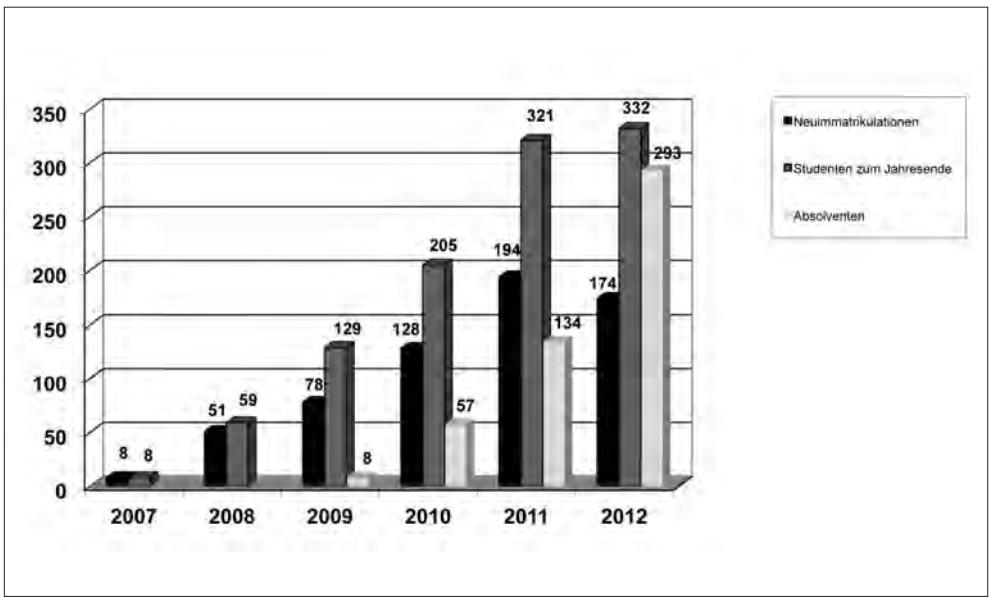
31 Eigene Berechnungen auf Basis der Daten in HRK 2012, S. 70 ff.

32 Vgl. HRK 2012, S. 9 f. Die Anzahl der Master-Programme im Bereich der Wirtschaftswissenschaften ist in den vergangenen Jahren stark angestiegen. Im Vergleich zum Wintersemester 2009/2010 ist zum Wintersemester 2012/2013 ein Anstieg um 42,5 % zu verzeichnen, was ein überproportional starkes Anwachsen im Vergleich zu den Masterprogrammen insgesamt in dem selben Zeitraum bedeutet (+ 22,4 %). Eigene Berechnungen auf Basis der Daten HRK 2009 sowie HRK 2012.

Die FIBAA bestätigt eine Positionierung in ihrem Akkreditierungsbericht für den M.Sc. wie folgt:

> *»Die Hochschule hat durch ihr besonderes berufsintegriertes Studiengangsprofil […] ein deutliches Alleinstellungsmerkmal entwickeln können. Sie hat in diesem Zusammenhang die Positionierung des Studiengangs im Bildungsmarkt eingehend analysiert und ein Profil entwickelt, das die Wettbewerbsfähigkeit offenbar nachhaltig garantiert.«*[33]

Die Entwicklung der Bewerber- und Studentenzahlen im M.Sc. zeigen, dass die SIBE den Markt erreicht[34], denn es gehen mehr als zehn mal so viele Bewerbungen ein, als Studienplätze zu vergeben sind. Eine Aufnahmequote von weniger als 10% gemessen an den eingegangenen, vollständigen Bewerbungen ist auch weiterhin Ziel der SIBE.



3 | Entwicklung der Studenten- und Absolventenzahlen 2007 bis 2012 im M.Sc..

Wie Abbildung 3 zeigt, konnte mit dem M.Sc. seit Aufnahme des Programms in das Portfolio der SIBE ein deutliches Wachstum generiert werden. Nach dem Beginn der Pilotgruppe mit acht Studenten im Jahr 2007 ist die Zahl der Neuimmatrikulationen in den Folgejahren kontinuierlich gestiegen. Im Zeitraum 2008-2011 ist ein durchschnittliches Wachstum von 56,2% per annum gemessen an den Neuimmatrikulationen zu verzeichnen bis hin zur Konsolidierung im Jahr 2012.

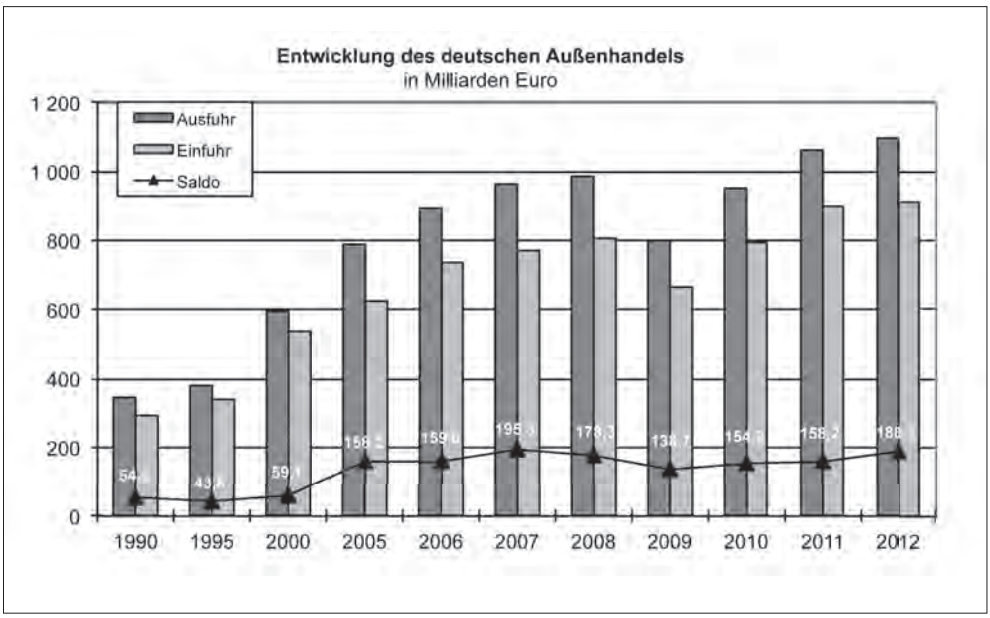
33 FIBAA 2009.

34 Zum Aufbau des M.Sc.-Programms an der SIBE s. Kisgen 2007; Berger 2009.

Entsprechend der Planzahlen sind Ende 2012 kumuliert 332 Studenten im M.Sc.-Programm immatrikuliert. Der Anteil der Männer im M.Sc.-Programm beträgt 47,3 %. Frauen nehmen einen Anteil von 52,7 % ein. Der Ausländeranteil beträgt rund 18 %.[35].

4.1.2 DIE UNTERNEHMEN

Neben der Beziehung zwischen Hochschule und Studenten in der traditionellen Hochschullandschaft integriert das Projekt-Kompetenz-Studium mit Unternehmen und Organisationen[36] einen weiteren Partner. Daher wird nachfolgend der Markt der auslandsaktiven deutschen Unternehmen betrachtet.



4 | Entwicklung des deutschen Außenhandels. Eigene Darstellung auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamtes 2013.

35 Es besteht eine sehr große Nachfrage internationaler Bewerber am M.Sc.-Programm. Um den Anteil internationaler Studenten im M.Sc.-Programm zu erhöhen, bedarf es zudem einer Nachfrage der projektgebenden Unternehmen. Die Berechnungen der Geschlechterverhältnisse sowie der internationalen Studenten beziehen sich auf eine Grundgesamtheit von 332 M.Sc.-Studenten zum Stichtag 31.12.2012.

36 Öffentliche Verwaltung, Non-Profit Organisation etc. Aufgrund der überproportional ausgeprägten Zusammenarbeit mit Unternehmen im Vergleich zu Organisationen wird in diesem Kapitel ausschließlich der Markt der Unternehmen betrachtet. Im Rahmen des M.Sc.-Programms der SIBE kann die Zusammenarbeit sowohl mit Unternehmen als auch Organisationen stattfinden. Aufgrund der sprachlichen Einfachheit wird der Begriff Unternehmen verwendet.

Abgesehen von einem leichten Rückgang Anfang der 1990er Jahre, ist der deutsche Außenhandel seit der Deutschen Vereinigung und seit dem Fall des »Eisernen Vorhangs« in seiner Gesamtentwicklung durch deutliche Zuwächse gekennzeichnet (Abb. 4). Deutschland exportierte 1990 Waren für umgerechnet 348 Milliarden Euro weltweit. Bis zum Jahr 2008 hat sich dieser Wert dank eines durchschnittlichen jährlichen Wachstums von 5,9 % fast verdreifacht. Eine ähnliche Entwicklung ist bei den Wareneinfuhren festzustellen. Im Jahr 1990 belief sich dieser Wert auf 293 Milliarden Euro, im Jahr 2008 bei knapp 806 Milliarden Euro, was ein durchschnittliches jährliches Wachstum von 5,8 % bedeutet. Der Außenhandelssaldo hat sich zwischen 1990 und 2008 ebenfalls mehr als verdreifacht und weist ein durchschnittliches jährliches Wachstum von 6,8 % auf.

Als Folge der Finanz- und Wirtschaftskrise[37] ist im Jahr 2009 ein starker Einbruch des Außenhandels um 18,4 % bei den Ausfuhren und 17,5 % bei den Einfuhren zu verzeichnen. Der Außenhandelsüberschuss schrumpfte 2009 um 22,2 % auf 138,7 Milliarden Euro zusammen. Bereits 2010 schien die Krise jedoch in weiten Teilen überwunden. Denn die deutschen Exporte hatten »gegen Ende 2010 wieder das Vorkrisenniveau erreicht. Das Jahr 2010 war […] ein außergewöhnlich wachstumsstarkes Jahr für den deutschen Außenhandel.«[38] In der Folge konnte 2011 ein Rekordergebnis im deutschen Außenhandel erzielt werden. Diese Entwicklung setzte sich auch 2012 fort. Nach vorläufigen Ergebnissen exportierte Deutschland 2012 Waren im Wert von 1097 Milliarden Euro und Waren im Wert von 909 Milliarden Euro wurden importiert. Der Außenhandelssaldo betrug 188 Milliarden Euro und war damit »der zweithöchste Überschuss seit Einführung der Außenhandelsstatistik.«[39] »Damit scheinen die Auswirkungen der Finanzmarkt- und Wirtschaftskrise 2009 auf den deutschen Außenhandel vorerst überwunden zu sein.«[40] Aufgrund des schwachen ersten Halbjahres erwartet der Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) für das Jahr 2013 jedoch lediglich ein Exportwachstum von 1,5 bis 2 %.[41] Auch Weltwirtschaft und Welthandel haben sich im ersten Halbjahr 2013 mit einer abgeschwächten Dynamik entwickelt. Vor diesem Hintergrund erwartet der Internationale Währungsfond (IWF) für das Jahr 2013 nur noch ein Wachstum von jeweils 3,1 % sowohl für die Weltwirtschaft als auch für den Welthandel. Die Welthandelsorganisation (WTO) hat ihre Prognose für das Wachstum des Welthandels angesichts der Schwäche der Schwellenländer auf 2,5 % reduziert.[42]

Auch wenn Deutschland den Titel des Exportweltmeisters abgegeben hat und sowohl bei den Ausfuhren als auch bei den Einfuhren weltweit auf Platz drei rangiert, ist Deutschland im Vergleich

37 Als Auslöser des Abschwungs der Weltwirtschaft werden v.a. die Turbulenzen auf den internationalen Finanzmärkten seit 2007 als Folge der Immobilienkrise in den Vereinigten Staaten angesehen. Im Jahr 2008 erfasste die Banken- und Finanzkrise auch die Realwirtschaft und weitete sich zu einer globalen Wirtschaftskrise aus.

38 Loschky 2011, S. 354.

39 Duarte Fernandes 2013, S. 345.

40 Duarte Fernandes 2013, S. 354.

41 Vgl. BDI 2013, S. 2.

42 Vgl. BDI 2013, S. 3 f.

zu Volkswirtschaften vergleichbarer Größe nach wie vor sehr stark außenhandelsorientiert.[43] Der Außenhandel, der in früheren Jahren als Wachstumsmotor der deutschen Wirtschaft galt, hat 2009 die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands zwar erheblich abgebremst, bildete und bildet jedoch nach wie vor ein wichtiges Standbein der deutschen Wirtschaft. »Fast jeder vierte Arbeitsplatz (24 %) hängt direkt oder indirekt vom Export ab (1995: 15 %). In der Industrie ist es sogar jeder zweite (55 %); im Dienstleistungsbereich dagegen nur jeder siebte (15 %).«[44]

Nach Berechnungen des Instituts für Mittelstandsforschung in Bonn (IfM Bonn) ha-ben im Jahr 2010 insgesamt 353.600 Exportunternehmen einen Umsatz von 965 Milliarden Euro im Ausland erwirtschaftet. Damit haben die Exportunternehmen einen Anteil von 11,2 % an den deutschen Unternehmen insgesamt. Legt man den Grenzwert von weniger als 50 Millionen Euro Jahresumsatz als Definition für die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) an, teilt sich die Gesamtzahl der exportierenden Unternehmen auf 2,4 % Großunternehmen und 97,6 % KMU auf. Dabei erzielen die Großunternehmen 80,7 % des Exportumsatzes, während die KMU rund ein Fünftel aller Exportumsätze auf sich vereinen. Zahlen des IfM belegen eine Korrelation zwischen Unternehmensgröße und Exportquote. Denn der Anteil der Exporte steigt mit zunehmender Unternehmensgröße an. Bei den Großunternehmen beläuft sich die Exportquote auf 23,9 %. Während die Zahl der Unternehmen im Zeitraum von 1994 bis 2010 um 13,6 % angewachsen ist, ist die Zahl der Exportunternehmen im selben Zeitraum um 23,6 % angestiegen. Lediglich im Krisenjahr 2009 ist ein Rückgang im Vergleich zum Vorjahr um 1,6 % bei den Unternehmen insgesamt bzw. bei den Exportunternehmen sogar um 3,5 % zu verzeichnen.[45]

Weitere Messgrößen für die Stellung Deutschlands innerhalb der Weltwirtschaft sind der Handel mit Dienstleistungen sowie grenzüberschreitende Direktinvestitionen. Beim Handel mit Dienstleistungen zählt Deutschland nach wie vor zu den führenden Handelsnationen, auch wenn es bei den Ausfuhren im Jahr 2011 von Platz zwei auf Platz drei nach den Vereinigten Staaten und Großbritannien zurückgefallen ist. Bei den Einfuhren konnte Deutschland im Jahre 2011 seine Position auf Rang zwei nach den Vereinigten Staaten und vor China wahren.[46] Bezüglich der Direktinvestitionen hat Deutschland hingegen einen signifikanten Rückgang zu verzeichnen. Während der Zufluss an Direktinvestitionen im Jahr 2011 noch 49 Milliarden Dollar betrug, ist dieser auf nur noch 6,6 Milliarden Dollar im Jahr 2012 zurückgefallen. Die Direktinvestitionen sind dabei im Jahr 2012 weltweit um 18 % gegenüber dem Vorjahr zurückgegangen. Als Gründe benennt die UNCTAD anhaltende wirtschaftliche Schwächen und (politische) Unsicherheiten, so dass die Konjunkturerholung länger brauche. Auf der anderen Seite setzen deutsche Firmen mit insgesamt 67 Milliarden Dollar mehr Kapital im Ausland ein als im Vorjahr. Damit stieg Deutschland in der Liste der 20 Top-Investoren

43 Zu Hintergründen und Auswertungen vgl. Statistisches Bundesamt 2012.

44 Vgl. BMWi 2013.

45 Die Berechnungen basieren auf einer Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes der Umsatzsteuer statistik im Auftrag des IfM Bonn.

46 Vgl. WTO 2013, S. 63 f.

vom 11. auf den 6. Platz. Für die nächsten Jahre erwartet die UNCTAD wieder einen Anstieg der weltweiten Direktinvestitionen. Auffällig ist, dass im Jahr 2012 erstmalig mehr Direktinvestitionen in aufstrebende als in industrialisierte Länder flossen.[47]

Trotz dieser weitgehend positiven Bilanz und einer aktuell stabilen Position Deutschlands in der Welt, muss, um der Komplexität der vernetzten Weltwirtschaft zumindest annähernd gerecht zu werden, an dieser Stelle auf die grundsätzliche Verschiebung des (wirtschaftlichen) Kräftegleichgewichts zugunsten z.B. der BRICS[48]-Staaten hingewiesen werden.[49]

Nach der Betrachtung des Marktes der auslandsaktiven Unternehmen lassen sich folgende Ergebnisse herausstellen:

- Der Außenhandel ist eine tragende Säule der deutschen Konjunktur. Für den Außen- und für den Welthandel wird weiteres Wachstum prognostiziert.
- Die Anzahl der deutschen Unternehmen mit Außenhandelsaktivitäten steigt. Zudem steigt der Export am Umsatz der Unternehmen.
- Für die Definition und das Management von internationalen Geschäftsaktivitäten bedarf es qualifizierter Mitarbeiter. Denn qualifizierte Mitarbeiter sind einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren im internationalen Management.[50] Zur Realisierung des Wachstums bedarf es also der richtigen Mitarbeiter – der Besten!

4.2 PROJEKTE IM M.SC.-PROGRAMM

Nachdem in den vorigen Kapiteln das Konzept des Projekt-Kompetenz-Studiums und die in das Studienprogramm involvierten Akteure vorgestellt wurden, soll im Folgenden das Kernelement, das unternehmerische Projekt, näher beleuchtet werden. Das Projekt im Studium nimmt einen besonderen Stellenwert ein, denn es formuliert eine Problemstellung aus dem unternehmerischen Alltag. Das Projekt dient als (Ziel-)Instrument für den Transfer. Ziel der SIBE ist es, den Studenten derart zu befähigen, dass er das Projekt bzw. die Projekte für das und im Unternehmen erfolgreich plant, steuert und umsetzt. Denn das im Studium erlernte Wissen wird in der Praxis angewendet und soll damit zur eigenständigen und wissenschaftlich fundierten Problemlösung führen.

---

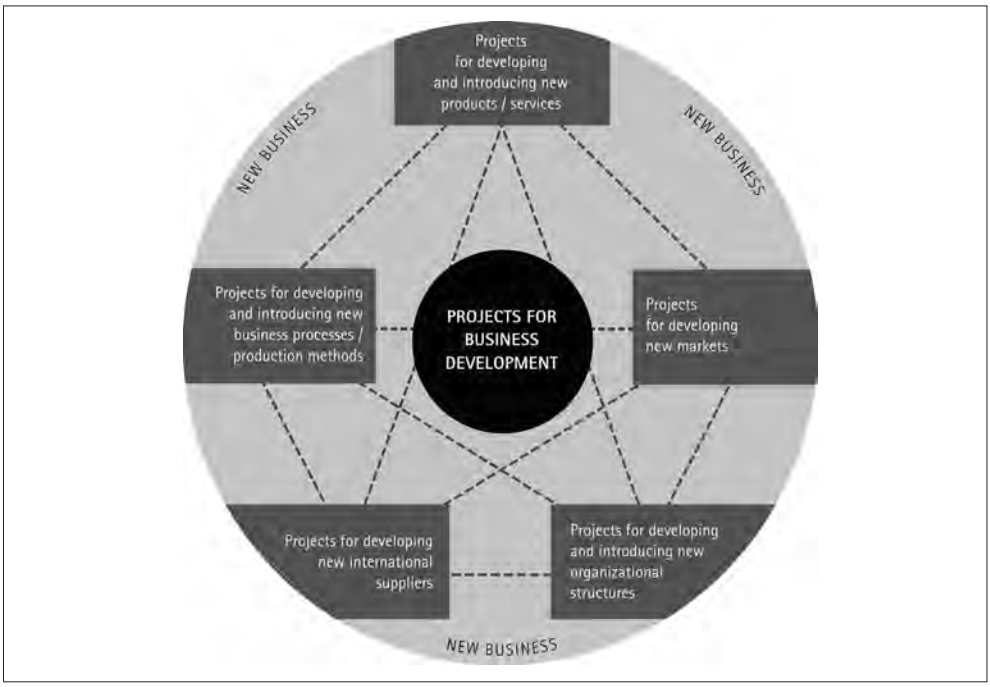
47 Für die Daten zu den grenzüberschreitenden Direktinvestitionen vgl. UNCTAD 2013.

48 Die Abkürzung BRIC steht für die Anfangsbuchstaben der Staaten Brasilien, Russland, Indien und China, die im internationalen Vergleich relativ hohe gesamtwirtschaftliche Zuwachsraten sowie darüber hinaus ein weiterhin hohes Wachstumspotenzial aufweisen. Südafrika nahm im Jahr 2011 – nach offizieller Einladung seitens der BRIC-Staaten – erstmalig am jährlichen Treffen dieser Staatengruppe teil, so dass sich diese seitdem BRICS nennt.

49 S. dazu exemplarisch The Economist 2010a, S. 78; The Economist 2010b, S. 69; WTO 2010, S. 37 ff., DB Research 2010, Duarte Fernandes 2013; UNCTAD 2013.

50 Vgl. Faix et al. 2006a, S. 164 ff.

Im Zentrum des Studiums stehen innovative Projekte, die zur Entwicklung neuer Geschäftsmöglichkeiten dienen. Die Studenten entwickeln diese anspruchsvollen Projekte in Kooperation mit ihrem Unternehmen. Ganz im Sinne von Schumpeter[51] haben Unternehmen permanent neue Geschäftsmöglichkeiten durch Innovationen auszuloten und zu realisieren, um sich nachhaltig im internationalen dynamischen Markt zu positionieren. Innovationen reichen hier von der Entwicklung und Einführung neuer Produkte und Dienstleistungen, über die Erschließung neuer Absatzmärkte, die Einführung neuer wettbewerbsfähiger Organisationsstrukturen, Entwicklung und Einführung neuer wettbewerbsfähiger Geschäftsprozesse oder Produktionsmethoden bis hin zum Aufbau neuer internationaler Lieferantenbeziehungen bzw. neuer Quellen für Rohstoffe oder Halbfabrikate (Abb. 5). Die Studienprojekte können ebenfalls Optimierungen sein. Wachstum entsteht dann durch die Entwicklung und Einführung einer neuen Produkt- bzw. Dienstleistungsqualität, Optimierung vorhandener Produktionsmethoden bzw. vorhandener Geschäftsprozesse, die Durchdringung, Reaktivierung bzw. den Ausbau vorhandener (internationaler) Absatzmärkte, die Optimierung, Reaktivierung bzw. den Ausbau vorhandener (internationaler) Einkaufsmärkte sowie die Optimierung, Reorganisation bzw. Ausbau vorhandener Organisationsstrukturen.



5 | New Business in Anlehnung an Schumpeter, in: Faix et al. 2009, S. 151.

51 Vgl. Schumpeter 1997.

Aufbauend auf den langjährigen Erfahrungen der SIBE wurde im Jahr 2007 der Studiengang Master of Science in International Management (M.Sc.) aufgebaut und eingeführt.[52] Erfolgreich abgeschlossene Projekte im Rahmen des M.Sc-Studiums sind beispielsweise[53]:

- ABB AG: Erschließung Osteuropa als zusätzlicher Beschaffungsmarkt
- Schenker Deutschland AG: Optimierung des Stückgut-Seefrachtverkehrs
- Goodyear Dunlop Tires Germany GmbH: Europaweite Implementierung des E-Recruiting-Systems.

Zur Bearbeitung der Projekte schlagen die Unternehmen entweder eigene Mitarbeiter mit hohem Potential vor oder der Personaldienstleister der SIBE[54] vermittelt den Unternehmen Kandidaten, die für die Bearbeitung des Projekts besonders geeignet erscheinen. Dazu erstellen Unternehmen zu Beginn der Kooperation ein Anforderungsprofil, welches das geplante Vorhaben sowie die Anforderungen an den Studenten detailliert beschreibt.

> *»Um den richtigen Kandidaten an das Unternehmen weiterzuvermitteln, durchlaufen die Studierenden ein mehrstufiges Auswahlverfahren. Dabei werden zunächst die Bewerbungsunterlagen gesichtet, danach absolvieren die Bewerber ein Assessment-Center mit Gruppenübungen, Englisch-Tests und Einzelinterviews. Abschließend wird der Kompetenz-Diagnostik und Entwicklungs-Test, kurz KODE®, angewandt und mit einem Management-Anforderungsprofil abgeglichen.[55] Schließlich unterbreitet die SIBE den Unternehmen verschiedene Kandidatenvorschläge und das Unternehmen kann nach persönlichen Vorstellungsgesprächen den geeigneten Bewerber auswählen.«*[56]

Wenn sich Unternehmen und Student geeinigt haben, steht der Beginn des Projekt-Kompetenz-Studiums an. Bevor der genaue Aufbau des Studiums diskutiert wird, erlaubt das nachfolgende Kapitel zunächst einen Einblick in die Ziele, die die SIBE mit dem M.Sc.-Programm verfolgt.

---

52 S. dazu Kisgen 2007.

53 Ausgewählte Projekte der SIBE werden in der periodisch erscheinenden Reihe »Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice« publiziert. S. Faix et al. 2006b, 2008a, 2008b, 2011.

54 Saphir Deutschland GmbH, http://www.saphir-deutschland.de.

55 Der (eignungs-)diagnostische Prozess einschließlich der eingesetzten Verfahren (KODE®, Assessmentcenter und Interview) im Personalauswahlprozess der SIBE arbeitet nach der DIN 33430, die Zertifizierung erfolgte im Frühjahr 2009.

56 Faix et al. 2009, S. 152.

4.3 ZIELE DES STUDIUMS

Die heute wieder aktuelle Bildungsdiskussion hat ihren Ursprung in den 1960er Jahren. Sie geht auf Georg Pichts Rede über die »deutsche Bildungskatastrophe« zurück, in der er dringende Veränderungen des Bildungssystems forderte, um durch qualifizierten Nachwuchs die deutsche Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten.[57] Veränderungen wurden immer wiederkehrend gefordert. Schlagworte waren Schlüsselkompetenzen[58] und Handlungskompetenz[59]. Die Forderungen an Bildung im 21. Jahrhundert weisen in dieselbe Richtung. Denn Aufgabe der Bildung sei es, Menschen zu selbstbestimmten und urteilsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen, für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren und mit Handlungskompetenz auszustatten, damit die Studenten von heute die Welt von morgen aktiv und kreativ mit gestalten.[60] An dieser Zielsetzung sind auch die Studienprogramme der SHB ausgerichtet.

4.3.1 ZIEL DER STUDIENPROGRAMME DER SHB

Die Ziele der Studienprogramme der SHB formuliert § 2 der Rahmenstudienordnung:

> *»Das Bachelor-Studium soll den Studierenden die erforderlichen fachlichen Grundlagen, Methoden und Kenntnisse praxisbezogen vermitteln. Das Master-Studium soll die in einem Erststudium erworbene Qualifikation der Studierenden zukunftsorientiert, situativ und praxisbezogen ergänzen bzw. ausbauen und die Studierenden auf interdisziplinäre Tätigkeiten in einer sich ständig verändernden globalen Umfeld vorbereiten. Die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden werden so vermittelt, dass die Studierenden zu disziplinübergreifender wissenschaftlicher, selbstorganisierter problemlösungsorientierter Arbeit und zu verantwortungsbewusstem wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Handeln und zur Wahrnehmung entsprechender Leitungsaufgaben in einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt sind.«*

Das von der SHB formulierte Ziel soll für den konsekutiven, wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang Master of Science in International Management konkretisiert werden.

---

57 Vgl. Picht 1964.

58 Vgl. Mertens 1974.

59 Vgl. Faix/Hofmann/Buchwald/Wetzler 1989 sowie Faix/Laier 1989.

60 Vgl. Schlüter/Strohschneider 2009. Dazu auch Blumenthal 2009, S. 175 f. sowie Faix et al. 2009, S. 142 f. sowie insbesondere die »Formulierung und Bewertung von Lernzielen im Projekt-Kompetenz-Studium nach Jens Mergenthaler« in Faix et al. 2009, S. 168 ff.

4.3.2 ZIELE DES M.SC.-PROGRAMMS DER SIBE

Legt man das in Kapitel 2 ausgearbeitete Verständnis von (internationalem) Management zugrunde, lassen sich die nachfolgenden fünf Erfolgsfaktoren für (eine) Karriere[61] im Management herausstellen:

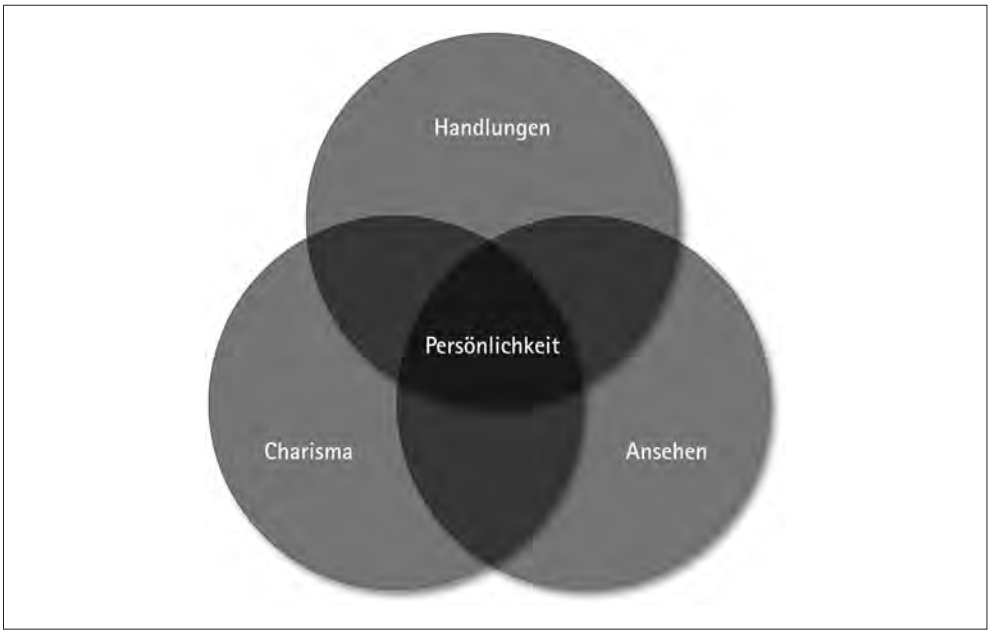
1. **Persönlichkeit**. Bereits in der griechischen Antike proklamierte Platon, dass ein wahrer Staatsmann Persönlichkeit brauche.[62] Dem Begriff Persönlichkeit gehen Faix / Rütter / Wollstadt nach, indem sie u. a. die Erkenntnisse der Verhaltensforschung von Eibl-Eibesfeldt anwendeten. Dieser ging 1984 in seinem Werk »Die Biologie des menschlichen Verhaltens« besonders auf das Sozialverhalten des Menschen ein, das er durch zahlreiche Untersuchungen in verschiedenen Kulturen erforschte. Daraus konnte gefolgert werden, dass Persönlichkeit mit Ansehen korreliere. Ansehen wiederum entstehe durch Handlungen, die nach ihrem Nutzenbeitrag ethisch und moralisch bewertet werden. Daneben mache Charisma einen wesentlichen Aspekt der Persönlichkeit aus (Abb. 6).[63] An anderer Stelle wird Persönlichkeit im Zusammenhang mit Personalität erklärt. Demnach bedeutet Personalität »das gesamte Potential einer Person, das heißt für die Gesamtheit der auf Verwirklichung (Aktualisierung) angelegten Möglichkeiten (Potenzen) der Person. »Persönlichkeit« ist die allgemeine Bezeichnung für die Gesamtheit der jeweils verwirklichten Möglichkeiten einer Person.«[64] Demnach impliziert der Begriff Persönlichkeit sowohl Wissen, Qualifikationen als auch Kompetenzen.
2. **Nutzenbeiträge:** Messbare Beiträge zur Erreichung der Ziele des Unternehmens generieren.
3. **Ziele:** Persönliche Ziele definieren und verwirklichen.
4. Aktives Gestalten von **Netzwerken**.
5. **Prosperierendes Umfeld**: Um die eigene Karriere zu fördern, bedarf es eines auf Wachstum ausgerichteten dynamischen Unternehmens / Umfeldes.

61 Vgl. Faix et al. 2009, S. 160 f.

62 Vgl. Platon, sechstes Buch, 1982.

63 Vgl. Faix/Rütter/Wollstadt 1995.

64 Rütter 1995, S. 75.



6 | Persönlichkeit nach Faix.

Die SIBE, fokussiert auf Unternehmen und auf kompetente, unternehmerisch global denkende und handelnde High Potentials, formuliert die **Ziele für den konsekutiven, wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang Master of Science in International Management** aufbauend auf dem Management-Begriff (s. Kap. 2) und den Erfolgsfaktoren für (eine) Karriere im Management wie folgt:

1. Das M.Sc.-Studium unterstützt die **personale Entwicklung** und die systematische, wissenschaftlich fundierte **Entwicklung von Kompetenzen** mit Blick auf die Kompetenzanforderungen an Führungskräfte.
2. Durch das Projekt-Kompetenz-Studium M.Sc. werden in realen (internationalen) Projekten **messbare Beiträge zur Erreichung von Unternehmenszielen** generiert. Hintergrund ist die Überlegung, Studenten auf der Basis breiter wirtschaftswissenschaftlicher Kenntnisse international orientiertes Management-Know-how zu vermitteln und diese durch das PKS bei ihrem Karriereeinstieg in unterschiedlichen Geschäftsfeldern und Positionen in Wirtschaft und Gesellschaft zu unterstützen. Wissenschaftliches Arbeiten ist für die Erlangung eines akademischen Abschlusses sowie für die Vorbereitung einer etwaigen nachgelagerten Promotion zwingender Bestandteil. Die Studenten erweitern im M.Sc.-Studiengang ihr theoretisches Wissen praxisnah und umsetzungsorientiert.
3. Die Studenten werden befähigt, **(persönliche) Ziele zu definieren und zu verwirklichen**.
4. Die Studenten werden befähigt, **Netzwerke aktiv zu gestalten.**

Die Ziele des M.Sc.-Studiums erarbeiten, präsentieren und diskutieren die neuen Studiengruppen am ersten Studientag. Nach einer ersten Auseinandersetzung mit Studium und Projekt im Unternehmen erfolgt innerhalb des ersten Semesters das M.Sc.-Commitment der SIBE mit den Studenten. Dem Management-Konzept *Management by objectives (MbO)* folgend geht die SIBE mit jedem einzelnen M.Sc.-Studenten eine Zielvereinbarung ein. Im Fokus stehen die drei Buchstaben des Projekt-Kompetenz-Studiums »PKS«, wovon jeder einzelne Bestandteil gefördert und erreicht werden soll:

– P – Die Studierenden entwickeln, planen und implementieren im Rahmen des M.Sc.-Studiums eigenständig innovative Projekte im Sinne Schumpeters. Die Studierenden erbringen einen monetären Nutzen für das Unternehmen von mindestens 100.000 Euro bis zum Ende des Studiums. (Um die Studienziele zu erreichen, ist es nicht von entscheidender Bedeutung, ob ein Nutzenbeitrag von 80.000 Euro oder 150.000 Euro erwirtschaftet wird – entscheidend ist für die Studierenden die Erfahrung, dass sie selbstständig und eigenverantwortlich in der Lage sind, solche Nutzenbeiträge zu generieren.)

– K – Das Projekt-Kompetenz-Studium M.Sc. in International Management der SIBE unterstützt die Studierenden bei der Kompetenzentwicklung mit Blick auf die Kompetenzanforderungen an Führungskräfte. Indikatoren für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung sind die Erreichung des Sollkorridors bezüglich der Ausprägung aller 16 Teilkompetenzen des SKE-Centers am Ende des Studiums sowie die Übereinstimmung von Selbst- und Fremdbild des Studierenden. (S. dazu Kap. 4.6)

– S – Wissen, Qualifikation und Transferfähigkeit der Studierenden werden durch die Noten des M.Sc.-Studiums bewertet und durch die Vergabe des akademischen Grades M.Sc. honoriert. Dabei ist die Abschlussnote als subjektives Ziel der Studierenden zu betrachten, welches individuell von den Studierenden spezifiziert werden kann. Der akademische Abschluss eröffnet die Möglichkeit einer nachgelagerten Promotion.

Nachdem sich sie Studierenden in der ersten Studienphase mit der Ausgangssituation, den Rahmenbedingungen und den eigenen (Projekt-)Zielen auseinandergesetzt haben, bedeutet das M.Sc.-Commitment, dass sich die Studierenden mit den eigens definierten (Projekt-)Zielen identifizieren und durch das Commitment Verantwortung und Verbindlichkeit in der Erreichung dieser Ziele zum Ausdruck bringen. Mit dem M.Sc.-Commitment fördert die SIBE die individuelle Erreichung der für die Projekt- und Kompetenzentwicklung gesteckten Ziele sowie eines erfolgreichen Studienabschlusses jedes einzelnen Studierenden. Neben den individuellen Commitments geht die SIBE mit der gesamten M.Sc.-Studiengruppe ein Gruppen-Commitment ein. Das Gruppen-Commitment hat zum Ziel, dass alle Studierenden der Gruppe die Mindestanforderungen der oben definierten Kenngrößen erreichen. Austausch und gegenseitige Unterstützung innerhalb der Gruppe sollen dies fördern sowie den Gruppenzusammenhalt stärken. Die SIBE veranlasst durch das M.Sc.-

Commitment eine Formalisierung der Ziele und erhöht damit die Wahrscheinlichkeit der Erreichung der individuellen Projektziele sowie die der gesamten Gruppe. Eine empirische Studie der Dominican University of California weist nach, dass Menschen, die sich mit ihren Zielen beschäftigen und diese dokumentieren, erfolgreicher sind als Menschen ohne Ziele. Demnach steigt also die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung, wenn Ziele schriftlich festgehalten, über Ziele Rechenschaft abgelegt wird und eine öffentliche Verpflichtung erfolgt.[65]

Mit Abschluss des M.Sc.-Programms sind die SMART[66] definierten Studienziele in den einzelnen Bestandteilen Projekt (P), Kompetenz (K) und Studium (S) transparent und kontrollierbar. Wie die Ziele des M.Sc.-Studiums erreicht werden, zeigen die nachfolgenden Beschreibungen auf. So richtet sich der Blick zum einen auf den Aufbau und die Inhalte des M.Sc.-Studiums einerseits sowie auf die Methodik andererseits.

4.4 AUFBAU UND INHALTE DES M.SC.-PROGRAMMS

Das M.Sc.-Projekt-Kompetenz-Studium besteht idealtypisch zu einer Hälfte aus einem Theorie- und zur anderen Hälfte aus einem Projekt-Teil. Der Theorie-Teil wiederum besteht aus einer Hälfte Selbststudium und einer Hälfte Seminaren. Der Projekt-Teil kann jeweils zu 50% aufgeteilt werden in Projektarbeit und in Projektdokumentation (Abb. 7). Die Struktur des M.Sc. hat ihren Ursprung in der seit 1993 entwickelten und angewendeten Krems-Methode[67] und spiegelt sich in der Studien- und Prüfungsordnung (Anhang A1) sowie der Modularisierung (Anhang A2) des M.Sc.-Studienganges wider.

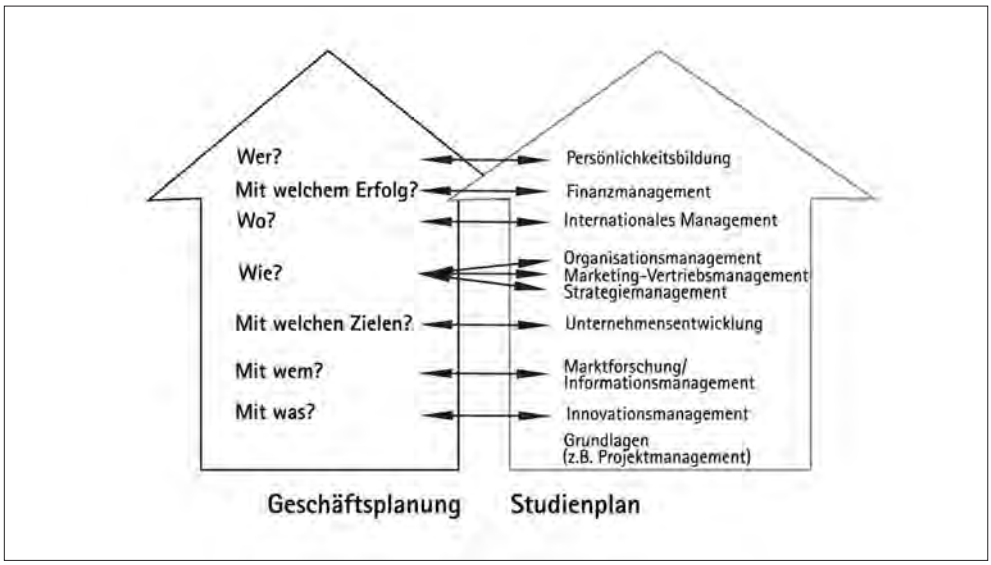
7 | Aufbau des M.Sc.-Projekt-Kompetenz-Studiums. Nach Faix et al. 2009, S. 150.

65 Vgl. Matthews 2007.

66 Das im Projektmanagement geprägte Akronym SMART steht in der deutschen Übersetzung für Spezifisch. Messbar. Ausführbar. Realistisch. Terminbezogen und bringt die eindeutige Definition von Zielen zum Ausdruck.

67 Vgl. Blumenthal 2009, S. 201 f.

Um die Studienziele zu erreichen, folgt das Curriculum der idealtypischen Geschäftsprojektlogik (Abb. 8), so dass das Studium die Studenten bei der Bearbeitung ihres Projektes im Unternehmen inhaltlich begleitet und die Theorie direkt in die Praxis einfließen lässt.

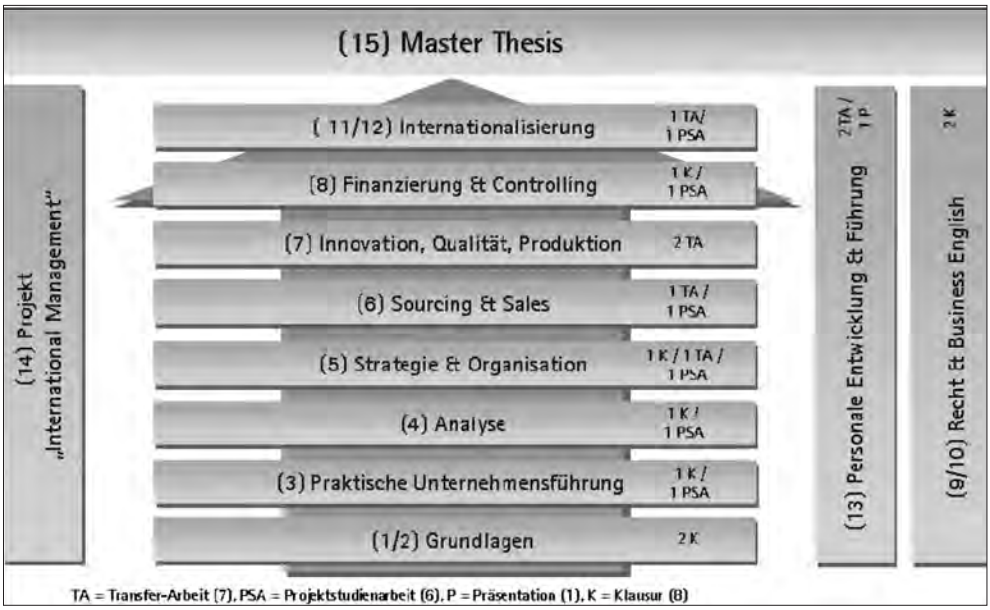


8 | Geschäftsprojektlogik angewandt auf die Studieninhalte, in: Faix et al. 2009, S. 146.

Es werden zunächst die Grundlagen der Außenwirtschaft und des internationalen Managements gelegt, um die globalen Interdependenzen aufzuzeigen und ein ordentliches Fundament für die globalen Geschäftsaktivitäten zu legen. Darauf aufbauend wird die Methodik des Projektmanagements vermittelt, die die Studenten in die Lage versetzen soll, die Zielsetzung ihres unternehmerischen Projektes klar zu definieren (Management von Zielen) und das Projekt für die übrigen zwei Jahre zu strukturieren und zu operationalisieren. Wenn Projektziel und Vorgehensplan feststehen, folgen Seminare, die das notwendige Know-how für die Durchführung einer Markt- und Potenzialanalyse vermitteln. Daran schließen sich Seminare zum Strategiemanagement der internationalen Unternehmung an. Hierzu zählen z. B. die Seminare Strategien des internationalen Managements, internationales Organisationsmanagement und internationales Qualitätsmanagement, die die Frage beantworten, wie die unternehmerischen Ziele erreicht werden sollen. Vor diesem Hintergrund folgen Seminare zu dem Themenfeld Marketing und Vertrieb, die aufzeigen, wie der zuvor definierte Markt erschlossen werden soll. Wenn all diese Parameter feststehen, wird in den Seminaren zum Finanzmanagement der Frage nachgegangen, wie sich die finanziellen Rahmenbedingungen des Projektes gestalten, bevor es die Frage zu beantworten gilt, welche weiteren Märkte im Sinne der Internationalisierung angestrebt werden können. Flankiert wird das gesamte Curriculum von Semi-

naren zur personalen Entwicklung für die Studenten bzw. die Projektverantwortlichen (Abb. 9). Die Teilnahme am Studium Generale rundet die theoretische Ausbildung ab.[68]

Im Rahmen der obligatorischen dreiwöchigen Auslandsstudie in einen Wachstumsmarkt besuchen die Studenten eine Partneruniversität der SIBE i. d. R. in Brasilien. In der von der SIBE gemeinsam mit der Partneruniversität definierten Studienphase in Brasilien nehmen die Studenten an einer Theoriephase teil, die ergänzt wird von der Möglichkeit, die Realisierung ihrer Projekte vor Ort mit Auslandshandelskammern, deutschen oder einheimischen Unternehmen, Joint Ventures, einheimischen Verbänden etc. zu diskutieren. Mit der Teilnahme an der dreiwöchigen Auslandsstudie haben die Studierenden die Möglichkeit, neben dem M.Sc. der SHB/SIBE mit dem MBA[69] der MAUÁ bzw. der Universidade Católica in Brasilien einen weiteren Studienabschluss zu erwerben.



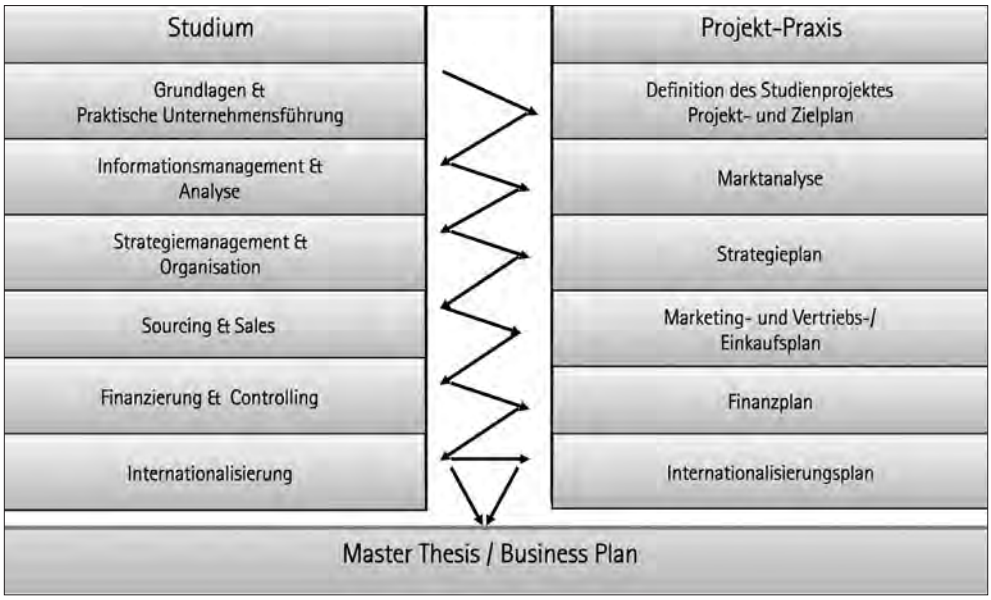
9 | Studieninhalte des M.Sc.-Studiengangs.

Den entsprechenden Meilensteinen des Curriculums stehen insgesamt sechs Projektstudienarbeiten als Prüfungsleistung gegenüber, die den wissenschaftlich fundierten Transfer aus den

68 Im Rahmen des Studium Generale der SIBE haben die Studenten die Möglichkeit, an den von der Steinbeis-Stiftung organisierten Veranstaltungen Steinbeis-Tag, Steinbeis-Competence Tag, Steinbeis-Consulting Tag sowie Steinbeis-Engineering Tag teilzunehmen. Die Veranstaltungen finden jeweils einmal jährlich statt.

69 Grundlage ist das jeweilige bilaterale Abkommen zwischen SIBE und MAUÁ bzw. SIBE und der Universidade Católica vorbehaltlich Änderungen durch rechtliche oder politische Rahmenbedingungen. Auf die Vergabe des MBA-Titels besteht kein Rechtsanspruch.

Seminaren in die Praxis gewährleisten. Die Abfolge der Projektstudienarbeiten entspricht der Logik eines Business Planes, so dass die Studenten zugleich eine Dokumentation ihrer Studien- und Projektergebnisse sowie jeweils eine Entscheidungsgrundlage für ihre Partnerunternehmen ausarbeiten. Darauf aufbauend wird die Master Thesis als schriftlicher Teil der Abschlussprüfung als das gesamte Projekt umfassende Kompendium erstellt (Abb. 10).



10 | Verzahnung von Theorie und Praxis.

Darüber hinaus werden die Studenten systematisch auf Forschungslücken im internationalen Management aufmerksam gemacht bzw. die Studenten stoßen mit ihren Fragestellungen, die sich zwangsläufig aus der Transferarbeit ergeben, auf Forschungslücken (bspw. Zielprozess, Marktdefinition etc.).

Das M.Sc.-Studienprogramm der SIBE folgt dabei der Maxime, dass sich die Studenten im Vorfeld des Seminars eigenständig ein theoretisches Grundgerüst erarbeiten. Dabei wird das Präsenzlernen im Sinne eines Blended Learnings mit dem virtuellen Lernen auf Basis elektronischer Kommunikations- und Kooperationsmedien kombiniert. Neben vorbereitender Literatur im traditionellen Sinne werden auch Web Based Trainings (WBT) über den E-Campus eingesetzt. Web Based Trainings

> *»funktionieren nach den neuesten Erkenntnissen der Wissensvermittlung wie Learning by Doing und Trial and Error. In den Trainings werden dem Studenten Fragen und Aufgaben gestellt, sie lernen somit durch deren Beantwortung und Be-*

> *arbeitung. Falls sie eine Antwort nicht parat haben, öffnet sich das entsprechende Kapitel der Sekundärliteratur und die Studenten können so Hintergrundinformationen erhalten.«*[70]

Über diesen Weg der Seminarvorbereitung ist es zum einen möglich, die reine Wissensvermittlung aus dem Seminar »auszulagern« und damit im Seminar mehr Raum für interaktive Seminarsituationen wie kontroverse und projektbezogene Diskussionen, Gruppenarbeiten etc. zu schaffen. Darüber hinaus wird dafür gesorgt, dass im Idealfall alle Studenten mit einem gleichen Niveau in das anschließende Seminar einsteigen.[71]

In den Seminaren wird die Thematik in unterschiedlichen und v. a. auch interaktiven Methoden vertiefend erarbeitet und anhand der Projektbeispiele aus der Praxis erörtert. Das durch Selbststudium, Seminare und den Einsatz von Web Based Trainings vermittelte Wissen wird durch Klausuren überprüft. Qualifikationen werden durch den Einsatz von Lehrmethoden wie z. B: Case Studies aber vor allem auch durch Transferarbeiten entwickelt. In Transferarbeiten reflektieren die Studenten, warum und wie sie welche Methoden auf ihr Projekt in ihrem Unternehmen anwenden möchten. In einer nächsten Stufe haben die Studenten die Aufgabe, die Seminarinhalte auf das eigene Projekt anzuwenden und im Unternehmen umzusetzen (Abb. 11). Die Studenten stellen sich den

> *»realen Managementherausforderungen der unternehmerischen Praxis […] und entwickeln über Erfahrungslernen und Erfahrungshandeln ihre Kompetenzen. Die Studenten müssen in offenen Situationen handeln und unter Unsicherheit eigenverantwortlich Entscheidungen treffen. Durch die emotionale Labilisierung wird die Kompetenzentwicklung systematisch gefordert und gefördert.«*[72]

Die Projektstudienarbeiten sowie die Master Thesis sind Prüfungsbestandteile des Studiums und zugleich eine Dokumentation des Projekts / Projektverlaufs sowohl für die Studenten und die Hochschule als auch für das Unternehmen. Hierdurch wird eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis gewährleistet. Denn die Studenten dokumentieren,

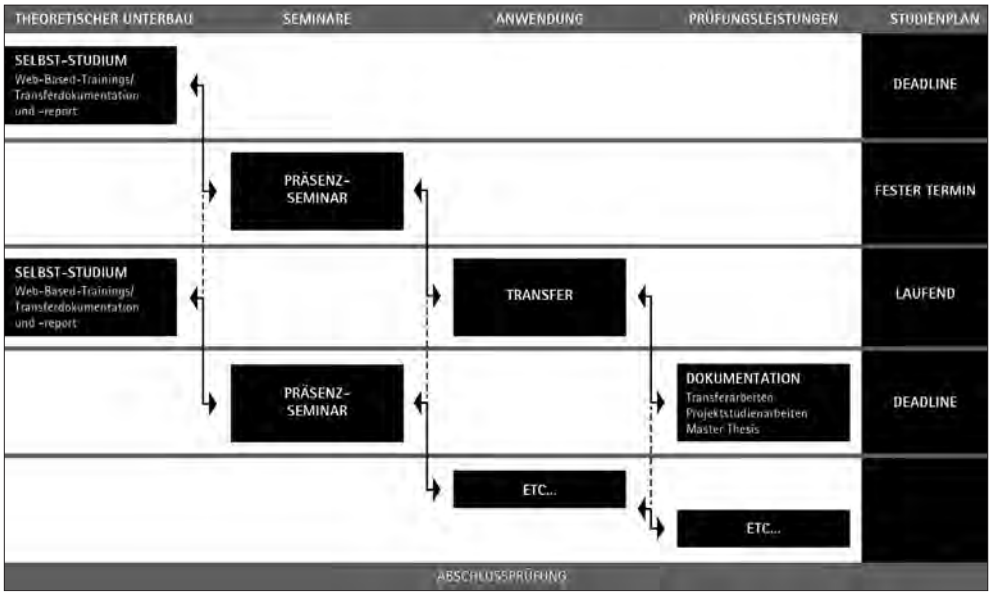
---

70 Faix et al. 2009, S. 159. S. S. dort auch eine ausführliche Beschreibung des SIBE-E-Campus.

71 Mit dem Buch »International Management« hg. v. Kisgen/Dresen/Faix wurde gemeinsam mit einem Teil der M.Sc.-Fakultät ein Lehrbuch für die M.Sc.-Studierenden geschaffen. Der Inhalt des Buches bildet einen Querschnitt des Studiengangs ab. Die Beiträge können von den Dozenten als Pre-Readings eingesetzt werden. Darüber hinaus gilt das Buch als Lehr- und Nachschlagewerk. Alle M.Sc.-Studierenden erhalten das Buch.

72 Faix et al. 2009, S. 148.

»wie die jeweilige Ausgangssituation, die Rahmenbedingungen, die Ziele des Projektes bzw. des Projektabschnitts und die gewählte Strategie definiert werden, wie sich der Maßnahmeneinsatz auf das Projekt auswirkt und welcher Erfolg und Nutzen für das Unternehmen daraus erzielt wurde. Neben der methodisch-wissenschaftlich korrekten Erarbeitung des Projektes werden die Umsetzung der Problemlösung und das erzielte Ergebnis bewertet.«[73]



11 | Aufbau des Projekt-Kompetenz-Studiums, in: Faix et al. 2009, S. 148.

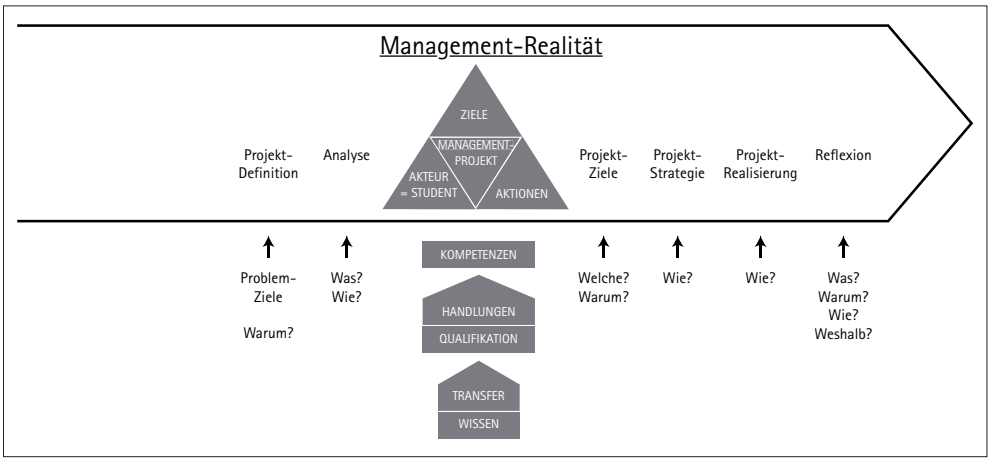
4.5 BILDUNGSMETHODIK DES M.SC.-PROGRAMMS

4.5.1 DER M.SC. IN INTERNATIONAL MANAGEMENT ALS WISSENSCHAFTLICHER STUDIENGANG

Sowohl die Zielformulierung der Studienprogramme der SHB als auch die des M.Sc.-Programms (s. Kap. 4.3) weisen auf das wissenschaftliche Arbeiten sowie die wissenschaftliche Ausrichtung des M.Sc.-Studiums hin. Wissenschaft im Kontext von Management bzw. Managementwissenschaft beschäftigt sich, dem Verständnis der SIBE von Management folgend (s. Kap. 2), mit den Akteuren (Managern) und deren auf die Unternehmensziele ausgerichteten Aktionen (Strategien). In der Um-

73 Faix et al. 2009, S. 148 f.

setzung der Management-Ausbildung kommt an SHB und SIBE das Projekt-Kompetenz-Studium zum Tragen. Nicht zuletzt die Struktur des Projekt-Kompetenz-Studiums (s. Abb. 7) verdeutlicht, dass das Studium jeden einzelnen der Bestandteile Theorie, Projekt und Reflexion speziell fördert und vor allem darüber hinaus auch fordert. Denn im Sinne eines wissenschaftlichen Studienganges sollen die Studenten wie Abb. 12 veranschaulicht:



12 | M.Sc. in International Management als wissenschaftlicher Studiengang.

- Management-wissenschaftliche Projekte bearbeiten und sich damit forschend an der (fachspezifischen) Realität abarbeiten. Die Systematik, die einem idealtypischen Projektverlauf (Projektdefinition, Analyse, Projektziele, Projektstrategie, Projektrealisierung, Reflexion) folgt, wird durch das Studium und die Meilensteine des Studiums, die Projektstudienarbeiten und schließlich der Master Thesis, (vor)gegeben.
- sich über den gesamten Zeitverlauf des Studiums mit Forschungsfragen und Forschungsergebnissen auseinandersetzen. I.d.R. gilt es, bekannte Methoden auf neue Problemstellungen im Management anzuwenden, die aber in analogen Fällen bereits gelöst wurden. D.h. das Wissen, das geschaffen wird, ist die Erkenntnis, ob und in welchem Rahmen die Analogie-Problemstellung durch Anwendung beschriebener Strategien gelöst werden kann – mit welchen Vorteilen, Problemen und Nachteilen.
- neue Erkenntnisse in Form wissenschaftlicher Arbeiten (Projektstudienarbeiten, Master Thesis) systematisch dokumentieren. D.h. die unternehmerische Problemstellung bzw. die Problemstellung aus dem Management muss wissenschaftlich exakt beschrieben werden (Ist-Situation, Rahmenbedingungen, Ziele. Analogien zu publizierten Fällen sowie der aktuelle Stand der Forschung sind auf Basis aktueller Literatur zu belegen. Die entwickelte Problemlösungsstrategie ist wissenschaftlich zu begründen und exakt zu beschreiben. Die wissenschaftliche Zielsetzung, welches Wissen geschaffen werden soll, ist zu definieren. Die Ergebnisse sind folglich zu dokumentieren und kritisch

zu würdigen und zu reflektieren. Die Ergebnisse der Arbeit sind in der Master Thesis sowie ggf. als wissenschaftliche Veröffentlichung zu publizieren und werden damit zur kritischen Diskussion gestellt.
– Handlungskompetenz und Persönlichkeit entwickeln.

Dies vorausgesetzt haben Faix / Mergenthaler in Ihrem Werk »Die schöpferische Kraft der Bildung« vor dem Hintergrund der immensen Bedeutung von Innovationen für »die Zukunft von Volkswirtschaften, Unternehmen ja sogar die Zukunft der gesamten Menschheit«[74] ein Bildungsmodell entworfen, das zur ganzheitlichen Entwicklung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit beizutragen vermag. Denn

> *»[b]ei der Bildung des Menschen gilt es zu beachten, dass sie von außen zwar zu befördern, aber nur vom Subjekt selbst zu verwirklichen ist. Bildung an Menschen weiterzugeben bedeutet folgerichtig Bedingungen zu schaffen, unter denen es Menschen möglich ist, z. B. eine schöpferische Persönlichkeit […] zu entwickeln.«*[75]

Das von Faix / Mergenthaler beschriebene Bildungsmodell beruht auf der Bildungsphilosophie des auf Handlungen beruhenden gemäßigten Pragmatismus, so dass die Praxis und das Lernen über Erfahrungen in den Vordergrund rücken. Einer subjektiven Auseinandersetzung mit der Welt ist die Beschäftigung mit objektivierten Lerninhalten gegenüberzustellen. Für den Lernenden ergibt sich daraus eine Verzahnung von Theorie und Praxis sowie von kognitivem Lernen mit emotionalen, sozialen Komponenten, um die Kluft zwischen Schule und Leben, zwischen Lern- und Lebenswelt zu verringern.[76] Als logische Konsequenz leiten Faix/Mergenthaler eine Verknüpfung der Methoden forschendes Lernen, Projektlernen und handlungs- bzw. arbeitsintegriertes Lernen ab. Eben diese Bildungsmethodik liegt dem Projekt-Kompetenz-Studium Master of Science in International Management der SIBE zugrunde.

4.5.2 FORSCHENDES LERNEN UND PROJEKTLERNEN

Das Projekt-Kompetenz-Studium an der SIBE ist immer verbunden mit einer Position innerhalb eines Unternehmens, das den Studierenden für die Dauer des Studiums anstellt. Dadurch tritt neben den traditionellen Wissensvermittler Hochschule und Lerner ein dritter Akteur in den Prozess der Wissensvermittlung. Das arbeitsintegrierte Lernen im Rahmen des M.Sc.-Programms bedeutet da-

74 Faix/Mergenthaler 2010, S. 94. Die Autoren liefern mit Ihren Ausführungen zur Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit S. 97 ff. die Leitgedanken und Basis für das vorliegende Kapitel.

75 Ebd. S. 154.

76 Vgl. Faix/Mergenthaler 2010, S. 154 f.

bei nicht bloß ein »quantitatives Mehr an Praxis, sondern ein qualitatives Anderes des Lernens.«[77] Durch die Integration in ein konkretes Unternehmensprojekt nehmen die Studierenden die Kultur und Denkweise eines realen Unternehmens (ihres Arbeitgebers) auf und können das erworbene Wissen direkt umsetzen. Die Anwendung der Theorie hilft dabei, die Fähigkeit zu entwickeln, Neues hervorzubringen.

Das forschende Lernen verfolgt die Idee, bereits im Lernprozess die »Prinzipien der Wissenschaftlichkeit«[78] zu verankern und so insbesondere die Lehrinhalte durch eigene Forschung zu generieren und zu begründen. In der Praxis bedeutet forschendes Lernen demnach, dass der zu vermittelnde Lernstoff nicht von Dozenten der Fakultät vermittelt, sondern von den Lernenden selbst erforscht wird. Der Lern- und Forschungsprozess wird vom Studierenden als »bildende Erfahrung« erlebt und geht damit weit über das klassische Aufnehmen und Abspeichern von gesichertem Wissen hinaus. Forschendes Lernen besitzt in vielen Fächern wie bspw. Archäologie, Biologie usw. eine lange Tradition. Diese Methode wird im PKS auf die Managementlehre angewendet, indem sich der angehende Manager das theoretische und methodische Fachwissen durch die Konfrontation mit dem unternehmerischen Projektalltag aneignet.

Im Rahmen des unternehmerischen Projekts, das definiert wird als »umfangreiches, einmaliges, zeitlich begrenztes Vorhaben zur Bewältigung neuartiger, komplexer Problemstellungen«[79], meint Projektlernen das selbstständige, zielgerichtete Begreifen und Abarbeiten einer klar definierten Herausforderung. Dabei stehen neben dem pädagogischen Wert dieser Auseinandersetzung vor allem die betriebswirtschaftlichen Anforderungen an das Projekt im Mittelpunkt. Während bei einem rein projektpädagogischen Lernprozess auch ein Misserfolg durch nachträgliche Reflexion und Analyse der Faktoren, die zum Scheitern führten, als erfolgreich gelten kann, werden die Ziele im PKS durch den Auftraggeber, d. h. das Management des Unternehmens vorgegeben bzw. zwischen Student und Management vereinbart. Der Nutzen eines erfolgreichen Projekts, aber eben auch der Schaden eines Misserfolgs, kann mittels einer Kosten-Nutzen-Analyse klar beziffert werden und bekommt dadurch ein anderes Gewicht als reine Studienprojekte.

Das zuvor skizzierte Bildungsmodell ermöglicht dem Lernenden folglich Betroffenheit sowie Reflexion, was zu einem anderen Bewusstsein und damit zu einem anderen Verhalten, bis hin zu tiefgreifenden Veränderungen der gesamten Persönlichkeit führen kann.[80] Damit wird der Leitgedanke der SIBE umgesetzt, die Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit zu ermöglichen.

77 Faix/Mergenthaler 2010, S. 171.

78 Ebd. S. 158.

79 Ebd., S. 167.

80 Vgl. Faix/Mergenthaler 2010, S. 158ff.; Pestalozzi 1989, S. 8f.

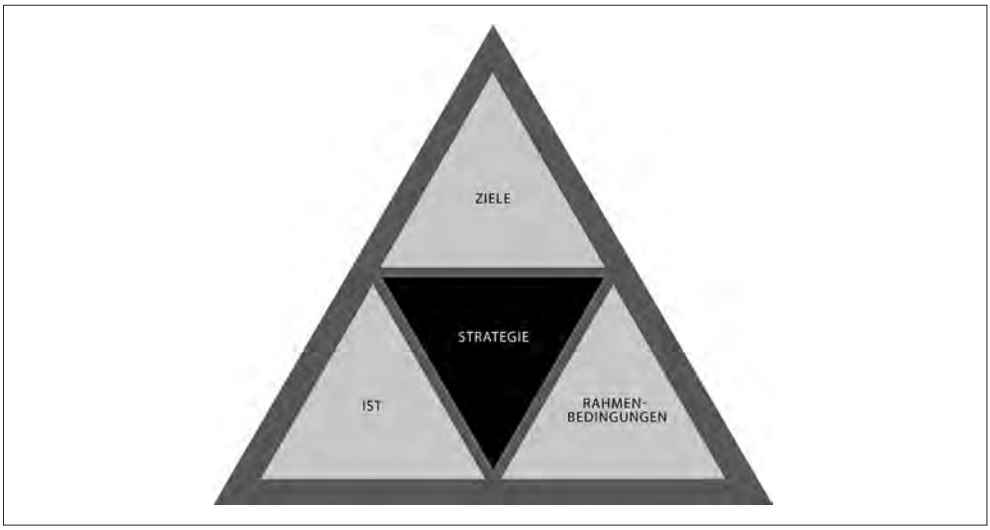
4.5.3 DAS STRATEGISCHE DREIECK DER UNTERNEHMENSENTWICKLUNG

Die Studienprojekte sind auf Wachstum und Innovation ausgerichtet und tragen damit zur Unternehmensentwicklung bei. Um diesen Prozess der Projekt- bzw. Unternehmensentwicklung systematisch zu gestalten, führt die SIBE am ersten Tag des Studiums als Methode des forschenden Lernens das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung[81] ein (Abb. 13). Nachdem die neue Studiengruppe die Erfolgsfaktoren für Karriere (s. Kap. 4.3.2) sowie die Ziele erarbeitet hat, folgt die Einführung in die Methode, mittels derer die Zielerreichung systematisch unterstützt werden kann. In Analogie der Funktionsweise eines Navigationssystems, das zunächst die Ausgangsposition bestimmt, ist die Ist-Analyse der erste Schritt im Prozess der Unternehmensentwicklung. Neben der eigenen gegenwärtigen Situation sind im nächsten Schritt die Rahmenbedingungen, also die auf die eigene Situation einwirkenden Umweltfaktoren zu analysieren. Erst mit diesem Wissen können und müssen die kurz-, mittel- und langfristigen Ziele für das Projekt bzw. das Unternehmen formuliert werden. Um bei gegebenen Rahmenbedingungen vom Ist-Zustand zum Ziel zu kommen, ist ein entsprechender Weg zum Ziel – also die Strategie – zu definieren. Das strategische Dreieck ist als kontinuierlicher und dynamischer Prozess zu verstehen, denn neben der Strategiekontrolle fließen aktuelle Entwicklungen, Erfahrungswerte etc. wiederum in die Ist-Analyse ein, so dass der Prozess der Projekt- bzw. Unternehmensentwicklung weiterentwickelt wird. Darüber hinaus lässt sich das strategische Dreieck systematisch anwenden auf die:

- Personale Entwicklung / Kompetenzentwicklung
- Entwicklung der Projekte[82] / Generierung von Nutzenbeiträgen
- Definition persönlicher Ziele und Umsetzung dieser sowie
- Gestaltung von Netzwerken.

81 Vgl. Faix/Buchwald/Wetzler 1994.

82 Der Prozess der Projektentwicklung im Verlaufe des zweijährigen Master-Studiums an der SIBE wird ausführlich beschrieben bei Faix et al. 2009, S. 154 f.

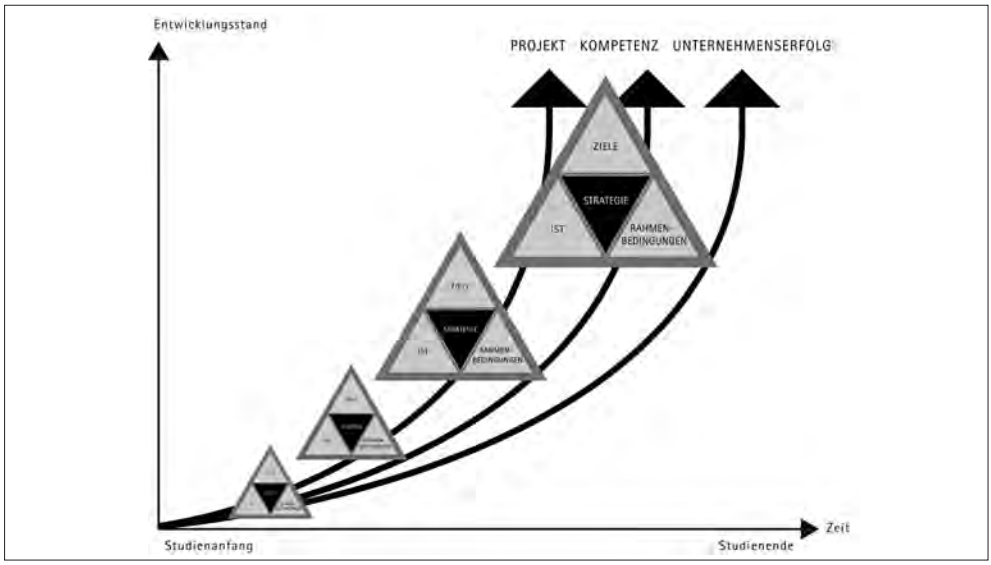


13 | Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung, in: Faix et al. 2009, S. 153.

Eine periodische Anwendung dieses Prozesses auf das Projekt während der gesamten Studiendauer, dient den Studenten zum besseren Überblick und unterstützt ein rechtzeitiges und effektives Steuern (Abb. 14).

> *»Nur durch die ständige Anwendung im Studium wird das strategische Dreieck zu einem Werkzeug, das in die Routine eines Managers eingeht. Es hilft ihnen den Status ihrer Projekte, ihrer Kompetenzen und personalen Entwicklung sowie ihrer Karriere transparent zu machen und an den wirkungsvollsten Maßnahmen zur Zielerreichung zu arbeiten.«*[83]

83 Faix et al. 2009, S. 155 f.



14 | Entwicklung von Projekt, Kompetenz und Unternehmenserfolg, in: Faix et al. 2009, S. 156.

Eine erfolgreiche Projekt- und Kompetenzentwicklung wirken sich in der Konsequenz auch positiv auf den Unternehmenserfolg aus.

4.6 KOMPETENZENTWICKLUNG

Neben dem Aufbau von Management-Know-how durch die Fachseminare und Projektstudienarbeiten sorgt das Studienprogramm darüber hinaus durch die systematische Entwicklung von »Soft Skills« für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Studenten. Dabei folgt die SIBE dem Prinzip einer konsequenten Kompetenzentwicklungs-Philosophie für Nachwuchsmanager und Führungskräfte in Seminaren wie »Führung und Persönlichkeit« sowie in halbjährlich stattfindenden Veranstaltungen zum Kompetenz- und Wissensmanagement.

4.6.1 KOMPETENZBEGRIFF

Mit Blick auf die stetig wachsende Bedeutung von Kompetenzen ist die systematische Kompetenzentwicklung ein dem M.Sc.-Projekt-Kompetenz-Studium implizierter Aspekt. Voraussetzung für Kompetenzentwicklung im Rahmen des M.Sc.-Studiums ist ein reales Projekt in einem Unternehmen.

Denn nach Erpenbeck und Rosenstiel, die dem Kompetenzbegriff in engem Zusammenhang mit den von ihnen entwickelten Kompetenz-Messverfahren nachgehen[84], sind Kompetenzen Fähigkeiten zum selbstorganisierten Handeln, also Selbstorganisationsdispositionen. Selbstorganisiert wird das Handeln in offenen Problem- und Entscheidungssituationen, in komplexen, oft chaotischen Systemen, in denen es kreativer Lösungen bedarf. Kompetenzen sind unerlässlich für das Handeln in der Risikogesellschaft. Demgegenüber sind die Begriffe Wissen und Qualifikationen, die direkt überprüfbar sind, abzugrenzen. Denn »[h]ochqualifizierte Inkompetente gibt es heute mehr als genug.«[85]

Nach der Definition des Europäischen Leitfadens zur erfolgreichen Praxis im Wissensmanagement ist Wissen zu verstehen als die Kombination von Daten und Informationen, unter Einbeziehung von Expertenmeinungen, Fähigkeiten und Erfahrung, mit dem Ergebnis einer verbesserten Entscheidungsfindung.[86]

Qualifikationen sind »klar zu umreißende Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können.«[87] Diese Qualifikationen lassen sich durch Prüfungen etc. überprüfen und formal in Zertifikaten oder Bildungsabschlüssen nachweisen.

Um erfolgreich zu handeln, reichen Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Qualifikationen meist nicht aus. Kompetenzen umfassen allerdings Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Qualifikationen, gehen jedoch darüber hinaus (Abb. 15).

> *»Wirklich kompetent wird nur, wer aus Erfahrungen und Erlebnissen handelt und lernt, wer sich auf Neues einlässt – und daraus seine Schlüsse zieht, wer zum Experten seiner selbst wird. All das geht aber nur, wenn für das eigene Tun notwendige, in Form eigener Emotionen und Motivationen angeeignete (interiorisierte) Werte und Normen zugelassen werden.«*[88]

Aufgrund der notwendigen Interiorisation und emotionalen Labilisierung ist Kompetenzerweiterung nur in der Praxis (Arbeit bzw. Projekt) möglich. Reine Wissensvermittlung reicht demnach nicht aus.

---

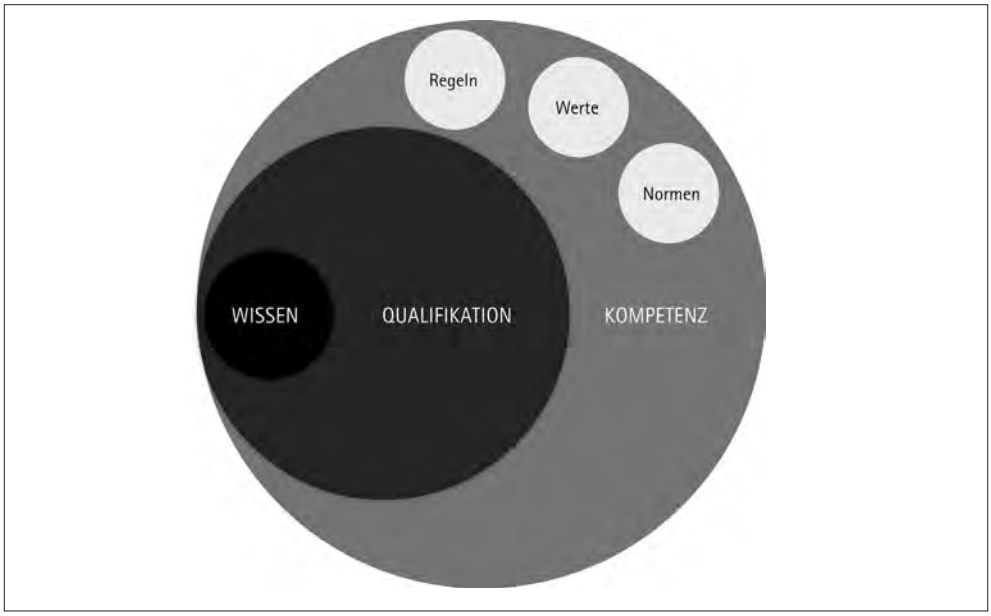
84 Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S XI ff.; Erpenbeck/Sauter 2007, S. 63 ff.; Erpenbeck 2009, S. 90 ff. Ähnlich auch s. Kappelhoff 2004.

85 Erpenbeck, in: SIBE 2008, S. 16.

86 Vgl. CEN 2004.

87 Teichler 1995, S. 501.

88 Keim/Wittmann 2009, S. 418.



15 | Wissen, Qualifikation, Kompetenz nach Erpenbeck/Rosenstiel 2007.

Um den Begriff der Kompetenzen weiter zu konkretisieren, differenzieren Erpenbeck/Rosenstiel vier verschiedene Kompetenzklassen.[89] Sie unterscheiden in personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische sowie sozial-kommunikative Kompetenz.

Personale Kompetenz beschreibt dabei die Fähigkeit, das eigene Handeln selbstorganisiert, selbstreflexiv und kritisch zu hinterfragen und eigene produktive, kreativitätsfördernde Einstellungen, Werthaltungen, Ideale etc. zu entwickeln.

Die aktivitätsbezogene Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, selbstorganisiert, aktiv und willensstark erzielte Ergebnisse umsetzen zu können, wobei sämtliches vorhandenes Wissen und Werte integriert werden. Der Begriff der Umsetzungskompetenz kann synonym verwendet werden.

Die fachlich-methodischen Kompetenzen umfassen die Fähigkeiten, mit fachlichen und methodischen Kenntnissen kreativ Probleme lösen, Wissen sinnorientiert einordnen und bewerten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert gestalten und Methoden kreativ weiterentwickeln zu können.

89 Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S.XXIII f.; ein Überblick zu den vier Grundkompetenzen inkl. Charakteristika, Stärken und Schwächen s. auch Keim/Wittmann 2009, S. 421 ff.

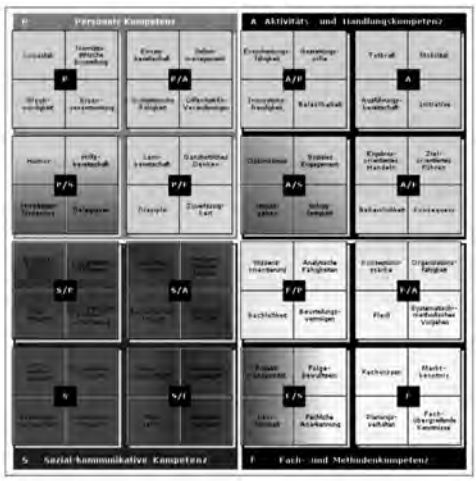
Die sozial kommunikative Kompetenz umfasst dabei schließlich die Fähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsprozesse selbstorganisiert zu führen, so dass Konfliktpotenziale minimiert und höchstmögliche Kreativität des individuellen und kooperativen Handelns erzielt werden.

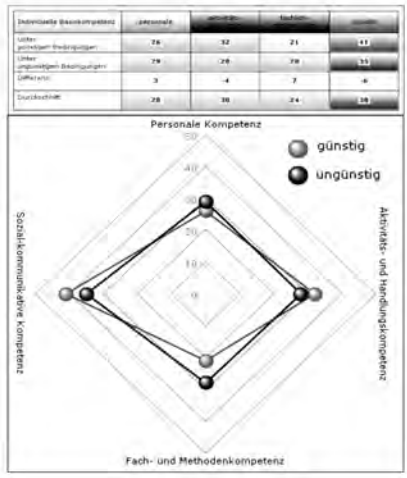
Eine Reflexion der Ziele des Studiums im Kontext des Kompetenzbegriffs nach Erpenbeck / Rosenstiel macht deutlich, dass sich die Ziele des Studiums den vier Grundkompetenzen nach Erpenbeck / Rosenstiel zuordnen lassen. So spiegelt sich die personale Entwicklung in der personalen Kompetenz wider, das Generieren messbarer Beiträge durch die Studienprojekte zum Erreichen von Unternehmenszielen findet Ausdruck in der aktivitäts- und handlungsbezogenen Kompetenz, die Definition persönlicher Ziele erfordert Fach- und Methodenkompetenz und das aktive Gestalten von Netzwerken bedarf der sozial-kommunikativen Kompetenz. Werden alle Ziele erreicht, kann von optimaler Entwicklung der Handlungskompetenz gesprochen werden.

4.6.2 KOMPETENZEINSCHÄTZUNGEN DURCH KODE® UND SKE-CENTER

Die Erfassung und kontinuierliche Entwicklung von Kompetenzen stehen im Mittelpunkt des M.Sc.-Projekt-Kompetenz-Studiums der SIBE. Der erste Schritt liegt bereits in der Bewerbungsphase. Als Teil des Auswahlverfahrens muss jeder Teilnehmer den von Erpenbeck in Zusammenarbeit mit Heyse und Max entwickelten KODE®-Kompetenztest[90] online durchführen. Der Test analysiert die Ausprägung der Meta-Kompetenzfelder, d. h. der personalen, sozial-kommunikativen, aktivitätsbezogenen und fachlich-methodischen Kompetenzen, die unter günstigen und ungünstigen Bedingungen betrachtet werden (Abb. 16).

90 KODE® ist die Abkürzung für Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung und steht für ein Mitte der 1990er Jahre entwickeltes Verfahren, welches auf den langjährigen theoretischen und empirischen Arbeiten von John Erpenbeck und Volker Heyse und den gestalterischen Lösungen von Horst G. Max fußt, vgl. Erpenbeck/Heyse/Max 2000. Zur weiteren Darstellung s. Heyse 2010.

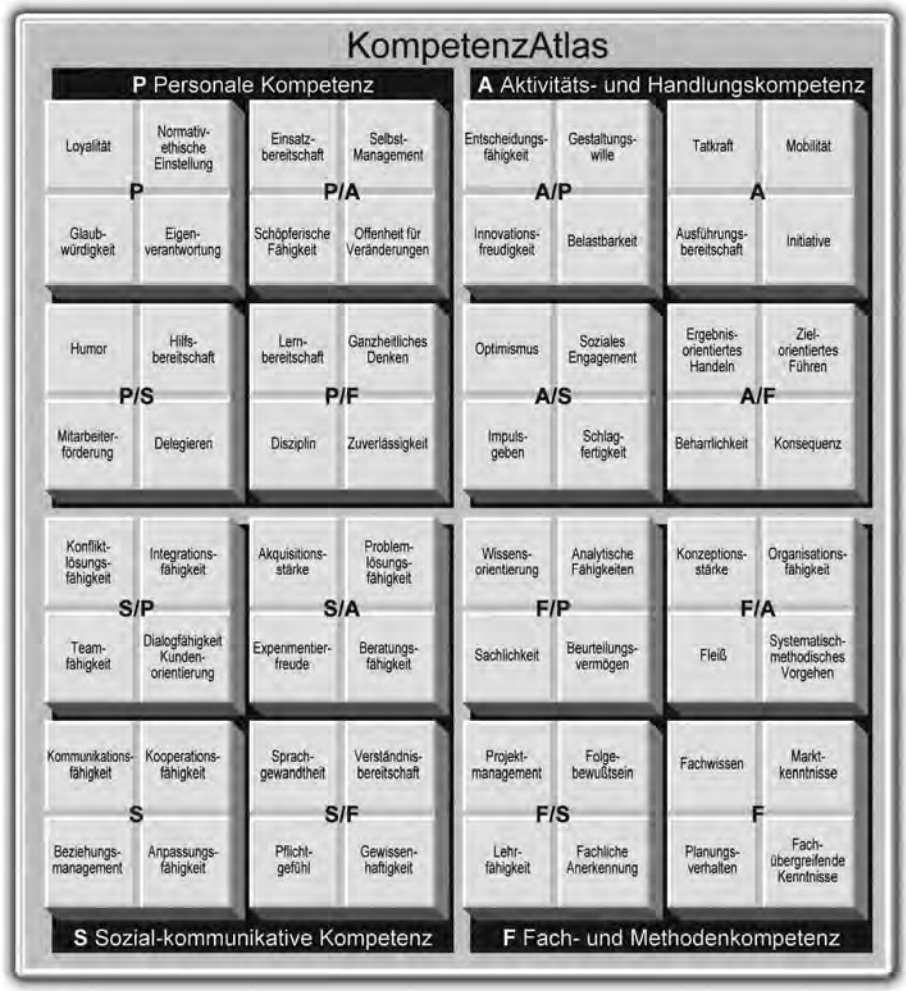




16 | Kompetenztest nach Erpenbeck, Heyse, Max, in: Faix et al. 2009, S. 157.

Das KODE®-Verfahren lasse differenzierte Aussagen zu, wie der Einzelne an die Lösung von Problemen herangehe und welche Potenziale er mitbringe. Über den Kompetenz-Atlas (Abb. 17) werden zudem die Stärken und Schwächen einer Person ersichtlich. In dem Kompetenz-Atlas werden die vier Grundkompetenzen in je 16 bzw. insgesamt 64 Teilkompetenzen differenziert beschrieben.[91]

91 Vgl. Erpenbeck 2009, S. 97 ff.



17 | Der Kompetenz-Atlas des KODE®-Systems, in: Erpenbeck 2009, S. 99.

Nach Angaben der Entwickler sei KODE® ein objektivierendes Einschätzungsverfahren für den Vergleich von Kompetenzausprägungen, bei dem die Einschätzungsergebnisse quantifiziert und ggf. in zeitlicher Entwicklung verglichen werden. Methodologisch knüpfe der Test an klassische Satzergänzungs- und Multiple-Choice-Verfahren an.[92]

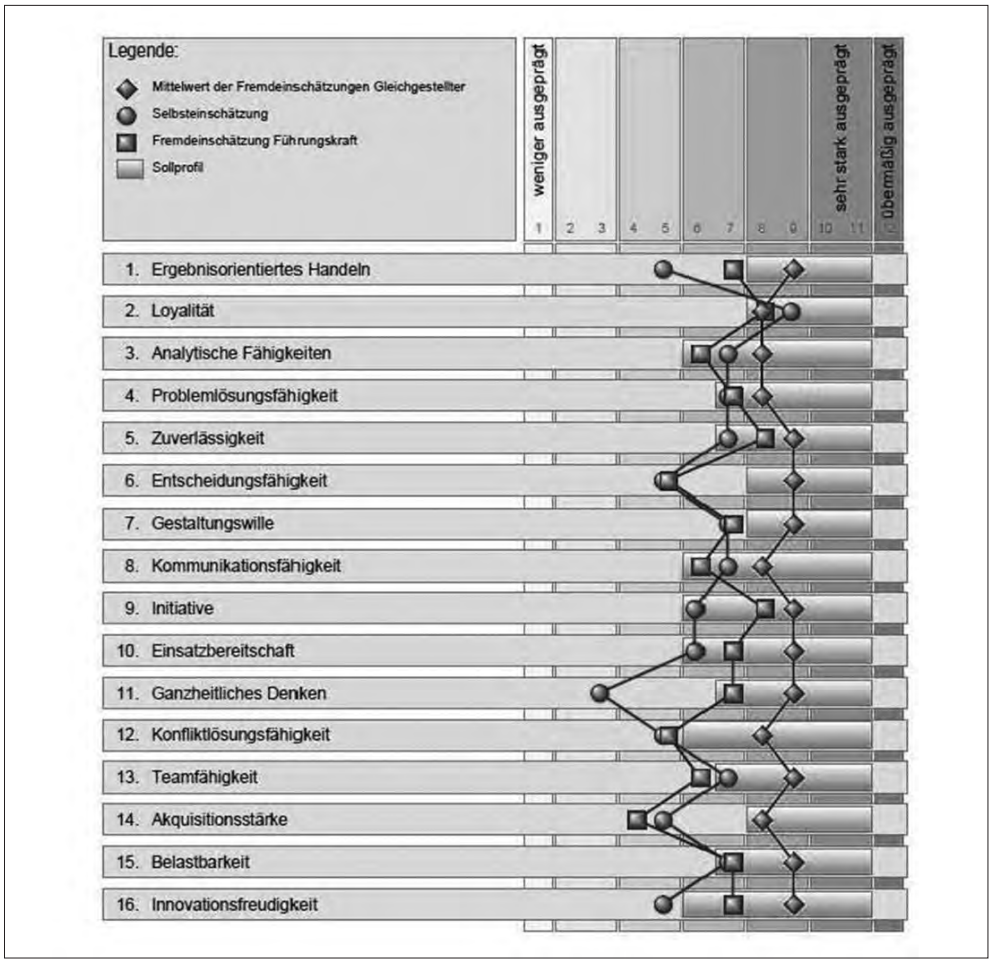
92 Vgl. Heyse 2010, S. 77.

»Gleichzeitig hat die SIBE […] ein Kompetenz-Soll-Profil für Management-Positionen entwickelt. Aus eigenen Erfahrungen und den Anforderungsprofilen von Großunternehmen wurden 16 Teilkompetenzen (ergebnisorientiertes Handeln, Loyalität, analytische Fähigkeiten, Problemlösungsfähigkeit, Initiative, Zuverlässigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Gestaltungswille, Kommunikationsfähigkeit, Einsatzbereitschaft, ganzheitliches Denken, Konfliktlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Akquisitionsstärke, Belastbarkeit, Innovationsfreudigkeit) ermittelt, die zur Ausübung einer Management-Funktion notwendig sind. Dabei wird die gewünschte Ausprägung der 16 Teilkompetenzen anhand einer Einschätzungsskala von »weniger ausgeprägt« bis »übermäßig ausgeprägt« in einem Soll-Kompetenzkorridor festgelegt. Dieser wird anschließend mit dem Profil des Bewerbers verglichen. Wenn das Profil nicht stark von den Anforderungen des Soll-Kompetenzkorridors abweicht, dann eignet er sich für das Projekt-Kompetenz-Studium.

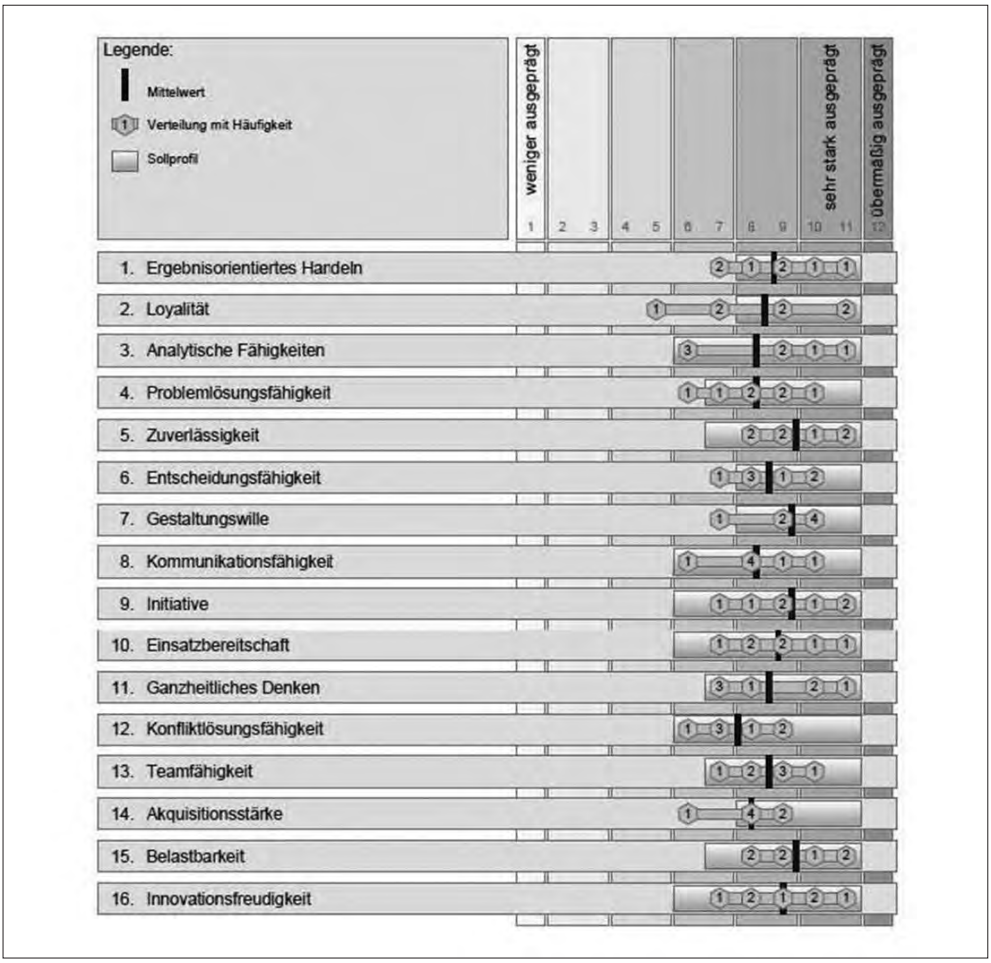
Während des Studiums können die Studenten die Entwicklung ihrer Kompetenzen verfolgen und gezielt verbessern. […] Dank des vor dem Studium durch Selbsteinschätzung erstellten Kompetenzprofils kann eine Ist-Situation ermittelt werden. Ausgehend von dieser Ist-Situation und unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen können die Studierenden Strategien zur Erreichung der eigenen Ziele, wie zum Beispiel den Ausbau ihrer Management-Kompetenzen, entwickeln. Dabei können sie sich an den Managementanforderungen, den 16 Teilkompetenzen, orientieren. Während des Studiums erfolgen mehrere Selbst- und Fremdeinschätzungen durch Kommilitonen […] und Vorgesetzte. Mit Hilfe dieser Kompetenzmessungen sind nicht nur eine erste Erfolgskontrolle, eine Neudefinition der Ist-Situation und eine Änderung der Strategie möglich, sie helfen auch bei der Analyse von Selbst- und Fremdbild.«[93]

Jeder Studierende erstellt eine Darstellung der Streuung der unterschiedlichen Einschätzungen (Abb. 18 und 19).

93 Faix et al. 2009b, S. 157 f. Eine Ausführung der 16 Teilkompetenzen sowie zum Einsatz des Poffenberger-KODE®X, bei dem neben der Selbsteinschätzung der Studenten, eine Fremdeinschätzung des Vorgesetzten sowie automatisch und nach dem Zufallsprinzip gewählte Fremdeinschätzungen von acht Kommilitonen erfasst werden, s. Keim/Wittmann 2009, S. 434 ff. sowie Keim/Erpenbeck/Faix 2010. Das SKE-Center stellt eine Weiterentwicklung durch die SIBE dar.



18 | SKE-Center, kumulierte Ergebnisse (Beispiel), nach: Faix/Mergenthaler 2010, S. 268.

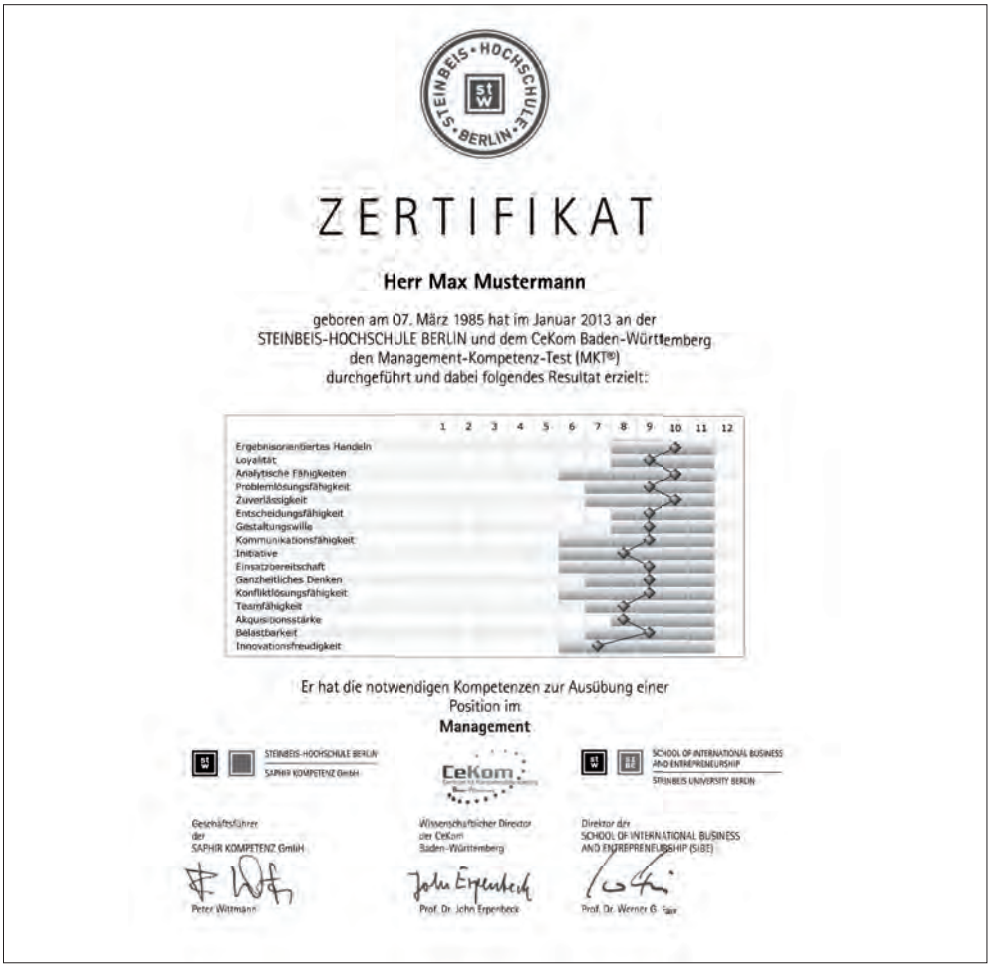


19 | SKE-Center, Verteilung der Einschätzungen mit Mittelwert (Beispiel), nach: Faix/Mergenthaler 2010, S. 269.

Während des zweijährigen M.Sc.-Studiums werden mittels des SIBE-Kompetenz-Einschätzungs-Centers (SKE-Center) drei Einschätzungen durchgeführt. Die erste Einschätzung erfolgt ungefähr nach drei bis vier Monaten nach Beginn des Studiums im Rahmen des Seminars Führung und Persönlichkeit. Die zweite Einschätzung erfolgt ca. nach dem zwölften Monat, die dritte Einschätzung dann ca. in Monat zwanzig. Durch die kontinuierliche Einschätzung der Kompetenzen bereits vor Aufnahme des Studiums und die Kontrollen während des Studiums wird ein fortwährender Kreislauf zur systematischen Kompetenzentwicklung der Studierenden angestoßen. »Der Erfolg wird dabei an der SIBE durch folgende Kennzahlen definiert: Am Ende des Studiums

– befindet sich der Studierende bezüglich der Ausprägung aller 16 Teilkompetenzen des des [SKE-Centers] im Sollkorridor,
– stimmen das Fremd- und Selbstbild des Studierenden überein.«[94]

Bei Abschluss des Studiums wird ein Kompetenz-Profil für den Absolventen des M.Sc.-Projekt-Kompetenz-Studiums entwickelt. Ein Zertifikat (Abb. 20) gibt über die tatsächliche Ausprägung der Kompetenzen des Absolventen im Rahmen des Soll-Kompetenzkorridors Auskunft.



20 | Management-Kompetenz-Zertifikat (MKT®), in: Faix et al. 2009, S. 158.

94 Faix/Mergenthaler 2010, S. 269.

4.7 PROJEKTENTWICKLUNG

Tom Peters, ein zeitgenössischer amerikanischer Managementdenker, folgt der Schule Druckers. Demnach lehnt er das rein funktionale Verständnis von Management ab und plädiert vielmehr für eine Renaissance des Unternehmertums. Durchaus provokant formuliert er, »[f]ür Bürosklaven, die sich damit begnügen, »Alltagstätigkeiten« auszuführen, wird schlicht kein Platz mehr sein.«[95] Vielmehr gehe es darum, »aus seinen Beschäftigungen WOW-Projekte« herauszukristallisieren«[96] (s. Abb. 21).

21 | Talent ist alles, in: Peters 2007, S. 233.

Nach Peters (Abb. 22) sind WOW-Projekte, »Projekte, die zählen. […] WOW-Projekte sind … eine Notwendigkeit. (Eine neue Notwendigkeit).«[97]

95 Peters 2007, S. 195.

96 Peters 2007, S. 233, s. auch 196.

97 Peters 2007, S. 196.

22 | WOW-Projekte nach Peters 2007, S. 196.

Bezogen auf das M.Sc.-Studium bedeutet dies, dass die Studenten aus ihren Projekten WOW-Projekte schaffen soll(t)en, mit denen sie messbare Beiträge für die projektgebenden Unternehmen erwirtschaften und zum Erreichen der Unternehmensziele beitragen. Die vom Unternehmen getätigte Investitionssumme für den Mitarbeiter und das Studium soll sich mindestens amortisieren. Für die Projekte im M.Sc.-Studium, die in der Regel von Jungakademikern ohne Berufserfahrung bearbeitet werden, wird ein Nutzenbeitrag von mindestens 100.000 Euro pro Student für die Studienzeit von zwei Jahren erwartet.[98]

»Fordern statt verwöhnen«[99] lautet das Credo gleich zu Beginn des Studiums. Dahinter steckt der Gedanke, dass eine hohe Erwartungshaltung von Hochschule und Unternehmen die Studenten/

98 Im Rahmen des MBA-Programms an der SIBE, für dessen Zulassung mindestens zwei Jahre Berufserfahrung vorausgesetzt werden, wird pro Student ein Nutzenbeitrag von mindestens 250.000 Euro in der Laufzeit von zwei Jahren erwartet.

99 Gleichnamiger Buchtitel: Cube 2010. S. dazu auch Faix/Laier 1996, S. 32.

Mitarbeiter zu höheren Leistungen motiviert. Je mehr Möglichkeiten zur Selbstentfaltung gegeben werden, desto größer ist die Leistungsbereitschaft des Studenten/des Mitarbeiters. Je anspruchsvoller die Aufgabe, umso stärker wird sich der Student/Mitarbeiter entwickeln und zukünftig noch schwierigere Aufgaben bewältigen. Der Student/Mitarbeiter wächst mit den Herausforderungen. So wird das Projektthema zu Beginn des Studiums in der Regel von den Unternehmen gestellt, die konkrete Ausarbeitung des Projekts liegt jedoch bei den Studierenden. Dabei ist den Studenten die Mindestzielmarke von 100.000 Euro vom ersten Studientag an bekannt. Ebenso wie die Tatsache, dass die Projektdefinitionsphase, die in etwa die ersten fünf Monate des Studiums prägt, maßgeblich vom eigenen Engagement abhängt sowie der Fähigkeit, das zur Verfügung stehende Netzwerk aus Unternehmen, Hochschule sowie Kommilitonen aktiv zu nutzen (s. dazu Kap. 4.8). Denn der größtmögliche Beitrag zur Kompetenzentwicklung ist der, dass die Studenten in offenen, komplexen Situationen lernen. Das vorhandene Unternehmens- und Hochschulnetzwerk steht dabei beratend zur Verfügung, muss dazu aber aktiv vom Studenten genutzt und einbezogen werden.

> *»Aspiring leaders must also think non-traditionally. […] What is true for leaders is, for better or for worse, true for each of us: we are our own raw material. Only when we know what we're made of and what we want to make of it can we begin our lives – and we must do it despite an unwitting conspiracy of people against us.«*[100]

Die Projektdefinitionsphase schließt ab mit der ersten Projektstudienarbeit (s. dazu Kap. 4.4), dem Projekt- und Zielplan. Dabei handelt es sich um eine etwa 20-seitige Arbeit, der eine Zusammenfassung in Form eines tabellarischen Projektauftrages voranzustellen ist. Sie ermöglicht einen Überblick über die wichtigsten Parameter des Projektes wie Titel des Projektes, Ausgangssituation, Rahmenbedingungen, Projektziele und Meilensteine. Der Projektauftrag ist von dem jeweiligen Business Mentor durch seine Unterschrift freizugeben und von der SIBE zu bestätigen. Nach der Definition der Projektziele und der Operationalisierung derselbigen, gestaltet sich die Projektentwicklung und damit einhergehend die Erarbeitung des Projektnutzens als kontinuierlicher Prozess während der zweijährigen Studiendauer in der Umsetzung im Unternehmen sowie durch eine kontinuierliche und systematische Begleitung seitens der Hochschule (s. dazu Kap. 4.8). Die Projektkolloquien, die sich an den Meilensteinen des Studiums, den sechs Projektstudienarbeiten, ausrichten und damit die entsprechenden Projektentwicklungsphasen begleiten, dienen dazu, das Projekt kontinuierlich auf die Zielmarke auszurichten und ggf. zu justieren – zum Beispiel bei veränderten Rahmenbedingungen – sowie den Projektfortschritt zu forcieren. Eine Dokumentation des Projektfortschritts erfolgt in den monatlich zu erstellenden Projektstatusberichten, jedoch vor allem in den Projektstudienarbeiten. Diese sind für die Hochschule Prüfungsleistungen, für das Unternehmen stellen sie wichtige Entscheidungsgrundlagen dar.

Schließlich ist es Ziel der Master Thesis, das Projekt der Studenten im Rahmen des Master-Studiums darzustellen. Ein wichtiger Bestandteil der Master Thesis ist die Bewertung des Nutzens, der im Un-

100 Bennis 2009, S. 44.

ternehmen durch das Projekt generiert wurde. Zu diesem Zweck soll der Nutzen des Projekts für das Unternehmen zahlenmäßig ermittelt werden. Dies kann anhand von Messgrößen wie dem erzielten Umsatz oder Gewinn, dem erzielten Einsparvolumen, der erzielten Produktivitätssteigerung, der erzielten Qualitätsverbesserung etc. geschehen. Bei Projekten, die sich nicht ohne weiteres in Zahlen zusammenfassen lassen, bietet es sich beispielsweise an, eine externe Abwicklung des Projektes als Vergleich heranzuziehen. Neben dem Mehrwert für die Unternehmen stellt die Ermittlung des Projektnutzens auch für die Studenten ein entscheidendes Argument in der inner- und außerbetrieblichen Positionierung dar. Die Darstellung des Projektnutzens ist Bestandteil der Ergebnisse der Arbeit. Analog zum Projektauftrag in der Definitionsphase ist zum Projektabschluss eine tabellarische Zusammenfassung zu den wichtigsten Parametern des Projektes zu erstellen, die auch den Projektnutzen beinhaltet. Das Dokument ist ebenfalls von dem jeweiligen Business Mentor durch eine Unterschrift freizugeben.

4.7.1 COACHING UND MENTORING ZUR PROJEKTENTWICKLUNG

Immanenter Bestandteil des M.Sc.-Studiums sind Projekte, deren Definition und Ausgestaltung ab dem ersten Tag des Studiums in den Händen der Studenten liegt. Mit den Empfehlungen, einen Projektnutzen von mindestens 100.000 Euro zu generieren sowie der Einführung des Begriffs »WOW-Projekte« setzt SIBE Maßstäbe, mit denen sie die Kompetenz- und Karriereentwicklung der Studenten fordert und fördert. »*Niemand gibt Ihnen Macht. Sie müssen sie sich schon nehmen.*«[101] Dabei ist die Ausgangssituation für die Studenten durch die formale Integration günstig – sowohl im Unternehmen als auch auf Seiten der Hochschule. Denn die Studenten stehen im Mittelpunkt eines gespannten Netzwerkes (Abb. 23). Mit diesem gespannten Netzwerk setzt die SIBE in ihrem M.Sc.-Programm auf die in der Führungskräfte-Entwicklung verbreiteten Konzepte des Coachings und Mentorings.[102]

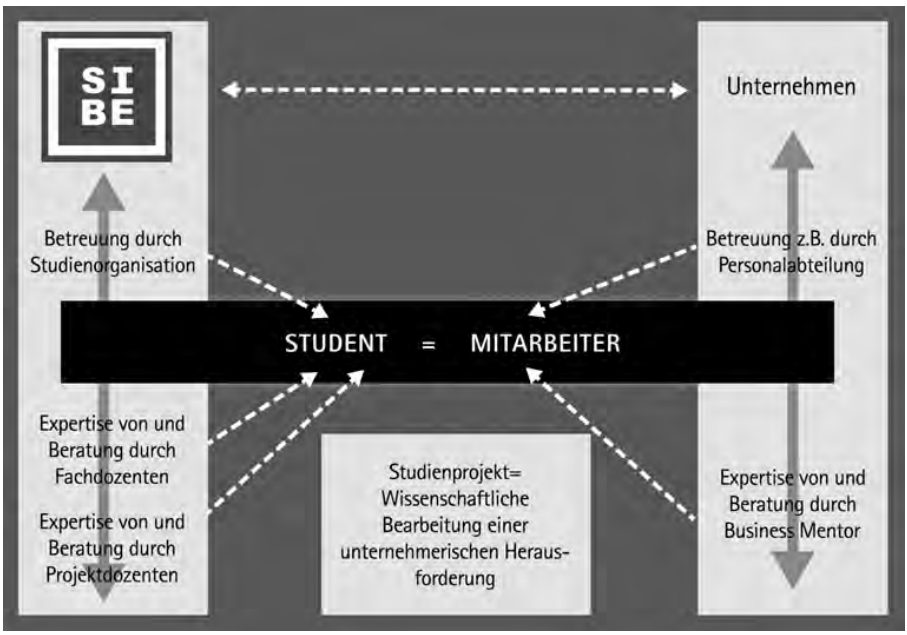
---

101 Roseanne Barr, zit. n. Peters 2007, S. 196.

102 Coaching hat seinen Ursprung im Hochleistungssport und hat dazu geführt, das die Leistung einzelner Sportler oder auch Teams zu Handlungen oder Leistungsoptimierung führte. Daraus ließ sich das Interesse ableiten, Coaching aus dem Sport auf andere Bereiche wie z.B. in die Unternehmenspraxis mit dem Ziel der Leistungssteigerung bzw. einer erweiternden Handlungskompetenz zu übertragen. Coaching zeichnet sich aus durch eine zeitliche Begrenzung zu einer ziel- und lösungsorientierten Arbeitsweise und durch eine methodengeleitete, individuelle Beratung zur Förderung der Selbstreflexion und -wahrnehmung sowie der Selbst organisationsfähigkeiten und Eigenverantwortung, um den Coachee bei der Erreichung seiner beruflichen Ziele zu unterstützen. Ziel des Coachings ist es, dass der Coachee angeregt wird, anstehende Aufgaben und Probleme eigenständig und alleine zu bewältigen und der Coach überflüssig wird. Die Ausgangslage zur Veranlassung eines Coachingprozesses kann von einem unternehmensspezifischen Anlass (wirtschaftliche Daten sind nicht stimmig etc.) bis hin zu einem personenspezifischen Grund (Rollenfindung, veränderte Position im Unternehmen etc.) reichen, vgl. Heuel 2004, S. 290f.; Offermanns/Hager 2004, S. 400f.; DBVC 2011. Demgegenüber sind Mentoren (aus dem Unternehmen) i.d.R. lebens- und berufserfahrene Führungskräfte, die im Vergleich zum bezahlten Coach, ehrenamtlich agieren und bei Tätigkeit im selben Unternehmen zusätzlich auf firmenspezifische Informationen zurückgreifen können, vgl. Junk 2004, S. 299f.; Meister/Willyerd 2010.

Das Netzwerk besteht aus Business Mentoren aus den Unternehmen, den einerseits punktuell eingesetzten Fachdozenten und andererseits den Projektdozenten, die den Projektfortschritt und die Kompetenzentwicklung über die Dauer des Studiums begleiten. Die Frequenz und Intensität der Nutzung des Netzwerks ist den Studenten überlassen und unterscheidet sich individuell und situativ. Zu einem besseren Verständnis der unterschiedlichen Ansprechpartner sollen deren Funktionen nun konkret beschrieben werden.

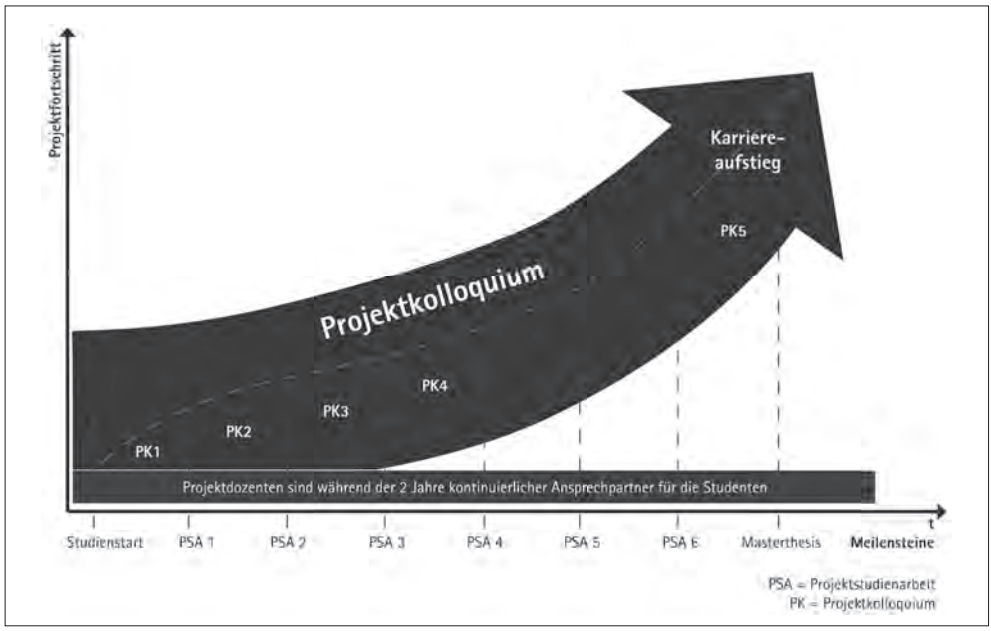
Auf Unternehmensseite sind die Studenten an einen Business Mentor angedockt, der zumeist der über eine akademische Qualifikation verfügende Vorgesetzte ist. Für den Studenten, der in der Regel neuer Mitarbeiter im Unternehmen ist, stellt der Business Mentor einen wichtigen Ansprechpartner während der Studien- und Projektzeit für Fragen zum Unternehmen / Fachbereich dar. Er wird den Studenten unterstützen, da er zumeist selber unmittelbar von dem Projekterfolg profitiert. Business Mentoren sind von den Studenten bei der Definition und Entwicklung des Projektes und bei der Abstimmung der Projektstudienarbeiten mit einzubeziehen. Von Seiten der SIBE werden die Business Mentoren regelmäßig befragt. Business Mentoren (mit akademischem Abschluss) erhalten einen Lehrauftrag an der SIBE. Die Business Mentoren können sich darüber hinaus zur Begutachtung der Master Thesis einbringen. Einer wissenschaftlichen Bewertung durch einen ersten Gutachter der Hochschule kann damit die Bewertung des unternehmerischen Nutzens gegenübergestellt werden.



23 | Formale Integration durch integrative Betreuung, in: Faix/Mergenthaler 2010, S. 241.

Auf Hochschulseite stehen den Studenten zum einen die Fachdozenten als Ansprechpartner zur Verfügung. Diese wechseln nach Fachbereichen und weisen neben einem einschlägigen wissenschaftlichen Profil eine hohe Nähe zur unternehmerischen Praxis auf. Zusätzlich zu den Fachdozenten stehen den Studenten im Gegensatz zur traditionellen Hochschulausbildung über die gesamte zweijährige Studiendauer Projektdozenten als Ansprechpartner zur Verfügung, um die Studenten beim Transfer von der Theorie in die unternehmerische Praxis zu unterstützen.
»If theory does not fit reality – too bad for reality.«[103]

Im Sinne des Coaching-Begriffs werden die Studierenden bei der Projektentwicklung über die gesamte Zeitdauer des Studiums begleitet und zur Reflexion angeregt. Insgesamt finden fünf Projektkolloquien statt (Abb. 24). Die Projektkolloquien eins bis vier finden jeweils vor den Projektstudienarbeiten eins bis vier statt, um vor den wesentlichen Meilensteinen des Studiums eine kritische Reflexion des Projektes anzuregen, die in der Gruppe ähnlich aufkommenden Fragen aufzufangen sowie den Transfer von der Theorie in die Praxis zu unterstützen. Da die Projektstudienarbeiten fünf und sechs separat betreut werden durch das Dozenten-Team des Seminars Finanzmanagement einerseits, durch die Vorbereitung auf die Auslandsstudie andererseits, findet das Projektkolloquium fünf ca. ein halbes Jahr vor Ende des Studiums statt. Ziel des letzten Projektkolloquiums ist es, das Projekt und die Entwicklung zu reflektieren und die Studenten dazu anzuregen, sich mit klaren Zielen (persönliche Ziele, Karriereziele) zu positionieren.

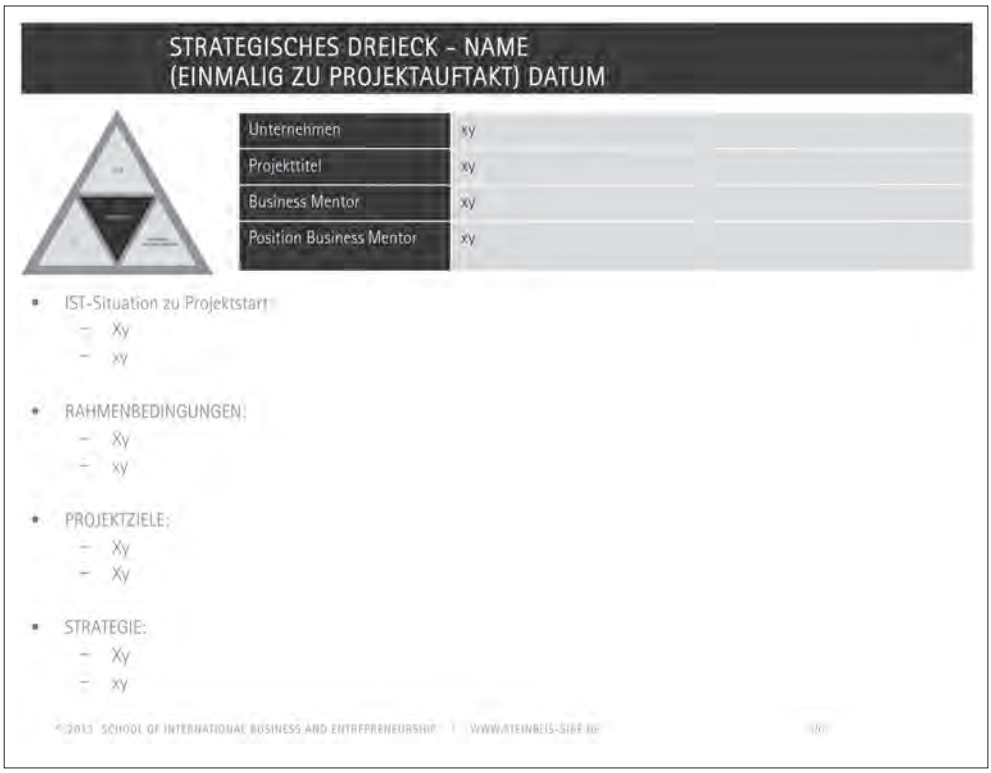


24 | Projektkolloquien im M.Sc. zur systematischen Förderung der Projektentwicklung.

103 Macharzina/Wolf 2005, S. 37.

Als Projektdozenten kommen i.d.R. Absolventen der SIBE zum Einsatz, die ein sehr gutes Management-Studium an der SIBE absolviert und sich erfolgreich in ihrem beruflichen Umfeld etabliert haben. Pro M.Sc.-Studiengruppe gibt es i.d.R. zwei Projektdozenten. Deren Ziel ist es, die Studenten bei der Entwicklung, Definition und Implementierung von (WOW-)Projekten in den Unternehmen als erfahrener Ansprechpartner und Impulsgeber zu unterstützen. Zugleich sollen sie die Studierenden motivieren, ihre Projekte bzw. Situationen zu analysieren bzw. zu reflektieren, Handlungsalternativen zu definieren und diese wissenschaftlich zu begründen. Als Maßstab für den Projekterfolg im Unternehmen dient der messbare Nutzenbeitrag von mindestens 100.000 Euro.

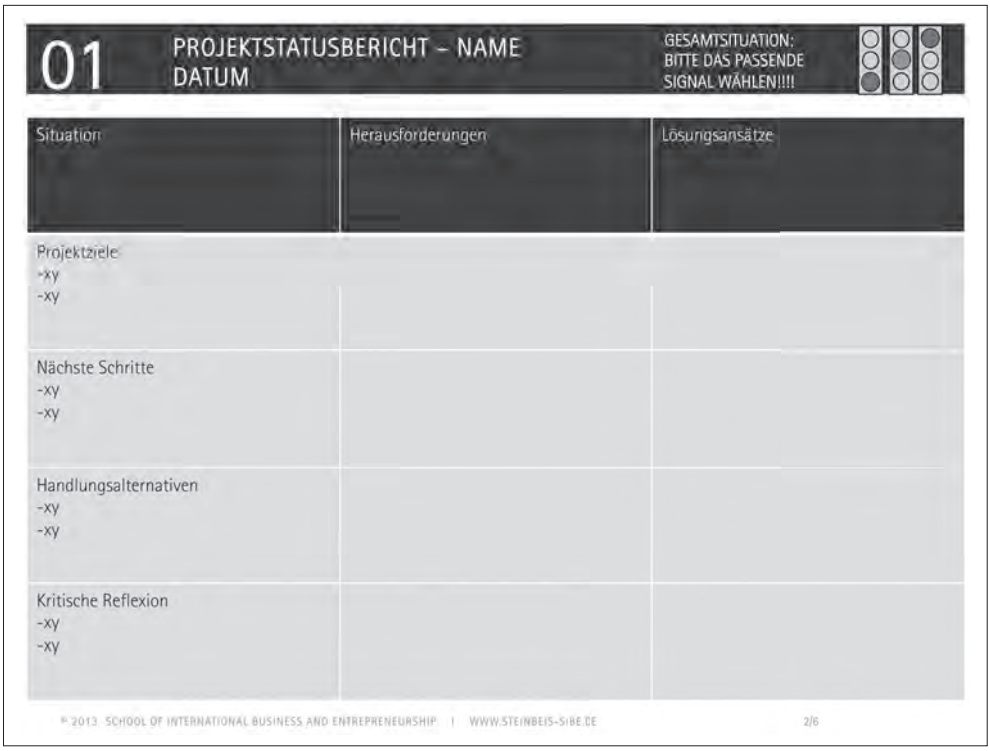
Die Projektkolloquien dienen der systematischen und kontinuierlichen Projektentwicklung. Zur Vorbereitung der Projektkolloquien und zur Unterstützung der Projektentwicklung dient der monatliche Projektstatusbericht (Abb. 25), der der Logik des strategischen Dreiecks (vgl. Kap. 4.5.2) folgt.



25 | Monatlicher Projektstatusbericht S. 1.

Die zweite Seite des Projektstatusberichts (Abb. 26) beinhaltet die Situation des Projektes mit einer Auflistung der Projektziele, der nächsten Schritte, Handlungsalternationen und einer kritischen Reflexion. Diese Situationen werden als Herausforderung und Lösungsansatz ausgefüllt und stellen dann die Gesamtsituation dar, die in Form eines Ampelsignals von dem Studenten eingeschätzt wird. So wird monatlich aufgezeigt, was sich verändert hat, und wo es ggf. Probleme gibt. Auf dieser Basis kann dann das Coaching stattfinden. Die Basis des Coachings ist immer das Projekt.

Der jeweils aktuelle Projektstatusbericht kann damit auch von den Studenten bzw. Fachdozenten in die Fachseminare integriert werden, um das entsprechende Seminarthema in Bezug auf das konkrete Projekt zu diskutieren.



26 | Monatlicher Projektstatusbericht S. 2.

Zusätzlich zum Einzelcoaching, das sich auf das individuelle Unternehmensprojekt bezieht, runden Kleingruppenarbeiten unter Regie der Projektdozenten die Projektentwicklung ab.

Damit dienen die Coaches in der Führungskräfte-Entwicklung im Allgemeinen als auch hier im Rahmen des M.Sc.-Programms im Speziellen »als Bergführer, so dass der ›Gecoachte‹ Möglichkeiten und Wege erkennt und lernt, diese anzuwenden und zu beschreiten.«[104] Auch wenn sowohl die Coaches als auch die Mentoren zu Wachstumschancen und (Best-)Leistung inspirieren und motivieren und dabei helfen, Rückschläge zu verarbeiten, übernehmen sie keine Verantwortung für das, was die Studenten umsetzen. Die Umsetzung und damit auch deren Konsequenzen obliegen den Studenten!
Neben den benannten Ansprechpartnern, die in der Regel einer höheren Hierarchieebene als die Studenten entstammen, formiert sich darüber hinaus in den Studiengruppen ein Netzwerk aus Gleichgestellten.

> *»[W]e need mentors and friends and groups of allied souls. I know of no leader in any era who hasn't had at least one mentor: teachers who found things in them they didn't know were there, parents or older siblings, senior associates who showed them the way to be, or in some cases, not to be, or demanded more from them than they knew they had to give. […] Friends offer inspiration and encouragement, and more. […] Friends are vital. You learn from them, because they tell you the truth.«*[105]

Die vorhandene Gruppe von Gleichgestellten – Kommilitonen – wird ebenfalls in Form eines Peer Mentorings eingebunden. Dazu bilden die Studenten zu Beginn des Studiums durch einen eigeninitiativen Zusammenschluss Kleingruppen von vier Personen. Neben dem persönlichen Austausch bei den Fachseminaren und/oder den Projektkolloquien, stehen den Studenten auf dem E-Campus geschützte (Kleingruppen-)Foren zur Verfügung. Diese sind insbesondere dazu gedacht, dass die Studenten mit ihrer Kleingruppe in einen wechselseitigen Erfahrungsaustausch treten, ihren Projektfortschritt und dabei insbesondere ihre Projektstudienarbeiten vor der formalen Bewertung durch die Hochschule diskutieren. Für die Diskussion der Projektstudienarbeiten in den Kleingruppen wird im Studienplan des M.Sc.-Studiums ein Zeitraum von zwei Wochen vor Einreichen der Arbeiten abgebildet. Dabei organisieren sich die Gruppen selber. Über den E-Campus, der an dieser Stelle analog zu einem sozialen Netzwerk zu sehen ist, können sich die Mentees untereinander kurzschließen und gegenseitig coachen – im Englischen Peer Mentoring genannt. Durch den eigeninitiativen Zusammenschluss zu Peer Mentoring-Gruppen soll auch die Vernetzung mit Personen bzw. Institutionen aufgebaut und verbessert werden, die für die Karriereentwicklung entscheidend sind.

Eigenverantwortlich organisieren die Studierenden auch das von der SIBE angestoßene M.Sc.-Staffelprojekt. Die SIBE bietet den Studiengruppen die Möglichkeit, zusätzlich zum berufsintegrierten M.Sc.-Studium, Veranstaltungen mit führenden Vertretern aus Wirtschaft, Politik und/

104 Heuel 2004, S. 296.

105 Bennis 2009, S. 85 f.

oder Wissenschaft zu einem von der Studiengruppe bzw. von dem sich formierten Team definierten Thema zu organisieren, zu vermarkten und durchzuführen. Die Veranstaltungen richten sich an Unternehmensvertreter, Studenten, Alumni sowie sonstige Interessierte aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik und bringen Nachwuchsführungskräfte mit etablierten Vertretern aus Wirtschaft, Wissenschaft und/oder Politik zusammen. Die jeweiligen Projekte werden von der SIBE freigegeben und beratend begleitet. SIBE tritt als Partner auf. Die Studenten setzen zur Entwicklung des Projektes die Methodik des strategischen Dreiecks ein und berichten über Projektstatusberichte an die involvierten Partner. Nach erfolgreicher Durchführung der Projekte wird der Staffelstab an den Folgekurs übergeben. Das Engagement der Organisatoren im Rahmen des Staffelprojekts wird im Diploma Supplement dokumentiert. Bisher wurden ein Business Frühstück sowie zwei Unternehmerabende erfolgreich realisiert.[106]

4.7.2 PROJEKTSPEZIALISIERUNGEN IM M.SC.-PROGRAMM

Die Unternehmensprojekte der Studierenden werden durch Projektspezialisierungen in den Bereichen Human Resources, Logistics, Accounting & Finance, Marketing & Communication, Sales, Information Technology sowie Engineering etc. (optional) inhaltlich vertieft und konsequent begleitet. Innerhalb der Projektspezialisierung haben die Studierenden die Möglichkeit auf das Steinbeis-Netzwerk zuzugreifen und gewinnen damit neben dem themenspezifischen fachlichen Know-how für deren Projekt-Bearbeitung auch vielfältige Unterstützung bei der erfolgreichen Umsetzung ihres Projektes. Gleichzeitig werden sie Teil eines studentischen Wissenschafts-Teams, welches sich regelmäßig im Rahmen von Kolloquien (mit Referaten und Diskussionen) zu aktuellen Entwicklungen austauscht. Unsere Studierenden schließen das Studium mit dem staatlich anerkannten akademischen Grad des Master of Science (M.Sc.) ab. Ein Zertifikat am Ende des Studiums belegt die Zusatzqualifikation über die jeweilige Projektspezialisierung und stellt ein zusätzliches Gütesiegel der Arbeit dar.[107]

106 S. dazu http://www.unternehmerabend-steinbeis.de.

107 Vorreiter der Projektspezialisierungen waren die wissenschaftlich begleiteten Projektspezialisierungen im Bereich Logistics Projects ab dem Kus MSc06, sowie HR Projects ab dem Kurs MSc15 in Kooperation mit dem Steinbeis-Transferinstitut Logistikmanagement sowie dem Steinbeis-Transferinstitut Unternehmensführung und Internationalisierung, mit einem zusätzlichen Seminarangebot, das bis zum Abschluss des Kurses MSc23 noch angeboten wird. Zu den wissenschaftlich begleiteten Projektspezialisierungen s. auch Kisgen 2012, S. 318 ff.

5 VORTEILE FÜR STUDENTEN UND UNTERNEHMEN

Das Projekt-Kompetenz-Studium Master of Science in International Management der SIBE führt zu einer Win-win-Situation sowohl für Studenten als auch für Unternehmen.

FÜR DIE STUDENTEN

Nach den in Kapitel 4.3 formulierten Erfolgsfaktoren für (eine) Karriere im Management sowie den Zielen des Studiums können für die M.Sc.-Studenten folgende Vorteile aufgezeigt werden:

Ziele des Studiums & Erfolgsfaktoren für Karriere	Konkret heißt das....
zukunftsfähige, wachsende Unternehmen/Branchen	Die Studenten arbeiten bereits während des Studiums in wachsenden und zukunftsfähigen Branchen/Unternehmen, die Projekte zum Ausbau bestehender bzw. Aufbau neuer Geschäftsmöglichkeiten definieren.
Nutzenbeitrag	Die Studenten erarbeiten innovative und wachstumsorientierte reale Projekte und tragen damit einen wesentlichen Nutzenbeitrag zum Unternehmenserfolg. Sie positionieren sich damit im Unternehmen bzw. auf dem Arbeitsmarkt und bauen ihre Karriere systematisch aus.
Persönlichkeit & Kompetenz	Die als High Potentials identifizierten MSc-Studenten lernen die Ausprägung ihrer Kompetenzen kennen und können ihre Management-Kompetenzen gezielt weiterentwickeln. Das Studium ist so als systematischer Prozess zur personalen Entwicklung der Studierenden angelegt.
Ziele	Die Studenten werden periodisch und systematisch dazu angehalten, Ziele zu definieren. Sie formulieren sowohl Projektziele sowie im Rahmen der personalen Entwicklung persönliche Ziele. Projekt- und Kompetenzcommitments fördern eine hohe Identifikation der Studenten mit ihren Zielen und erhöhen die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung. Dazu entwickeln sie systematisch Strategien.
Netzwerke	Bereits während des Studiums bauen die Studenten breite Netzwerke auf. Sie haben neben dem für sie zukünftig wichtigen Netzwerk der Kommilitonen und deren Unternehmen/Branchen Zugang zum Alumni-Netzwerk, dem internationalen Netzwerk des Steinbeis-Verbundes aus Wissenschaft und Wirtschaft.
akademischer Abschluss + Zusatzzertifikate	Nach erfolgreichem Durchlaufen des M.Sc.-Programms verleiht die SHB den akademischen Abschluss Master of Science in International Management (M.Sc.). Für die Studierenden des M.Sc.-Programms besteht darüber hinaus die Möglichkeit mit dem MBA der MAUÁ bzw. Universidade Católica in Brasilien einen weiteren Studienabschluss zu erwerben. Zudem erhalten Studierenden ein Zusatzzertifikat der SIBE für die jeweilige Projektspezialisierung.

Tabelle 2 | Vorteile für die M.Sc.–Studenten aufbauend auf Faix et al. 2009, S. 161.

Damit wird den Zielen von Bologna Folge geleistet. Denn das M.Sc.-PKS ist ein wichtiges Produkt des lebenslangen Lernens und fördert in hohem Maße die Employability, die Berufsbefähigung. Die Hochschule stellt die Wissensgrundlagen sowie die notwendigen Rahmenbedingungen und bereitet die Studenten – gemeinsam mit dem projektgebenden Unternehmen – auf den Arbeitsmarkt vor bzw. unterstützt sie nachhaltig in ihrer beruflichen Karriere. Denn nach Abschluss des M.Sc.-Studiums und dem Erlangen eines akademischen Titels »kann der Jungakademiker zweijährige Berufserfahrung vorweisen und wird durch die Arbeit am eigenen Projekt schließlich zur attraktiven Nachwuchsführungskraft bzw. zum attraktiven High Performer.«[108] Unternehmen profitieren gleichermaßen vom M.Sc.-Projekt-Kompetenz-Studium, was nachfolgend ausgeführt wird.

FÜR UNTERNEHMEN

Entscheidungskriterien für Unternehmen	Konkret heißt das....
New Business	Unternehmen können mit dem berufsintegrierten MSc-Studium neue Geschäftsmöglichkeiten systematisch und nachhaltig entwickeln und umsetzen. Der durch die Projekte generierte messbare Nutzen soll die Kosten mindestens amortisieren, übersteigt diese jedoch in der Regel und führt zu Gewinn in den projektgebenden Unternehmen.
Rekrutierung & Ressourcenmanagement	Während professionelle Rekrutierung, interne Personalentwicklung oder externe Personalberatungen häufig hohe Kosten erzeugen, relativieren sich die Ausgaben für eine Hochschulkooperation durch den messbaren Projektnutzen. Zudem bietet der Personaldienstleister der SIBE, die Saphir-Deutschland GmbH, teilnehmenden Unternehmen einen i.d.R. kostenneutralen Zugang zu über 500 Jungakademikern. Dazu erstellen Unternehmen ein Anforderungsprofil, in dem Projekt und erwünschte Qualifikationen der Bewerber festgehalten sind. SIBE schlägt den Unternehmen verschiedene Kandidaten vor, die vom Unternehmen durch ein persönliches Vorstellungsgespräch ausgewählt werden. Für viele Unternehmen hat sich dieser Prozess als zusätzlicher Rekrutierungskanal etabliert. Der Personalauswahlprozess der SIBE arbeitet nach der DIN 33430 und ist als solcher zertifiziert.
Personal- und Führungskräfteentwicklung	Das MSc-Projekt-Kompetenz-Studium übernimmt für Unternehmen die Personal- bzw. Führungskräfteentwicklung systematisch und nachhaltig.
Talentmanagement	SIBE übernimmt das Talentmanagement, welches von der Bedarfsplanung über die Rekrutierung, Einstellung und Qualifizierung bis hin zur Bindung der Studenten geht.
Kompetenzmanagement	Über KODE® wird die Ausprägung der Grundkompetenzen unter günstigen und ungünstigen Situationen erfasst. Dem gegenüber steht ein Soll-Profil für Management-Positionen. Ausgehend von der erfassten Ist-Situation können die Studenten die Entwicklung ihrer Kompetenzen über das SKE-Center verfolgen und gezielt entwickeln. Die Kompetenzentwicklung fließt über den Projekterfolg direkt in das Unternehmen ein.

108 Faix et al. 2009, S. 161.

Personal-/Leistungs-/ Kompetenzbeurteilung	Die High Potentials können am Erfolg eines ganzheitlich zu betrachtenden unternehmensrelevanten Projektes beurteilt werden. Personal-, Leistungs- und Kompetenzbeurteilung resultieren aus einem realen Projekt in einem realen Umfeld. Damit sind die Aussagen sehr viel aussagekräftiger als nach der Durchführung z.B. eines Assessment-Centers.
Transfer	Über die Studenten fließen die neuesten Forschungsergebnisse und aktuelle Managementmethoden in die Unternehmenspraxis ein. Darauf aufbauend können kreative Problemlösungen entstehen und weitere Wachstumsimpulse ausgelöst werden.
Branchen-/ Bereichslösungen	Über die Projektspezialisierungen werden sektor- bzw. bereichspezifische Belange und Problemstellungen angegangen. Experten aus der Branche/dem Bereich mit hohem Wissenschaftsbezug stehen den Studierenden als Ansprechpartner zur Verfügung. Das Know-how fließt über den Studenten direkt in die unternehmerische Praxis ein.
Netzwerke	Über die Studenten erhalten die Unternehmen Zugang zu breiten Netzwerken aus Wirtschaft und Wissenschaft.
Employer Branding	Das MSc-Projekt-Kompetenz-Studium integriert sich perfekt in das Konzept des lebenslangen Lernens. Durch das berufsintegrierte Studium bieten Unternehmen ihrem Nachwuchs einen echten Mehrwert. Der Mitarbeiter erhält die Möglichkeit neben dem M.Sc. der SHB/SIBE mit dem MBA der MAUÁ bzw. Universidade Católica in Brasilien einen weiteren Abschluss zu erwerben. Gleichzeitig sammelt er zwei Jahre Berufserfahrung. Berufliche und persönliche Weiterentwicklung sowie reale Perspektiven sind es, was die junge Nachwuchsgeneration von ihren Arbeitgebern einfordert und was sie zugleich motiviert, Bestleistung zu erbringen. Beides bieten Unternehmen High Potentials mit dem MSc-Projekt-Kompetenz-Studium.

Tabelle 3 | Vorteile für Unternehmen aufbauend auf Faix et al. 2009, S. 162 f.

Der Erfolg des Studienkonzepts spiegelt sich in den Wachstumsraten und den aktuellen Studentenzahlen wider. Fünf Jahre nach der Markteinführung arbeitet die SIBE im Rahmen des M.Sc.-Programms mit ca. 60 Unternehmen und mehr als 330 Studenten zusammen. Knapp 300 Absolventen können inzwischen auf gehaltvolle Projekte zurückblicken. Sie haben sich damit selbständig nachhaltige Perspektiven erarbeitet. Denn nach Abschluss des Studiums erhalten fast alle Jungakademiker Übernahme- bzw. Karriereangebote – national wie international.

6 FAZIT UND AUSBLICK

Mit dem vorliegenden Artikel wurde der postgraduale, konsekutive Studiengang Master of Science in International Management (M.Sc.) der SIBE als ein zukunftsweisendes Modell der Nachwuchskräfteentwicklung in der tertiären Bildung beschrieben. In empirischen Studien weisen CEOs auf eine dynamische, unsichere und komplexe vernetzte Wirtschaftswelt und den damit einhergehenden Bedarf nach kreativen und kompetenten Führungskräften hin. Dieser Bedarf

wird einerseits durch das aktuell mangelnde Vermögen in Sachen *Leadership Development* in den meisten Unternehmen sowie den durch die demografische Entwicklung hervorgerufenen War for Talent, den Kampf um die Besten, in Zeiten der Wissensökonomie andererseits verschärft.

Aufbauend auf der Literatur wurde das Verständnis von (internationalem) Management an der SIBE abgeleitet. Demnach müssen die Manager (Akteure) in der Lage sein, mit entsprechenden Aktionen (Strategien) messbare Beiträge zur Erreichung der (internationalen) Unternehmensziele zu generieren. Die Akteure müssen ebenfalls in der Lage sein, (Internationalisierungs-)Ziele zu definieren. Die Akteure müssen Persönlichkeiten mit den für das (internationale) Management notwendigen Kompetenzen sein. Hinterfragt man den Zweck von Management, so kann es nur darum gehen, die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen zu sichern. Mit anderen Worten geht es bei Management darum, in der Gegenwart die Zukunft zu gestalten, d. h. Innovationen hervorzubringen. Im Sinne Schumpeters werden unter Innovationen Ideen verstanden, die wertschöpfende Wirklichkeit werden. Um solche Innovationen auf den Weg zu bringen, bedarf es nach Faix/Mergenthaler schöpferischer Persönlichkeiten. Vor diesem Hintergrund verfolgt die SIBE mit ihren Projekt-Kompetenz-Studiengängen das Ziel der Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit. Denn das Projekt-Kompetenz-Studium der SIBE baut darauf auf, dass die Studenten ein reales (internationales) Projekt bearbeiten. Dies gewährleistet damit die systematische Kompetenzentwicklung und einen hohen Praxisbezug. Dabei werden die theoretischen Inhalte des Studiums konsequent in die Projektarbeit integriert. Unternehmen können mit dem berufsintegrierten M.Sc.-Studium neue Geschäftsmöglichkeiten systematisch und nachhaltig entwickeln und umsetzen. Sie erhalten dazu eine Entscheidungsgrundlage in Form eines Business-Plans. Der durch die Projekte generierte messbare Nutzen soll die Kosten mindestens amortisieren, übersteigt diese jedoch in der Regel deutlich und führt zu Gewinn in den projektgebenden Unternehmen. Durch das berufsintegrierte Studium bieten Unternehmen ihrem Nachwuchs einen echten Mehrwert. Der Mitarbeiter erhält die Möglichkeit auf die akademischen Titel Master of Science in International Management (M.Sc.) der SHB/SIBE und den MBA der MAUÁ bzw. der Universidade Católica in Brasilien und darüber hinaus zwei Jahre Berufserfahrung. Berufliche und persönliche Weiterentwicklung sowie reale Perspektiven sind es, was die junge Nachwuchsgeneration von ihren Arbeitgebern einfordert und was sie zugleich motiviert, Bestleistung zu erbringen.

Kurzum: Das Projekt-Kompetenz-Studium Master of Science in International Management vermittelt Kenntnisse und Fähigkeiten, die einer zentralen Forderung modernen Managements entsprechen, nämlich »den Menschen zu einer Größe im Unternehmen zu machen, die nicht allein auf passives Funktionieren, sondern auf verantwortungsbewußtes und selbstbestimmtes Mitgestalten ausgelegt ist.«[109]

109 Faix 1995, S. 24.

LITERATUR-, ABBILDUNGS-, TABELLEN- UND ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

LITERATUR

BCG & WFPMA: Creating People Advantage 2010. How Companies Can Adapt Their HR Practices for Volatile Times, Boston 2010.

BENNIS, WARREN: On Becoming a Leader. The Leadership Classic, New York 2009.

BERGER, NADINE: Aufbau und Etablierung des neuen Studiengangs Master of Science in International Management mittels Recruiting und Coaching. Unveröffentlichte Master Thesis, Herrenberg 2009.

BLUMENTHAL, INEKE: Genese des Projekt-Kompetenz-Studiums der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE). Zukunft braucht Herkunft, in: Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009, S. 175-217.

BUNDESVERBAND DER DEUTSCHEN INDUSTRIE E.V. (BDI) (HRSG.): BDI-Außenwirtschaftsreport 3/2013. (BDI 2013)

BUNDESWIRTSCHAFTSMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE: Fakten zum deutschen Außenhandel 2012, Berlin 2013. (BMWi 2013)

CEN/ISSS: Europäischer Leitfaden zur erfolgreichen Praxis im Wissensmanagement, Brüssel 2004. Url: ftp://cenftp1.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/KM/German-text-KM-CWAguide.pdf. Stand: 07.08.2010.

CUBE, FELIX VON: Fordern statt verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in der Erziehung, 7. Auflage, München 2010.

DB RESEARCH: Demographische Perspektive der BRIC-Länder deutlich unterschiedlich, 24. Februar 2010.

DEUTSCHER BUNDESVERBAND COACHING E.V.: Definition Coaching. URL: http://www.dbvc.de/cms/index.php?id=361. Stand 23.05.2011. (DBVC 2011)

DRUCKER, PETER F.: Management: Tasks, Responsibilities, Practices, 7. Auflage, Oxford/Boston 1999.

DRUCKER, PETER F.: Was ist Management? Das Beste aus 50 Jahren, 6. Auflage, Berlin 2010.

DUARTE FERNANDES, ILDA: Der deutsche Außenhandel im Jahr 2012. Der Handel mit Ländern außerhalb der Europäischen Union gewinnt an Bedeutung, in: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wirtschaft und Statistik, Mai 2013, S. 345-356.

DÜLFER, EBERHARD: Internationales Management in unterschiedlichen Kulturberei-chen, 6. Auflage, Wien 2006.

EIBL-EIBESFELDT, IRENÄUS: Die Biologie des menschlichen Verhaltens, München 1984.

ERPENBECK, JOHN: Interkulturelle Kompetenz ohne interkulturelle Kompetenzen?, in: Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Band 2, Stuttgart 2010.

ERPENBECK, JOHN: Was »sind« Kompetenzen?, in: Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009, S. 13-77.

ERPENBECK, JOHN / HEYSE, VOLKER / MAX, HORST: Das KODE®-System, Regensburg/Lakeland 2000.

ERPENBECK, JOHN / ROSENSTIEL, LUTZ VON (HRSG.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. Auflage, Stuttgart 2007.

ERPENBECK, JOHN / SAUTER, WERNER: Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0, Köln 2007.

FAIX, WERNER G.: Das Aufbaustudienseminar Personale Entwicklung (ASPE), in: Faix, Werner G. / Rütter, Theodor / Wollstadt, Evelyn (Hrsg.): Führung und Persönlichkeit. Personale Entwicklung, Landsberg /Lech 1995, S. 23-34.

FAIX, WERNER G./ BUCHWALD, C. / WETZLER, R.: Der Weg zum schlanken Unternehmen, Landsberg 1994.

FAIX, WERNER G. / DJALALI, ARDIN / HORNE, ANNETTE / KECK, GERHARD / KISGEN, STEFANIE / MEZGER, PATRICIA / SAILER, JOACHIM / (HRSG.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice. Band 4, Stuttgart 2011.

FAIX, WERNER G. / HAMMER, CLAUS-PETER / SCHULTEN, ANNETTE / DJALALI, ARDIN / GOLISCH, CHRISTINE (HRSG.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice. Band 2, Stuttgart 2008. (2008a)

FAIX, WERNER G. / HOFMANN, L. / BUCHWALD, C. / WETZLER, R.: Der Mitarbeiter in der Fabrik der Zukunft. Qualifikation und Weiterbildung, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 2/1989, Köln 1989.

FAIX, WERNER G. / KECK, GERHARD / KISGEN, STEFANIE / MEZGER, PATRICIA / SAILER, JOACHIM / SCHULTEN, ANNETTE (HRSG.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice. Band 3, Stuttgart 2008. (2008b)

FAIX, WERNER G. / KISGEN, STEFANIE / LAU, ALEXANDER / SCHULTEN, ANNETTE / ZYWIETZ, TASSILO: Praxishandbuch Außenwirtschaft, Wiesbaden 2006. (Faix et al. 2006a)

FAIX, WERNER G./ LAIER, ANGELIKA: Soziale Kompetenz, Beiträge zur Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 10 / 1989, Köln 1989.

FAIX, WERNER G./ LAIER, ANGELIKA: Soziale Kompetenz. Wettbewerbsfaktor der Zukunft, 2. Auflage, Wiesbaden 1996.

FAIX, WERNER G. / MERGENTHALER, JENS: Die schöpferische Kraft der Bildung. Über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung, Stuttgart 2010.

FAIX, WERNER G. / RÜTTER, THEODOR / WOLLSTADT, EVELYN (HRSG.): Führung und Persönlichkeit. Personale Entwicklung, Landsberg /Lech 1995.

FAIX, WERNER G. / SCHULTEN, ANNETTE / AUER, MICHAEL: Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB), in: Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009, S. 137-173.

FAIX, WERNER G. / SCHULTEN, ANNETTE / KECK, GERHARD / SAILER, JOACHIM /MEZGER, PATRICIA (HRSG.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice. Band 1, Stuttgart 2006. (Faix et al. 2006b)

FIBAA: Akkreditierungsbericht für den Studiengang Master of Science in International Management der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB), Bonn 2009.

HEUEL, GUIDO: Coaching als Teil einer effektiven Führungskräfte-Entwicklung, in: Seebacher, Uwe G. / Klaus, Gaby: Handbuch Führungskräfte-Entwicklung, Ottobrunn 2004, S. 285-297.

HEYSE, VOLKER: Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. KODE im Praxistest, in: Heyse, Volker / Erpenbeck, John / Ortmann, Stefan (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenz. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente, Münster 2010, S. 55-99.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2009/2010, Bonn 2009.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventen. Wintersemester 2012/2013, Bonn 2012.

IBM: Unternehmensführung in einer komplexen Welt. Global CEO Study, Ehningen 2010. (2010a)

IBM: Working Beyond Borders. Insights from the Global Chief Human Resource Officer Study, New York 2010. (2010b)

INSTITUT FÜR MITTELSTANDSFORSCHUNG BONN: URL: http://www.ifm-bonn.org. Stand: 09.10.2013.

JUNK, ANN: Mentoring als Konzept zur Führungskräfte-Entwicklung, in: Seebacher, Uwe G. / Klaus, Gaby: Handbuch Führungskräfte-Entwicklung, Ottobrunn 2004, S. 299-305.

KAPPELHOFF, PETER: Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie, Berlin 2004.

KEIM, SILKE / ERPENBECK, JOHN / FAIX, WERNER G.: Der Poffenberger-KODE®X, in: Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Band 2, Stuttgart 2010, S. 401-435.

KEIM, SILKE / WITTMANN, PETER: Instrumente zur Kompetenzermittlung und -messung, in: Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009, S. 415-441.

KISGEN, STEFANIE: Das Projekt-Kompetenz-Studium Master of Science in International Management der SIBE, in: Faix, Werner G. (Hrsg.): Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag, Stuttgart 2012, S. 266-341.

KISGEN, STEFANIE: Der Aufbau des Master of Science in International Management an der Steinbeis-Hochschule Berlin. Unveröffentlichte Master Thesis, Herrenberg 2007.

KISGEN, STEFANIE: Kompetenzmanagement mit dem Master of Science in International Management der SIBE, in: Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Band 2, Stuttgart 2010, S. 163-261.

KISGEN, STEFANIE / DRESEN, ANNE / FAIX, WERNER G. (HRSG.): International Management, Stuttgart 2013.

LOSCHKY, ALEXANDER: Außenhandel 2010 – eine Geschichte von Gewinnern und Verlierern, in: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wirtschaft und Statistik, April 2011, S. 353-363.

MACHARZINA, KLAUS / WOLF, JOACHIM: Unternehmensführung. Das internationale Ma-nagementwissen. Konzepte – Methoden – Praxis, 5. Auflage, Wiesbaden 2005.

MATTHEWS, GAIL: Goals Research Summary. URL: http://www.dominican.edu/academics/ahss/psych/faculty/fulltime/gailmatthews/researchsummary2.pdf. Stand: 07.08.2010.

MEISTER, JEANNE C. / WILLYERD, KARIE: Mentoring für Millenials, in: Harvard Business Manager, Juli 2010.

MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft, Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg. 1/1974, S. 36-43.

OFFERMANNS, MARTINA / HAGER, EDITH: Coaching für Führungskräfte, in: Seebacher, Uwe G. / Klaus, Gaby: Handbuch Führungskräfte-Entwicklung, Ottobrunn 2004, S. 399-412.

PESTALOZZI, HANS A.: Auf die Bäume, ihr Affen, Bern 1989.

PETERS, TOM: Re-imagine. Spitzenleistungen in chaotischen Zeiten, Offenbach 2007.

PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg im Breisgau 1964.

PLATON: Politeia, durchgesehene, verbesserte und ergänzte Ausgabe, Ditzingen 1982.

RÜTTER, THEODOR: Gedanken zur Bildung der Persönlichkeit, in: Faix, Werner G. / Rütter, Theodor / Wollstadt, Evelyn (Hrsg.): Führung und Persönlichkeit. Personale Entwicklung, Landsberg /Lech 1995, S. 53-90.

SCHLÜTER, A. / STROHSCHNEIDER, P.: Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert, Berlin 2009.

SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE) GMBH (HRSG.): School of International Business and Entrepreneurship. Unternehmensbroschüre, Herrenberg 2008. (SIBE 2008)

SCHUMPETER, JOSEF: Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus, 9. Auflage, unveränderter Nachdruck der 1934 erschienenen 4. Auflage, Berlin 1997.

STATISTISCHES BUNDESAMT: Außenhandel. Zusammenfassende Übersichten für den Außenhandel. Vorläufige Ergebnisse. Jahr 2012, Wiesbaden 03/2013.

STATISTISCHES BUNDESAMT: Export, Import, Globalisierung. Deutscher Außenhandel und Welthandel 2011, Wiesbaden 2012.

STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN: Rahmenstudienordnung (RSO) vom 01.08.2013. Url: http://www.steinbeis-hochschule.de/hochschule/ordnungen.html. Stand: 09.10.2013.

TEICHLER, ULRICH: Qualifikationsforschung, in: Arnold, Rolf / Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Leverkusen 1995, S. 501-508.

THE ECONOMIST: Rethinking the »third world«. Seeing the world differently. Volume 395 Number 8686, June 12th – 18th 2010, S. 78. (2010a)

THE ECONOMIST: Schumpeter. Uncaging the lions. Volume 395 Number 8686, June 12th – 18th 2010, S. 68-69. (2010b)

UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT: World Investment Report 2013. Global Value Chains: Investment and Trade for Development, New York, Geneva 2013. (UNCTAD 2013)

WORLD TRADE ORGANIZATION: World Trade Report 2013. Factors shaping the future of world trade, Geneva 2013. Url: http://www.wto.org/english/res_e/publications_e/wtr13_e.htm. Stand: 09.10.2013. (WTO 2013)

WORLD TRADE ORGANIZATION: World Trade Report 2010. Trade in natural resources, Geneva 2010. (WTO 2010)

ABBILDUNGEN

1 | Management S. 100
2 | Der Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums S. 103
3 | Entwicklung der Studenten- und Absolventenzahlen S. 106
4 | Entwicklung des deutschen Außenhandels S. 107
5 | New Business in Anlehnung an Schumpeter S. 111
6 | Persönlichkeit nach Faix S. 115
7 | Aufbau des M.Sc.-Projekt-Kompetenz-Studiums S. 117
8 | Geschäftsprojektlogik angewandt auf die Studieninhalte S. 118
9 | Studieninhalte des M.Sc.-Studiengangs S. 119
10 | Verzahnung von Theorie und Praxis S. 120
11 | Aufbau des Projekt-Kompetenz-Studiums S. 122
12 | M.Sc. in International Management als wissenschaftlicher Studiengang S. 123
13 | Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung S. 127
14 | Entwicklung von Projekt, Kompetenz und Unternehmenserfolg S. 128
15 | Wissen, Qualifikation, Kompetenz nach Erpenbeck/Rosenstiel S. 130
16 | Kompetenztest nach Erpenbeck, Heyse, Max S. 132
17 | Der Kompetenz-Atlas des KODE®-Systems S. 133
18 | SKE-Center, kumulierte Ergebnisse (Beispiel) S. 135
19 | SKE-Center, Verteilung der Einschätzungen mit Mittelwert (Beispiel) S. 136
20 | Management-Kompetenz-Zertifikat (MKT®) S. 137
21 | Talent ist alles S. 138
22 | WOW-Projekte S. 139
23 | Formale Integration durch integrative Betreuung S. 142
24 | Projektkolloquien im M.Sc. zur systematischen Förderung der Projektentwicklung. S. 143
25 | Monatlicher Projektstatusbericht S. 1. S. 144
26 | Monatlicher Projektstatusbericht S. 2. S. 145

TABELLEN

Tabelle 1 | Bestandene Prüfungen nach Fächergruppen und Prüfungsgruppe S. 105
Tabelle 2 | Vorteile für die M.Sc.-Studenten S. 148
Tabelle 3 | Vorteile für Unternehmen S. 149

ABKÜRZUNGEN

Abb.	Abbildung
BCG	Boston Consulting Group
BDI	Bundesverband der deutschen Industrie e.V.
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BMWi	Bundeswirtschaftsministerium für Wirtschaft und Technologie
BRICS	Brasilien, Russland, Indien, China, Südafrika
bzw.	Beziehungsweise
ca.	Circa
CEO	Chief Executive Officer
CHRO	Chief Human Resource Officer
ECTS	European Credit Transfer System
et al.	et aliud
EU	Europäische Union
FIBAA	Foundation for International Business Administration Accreditation
hg.v.	herausgegeben von
HR	Human Resources
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
Hrsg.	Herausgeber
i.d.R.	in der Regel
IfM Bonn	Institut für Mittelstandsforschung Bonn
IWF	Internationaler Währungsfonds
K	Kompetenz
Kap.	Kapitel
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
MAUÁ	Instituto Mauá de Tecnologia in São Caetano do Sul, Brasilien
MBA	Master of Business Administration
Mio.	Millionen
Mrd.	Milliarden
M.Sc.	Master of Science in International Management
P	Projekt
PKS	Projekt-Kompetenz-Studium

RFID	Radio Frequency Identification
s.	Siehe
S.	Seite
S	Studium
SHB	Steinbeis-Hochschule Berlin
SIBE	School of International Business and Entrepreneurship
SKE-Center	SIBE-Kompetenz-Einschätzungs-Center
STI	Steinbeis-Transfer-Institut
Tab.	Tabelle
UN	United Nations
v.a.	vor allem
Vgl.	Vergleiche
VZ	Verzeichnis
WBT	Web Based Training
WFPMA	World Federation of Personnel Management Associations
WTO	Welthandelsorganisation
Zit. n.	Zitiert nach

ANHANG

A1 Studien- und Prüfungsordnung für den Master of Science in International Management

Steinbeis-Hochschule Berlin SHB

Studien- und Prüfungsordnung (SPO)
Master of Science (M.Sc.) IV

§ 1
Geltungsbereich

Diese SPO gilt für den Studiengang mit dem Abschluss "Master of Science" (M.Sc.) im Bereich

"Management"

und Vertiefungsrichtungen auf Basis der gültigen Rahmenstudien- und Rahmenprüfungsordnung.

§ 2
Dauer und Gliederung des Studiums

(1) Der Studiengang ist als Präsenzstudium in Ergänzung mit Selbstlern- und Transferanteilen angelegt.

(2) Termine, Fristen und Orte und zusätzliche Angebote sind im jeweiligen Ausbildungsvertrag (inklusive Studienplan) geregelt.

(3) Dauer und Planstruktur: Siehe Anhang I.

§ 3
Zulassungsvoraussetzungen, Module, Leistungen

(1) Die grundsätzlichen Zulassungsvoraussetzungen sind in den Rahmenordnungen festgelegt. Besondere Zulassungsvoraussetzungen sind im Anhang I aufgeführt.

(2) Die Module gemäß gewählter Vertiefungsrichtung sind im Anhang II zur SPO aufgeführt.

(3) Die Leistungen (Nachweise und Punkte) zu den Modulen gemäß gewählter Vertiefungsrichtung sind ebenfalls im Anhang II zur SPO aufgeführt.

§ 4
Inkrafttreten

Datum: 24.07.2013

Anhang: Vertiefungsrichtungen

International Management (IM) 2
Innovation and Technology Management (ITM) 3
Consulting and Controlling (CC) 4
Marketing and Sales Management (MSM) 5
Global Technology Management (GTM) 6

Steinbeis-Hochschule Berlin SHB

Anhang I: SPO M.Sc. IV
Bereich: Management
Vertiefungsrichtung: International Management (IM)
Akkreditierung: 2009 - 2014 (FIBAA)

Durch Beschluss des Hochschulrates und Bestätigung durch die zuständige Senatsverwaltung gelten folgende Festlegungen:

1. Dauer

Das Studium umfasst i.d.R. 24 Monate, die üblicherweise aufeinanderfolgend absolviert werden.

2. Planstruktur

		Mindest- Tage	Zeit/h	CP
a	Studienmodule (mit Anwesenheitspflicht und Transfer)	100	900	51
b	Selbstlernen (empfohlen)	106	954	s.o.
c	Projektarbeit und abschließende Thesis	194	1.746	59
	Gesamte Studiendauer	**400**	**3.600**	**120**

3. Besondere Zulassungsvoraussetzungen

3.1 Studium: Die Zulassung zu dieser Vertiefungsrichtung setzt ein abgeschlossenes Bachelor-/Diplomstudium oder einen vergleichbaren Studienabschluss in Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre oder in anderen wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen voraus.
3.2 Module: Siehe Modulprofile.

4. Module: Festlegungen und Erläuterungen

4.1 Transfer:
41a Zuteilung der Credit Points für die Projektarbeit/-dokumentation in Form von Transfer- und/oder Projektstudienarbeiten in den einzelnen Modulen.
4.2 Grundlagen
-
4.3 Fokus
-
4.4 Wahlpflicht
-
4.5 Ergänzung Pflicht
45a Zeigt die Eignungsprüfung individuelle, nicht den möglichen Gesamterfolg des Studiums gefährdende Lücken in der Vorbildung, können diese durch zusätzliche, von der Hochschule angebotene und im individuellen Studienplan verbindlich festgelegte Modulergänzungen, während der Phase einer dann zur erfolgenden vorläufigen Zulassung, geschlossen werden.
4.6 Ergänzung fakultativ
46a Angebotene und im individuellen Studienplan festgelegte Modulergänzungen (Pflicht für den Erwerb eines Hochschulzertifikats).
4.7 Allgemeine Erläuterungen

Al (All)	Anhang I (Anhang II)
AP	Abschlussprüfung
C	Case
CP	Credit Point (Basis 30h/CP)
Gew.	Gewichtung
h	Stunde (Basis 9h/Tag)
K	Klausur
LNW	Leistungsnachweis
MT	Master Thesis
NW	Von SHB anerkannter Nachweis während der Immatrikulationsdauer
P	Präsentation
PA	Projektarbeit
PK	Projekt
PSA	Projektstudienarbeit
S	Seminar (auch in Form von Vorlesung/Blended Learning-Einheit/Übung/Workshop/Kolloquium/etc.(s. Studienplan))
SA	Studienarbeit
SL	Selbstlern
SPO	Studien- und Prüfungsordnung
TA	Transferarbeit
TDR	Transfer-Dokumentation-Report
TR	Transfer
VT	Vertiefungsrichtung

5. Module und Leistungsnachweise

Siehe Anhang II.

Steinbeis-Hochschule Berlin SHB

Anhang II: Module und Leistungen/Annex II: Modules and Load

Modul (Modulteile/Schwerpunktinhalte) / Module (Courses/Topics)		Tage: S	SL	TR	LNW: Art	h	Gew. Note	CP
IM: **International Management (IM)**	*	100	106	194	AP MT PA BK P TA SPSA	*	120	120
PK: **Projekt (PK)**	Gemäß Zuordnung # siehe PK-Modulteile	10	*	70	AP MT PA [TA] [PSA]	*	*	24
PK1: **Transferarbeiten (TA)**	SPO: AI-41a: Festlegung in den einzelnen Modulen	*	*	*	[TA]	*	*	*
PK2: **Projektstudienarbeit (PSA)**	SPO: AI-41a: Festlegung in den einzelnen Modulen	*	*	*	[PSA]	*	*	*
PK3: **Projektarbeit (PA)**	Basis für die und dokumentiert in der Thesis	*	*	*	PA	*	*	*
PK4: **Projektkolloquium (PKQ)**	Bestehensnachweis in PSA 1 § durch Erreichen von 0 von 16 Punkten im Bereich unternehmerischer Nutzen (s. Gütachten der PSA)	10	*	*	[PSA]	*	*	3
PK5: **Thesis**	Wissenschaftliche Dokumentation zur Projektarbeit	*	*	70	MT AP	1	24	21
GL: **Grundlagen (GL)**	Siehe Module	42	57	61	BK BTA P SPSA	*	*	49
GL1: **Grundlagen International Management**	*	6	14	*	K	2	6	6
GL1-1: **Internationales Management 1**	*	3	7	*	*	*	*	*
GL1-2: **Internationales Management 3**	*	3	7	*	*	*	*	*
GL2: **Grundlagen Außenwirtschaft**	*	6	14	*	K	2	6	6
GL2-1: **Internationales Management 2**	*	3	7	*	*	*	*	*
GL2-2: **Internationales Management 4**	*	3	7	*	*	*	*	*
GL3: **Praktische Unternehmensführung**	*	6	6	17	K PSA	1,5	9	9
GL3-1: **Projektmanagement**	Grundlagen # Projektstrukturplanung # Zeitplanung # Budgetierung	3	3	*	K	1	2	*
GL3-2: **Ziele des internationalen Managements**	Ziele-Management # Ziel-Plan	3	3	17	PSA	0,5	7	*
GL4: **Informationsmanagement & Analyse**	*	6	6	17	K PSA	1,5	9	9
GL4-1: **Qualitative und Quantitative Methoden, Forschungsmanagement**	Grundlagen # Instrumente # Qualitative und quantitative Methoden # Design	3	3	*	K	1	2	*
GL4-2: **Marktanalyse**	Produkt- und Dienstleistungsmanagement # Markt- und Potentialanalyse # Wettbewerbsanalyse # Informationsmanagement	3	3	17	PSA	0,5	7	*
GL5: **Strategiemanagement & Organisation**	*	8	7	20	K PSA TA	1,5	11	11
GL5-1: **Strategisches Management in der internationalen Unternehmung**	Strategie-Management 1 # Strategie-Management 2 # Strategie-Plan	6	5	17	K PSA	1,5	9	*
GL5-2: **Internationales Organisationsmanagement**	Organisationsgestaltung in der internationalen Unternehmung	2	2	3	TA	*	2	*
GL6: **Personale Entwicklung, Führung & Personalmanagement**	*	10	10	7	2TA P	0,3	8	8
GL6-1: **Führung und Persönlichkeit**	Personale Entwicklung & Führung und Persönlichkeit # Rhetorik	8	8	4	TA P	0,3	7	*
GL6-2: **Internationales Personalmanagement**	HR-Management in der internationalen Unternehmung	2	2	3	TA	*	1	*
F: **Funktionen (F)**	Siehe Module	48	49	63	BK BTA SPSA	*	*	47
F1: **Sourcing & Sales**	*	9	7	20	PSA TA	0,5	11	11
F3-1: **Marketing und Vertrieb des internationalen Managements**	Marketing- und Vertriebsmanagement # Marketing- und Vertriebs-Einkaufsplan	5	4	17	PSA	0,5	9	*

Steinbeis-Hochschule Berlin SHB

Anhang II: Module und Leistungen/Annex II: Modules and Load

Modul (Modulteile/Schwerpunktinhalte) / Module (Courses/Topics)		Tage S	Tage SL	Tage TR	LNW Art	LNW h	Gew. Note	CP
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128946-2009-12-01
F1-2: **Internationales Sourcing- und Einkaufsmanagement**	Sourcing und Einkauf in der internationalen Unternehmung	2	1	"	IS, FTJ	*	*	*
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128958-2009-12-01
F1-3: **Internationales Logistikmanagement**	Logistikmanagement in der internationalen Unternehmung	2	2	3	TA	*	2	*
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128959-2012-09-15
F2: **Inovations-, Qualitäts- und Produktionsmanagement**	"	5	6	6	2TA	*	5	5
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128948-2009-12-01
F2-1: **Internationales Entwicklungs- und Produktionsmanagement**	Innovations-, F&E- und Produktionsmanagement in der internationalen Unternehmung	3	3	3	TA	*	2,5	*
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128951-2013-02-15
F2-2: **Internationales Qualitätsmanagement**	Qualitätsmanagement in der internationalen Unternehmung.	2	3	3	TA	*	2,5	*
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128947-2009-12-01
F3: **Internationales Finanzmanagement**	Finanzmanagement # Accounting und Controlling # Investition und Finanzierung # Global Financial Management # Multinational Business Finance # Mergers & Acquisitions # Finanzplan	9	9	17	K PSA	1	10	10
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128949-2009-12-01
F3-1: **Internationales Finanzmanagement 1**	"	7	7	*	*	*	*	*
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128957-2009-12-01
F3-2: **Internationales Finanzmanagement 2**	"	2	2	17	*	*	*	*
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-135957-2012-12-05
F4: **Internationale Unternehmensführung & Interkulturelles Management I**	"	6	11	"	2K	2	5	5
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128953-2009-12-01
F4-1: **Internationales Wirtschaftsrecht**	Recht der WTO # Europarecht # Internationales Vertragsrecht/UN-Kaufrecht	3	4	"	K	*	2	*
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128927-2009-12-01
F4-2: **Business English**		3	7	"	K	*	3	*
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128950-2009-12-01
F5: **Internationale Unternehmensführung & Interkulturelles Management II**	Internationale Unternehmensführung in der Praxis # Auslandsstudie 1	6	9	3	TA	*	5	5
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128956-2009-12-01
F5-1: **Internationale Unternehmensführung 1**	"	3	5	"	"	*	*	*
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-135975-2009-12-01
F5-2: **Interkulturelle Unternehmensführung 1**	"	3	4	"	"	*	*	*
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-129955-2012-12-05
F6: **Internationale Unternehmensführung & Interkulturelles Management III**	Interkulturelles Management # Auslandsstudie 2	13	7	17	PSA	*	11	11
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128976-2009-12-01
F6-1: **Internationale Unternehmensführung 2**	"	7	4	"	"	*	*	*
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128977-2009-12-01
F6-2: **Interkulturelle Unternehmensführung 2**	"	6	3	"	"	*	*	*
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128958-2009-12-01
EPF: **Ergänzung Pflicht (EPF)**	SPO: AI-4bi	"	"	"	"	*	*	*
International Management (IM) / supplementary / compulsory / M.Sc.-IV / Management								IM-128957-2009-12-01
EF: **Ergänzung fakultativ (EF)**	SPO: AI-4bi	*	*	*	"	*	*	*

A2 Modularisierung des Master of Science in International Management

Modul	Veranstaltungsbezeichnung
Modul-Nr.	
Modul 1: Grundlagen des internationalen Managements	
1.1	Internationales Management 1
1.2	Internationales Management 3
Modul 2: Grundlagen der Außenwirtschaft	
2.1	Internationales Management 2
2.2	Internationales Management 4
Modul 3: Praktische Unternehmensführung	
3.1	Projektmanagement
3.2	Ziele des internationalen Managements
Modul 4: Informationsmanagement & Analyse	
4.1	Qualitative und quantitative Methoden, Forschungsmanagement
4.2	Marktanalyse
Modul 5: Strategiemanagement & Organisation	
5.1	Strategisches Management in der internationalen Unternehmung
5.2	Internationales Organisationsmanagement
Modul 6: Sourcing & Sales	
6.1	Marketing und Vertrieb des internationalen Managements
6.2	Internationales Sourcing- und Einkaufsmanagement
6.3	Internationales Logistik-Management
Modul 7: Innovations-, Qualitäts- & Produktionsmanagement	
7.1	Internationales Entwicklungs- und Produktionsmanagement
7.2	Internationales Qualitätsmanagement
Modul 8: Internationales Finanzmanagement	
8.1	Internationales Finanzmanagement 1
8.2	Internationales Finanzmanagement 2
Modul 9: Internationales Wirtschaftsrecht	
9.1	Internationales Wirtschaftsrecht
Modul 10: Business English	
10.1	Business English
Modul 11: Internationale Unternehmensführung & interkulturelles Management 1	
11.1	Internationale Unternehmensführung 1
11.2	Interkulturelle Unternehmensführung 1
Modul 12: Internationale Unternehmensführung & interkulturelles Managament 2	
12.1	Internationale Unternehmensführung 2
12.2	Interkulturelle Unternehmensführung 2
Modul 13: Personale Entwicklung, Führung & Personalmanagement	
13.1	Führung und Persönlichkeit
13.2	Internationales Personalmanagement
Modul 14: Projektkolloquium	
	Projektkolloquium
Modul 15: Master Thesis	

WERNER G. FAIX | JENS MERGENTHALER

DIE BILDUNG DER PERSÖNLICHKEIT SICHTBAR MACHEN:

ÜBER DIE UNTERSCHIEDLICHEN VERFAHREN ZUR MESSUNG UND EINSCHÄTZUNG DES BILDUNGSERFOLGS IM RAHMEN DES PKS DER SIBE

INHALT

1 Einleitung 167

2 Bildung der Persönlichkeit! Bildung von was? 167

3 Bildung als Weg vom Person-Potenzial zur Persönlichkeit 171

4 Bildung der Persönlichkeit und Kompetenzentwicklung 175

5 Projekt Bildung: Das Projekt-Kompetenz-Studium der SIBE 176
5.1 Was weiß ich? 178
5.2 Wie handle ich und wie denke ich? 179
5.3 Wer bin ich, was will ich und was sehen andere in mir? 181

6 Schlusswort 183

Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 186

1 EINLEITUNG

Eine zentrale Bestimmung eines humanistisch verstandenen Bildungsbegriffs besteht darin, Bildung als »Allgemeinbildung« zu verstehen. Mit Allgemeinbildung meinen wir, dass »für die Bildung aller Seelenbestandteile zusammen Sorge« getragen werden muss, (Platon, »Der Staat« in: Sämtliche Werke Bd. 2: 361). Das sich bildende Subjekt kann und darf sich nicht damit begnügen »nur« (kanonische) Informationen zu lernen, um sich den potenziellen Wissenszugewinn hiernach prüfen und zertifizieren zu lassen. Bildung als Allgemeinbildung ist ganzheitlich, d.h. auf das humanistische Ideal des »uomo universale«, des allseitig entwickelten Menschen gerichtet. Kurzum: Wir sehen diesen ganzheitlich zu verstehenden Bildungsbegriff aufs engste verbunden mit dem Begriff »Persönlichkeit«.

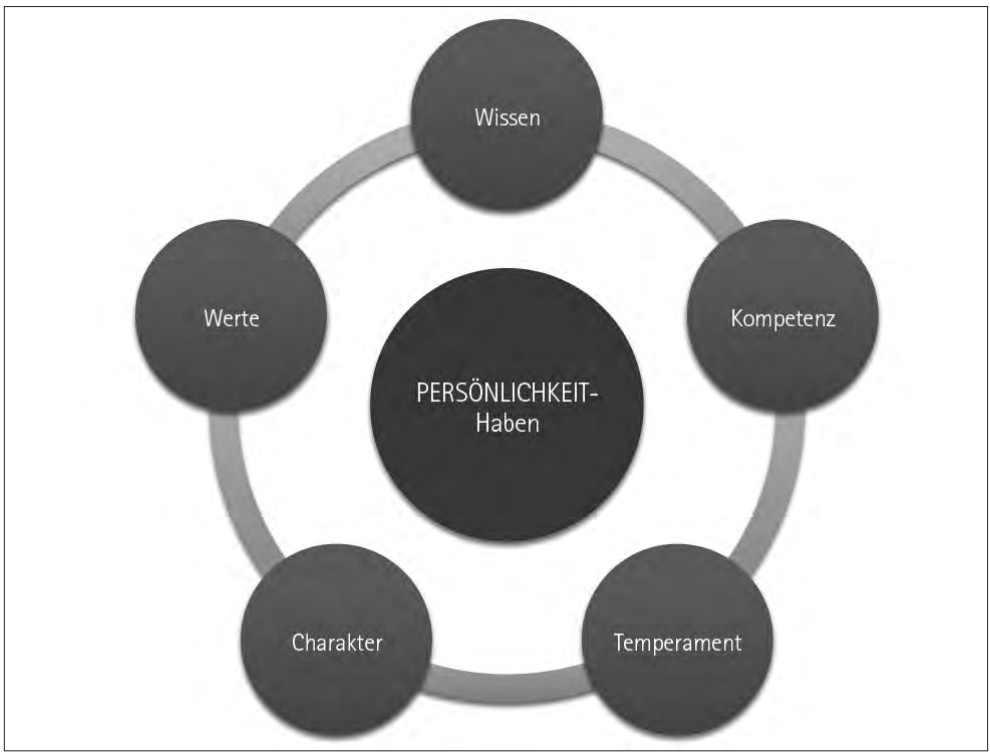
Bevor die unterschiedlichen Verfahren vorgestellt wird, werden wir zuvor genauer beschreiben, was denn eigentlich da sichtbar gemacht werden soll, d.h. was wir denn unter dem schillernden und vielsagenden Begriff »Persönlichkeit« verstehen. Ausgehend von diesem Verständnis von Persönlichkeit beschreiben wir anschließend unseren allgemeinen Begriff von Bildung und legen dar, dass Hochschulen einen besonderen Fokus auf die Kompetenzentwicklung legen sollten.

2 BILDUNG DER PERSÖNLICHKEIT! BILDUNG VON WAS?

Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff »Persönlichkeit« auf zweierlei Weisen verwendet: Persönlichkeit drückt einerseits ein Haben und andererseits ein Sein aus. Das Haben drückt sich z.B. darin aus, dass man an seiner Persönlichkeit arbeiten, dass man sie entwickeln soll; das Haben drückt sich auch darin aus, dass z.B. etwas Ausdruck oder Ausfluss der Persönlichkeit ist. Persönlichkeit erscheint hier als ein zutiefst zu einem Menschen gehörender Besitz, den der Mensch einerseits (um)gestalten kann und das zum anderen die Grundlage für seine Verhaltens- oder Interaktionsweisen ist. Persönlichkeit als ein Sein drückt sich aus in solchen Phrasen wie »er/sie ist eine große Persönlichkeit«, er/ sie ist eine namhafte Persönlichkeit aus Sport/ Politik/ Wirtschaft/ Gesellschaft/ Kultur etc. Persönlichkeit steht in diesem Fall für einen Menschen, der in der Gesellschaft eine besondere Rolle spielt. Anders gesagt, steht das Sein einer Persönlichkeit für das Ergebnis eines komplexen sozialen Prozesses, bei dem eine Gemeinschaft den Rang/ die Bedeutung/ den Einfluss etc. eines Subjekts auf die Gemeinschaft bewertet. Kurzum möchten wir festhalten: Im allgemeinen Sprachgebrauch kann man sowohl eine Persönlichkeit haben wie

auch eine Persönlichkeit sein. Dementsprechend bezeichnet Persönlichkeit nach unserem Verständnis[1] sowohl ein **Persönlichkeit-Haben** wie auch **Persönlichkeit-Sein**.[2]

Persönlichkeit im Sinn eines Habens besteht nach unserer Auffassung aus einer zutiefst individuellen Gesamtheit folgender Elemente:



1 | Persönlichkeit–Haben

1 Siehe dazu ausführlich Faix und Mergenthaler 2013.

2 Das Haben einer Persönlichkeit steht für das Innehaben jener Gesamtheit von Elementen, welche einen Menschen eine einmalige und charakteristische Individualität verleihen. Freilich stellt unsere Aufzählung an Elementen eine – nämlich unsere – Auswahl an den Myriaden an Elementen und Kategorien dar, die man ebenfalls dem Begriff »Persönlichkeit« zuordnen könnte. Elemente wie Intelligenz, Vorurteile, Meinungen, Einstellungen, der eigene Körper bzw. das Bewusstsein desselben gehören natürlich ebenso zur Persönlichkeit wie viele weitere Elemente auch. Unsere Auswahl und überhaupt unser gesamtes Verständnis des Begriffs »Persönlichkeit« ist dementsprechend nur ein weiteres Provisorium, welches im Rahmen unserer Bildungsarbeit seinen Dienst tut.

- **WISSEN**: »Wissen«, das sind jene Informationen, die ein Mensch in seinen Erfahrungskontext aufnimmt. Anders gesagt: aus Informationen wird Wissen, indem ein Mensch die Informationen auswählt, bewertet und sie mit im Gedächtnis abgespeichertem Wissen vergleicht und vernetzt.

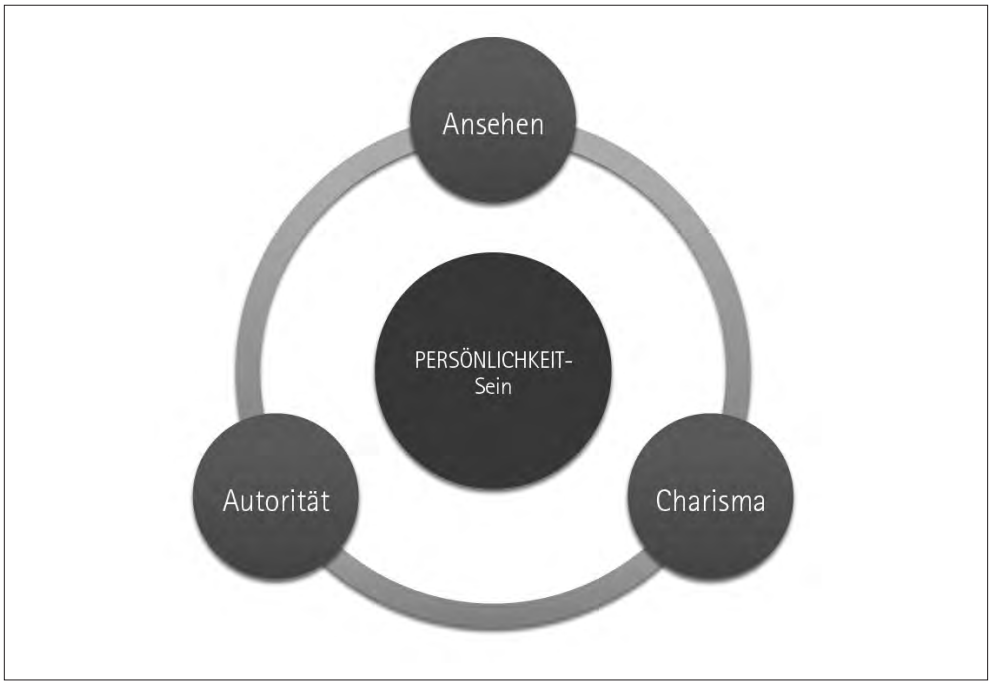
- **KOMPETENZ**: Der Begriff Kompetenz bezeichnet jene Leistungsvoraussetzungen (Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften) eines Individuums, die sich zeigen in dessen selbstorganisierter Bewältigung solcher Situationen, die sich auszeichnen durch Komplexität, Ambiguität, Problemhaltigkeit und Handlungsbezug. In solchen Situationen muss das Individuum Wissen kontextbezogen bewerten oder erzeugen, um handlungsfähig zu sein oder zu werden. Kompetenz ist also kurzum die »Disposition selbstorganisierten Handelns«, welche sich besonders dann konkretisiert, wenn es neue und nicht routinierte Situationen zu bewältigen gilt. (Erpenbeck, Rosenstiel 2003: XI; dies. 2007: XXIII).

- **TEMPERAMENT UND CHARAKTER**: Die je spezifische Ausprägung der vier Triebe (Nahrungstrieb, Sexualtrieb, Aggressionstrieb und Explorationstrieb bzw. Neugiertrieb) bei einem Menschen sind ein wesentlicher Baustein für das Temperament eines Menschen; Temperament bedeutet daher vor allem jene einzigartige Disposition der vier Triebe in einem Menschen. Temperament wiederum ist ein wesentlicher Bestandteil dessen, was wir unter »Charakter« verstehen. Der Begriff »Charakter« bezieht sich auf die im Laufe des Lebens weitgehend konstante individuelle Besonderheit eines Menschen, welche nur bedingt und nur während begrenzter Lebensalterbereiche (z.B. frühe Kindheit) von Bildungsprozessen aller Art verändert werden kann.

- **IDENTITÄT**: In Abgrenzung zum Charakter bezieht sich der Begriff »Identität« sich auf jene individuelle Besonderheit eines Menschen, die weder starr noch konstant ist und daher lebenslang in Bildungsprozessen aller Art entwickelt werden kann.

- **TUGENDEN UND WERTE**: Tugenden zeigen sich in einem unhintergehbaren, unbedingte auf Freiheit gründende Gefühl, etwas auf eine bestimmte Weise verwirklichen wollen zu müssen. Nach Max Weber versteht man unter Werten die allerersten »Weichensteller« des Denkens und Handelns, welche die Bahnen bestimmen, »in denen die Dynamik der Interessen das Handeln fortbewegte.« (Weber 1988/I: 252) Wenn Werte das Was des Verwirklichens (»das Etwas« im vorangegangenen Satz) bestimmen, dann bestimmen Tugenden die Art, wie wir dieses Verwirklichen angehen. Tugenden imprägnieren gewissermaßen das von Werten in bestimmte Bahnen geleitete Handeln.

Persönlichkeit im Sinne eines Seins bezeichnet ein sozial determiniertes Konzept. Um eine Persönlichkeit zu sein, muss nach unserer Auffassung folgendes zusammenfallen: Ein Mensch besitzt dadurch, dass und wie er handelt **Charisma**, **Ansehen** und **Autorität**.



2 | Persönlichkeit-Sein

– **ANSEHEN**: Der Begriff »Ansehen« impliziert eher einen Fokus auf die Handlung und drückt sich eher aus in sachlich begründetem Lob und Anerkennung durch andere. Ansehen meint also, dass andere das nutzenstiftende Handeln besonders wertschätzen. Im Mittelpunkt der Wertschätzung stehen somit die Handlungspläne, die Handlung selbst sowie die Handlungsfolgen.

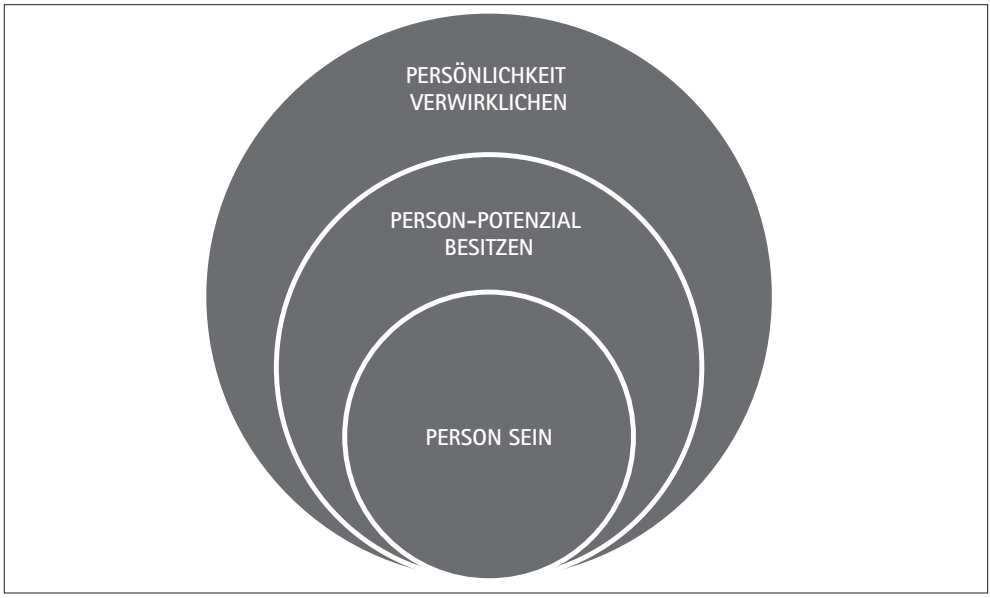
– **CHARISMA**: Während die Begriffe »Ansehen« und »Autorität« im wissenschaftlichen Sinne mehr oder weniger scharf umrissen sind, bereitet der Begriff »Charisma« einige Schwierigkeiten. Für uns bedeutet Charisma Folgendes: Der Begriff »Charisma« impliziert eher einen Fokus auf den Handelnden und drückt sich eher aus in einer emotionalen Ergriffenheit der anderen. Charisma meint hier, dass andere den nutzenstiftenden Handelnden besonders wertschätzen. Im Mittelpunkt der Wertschätzung stehen somit, dass und wie der Handelnde sich einer Sache annimmt, sein Tun nach außen hin vertritt und für sein Handeln wie auch für die Folgen einsteht.

– **AUTORITÄT**: Der Begriff »Autorität« bedeutet, dass eine Sozietät einer Person (oder Institution) u.a. aufgrund ihrer Leistung einen besonderen Einfluss auf die Sozietät einräumt. Eine unweigerliche Folge der Wertschätzung durch eine Sozietät – in Form von Ansehen oder/ und Charisma – ist somit ein Zugewinn an Einfluss über diese Sozietät.

Persönlichkeit-Sein ist damit das Ergebnis eines zweigliedrigen sozialen Prozesses: Der erste Teil dieses Prozesses besteht darin, dass der Handelnde und dessen Handlungen durch eine Sozietät bewertet werden. Das Bewertungskriterium hierbei ist der Nutzenbeitrag, welcher sich für die Sozietät durch die Handlung ergibt. Der zweite Teil des Prozesses besteht darin, dass der Handelnde durch diese Bewertung der Sozietät Einfluss auf diese gewinnt. Und noch einmal: Insofern die Verwirklichung des Persönlichkeit-Haben eines Individuums zu einem nutzenstiftenden Beitrags für die Gemeinschaft führt, führt dies dazu, dass die Gemeinschaft dem Individuum Ansehen, Charisma sowie Autorität entgegenbringt, das Individuum als eine bedeutsame und einflussreiche »Persönlichkeit« betrachtet.

3 BILDUNG ALS WEG VOM PERSON-POTENZIAL ZUR PERSÖNLICHKEIT

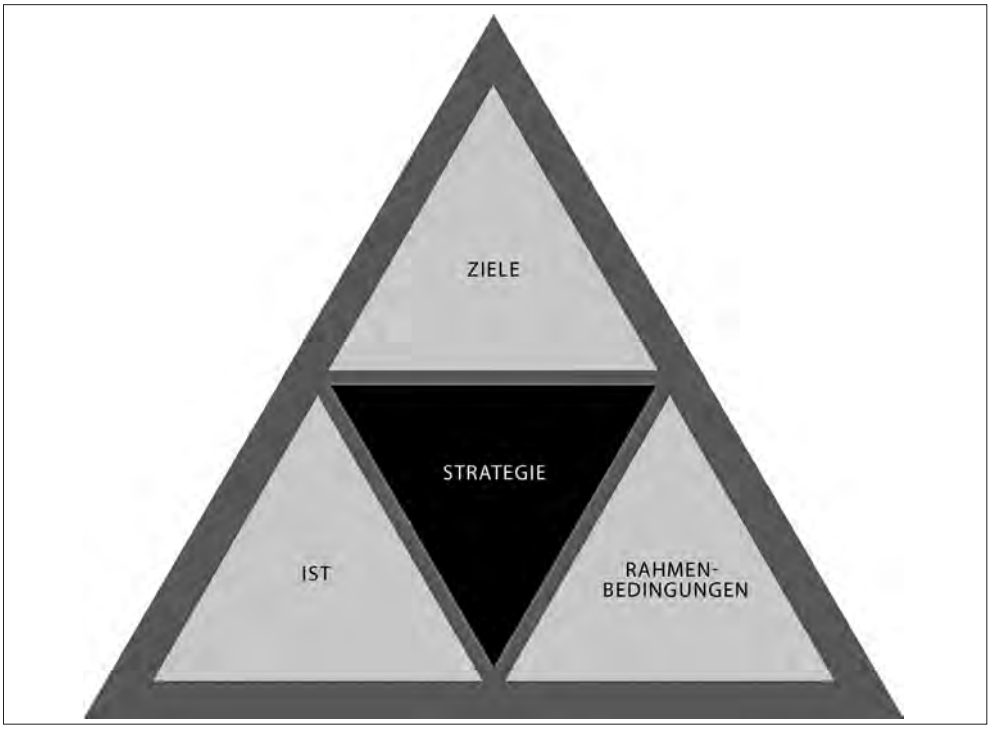
Jeder Mensch ist eine Person, d.h. ein Wesen, dem gewisse Freiheiten der Entscheidung und Verantwortlichkeit für sein Handeln zugeschrieben und dem mit dieser Zuschreibung gewisse Rechte und Pflichten übertragen werden. Person-Sein bedeutet damit nichts anderes als das absolute und nicht zur Disposition stehende Prinzip, dass jeder Mensch danach streben darf, kann und muss, mehr aus sich zu machen, als er ist. Person-Sein ist somit ein Prinzip, das jedem Menschen aufgrund seines Menschseins zukommt und die Menschheit miteinander verbindet. Zugleich ist jeder Mensch einzigartig, eben ein Individuum. Diese Einzigartigkeit zeigt sich darin, dass jedem Menschen ein einmaliges Person-Potenzial zukommt, das er auf eine einmalige Weise durch Handlungen zu einer Persönlichkeit verwirklicht.



3 | Person, Person-Potenzial, Persönlichkeit (in Anlehnung an Rütter 2008: 111)

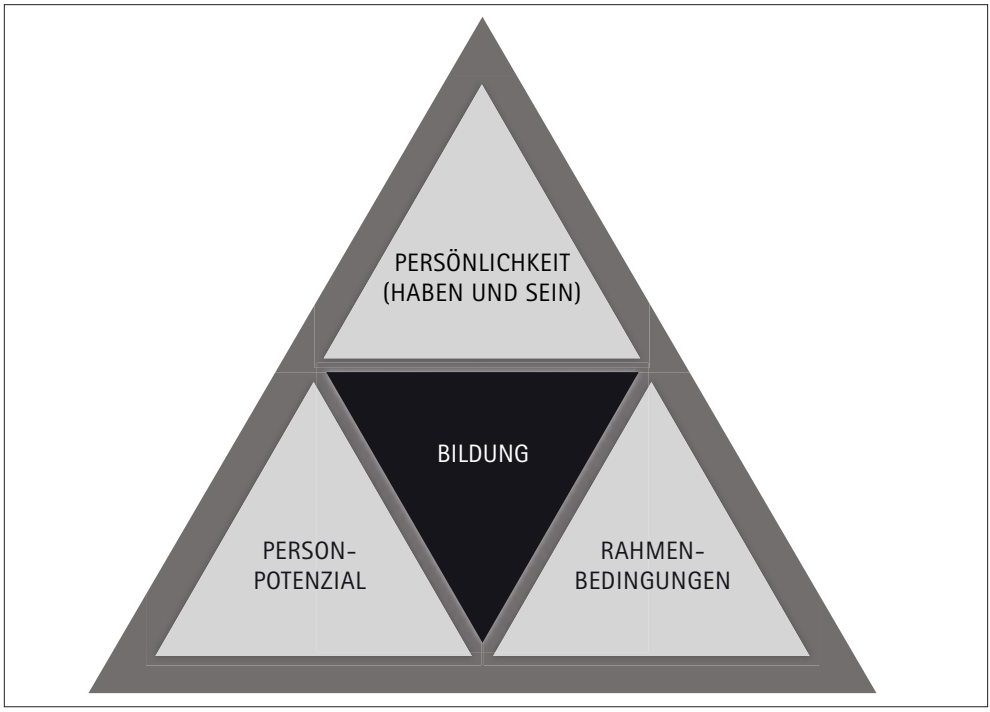
Der Ausgangspunkt für eine Persönlichkeit, also für die der Persönlichkeitsentwicklung zu Grund liegende Möglichkeit, heißt »Person-Potenzial« (Rütter 2008: 111). Der Begriff »Person-Potenzial« bezeichnet den Ausgangspunkt der Persönlichkeitsentwicklung; dies bedeutet jedoch nicht, dass Person-Potenzial eine bloße Vorstufe von Persönlichkeit bedeutet: Der Begriff »Person-Potenzial« meint vielmehr stets jene »ursprüngliche Persönlichkeit« im Sinne eines Habens und Seins, auf deren Grundlage die nachfolgende Persönlichkeitsentwicklung stattfindet. Der Mensch entwickelt sich bis zu seinem Tod in seiner Persönlichkeit weiter- und fort; Persönlichkeit ist damit Zeit des irdischen Lebens niemals ein End- sondern immer nur ein Zwischenzustand. Der Weg zum work-in-progress-Zustand des Persönlichkeit-Habens und Persönlichkeit-Seins, also gewissermaßen das »Aufbauen« und »Werden«, heißt »Bildung«.

Wie bei jedem gut geplanten Vorhaben so gilt es auch bei der Bildung vier Elemente zu beachten: 1. Was ist die Ist-Situation des Vorhabens? 2. Unter welchen Rahmenbedingungen findet das Vorhaben statt? 3. Was ist der erwünschte Soll-Zustand? 4. Welche Strategie lässt sich ableiten, wenn vor dem Hintergrund der Analysen von Ist-Zustand und Rahmenbedingungen ein bestimmter Soll-Zustand erreicht werden soll?



4 | Das strategische Dreieck der (Unternehmens)Entwicklung (Faix 2008)

Auf die Begriffe Bildung und Persönlichkeitsentwicklung übertragen bedeutet dies: 1. Ist-Zustand: Was und wie ist das Person-Potenzial des sich bildenden Menschen? 2. Rahmenbedingungen: Mit welchen Mitteln und Ordnern tritt z.B. die Gesellschaft bzw. Gemeinschaft an den Menschen heran, d.h. mit welchen exogenen Bedingungen (das Sosein des eigenen Umfelds sowie der großen Welt mit ihren Institutionen, Organisationen, Werte, Normen, Regeln etc.) sich der sich bildende Mensch konfrontiert? 3. Soll-Zustand: Wie ist die Persönlichkeit beschaffen, die der Mensch entwickeln bzw. werden will? 4. Strategie: Welche pädagogischen Bedingungen müssen gegeben sein, welche Handlungen und Aktivitäten sollten vollzogen werden, damit der sich bildende Mensch angesichts seines eigenen endogenen und des exogenen Soseins die angestrebte Persönlichkeit entwickelt bzw. wird?

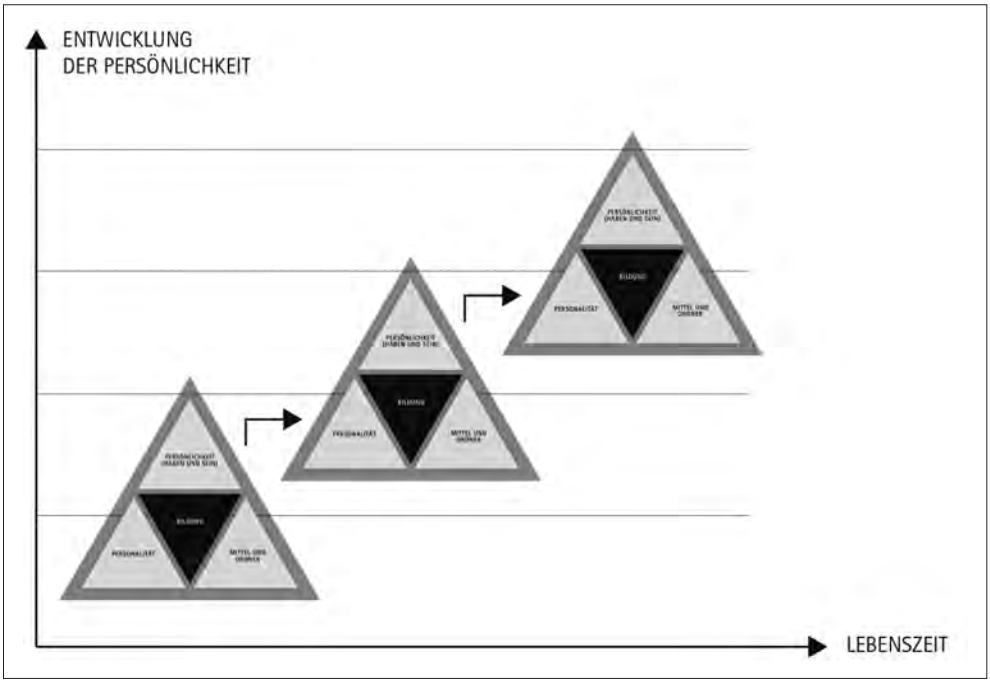


5 | Das strategische Dreieck der Persönlichkeitsentwicklung[3]

Wie bereits oben ausgeführt, stehen sowohl das Persönlichkeit-Haben und das Persönlichkeit-Sein wie auch die einzelnen konstituierenden Elemente dieser beiden Konzepte in einem komplexen Zusammenhang. Anders gesagt, zieht die Entwicklung eines Elements potenziell die Entwicklung anderer Elemente wie auch die Entwicklung des Gesamtgefüges nach sich. So sinnvoll und richtig es ist, die Bildung seiner gesamten Persönlichkeit anzugehen, so erfolgreich und folgenreich ist es auch, sich jeweils auf einige Elemente zu fokussieren. So könnte und sollte man in der hochschulischen Bildung den Schwerpunkt auch und vor allem auf das Element »Kompetenz« setzen und das strategische Dreieck der Persönlichkeitsentwicklung wie folgt anwenden: 1. Ist-Zustand: Welche Kompetenzen besitzt der sich bildende Mensch? 2. Rahmenbedingungen: Mit welchen Umweltbedingungen sieht sich der sich bildende Mensch bei seiner Kompetenzentwicklung konfrontiert? 3. Soll-Zustand: Welche Kompetenzen will der sich bildende Mensch in welchem Ausmaß entwickeln? 4. Strategie: Was muss pädagogisch gegeben sein und getan werden, damit der sich bildende Mensch die von ihm angestrebte Kompetenzentwicklung vollziehen kann?

3 Eine ähnliche Darstellung findet sich bei Faix, Rütter, Wollstand 1995. Entwickelt wurde dieses Dreieck der »personalen Entwicklung« auf Basis der ethnologischen Kulturdefinition. Als Soll-Zustand gilt in dieser Darstellung das »gute/ bessere Leben«.

Die aktive Auseinandersetzung mit sich im Sinne der eigenen Persönlichkeitsentwicklung ist ein »Wechselspiel zwischen heutigem Ist-Zustand, dem zukünftigem Soll-Zustand und den Mitteln und Ordnern […], die diesen Veränderungsprozess gestalten.« (Rasner, Füser, Faix 1997: 346) Daher ergibt sich idealtypisch folgende Bildungsgeschichte:



6 | Idealtypischer Verlauf einer Bildungsgeschichte

Bildung so verstanden, bedeutet mehr als bloße Akkumulation von Wissen; Bildung so verstanden, bedeutet Selbstverwirklichung, bedeutet die Entfaltung all der angeborenen und erworbenen Dinge, die in einem liegen durch das aktive Angehen all der Dinge, die in der Welt vor einem liegen.

4 BILDUNG DER PERSÖNLICHKEIT UND KOMPETENZENTWICKLUNG

Prinzipiell gilt, dass die Entwicklung (zu) einer Persönlichkeit eine lebenslange Angelegenheit bedeutet; erst der Tod setzt (wohl) jenen markanten Schlusspunkt hinter jenen Prozess der eigenen personalen Entwicklung. Angesichts des von uns angenommenen engen begrifflichen Zusammen-

hangs zwischen Persönlichkeit und Bildung ergibt sich zwangsläufig, dass Menschen jenen Moment, da sie sich nicht mehr bilden, auf einen Zeitpunkt außerhalb ihrer irdischen Existenz legen müssen. Alle Elemente, aus denen Persönlichkeit als Haben und Sein be- und entsteht, unterliegen zeitlebens und fortlaufend einem Bildungsprozess. Allerdings belegen empirische Studien, neurologische Erkenntnisse wie auch uns allen zutiefst eigene Erfahrungen, dass manche »Seelenbestandteile« zu jeder Zeit sehr flüssig und andere ab einem bestimmten Zeitpunkt im Leben vermeintlich träge erscheinen. So sind die Elemente Wissen und Kompetenzen wohl ein Leben lang sehr wandlungsfähig; wohingegen sich spätestens ab der Adoleszenz die Elemente Temperament eher als einigermaßen resistent und persistent erweisen. Nichtsdestotrotz der biografisch bedingten Flüssigkeit und Trägheit der verschiedenen Elemente, aus denen Persönlichkeiten »bestehen«, können wir als Hochschule sehr wohl einen beträchtlichen Beitrag dazu leisten, dass Menschen die Welt besser verstehen und souveräner in ihr agieren können. Da die Hochschule erst relativ spät im Bildungsleben von Menschen eine Rolle spielt, müssen wir uns allerdings bescheiden und demütig geben, was die Entwicklung der »tieferen Schichten« der Persönlichkeit anbetrifft. Die pädagogische Praxis und Forschung ist sich weitgehend einig: Bei Erwachsenen sind Änderungen der Kernpersönlichkeit schwer zu erreichen; Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind hingegen (wohl) lebenslang form- und veränderbar. »Die positive Botschaft lautet hier zugleich: Auch Erwachsene können sich ändern, wenn sie entweder durch bestimmte Umstände stark motiviert sind, oder wenn sie über längere Zeit denselben Einflüssen ausgesetzt sind.« (Roth 2011: 31)

Und es sei hier noch einmal deutlich gesagt: Hochschulen können bei ihren Studierenden sehr tiefen und großen Einfluss nehmen auf die Persönlichkeitselemente Wissen, Identität und Kompetenzen. Eher beschränkt – wenn auch freilich dennoch vorhanden – ist hier der Einfluss von Hochschulen auf die Persönlichkeitselemente »Temperament« und »Charakter«. Da wir uns den Themen »Bildung« und »Persönlichkeit« aus der Sichtweise einer Hochschule nähern, legen wir einen besonderen Schwerpunkt sowohl bei der Entwicklung wie auch bei der Messung des Elements »Kompetenz«.

5 PROJEKT BILDUNG: DAS PROJEKT-KOMPETENZ-STUDIUM DER SIBE

Studierende verfolgen während eines Studiums an der SIBE zwei integrative Projekte: 1. Die Entwicklung eines unternehmerischen Projekts und 2. die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und hierbei speziell des »Seelenbestandteils« der Kompetenzen. So gesehen liegt der Akzent beim »Projekt-Kompetenz-Studium« einerseits auf den Begriff »Projekt« und andererseits auf den Begriff »Kompetenz«; folglich könnte man zum einen von einem »**Projekt**-Kompetenz-Studium (**P**KS)« und zum anderen von einem »Projekt-**Kompetenz**-Studium (P**K**S)« sprechen. (Vgl. dazu Kisgen 2012 und 2013.

Neben den oben genannten Projekten sei freilich auch das originäre Projekt von hochschulischen Studiengängen genannt: die Entwicklung der Fähigkeit zum eigenständigen wissenschaftlichen Denken und Arbeiten. Hier würde gewissermaßen die Akzentuierung »Projekt-Kompetenz-**Studium** (PK**S**)« lauten. Darüber hinaus kann der gesamte Sinn des **Projekt-Kompetenz-Studiums** (**PKS**) (also die Akzentuierung aller drei Buchstaben) darin gesehen werden, dass der Studierende das Studium zur Erreichung selbst gesetzter Ziele nutzt; angesichts der spezifischen Ausrichtung des SIBE-PKS als »Management-Studium sind diese Ziele auch und vor allem Karriereziele. Wichtig ist uns in diesem Zusammenhang zweierlei: 1. Studierende sollen diese Karriereziele für sich selbst entwickeln; 2. in diesen Karrierezielen soll sich widerspiegeln, wie und an welcher Stelle der Studierende glaubt, für eine Sozietät den größten Beitrag leisten zu können. Das **PKS** bietet hierzu die Möglichkeit einer Metaebene, die Möglichkeit hinter sich selbst zu treten: durch die SKE-Seminare, durch die konkrete Erfahrung des Management-Alltags sowie durch die Reflexion des Projekts insgesamt, also durch ein Nachdenken darüber, was man tatsächlich vollbringen kann, wird sich der Studierende darüber bewusst, ob dies für einen selbst wirklich der richtige Weg ist, ob eine solche Karriere den eigenen Bedürfnissen und Zielen entspricht. Das **PKS** der SIBE bietet somit auch eine Orientierung für die mittelfristigen Karriereziele und -pläne.

So gesehen gehen Studierende während ihres SIBE-Studiums vier miteinander integrierte Entwicklungsprojekte an:

	PKS	PKS	PKS	PKS
Projekt	Entwicklung des Unternehmensprojekts	Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung	Entwicklung einer wissenschaftlich-kritischen Perspektive	Entwicklung der Karriere
Erkenntnis- und Transferobjekt	unternehmerische Problemstellung des Studierenden	Persönlichkeit des Studierenden, insbesondere deren Kompetenzen	Denken des Studierenden	Karriere des Studierenden
Im Curriculum verankert durch	Seminare und Projektarbeit Zyklus der Projektstudien- und Transferarbeiten (PSA und TA), Master-Thesis	Seminare im Rahmen des SKE-Zyklus (siehe unten) und weitere Seminare, Kolloquien, Übungen, Auftrag und Möglichkeit zur Reflektion	Seminare Zyklus der Projektstudien- und Transferarbeiten (PSA und TA), Master-Thesis	Seminare, Kolloquien, Übungen, Auftrag und Möglichkeit zur Reflektion (außerhalb des Curriculums verankert z.B. durch Alumni-Vortragsabende (»Kamingespräche«), Mentoren-Programme

Grundlagen von Erkenntnis und Transfer	Primär- und Sekundärmaterialien Daten, welche in Seminaren etc. sowie selbstorganisiert erarbeitet worden sind	Reflektion der im Rahmen der SKE (siehe weiter unten) gewonnenen Daten Reflektion von biographischen Erfahrungen sowie Reflektion von Daten, welche in Seminaren etc. gemacht bzw. selbstorganisiert erarbeitet worden sind	Auseinandersetzung mit der Epistemologie und Normativität des eigenen Handelns im Rahmen des Transfers auf das Unternehmensprojekt	Reflektion von biographischen Erfahrungen sowie Reflektion von Daten, welche in Seminaren etc. und selbstorganisiert erarbeitet worden sind
Ziel	Nutzen stiften und die eigene Wirksamkeit zu erkennen geben sich hinsichtlich seiner Kompetenzen auf das Bildungsziel »schöpferische Persönlichkeit« hin entwickeln	sich allgemein über sich selbst klar werden sich speziell hinsichtlich seiner Kompetenzen auf das Bildungsziel »schöpferische Persönlichkeit« hin entwickeln	konstruktiv-kritische Denkperspektive entwickeln den eigenen Standort erkennen und einnehmen	Entwicklung jener Elemente (z.B. Netzwerke, »Master-Titel«, Management-Knowhow, spezifische Kompetenzen etc.), welche dazu beitragen, dass der Studierende jene (Karriere-)Ziele erreichen kann, die er/sie sich selbst gesetzt hat.

Tabelle 1 | Übersicht über die Inhalte, Ziele und Bestandteile eines Studiums an der SIBE

Bildung bedeutet nach unserer Vorstellung immer und zugleich eine auf die gesamte Persönlichkeit abzielende Bildung. Wenn Bildung aber bedeutet, dass der Mensch in seiner Ganzheit Fortschritte macht, dann muss auch das Messen des Bildungserfolgs methodisch so gestaltet sein, diese ganzheitliche Entwicklung sichtbar und wenn möglich objektivierbar zu machen. Eine solche Messung besteht nach unserer Ansicht aus drei komplementären Fragestellungen:

- Was weiß ich?
- Wie handle ich und wie denke ich?
- Wer bin ich, was will ich und was sehen andere in mir?

5.1 WAS WEISS ICH?

Das Abfragen von Wissen erfolgt an der SIBE mittels schriftlicher, mündlicher oder praktischer Prüfung etc. Diese Praktiken – so althergebracht sie erscheinen mögen – haben auch heute nichts

an ihrer Bedeutung verloren. Allerdings werden an der SIBE solche Praktiken dazu eingesetzt zu überprüfen, ob der Lernende die Lerngegenstände vollständig begriffen hat, d.h. den Inhalt, den Kontext und die Relevanz der Lerngegenstände verstanden hat. Um hier den Bildungsfortschritt des Studierenden objektivierbar und sichtbar zu machen, werden an der SIBE die Mittel »Klausuren« und zum anderen die so genannten »Transferarbeiten (TA)« angewandt. In den TA dokumentiert der Studierende, wie die Lehrinhalte einer Seminareinheit in seinem Projekt konkret um- und eingesetzt werden können und sollen. Ziel all der eben genannten Elemente ist die Aneignung von Qualifikationen bei den Studierenden, also das Erwerben von »klar zu umreißende[n] Komplexe[n] von Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können.« (Erpenbeck, Sauter 2007)

Das so Gelernte über Theorien, Methoden, Trends etc. wird hiernach vor dem Hintergrund der eigenen Arbeitsinhalte zunächst reflektiert und sodann konkret angewendet. Durch diesen unmittelbaren Transfer und dem so initialisierten Erfahrungslernen wird das Gelernte noch einmal vertieft. Die Studierenden müssen diesen Transfer eigenverantwortlich in offenen Situationen und unter Unsicherheit leisten. Durch diese Rahmenbedingungen werden wiederum die Kompetenzentwicklung systematisch gefordert und gefördert.

5.2 WIE HANDLE ICH UND WIE DENKE ICH?

Handlungen sind gewissermaßen die Manifestation des synergetischen Zusammenwirkens aller Elemente der eigenen Persönlichkeit. Dementsprechend setzt sich an der SIBE eine ganzheitliche Messung des Bildungserfolgs vor allem mit den Handlungen der Studierenden auseinander. Mit der Integration der Messung in die gesamte Handlung ist gemeint, dass die Messung des Bildungserfolgs alle Phasen einer Handlung umfassen sollte: Informieren, Analysieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und schließlich Auswerten. Um hier den Bildungsfortschritt des Studierenden objektivierbar und sichtbar zu machen, werden an der SIBE die Mittel der so genannten »Projektstudienarbeit (PSA)« und der »Master-Thesis« angewandt.

In den Projektstudienarbeiten, welche das Unternehmensprojekt betreffen, sollen die Studenten dokumentieren, wie die jeweilige Ausgangssituation, die Rahmenbedingungen, die Ziele des Projektes bzw. des Projektabschnittes und die gewählte Strategie definiert werden, wie sich der Maßnahmeneinsatz auf das Projekt ausgewirkt hat und welchen Erfolg und Nutzen das Unternehmen durch das Projekt erzielen konnte. »Die PSA stellt Lösungen der unternehmensrelevanten Projektaufgabenstellung dar. Dabei soll der Studierende die Methoden und Erkenntnisse des Studiums um- und einsetzen.« (SHB RPO: §5) Alle Projektstudienarbeit haben dabei den Charakter einer anwendungsbezogenen Dokumentation, welche wissenschaftlichen Standards genügen muss. Dergestalt werden bei einer Projektstudienarbeit vor allem folgende Aspekte bewertet: die methodisch-wissenschaftlich korrekten Erarbeitung des Projektes, die Umsetzung der Problemlösung, die wissenschaftliche Begründung der Vorgehensweise und das erzielte Ergebnis. Die PSA werden in Lerntandems oder Lerngruppen sowie

mit den Fach- und Projektdozenten der SIBE und den Business Mentoren im jeweiligen Unternehmen besprochen und schließlich an der Hochschule und im Unternehmen präsentiert und verteidigt.

Die Projektstudienarbeiten sind somit auch ein wichtiges Mittel der Kontrolle der Zielerreichung. Darüber hinaus sind die Studenten dazu angehalten den Projektstatus monatlich festzuhalten. Durch die kontinuierlich durchgeführte Analyse der projektspezifischen Ist-Situation und Rahmenbedingungen können die Projektzielsetzung sowie die erarbeiteten Projektstrategien kontrolliert und gegebenenfalls angepasst werden.

Neben den Projektstudienarbeiten bilden freilich die Master-Thesis sowie deren Verteidigung einen weiteren Schwerpunkt der Prüfungsleistungen: »Die Thesis ist eine praxisorientierte, wissenschaftlich aufbereitete und unternehmerisch relevante Konzeption und Abschlussdokumentation, in der das im Studium erworbene Wissen und die erlernten Fähigkeiten auf ein Projekt aus dem beruflichen Umfeld des Studierenden angewendet werden. Die Thesis soll zeigen, dass der Studierende in der Lage ist, eine Problemstellung seines Unternehmens selbständig und methodisch zu bearbeiten. Das Projekt wird in der Regel bei Studienbeginn mit dem Studierenden, dem Projektgeber und einem Prüfer der SHB definiert.« (SHB RPO: §9) Die Verteidigung der Master-Thesis ist ebenso projektspezifisch und hat folgenden Charakter: »In dieser Prüfung präsentieren die Studierenden zu Beginn in zusammenfassender Form ihre Projektarbeit. Im Sinne der umfassenden Ausbildung werden im Prüfungsgespräch übergreifende Zusammenhänge auf Basis des Projektes im Vordergrund stehen, wobei die Prüfer berechtigt sind, Fragen zu stellen.« (SHB RPO: §11) Das Projekt steht sowohl bei der Master-Thesis wie auch bei der Abschlussprüfung inhaltlich und auch formal im Mittelpunkt. Dies geschieht, indem bei der Bewertung der Master-Thesis folgende Personen beteiligt sind: »Die Thesis wird von einem Prüfer der SHB und einem ebenfalls als Prüfer bestellten Vertreter des Projektgebers bewertet.« (SHB RPO: §12) Analog hierzu gehören dem Prüfungsausschuss bei der Abschlussprüfung in der Regel folgende Personen an: »1. eine vom Präsidenten bestellte Lehrkraft (Vorsitz der Prüfung), 2. der als Prüfer bestellte Betreuer der SHB, 3. der als Prüfer bestellte Betreuer beim Projektgeber [also der Projektbetreuer im jeweiligen Unternehmen].« (SHB RPO: §11) Bei der Benotung der jeweiligen Prüfungsleistungen zählt die Stimme der jeweils Beteiligten je gleich.[4]

4 Gleichwohl soll durch bestimmte Maßnahmen gesichert werden, dass die jeweiligen Abschlussarbeiten nicht nur einen unternehmerischen Nutzen besitzen, sondern auch wissenschaftlichen Standards genügen. So gilt z.B. bei der Master-Thesis: »Die Thesis wird von einem Prüfer der SHB und einem ebenfalls als Prüfer bestellten Vertreter des Projektgebers bewertet. Ist nicht sichergestellt, dass eine nach praktischen und wissenschaftlichen Anforderungen kompetente und unabhängige Begutachtung der Thesis erfolgen kann, so muss die Thesis von einem zweitem Prüfer der SHB bewertet werden.« (SHB RPO: §12)

5.3 WER BIN ICH, WAS WILL ICH UND WAS SEHEN ANDERE IN MIR?

Bei der Reflektion des Selbst- und Fremdbildes geht es der SIBE um jene persönlichen Bedingungen, welche einer Handlung vorangehen und zum anderen um jene sozialen Folgen, welche sich ihr anschließen. Konkret geht es also darum, die eigenen Elemente der Persönlichkeit (Wissen, Kompetenz, Temperament und Charakter, Identität, Tugenden und Werte) und die entgegengebrachte Wertschätzung (Ansehen, Charisma, Autorität) durch andere vollständig zu reflektieren. Vollständig bedeutet zum einen, dass diese Reflektion eine Selbst- wie auch eine Fremdeinschätzung umfassen sollte. Vollständig bedeutet zum anderen, dass der Lernende auch reflektiert, ob er das gesetzte Lernziel bzw. das gesetzte Bildungsideal erreichen kann – und es auch will.

Um hier den Bildungsfortschritt des Studierenden intersubjektiv und sichtbar zu machen, wird an der SIBE die so genannte »**SIBE/ SAPHIR-Kompetenz-Einschätzung (SKE)**« angewandt.

Die oben genannten Bildungsziele des P**K**S können in folgende Ziele weiter differenziert werden. Im Rahmen der SKE-Seminare und weiteren Veranstaltungen soll Folgendes erreicht werden:

- Anstoß geben für eine gesteigerte Sensibilität für das Thema Persönlichkeit und hier speziell für das Element »Kompetenzen«
- Reflektion über die eigene Persönlichkeit v.a. im Bereich der Kompetenzen.
- Paradigmenwechsel bei den Studierenden weg von Orientierung an (den eigenen) Qualifikationen hin zur Orientierung an (den eigenen) Kompetenzen

Andererseits soll in den SKE-Seminaren und anderen Seminaren des P**K**S Folgendes erreicht werden:

- ein Verständnis und ein Commitment der Studierenden für die Bildungsphilosophie der SIBE sowie für das Bildungsideal der SIBE der schöpferische Persönlichkeit geschaffen werden
- eine aktive Definition der eigenen Karriereziele angeregt und gefördert werden
- eine berufliche Orientierung.

Im Rahmen des P**K**S finden mehrere SKE-Seminare statt. Der didaktische Schwerpunkt dieser Seminare besteht darin, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben:

- Studierende reflektieren über das eigene Sein und Tun auf der Grundlage der Ergebnisse von Kompetenzeinschätzungen.
- Studierende reflektieren über das Sein und Tun anderer auf der Grundlage der Ergebnisse von Kompetenzeinschätzungen.
- Studierende reflektieren über ihre zutiefst eigenen Ziele und Werte.

– Studierende coachen sich selbst und andere auf der Grundlage der Reflektion von Kompetenzeinschätzungen und vor dem Hintergrund der zutiefst eigenen Ziele und Werte

Die im Seminar begonnenen Reflektionen über das eigene Fremd- und Selbstbild werden vom Studierenden ergänzt u.a. durch Kompetenzeinschätzungen von seiner Führungskraft, seiner/m Lebenspartner/in, einem Freund/ Arbeitskollegen/ Bekannten. Auf der Grundlage dieser Einschätzungen erstellt jeder Studierende jeweils nach einem SKE-Seminar eine Transferarbeit, deren Bewertung in die Endnote des Studiums mit eingeht. Die Transferarbeiten enthalten dabei jeweils

– ein Protokoll für sich
  – Wie sehe ich warum meine Kompetenzen?
  – Wie sehen andere meine Kompetenzen?
  – Wie stimmen Fremd- und Selbstbild miteinander überein?
    Wo gibt es große Differenzen?
  – Was war für mich wesentliches Feedback, was waren wesentliche Erkenntnisse?
– einen Vertrag mit sich selbst bis zum nächsten SKE-Seminar
  – Die IST–SITUATION meines Person-Potenzials, d.h. mein derzeit tatsächlich verwirklichtes Persönlichkeit-Haben und Persönlichkeit-Sein.
  – Meine RAHMENBEDINGUNGEN für meine personale Entwicklung, persönliche Situation, privat, beruflich etc., Möglichkeiten, Chancen
  – Meine Persönlichkeits-ZIELE, d.h. ein Persönlichkeit-Haben und Persönlichkeit-Sein, das ich verwirklichen kann und will
  – Meine Bildung, d.h. meine personale-Entwicklungs-STRATEGIE: Was, warum, mit wem, wie und wann unternehme ich um meine Persönlichkeits-Ziele zu erreichen?

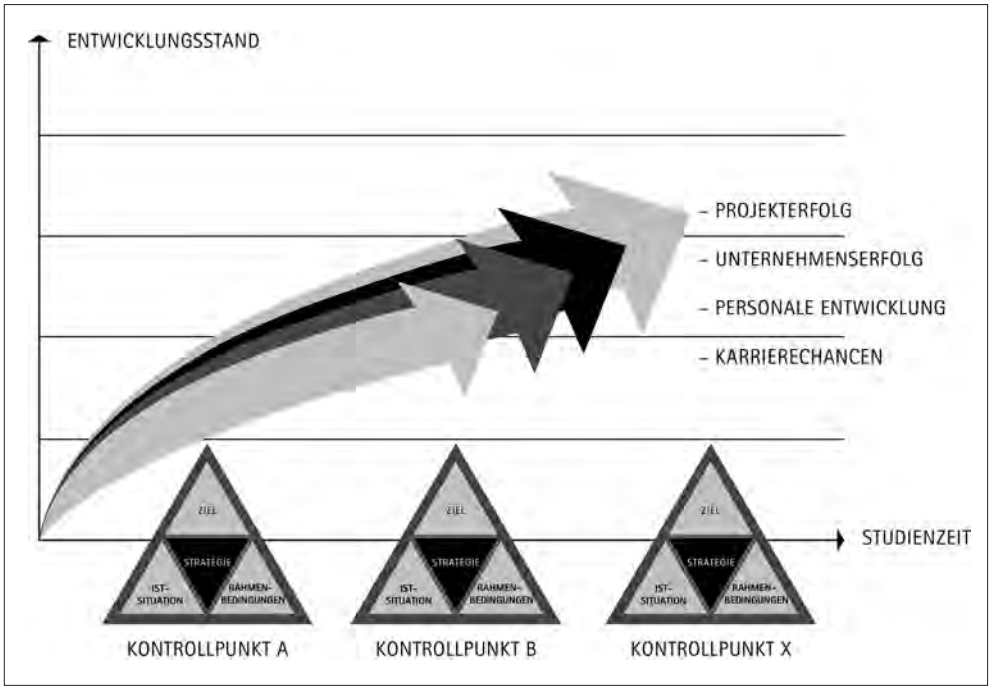
Neben den Transferarbeiten bildet eine Projektstudienarbeit den Schwerpunkt der Prüfungsleistungen des P**K**S. Auch diese fließt in die Endnote des Studiums mit ein. In dieser bearbeiten die Studierenden vor allem folgende Fragestellungen:

– Eine Selbst- und Fremdeinschätzung meiner Persönlichkeit und hier vor allem eine Einschätzung meiner Kompetenzen.
– Mein Potenzial und meine Performance für Nutzenbeiträge: Darlegung anhand der Projektarbeit im SIBE-PKS und ggf. anderer Handlungs-Ergebnisse
– Mein Netzwerk: Darstellung des aktuellen Netzwerks, das für die persönliche Karriere von Bedeutung sein kann
– Meine Karriereziele: Auf der Basis der vorangegangen Reflektionen eine Darlegung der Karriereziele für die nächsten 5 Jahre mit schriftlicher Begründung, gegebenenfalls durch Nutzung entsprechender Stellenprofile, Stellenausschreibungen, Anforderungsprofile. Diese Darstellung muss ein überzeugendes Plädoyer für sich und den möglichen Arbeitgeber sein.

6 SCHLUSSWORT

Das Projekt-Kompetenz-Studium (PKS) der SIBE ist eine besondere Ausgestaltung eines dualen berufsintegrierten Studiums. Während des Studiums realisieren die Studierenden in einem Unternehmen ein Projekt, welches in der Regel auf eine Innovation abzielt. Durch die intensive Beschäftigung mit diesem herausfordernden, da innovativen und ergebnisoffenen Projekt entwickeln die Studierenden Kompetenzen.

Die Integration von Innovationsprojekt und Kompetenzentwicklung hat zur Folge, dass sowohl das Unternehmen wie auch der Studierende profitieren können: Das Unternehmen kann zum einen systematisch und über einen relativ langen Zeitraum beurteilen, wie groß das Potenzial des Studierenden ist und ob er zum Unternehmen passt und umgekehrt. Zum anderen wird durch die erfolgreiche Bewältigung eines Innovationsprojekts der Erfolg des Unternehmens nachhaltig gesichert und ausgebaut. Der Studierende kann sich unter relativ geschützten und dennoch zutiefst wirklichen Bedingungen an einem innovativen Vorhaben versuchen. Dergestalt wird dem Studierenden die Möglichkeit gegeben, sein Potenzial (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit (weiter) zu verwirklichen und so auch seine Karriere (weiter) voran zu bringen. Sowohl die Entwicklung des Projekts wie auch die Entwicklung der Persönlichkeit werden durch die in das Studium integrierten Institutionen kontrolliert (Projektstudienarbeiten etc. für das Projekt, Kompetenztests etc. für die personale Entwicklung). Durch die fortlaufende Möglichkeit der Reflexion der Aspekte Ist-Situation, Rahmenbedingungen, Ziele und Strategien bei der Projekt- und Persönlichkeitsentwicklung und der daraus entstehenden Dynamik ergäbe sich – freilich mit aller idealtypischer Übertreibung – folgende vierfache Entwicklungsdynamik:



7 | Entwicklungen beim PKS der SIBE (idealtypischer Verlauf)

Der Bildungsprozess, den SIBE durch ihr Bildungsmodell ermöglichen will, lässt sich idealtypisch so zusammenfassen: Studierende an der SIBE arbeiten sich an einem Innovationsprojekt ab und vollbringen eine Innovation. Die Studierenden verstehen und entfalten durch dieses Abarbeiten jene impliziten und expliziten Elemente, welche zur Schaffung eines Neuen oder Besseren gehören, d.h. sie begreifen und entwickeln jene Bestandteile, die eine schöpferische Persönlichkeit hat, eben jene unternehmerisch-spezifische Ausprägung der Seelenbestandteile Wissen, Kompetenz, Temperament, Identität, Werte und Tugenden. Innovationen sind die Bedingung für den nachhaltigen Erfolg eines Unternehmens und daher erbringen die Studierenden, indem sie eine Innovation vollbringen, ihrer Sozietät (ihrem Unternehmen) einen großen Nutzenbeitrag. Durch diese Leistung wird dem Studierenden Wertschätzung entgegengebracht: In den Augen der anderen ist er nun eine schöpferische Persönlichkeit, besitzt Ansehen, Charisma und Autorität.

Letztlich dient dieses Abarbeiten und Vollbringen sowie das Begreifen und Entwickeln der Bildung eines umfassenden Selbstbewusstseins und Selbstvertrauen.[5] Dieses Selbstbewusstsein gibt Menschen das Selbstvertrauen, dass ihre Zukunft nicht vom Wohl und Wehe anderer abhängt. Die Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit, bedeutet letztlich, »die subjektive und objektive Kontrolle [zu] optimieren« d.h. etwas in sich zu entwickeln, was dazu befähigt »im Sinne der eigenen Interessen auf die eigene Arbeits- und Lebenssituation Einfluss nehmen zu können« (Baitsch & Frei, 1980, S. 30). Die Möglichkeit des Abarbeitens und Vollbringens sowie des Begreifens und Entwickelns, welches das Studium der SIBE im Idealfall mit sich bringt führt dazu, dass die Studierenden Zuversicht und jenes Gefühl von Sicherheit bilden, dass man für sich selbst aus eigener Kraft sorgen, dass man aus einem eigenen Wissen, Können und Wollen erfolgreich sein kann.

5 Sowohl das Bewusstsein wie auch die Entwicklung dieses Vertrauens werden von der SIBE unterstützt durch die verschiedenen Kompetenztests sowie durch die obligatorische Zielvereinbarung, dass sich der Studierende am Ende des Studiums bezüglich seiner Kompetenzen im Sollbereich des KODE®X befindet.

LITERATUR-, ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

LITERATUR:

BAITSCH, C. / FREI, F. (1980). Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit. Bern.

ERPENBECK J. / SAUTER, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.

FAIX, W.G. (2008): Die Unternehmensentwicklung zu Wachstum und Globalisierung. In: Faix, W.G. / Keck, G./ Kisgen, S./ Mezger, P./ Sailer, J./ Schulten, A. (Hrsg.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice Band 3. Stuttgart, S. 17-71.

FAIX, W. G. / RÜTTER, T. / WOLLSTAD, E. (1995): Persönlichkeit und Führung. Personale Entwicklung, Landsberg/Lech.

FAIX, W.G./ MERGENTHALER, J. (2013): Die schöpferische Kraft der Bildung. Über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung. 2. überarbeitete Ausgabe. Berlin

KISGEN. S. (2012): Das Projekt-Kompetenz-Studium – Master of Science in International Management der SIBE. In: Faix, W.G. (Hrsg.): Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag. Stuttgart, S. 267-341.

KISGEN, S. (2013): M.Sc in International Management. In: Kisgen, S. / Dresen, A. / Faix W.G. (2013) (Hrsg.): International Management. Stuttgart, S. 1-76.

PLATON [1940]: Sämtliche Werke. Berlin.

RASNER, C. / FÜSER, K. / FAIX, W.G. (1999): Das Existenzgründerbuch. Von der Geschäftsidee zum sicheren Geschäftserfolg, 4. Auflage, Landsberg/Lech.

ROTH, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart.

RÜTTER, T. (1995): Gedanken zur Bildung der Persönlichkeit. In: Faix, W.G. / Rütter, T. / Wollstadt, E. (Hrsg.): Führung und Persönlichkeit: personale Entwicklung. Landsberg Lech, S. 53-90.

SHB (RPO): Rahmenprüfungsordnung der Steinbeis Hochschule Berlin vom 01.02.2010. <http://www.steinbeis-hochschule.de/fileadmin/content/promotion/94244-RPO.pdf>

WEBER, M. (1920): Gesammelte Aufsätze Religionssoziologie 1. Tübingen, 1988.

ABBILDUNGEN

1 | Persönlichkeit-Haben S. 168

2 | Persönlichkeit-Sein S. 170

3 | Person, Person-Potenzial, Persönlichkeit (in Anlehnung an Rütter 2008: 111) S. 172

4 | Das strategische Dreieck der (Unternehmens)Entwicklung (Faix 2008) S. 173

5 | Das strategische Dreieck der Persönlichkeitsentwicklung S. 174

6 | Idealtypischer Verlauf einer Bildungsgeschichte S. 175

7 | Entwicklungen beim PKS der SIBE (idealtypischer Verlauf) S. 184

TABELLEN

Tabelle 1 | Übersicht über die Inhalte, Ziele und Bestandteile eines Studiums an der SIBE S. 177

JULIAN NIDA-RÜMELIN

BILDUNGSZIELE AN HOCHSCHULEN[1]

1 Beim vorliegenden Text handelt es sich um die Abschrift der Audio-Aufzeichnung des ohne Manuskript frei gehaltenen Vortrags. auf dem Kompetenztag am 29.11.2012.

INHALT

1 Einleitung 191

2 Der Geist der Hochschulen 192

3 Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaftsorientierung 193

4 Rationalität, Freiheit und Verantwortung 194

5 Das Ende des dualen Systems 196

6 Mehr Spielraum für Projektarbeit und Projektforschung im tertiären Sektor 197

7 Konkrete Umsetzung von Innovationspotentialen 198

1 EINLEITUNG

Einen Philosophen einzuladen birgt immer das Risiko, dass es ein bisschen philosophisch wird. Meine Thesen sollen deshalb möglichst prägnant erfolgen und die jeweiligen praktischen Implikationen deutlich machen. Ich habe mir drei Schritte vorgenommen: Zunächst gilt es, Distanz zum Heutigen zu gewinnen. Im zweiten Schritt erläutere ich die philosophischen Grundlagen in einem kursorischen Exkurs. Abschließend zeige ich konkrete Implikationen für Bildungsziele und die Bildungspraxis im Hochschulbereich auf.

Die Universitäten und Akademien waren Ende des 18. Jahrhunderts einmal mehr in einer schweren Krise. Diese Krise war so groß, dass es eine ernsthafte Debatte über die Frage gab, Universitäten oder Akademien zu schließen und dafür jeweils die andere Seite zu stärken. Um zu verstehen, worin die Krise des europäischen und speziell auch des deutschen Universitätssystems bestand, bedarf es bestimmter Kenntnisse über die Entwicklung der europäischen Universität. Sie war damals im Wesentlichen eine Einrichtung für die Ausbildung für drei verschiedene Berufe: Medizin, Theologie und Jurisprudenz. Man kann sie auch als Gesundheitsberufe (für körperliche, seelische und spirituelle sowie staatliche Gesundheit) karikieren. Hinter diesen Ausbildungsberufen standen bestimmte Standards, Regeln, Vorstellungen und Berufsordnungen. Die Theologen hatten von der Kirche definierte Aufgaben. Auch die Mediziner hatten bestimmte Aufgaben, die Juristen ohnehin. Es ist hochinteressant, sich diese Texte aus dem 18. und dem frühen 19. Jahrhundert anzusehen, insbesondere die von Wilhelm von Humboldt, auf den ich gleich zu sprechen komme. Diese damalige Krisendebatte war das Vorspiel für die grundlegendste Reform der Hochschulen, die es in Europa überhaupt gegeben hat. Ausgehend von Preußen hat sie bis heute weltweit eine immense Wirkung entwickelt. Viele sind gegenwärtig der Meinung, der Bologna-Prozess sei die zweite große Bildungsreform, die wir in Europa auf den Weg gebracht haben. Ich glaube, er ist in seiner Wirksamkeit vergleichbar, weil er die Identität der europäischen Hochschule verändert. Allerdings hat er mit Sicherheit nicht die historische Langzeitwirkung wie die Reformen von Anfang des 19. Jahrhunderts, die als Reaktion auf die damalige Krise entstanden.

2 DER GEIST DER HOCHSCHULEN

Nun möchte ich die Ideen schildern, die diese Neukonstitution des »tertiären Sektors«, wie man heute sagen würde, damals bestimmten. Der Hintergrund ist Deutscher Idealismus. Auch Immanuel Kant vertrat eine etwas hochgespannte Philosophie[2] menschlicher Autonomie, menschlicher Verantwortlichkeit und Freiheit. Eine Anthropologie, ein Menschenbild, das dahintersteht, was wir heute vielleicht nicht mehr eins zu eins übernehmen können. Bei Wilhelm von Humboldt nimmt das sogar die extreme Form an, dass man in dieser kurzen Lebensspanne zeigen muss, dass man nicht umsonst gelebt hat. Das Leben, die Biografie wird folglich zu einer Art Kunstwerk und beeinflusst alles, was darauf folgt. Wilhelm von Humboldt war vielleicht auch nicht ganz zufällig ein für Melancholie bis zu Depression anfälliger Intellektueller, eine hochfaszinierende Figur, die immer unter Anspannung stand. Er hinterließ eine Vielfalt von Texten als Fragmente. Zuvor wurde er mehr oder weniger in die Bildungs- und Wissenschaftspolitik gedrängt oder sogar geschleppt: Er wollte das gar nicht und war schlussendlich kürzer im Amt als ich es war, in einer im Grunde ganz ähnlichen Rolle, weil es damals kein eigenständiges Kulturressort gab. Wilhelm von Humboldt fragt: »Kann ich das überhaupt? Ich kenne mich doch gar nicht aus mit Bürokratie, ich bin eigentlich Sprachwissenschaftler, Kulturtheoretiker, aber doch kein Politiker«. »Nein, das muss jetzt sein. Wir stellen dir entsprechende Herrschaften an die Seite, die diese Dinge dann konkret ausgestalten und umsetzen«. Humboldt konzentriert sich folglich auf das, was er am besten kann, nämlich faszinierende Texte zu verfassen. Diese Texte sind nach wie vor lesenswert. Gerade in diesem kurzen, fragmentarischen Text über den Geist der Hochschulen, den er in den Jahren 1809/1810 verfasst, entwickelt er die zentralen Ideen der neuen Universität. Bevor ich diese vorstelle und anschließend überlege, was davon bis heute tragfähig und was nicht mehr aufrechtzuerhalten ist, möchte ich eine persönliche Anekdote einschieben.

Im Jahr 2005 wurde ich vom Caltech, dem Californian Institute of Technology, eingeladen. Ich war nicht nur über die Einladung verwundert – ich bin ja kein Technikwissenschaftler –, sondern auch über die Form: Einen Term, also ein Wintersemester sollte ich dort sein; es werde ein Sekretariat zur Verfügung gestellt und eine Wohnung für meine Familie. Was ich dort tun sollte, blieb allerdings unklar. Ich wusste weder, was von mir erwartet wurde, noch, welche Veranstaltungen ich vorbereiten sollte, bis mich eine E-Mail mit dem folgenden Inhalt erreichte: »If you presented two or three papers« – wenn Sie zwei oder drei Vorträge hielten. Punkt, Ende. Ich habe übrigens nie so intensiv gearbeitet wie in diesen drei Monaten, wie Sie sich denken können. Nach ein paar Tagen sprach mich Jed Buchwald an, der Dekan der Division of Humanities and Social Sciences, ein hochrenommierter Wissenschaftshistoriker. Ernsthaft besorgt fragte er: »Gilt eigentlich der Humboldt in Deutschland noch?«, gefolgt von der These, die am Caltech durchaus überrascht: »Für uns ist er Vorbild«. Dasselbe gilt auch für Stanford und Harvard. Die Spitzenuniversitäten in den USA sehen die Humboldt'schen Ideen nach wie vor als zentralen Idee für moderne Universitäten an.

2 Immanuel Kant (1798): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht.

3 PERSÖNLICHKEITSBILDUNG DURCH WISSENSCHAFTSORIENTIERUNG

Die erste dieser Ideen ist die folgende: Anfang des 19. Jahrhunderts begegnen sich Lehrende und Studierende im tertiären Sektor nicht im Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, sondern als Partner auf Augenhöhe im Sinne der Wahrheitssuche, wenn wir diese hochgestimmte Formulierung des deutschen Idealismus verwenden möchten. An der Stelle der erwarteten patriarchalisch-autoritären Gesellschaft steht demnach eine Partnerschaft.

Die zweite These: Diese Wahrheitssuche muss von aller unmittelbaren Zweckbindung abgelöst sein. Vor allem diese vordergründige Verzwecklichung wird kritisiert. Daraus leiten viele Humboldt-Kritiker und -Feinde ab: »Aha, das war l'art pour l'art«. Davon kann aber gar keine Rede sein, wenn man die Texte liest. Die Idee ist eine andere, und sie mag verrückt klingen: Es geht um Persönlichkeitsbildung durch Forschungs- und Wissenschaftsorientierung. Damit ist keinesfalls Wissenschaft als Beruf gemeint, wie viele Humboldt-Gegner meinen. Ihm war bewusst, dass nur wenige Menschen diesen Weg gehen würden. Vielmehr ging es ihm bei dieser Persönlichkeitsentwicklung um eine Kompetenz, die sich außerhalb der universitären und akademischen Welt bewähren würde, völlig unabhängig vom gewählten Beruf. Humboldt war davon überzeugt, dass es auch einem Schreiner nicht schadet, wenn er sich mit griechischen Texten beschäftigt.

Und nun folgt die merkwürdige Lehre aus der Geschichte: Diese Vorstellung einer Wissenschaftsforschungswahrheitsorientierung, die nicht unmittelbaren Zwecken dient, war ein ganz wesentliches Movens in der deutschen Geschichte und hat diese in politischer und ökonomischer Hinsicht rückständige Region in Mitteleuropa zur führenden Technik- und Industrienation Europas gemacht. Aus diesem Bereich, der mit Philosophie überschrieben war, zu dem aber auch Arithmetik und Geometrie gehörten, löste sich eine Kaskade verschiedener Disziplinen und verselbstständigte sich: zunächst die Naturwissenschaften, gefolgt von den Geisteswissenschaften und hundert Jahre später den Sozialwissenschaften. Das alles ergibt sich aus dieser Dynamik, die zweifellos durch die Humboldt'sche Universitätsreform ausgelöst wurde. Sie ging von Deutschland aus und prägt bis heute den italienischen, den spanischen, generell den lateinischen Sprachraum als Idealbild. In England und Frankreich hat sie sich allerdings nie durchgesetzt, nur in Ansätzen an den Elite-Universitäten in Cambridge und Oxford.

Was wir festhalten können, ist: Innovation ist ein wichtiges Thema. Innovative Prozesse, neue Erfindungen und wissenschaftliche Durchbrüche entstehen in der Regel in einer Situation der Entlastung. Einstein verfasste im Annus Mirabilis 1905 fünf Aufsätze[3], die in der Retroperspektive bahnbrechend

3 Albert Einstein (1905): Eine neue Bestimmung der Moleküldimensionen; Über einen die Erzeugung und Verwandlung des Lichtes betreffenden heuristischen Gesichtspunkt; Über die von der molekularkinetischen Theorie der Wärme geforderte Bewegung von in ruhenden Flüssigkeiten suspendierten Teilchen; Zur Elektrodynamik bewegter Körper; Ist die Trägheit eines Körpers von seinem Energiegehalt abhängig?

waren. Er war damals ein unterbeschäftigter Angestellter beim Schweizer Patentamt, während in seinen Schubladen diese Texte gediehen. So kreativ wie in dieser Phase war Einstein nie mehr, nicht als Professor, auch nicht am Institut für Advanced Studies in den USA. Innovation entsteht also nicht, wenn man sich die effektivsten Mittel überlegt, um ein Ziel zu erreichen. Wenn man über ein Problem nachdenkt und Kontakt zu anderen Denkansätzen und Disziplinen aufnimmt, entsteht Innovation. Die europäische Wissenschaft ist im Grunde durch eine Verunsicherung entstanden, durch den Kulturkontakt der Helenen mit den Nicht-Helenen an Pflanzstätten in Kleinasien und Nordafrika. Eine Botschaft von Humboldt kann man aufgrund der realen Geschichte aufbewahren: Die kontinuierliche Ausbildung muss nach bestimmten Regeln auf ein kanonisches Wissen und eine kanonische Praxis ausgerichtet sein, ist aber der Innovationskultur nicht förderlich. Das gilt unter anderem für die Kunstgeschichte, aber auch für viele andere Bereiche.

4 RATIONALITÄT, FREIHEIT UND VERANTWORTUNG

Nun folgt ein kurzer Exkurs über die wesentlichen Elemente einer Bildungsphilosophie. Dieses Thema bezieht sich weniger auf Humboldt als vielmehr auf Kant und vor allem auf Nida-Rümelin. Es geht um eine anthropologische Fundierung dieser Vorstellung von Bildung und um die Bildungsziele, die sich daraus ergeben. Die wesentlichen Elemente sind die folgenden: Der Mensch hat mit Tieren viel gemeinsam, zum Beispiel Empfindungen, Schmerz, Angst, den Wunsch nach Gemeinschaft oder Sex. Das Spezifikum der menschlichen Existenzform, unsere besondere Fähigkeit also, besteht allerdings in dem Bedürfnis, unsere Handlungen und Überzeugungen gegenüber anderen zu begründen. Wir möchten Gründe angeben für das, was wir tun und glauben; wir sind Wesen, die sich von Gründen affizieren lassen. Bei aller Intelligenz, die ein Hund vielleicht hat, ist er für Gründe nicht zugänglich. Wir dagegen sind Wesen, die ihr ganzes Leben gewissermaßen in einem Raum der Gründe gestalten. Die Erziehung beginnt damit. Kinder fragen permanent: »Warum? Warum ist das so, warum soll ich das tun?« Indem wir Antworten darauf geben, entsteht die Fähigkeit, sich von Gründen affizieren zu lassen, aufgrund von Gründen Überzeugungen auszubilden und dementsprechend zu handeln. Nun gibt es bessere und schlechtere Gründe, kohärentere und weniger kohärente. Ein Gutteil der Persönlichkeitsbildung besteht in nichts anderem als diese Gründe zunehmend kohärent und in sich stimmig zu machen, damit ich nicht permanent bedauern muss, was ich tue, und verstehe, warum ich etwas geglaubt habe.

Durch unsere besondere Fähigkeit, Gründe zu geben und zu akzeptieren, existieren demnach sowohl eine »Einheit des Wissens« als auch eine »Einheit der Praxis« sowie eine »Einheit von Wissen und Praxis«. Daran hängen drei zentrale Begriffe für die Bildungsphilosophie, nämlich Rationalität, Freiheit und Verantwortung. Rational zu handeln bedeutet nichts anderes als Gründe

kohärent zu machen, sich von Gründen leiten zu lassen, aufgrund von Gründen Überzeugungen auszubilden und danach zu handeln. Freiheit steht für eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber Augenblicksneigungen und externen Erwartungen, um am Ende die Fähigkeit zu haben, Optionen abzuwägen und sich für die beste zu entschieden. Dem Begriff Verantwortung ist ebenfalls die Bedeutung inhärent, Antworten (und Gründe) zu geben. Damit haben wir die drei zentralen anthropologisch-ethischen Begriffe Rationalität, Freiheit und Verantwortung so analysiert, dass sie letztlich nur drei unterschiedliche Aspekte des einen Phänomens sind: Gründe zu haben und zu geben und sich davon affizieren zu lassen.[4]

Damit ergeben sich zwei übergeordnete Bildungsziele im Bereich der theoretischen Überzeugungen: Die »Einheit des Wissens« steht für ein stimmiges Weltbild im Hintergrund, vor dem die Dinge zusammenpassen müssen und nicht zu stark parzelliert sein dürfen. Außerdem brauchen wir eine Praxis der verlässlichen Verständigung: Wir handeln in der Regel nicht völlig isoliert, sondern in Interaktionen und Kooperationen mit anderen Menschen. Eine bestimmte Überzeugung oder Theorie und die Gründe dafür müssen wir demnach mitteilen können. Damit dies möglich wird, ist schließlich gemeinsames Hintergrundwissen notwendig. Man kann darüber streiten, wie umfangreich dieses sein muss: In der Bildungstheorie der Gegenwart wird viel über die Frage des Kanons diskutiert. Man kann versuchen, das wie folgt zu rationalisieren: Ohne einen gemeinsamen Hintergrund an Überzeugungen, die wir teilen und deren Wahrheit und Gültigkeit wir annehmen, ist eine gemeinsame, gedeihliche Praxis schwer zu realisieren.

Und damit sind wir beim zweiten Bereich, dem Bildungsziel humaner Praxis. Diese Verkoppelung von Neuhumanismus, Persönlichkeitsbildung und Praxis ist von ganz zentraler Bedeutung und keineswegs obsolet oder lediglich auf einen Teil der Gesellschaft, etwa Söhne adliger Familien, zu beschränken. Die Grundidee ist vielmehr die, dass eine Praxis letztlich auf konkreten Haltungen, Einstellungen und Tugenden beruht. Obwohl der Mainstream der zeitgenössischen Ökonomie mit alldem nichts anfangen kann, spielen genau diese Tugenden bei jeder Ausschreibung eines Unternehmens eine zentrale Rolle. Dieses Spannungsverhältnis ist ganz offensichtlich. Ich bin Sprecher und Mitinitiator des interdisziplinären Studiengangs Philosophie – Politik – Wirtschaft (PPW) in München. Zu den 20 Studierenden pro Jahr zählen auch ältere Manager und Vorstände großer deutscher Unternehmen. Mitunter wundern sich unsere Teilnehmer, warum das Idealbild des anständigen Kaufmanns heute praktisch keine Rolle mehr spielt. Meine etwas boshafte Antwort lautet in diesem Fall: Wenn man über mehrere Generationen hinweg ein Menschenbild vermittelt, nach dem es irrational ist, sich an irgendetwas anderem zu orientieren als am eigenen Vorteil, wird diese Sichtweise schlussendlich auch übernommen. Dann braucht man sich nicht wundern, dass junge Männer an der Wall Street diese Strategie ausreizen. Insofern tragen bereits die Hochschulen eine gewisse Mitverantwortung an dieser Fehlentwicklung.

4 Vgl. Julian Nida-Rümelin: Verantwortung, Stuttgart, Reclam, 2011.

5 DAS ENDE DES DUALEN SYSTEMS

Damit bin ich beim dritten Teil, in dem es um insgesamt sechs Implikationen für den tertiären Sektor, die Hochschulen und Universitäten, geht. Die beiden Typen ähnlicher zu machen, als sie eigentlich sind, ist keine gute Idee. Deshalb werde ich die Unterscheidung nicht weiter berücksichtigen.

Die erste Implikation ist, dass die zentrale Idee der Humboldt'schen Universität-Reform, die Orientierung an Wissenschaft und Wahrheit, nicht obsolet geworden ist. Die Vorstellung, es genüge auch in der heutigen Welt, einem Menschen bestimmte Techniken und Praktiken und vielleicht auch noch ein bestimmtes Detailwissen beizubringen, ist ein Irrtum. Die Wissenschaftsorientierung ist im Grunde heute viel aktueller als vor 200 Jahren. Sie ist sogar so aktuell, dass ich der Auffassung bin, dass die Stärke des deutschen Bildungssystems – nämlich die duale Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule – nur unter zwei Bedingungen eine Zukunft hat: Wir dürfen erstens den Menschen nicht vermitteln, dass jeder, der auf dem Weg zur Hochschule nicht ankommt oder eine andere Richtung einschlägt, mehr oder weniger gescheitert ist und ein anderes Angebot braucht. Das ist eine hochgefährliche Botschaft. Zweitens sollte dieser Bereich nicht quantitativ auf 30 Prozent gedrückt werden. Das ist ein sehr ernster Streit: Die OECD vertritt die These, wir bräuchten 55 Prozent Akademikerquote. Addiert man auf diesen Wert weitere 15 Prozent, die auf dem Bildungsweg in Deutschland vor einem Berufsabschluss scheitern, sind wir schon bei 70 Prozent, sodass gerade noch 30 Prozent pro Jahrgang auf das duale System entfielen. Davor kann man nur warnen, das wäre das Ende des dualen Systems. Ich bin mir sowohl mit den Gewerkschaften als auch mit der Industrie- und Handelskammer einig, dass das ein Irrweg wäre. Doch merkwürdigerweise gibt es keinen ernsthaften Aufstand gegen diese Botschaft, die nicht nur von der OECD ausgeht, sondern auch von vielen Bildungspolitikern in Deutschland vorangetrieben wird. Wir sollten das duale System wie einen Augapfel hüten. Es ist einer der Hauptgründe für die niedrige Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen in Deutschland im Vergleich zu Spanien, Italien und anderen Ländern. Das bedeutet allerdings auch, dass das duale System reformiert werden muss in Richtung einer stärkeren Bildungs- und Wissenschaftsorientierung. Die Kleinteiligkeit mit über 300 Ausbildungsberufen, von denen einige schon demnächst wieder verschwunden sein werden, kann nicht die Zukunft sein.

Als konkrete Maßnahme bedingt dies Zeit zum Selbstdenken und zum Eigenstudium. Wissenschaftsorientierung bedeutet, nicht nur Gelerntes nachzubeten und gerade einmal so viel auswendig zu lernen, dass man die Klausur besteht.

6 MEHR SPIELRAUM FÜR PROJEKTARBEIT UND PROJEKTFORSCHUNG IM TERTIÄREN SEKTOR

Die zweite Implikation bezieht sich ebenfalls auf Humboldt und thematisiert das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden. Warum wir in Deutschland zuerst beinahe flächendeckend die Schulzeit um ein Jahr verkürzt haben, um dann der Auffassung zu sein, sie wieder um drei Jahre verlängern zu müssen, leuchtet mir nicht ein. Ebenfalls nicht nachvollziehen kann ich die Vorstellung, dass achtzehnjährige Menschen noch nicht selbstständig arbeiten können. Genau das Gegenteil ist der Fall: Die Menschen müssen ohnehin irgendwann arbeiten. Dreißigjährige Jünglinge, die noch nicht wissen, wie sie ihre Wäsche waschen, sind ein merkwürdiges Kulturphänomen. Durch diese verlängerte Adoleszenz bleiben Kinder und Jugendliche in unseren Kulturen zurück. Und wir verstärken diesen Effekt dadurch, dass wir Menschen mit achtzehn im Grunde nicht einmal den Schulbetrieb in vertrauter Form zumuten. Wir befinden uns hier auf einem Irrweg und benötigen eine Reform. Diese Fehlentwicklung ist in Deutschland verschärft im Vergleich zu anderen Ländern. Ich habe im vergangenen Jahr für vier Monate in Italien gelehrt, wo es dem Namen nach dieselben Reform gab. In Wirklichkeit haben die Italiener das allerdings nicht so ernst genommen. Die Humboldt'sche Botschaft, Achtzehnjährige als erwachsene Partner zu behandeln, kann nur umgesetzt werden, wenn wir nicht alles vorkauen und nachbeten lassen. Dazu gehört eine konkrete Maßnahme: Es muss im tertiären Sektor mehr Spielraum für Projektarbeit und Projektforschung geben, in denen bestimmte Themen und der Geist des forschenden Denkens am konkreten Beispiel erfasst werden. Studierende an der Diskussion über Fragestellungen, die unklar und in der Wissenschaft umstritten sind, zu beteiligen, wäre eine wichtige Maßnahme, um dieses Element wieder zu stärken.

Als dritte Maßnahme empfehle ich, das für das deutsche Hochschulsystem eigentlich fremde Modell zu verlassen. Es passt besser nach Frankreich und mit Abstrichen auch nach England. Wir kopieren in gewisser Weise das britische Modell, sollten es aber durch Elemente wie das etwas altmodische Studium Generale ergänzen. In allen Studiengängen muss es einen Hintergrund geben, der bewusst gemacht wird und die eigenen, engen Fachgrenzen überschreitet. Meine Forderung steht mit Humboldts »Einheit des Wissens« allerdings in einem dialektischen Verhältnis: Er vertrat das Ideal der Philosophie. Sie galt als oberste Wissenschaft, die andere Disziplinen organisierte und kontrollierte. Doch diese Phase ist längst vorbei. Wir haben eine Campus-Struktur verschiedener Disziplinen und eine große Vielfalt der Fächerkulturen. Manche Disziplinen sind längst relevant, obwohl sie sich noch nicht etabliert haben. Wo sind zum Beispiel Entscheidungs- und Spieltheorie einzuordnen? Vermutlich irgendwo zwischen Ökonomie, Statistik, Philosophie und Mathematik. Damit die Struktur unterschiedlicher Fächerkulturen auf gleicher Augenhöhe unter einem Dach funktionieren kann, müssen sich die Kulturen gegenseitig respektvoll begegnen. Humboldts Vorstellung war dagegen so respektlos wie der Entwurf der Exzellenz-Initiative,

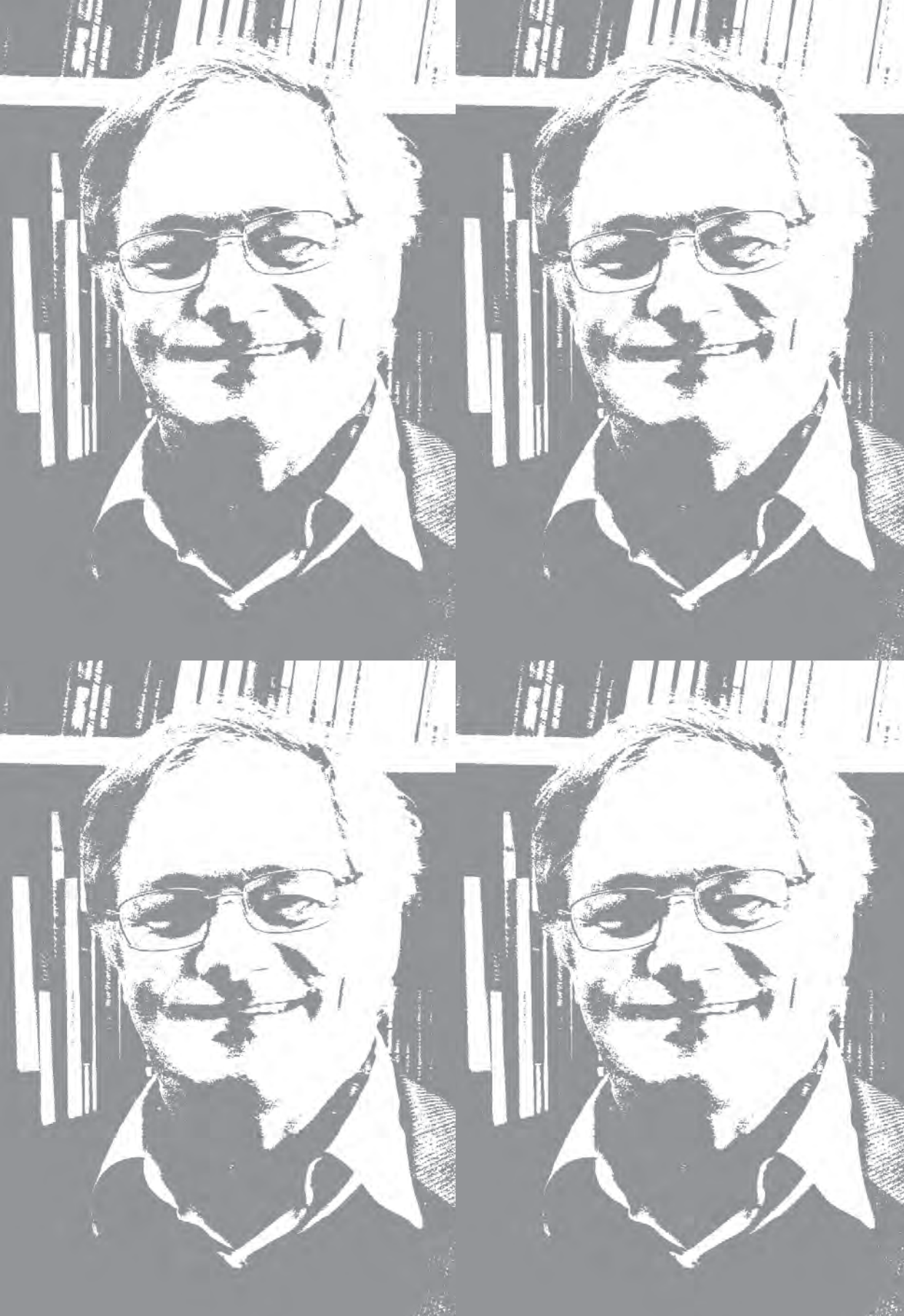
in dem die Geisteswissenschaften chancenlos waren. Die Wahrscheinlichkeit, dort erfolgreich zu sein, rfür Cluster-Anträge aus den Geisteswissenschaften gering. Der gesamte tertiäre Sektor – Fachhochschulen und Universitäten zusammengenommen – sollte sich demnach nicht an einem einzigen Modell von Wissenschaft orientieren. Die große Überraschung derjenigen, die in der Schule Mathematik gehasst haben und deswegen Germanistik studieren, ist, dass sie an der Universität irgendwann mit Linguistik und Formeln konfrontiert werden. Obwohl Mathematik in Relation zu anderen Fächern bei vielen Umfragen merkwürdigerweise als beliebtestes Fach abschneidet, hat die Mehrheit mit Mathematik die größten Schwierigkeiten. Bei jeder zweiten Talkshow, in der es um Bildungsfragen geht, outen sich Prominente damit, dass sie Mathematik in der Schule gehasst haben. Das ist allerdings eine schlechte Botschaft, denn diese Art des Denkens ist auch für die kulturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Bereiche relevant.

7 KONKRETE UMSETZUNG VON INNOVATIONSPOTENTIALEN

Die fünfte These: Humboldt war offenbar der Meinung, aus einem einmal hergestellten Zusammenhang ergebe sich alles andere mehr oder weniger von alleine. Im 19. Jahrhundert funktionierte dies tatsächlich, heute ist es so nicht mehr möglich. Schließlich besteht ein sehr enger Zusammenhang zwischen Technik und Naturwissenschaft nicht nur in dem Sinne, dass bestimmte naturwissenschaftliche Entwicklungen ohne technische Möglichkeiten gar nicht erst eintreten könnten. Nur durch technische Potentiale können überhaupt die entsprechenden Mittel aufgebracht werden, um naturwissenschaftliche Forschungen wieder in diese Richtung zu treiben. Dies gilt erst recht für den Bereich der Innovationskultur in Deutschland, bei der es weniger um hochwissenschaftliche Erkenntnisse als vielmehr um die konkrete Umsetzung von Innovationspotentialen in die Praxis, in die Technik und in die Ökonomie geht. Von daher scheint mir eine enge Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Unternehmen und Zivilgesellschaft unerlässlich.
Nun folgt die letzte These und ihre Implikation: Ich hatte zu Beginn bereits angedeutet, dass der Kern des humanistischen Bildungsideals heute so aktuell ist wie noch nie ist. Dies ist vor allem deshalb der Fall, weil die Vorstellung, einen Beruf zu lernen und ihn anschließend bis zur Rente auszuüben, überholt ist. Menschen müssen sich zunehmend immer wieder neuen beruflichen Herausforderungen und kulturellen Kontexten stellen. Die wirtschaftliche Praxis ist internalisiert und globalisiert. Umso wichtiger ist es, genau diese Kompetenzen zu vermitteln, die uns von spezifischem, auf eine aktuelle berufliche Praxis orientiertem Inhalt unabhängig machen.

Ich schließe mit einer Anekdote unseres neuen, interdisziplinären Studiengangs Philosophie-Politikwissenschaft-Wirtschaft (PPW): Ich war relativ unbeschwert, was die Akkreditierung anging, schließlich bieten wir interessanten Stoff in ungewohnter Kombination, in Deutschland wohl einmalig, in Oxford als Elite-Studiengang PPE seit langem sehr beliebt und wir können renommierte

Professoren anbieten. Doch dann kam die Gretchen-Frage, ob dieser Studiengang nun berufsfeldorientiert oder wissenschaftsorientiert sei. Wir wollen allerdings keinen wissenschaftlichen Nachwuchs – wenn es nur um spezifische Berufsfelder ginge, würden wir eher die Aufnahme eines MBA-Studiums empfehlen (wer in die Wissenschaft will, sollte eher eine der beteiligten Disziplinen studieren). Ich ahnte bereits, dass dieser interdisziplinäre Ansatz aus Philosophie, politischer Theorie und Ökonomie Probleme bereiten würde und habe geantwortet: »Weder noch, er ist bildungsorientiert.« Die Antwort lautete: »Das ist nicht vorgesehen.«



RUDOLF TIPPELT

BILDUNGSSITUATION IM TERTIÄREN BILDUNGSBEREICH (HOCHSCHULEN)

EINE QUANTITATIVE PERSPEKTIVE AUS SICHT DER BILDUNGSFORSCHUNG

INHALT

1 Zur Ausgangslage der Hochschulbildung in Deutschland 203

2 Zur Finanzierung von Hochschulen 205

3 Studienabbruch und Studienqualität 207

4 Studienabschlüsse und Absolventenverbleib 208

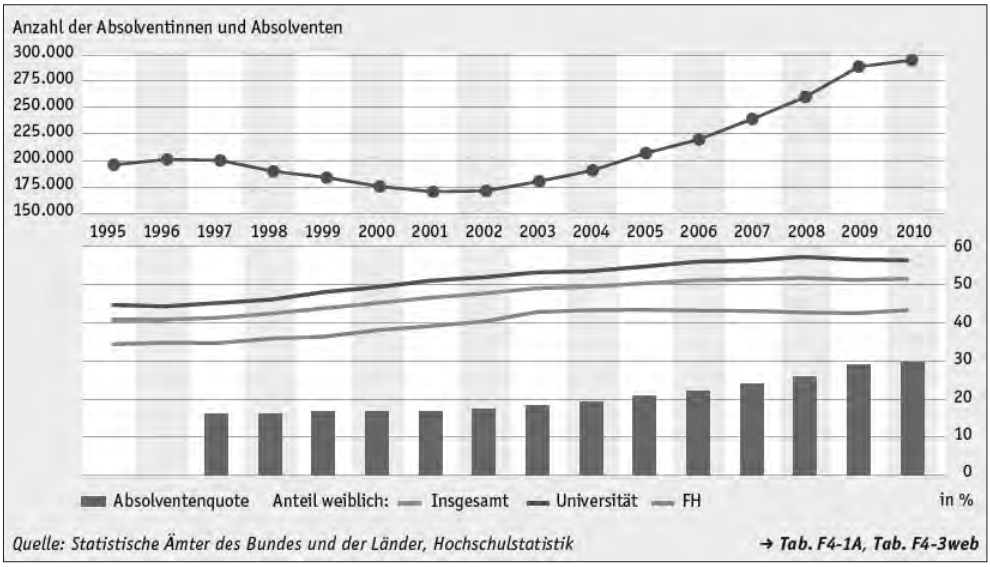
5 Internationalisierung von Hochschulen 209

6 Wissenschaftliche Weiterbildung 212

Literatur- und Abbildungsverzeichnis 214

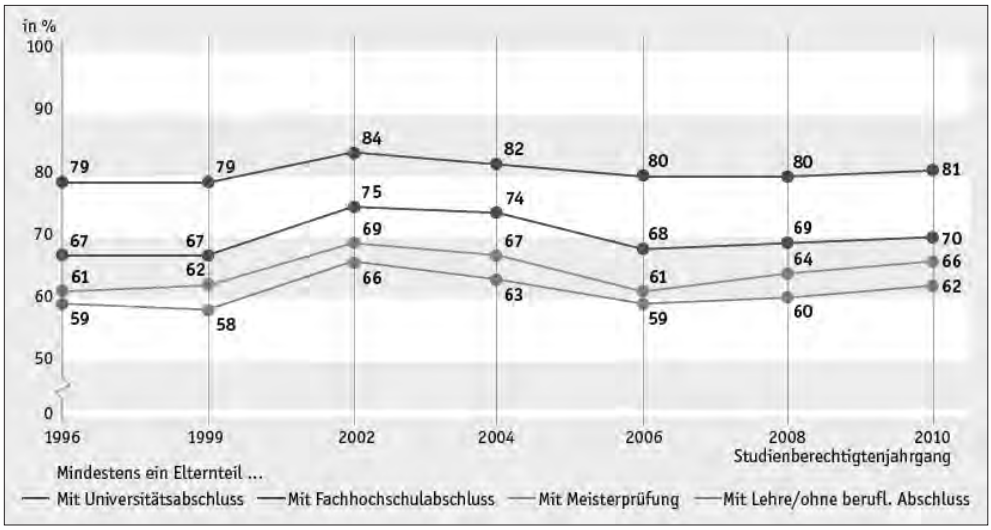
1 ZUR AUSGANGSLAGE DER HOCHSCHUL-BILDUNG IN DEUTSCHLAND

Die Hochschulen in Deutschland befinden sich seit Jahren in einem starken Expansionsprozess. Dies liegt auch an Veränderungen im Schulsystem, denn beispielsweise ist die Studienberechtigtenquote in Deutschland von 2006 mit 43% auf im Jahre 2010 mit 48,5% deutlich angestiegen. Diese expansive Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen und wirkt sich auch auf die Absolventenquoten aus: Haben im Jahr 2006 noch 23% eine Hochschule absolviert, so sind das im Jahr 2010 bereits 30% (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2012). Es ist auch hervorzuheben, dass Schüler in den letzten Jahren immer schneller auf eine Studienaufnahme drängen. Fast zwei Drittel derjenigen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, wollen noch im gleichen Jahr studieren. Neu ist auch, dass Frauen beim Übergang zur Hochschule die Männer mittlerweile überholt haben.



1 | Anzahl der Erstabsolventinnen und -absolventen sowie Frauenanteil nach Hochschulart (Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 135)

War die Studierneigung bei Männern und Frauen bis in das Jahr 2006 eher rückläufig, so haben wir es heute mit einer deutlich steigenden Studierneigung zu tun, wobei nach wie vor zutrifft, dass der Bildungsstatus der Eltern einen großen Einfluss auf die Studienmöglichkeiten und die Studienentscheidungen von jungen Menschen hat. Der Nationale Bildungsbericht 2012 (S. 135) zeigt, dass diese Expansion sich numerisch auch darin ausdrückt, dass im Jahr 2002 noch etwa 175.000 junge Menschen eine Fachhochschule oder eine Universität abschlossen, im Jahr 2010 diese Anzahl allerdings auf fast 300.000 anstieg. Für das deutsche Bildungssystem und Hochschulwesen charakteristisch ist u.a., dass die Wahrscheinlichkeit ein Studium aufzunehmen gravierend von der Bildung der Eltern abhängt. Mit zunehmender steigender Qualität des Bildungsabschlusses der Eltern steigt auch die Studierwahrscheinlichkeit der Kinder.



2 | Studierwahrscheinlichkeit der Studienberechtigtenjahrgänge 1996 bis 2010 nach beruflichem Abschluss der Eltern (Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 125)

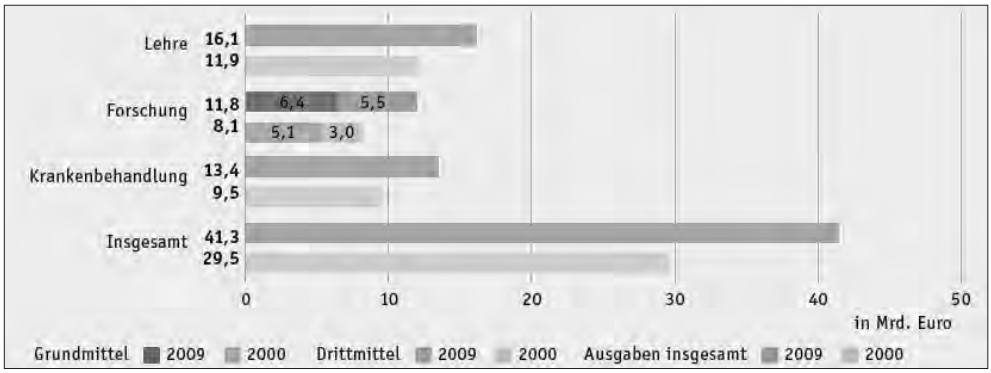
Interessant ist ein Blick in die Zukunft, denn aufgrund des demografischen Wandels erwartet man in allen Vorausberechnungen der Studienanfängerzahlen eine ab 2013 langsam einsetzende Abnahme der absoluten Anzahl der Studienanfänger. Dies liegt nicht an einer mangelnden Studierneigung oder an einer geringeren Quote der Studienberechtigten, sondern es liegt am demografischen Wandel in Deutschland. Die 18 - 22-Jährigen erwerben zwar immer häufiger die Studienzugangsberechtigung und wollen diese auch realisieren, aber die Alterskohorten an der Schwelle zu den Hochschulen beginnen infolge von demografischen Entwicklungen kontinuier-

lich kleiner zu werden. Es lässt sich also aus einer quantitativen Sicht zusammenfassend festhalten, dass bis in das Jahr 2012 die Zahl der Studienanfänger und Studienanfängerinnen sehr stark ansteigend waren, dass ab 2014 dann allerdings aufgrund von demografischen Veränderungen mit einer leichten Abnahme der Studienanfängerzahlen gerechnet wird.

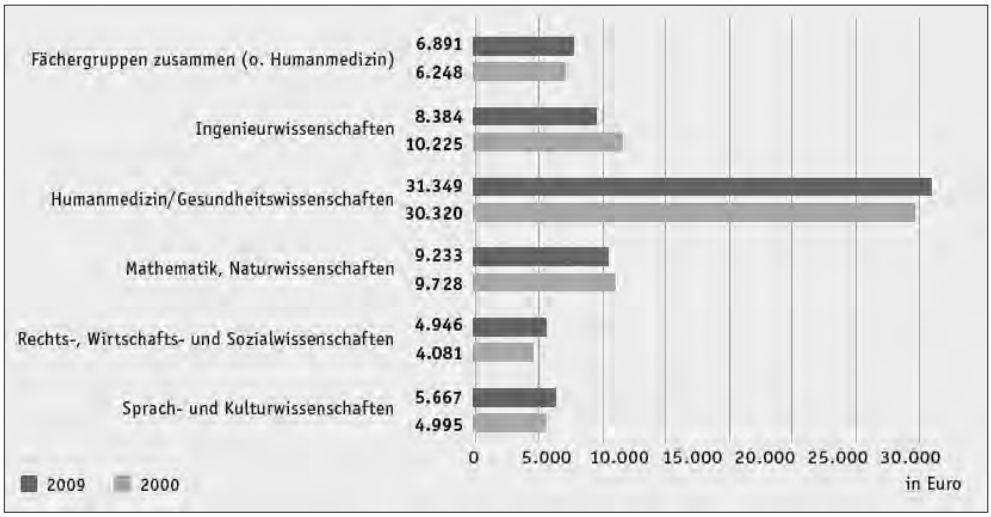
Derzeit kommt jeder siebte Studienanfänger und jede siebte Studienanfängerin aus dem Ausland. Es ist davon auszugehen, dass aufgrund der hohen Attraktivität deutscher Hochschulen auch in den nächsten Jahren hohe Studienanfängerzahlen mit ausländischer Herkunft erhalten bleiben. Noch immer gibt es eine geringe West-Ost-Wanderung von Studierenden, während der Hochschulzugang über den Dritten Bildungsweg kontinuierlich – wenn auch leicht – zunimmt. Festzuhalten ist auch, dass die Exzellenzhochschulen, und hier wirkt sich der Wettbewerb tatsächlich aus, einen höheren Anteil von Bildungsausländern und auch regional mobil Studierenden für sich interessieren können als die anderen Hochschulen. Es ergeben sich aus der Exzellenzinitiative aus der Perspektive von Studierenden Wettbewerbsvorteile.

2 ZUR FINANZIERUNG VON HOCHSCHULEN

Die Ausgaben der Hochschulen in der Lehre gelten in Deutschland als niedrig, wenn auch eine Erhöhung der Ausgaben für die Hochschulen in Lehre, Forschung, auch in der Krankenversorgung festzustellen ist: von 29,5 Milliarden Euro im Jahr 2000 stiegen die Ausgaben auf 41,3 Milliarden im Jahr 2009. Auch jene Ausgaben, die die Lehre stützen, waren in den letzten Jahren expansiv und erreichten im Jahr 2009 ein Niveau von 16,1 Milliarden Euro (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 129) – allerdings entspricht auch dieser finanzielle Ansatz keinesfalls den Anforderungen. Noch immer ist die Finanzierung der Lehre häufig nur durch temporäre Finanzierungsquellen gesichert – zum Beispiel durch Äquivalente für ehemalige Studiengelder –, sodass die Investitionen in die Lehre nicht als vollkommen stabil einzuschätzen sind. Im Schnitt werden für jeden Studierenden 7.200 Euro jährlich an laufenden Grundmitteln verausgabt. Für die Forschung ist augenscheinlich, dass die Finanzierung durch Drittmittel immer bedeutungsvoller wird, während der Anteil grundmittelfinanzierter Forschung eher rückläufig ist.



3 | Ausgaben der Hochschulen nach Aufgabenbereichen 2000 und 2009* (in Mrd. Euro)
*Abweichungen entstehen durch Rundungen (Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 129)



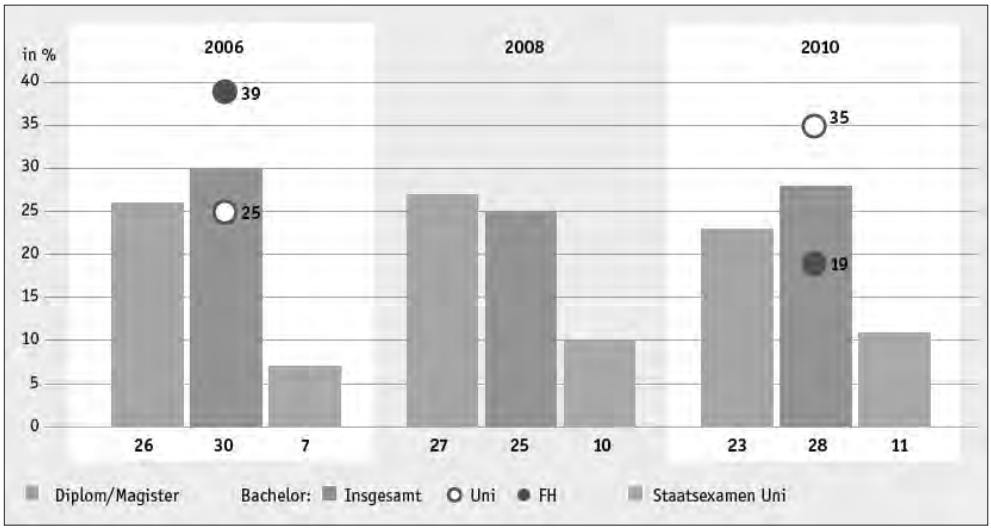
4 | Laufende Grundmittel für Lehre und Forschung je Studierenden an Universitäten in ausgewählten Fächergruppen 2000 und 2009 (in Euro) (Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 131)

Dabei kommt es zu großen Unterschieden der Finanzierung zwischen den verschiedenen Fächergruppen. Laufende Grundmittel für Lehre und Forschung je Studierenden sind in der Humanmedizin und in den Gesundheitswissenschaften vergleichsweise günstig und haben sich auch in den letzten zehn Jahren leicht gesteigert, gefolgt von den Ingenieurwissenschaften und den Naturwissenschaften. Die niedrigsten Grundmittel für Lehre und Forschung sind für die Sprach- und Kulturwissenschaften wie auch für die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften veranschlagt. Sie kommen lediglich auf ein Fünftel jener laufenden Grundmittel, die die Humanmedizin erreicht.

3 STUDIENABBRUCH UND STUDIENQUALITÄT

Es muss kritisiert werden, dass der Studienabbruch in Deutschland zu hoch ist, insbesondere zeigen sich – entgegen der vor einigen Jahren noch formulierten Intentionen – hohe Abbrecherquoten im Bachelorstudium bei deutlichen Unterschieden zwischen Fachhochschulen und Universitäten. Das erklärte Ziel, die Studienabbruchquoten zu vermindern, ist bei den ersten Bachelorjahrgängen jedenfalls noch nicht erreicht worden. An Fachhochschulen allerdings scheinen die neuen Studiengänge nach anfänglich starken Problemen heute besser zu funktionieren. Womöglich wirkt sich hier aus, dass die gestufte Struktur Bachelor und Master an den Fachhochschulen etwas früher durchgesetzt und für alle Fachrichtungen eingeführt wurde, sodass aus problematischen Erfahrungen gelernt werden konnte. Auch ausländische Studierende haben in Deutschland mit einem überdurchschnittlich hohen Studienabbruch zu rechnen. Der Bildungsbericht 2012 (S. 133) zeigt, dass sich die Abbrecherquoten an Universitäten und Fachhochschulen geradezu umgedreht haben. Waren im Jahr 2006 noch 39% Abbrecher an Fachhochschulen zu verzeichnen, so sind dies heute „lediglich“ 19%. Umgekehrt verhält es sich aber bei den Universitäten, denn dort waren im Jahr 2006 25% aller Studierenden Abbrecher und dieser Anteil stieg aber bis zum Jahr 2010 auf 35%. Niedrigere Abbrecherquoten haben wir im Bereich der Staatsexamen an den Universitäten, denn dort liegen die aktuellen Abbrecherquoten etwa bei 11%.

Möglicherweise hängen die Abbrecherquoten auch mit der Beurteilung der Studienqualität zusammen. An Fachhochschulen werden die Studienbedingungen insgesamt etwas positiver eingeschätzt, nicht allerdings die fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen. Positiv werden die sachlich-räumliche Ausstattung der Fachhochschulen, die Betreuung durch Lehrende, die Teilnehmerzahl in Veranstaltungen und auch die didaktische Vermittlung sowie die Service- und Beratungsangebote bewertet, an den Fachhochschulen sind die Einschätzungen der Studierenden jeweils etwas positiver als an Universitäten.



5 | Studienabbruchquote 2006, 2008* und 2010 nach Art der Hochschule und Art des Abschlusses (in %)
*Für 2008 liegen nur Gesamtwerte vor. (Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 133)

4 STUDIENABSCHLÜSSE UND ABSOLVENTENVERBLEIB

Beim Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium zeigen sich erste Engpässe bei den Masterstudienplätzen, allerdings nicht an allen Universitäten und nicht in allen Fächern. Offenbar gibt es durchaus Bereiche, in denen Masterstudienplätze derzeit nicht voll aufgefüllt werden können. Grundsätzlich allerdings wird sich künftig, so die meisten Vorhersagen, der Übergang zum Master als eine weitere Selektionsstufe im Hochschulbereich im Bildungsverlauf erweisen.

Der berufliche Verbleib von Bachelor- wie von Masterabsolventen ist augenblicklich eher positiv zu beurteilen, denn es kommt zu einer relativ schnellen Berufseinmündung. Allerdings müssen Bachelorabgänger beim Berufseinstieg mit einem geringeren Einkommen auskommen und in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern muss mit einer etwas längeren Einmündungsphase gerechnet werden als in den Naturwissenschaften oder in medizinischen Bereichen. Ein gravierendes Problem allerdings stellen sicherlich die geringen Festeinstellungen dar, denn sehr viele Berufseinmündungen erfolgen mehr oder minder auf der Ebene des zweiten Arbeitsmarktes in relativ labile Beschäftigungsverhältnisse.

5 INTERNATIONALISIERUNG VON HOCHSCHULEN

Erfreulich ist die Tatsache, dass der DAAD weltweit einer der größten Förderorganisationen beim internationalen Austausch von Studierenden sowie von Gastdozentinnen und Gastdozenten ist. Deutschland ist ganz im Gegensatz zu manchem Vorurteil ein ausgesprochen beliebtes Land für international mobile Studierende und es gibt auch eine steigende Zahl deutscher Studierender im Ausland. Je besser die Leistungen von deutschen Studierenden sind, umso höher ist auch die Neigung sich international zu bewähren und entsprechende Erfahrungen zu sammeln. Bei der Liste der zehn Hochschulen mit den höchsten DAAD-Gesamtförderungsbeiträgen führt die Freie Universität Berlin vor der Humboldt-Universität in Berlin und der Ludwig-Maximilians-Universität München gefolgt von der Universität in Heidelberg, der TU in Berlin und der Universität Göttingen. Hohe Förderbeiträge des DAAD haben auch Dresden, Freiburg, TU München und Leipzig eingeworben.

Der Anteil der ausländischen Studierenden und der Bildungsausländer/-innen an allen Studierenden ist im Saarland, Bremen und Berlin besonders hoch. Baden-Württemberg hat einen guten oberen Mittelplatz, Bayern bewegt sich im hinteren Mittelfeld, die niedrigsten Anteile ausländischer Studierender zeigen die Hochschulen der östlichen Bundesländer, insbesondere Sachsen, Sachsen-Anhalt, aber auch Schleswig-Holstein, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern ziehen eher wenige ausländische Studierende an. Im Saarland gibt es 17% ausländische Studierende, in Mecklenburg-Vorpommern 5,7% (vgl. Aktionsrat Bildung 2012).

Wenn man das Herkunftsland der ausländischen Absolvent/-innen an deutschen Hochschulen betrachtet, so ist es vielleicht überraschend, dass Bulgarien und Polen die stärksten Gruppen der Bildungsausländer stellen, gefolgt von Österreich, Frankreich und Italien. Die Anzahl der ausländischen Absolventen an deutschen Hochschulen aus EU-Staaten ist deutlich niedriger als die Anzahl der Absolventen aus nichteuropäischen Drittstaaten: Mit großem Abstand ist China, gefolgt dann von der Russischen Föderation, der Ukraine, der Türkei, der Republik Korea und Indien unter jenen Herkunftsländern, aus denen die meisten ausländische Absolventen kommen. Waren es im Jahr 2010 8.558 Europäer, die einen Abschluss an deutschen Hochschulen erreichten, so waren es im gleichen Jahr immerhin 19.650 Nichteuropäer aus Drittstaaten insgesamt.

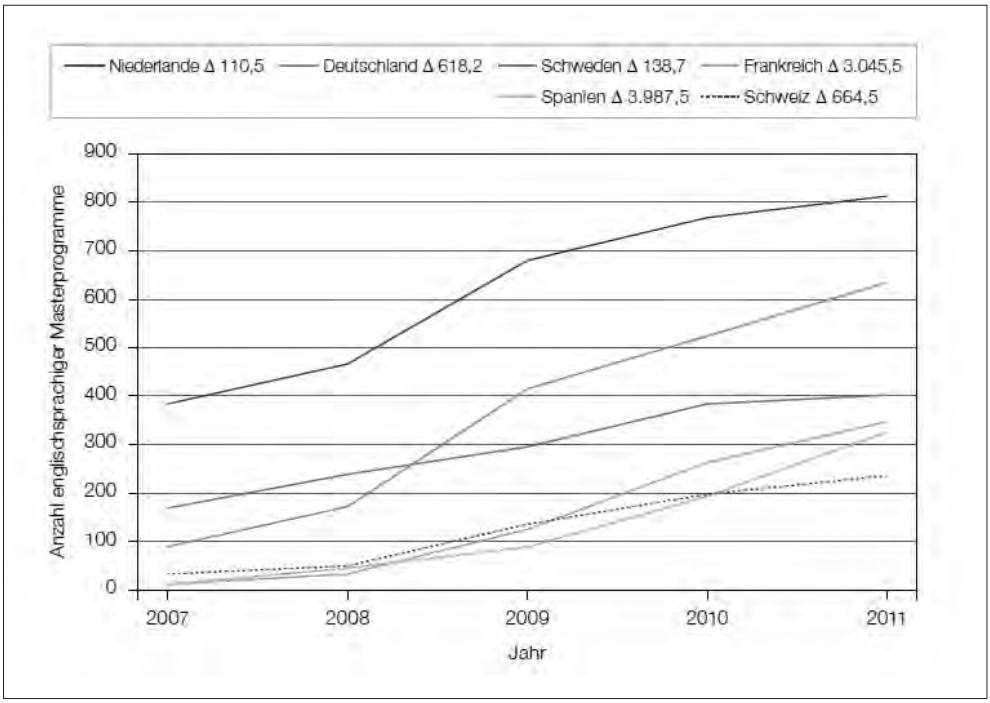
Herkunftsland	Bildungsausländer/-innen
Bulgarien	1.489
Polen	1.443
Österreich	969
Frankreich	926
Italien	543
Rumänien	500
Griechenland	390
Luxemburg	362
Spanien	295
EU-Staaten insgesamt	8.558

Herkunftsland	Bildungsausländer/-innen
China	4.437
Russische Föderation	1.553
Ukraine	1.039
Türkei	866
Republik Korea	762
Indien	756
Kamerun	618
Marokko	615
Indonesien	462
Iran	434
Vereinigte Staaten	325
Brasilien	319
Drittstaaten insgesamt	19.650

Insgesamt: 28.208

6 | Anzahl ausländischer Absolvent/-innen an deutschen Hochschulen nach Herkunftsland (2010)
(Quelle: Aktionsrat Bildung 2012, eigene Darstellung)

Was macht Deutschland aber zu einem interessanten Studienort? In einer Befragung, die der Aktionsrat Bildung 2012 aufgreift, werden insbesondere die hohen und weltweit anerkannten akademischen Qualifikationen in Deutschland als wichtigstes Motiv hervorgehoben, gefolgt von der Erschwinglichkeit der Lebenshaltungskosten und der Studiengebühren. Auch die Anerkennungspraxis in Deutschland von in anderen Ländern erworbenen Abschlüssen wird eher positiv gesehen, genauso wie die persönliche Sicherheit. Dagegen stellt die mangelnde Kenntnis der deutschen Sprache eher ein Hindernis dar. Fragt man Bildungsausländer nach den größten Schwierigkeiten bei ihrem Studium in Deutschland, so nennen sie insbesondere studienbezogene Probleme wie die Orientierung im Studiensystem (40%) und Leistungsanforderungen im Studium (25%). Dann werden schon kommunikative Probleme, insbesondere der Kontakt mit deutschen Studierenden (37%) und generell die Verständigung in deutscher Sprache (28%) genannt. Ein großes Problem stellt auch die Finanzierung der eigenen Lebenshaltungskosten dar (39%) und die als ausgesprochen schwierig empfundene Zimmer- und Wohnungssuche (31%).
Interessant und nicht unbedingt erwartet ist die mittlerweile hohe Anzahl englischsprachiger Masterprogramme und die starke Steigerung dieser englischsprachigen Masterprogramme in Deutschland, wobei Deutschland seit circa drei Jahren nach den Niederlanden in Europa eine führende Stellung in diesem Bereich der englischsprachigen Masterprogramme einnimmt. Bei den eingeschriebenen ausländischen Doktoranden führt in Deutschland die Universität Heidelberg (N = 814) vor der FU Berlin und der Humboldt-Universität in Berlin. Eine hohe Anzahl ausländischer Doktoranden haben auch Göttingen, die TU Aachen, Köln und die LMU München.



7 | Anzahl englischsprachiger Masterprogramme auf MastersPortal.eu in den Jahren 2007 bis 2011 nach Ländern unter Angabe des Anstiegs (Δ) in Prozent (Quelle: Aktionsrat Bildung 2012, eigene Darstellung)

Wie in der Lehre so hat auch in der Forschung in den letzten Jahren eine starke internationale Entwicklung stattgefunden, was sich zum Beispiel darin zeigt, dass die internationale Koautorenschaft in Deutschland stetig gewachsen ist. Die Internationalisierung im Bereich der Forschung wird nach wie vor angeführt von den Vereinigten Staaten, aber Japan, Frankreich und Deutschland, wie auch Großbritannien haben bereits 1998 eine starke Stellung, die größte Entwicklung in der Internationalisierung der Forschung nahm in den letzten Jahren China, die mittlerweile nach den Vereinigten Staaten, aber noch vor Japan, Deutschland und Großbritannien die zweitstärkste Nation ist, gemessen an den internationalen Koautorenschaften bei wissenschaftlichen Veröffentlichungen.

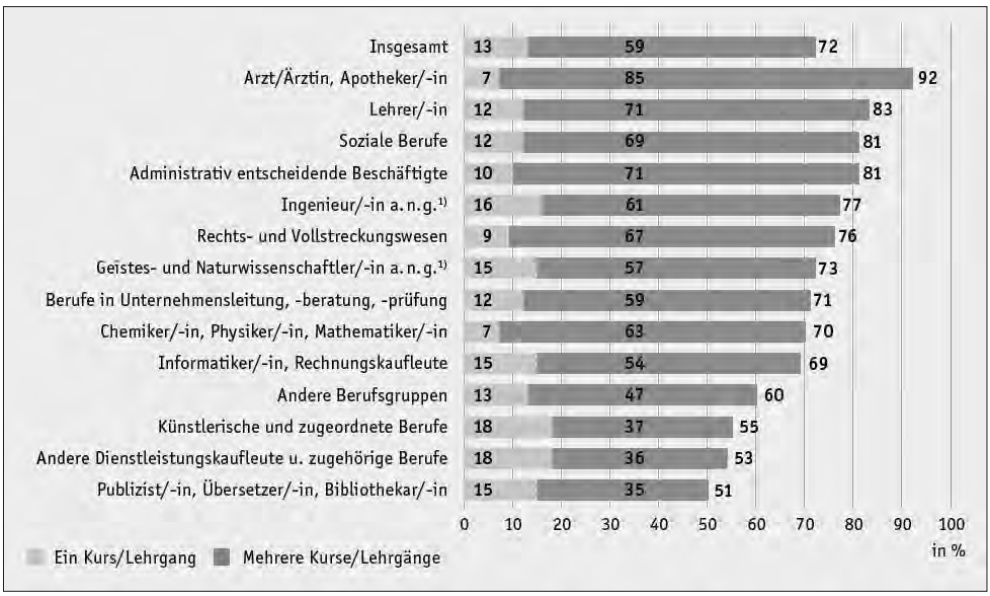
Generell lässt sich sagen, dass eine hohe Zufriedenheit ausländischer Wissenschaftler mit ihrem Forschungsaufenthalt in Deutschland festzustellen ist, dass die deutsche Forschung international – gegen manches Vorurteil – sich als gut vernetzt erweist und dass deutsche Wissenschaftler an europäischen Forschungsprogrammen sehr erfolgreich beteiligt sind (vgl. Aktionsrat Bildung 2012). Allerdings ist auch festzuhalten, dass zahlreiche EU-Exzellenzpreisträger Deutschland als Forschungsstandort meiden, weil sie die Forschungsbedingungen unter Exzellenzgesichtspunkten für nicht absolut optimal einschätzen.

Betrachtet man das internationale aus dem Ausland kommende wissenschaftliche und künstlerische Personal an deutschen Hochschulen so sind hier die Bundesländer Saarland, Brandenburg, Baden-Württemberg, Berlin, Bayern und Nordrhein-Westfalen über dem Bundesdurchschnitt anzusiedeln, denn sie haben 10% oder einen noch höheren Anteil des Personals aus dem Ausland.

6 WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG

Der Altersaufbau in Deutschland und die weitere Entwicklung ab 2011 bis in das Jahr 2041 zeigt, dass die Weiterbildung insbesondere auch die wissenschaftliche Weiterbildung einen Bedeutungsgewinn erreichen wird. Dies liegt unter anderem auch daran, dass immer kürzere Innovationszyklen – bedingt durch den technischen und arbeitsorganisatorischen Wandel sowie durch die permanent neuen Produktprofile – die wissenschaftliche Weiterbildung herausfordern. Die demografische Entwicklung weist darauf hin, dass voraussichtlich ab 2020 weniger Studierende die Hochschulen verlassen werden und dass die Weiterqualifizierung älterer, auch akademisch Erwerbstätiger immer bedeutsamer wird. Die Weiterbildung an Hochschulen hat sich stark verändert und auch Themen wie Management, Qualität und Organisations- und Persönlichkeitsentwicklung haben an Bedeutung stetig zugenommen. Auch die Idee der gestuften Studienstruktur und der damit verbundenen Spezialisierung durch Weiterbildung gewinnt an Zuspruch. Die Barrieren wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland liegen nach wie vor an der doch stark hierarchischen Reputation, die besagt, dass Forschung, dann Erststudium und dann erst wissenschaftliche Weiterbildung Reputation beanspruchen können. Auch eine zu starke Angebotsperspektive und eine noch immer zu geringe Nachfrage- und Bedarfsermittlung sowie eine zu geringe didaktische Teilnehmerorientierung sind Barrieren wissenschaftlicher Weiterbildung. Hochqualifizierte fragen zunehmend Weiterbildung nach, aber der Hochschulanteil, Volumen wie auch Quote, sind nach wie vor schmal und die Angebote sind nicht hinreichend transparent. Sicher müssten auch die Anreizsysteme der Dozenten – zum Beispiel durch Deputatsanrechnung oder auch eine marktgerechte Entlohnung – verbessert werden, damit sich diese motiviert für die Durchführung von wissenschaftlicher Weiterbildung engagieren. Derzeit wird wissenschaftliche Weiterbildung stark in Betrieben, in Fachgesellschaften und auch in privaten Organisationen angeboten. Der Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt ist generell noch ausgesprochen niedrig und liegt in etwa bei 5%, wobei sich wissenschaftliche Weiterbildung zunehmend ausdifferenziert und das weiterbildende Studium, also der Erwerb neuen rational-methodischen Wissens, fachlich-funktionaler Qualifikation und individueller personaler Kompetenzen stark zunimmt. Daneben gibt es die Zertifikatskurse für externe Interessierte, dann die nach innen gerichtete Personal- und Organisationsentwicklung, die hochschuldidaktische Fortbildung und auch die Fortbildung zur Drittmitteleinwerbung, wie auch die Akademien der Generationen oder das Seniorenstudium, die eine große Bedeutung für die soziale Integration und die Begegnung der Generationen haben (vgl. Tippelt/Setzer 2013).

Die höchsten Teilnahmequoten bei den qualifizierten akademischen Erwerbstätigen an beruflicher Weiterbildung haben nach wie vor die Ärzte und Apotheker, gefolgt dann allerdings von Lehrern und den sozialen Berufen. Relativ niedrige Weiterbildungsquoten verzeichnen naturwissenschaftliche Berufe, Informatiker, künstlerische Berufe oder Publizisten.



8 | Teilnahme von hochqualifizierten Erwerbstätigen an beruflicher Weiterbildung in den letzten zwei Jahren nach ausgewählten Berufsgruppen* (in %)
*Die Einteilung der Berufsgruppen erfolgte anhand der Klassifizierung der Berufe 1992 (KldB92). (Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 149)

Wissenschaftliche Weiterbildung hat gegenüber herkömmlicher beruflicher Weiterbildung ein spezielles Profil und in empirischen Studien werden besondere Ziele von Hochschulabsolventen sichtbar. Signifikante Unterschiede zu anderen Qualifikationsgruppen (vgl. Faulstich/Gräßner/Tippelt 2004, S. 158) zeigen sich bei den Themen Wissen strukturieren und darstellen, Führen, Leiten und Überzeugen, Konfliktmanagement und Strategien der Problemlösung, Kooperation in interdisziplinären Teams, Erwerb besonderer Fremdsprachen und allgemein im Wunsch die eigene Persönlichkeit innovativ weiter zu entfalten. Solche Themen in der wissenschaftlichen Weiterbildung werden neben fachspezifischer Qualifizierung signifikant häufiger nachgefragt als in der normalen beruflichen Weiterbildung.

LITERATUR- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

LITERATUR

AKTIONSRAT BILDUNG (2012). Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. Gutachten. Münster: Waxmann Verlag.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2012). Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.

FAULSTICH, P., GRÄSSNER, G. & TIPPELT, R. (2004). Wissenschaftliche Weiterbildung als bildungswissenschaftliche Aufgabe. In R. Tippelt, T. Rauschenbach & H. Weißhaupt (Hrsg.), Datenreport Erziehungswissenschaft 2004 (S. 153–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

TIPPELT, R. (2012). Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen? Vortrag beim Kongress der DGWF, München.

TIPPELT, R. & SETZER, B. (2013). Altersbilder, Bildungsarbeit und Persönlichkeitsentwicklung. In L. Welker (Hrsg.), Wissen und Weisheit. Seniorenstudium LMU München: Utz München (im Druck).

WOLTER, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. Beiträge zur Hochschulforschung, 33 (4), 8-35.

ABBILDUNGEN

1 | Anzahl der Erstabsolventinnen und -absolventen sowie Frauenanteil nach Hochschulart (Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 135) S. 203

2 | Studierwahrscheinlichkeit der Studienberechtigtenjahrgänge 1996 bis 2010 nach beruflichem Abschluss der Eltern (Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 125) S. 204

3 | Ausgaben der Hochschulen nach Aufgabenbereichen 2000 und 2009* (in Mrd. Euro) *Abweichungen entstehen durch Rundungen (Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 129) S. 206

4 | Laufende Grundmittel für Lehre und Forschung je Studierenden an Universitäten in ausgewählten Fächergruppen 2000 und 2009 (in Euro) (Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 131) S. 206

5 | Studienabbruchquote 2006, 2008* und 2010 nach Art der Hochschule und Art des Abschlusses (in %) *Für 2008 liegen nur Gesamtwerte vor. (Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 133) S. 208

6 | Anzahl ausländischer Absolvent/-innen an deutschen Hochschulen nach Herkunftsland (2010) (Quelle: Aktionsrat Bildung 2012, eigene Darstellung) S. 210

7 | Anzahl englischsprachiger Masterprogramme auf MastersPortal.eu in den Jahren 2007 bis 2011 nach Ländern unter Angabe des Anstiegs (Δ) in Prozent (Quelle: Aktionsrat Bildung 2012, eigene Darstellung) S. 211

8 | Teilnahme von hochqualifizierten Erwerbstätigen an beruflicher Weiterbildung in den letzten zwei Jahren nach ausgewählten Berufsgruppen* (in %) *Die Einteilung der Berufsgruppen erfolgte anhand der Klassifizierung der Berufe 1992 (KldB92). (Quelle: Bildungsbericht 2012, S. 149) S. 213

URS BALDEGGER

HANDELN UND LERNEN IN DER ENTREPRENEURSHIP-AUSBILDUNG

INHALT

1 Entdecken, Evaluieren und Nutzen 219

2 Entlang der Unternehmensentwicklung 220

3 Was bewegt die Unternehmer von morgen? 221

4 Zwischen Erkenntnis und Nutzen 223

5 Reflektierende junge Unternehmer 224

6 Handeln und Lernen im Entwicklungsprozess 225

Literatur- und Abbildungsverzeichnis 226

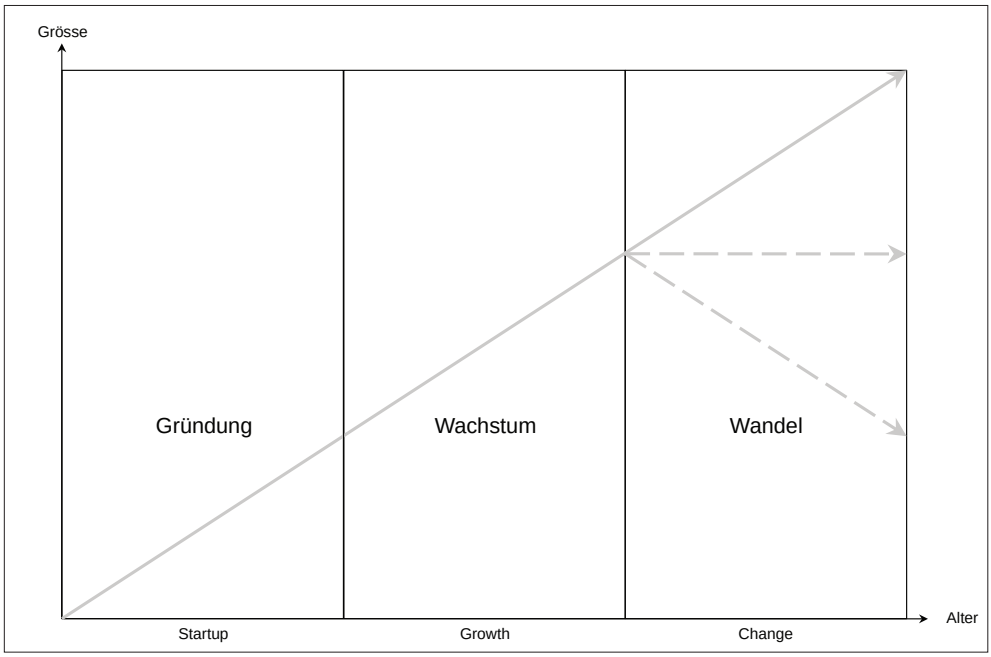
1 ENTDECKEN, EVALUIEREN UND NUTZEN

Entrepreneurship ist in der Bildung zum aktuellen Thema geworden. In Universitäten, Fachhochschulen und Weiterbildungsinstituten gehört Entrepreneurship oder Unternehmertum zu den Studiengängen, die am stärksten wachsen (z.B. West, Gatewood & Shaver, 2009). Dafür gibt es mehrere Gründe. Management und Manager haben in jüngster Zeit etwas an Glanz verloren, nicht zuletzt aufgrund der Krise in der Finanzwelt. Der dynamische Unternehmer im Schumpeter'schen Sinne (1912) soll die bestehenden Strukturen in der Wirtschaft aufbrechen und durch neue Kombinationen produktiver Faktoren dem Wachstum neue Impulse verleihen. Unternehmerisches Denken und Handeln, Unternehmertum oder Entrepreneurship werden nicht nur in der wirtschafts- und bildungspolitischen, sondern auch in der öffentlichen Diskussion aufgenommen und zuweilen auch idealisiert. Man wird den Eindruck nicht los, dass so etwas wie eine Romantisierung des Unternehmertums stattfindet. Unternehmerisches Denken und Handeln werden als Allheilmittel gesehen, das viele der aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme lösen hilft. Aber das kann sich, wenn man sich an die kritischen Interpretationen des Unternehmerbegriffs in den sechziger Jahren erinnert, auch wieder ändern.

Was lässt sich nun unter Entrepreneurship verstehen? Schumpeter (1912) hat sich früh von der Vorstellung gelöst, Unternehmer oder Unternehmertum durch eine bestimmte Position im sozialen System zu definieren, beispielweise durch die Stellung des Eigentümer-Leiters. Ausgangspunkt der Abgrenzung war vielmehr ein bestimmtes Verhalten oder ein Prozess. In dieser Tradition wird Entrepreneurship heute häufig als ein Prozess des Entdeckens, der Evaluierung und der Nutzung unternehmerischer Gelegenheiten (Opportunities) bezeichnet. Diese prozessorientierte Definition von Entr epreneurship findet in Wissenschaft und Praxis eine breite Akzeptanz (Fueglistaller, Müller, Müller & Volery, 2012). Sie macht deutlich, dass nicht jeder, der eine erfolgsversprechende Idee hat, unternehmerisch handelt. Man muss die unternehmerische Gelegenheit angemessen bewerten können und diese auch wirklich umsetzen. Auf der anderen Seite kann Handeln auch nicht automatisch als unternehmerisch bezeichnet werden. Erst in Kombination mit einer neuen Idee - beispielsweise einem neuen Geschäftsmodell - entsteht unternehmerisches Handeln im Sinne der prozessorientierten Definition.

2 ENTLANG DER UNTERNEHMENS-ENTWICKLUNG

Entrepreneurship ist ein Prozess, der in jeder Organisation, unabhängig von Alter, Größe oder Organisationstyp effektiv sein kann. Durch unternehmerisches Denken und Handeln lassen sich gesellschaftliche Probleme im Sinne des Social Entrepreneurship lösen, neue Geschäftschancen durch die Gründung eines Unternehmens realisieren oder große, etablierte Unternehmen durch Corporate Venturing von der Basis her revitalisieren. Bei diesem breiten Anwendungspotential ist es sinnvoll, sich zu fokussieren und den Kontext zu definieren, in dem unternehmerisches Denken und Handeln analysiert wird. Andernfalls fährt man mit der Auffassung von One-Size-Fits-All über sehr unterschiedliche Kontexte hinweg und generalisiert unbesehen. An der Universität Liechtenstein haben wir uns für einen Ansatz entschieden, der den Organisationtyp des jungen, stark wachsenden Unternehmens abbildet und entlang der Unternehmensentwicklung aufgebaut ist.



1 | Entlang der Unternehmensentwicklung

Ein übliches (und nicht ganz unproblematisches Vorgehen) ist es, die Entwicklung eines Unternehmens in unterschiedliche Phasen aufzuteilen, zum Beispiel in die Gründung, das Wachstum und den ständigen Wandel, der eine nachhaltige Entwicklung sichern soll. Natürlich laufen solche Entwicklungsverläufe nicht linear ab, sondern nehmen sehr unterschiedliche Formen an. Nach einem rasanten Anfangswachstum kann sich die Entwicklung auf einem tieferen Niveau einpendeln oder der Durchbruch findet erst nach einer langen Anlaufzeit statt. Der idealtypische Entwicklungsverlauf bildet aber einige wichtige Annahmen ab, die der Entrepreneurship-Ausbildung an der Universität Liechtenstein zugrunde liegen. Die Ausbildung wird nicht auf die Gründung neuer Unternehmen eingegrenzt, wie das in vielen deutschsprachigen Bildungsinstitutionen der Fall ist. Dem Wachstum junger Unternehmen kommt eine sehr wichtige Rolle zu, genauso wie dem permanenten Wandel, der zu einer lernenden Organisation führen soll. Und schließlich spielt der Faktor Zeit und damit Veränderungen eine wichtige Rolle, die sich beispielweise in kritischen Phasenumbrüchen manifestieren können.

Die drei Phasen zeichnen die Konturen des Masters of Sciene in Entrepreneurship, der konsekutiv auf dem Bachelorstudium aufbaut und 120 ECTS umfasst. Nach der Gründung im ersten Semester, dem Wachstum im zweiten Semester, dem ständigen Wandel im dritten Semester, schließt das Studium im vierten Semester mit der Masterthesis ab. Es ist nicht einfach eine neue Mischung der funktionalen Betriebswirtschaftslehre, die mit typischen Entrepreneurship-Themen wie Venture Capital oder Businessplänen aufgeladen wird, sondern eine eigenständige Konzeption, die andere Themen hervorbringt. Die Themen ändern sich, weil der Faktor Zeit und die Veränderungen des Kontextes im Laufe der Unternehmensentwicklung eine wichtige Rolle spielen. Im schnellen Wachstum junger Unternehmen sind strategische Entscheidungen über Marktdurchdringung und/oder Produktentwicklung zu treffen, die Prozesse und Strukturen sind neu zu definieren, die Entwicklung von Subkulturen ist aufmerksam zu beobachten und das Führungsverhalten der Unternehmer und Führungskräfte, das in der Gründungsphase erfolgreich war, ist kritisch zu reflektieren und allenfalls anzupassen. Durch die zunehmende Komplexität und die Umbrüche bei den Phasenübergängen ergeben sich vielfältige Herausforderungen, welche die Studierenden in der Unternehmerlaufbahn später zu bewältigen haben.

3 WAS BEWEGT DIE UNTERNEHMER VON MORGEN?

Wer sind sie eigentlich, die zukünftigen Unternehmer, und was empfinden sie an der Unternehmerlaufbahn besonders attraktiv? Interessante Hinweise zu dieser Frage finden sich in einer weltweit durchgeführten Studie zu den Intentionen und unternehmerischen Aktivitäten von Studierenden (Sieger, Fueglistaller & Zellweger, 2011). An der Untersuchung haben 93'265 Studierende an 489 Universitäten und Fachhochschulen teilgenommen. Die Unterschiede zwischen

den Ländern sind markant und die durchschnittlichen Rangwerte deutschsprachiger Länder (mit Ausnahme Liechtensteins) nicht besonders hoch, aber eine Gemeinsamkeit über alle Länder hinweg ist auffällig: die Unternehmerlaufbahn wird als besonders attraktiv empfunden, weil sie die Möglichkeit bietet, eigene Geschäftsideen zu verwirklichen. In einer Nachuntersuchung haben wir festgestellt (Baldegger & Zäch, 2013), dass dieser Zusammenhang durch einen starken Persönlichkeitsfaktor mitbeeinflusst wird - die internale Kontrollwahrnehmung. Studierende, die eigene Geschäftsideen verwirklichen möchten, glauben, dass sie den Lauf der Dinge selber beeinflussen können und nicht vom Glück oder von mächtigen Dritten abhängig sind.

Das sieht doch alles nach dem »einsamen Wolf« aus, der seine eigenen Ideen à tout prix verwirklichen möchte und energisch auf den roten Punkt - seine Vision - zusteuert. Die Ergebnisse unserer Nachuntersuchung zu einer Teilgruppe der Studierenden zeigen ein anderes Bild (Baldegger & Zäch, 2013). Wir haben ein Konstrukt eingeführt, das auch mit »etwas beeinflussen« zu tun hat. Es geht aber nicht darum, sich selber möglichst effektiv auf ein Ziel hin zu bewegen, sondern um die Motivation, andere zielgerichtet zu beeinflussen, also um das Führen. Damit sind wir bei einem Thema angelangt, das in der Forschung über Entrepreneurship nur am Rande behandelt wird. Es gibt beispielsweise viele Untersuchungen über Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen von Unternehmern (Furtner & Baldegger, 2013). Uns interessierte in diesem Fall weniger das Können, sondern das Wollen - die Motivation andere zu beeinflussen und in Richtung der Vision zu bewegen.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen, dass die Attraktivität der Unternehmerlaufbahn stark mit einer ausgeprägten affektiven Führungsmotivation korreliert. Studierende, die eine Unternehmerlaufhaben als besonders herausfordernd wahrnehmen, haben offensichtlich Freude und Spaß daran, andere Menschen zu beeinflussen und Verantwortung zu übernehmen. Auch andere Ergebnisse zur Führungsmotivation sind interessant. Die Motivation zu führen, die stark affektiv geladen ist, korreliert in einer Untersuchung zu jugendlichen Führungskräften in Juniorenfirmen statistisch signifikant mit drei Persönlichkeitsmerkmalen (Baldegger, Jochum-Gasser & Müller, 2012). Die jugendlichen Führungskräfte haben eine starke Extraversion und eine ausgeprägte Gewissenhaftigkeit (nach Ostendorf & Borkenau, 2008). Der dritte Zusammenhang dürfte kaum überraschen: eine ausgeprägte Motivation zu Führen korreliert positiv und signifikant mit der Aktivitäts- und Handlungskompetenz (nach Heyse, Erpenbeck & Ortmann, 2010). Jugendliche Führungskräfte mit einer hohen affektiven Führungsmotivation schätzen sich selber als entscheidungsfähig, innovationsfreudig, belastbar, handlungsbereit und ergebnisorientiert ein.

Wir können das gezeichnete Bild mit Daten verdichten, die wir regelmäßig im Masterstudium Entrepreneurship ermitteln, gemeinsam mit den Studierenden auswerten und reflektieren. Bei den Big Five-Persönlichkeitseigenschaften (nach Ostendorf & Brockenau, 2008) zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den jugendlichen Führungskräften von Juniorenfirmen. Eine starke Extraversion und eine hohe Gewissenhaftigkeit, ergänzt durch eine hohe emotionale Stabilität, eine mittlere Offenheit für neue Erfahrungen und eine niedrige soziale Verträglichkeit. Mit Ausnahme

der Offenheit für neue Erfahrungen, die bei aktiven Unternehmern etwas stärker ausprägt ist, stimmt das Persönlichkeitsprofil der Studierenden ziemlich gut mit dem Profil bereits aktiver Unternehmer überein (Furtner & Baldegger, 2013). Auf diese jungen Menschen übt das Masterstudium Entrepreneurship an der Universität Liechtenstein eine hohe Attraktivität aus, sie bewerben sich und versuchen, in das Studium hineinzuwachsen. Natürlich ist das ein dualer Prozess. Die Selbstauswahl der Studierenden wird durch das Auswahlverfahren der Studienleitung ergänzt, die nach expliziten (und impliziten) Kriterien im Verhältnis von 4 : 1 (Bewerbung : Aufnahme) ausgewählt. Wie immer diese Prozesse auch genau ablaufen, wir haben es im Ergebnis mit stark handlungsorientierten jungen Menschen zu tun, die eine universitäre Ausbildung zum unternehmerischen Denken und Handeln absolvieren möchten. Das stellt die Frage nach der Positionierung des Studiums.

4 ZWISCHEN ERKENNTNIS UND NUTZEN

Stellen wir uns den Beginn des Studiums vor. In der ersten Einführungsvorlesung referiert der Professor über Schumpeter und Kirzner und erklärt, dass bereits diese beiden unterschiedliche Auffassungen über Unternehmertum formuliert haben, und dass diese historischen Entwicklungslinien bis heute spürbar und deshalb auch für zukünftige Unternehmer wichtig seien. Aber eigentlich müsse man viel früher in die Geschichte hineintauchen, um die Wurzeln des Unternehmertums zu verstehen... Langsam beginnen sich die Stirnen einzelner Studierenden zu runzeln. Dann ist es an der Zeit, den Studierenden Pasteurs Quadrant zu erklären, in dem sich das Studium angeblich bewegen soll.

Das kritische Hinterfragen der Verbindung zwischen Erkenntnis und Nutzen gewinnt in einem Studium über Entrepreneurship eine besondere Bedeutung. Unternehmerisches Denken und Handeln ist per Definitionem in diesem Spannungsfeld angelegt und nicht wenige (der von uns ausgewählten) Studierenden messen dem praktischen Nutzen einen hohen Stellenwert bei. Besonders deutlich kommt dies bei den Projekten zum Ausdruck. Auf der einen Seite stehen die Forschungsprojekte wie Research Assignments oder Masterthesen, und auf der anderen Seite sind die »praktischen« Masterprojekte positioniert. Sie werden von den Studierenden als diametral entgegengesetzt erlebt und passen gut in das Bild über Forschung, das Stokes (1997) in seinem Buch Pasteur's Quadrant zeichnet. Er geht von der Unterscheidung zwischen sogenannter Grundlagenforschung und angewandter Forschung aus, die auf einer Dimension im Sinne des »entweder-oder« angeordnet sind.

Unter Grundlagenforschung versteht er Forschung, die ohne Beachtung von praktischem Nutzen darauf angelegt ist, generalisierbares Wissen zu gewinnen. Angewandte Forschung ist hingegen Forschung, die sich auf ein konkretes Problem bezieht und unmittelbar anwendbar ist. Diese Dichotomisierung ist problematisch, weil fast alle Innovationen durch ein »sowohl als auch« ent-

standen sind, eine Kombination von Grundlagenforschung und angewandter Forschung. Stockes (1997) ist deshalb zu Recht der Auffassung, dass Forschung beide Ziele - Erkenntnis (Rigor) und Nutzen (Relevance) - verfolgen sollte. Als Beispiel aus den Naturwissenschaften nennt Stockes Forscher wie Pasteur und seine Entdeckung der Mikrobiologie, die zum Ziel hatten, ein grundlegend neues Verständnis zu schaffen und durch die Anwendung zugleich Nutzen zu stiften.

Das Masterstudium Entrepreneurship sollte sich, bildhaft ausgedrückt, in Pasteurs Quadrant bewegen. Das Vorhaben, Erkenntnis und Nutzen oder - anders gesagt: Theorie und Praxis angemessen zu verbinden, ist nicht immer einfach umzusetzen. Orientiert man sich allein an den Wünschen der Studierenden, die vielfach »mehr Praxis fordern«, würde eine De-Balance zuungunsten der Theorien entstehen. Man kann das Dilemma teilweise durch die grundlegende Logik des Curriculums »lösen«, die problemorientiert an der Entwicklung von Unternehmen aufgehängt ist. Sie zwingt die Studierenden, sich aus dem Kästchen-Denken der Fächer zu lösen und Wissen aus der Perspektive beobachtbarer Probleme zu bündeln, anzuwenden und kritisch in Verbindung mit dem breiten Fundus der Komplexitätstheorien zu reflektieren. Natürlich spielt die Gewichtung der Module eine Rolle, beispielsweise die Bedeutung der Forschungsmethoden im Curriculum oder der Anteil an Forschungsprojekten im Vergleich zu den »praktischen« Masterprojekten. Aber vielleicht muss man sich einfach von der Vorstellung lösen, dass akademische Forschungsprojekte vor allem Erkenntnisse und Masterprojekte bloß praktischen Nutzen generieren. Der grundlegende Zugang zur Forschung, rigoros durch Hypothesen gesteuert oder eher problemorientiert, und die didaktische Einbindung spielen da eine große Rolle, wie sich das am Beispiel der Masterprojekte zeigen lässt.

5 REFLEKTIERENDE JUNGE UNTERNEHMER

In Masterprojekten werden reale Chancen und Probleme junger Unternehmen im Team bearbeitet. Beispiele dafür sind die Gründung einer Firma während des Studiums, die Planung und Umsetzung des internationalen Markteintritts eines Born Globals oder der Aufbau eines Controllingsystems für ein stark wachsendes, junges Unternehmen. Die Projekte dürfen einen gewissen Komplexitätsgrad nicht übersteigen, müssen ganzheitlich aus der Sicht des Unternehmerteams angelegt sein und umfassend Raum für Lernen lassen, das auch die kritische Reflexion theoretischer Konzepte einbezieht.

Wir sind ursprünglich von Vorstellungen in unseren Köpfen ausgegangen, die stark durch das Lernen aus Erfahrung, Action Learning und Action Research geprägt waren. Im Laufe der Masterprojekte haben wir beobachtet, dass sich die Studierenden vor allem mit dem Business, mit der Effektivität und Effizienz von Geschäftsprozessen in den Projekten beschäftigt haben. Das Lernen war erst dann ein Thema, wenn die Coaches interveniert haben und die Erfahrungen gemeinsam aufgearbeitet wurden. Diese Beobachtung in Master-Projekten stimmt mit Untersuchungen überein, die das Handeln von Unternehmern und Führungskräften analysiert haben.

Das »dynamische«, zielorientierte Handeln kann die Geschäftsentwicklung kurzfristig zwar positiv beeinflussen, er werden aber kaum individuelle Lernpotentiale und organisationale Fähigkeiten des Unternehmens aufgebaut.

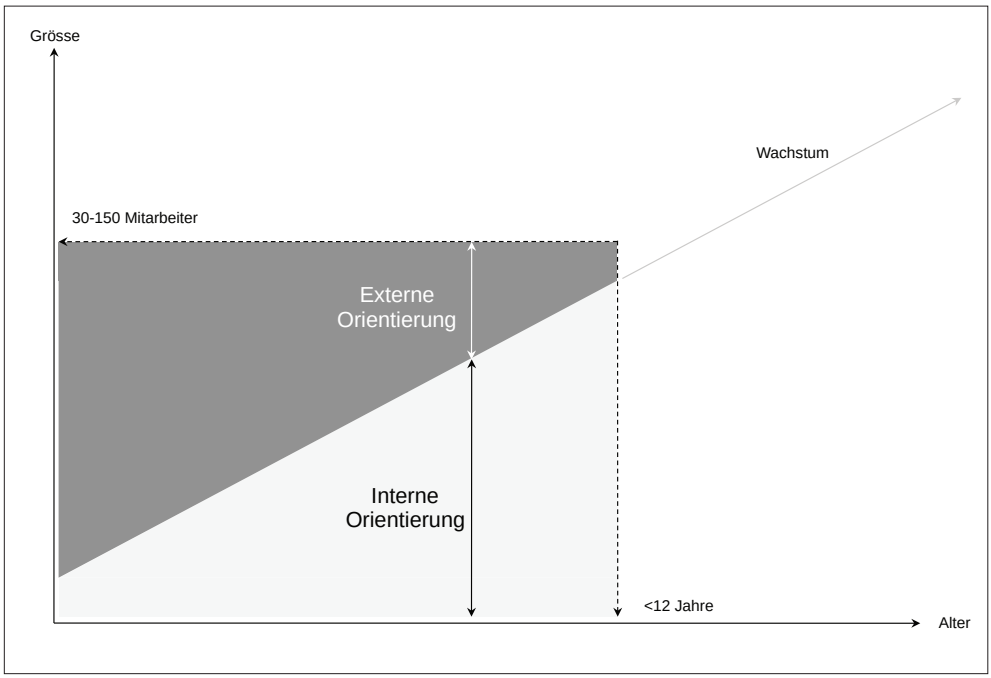
In Masterarbeiten sind Handeln und Lernen genauso wichtig. Es ist sinnvoll, beim Start nicht nur Projektziele, sondern auch Lernziele auf mehreren Ebenen zu formulieren, beispielsweise Ziele zur individuellen Kompetenzentwicklung, zum Teamlernen und zur kritischen Reflexion theoretischer Konzepte aufgrund der Projekterfahrungen. Ziele machen es wahrscheinlich, dass der Fokus Lernen beim Handeln nicht verloren geht. Man kann sich das Verhältnis zwischen Lernen und Handeln wie eine Schaukel vorstellen. Überwiegt das Handeln, gehen die Reflexivität und das Lernen zurück; wird die Reflexivität zu stark betont, kann der Handlungsstrom abnehmen.

Eine bessere Balance kann erreicht werden, wenn man während oder nach dem Handeln einen Schritt zurückgeht und über die Erfahrungen im Team und im Projekt nachdenkt. Erst nach dieser Reflexion soll der nächste Schritt eingeleitet und die Ziele und Prozesse den aktuellen oder antizipierten Veränderungen innerhalb oder außerhalb des Projektumfeldes anpasst werden. Es gibt ein ganzes Arsenal an Methoden, wie Reflexion unterstützt und moderiert werden kann, beispielsweise persönliche Lernjournale, Reflexionsberichte von Teams, institutionalisierte After Action Reviews oder Lernzirkel, die nach den Prinzipien der kollegialen Beratung aufgebaut sind. Gerade in Masterprojekten liegen Lernpotentiale brach, die in Zukunft noch stärker zu aktivieren sind. Es geht um das individuelle und gemeinsame Lernen aus Erfahrung, um die Institutionalisierung von Projektlernen und um das induktive Entwickeln neuer Erkenntnisse mit dem Ziel, junge Menschen zum reflektierenden Unternehmer zu entwickeln.

6 HANDELN UND LERNEN IM ENTWICKLUNGSPROZESS

Handeln und Lernen sind ein lebenslanger Prozess. Nach der Master-Ausbildung wird formelles Lernen weitgehend durch informelles Lernen ersetzt. Unternehmer lernen aus Erfahrungen, die sie allein, in einer Dyade oder in einer kollegialen Gruppe reflektieren. Aus Erfahrung lernen bedeutet auch aus Fehlern zu lernen. Edmondson (2011) macht eine feine Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Fehlertypen und differenziert zwischen klugen, vermeidbaren und unvermeidbaren Fehlern. Kluge Fehler sind Experimente, aus denen man bewusst lernen will, beispielweise in einer mehrtägigen Simulation zum Wachstum neuer Unternehmen. Vermeidbare Fehler kommen in strukturierten Umgebungen vor, wie das bei Soll-Ist-Abweichungen im Produktionsprozess der Fall sein kann. Unvermeidbare oder kaum vermeidbare Fehler sind komplexitätsbedingt. Sie entstehen im Entwicklungsprozess eines wachsenden Unternehmens in einem rasch sich verändernden Umfeld.

Wir wollten aus den Fehlern und Erfahrungen der Unternehmer lernen. Um Hinweise für die Konzeption der Entrepreneurship-Ausbildung zu gewinnen, haben wir Unternehmer in Einzelgesprächen zu einer Reflexion über ihre frühe Unternehmerlaufbahn eingeladen. Befragt wurden 51 Unternehmer, welche die ersten zwölf Jahre überstanden und ein gewisses Wachstum durchlaufen haben. Die jungen Unternehmer beschäftigen im Durchschnitt zwischen 30 und 150 Mitarbeiter. Gefragt wurden sie unter anderem, was es für sie bedeutet, Unternehmer in der neuen Rolle zu sein; wie sie die Beziehungen zu den Mitarbeitern, Kunden und Kapitalgebern gestalten; und wie sie den Übergang von der Gründung in das Wachstum erleben. Aus dem großen Fundus der transkribierten Interviews greifen wir exemplarisch ein Ergebnis heraus, das die externe und interne Orientierung des Unternehmers beim Start und im Wachstum des Unternehmens veranschaulicht.



2 | Externe und interne Orientierung des Unternehmers

In der frühen Unternehmenswicklung spielen die Kunden und Kapitalgeber die zentrale Rolle im Beziehungsgeflecht des jungen Unternehmens. Die unternehmensexterne Orientierung des Unternehmers dominiert. Im Laufe des Wachstums verschiebt sich die Orientierung von außen nach innen, immer relativ gesehen. Fragen des Leadership oder der Personalführung, der internen Prozesse, der strukturellen Gestaltung und des Human Resources Managements gewinnen an Bedeutung. Einer der befragten Unternehmer aus der Metallindustrie meinte dazu: »Am Anfang war der Druck zum finanziellen Überleben ganz massiv, gefolgt von den Kunden. Heute liegt der Druck darin, genügend qualifizierte Mitarbeiter zu finden und bei der Stange zu halten«. Und weiter: »Ich habe gelernt, besser zuzuhören. Eine offene Kommunikation ist ganz wichtig. Früher dachte ich, es wird sich schon zum Guten wenden. Heute vertrete ich eine klare Linie und gehe weniger Kompromisse ein. Der Finanzdruck bleibt ja nach wie vor bestehen«.

Man kann diese Verschiebung als eine Entwicklung sehen, die von der Gründung zum Wachstum fast zwangsläufig entsteht, gewissermaßen komplexitätsbedingt und unvermeidbar. Die Auswertung der Interviews gibt dazu andere Hinweise. Die meisten der befragten Unternehmer hatten wenig oder gar keine Führungserfahrung, bevor sie ein Unternehmen gegründet haben. Ihre Vision treibt sie an, und sie wollen eine Geschäftsidee in der Branche realisieren, in der sie viel Berufserfahrung mitbringen. Die Produkte, die Märkte und die Kunden stehen im Fokus. Leadership scheint ihnen weniger wichtig zu sein. Sie haben zwar Freude und Spaß daran, andere zu beeinflussen, aber zwischen der Motivation zum Führen und dem Können klafft eine empfindliche Lücke. Die selbst aufgebaute Führungsfalle wird beim kritischen Übergang zum Wachstum akut, weil sich der Kontext der Führung grundlegend verändert hat. In der zunehmenden Komplexität sind beispielweise neue Führungsebenen aufzubauen, Führungskräfte von außerhalb des Unternehmens zu rekrutieren und die vielen neuen Mitarbeiter möglichst schnell in die sich wandelnde Kultur zu integrieren. Das visionsgetriebene Führungsverhalten des Unternehmers verliert an Kraft, weil die zunehmende Formalisierung der Strukturen und Prozesse das Unternehmen wie ein Filter durchzieht, der die emotionale Bindung an den Unternehmer verringert und die Führungsprozesse auf eine rationalere Ebene bringt. Kurz zusammengefasst: ohne dem Kontext angepasstes Leadership ist erfolgreiches Entrepreneurship wenig wahrscheinlich. Diese und viele andere Überlegungen wurden bei der Konzeption des Masterstudiums aufgenommen. Handeln und Lernen gehören zusammen. Auch bei der Gestaltung und Weiterentwicklung der Entrepreneurship-Ausbildung.

LITERATUR- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

LITERATUR

BALDEGGER, U., JOCHUM-GASSER, R. & MÜLLER, D. (Hrsg.). (2012). Wie Ideen laufen lernen. Schaan: Discover.

BALDEGGER, U. & ZÄCH, S. (2013). Gründungs- und Führungsmotivation von Studierenden. Research Papers in Entrepreneurship. Vaduz: Institut für Entrepreneurship.

EDMONDSON, A. (2011). Die Kunst zu Lernen. Harvard Business Manager, (6), 28-39.

FUEGLISTALLER, U., MÜLLER, CH., MÜLLER, S. & VOLERY, TH. (2012). Entrepreneurship. Modelle - Umsetzung - Perspektiven. Wiesbaden: Gabler.

FURTNER, M. & BALDEGGER, U. (2013). Self-Leadership und Führung. Theorien, Modelle und praktische Umsetzung (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.

HEYSE, V., ERPENBECK, J. & ORTMANN, ST. (Hrsg.) (2010). Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster: Waxmann.

OSTENDORF, F. & BORKENAU, P. (2008). NEO-FFI - Neo-Fünf-Faktoren-Inventar (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

SCHUMPETER, J. (1912). Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Berlin: Duncker & Humblot.

SIEGER, PH., FUEGLISTALLER, U. & ZELLWEGER, TH. (2011). Entrepreneurial Intentions and Activities of Students across the World. International Report of the GUESSS Project 2011. St. Gallen: KMU-HSG.

STOKES, D.E. (1997). Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation. Washington: Brookings Institution Press.

WEST, G.P., GATEWOOD, E.J. & SHAVER, K.G. (Eds.). (2009). Handbook of University-wide Entrepreneurship Education. Cheltenham: Edward Elgar.

ABBILDUNGEN

1 | Entlang der Unternehmensentwicklung S. 220

2 | Externe und interne Orientierung des Unternehmers S. 226

ULRICH SCHREITERER

WAS HEISST UND ZU WELCHEM ENDE STUDIERT MAN »LEADERSHIP EDUCATION« IN DEN USA?

INHALT

1 Einleitung 233

2 Leadership Studies 235

3 Leadership Education 238

Literaturverzeichnis 242

1 EINLEITUNG

Was »Leadership Education« bedeutet und wie sie organisiert wird, lässt sich ohne einen kurzen Blick auf die Rolle und Funktion von Leadership in der amerikanischen Gesellschaft nicht verstehen. Hinter der dort allgegenwärtigen Präsenz bewunderter und bejubelter *leaders* (Präsidenten, Unternehmer, Erfinder, aber auch sozialer Aktivisten) verbirgt sich weit mehr als die fast schon sprichwörtliche, je nach Sichtweise peinliche oder anrührende Vorliebe der Amerikaner für Pomp und Pathos, Kitsch und Klatsch, Leid und Lust. *Leadership* begegnet man in ganz verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und Narrativen, denen sie dann häufig ein »typisch amerikanisches« Gepräge, eine ganz besondere Färbung verleiht.

Da ist zum ersten ein politisches System, das dem demokratisch gewählten Präsidenten, abgefedert durch ausgeklügelte *checks und balances*, eine enorme Machtfülle zuweist, derer er sich unter anderem dadurch als würdig erweisen soll, dass er ein kluger *leader* ist. Eine Präsidentschaft wird primär nach diesem Maßstab bewertet: Wer keine Leadership gezeigt hat, war ein Flop. In einer Gesellschaft, in der Freiheit und Selbstbestimmung, Leistung und individuelles Verdienst hoch geschätzt werden und stetiges Streben seit jeher als vornehmste Bürgerpflicht gilt, stellt Leadership zweitens eine wichtige Kategorie der Selbstbeschreibung und soziale Ressource dar: Als Chiffre für Tatkraft, Innovationen und Veränderungswillen steht der Begriff für eine hoch willkommene und erstrebenswerte Dynamik, die das amerikanische Lebensgefühl auszeichnen soll, ohne Ehrgeiz und Führungswillen allerdings nicht zu haben ist. Damit legitimiert er zu einem gewissen Grade auch soziale Ungleichheit, die in Amerika im Wesentlichen noch immer als Ausdruck und Folge individueller Leistungsunterschiede und weniger als Ergebnis einer ungerechten Ressourcenverteilung oder einer willkürlichen Statuszuschreibung verstanden wird, wie das in Deutschland meistens der Fall ist.

Leadership steht, kurz gesagt, für den festen Glauben, sich mit seinem Schicksal nicht abfinden zu müssen, sondern letztlich jede Art von Herausforderung bewältigen zu können. Der Begriff fordert die Menschen dazu auf, neue Ufer anzustreben und die Weltläufe aktiv mitzugestalten, statt sich mit den Verhältnissen einfach nur abzufinden, kontemplativ zu verhalten oder gar herum zu jammern. Das Versprechen »Yes, you can« und Leadership (als Aufforderung, aktiv zu werden) sind zwei Seiten einer Medaille, man könnte auch sagen: siamesische Zwillinge des American Dream von einer offenen, frei gestaltbaren Zukunft, in der alle eine Chancen haben, die sie dann aber auch nutzen müssen. Leadership ist das Lebenselixier, der Treibstoff dieses Versprechens. »Everyone, everywhere, has the capacity for leadership«, verkündete denn auch das 1954 erschienene und später mehrfach neu aufgelegte Buch »The American Concept of Leadership« von Sherman Kiser, einem ehemaligen Oberst, der dem Phänomen wissenschaftlich zu Leibe rücken wollte und »the power of positive thinking« pries (Kiser 1955: 71, 173).

Die Faszination in Bezug auf Leadership reicht weit und tief in den US-amerikanischen Alltag hinein: *Cheer Leaders, Church Leaders* und *Community Leaders* begegnen wir allerorten, *Political Leaders* der beiden Parteien dagegen meist nur auf dem Bildschirm. Auf dem Parcours für mustergültige Karrieren ist an jedem Halt *leadership experience* nachzuweisen, wenn man sich um eine auch nur halbwegs attraktive Stelle bewirbt. Gute Schulen, teure private Institute zumal, werben daher landauf, landab mit dem Versprechen für sich, *great leadership opportunities* für ihre Schüler zu bieten (nicht nur, aber oft auch im Zusammenhang mit freiwilligen sozialen Diensten wie *community services*), damit diese sich rechtzeitig auf solche Anforderungen vorbereiten und für höhere Positionen qualifizieren können. Renommierte Colleges mit hohen Eingangshürden wählen ihre Studenten nicht allein nach schulischen Leistungen und Begabung aus, sondern suchen auch nach deren Leadership Potenzial und begreifen die Heranbildung von *leaders* als eine ihrer vornehmsten Aufgaben. Smarte Collegestudenten strömen in *film study* Seminare und Theatergruppen, um dort anhand berühmter Plots, dramatischer Szenen und hoch gelobter Fernseh-Serien wie *Mad Men* ihre individuellen *leadership studies* zu betreiben. Und die Leadership Fähigkeiten von Präsidentschaftskandidaten werden mindestens ebenso argwöhnisch gemustert und öffentlich diskutiert wie ihre privaten Sexgeschichten.

Aber Leadership ist mehr als ein Versprechen, eine bloße Rolle oder ein Mittel der Selbstinszenierung. Sie ist vielmehr eine wertvolle soziale Ressource, täglich und überall erfahrbar: Mit und durch Leadership gewinnt man soziale Teilhabe und politischen Einfluss. Da ist es kein Wunder, dass zur Mitte der 1990er Jahre ein neuer Beruf namens *leadership consultant* auf der Bildfläche erschien, der *personal coach* zur Optimierung individueller oder organisatorischer *leadership capacity*. Auch und gerade *pressure groups* und *think tanks* versuchen immer wieder, sich dieses soziale Potenzial von Leadership zu Nutze zu machen. Sie investieren in die Bildung von Netzwerken von *young leaders* und deren Schulung, weil sie erwarten, das werde ihre Anliegen fördern und nachhaltig voranbringen. So ist das 1979 gegründete »Leadership Institute« darauf aus, jungen Konservativen beizubringen »how to succeed in the public policy process. The Institute strives to produce a new generation of public policy leaders unwavering in their commitment to free enterprise, limited governance, strong national defense, and traditional values.« (http://www.leadershipinstitute.org/)

Da Leadership für alle Arten von höheren Ämtern unerlässlich scheint, versuchen häufig gerade solche Gruppen, auf dieser Klaviatur zu spielen, die sich bisher in entsprechenden Machtpositionen unterrepräsentiert fühlen. Ihre Klientel soll lernen, mehr Selbstbewusstsein zu entwickeln und eine kräftigere Stimme im politischen Konzert zu finden. Beispiele für eine solche Art von *empowerment* durch die gezielte Förderung von Leadership gibt es viele. So will das »Public Leadership Education Network« (PLEN) junge Frauen, vorzugsweise College-Studentinnen, auf eine »leadership in the public policy arena« vorbereiten: »Preparing Women to Lead« lautet der Slogan dieser Organisation (http://plen.org/). Und unter dem witzig-bedeutungsvollen Akronym »LEAP« (»Sprung« oder »springen«) kümmert sich eine andere Organisation seit 1982 um die *leadership education* von Insulanern vom Rande der USA: »LEAP's mission is to achieve full participation and equality of Asian and Pacific Islanders through leadership, empowerment, and policy« (http://www.leap.org/about_mission.html).

Jedermann und jedefrau sucht *guidance* im Streben nach einem guten Leben, nach beruflichem und wirtschaftlichem Erfolg, sozialer Anerkennung und politischer Mitsprache. *Leaders* liefern solche begehrten Orientierungen, stehen für Wandel und Veränderung, lassen auf Besserung hoffen. Leadership und *guidance* anzubieten, fühlen sich deshalb nicht zuletzt auch christliche Kirchen aufgerufen, und zwar je evangelikaler, desto mehr. Einige der von besonders eifrigen Evangelikalen eingerichteten Hochschulen führen den Begriff bereits im Namen, die virtuelle »Leadership University« (http://www.leaderu.com/) genauso wie die »Christian Leadership University«, die ihr Hauptanliegen »Bringing the voice of God to every learning experience« auch gleich in ihrem Logo führt (http://www.cluonline.com/).

2 LEADERSHIP STUDIES

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Leadership ist zwar schon älteren Datums. *Leadership studies* allerdings haben erst seit den 1990er Jahren Hochkonjunktur. Als erste entdeckten Business Schools das Thema für sich, und zwar etwa zeitgleich mit der steilen Karriere und öffentlichen Selbststilisierung neuer Typen erfolgreicher *business leaders* und CEOs wie Jack Welch. Mittlerweile findet es weit über Business-Kreise hinaus an den Hochschulen Beachtung – bis hinein in die Theologie. Das Feld hat eine Fülle neuer Zeitschriften wie zum Beispiel das *Journal of Leadership Studies* (*1990), das *Journal of Leadership Education* (*2002) oder das *Journal of Academic Leadership* (*2003) hervorgebracht und zur Einrichtung zahlreicher Professuren für Leadership (vor allem an den vier Militärakademien und in Business Schools) geführt, nicht zu vergessen Netzwerke und Plattformen zum Austausch über Themen, Konzepte und Probleme im Umfeld von Leadership und Leadership Education. Wer »Leadership« googled, bekommt inzwischen fast 90 Millionen Einträge angezeigt. Der Katalog der Yale Library weist mehr als 1.300 Bücher und Zeitschriften aus, die das Wort im Titel tragen.

Doch trotz der riesigen Fülle von Literatur, Fallstudien, selbsternannter und offiziell berufener Leadership-Experten ist heute nicht viel klarer als vor 25 Jahren, was man denn genau unter Leadership zu verstehen hat und was umgekehrt definitiv nicht dazu zählt. Durchkämmt man die darüber handelnde Literatur, ergibt sich etwa folgendes Bild: Typischerweise wird Leadership zuvorderst mit auf **Wandel** (Veränderungen) gerichteten Aktivitäten und Einstellungen von einzelnen Personen als *agents of change* assoziiert, die sich nicht allein durch (möglicherweise sogar »visionäre«) **Weitsicht** und ein gutes Urteilsvermögen auszeichnen, sondern die auch dazu im Stande sind, einen starken **Einfluss** auf andere Personen und Geschehnisse auzusüben. In zweiter Linie rechnen dazu ferner die Fähigkeit zum Querdenken außerhalb breit ausgetretener Pfade sowie zur Motivation anderer Menschen: Leadership ist ein Kommunikationsgeschäft, das stets und überall soziale Beziehungen impliziert, weder auf Befehl und Gehorsam noch allein guten Ideen beruht, sondern Überzeugen, Mitnehmen und Einbinden Anderer mittels persönlicher Glaubwürdigkeit erfordert: »At the heart of the relationship ist trust.« (Kouzes/Posner 2001: 85).

Soziologisch gesprochen ist Leadership daher eine »particular form of social relationship« und eine »socially constructed reality« (Rost/Barker 2000: 5, 10).

Sowohl in der Literatur als auch in den teilweise sehr intensiven, durchaus kontroversen Diskussionen über das Thema Leadership gehen normative Vorstellungen, empirische Befunde und Anekdoten wilde Ehen ein, die schon viele bunte Blumen hervorgebracht haben. Dass Leadership besondere *skills and abilities* erfordert, hat sich inzwischen herumgesprochen. Konsens besteht auch darüber, dass diese allein für wirkliche Leadership nicht ausreichen – erst recht nicht, wenn man sie, wie es häufig der Fall ist, auf bestimmte Managementtechniken oder -kniffe reduziert. Doch worin nun genau diese Fertigkeiten bestehen und in welcher Mischung sie auftreten sollten, ob man Leadership lehren und lernen kann und wenn ja, welche Formate dafür am besten geeignet sind: All diese Fragen sind noch immer ungelöst, und die Ansichten oder auch Vorschläge dazu hängen stark vom disziplinären Feld, den individuellen Erfahrungen und politischen Präferenzen der verschiedenen Protagonisten ab. Von einem Konsens über diese Fragen ist heute genauso wenig zu sehen wie vor 25 Jahren. Trotz seiner grundsätzlich positiven Konnotationen ist Leadership ein politisch wie emotional hoch aufgeladener Begriff, an dem sich die Geister spätestens dann scheiden, wenn es konkret wird: Ein lohnendes Feld für Gurus, die mit jeweils eigenen Rezepturen für eine selig machende Führung um lernbegierige Jünger werben, für Kleinunternehmer, die Rat suchenden Verlierer-Typen und ehrgeizigen Möchtegerns *hands-on* Empfehlungen und Tipps verkaufen wollen, wie sie sich möglichst clever verkaufen sollen, und nicht zuletzt auch für kritische Kritiker des Zeitgeistes, denen das alles als höchst suspekt erscheint. Ob das Feld *leadership studies* überhaupt genug wissenschaftliche Substanz und Potenzial für einen Studienschwerpunkt oder sogar einen eigenen Studiengang besitzt (Reisberg 1998; Greenwald 2010), wird zwar immer wieder bezweifelt. Der raschen Zunahme entsprechender Programme und anderer organisierter Anstrengungen, Leadership zu lehren und zu vermitteln, tat und tut das allerdings keinerlei Abbruch.

Die University of San Diego war die erste Hochschule, die 1979 mit einen eigenen Studiengang dieses Namens auf den Plan trat – interessanterweise in Kalifornien und in Form eines Promotionsstudiums. Bis die University of Richmond in diesem Feld erstmals einen Studienschwerpunkt für College-Studenten anbot, sollte es noch 13 Jahre dauern. Inzwischen konnte diese Hochschule als Vorreiter der Bewegung dank einer großzügigen privaten Spende eine »Jepson School of Leadership Studies« aufbauen, an deren Design und Entwicklung der Historiker und Politikwissenschaftler James MacGregor Burns maßgeblich mitwirkte. In seinem 1978 erschienenen, überaus erfolgreichen Buch »Leadership« hatte dieser die Einrichtung von *leadership studies* vorgeschlagen und gilt insoweit als Mastermind und Doyen dieser Bewegung. Die School of Public Policy der University of Maryland, College Park, gründete ihm zu Ehren 1997 sogar eine »James MacGregor Burns Academy of Leadership«, die ihren Betrieb inzwischen allerdings wieder eingestellt hat.

Die globale Finanzkrise hat dem Interesse an Leadership und Leadership Education (LE) nochmals einen kräftigen Schub gegeben, gelten doch falsche Anreize und professionelles Fehlverhalten als wesentliche Faktoren, wenn nicht gar Hauptverdächtige für das inzwischen schon lang andauernde Debakel. Aus dem Schlamassel könnten uns, so tönt es überall, nur noch visionäre Führungsstärke und mit Umsicht gepaarte Willenskraft wieder heraus helfen. Angesichts der lauten Rufe nach besserer, nachhaltiger und vor allem ethisch verantwortlicher Leadership trifft es sich gut, dass die Apostel der Bewegung stets versichert haben, sie handelten weder mit Zitronen noch mit Weihwasser, sondern hätten etwas Handfestes zu bieten. »Leadership«, so formulierten zwei ihrer Gurus 2001, sei nicht etwa eine Sache nur für die Elite, sondern »everyone's business« – und zwar nicht zuletzt deshalb, weil sie sich in einem »observable, learnable set of pratices« manifestiere (Kouzes/Posner 2001: 82).

Im Gefolge solcher Versprechen schossen strukturierte Studienangebote, Crash-Kurse und praktische Übungen zur LE beziehungsweise »leadership development« an den amerikanischen Hochschulen seit Mitte der 1990er Jahre wie Pilze aus dem Boden. Sie alle gehen davon aus, dass Leadership tatsächlich organisiert gelehrt und gelernt werden kann: »The idea is that leadership – like scientific disciplines, for example – consists of a set of skills, methodologies, and ideas that can be taught.« (Greenwald 2010). Und Jim Burnes beschrieb das ambitionierte Ziel der *leadership studies* in einem Interview 2002 folgendermaßen: »We're intent on making it an intellectually responsible discipline.« (Mangan 2002).

Will man Art und Umfang all dieser Aktivitäten richtig ermessen und einordnen, muss man zunächst unterscheiden zwischen LE einerseits und Educational Leadership andererseits. LE hat das Ziel »to prepare students for leadership« – in egal welchem Feld und welcher Position. Spricht man von dagegen Educational Leadership, geht es lediglich um die »professional education« von Bildungsmanagern wie etwa Schulleitern, Superintendents von Schuldistrikten, Hochschuladministratoren oder Consultants für die strategische Steuerung und Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen. Die Heranbildung und Schulung einer solchen Educational Leadership ist das Ziel einer so illustren Einrichtung wie der »Leadership Academy« der City of New York, in der neu rekrutierte *principals* für die städtischen Schulen ein Jahr lang das kleine Einmaleins von Führung und Organisaton sowie »social entrepreneuship« beigebracht bekommen sollen, und zahlreicher postgradualer Studienprogramme zum Erwerb eines erziehungswissenschaftlichen Doktorats (Ed.D.), das Leiter größerer Schulen und Superintendents heute fast überall als Qualifikationsvoraussetzung für ihren Job mitbringen müssen.

3 LEADERSHIP EDUCATION

Wieviele Studienprogramme es inzwischen im Bereich der LE gibt, worauf sie jeweils abzielen, was sie abdecken, wie sie verfahren und wie sie organisiert sind ist nicht leicht zu sagen. Seit einem guten Jahr bietet zwar die von der University of Maryland gehostete Website der »International Leadership Association« ein aktuelles, interaktiv erschließbares Verzeichnis aller einschlägiger Studienangebote, in dem mehr als 1.500 Programme aufgeführt sind (http://www.ila-net.org/Resources/LPD/index.htm). Aber leider finden sich dort keine zusammenfassenden Kennzahlen oder Strukturdaten für das breite Spektrum. Konzeptionell und organisatorisch sind die Programme äußerst heterogen; sie tragen bunte Namen oder Bezeichnungen und werden von Institutionen ganz unterschiedlicher Art angeboten und verantwortet. Ein gemeinsamer Kern, ein gemeinsames Grundverständnis ist derzeit nicht zu entdecken. Welten trennen die ebenso hehren wie anmaßenden Vorstellungen von Leadership als einem quasi automatischem Resultat einer hoch selektiven *liberal arts education* an den privaten Elite-Unis von den geradezu rührend anmutenden Bemühungen umtriebiger Community Colleges, ihren Studierenden in *leadership development* Kursen oder Camps Techniken und Erfahrungen zu vermitteln, die sie selbstbewusster machen und über fest gebahnte berufliche Karrieren ein Stück weit hinaus führen sollen.

Im Gesamtbild fällt auf, dass hoch gerankte Spitzen-Universitäten und Colleges nur höchst selten explizit als solche deklarierte LE Programme anbieten. Das Gros der Anbieter sind kommerzielle Online-Hochschulen mit einem Fokus auf berufspraktischen Qualifizierungsangeboten und christlich imprägnierte tertiäre Bildungseinrichtungen, die meist auch direkt im Besitz einer Kirche oder Sekte sind. In der Summe aller curricular verankerten Aktivitäten zur LE ergibt sich überschlägig ein Angebot von knapp 80 *Doctoral* und gut 90 *Master* Programs, mehr als 100 *minors* und *major* (Studienschwerpunkten) für die Bachelor-Ausbildung im College sowie von deutlich mehr als 700 Einzelveranstaltungen und -kursen.

Von den ehrgeizigen Zielen solcher Programme, wie sie Jim Burns postulierte, findet sich in der Praxis nur wenig wieder: »We want to provide people studying or practicing leadership with a set of principles that are universal to leadership which can then be adapted to different situations«, hatte er versprochen (Mangan 2002). Um das tatsächlich leisten zu können, streut die Ausrichtung der LE allerdings viel zu stark. Sie oszilliert zwischen einer Betonung von *skills* (Fertigkeiten) oder *abilities* (Fähigkeiten), schlichter Techniken oder kunstvoller Szenarien und der Betrachtung individueller Eigenschaften oder sozialer Beziehungsgeflechte oder gar kompkexer Systeme. Inhaltlich dominieren in der LE Fallstudien zu *management skills* und zur Organisationsentwicklung, und hinsichtlich der wesentlichen Studienziele scheint zumindest gewisse Einigkeit zu herrschen: Wissen vermitteln, Fertigkeiten trainieren, Einstellungen fördern, Fähigkeiten entwickeln und erproben sind die Eckpunkte im magischen Viereck der LE.

Konzentriert sich eine Hochschule explizit auf die Leadership Development ihrer Studierenden, geht es in aller Regel darum, diese mit etwas zu konfrontieren, was in Curricula und normalen Lehrformaten ansonsten fehlt, nämlich die handgreifliche, sehr praktische Auseinandersetzung mit Aufgaben, die eine hohe situative und persönliche Unsicherheit implizieren: »This teaches them to test their limits, try things that look impossible ... That's what leadership is all about.« (Reisberg 1998). Dafür ist es in der Tat einerlei, ob es sich bei *leadership studies* um eine Wissenschaft, um die Vermittlung von Fertigkeiten oder ganz einfach um eine Lebenskunst frei nach Erich Kästner handelt: »Es gibt nichts Gutes, außer: Man tut es!«

In jüngster Zeit deutet sich allerdings eine klare Akzentverschiebung an weg von einfachen Rezepten hin zu einer »ganzheitlichen« Persönlichkeitsentwicklung und zu einem Verständnis von Leadership als Kontext- und Beziehungs-Management. Hieß es früher noch »leadership is a relationship … between those who *aspire* to lead and those who *choose* to follow« (Kouzes/Posner 2001: 84), will man heute aus dieser Asymmetrie heraus: »Stop concentration on the leader!« (Rost 1993). LE soll dementsprechend weniger von Verhaltens- und Persönlichkeitsanalysen visionärer oder charismatischer Führer und von Verhaltenstraining handeln als vielmehr der Betrachtung (und Einübung!) von Leadership als einer »shared responsibility among members of a group. ... Post-industrial leadership must be inclusive rather than exclusive, it must focus on the community rather than on the elite« (Rost 2000:5).

Betrachtet man die Entwicklung von und die Diskussionen um LE während der letzten 20 Jahre, zeichnen sich drei grundverschiedene Lesarten von Leadership und entsprechend unterschiedliche curriculare Typen von LE ab: Leadership primär als ein Persönlichkeitsmerkmal und als soziales Kapital anzusehen resultiert in LE als *implizites* Curriculum. Begreift man sie als eine besondere Art sozialer Beziehung und Technologie, führt das zur Konstruktion *expliziter* Curricula. Versteht man dagegen Leadership vor allem als eine Managementaufgabe, stehen in den zweckdienlichen Übungen Organisationsanalysen und das Training von Verhaltenstechniken im Mittelpunkt.

Besonders interessant und vielsagend ist die erste Variante von LE. Sie wurzelt derart tief in der politischen und zivilgesellschaftlichen Kultur der USA, dass sie uns sehr fremd anmutet und eine Übertragung auf andere Länder nahezu ausgeschlossen scheint. Dieses Modell beruht auf der Annahme, jeder der handverlesenen Studenten einer Universität nach dem Muster der Ivy-Leagues trage eigentlich schon seinen Marschallstab im Tornister. Sollte er kein geborener Leader sein, bekomme er während seiner vier Jahre im College alles geboten, dessen es bedürfe, um ein solcher zu werden und sich als solcher zu beweisen, und zwar als erwünschtes Koppelprodukt eines anspruchsvollen, intensiven Studiums inmitten einer in jederlei Hinsicht herausfordernden Lernumgebung, aber eben nicht in einem Extra-Paket von Führungstechniken.

Make a difference heißt die Erwartung, denn genau das gilt als die Quintessenz von Leadership, der sich alle Studierenden zu stellen haben. Sämtliche Top gerankten Universitäten und Colleges betrachten die Heranbildung von *leaders and citizens* als einen wichtigen, vielleicht sogar den wichtigsten Teil ihrer institutionellen *mission*. Sie wollen das durch eine Art des Lernens und Welt-Begreifens erreichen, in der nicht etwa Spezialistentum, sondern die rigorose Auseinandersetzung mit Sujets und Methoden ganz unterschiedlicher Art gepflegt und durch die Einübung von Urteilskraft und kritischem *reasoning* abgerundet werden soll. Soziale Kompetenzen kommen dabei keineswegs zu kurz, im Gegenteil: Sie werden durch das für die ersten beiden Jahre obligatorische Wohnen auf dem Campus im »Residential College« der Universität und durch die quasi verpflichtende Ausübung kompetitiver Teamsportarten während des gesamten Studiums vermittelt und erworben. Und so funktioniert die systematische Entwicklung und Förderung von »intelligent, effective leadership in the service of common goals and capable of bridging differences« an der Ostküste der USA in der altehrwürdigen Yale University nach den Worten ihres Präsidenten Richard Levin anlässlich der Begrüßung neuer »world fellows« an der Universität: »Yale does not have a formal leadership curriculum, but the essential ingredients have been gathered an refined over many years. An outstanding faculty attracts extraordinary students and challenges them to think – to test and apply ideas and to weigh moral judgments in the context of real, practical problems. … Building in a deliberate way upon the University's tradition, the World Fellows Program provides a training ground for leaders that reflects a rigorous standard of excellence, a commitment to inquiry, and an ongoing pursuit of innovation.« (http://www.yale.edu/worldfellows/about.html)

Jenen Hochschulen, die ein explizites LE Curriculum führen, geht es in erster Linie um Selbstmanagement und um die gezielte Entwicklung, Forderung und Förderung des *leadership potential* ihrer Studierenden durch eine entsprechende Lernumgebung, gezielte Irritationen und Anreize (Townsend 2002: 36). Lernt, über euch hinauszuwachsen – das erfordert zunächst, über die eigenen Erfahrungen und Erwartungen hinauszublicken. Oft, wenn auch nicht überall, richten sich solche Arten expliziter LE ausdrücklich an Studierende aus *underprivileged* und *underrepresented* Gruppen oder Milieus, deren *self empowerment* sie zu fördern beabsichtigen, damit sie sich als *social activists* qualifizieren, »civic envolvement and community stewardship« erwerben können. Auf der curricularen Speisekarte stehen Psychologie, Organisationsanalysen und Geschichte, deren Einsichten und Erkenntnisse sich die Studierenden durch Fallstudien, Biographien und Rollenspiele, aber auch durch die Analyse von Dramen wie Julius Cesar von William Shakespeare oder Filmen und TV-Serien erschließen sollen. Auch in diesem Modell legt man großen Wert auf extracurriculare Aktivitäten und Engagements der Studierenden, sei es als *community services* oder sei es in Form freiwilliger, unbezahlter, aber gleichwohl verbindlicher Mitarbeit bei allen möglichen Arten von gemeinnützigen Unternehmungen.

In den Business Schools versteht man LE dagegen primär als ein besonderes, die Ausbildung von MBA komplementierendes Management- und Führungstraining frei nach der bekannten Devise von Peter F. Drucker »Management is doing things right; leadership is doing the right things.« Insofern ist es nicht verwunderlich, dass dort neben Organisationsanalysen großer Wert auf das Studium sozialer Beziehungen und Netzwerke sowie die Beschäftigung mit ethischen Fragen gelegt wird – *ethics 101* als Pflichtveranstaltung gewissermaßen analog den disziplinären Grundkursen im Bachelorstudium. Im Ranking-versessenen Amerika, in dem alles und jedes überall gemessen und empirisch verglichen wird, gibt es inzwischen sogar ein Ranking der LE an den diversen Business Schools. 2007 nahmen darin Emory, Dartmouth, Duke, Michigan und Stanford die obersten fünf Listenplätze ein.

Amerika wäre nicht Amerika, hätte sich der neue Geschäftszweig der LE nicht längst schon organisiert und professionalisiert. Genau das ist das Anliegen der »Association of Leadership Educators«. Ihr geht es u.a. darum, durch empirische Untersuchungen und Tests herauszufinden, welche Kernkompetenzen für Leadership von Belang sind, inwieweit diese von den Studienangeboten und Curricula tatsächlich abgedeckt und behandelt werden, und wie eine optimale LE aussehen sollte. (Yoon et.al. 2010) Die ebenso lange herbeigesehnte wie versprochene »science of leadership« lässt allerdings bis heute auf sich warten. »If we are destined to be the nation responsible for world leadership, we must develop leaders of the highest type,« hatte Oberst Kiser in den 1950er Jahren gefordert. »The science of leadership … will help us to understand and unerringly solve all human problems.« (1955: 224 f.) Doch das war entweder reine Großmannssucht oder schlicht naiv: Das Geheimnis von Leadership bleibt all diesen Versprechungen zum Trotz immer noch in der Glaskugel verborgen.

Auch und gerade in und mit der LE gibt es also noch viel zu tun und auszuprobieren. Die erste Lektion steht freilich auch ohne aufwendige empirische Evaluation schon fest: »When in doubt, wave a flag.«

LITERATURVERZEICHNIS

LITERATUR

GREENWALD, RICHARD (2010). Today's Students Need Leadership Training Like Never Before. Chronicle of Higher Education: 05.10.

KISER. SHERMAN L. (1955). The American Concept of Leadership. New York: Pageant Press.

KOUZES, JAMES M./POSNER, BARRY Z. (2001). Bringing Leadership Lessons from the Past into the Future. In: Warren Bennis et. al. (eds.), The Future of Leadership. San Francisco: Jossey-Bass: 81-90.

MACGREGOR BURNS, JAMES (2000 [1985]). Leadership. New York: Harper & Row.

MANGAN, KATHERINE S. (2002). Leading the Way in Leadership. Chronicle of Higher Education: 31.05.

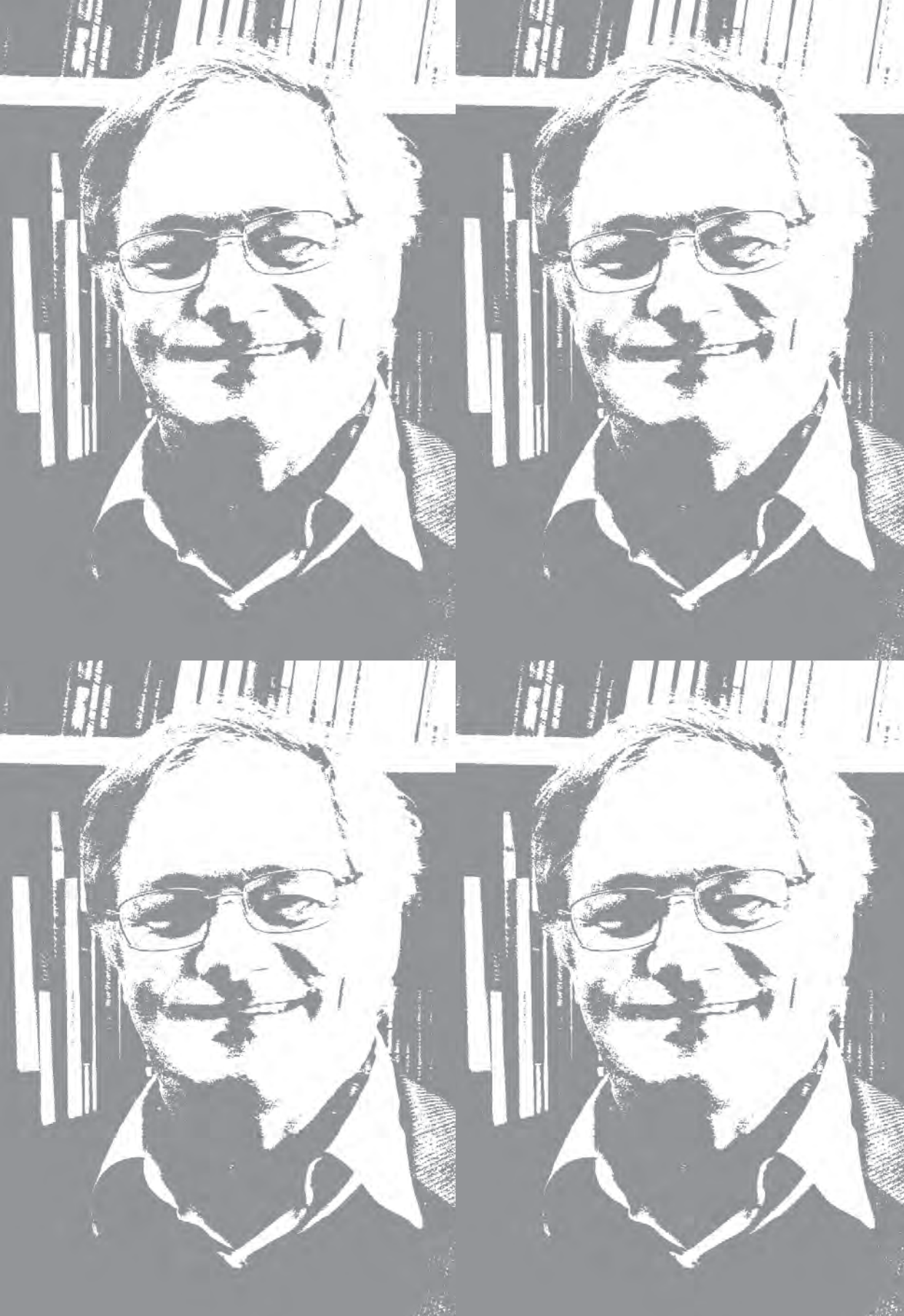
REISBERG, LEO (1998). Students Gain Sense of Direction in New Field of Leadership Studies. Chronicle of Higher Education: 30.10.

ROST, JOSEPH C. (1993). Leadership Development in the New Millenium. Journal of Leadership Studies 1(1): 91-110.

ROST, JOSEPH C., BARKER, RICHARD A. (2000). Leadership Education in Colleges: Toward a 21st Century Paradigm. Journal of Leadership Studies 7(1): 3-12.

TOWNSEND, CHRISTINE D. (2002). Leadership education: Fanatasy or Reality? Journal of Leadership Education 1(1): 35-40.

YOON, HYUNG JOON ET.AL. (2010). Leadership Competency Inventory: A Systematic Process of Developing and Validating a Leadership Competency Scale. Journal of Leadership Studies 4(3): 39-50.



RUDOLF TIPPELT

BILDUNG, PERSÖNLICHKEIT UND PROFESSIONELLE FÜHRUNG

INHALT

1 Einleitung 247

2 Bildung von Führungskräften –
von der Aufgabenorientierung über Managementkonzepte zur
Persönlichkeitsentwicklung 247

3 Bildung fördert die Persönlichkeitsentwicklung –
daher ist unbedingt ein holistisches Konzept der Bildung gefordert. 249

4 Der gesellschaftliche Wandel erfordert eine Neu- und Umorientierung
der Führungskräfteentwicklung 251

5 Besonders der demographische Wandel stellt eine gravierende
Bildungsherausforderung an Bildung und an intergenerative und interkulturelle
Formen der Zusammenarbeit dar 255

6 Personal- und auch Führungskräfteentwicklung unterliegen der kontinuierlichen
Bedarfsermittlung, der empirischen Evaluation sowie der weiteren innovativen
Gestaltung und Optimierung 257

7 Bildung und professionelle Führung schaffen soziale Empathie, fördern die
innovative Entwicklung des Humankapitals und stärken die Integration und
Partizipation in Unternehmen und Organisationen 260

Literaturverzeichnis 262

1 EINLEITUNG

Bildung, Persönlichkeit und Professionalität sind Konzepte, die auf den ersten Blick das Interesse und die Kompetenzen des einzelnen Mitarbeiters ansprechen, aber schon einleitend ist darauf hinzuweisen, dass Bildung immer auch die Interessen des Personals insgesamt und die interaktive Wertschöpfung in Organisationen und Unternehmen berücksichtigt. Eine bildungsorientierte Perspektive sollte dabei die Weiterbildung der unterschiedlichsten Hierarchie- oder Altersgruppen im Blickfeld haben. Sicher haben dabei explizites Lernen und explizite Bildung, formale Bildung also eine große Bedeutung. Formale Bildung wird immer ergänzt durch das informelle Lernen am Arbeitsplatz und dies wiederum setzt eine sehr bewusste Gestaltung von persönlichkeitsförderlichen Lernumgebungen voraus. Zu einem bildungstheoretischen Vorverständnis gehört auch die Annahme, dass das Führungshandeln durch gesellschaftliche Bedingungen strukturiert, aber keinesfalls determiniert ist.

Der französische Soziologe und Pädagoge E. Durkheim (1977) formuliert Anfang des 20. Jahrhunderts die Theorie, dass fortschreitende Differenzierung und Arbeitsteilung die Entwicklung von organischer Solidarität zwischen den Mitgliedern einer Organisation und darüber hinaus zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft begünstigen. Dies sei notwendig, weil in modernen Organisationen und Gesellschaften die Lebensweisen und -verhältnisse der Menschen auf starker Heterogenität beruhen (Lukes 1973, 137f). Dieser soziale Wandel erzwingt geradezu Sozialisation und Bildung zur Aufrechterhaltung von sozialer Kohäsion und zur Entfaltung schöpferischer Kräfte – und dies wird zu einer starken Aufgabe des Führungspersonals. Soweit knapp zu meinem Vorverständnis.

Meinen Vortrag zu den drei im Titel genannten Begriffen »Bildung, Persönlichkeit und professionelle Führung« habe ich in sechs Thesen gegliedert, die ich im Folgenden erläutern und ausführen werde:

2 BILDUNG VON FÜHRUNGSKRÄFTEN –

2.1 VON DER AUFGABENORIENTIERUNG ÜBER MANAGEMENT KONZEPTE ZUR PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG

Ein Blick auf die Bildung von Führungskräften zeigt, dass diese heute den fortwährenden Veränderungen und immer neuen sozialen Anforderungen gerecht werden müssen, dass sich Führungskräfte daher einen Grundbestand fachlichen Generalistenwissens über Managementfertigkeiten aneignen, dass sie über soziale Kompetenz und über Fähigkeiten der Selbstbildung und der Selbstveränderung verfügen. Denn nach wie vor gilt es, auch als Vorbild für breite Beleg-

schaftsgruppen wirken zu können. Folgt man dem klassischen Sozialpsychologen Kurt Lewin, dann ist das individuelle Handeln einer Führungskraft immer eine Funktion von zwei Faktoren, zum einen sind es personale Faktoren, die die Personen mitbringen und zum anderen sind es die gerade existierenden und sich dynamisch verändernden Einflüsse des sozialen Umfelds. Für Kurt Lewin (1953) ging es vor allem darum, in sich selbst leitenden Arbeitsteams (Self-Managed-Work-Teams) Arbeitnehmer emotional und sozial für eine längere Zeit begeistern und binden zu können.

Dagegen haben sich Formen der Organisation als vollkommen dysfunktional erwiesen, die auf der Basis höchster Arbeitsteilung die höchste Produktivität erwarteten, wie dies der Arbeitstheoretiker Frederic Taylor (1911) idealtypisch zum Ausdruck brachte. Hier wird Bildung minimiert auf das unmittelbar nötige, was in der Einschätzung der Effizienz allerdings ein Trugschluss war, wie spätere Evaluationen und Innovationen insbesondere der Human-Relation-Bewegung zeigten und Führung wurde darauf reduziert, diese äußerst spezialisierten segmentierten Aufgaben durchzusetzen.

Näher kommen wir den heutigen Aufgaben an Führung, wenn wir die zentralen Elemente des Managements nach Henry Fayol resümieren, der Planung, Organisation, Entscheidung, Koordi-nation, Selbst- und Fremdevaluation bereits Anfang des 20. Jahrhunderts als wichtige Elemente des Managements und der Führung, die auch persönlich repräsentiert werden müssen, hervorhob (vgl. Billie/John 2005). Managementkonzepte sind auch heute relevant, aber ein realistischeres Bild, das dann bereits den Zusammenhang von Bildung, Persönlichkeit und professioneller Führung aufnimmt, erhalten wir, wenn wir uns arbeitspsychologische Konzepte in Erinnerung rufen. Lutz von Rosenstiel (2011) beispielsweise beschreibt die Person des Führenden als intelligent, ausgestattet mit deklarativem, d.h. verbal formulierbaren Wissen über Welt und prozeduralem Wissen, d.h. teilweise nicht bewussten (automatisierten) Handlungswissen sowie mit hoher sozialer Kompetenz. Außerdem wird die Persönlichkeit durch die legendären »Big Five-traits« beschrieben, d.h. (1) geringer Neurotizismus, also hohe Stressresistenz und Belastbarkeit, (2) große kognitive Offenheit für Erfahrung, (3) soziale Verträglichkeit, (4) Gewissenhaftigkeit, denn auch traditionelle Tugenden sind nicht aufzugeben und (5) Extraversion u.a. verstanden als hohe Gesprächsbereitschaft und Durchsetzungsfähigkeit.

Das Führungshandeln ist dabei nicht autoritär, sondern kooperativ, besser könnte man auch aus heutiger Sicht autoritativ – in Anlehnung an moderne Bildungskonzeptionen – sagen: Klare Zielvorstellungen verbunden mit sozialer Empathie. Sicher ist ein gemeinsames integrierendes Selbstverständnis von in einer Organisation, in einem Unternehmen Handelnden (also einer Mission oder von akzeptierten Leitzielen) sehr hilfreich (vgl. Tippelt 2009). Eine »Kultur der Kooperation« in Organisationen und Institutionen, also der permanente Austausch von Erfahrungen und Haltungen (z.B. in Mitarbeitergesprächen) ist dringend notwendig. In heute äußerst komplexen Organisationen, mit Spezialisierungen und bereichsbezogenen Differenzierungen von Arbeits- und Berufsfeldern kommt es darauf an, durch Führungshandeln ein zu festigendes integrierendes Selbstverständnis von Teilgruppen durch Kommunikation zu koordinieren und in bestimm-

ten Fällen auf klare Zielsetzungen auch zu verpflichten (Brown/Duguig 2001, Meyer u.a. 2002, Pawlowsky u.a. 2001, Redman/Snape 2005). Wenn heute für professionelles Führungshandeln kommunikative Rationalität reklamiert wird, dann deswegen, weil heute in differenzierten und pluralen Organisationen die teilweise auseinanderstrebenden Funktionen und Aufgaben von Teilbereichen aufeinander abgestimmt und koordiniert werden müssen (vgl. Tippelt 2009) – dies steigert die Leistung von Unternehmen und Organisationen.

Aber warum rekurrieren wir auf Bildung? Am deutlichsten und entschiedensten in der aktuellen Führungsdebatte thematisiert die School of International Business and Entrepreneurship »die schöpferische Kraft der Bildung« – wie Werner Faix und Jens Mergenthaler (2010) ihr wegweisendes Buch nennen. Die Komponenten der Persönlichkeit wie Wissen, selbstorganisiertes Handeln, Temperament, Charakter und Werte werden dabei vor dem Hintergrund der existentiellen Entfaltung von fachlich-methodischen, sozial-kommunikativen, personalen und Handlungskompetenzen theoretisch anregend analysiert.

Gelingende autoritative – nicht autoritäre – Führung ist an das soziale und kulturelle Kapital, an die gelebte Vorbildfunktion der Führenden gebunden und letztlich von Bildung geprägt. Aber nicht jede Form der »Bildung« ist sinnvoll und hilfreich, Bildung muss Standards entsprechen.

3 BILDUNG FÖRDERT DIE PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG –

3.1 DAHER IST UNBEDINGT EIN HOLISTISCHES KONZEPT DER BILDUNG GEFORDERT

Bildung ist vielleicht ein deutscher Mythos, ist politische Losung, ist auch pädagogisches Programm, ist sicher ein viel genutzter zeitdiagnostischer Kritikbegriff, aber ganz gewiss ist Bildung nicht nur eine Ideologie des Bürgertums (vgl. Tenorth 2011). Wilhelm von Humboldt (1810) hatte in den klassischen Texten noch gesagt, dass es um »die höchste und proportionalisierteste Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen« gehe, dass die Verbreitung des Wahren, Schönen und Guten, ja die »Höherbildung der Menschheit« die eigentliche Vision und Mission sei, aber auch, dass die sich in Bildungsprozessen formenden Persönlichkeitskräfte des einzelnen für die gesellschaftliche Gestaltung sinnvoller sind als eine meist zu früh einsetzende ausschließlich an Nützlichkeit orientierte Spezialschulung. Das klingt und ist idealistisch, aus heutiger Sicht verwegen und doch sind der kritische Gebrauch der eigenen Vernunft im Sinne von Humboldt und von Kant und die darauf aufbauendende Konfliktlösungsfähigkeit, der Gestaltungswille, die Entscheidungs- und Problemlösungsfähigkeit jedes einzelnen die entscheidenden Zielkategorien einer ambitionierten Bildung, einer ganzheitlichen Bildung. Aber was heißt ganzheitliche Bildung? Eine Ausgangsthese meiner bildungsorientierten Überlegungen zu professionellem Führen ist,

dass die Basis einer wohl verstandenen ganzheitlichen Bildung Persönlichkeitsfaktoren einerseits, die universellen Ideen der Menschenwürde andererseits sind. Die Würde jedes einzelnen Individuums, der Wille zur Gerechtigkeit und die Förderung der Verantwortung für das Gemeinwesen sind Fundamente von Bildung und professioneller Führung, die mit dazu beitragen unser aller Leben – besonders auch unser Arbeitsleben – human und effektiv zu gestalten. Bildung umfasst dabei die Aufnahme, Erschließung und Einordnung von Erfahrung und Wissen in allen Lebensphasen, von der frühen Kindheit über das Jugend- und Erwachsenenalter bis in das hohe Alter. Die gestaltende Kraft von Bildung muss sich daher in der frühen Bildung, in den Schulen, in der Beruflichen Bildung, in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie an den Hochschulen immer wieder neu beweisen. Allerdings lassen sich einige übergreifende Herausforderungen benennen: Qualifikation und Kompetenzentwicklung, politische Partizipation und soziale Integration, ethische Orientierung sowie kulturelle Identitätsfindung (vgl. Tippelt 1990; 2009).

Unter dem Aspekt der Qualifikation zeigt sich, dass in breiten Arbeitsbereichen fortgeschrittener Wissens-, Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften besonders solche Tätigkeitsanforderungen wichtiger werden, die flexible Wissensanwendung und eigene Wissensproduktion verlangen. Funktionale Qualifikationen und persönliche Kompetenzen wie analytisches, abstraktes und systemorientiertes Denken, die Fähigkeit zum kreativen Problemlösen und selbstständiges Entscheiden in neuen, wenig standardisierten Situationen sowie die Fähigkeit zur Kooperation in Teams in arbeitsteiligen Organisationen gewinnen – das zeigen alle empirischen Arbeits- und Tätigkeitsanalysen – an Bedeutung.

Unter den Aspekten von Partizipation und sozialer Integration ist festzuhalten, dass in modernen Gesellschaften ein wachsender Bedarf sozialintegrativer Leistungen besteht. Bildung ist zu einer notwendigen, wenn auch nicht hinreichenden Bedingung für Partizipation und soziale Integration geworden. Besonders in den Forschungen zum lebenslangen Lernen ist sichtbar geworden, dass Bildung nicht nur die soziale und berufliche Entwicklung, sondern auch das zivilgesellschaftliche und ehrenamtliche Engagement stark beeinflusst. Dabei sind nicht nur die Bildungsabschlüsse, es ist auch die Qualität vermittelter Kenntnisse und sich entfaltender Kompetenzen für den weiteren Lebenslauf entscheidend. Wenn nach anerkannten Studien zur Lese- und Schreibkompetenz ein Sechstel der Heranwachsenden und Erwachsenen über keine hinreichende alltagstaugliche Kompetenz verfügt, zeigen sich die enormen Herausforderungen an die sich reformierende Schulbildung und an die kompensatorische Weiterbildung.

Unter ethischen Aspekten ist festzuhalten, dass Bildung den Werte- und Einstellungswandel in modernen Gesellschaften fördert. Bildung entfaltet ihre gestaltende Kraft, wenn Fairness und Partizipation, Demokratie und Gemeinschaft und insbesondere die Selbstentfaltung des Einzelnen hohe Priorität erlangen.

Die gestaltende Kraft von Bildung kann aber nur dann fruchtbar werden, wenn es dem Einzelnen gelingt, seine Identität beim Durchgang einer lebensgeschichtlichen Folge komplexer und häufig neuer Anforderungen immer wieder zu stabilisieren. Der »Mensch in der Moderne« wird hierbei als besonders reflektiert, differenziert, offen und individuiert beschrieben. Die kulturelle Identitätsfindung jedes einzelnen Individuums ist daher der Kern des humanen Bildungsauftrags in der Moderne.

4 DER GESELLSCHAFTLICHE WANDEL ERFORDERT EINE NEU- UND UMORIENTIERUNG DER FÜHRUNGSKRÄFTEENTWICKLUNG

Die Optimierung professioneller Führung ist sicher von Werten und Ideen abhängig, aber genauso klar ist, dass der gesellschaftliche Wandel, also z.B. die ökonomische Ausgangslage, die sozial-ökologischen Bedingungen, die sozio-kulturellen Traditionen und Entwicklungen, die Sozial-struktur und die sich permanent verändernden sozialen Milieus sowie gravierend die Organisationskulturen als interne und externe Bedingungen auf professionelle Führung (Schein 1985) und generell auf den Wandel von Bildung einwirken (vgl. Tippelt 2009). In Anlehnung an E. Durkheim (1972, 25) ist festzuhalten, dass der Wandel sozialen Handelns und von Institutionen ohne die Kenntnis der gesellschaftlichen Bedingungen (der historischen Tatsachen) unverstanden bliebe.

Auch für M. Weber ergibt sich durch sozialen Wandel ein entwicklungshistorischer Verlauf von Gesellschaften aus dem auch veränderte Anforderungen an Bildung, Persönlichkeit, Führung und Professionalität resultieren: Erweckung von Charisma, Kultivierung von Persönlichkeit, Spezialisierung der Fachschulung.

Wenn man Führung, Leitung und Steuerung assoziativ mit den Typen der Herrschaft und der Bildung nach Max Weber (1922) anspricht, muss zwischen legaler und damit auf Regelsystemen beruhender Führung, traditionaler und damit auf sozialem und kulturellem Kapital beruhender Führung und charismatischer Führung und Herrschaft unterschieden werden. Selbstverständlich ist fachliche Führung gerade auch in formal strukturierten, häufig durch bürokratische Strukturen geprägten Organisationen von allergrößter Bedeutung, um berechenbar zu bleiben. Allerdings ist, so schon Max Weber, ein »Gehäuse der Hörigkeit« unbedingt zu vermeiden. Auch dürfte ein gewisses Charisma, das die Persönlichkeit prägt, nötig sein, um die Kohäsion und Solidarität innerhalb einer Organisation und die Verpflichtung auf besondere Wertesysteme und Zielorientierungen relevant, vielleicht sogar spannend werden zu lassen. Die modernen Formen der Führung,

der Steuerung und auch des Qualitätsmanagements kommen sicher dem zweckrationalen Handeln unter den Bedingungen legaler Herrschaft sehr nahe. Nach Weber handelt zweckrational, »wer sein Handeln nach Zweck, Mitteln und Nebenfolgen orientiert und dabei sowohl die Mittel gegen die Zwecke, wie die Zwecke gegen die Nebenfolgen wie endlich auch die verschiedenen möglichen Zwecke gegeneinander rational abwägt: Also jedenfalls weder affektuell (und insbesondere nicht emotional) noch traditional handelt« (Weber 1922, 13). Wertrational dagegen handelt, wer die Ziele seines Handelns planvoll, ohne Rücksicht auf die vorauszusehenden Folgen, nur an den selbstgestellten Forderungen und Überzeugungen orientiert, also besinnungsethisch vertritt. Zweckrationales Handeln ist also der intellektuell kontrollierte Typ professionellen Handelns.

Es ist insbesondere der soziale und gesellschaftliche Wandel, der das Verhältnis von Bildung, Persönlichkeit, Führung und Professionalität in einer neuen Perspektive erscheinen lässt. Unabhängig davon, ob man von Konzepten der Wissensgesellschaft, der qualifizierenden Arbeitsgesellschaft, der Risikogesellschaft oder auch der Gesellschaft des langen Lebens ausgeht, in den Organisationen der Wirtschaft und Verwaltung und hier insbesondere bei den dort handelnden Führungskräften müssen die jeweiligen gesellschaftlichen Veränderungen verstanden und kontinuierlich verarbeitet werden. Sozialen Wandel und gesellschaftliche und organisatorische Veränderung hat es schon immer gegeben. Seit allerdings die Gestaltungsperspektive und die Steuerungsherausforderungen eine noch größere Rolle spielen, ist das Finden und Vermitteln von Orientierung in Wandlungsprozessen eine besondere Herausforderung gerade für Führungskräfte.

Wenn man Aufgaben der Bildung und des lebenslangen Lernens aus der hier gerade angesprochenen Makroperspektive gesellschaftstheoretisch knapp skizziert (Tippelt 2009), werden unterschiedliche Anforderungen beschreibbar:

Aus Sicht der Wissensgesellschaft kommt es darauf an, Problemlösekompetenz zu entfalten, Kreativität und intelligentes Eingehen auf neue Situationen anzuwenden und aufzubauen. Sinnvolles und geglücktes Arbeitshandeln können aus wissensgesellschaftlicher Sicht nur realisiert werden, wenn die basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge) beherrscht werden. Gemeint ist hier das kompetente Verfügen über die Verkehrssprache, eine grundlegende Mathematisierungskompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, eine Kompetenz in der Nutzung von Informationstechnologien und eine Befähigung zur Selbstregulation des Wissenserwerbs. Über diese Vermittlung und Aneignung basaler Sprach- und Selbstregulationskompetenzen hinaus müssen Bildungseinrichtungen ein Orientierungswissen bereit stellen, das zur kognitiv instrumentellen Modulierung der Welt befähigt, das die ästhetisch expressive Begegnung und Gestaltung von Umwelt (z.B. durch Sprache, Kunst, Literatur und Musik) ermöglicht, das es den Lernenden erlaubt, sich normativ evaluativ mit Wirtschaft und Gesellschaft auseinanderzusetzen (durch Geschichte, Ökonomie, Politik und Gesellschaftskunde) und das auch mit Problemen konstitutiver Rationalität konfrontiert (z.B. durch Ethik, Philosophie und Religion). Dies ist eine noch nicht voll eingelöste sehr anspruchsvolle Aufgabe des gesamten Bildungssystems.

Aus Sicht der Risikogesellschaft wissen wir, dass die Moderne durch flexible Biografien geprägt ist, dass Kinder nicht immer das tun, was sie modellhaft bei den Eltern erleben, dass sie neue Bildungswege einschlagen. Die Risikogesellschaft impliziert einerseits Freiheit, weil die nachwachsende Generation eigene Wege gehen kann, andererseits birgt sie Risiken, weil es schwierig ist, sich eine Identität anzueignen, wenn das unmittelbare nahe soziale Umfeld diese nicht immer stützen kann. Geglückte Einmündungen in die Erwerbsgesellschaft sind aus Sicht der Risikogesellschaft Basis für die notwendige Inklusion von sozialen Gruppen und Grundlage für sinnerfüllte Biografien. Es ist erfreulich, wenn im europäischen Vergleich die Jugendarbeitslosigkeit relativ niedrig ist, es stimmt nachdenklich, wenn das sogenannte Parallelsystem der beruflichen Bildung nahezu jenen Umfang hat wie das aus didaktischen Gründen überaus erfolgreiche Duale System. In der Risikogesellschaft müssen sich Führungskräfte in der Praxis – und dies scheint das grundlegende Problem – aber zunehmend mit »unsicheren« Ausgangsbedingungen auseinandersetzen: Unsicherheit über die weitere ökonomische Entwicklung und die ökologischen Ressourcen in globalen Kontexten, Unsicherheit über den technisch und arbeitsorganisatorisch bestimmten weiteren Bedarf nach Bildung und Erziehung von Seiten des Beschäftigungssystems, demographisch bedingte Unsicherheit, die sich u.a. im sektoralen Fachkräftemangel ausdrückt, Unsicherheit über die künftigen Prioritäten innerhalb des Bildungssystems, Unsicherheit über die dominanten sozialen Rollen, auf die vorbereitet werden soll (vgl. Tippelt 1990, 290). Dieses hohe Maß an Ungewissheit hat generell für professionelles Handeln Konsequenzen:

Weder der große (vielleicht sogar scheinbar einzige) normative Bildungs- und Handlungsentwurf noch die immer wieder neue, kurzfristige Reaktion auf jeweils auftauchende Probleme sind an-gemessene Strategien des Umgangs mit Ungewissheit und Unsicherheit. Ohne das Wissen über zurückliegende Entwicklungen im Unternehmensbereich wie im Bildungsbereich bleibt weitsich-tiges planendes Handeln unerreichbar. Eine Führungskraft im privaten unternehmerischen wie im öffentlichen Bereich ist aber nicht mit einer tabula rasa konfrontiert, »auf der sie errichten kann, was sie möchte, sondern mit existierenden Realitäten, die sie nicht schaffen, noch zerstören, noch beliebig transformieren kann.« (Durkheim 1972, 25). Bereits J. Dewey (1916) hat dies in seiner pragmatistischen Bildungstheorie aufgezeigt und später konnten empirische Analysen der Bildungsforschung darlegen, dass nicht alle Einflussfaktoren auf Bildungs- und Weiterbildungsprozesse ungewiss sind. Bildungs- und Sozialforschung, weit davon entfernt sichere Prognosen zu liefern, kann – sofern sie sich als freie empirische und theoretische Wissenschaftsdisziplin entfaltet (vgl. Albert 1976) – zumindest den Einfluss einiger Faktoren in einer turbulenten Umwelt genauer darlegen. Die Kenntnis sozial- und bildungswissenschaftlicher Forschung ist daher eine unbedingt notwendige Basis für professionelles Handeln.

Aus Sicht der Arbeitsgesellschaft haben wir es einerseits damit zu tun, dass zunehmend höhere Fachkompetenzen von Seiten des Arbeitsmarktes und der betrieblichen Arbeitsstrukturen nachgefragt werden, dass andererseits – als Schattenseite der segmentierten Arbeitsgesellschaft – von einem Teil der Erwachsenen Arbeitslosigkeit bewältigt werden muss. Das Bildungs- und Weiterbildungssystem – auch öffentlich mitgetragen – sind hier gefordert, um entsprechende integrative Lösungen zu unterstützen und mit anzubieten.

Aus Sicht der Zivil- und Einwanderungsgesellschaft geht es darum, Partizipationskompetenz aufzubauen, sich solidarisch in sozialen Netzen bewegen zu können, eigene Interessen zu erkennen und in einer sozial und gesellschaftlich verträglichen Weise zu realisieren und zu vertreten. Es ist notwendig interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln, ein besonderes Augenmerk auf die Integration der Migranten in unserer Gesellschaft zu richten und Exklusionen dieser großen und sehr heterogenen sozialen Gruppen zu verhindern (insgesamt sind ca. 16 Millionen Bürger ausländischer Herkunft oder haben einen Migrationshintergrund). Es geht einerseits um fördern und fordern, andererseits geht es darum, sich mit den Traditionen der Anderen auseinander zusetzen, sich in deren kulturelle Welten einzudenken und diesen auch einen akzeptierten Raum zu ermöglichen. Es bedeutet auch provinzielles und ethnozentrisches Denken und Verhalten früh zu erkennen und dieses präventiv abzuwehren.

Die Sicht der Gesellschaft des Langen Lebens schließlich fordert intergenerative Kompetenz heraus, basiert auf dem demographischen Wandel, der darauf hinweist, dass in der aktuellen Gesellschaft nicht die jugendlichen Kohorten, sondern die mittleren Kohorten der 49-jährigen quantitativ am stärksten sind und dass in Deutschland auch die betrieblichen Belegschaften zunehmend altern. Das bedeutet, dass sowohl ältere als auch junge Arbeitnehmer in der Lage sein müssen, sich intergenerativ auf die jeweiligen Kompetenzen der anderen Altersgruppen zu beziehen und deren Erfahrungen bei den eigenen Problemlösungen aufzugreifen.

Eine überzeugende Antwort der Unternehmen auf diese neuen Herausforderungen besteht unter anderem darin, die Führungskräfte ständig im Sinne eines lebenslangen Lernens und der Bildungsprozesse über die Lebensspanne weiter zu qualifizieren. Dabei sind moderne Wissensmanagement-Konzeptionen – und dies markiert die Um- und Neuorientierung bei der Entwicklung von Führungskräften – die Generierung neuen Wissens, aber auch die Speicherung vorhandener Wissensbestandteile und Erfahrungen, die Kommunikation innerhalb der Organisation und zwischen den Organisationen sowie der Transfer von Wissen, aber auch von neuen Zielorientierungen in die Belegschaft zentrale Herausforderungen.

Dies erfolgt vielfach institutionell geplant und finanziert durch das Unternehmen, denn Unternehmen sind die mit Abstand stärksten beruflichen Weiterbildungsträger (vgl. Pawlowski/ Bäumer 1996; Rosenstiel 2007). Aber wir wissen auch, dass Bildung dann stärker nachgefragt und angeboten wird, wenn Personen bereits hoch qualifiziert sind, wenn sie jung sind, wenn sie über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, wenn sie männlich sind. Diese teilweise askripiven Merkmale bei der Auswahl von Weiterbildung müssen heute hinterfragt werden, insbesondere die Kraft des demografischen Wandels muss erkannt werden und zu praktischen Innovationen führen.

5 BESONDERS DER DEMOGRAPHISCHE WANDEL STELLT EINE GRAVIERENDE HERAUSFORDERUNG AN BILDUNG UND AN INTERGENERATIVE UND INTERKULTURELLE FORMEN DER ZUSAMMENARBEIT DAR

Die Stellgrößen zur Bearbeitung des demographischen Wandels und des damit einhergehenden Problems der Findung von Personen mit adäquaten und hohen Kompetenzen weisen in verschiedener Hinsicht auf Bildung:

Kompensation der im Schulsystem entstandenen Kompetenzlücken und -defizite eines Teils der jüngeren Generation, Rekrutierung und Weiterbildung qualifizierter Ausländer/-innen, Förderung von Frauen insbesondere in der Führungskräfteentwicklung. Die älteren über 45-jährigen Er-werbstätigen sind angesichts der demographischen Entwicklung eine besonders wichtige Ziel-gruppe, was mehrere Gründe hat, die wir an der LMU in empirischen Studien herausgearbeitet haben:

Die kognitive Kapazität im (höheren) Erwachsenenalter wird sowohl von den zwei Intelligenzkomponenten als auch von emotionalen, motivationalen und persönlichkeitsstrukturellen Faktoren beeinflusst. Bildung über die Lebensspanne unterscheidet zwischen einer fluiden »Mechanik«, welche die basalen Funktionen der Informationsverarbeitung betrifft (Wahrnehmung, Gedächtnis, Geschwindigkeit) sowie der kristallinen »Pragmatik«, einem wesentlich erfahrungsbasierten Wissen. Es kommt mit zunehmenden Alter – das zeigen zahlreiche empirische Untersuchungen – zwar zur Abnahme der Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung und auch zu Problemen bei der Übertragung von Inhalten aus dem Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis, auch zu Verlusten in der kognitiven Schnelligkeit und Mobilität (fluide Mechanik), aber wir wissen, dass Verluste in der fluiden Intelligenz durch Erfahrung und gute Vernetzung von Wissen kompensiert werden können (vgl. Kruse 2009). Neue Inhalte können in bestehende Wissens- und Kompetenzstrukturen eingeordnet werden: Ältere Menschen lernen zwar langsamer als Junge, dafür haben sie jedoch bereits sehr viel gelernt und können dieses Wissen dafür einsetzen, neues Wissen zu integrieren und auch weiterzugeben (vgl. Spitzer 2010, 220).

In der repräsentativen EdAge-Studie (vgl. Tippelt u.a. 2009) zeigte sich, dass der Lernertrag durch das »Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz« von den älteren Erwerbstätigen besonders hoch eingeschätzt wird. »Dies bedeutet allerdings nicht, dass ältere Erwerbstätige grundsätzlich

weniger an beruflich-betrieblicher Weiterbildung partizipieren oder sogar weniger von derselben profitieren würden. Der AES zeigt, dass ältere Erwerbstätige zwischen 60 und 64 Jahren ihre Weiterbildungsbeteiligung in den letzten drei Jahren erheblich gesteigert haben und heute ebenso häufig an Weiterbildung teilnehmen wie die jüngste Altersgruppe der 19-24-Jährigen. (vgl. Bilger/Rosenbladt v.- bmb+f 2011). Die stärkere Weiterbildungsaktivität älterer Erwerbstätiger gründet auf unterschiedlichen Motivlagen, deren Kenntnis wiederum eine wichtige Bedingung für betriebliche Entscheidungsprozesse darstellt. So lassen sich fünf Typen weiterbildungsaktiver ArbeitnehmerInnen mit je vollkommen unterschiedlichen Motiven und Verwertungsinteressen unterscheiden (Schmidt 2009):

- **A) AUFSTIEGSORIENTIERTE:**
  24 % der weiterbildungsaktiven Erwerbstätigen (Männer wie Frauen) nennen als wichtigstes Teilnahmemotiv die positive Beeinflussung ihrer weiteren beruflichen Zukunft im Allgemeinen sowie die Verbesserung ihrer beruflichen Position im Besonderen.

- **B) VERWERTUNGSZENTRIERTE:**
  10 % der älteren weiterbildungsaktiven Erwerbstätige wollen ihre Beschäftigungsfähigkeit erhalten und ihre Kompetenzen den aktuellen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt anpassen, sie nehmen eher kürzere Lernangebote in Anspruch. Die Partizipation an Weiterbildung richtet sich vor allen Dingen auf den Erhalt des Arbeitsplatzes – man versucht das Erreichte zu erhalten. Es dominieren hier Personen zwischen 45 und 50 Jahren, die häufig einen Arbeiterstatus innehaben und über einfache Schulabschlüsse verfügen.

- **C) FLEXIBLE:**
  Der Typus der »Flexiblen« (11,5 %) ist überdurchschnittlich weiterbildungsaktiv und relativ offen hinsichtlich der Art und Weise des Weiterlernens. Es werden u .a. auch Fernlehrgänge und e- learning in die eigenen Weiterbildungsaktivitäten integriert – die Erwerbstätigen dieses Typus sind offen für einen Wechsel des Arbeitgebers und teilweise auch der bisherigen Arbeitstätigkeit. Männer und Erwerbstätige in großen Unternehmen sind in dieser Gruppe überrepräsentiert.

- **D) ORGANISATIONSINTERN AKTIVE:**
  Die organisationsintern-Aktiven machen die größte Gruppe der weiterbildungsaktiven älteren Erwerbstätigen aus (42 %); hier dominieren wiederum die Männer und insgesamt hohe Bildungsabschlüsse. Ihre Weiterbildungsaktivität beschränkt sich vornehmlich auf den Beruf und den Betrieb; Bei den Weiterbildungsaktivitäten geht es primär um Einzelunterweisungen direkt am Arbeitsplatz und diese Erwerbstätigen fühlen sich stark an ihren Betrieb gebunden. Mit den intensiven Weiterbildungsaktivitäten korrelieren auch ein starkes Freizeitengagement und eine intensive kulturelle Teilhabe.

- **E) GANZHEITLICH ORIENTIERTE:**
  Den Gegenpol zu den organisationsintern-Aktiven stellen die »Ganzheitlich Orientierten« (13 %) dar, die sich insbesondere an privat organisierter Weiterbildung beteiligen. Dieser Typus zeichnet sich durch einen hohen Anteil an Selbstständigen und Existenzgründern aus, die in der Regel über einen hohen Bildungs- und Berufsabschluss verfügen – man versucht die eigene Persönlichkeit sozial, emotional und kognitiv weiter zu entwickeln. Es überwiegen Frauen, die sich auch ehrenamtlich und kulturell sehr aktiv engagieren.

Die älteren Erwerbstätigen sind also auch in ihren Bildungsmotiven alles andere als homogen. Diversität ist das richtige Stichwort. Der Trend, dass die in den Arbeitsmarkt eintretenden Kohorten immer kleiner werden und im Gegensatz hierzu die älteren, gut ausgebildeten und bildungsgewohnten Erwerbstätigen stetig zunehmen, stellt eine gravierende Herausforderung für professionelles Führungshandeln heute dar.

6 PERSONAL- UND AUCH FÜHRUNGSKRÄFTEENTWICKLUNG UNTERLIEGEN DER KONTINUIERLICHEN BEDARFSERMITTLUNG, DER EMPIRISCHEN EVALUATION SOWIE DER WEITEREN INNOVATIVEN GESTALTUNG UND OPTIMIERUNG

Bildung, Persönlichkeit und professionelle Führung müssen sich ausweisen, z.B. durch eine gesteigerte Arbeitszufriedenheit, durch ein hohes Maß an Commitment, durch die Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen, durch die erhöhte Bereitschaft zur Kompetenzentwicklung am Arbeitsplatz und zur Qualifizierung in Weiterbildungssequenzen auf Seiten der Mitarbeiter. Engagement, verbessertes teamorientiertes Verhalten und eine Reduktion des Arbeitsabsentismus sind und bleiben Erfolgskriterien für erfolgreiches Führungsverhalten.

Partizipative und autoritative Führungsstile haben heute einen engen Bezug zur humanen Entwicklung von Menschen, Teams und Organisationen. Aber man wird sagen können, dass es weder eine ideale Führungsperson noch ein generell optimales Führungsverhalten gibt, denn die

Kriterien erfolgreicher professioneller Führung sind daran gebunden, Geführte zielorientiert zu fordern und zu fördern, Kriterien für den Erfolg des eigenen Handelns präzise zu benennen und dann auch konsequent zu beachten, die Führungssituation innerorganisatorisch aber auch in den interorganisatorischen Kooperationen valide zu erkennen und zu gestalten. Das Führungshandeln kann durch Personalentwicklung wie unter anderem durch Weiterbildung und Fortbildung flexibel modelliert werden. Nach wie vor ist eine gewisse Harmonie von Organisation und Person (organization-person-fit) eine Schlüsseldimension, denn es ist unerlässlich Führungspersonen auf der Basis von fachlicher, sozialer und kultureller Bildung anforderungsgerecht auszuwählen. Führung hat, gerade wenn man Bildung stark berücksichtigt, etwas mit Personalentwicklung zu tun, denn »die systematisch vorbereitete, durchgeführte und kontrollierte Förderung der Anlagen und Fähigkeiten des Mitarbeiters in Abstimmung mit seinen Erwartungen und unter besonderer Berücksichtigung der Veränderung des Arbeitsplatzes und der Tätigkeiten sind dabei immer im Blick« (von Rosenstiel 2010).

Wir wissen aus der Bildungs- und Führungskräfteforschung, dass bei den Bildungsinvestitionen im beruflichen Feld eine große Streuung sichtbar ist, denn das Qualifikationsniveau, das Lebensalter, das Geschlecht, die Nationalität und auch der berufliche Status, die hierarchische Position, die Branche beeinflussen Investitionen in die Arbeitnehmer, auch in Führungskräfte.

Wenn man also Bildung und Weiterbildung konzipiert, wird man diesen Prozess gestalten und davon ausgehen, dass verschiedene Phasen relevant sind. Wichtig ist die Erhebung des Bildungsbedarfs, denn nur die Analyse der Aufgaben, der Fähigkeiten, Kompetenzen und auch der Neigungen des Einzelnen sowie die Analyse der sich wandelnden Anforderungen in der Organisation ermöglichen eine zielorientierte Formulierung von Bildungsmaßnahmen.

- Das Lernpotenzial der zu Bildenden ist festzustellen.
- Die Lernziele sind zu formulieren.
- Die Interventionen sind so zu gestalten, dass sie entweder von externen Institutionen durchgeführt werden oder in der eigenen Institution teamorientiert vorgenommen werden.
- Bei der Durchführung ist das Prinzip der situierten Bildung zu berücksichtigen, denn es gilt, den Transfer zu sichern, das Gelernte soll am Arbeitsplatz angewandt werden können.
- Nicht nur der Output von Fortbildung und Bildung, sondern auch der Outcome ist durch eine langfristig angelegte Evaluation der erzielten Effekte sicherzustellen.

Es ist überraschend, dass in der Weiterbildungspraxis von Führungskräften ein Teil dieser sehr naheliegenden Prinzipien noch nicht realisiert wird, oder dass insbesondere auch mit unbefriedi-

genden Methoden evaluiert wird (vgl. von Rosenstiel 2011). Eine bildungsorientierte Konzeption von professioneller Führung, die die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen in besonderer Weise hervorhebt, kann auf Evaluierung und auf Kriterien der Erfolgsmessung nicht verzichten. Es geht darum, die subjektive Wertung, den messbaren Wissenszuwachs, die möglichen Verhaltensveränderungen, das konkrete Verhalten am Arbeitsplatz und auch die extern festzustellenden Resultate wie Umsatzsteigerung, Fehlzeiten, Fluktuation, Qualität der Verbesserungsvorschläge etc. der Arbeitnehmer als Kriterien der Erfolgsmessung weiterhin ernst zu nehmen. Gerade eine an Bildung und Persönlichkeit orientierte Konzeption professionellen Führungsverhaltens wird sich mit unterhaltsamen und amüsanten Trainings nicht zufrieden geben können, sondern wird neben den unmittelbaren, häufig positiven subjektiven Bewertungen immer die langfristigen Wirkungen auf das Verhalten und auch die unternehmensbezogene Effizienz im Blick haben. Bildung, wenn man sie als Förderung von Lernkultur, Verbesserung der Kompetenzentwicklung mit Erpenbeck und v. Rosenstiel versteht, ist im Prozess der Arbeit unter Berücksichtigung des sozialen Umfelds im Zuge von Weiterbildung und unter Nutzung auch von multimedialen Angeboten zu planen. Es sind immer dort starke Effekte zu erwarten, wo Menschen implizit und non-formal, aber auch explizit und formal an ihre Arbeitserfahrungen lernend anknüpfen können.

Hier werden auch Kompetenzen generiert, die als Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln weiterzuentwickeln sind. Da reine Erfahrung in der Regel kaum qualifiziert, muss Erfahrung reflektiert werden. Es muss emotionale Verunsicherung auftreten, denn dies bietet die Voraussetzung dafür, eigenes Verhalten weiterzuentwickeln, zu verbessern, selbstregulierter und selbstverantwortlicher arbeiten zu können. Hierbei sind nach wie vor Maßnahmen der job rotation, der Auslandsentsendungen, etc. hilfreich. In vielen Unternehmen wird bereits in dieser Weise gearbeitet und die Führungskräfte werden sehr gezielt in kleinen Gruppen mit echten Projekten des Unternehmens konfrontiert und sie lernen mit Bildungsexperten, um gewonnene Erfahrungen zu diskutieren, zu reflektieren, möglicherweise zu generalisieren oder aber auch zu modifizieren. Man kann sagen, dass man in aktuellen Bildungsprozessen kein Curriculum abarbeitet, sondern Bildung so konzipiert, dass sie als eine Folge systematisch aufeinander folgender und aufbauender Arbeitserfahrungen vermittelt wird, die im Bildungsprozess dann allerdings reflektiert und möglicherweise auch bewussten Änderungen unterzogen werden.

Formal organisierte Bildung bleibt ein wichtiger Bestandteil der Kompetenzentwicklung von Führungskräften, aber man wird immer auch hervorheben müssen, dass bei der Kompetenzentwicklung die lernintensive, herausfordernde Gestaltung des einzelnen Arbeitsplatzes bei Führungskräften genauso wie bei anderen Arbeitnehmern einen herausragenden Beitrag dazu leistet, dass sich Anforderungen von Bildung in reale Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung zu Gunsten von Personen und von Unternehmen auswirken können.

Ich komme zu einigen Folgerungen:

7 BILDUNG UND PROFESSIONELLE FÜHRUNG SCHAFFEN SOZIALE EMPATHIE, FÖRDERN DIE INNOVATIVE ENTWICKLUNG DES HUMANKAPITALS UND STÄRKEN DIE INTEGRATION SOWIE PARTIZIPATION IN UNTERNEHMEN UND ORGANISATIONEN

Der Anpassungsdruck, dem Regionen, lokale Kulturen und Unternehmen in den Globalisierungsprozessen einer »Weltgesellschaft« ausgesetzt sind, ist massiver geworden. Gerade in dieser Situation kann das Konzept des demokratisch-pragmatistischen Lernens in Experimentier- und Interpretationsgemeinschaften wie es insbesondere John Dewey und in Deutschland Georg Kerschensteiner vertrat, interessant sein. Bildung basiert auf systematischem und theoriegeleitetem hypothetischen Denken, braucht Reflexivität und die Fähigkeit, Traditionen und Überlieferungen zu befragen, zielt auf Innensteuerung und auf die Entwicklung von komplexen Fähigkeiten der Rollenübernahme und Empathie hin, damit die signifikanten und generalisierten anderen verstanden werden können. (vgl. Mead 1934). Bildung kann mit dazu beitragen, dass Arbeitnehmer darauf vorbereitet werden, rational miteinander zu reden, Dinge auszuhandeln, wechselseitig aufeinander einzugehen, Probleme zu koordinieren, in Teams sich zu ergänzen, so dass auf diese Weise soziale Integration und organische Solidarität (vgl. Durkheim 1988), also Möglichkeiten kooperativen Arbeitens und verständigungsorientierten Lebens – auch im internationalen Kontext – gefördert und stabilisiert werden. Aber es stimmt dennoch: Voraussetzung für diese komplexen sozialen und demokratieförderlichen Orientierungen sind u. a. die genannten Persönlichkeitsdimensionen von Führungskräften und die achtsame soziale und kognitive Förderung jedes einzelnen.

Professionelles Handeln zumal von Führungskräften kann – trotz allem – nicht normativ entkernt sein. Analytisch notwendig ist ein breites holistisches Bildungsverständnis, das zumindest drei Dimensionen betont (vgl. Bildungskonsortium 2006, 2): (1) Individuelle Regulationsfähigkeit, verstanden als Fähigkeit des Individuums das eigene Verhalten zur Umwelt, zur eigenen Biographie und zur öffentlichen Gemeinschaft selbständig zu gestalten; (2) Humanressourcen und Humankapital, verstanden als Sicherung und Weiterentwicklung des Arbeitskräftepotentials sowohl in ökonomischer als auch in partizipativer Perspektive; (3) gesellschaftliche Integration und organische Solidarität, verstanden als Fähigkeit zur sozialen Teilhabe und zur kulturellen Aneignung sowie zur sozial-kognitiven Empathie, um die Interessens- und Lebenslagen der jeweils sozial und ethnisch anderen zu verstehen und zu achten. Gerade Empathie und die Fähigkeit zur sozialen Rollenübernahme sind für Führungskräfte notwendig, denn wie Milieustudien zeigten,

haben es Führungskräfte nur ausgesprochen selten mit jener sozialen Gruppe zu tun, der sie selbst zuzuordnen sind. Man muss sich in andere Lebenslagen und Lebenswelten hineindenken können, um bedürfnis-, wissens- und kompetenzadäquat zu handeln. Professionalität in unserem Zusammenhang basiert also auf Persönlichkeit sowie der intelligent planenden Konstruktion von Bildungsprozessen.

LITERATURVERZEICHNIS

LITERATUR:

ALBERT, H. (1976). Aufklärung und Steuerung. Aufsätze zur Sozialphilosophie und Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften. Hamburg.

BILGER, F.& ROSENBLADT V., B. (2011): Das Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES Trendbericht 2010, BMBF, Bonn/Berlin.

BILLIE, T.A. & JOHN, J.S. (2005): On the shoulders of giants: The origins of OD. In: W.J. Rothwell & R.R. Sullivan (eds.), Practicing organization development: A guide for consultants (2nd edition), San Francisco, 33-50.

BROWN, J.S. & DUGUIG, P. (2001): Knowledge and Organizations: A Social Practice Perspective. In: Organization Science, 12(2), 198-213.

DEWEY, J. (1916): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York.

DURKHEIM, E. (1972). Erziehung und Soziologie. Düsseldorf.

DURKHEIM, E. (1977): Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt: Suhrkamp.

FAIX, W. & MERGENTHALER, J. (2010). Die schöpferische Kraft der Bildung. Über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung. Steinbeis Edition.

HUMBOLDT, W. V. (1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin. In: Aurich (Hrsg.) (1959), Die Idee der Deutschen Universität, Berlin.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

KRUSE, A. (2009): Bildung im Alter. In: Tippelt, R./ von Hippel, A. (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, (3. Aufl.), Wiesbaden, 827–840.

LEWIN, K. (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim.

LUKES, S. (1973): Emile Durkheim. His Life and Work: A Historical and Critical Study. New York.

MADSEN, S.R., MILLER, D. & JOHN, C.R. (2005): Readiness for organizational change: Do organizational commitment and social relationships in the workplace make a difference? In: Human Resource Development Quarterly, 16(2), 213-233.

MEAD, G.H. (1934). Self, Mind, Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago.

MEYER, J.P., STANLEY, D.J., HERSCOVITCH, L. & TOPOLNYTSKY, L. (2002): Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta – analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. In: Journal of Vocational Behavior, 61, 20-52.

MEYER, J.W. & SCOTT, W.R. (1983): Organizational Environments. Ritual and Rationality, Beverly Hills u.a..

OSTROFF, C. & SCHULTZ, M. (2007): Perspectives on organizational fit. New York, 3-69.

PAWLOWSKY, P., FORSLIN, J. & REINHARDT, R. (2001): Practices and Tools of Organizational Learning. In: M. Dierkes, A.B. Anthal, J. Child & I. Nonaka (eds.), Handbook of Organizational Learning and Knowledge (pp. 775-793). Oxford, UK: Oxford University Press.

PAWLOWSKI, P. & BÄUMER, J. (1996): Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München.

POPPER, K.R. (1972): Objective Knowledge: An Evolutionary Approach. Oxford.

REDMAN, T. & SNAPE, E. (2005): Unpacking commitment: Multiple loyalties and employee behavior. In: Journal of Management Studies, 42(2), 301-328.

REUPOLD, A. (2009): Learning Network Management: An analysis of the Network Manager`s Learning Experiences in Germany's Regions. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik.

ROSENSTIEL, LUTZ V. (2007). Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise (6., überarbeitete Auflage). Stuttgart.

ROSENSTIEL, LUTZ V. (2011). Weiterbildung von Führungskräften. In: R. Tippelt & Aiga v. Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Auflage. Wiesbaden, 955-970.

ROTHWELL W.J. & SULLIVAN, R.L. (2005): Models for Change. In: W.J. Rothwell & R.L. Sullivan (eds.), Practicing organization development: A guide for consultants (2nd edition), San Francisco, 39-79.

SCHEIN, E.H. (1985): Organizational Culture and Leadership. San Francisco, 1-48.

SCHMIDT, B. (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive (Habilitationsschrift). Wiesbaden.

SCOTT, W.R. (1995): Institutions and Organizations, London /New York.

SENGE, P.M., KLEINER, A., CHARLOTTE, R., BOSS, R.B. & SMITH, B.J. (1994): The fifth discipline fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization, New York. 16-47.

SPITZER, M. (2010). Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise. Heidelberg.

TAYLOR, F. (1911): The Principles of Scientific Management. New York.

TENORTH, H.-E. (2011): Bildung – ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: ZfE, 14. Jg., H.3, 351–362.

TIPPELT, R. (1990): Bildung und Sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim.

TIPPELT, R. (2009): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, (3. Aufl.), Wiesbaden, 453–472.

TIPPELT, R. U.A. (2009): Bildung Älterer. Chancen im demographischen Wandel. Bielefeld.

WEBER, M. (1922). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.

WERNER G. FAIX | JENS MERGENTHALER

»INNOVATABILITY« STATT EMPLOYABILITY: DIE SICHERUNG DER EIGENEN ZUKUNFTSFÄHIGKEIT

INHALT

1 Einleitung 267

2 Über Innovationen 267

3 Zukünftige Anforderungen des Berufslebens 271

4 Der Innovator als prototypischer Teil der Wissensgesellschaft 275

5 Über den Mangel an Innovatoren 281

6 Schlusswort 287

Literatur- und Abbildungsverzeichnis 289

Anhang 292

1 EINLEITUNG

Die Menschheit hat im Laufe ihrer Geschichte Vieles und vor allem Vielgestaltiges erlebt: radikale politische, gesellschaftliche, kulturelle Brüche, extrem disruptive Erfindungen und Erkenntnisse sowie gewaltige von Natur und von Menschen gemachte Schicksalsschläge. Zweifelsohne wandelt sich die Welt auch heute sowohl im Großen wie auch im Kleinen, sowohl tief wie auch schnell und sowohl viel wie auch vielgestaltig. Zweifelsohne leben Menschen heute daher in einer Zeit des Umbruchs, in der vieles - in manchen Bereichen möglicherweise alles - anders ist, als das, womit vorangegangene Generationen konfrontiert waren. Einmal mehr wird uns heute bewusst: Der Wandel war und ist ein beständiger Begleiter des Menschengeschlechts.

Die heute vielzitierte »neue Normalität« besteht darin, dass dramatischer Wandel heute eher die Regel als die Ausnahme wird. Führungskräfte weltweit rechnen so damit, dass die Welt im Allgemeinen und das Wirtschaftsleben im Speziellen eklatant dynamischer, unsicherer, komplexer und strukturell anders werden. (IBM 2010: 15) Oder wie es der Leiter einer US-Regierungsbehörde im Rahmen der IBM Global CEO 2012 zusammenfasst: »Es gibt keinen einzigen Tag, an dem ich zur Arbeit komme und weiß, was mich erwartet.« (IBM 2012: 12)

2 ÜBER INNOVATIONEN

In einer Welt, die zunehmend davon geprägt ist, ständig auf dem Sprung zu sein – ja sich zeitweilig sogar am Rande des Chaos zu befinden –, müssen auch Unternehmen ständig darauf gefasst sein, selbst einen evolutionären oder gar revolutionären Entwicklungssprung zu wagen. »Die Unbeständigkeit in ihrem Umfeld hat [… Unternehmen] gelehrt, stets das Unvorhergesehene zu erwarten. Sie wissen jedoch, dass die Rückkehr zu Wachstum mehr erfordert als nur Widerstandsfähigkeit oder eine solide Basis. Sie müssen einen Sprung nach vorne wagen, der eines Athleten würdig wäre.« (IBM 2010: 52) Unternehmen bedürfen in Zukunft noch viel mehr als zuvor eines kreativen Selbstverständnisses und hier vor allem der Bereitschaft und der Fähigkeit Neues und Anderes zu schaffen oder zumindest zuzulassen. Anders gesagt: Um in einer immerwährend neuen Welt zu bestehen, besteht der kategorische Imperativ, das erste unternehmerische Prinzip in der Fähigkeit und in der Bereitschaft zur Innovation. Immerfort Neues nicht nur anzudenken, sondern auch wertschaffende und damit auch wertschöpfende Wirklichkeit werden zu lassen – das ist es, was über das Schicksal sowohl von Volkswirtschaften wie auch von Unternehmen entscheidet. Joseph A. Schumpeter definiert die »Innovation« als: »the doing of new things or the doing of things that are already done, in a new way« (Schumpeter 1947: 151).[1]

1 »[…] dass die Innovation Faktoren auf eine neue Art kombiniert oder dass sie in der Durchführung neuer Kombinationen besteht.« (Schumpeter 1961b, Bd.1: 95)

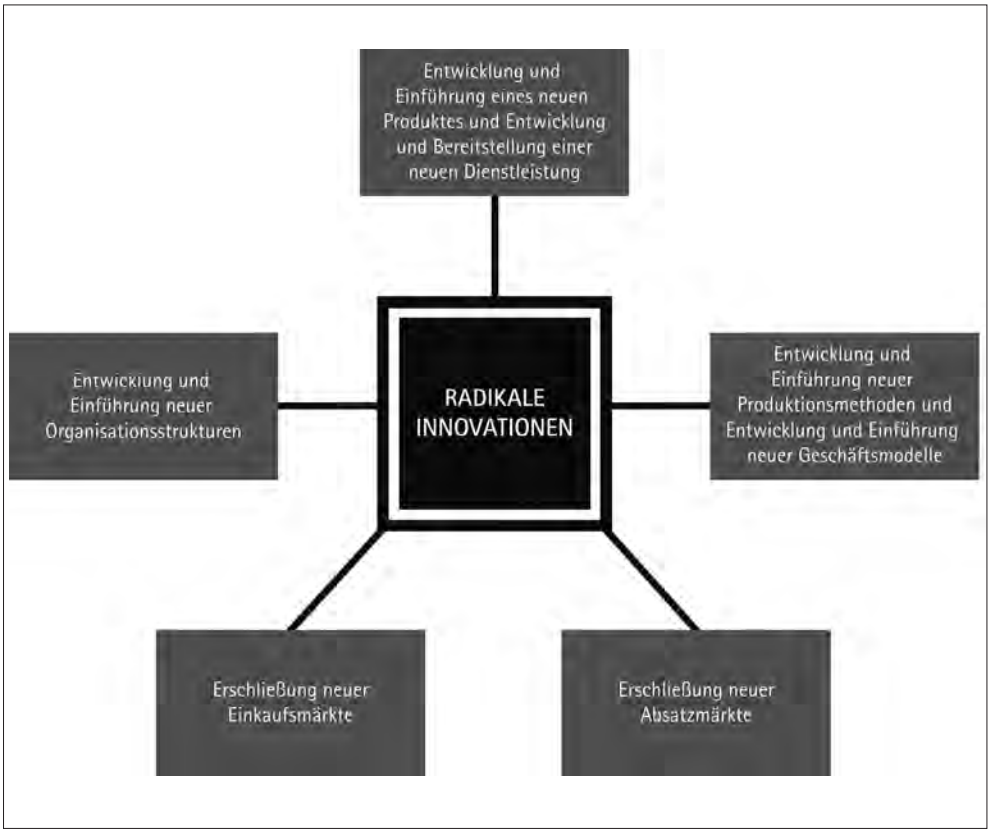
Entscheidend an dieser Definition ist das Verb »doing«: Es geht nämlich nicht alleine darum Ideen, Vorstellungen eines Zukünftigen im Kopf zu haben; es geht darum, diese Ideen in die Tat umzusetzen, neues oder so nicht angewandtes Wissen wertschöpfende Wirklichkeit werden zu lassen. Damit reicht die Innovation weiter als die eigentliche Idee oder Erfindung, beinhaltet sie doch darüber hinausgehende Aktivitäten, die über den Erfolg auf dem Markt entscheiden.

Viele assoziieren mit dem Begriff »Innovation« technische Erfindungen. Innovationen können jedoch zum einen nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in der Bürgergesellschaft und im Staat gefunden bzw. eingeführt werden. Gerade bei sozialen Innovationen wird dies deutlich. So gelten z.B. Umweltbewegung, nicht-eheliche Lebensgemeinschaften, Sozialversicherung und neue pädagogische Konzepte auch als Innovationen. Im Bereich der Wirtschaft sind es zum anderen nicht alleine die großen technischen Neuerungen, die Schumpeter meint, wenn er Innovationen spricht – und wie neuere Studien zeigen, sind es auch nicht zwingend diese neuen Techniken, die einem Unternehmen einen Vorsprung vor seinen Konkurrenten garantieren. (Collins 2001: 162) Schumpeter weist stattdessen darauf hin, dass es folgende Wege gibt, um radikal zu innovieren, d.h. etwas völlig Neues einzuführen.

> *(1) The introduction of a new good – that is one with which the consumers are not yet familiar – or a new quality of a good. (2) The introduction of a new method of production, that is one not yet tested by experience in the branch of manufacture concerned, which need by no means be founded upon a discovery scientifically new, and can also exist in a new way of handling a commodity commercially. (3) The opening of a new market, that is a market into which the particular branch of manufacture of the country in question has not previously entered, whether or not this market existed before. (4) The conquest of a new source of supply of raw materials or half-manufactured goods, again irrespective of whether this source already exists or whether it has first to be created. (5) The carrying out of the new organisation of any industry, like the creation of a monopoly position (for example trough trustification) or the breaking up of a monopoly position. (Schumpeter 1961a: 65f.)*

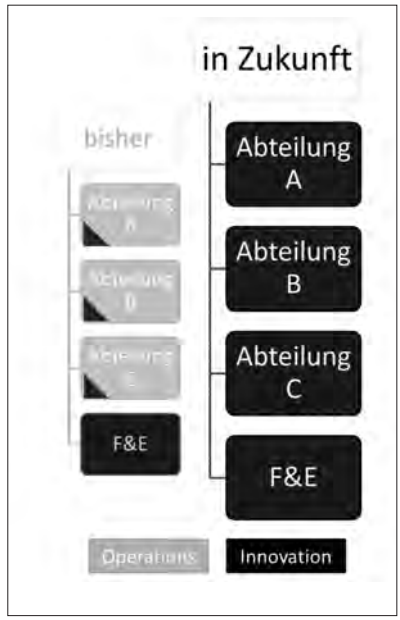
An der ursprünglichen Definition Schumpeters sollten aus heutiger Perspektive noch folgende Ergänzungen vorgenommen werden: Auf die heutige Sicht übertragen wird der Faktor »Einführung neuer Produktionsmethoden« um die Einführung neuer Geschäftsprozesse erweitert und der Faktor »Neuorganisation von Wirtschaftszweigen« durch den Faktor »Entwicklung und Einführung neuer Organisationsstrukturen« ersetzt. Letzterer beinhaltet all diejenigen Neuerungen, die die Organisationen eines Unternehmens betreffen, wie Mergers & Acquisitions, Joint Ventures, Kooperationen usw. aber auch interne Neuorganisationen. Der Faktor »Erschließung neuer Bezugsquellen von Rohstoffen und Halbfabrikaten« bezieht sich auch auf den »Aufbau neuer (internationaler) Lieferanten zur Erschließung einer neuen Bezugsquelle von Rohstoffen oder Halbfabrikaten«. Radikale Innovationen nach Schumpeter bedeuten aus Sicht von Unternehmen heute daher dies:

- Entwicklung und Einführung eines neuen Produkts und Entwicklung und Bereitstellung einer neuen Dienstleistung
- Entwicklung und Einführung neuer Produktionsmethoden und Entwicklung und Einführung neuer Geschäftsprozesse
- Erschließung neuer Absatzmärkte
- Erschließung neuer Einkaufsmärkte
- Entwicklung und Einführung neuer Organisationsstrukturen



1 | Dimensionen von Innovationen nach Schumpeter.

Schumpeters Definition von Innovation bedeutet, dass im Prinzip überall im Unternehmen, in allen Bereichen, in allen Abteilungen, auf allen Ebenen Innovationen nicht nur möglich, sondern auch nötig sind. Und noch einmal deutlicher: das tätige innovative Wirken, d.h. sowohl das »doing of new things« wie auch das »doing of things in a new« way müssen überall im Unternehmen stattfinden und nicht nur in Forschungs- und Entwicklungsabteilungen.



2 | Innovationsorientiertes Selbstverständnis in allen Bereichen eines Unternehmens.

Die Welt ist im Wandel – dies ist ein Allgemeinplatz, der heute und zu jeder Zeit wahr ist. Dass Menschen in führender Position in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft mit dem Phänomen »Wandel« umgehen müssen, dass sie vor wechselnden Hintergründen reaktiv und proaktiv innovative Ziele definieren und ausgeben müssen – das ist daher nichts wirklich Neues und nichts, was originär und typisch für unsere Zeit wäre. Neu ist allerdings, dass das Innovativ-Sein in unserer Zeit heute nicht mehr Pflicht und Privileg von Menschen in führenden Positionen ist: Innovativ-Sein gerät immer mehr zum beruflichen (Über-)Lebensprinzip jedes Menschen. Ein innovationsorientiertes Selbstverständnis muss somit auf allen Ebenen eines Unternehmens vorherrschen.[2] Der außerordentliche Fokus auf Innovationen gilt gerade für jene Menschen, die Organisationen und Gesellschaften in die Zukunft führen sollen.

»Der Leiter einer US-Regierungsbehörde meinte dazu: »Als Führungskraft muss man sich ständig neu erfinden. Wenn man glaubt, man wäre am Ziel, ist man es nicht.« (IBM 2012: 57) Mit den Worten des ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog ausgedrückt: »Dynamischer,

2 Selbst in Organisationen mit traditionell sehr straffen und rigiden Hierarchien wie z.B. dem Militär findet ein Umdenken statt: Sowohl die die Kriegsführung (kleine mobile Einheiten statt großer Heere) wie auch die Kriegsschauplätze (Städte, Gebäudekomplexe statt breiter Fronten) haben sich in den letzten Jahrzehnten verändert. Das Prinzip der Selbstorganisation, von taktischen Entscheidungen, die von den Betreffenden vor Ort getroffen werden müssen, wird so vielfach auch bei militärischen Einsa tzen verwirklicht.

gewissermaßen schumpeterischer Unternehmer sein, ist und bleibt der kategorische Imperativ, die erste unternehmerische Verantwortung und Pflicht […]: Ob in kleinen, mittleren oder großen Betrieben, ob als Eigentümer oder angestellter Manager.« (Herzog 1996).

3 | Innovationsorientiertes Selbstverständnis auf allen Management-Ebenen eines Unternehmens.

3 ZUKÜNFTIGE ANFORDERUNGEN DES BERUFSLEBENS

Eine Welt, in der der Wandel (wieder) zum Alltag gehört – ja, wie die menschengemeinsamen Herausforderungen (Zukunft der Nahrung, Zukunft der Energie etc.) zeigen: gehören muss - verlangt von Menschen einen Paradigmenwechsel: weg vom Festgeglaubten, von starren Denk- und Handlungsmustern hin zum Fluiden, zum selbstorganisierten Denken und Handeln. Die (wieder) zunehmende Dynamik des Wandels korrespondiert zwangsläufig mit einer Steigerung der Verfallsraten von handlungsorientierten Erfahrungen und Erwartungen und mit einer Verkürzung der für die jeweiligen Funktions-, Wert- und Handlungssphären als Gegenwart zu bestimmenden Zeiträume. Letztgenanntes Phänomen nennt der Philosoph Hermann Lübbe »Gegenwartsschrumpfung«:

> *»Das chronologische Alter des Veralteten nimmt ab. Anders ausgedrückt: In einer dynamischen Kultur wird das bereits Veraltete immer jünger.« (Lübbe 2003: 1)*

Wegen des ständig rasanter werdenden Fortschritts wird also der Zeitraum immer kleiner, in dem unsere einmal erworbenen Kenntnisse und Ansichten, kurzum: unser Wissen über die Welt von Bedeutung sind.

Insofern es sich bei diesem Wissen um ein kanonisches Wissen handelt, welches für die Ausübung eines bestimmten Berufs obligatorisch ist, spricht man gemeinhin von »Qualifikationen«. Erpenbeck und Sauter (2007a) definieren Qualifikationen als »klar zu umreißende Komplexe von Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können.«

Eine Qualifikation bezeichnet kurzum das kanonische Bündel an Wissen und Fertigkeiten, welches ein Mensch bedarf, um ein kanonisches Bündel beruflicher Tätigkeiten auszuüben. Das Problem besteht nun darin, dass diese kanonischen Bündel im Angesicht einer tendenziell immer dynamischeren Zukunft im Prinzip ständig aufgeschnürt werden müssen, ständig zur Disposition stehen.

> *In der Vergangenheit bestand die Herausforderung darin, dass bestimmte Qualifikationen knapp waren. Heute aber ist es praktisch unmöglich für CEOs, die Qualifikationen zu finden, die sie künftig benötigen werden – weil sie noch gar nicht existieren. Angesichts der Fülle von Veränderungen, mit denen Unternehmen konfrontiert sind, können sich die meisten von ihnen die Fähigkeiten noch gar nicht vorstellen, die sie in zwei oder drei Jahren brauchen werden. Konventionelle Schulungen stehen vor denselben Herausforderungen: Zum Zeitpunkt, da Kurse entwickelt und bereitgestellt werden, sind die vermittelten Kenntnisse fast schon wieder veraltet. (IBM 2012: 21)*

Um im Angesicht der »neuen Normalität« zu bestehen, bedarf es zunehmend der Befähigung heuristisch zu denken und zu handeln, d.h. der Befähigung dem Neuen und Anderen entgegen zu treten.

> *Das Leben unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft wird uns einen kreativen Umgang mit […] Informationen und dem Wissen abverlangen. Dazu müssen bereits an den Schulen und Universitäten die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen werden. In Zukunft wird es nicht mehr so sehr darauf ankommen, über die Bildungsinstitutionen Wissensinhalte zu vermitteln, als vielmehr Wissenspraktiken, die den Einzelnen zum konstruktiven Umgang mit Wissen befähigen. (Küppers 2010: 170)*

Angesichts der neuen Unübersichtlichkeit wird der Mensch erst wirklich handlungsfähig, indem er für neue Situationen und Herausforderungen eine persönliche Handlungsstrategie entwickelt. Es geht nicht mehr nur allein darum, Wissen im Kopf zu haben oder bei einer Prüfung zu reproduzie-

ren; es geht nunmehr darum, Wissen zu transferieren, aus Wissen etwas Neues in der Wirklichkeit entstehen zu lassen. Es geht darum, auf der Basis von Wissen und Erfahrungen Handlungen zielgerichtet und in Eigenregie durchführen zu können.

> *Wenn man nicht mehr wissen kann, welche beruflichen Anforderungen auf einen zukommen, wenn man sich auf ganz unterschiedliche kulturelle Bedingungen wird einstellen müssen, dann ist die Entwicklung einer starken, zu selbstverantwortetem Handeln und Urteilen befähigten Persönlichkeit von überragender Bedeutung. (Nida-Rümelin 2006: 44)*

Die letzten Jahrzehnte waren – zumindest was die westlichen Industrienationen betrifft – geprägt von einer relativen Stabilität. Wir haben uns mit dieser Welt vertraut gemacht, uns an ihr Sosein gewöhnt, sie als Normalität internalisiert. Innovationen gab es freilich unzählige, aber wir haben sie entweder als eine Strategie aufgefasst, mit der Unternehmen Wachstum und damit Profit generieren oder als eine nette/hilfreiche Neuerung, mit der unser Leben bequemer wird. Die Fähigkeit, innovativ zu sein, hat freilich schon immer eine Rolle gespielt, obwohl sie vielleicht nicht zu jeder Zeit explizit als Anforderungen für das Ausüben bestimmter Tätigkeiten, wie auch für den Beruf des Managers, gefordert waren. Heute erleben wir (wohl) einen Bruch mit dieser Welt; in der »neuen Normalität« werden Innovationen und die Fähigkeit, Innovationen hervorzubringen zur allgemeinen und individuellen Bedingung zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit.

Es ist bereits seit den Zeiten von Heraklit eine Binsenwahrheit, aber nichtsdestotrotz eine Wahrheit, dass nichts fester und unweigerlicher ist als der Wandel. Große und kleine Wechselbäder der Geschichte, Katastrophen und Segnungen, Wendungen und Untergänge, Veränderungen und Abbrüche – die Chronik dieses Planeten ist voll von ihnen. Selbst vermeintlich »ruhige Zeiten« sind letztlich nur Phasen mit lediglich geringeren Schwankungen. Der Wandel ist eine Konstante und daher gehört er auch zu allen Zeiten zu jenen großen Herausforderungen, mit dem sich jedes Wesen auf diesem Planeten permanent und seit je auseinander setzen müssen. Die Fähigkeit, dem Wandel (pro)aktiv und (selbst)produktiv zu begegnen – das ist es, was Individuen und auch Organisationen zukunftsfähig hält.

Im Dunstkreis der Integration zu einem gesamteuropäischen Bildungsbereich, dem so genannten Bologna-Prozess, wird zunehmend gefordert, dass Hochschulen ihre Studieninhalte stärker arbeitsmarktrelevant gestalten sollen.[3] Diese Forderung findet sich gebündelt in dem Begriff »Employability«. In Bezug auf hochschulische Bildung kann und darf dieser Begriff nicht darauf reduziert

3 Employability ist – anders als gemeinhin dargestellt – kein explizites Ziel der Bologna-Reform. Nichtsdestotrotz gelangte Employability auf die Agenda der Debatte um Hochschulen. Gründe dafür mögen sein: Einerseits fordern viele Studierende von einem Studium immer mehr Praxisbezug und Berufsrelevanz. Andererseits haben größere Gruppen u.a. Unternehmen und Organisationen das Interesse und das Bedürfnis nach einer stärker praxisorientierten Ausrichtung des Studiums.

werden, dass ein Studium nichts weiter ist als die elaboriertere Form einer beruflichen Ausbildung. Im hochschulischen Sinne muss und soll »Employability« vielmehr »Berufsfähigkeit« bedeuten.[4]

> *Ziel […] akademischer Ausbildung ist nicht die Berufsfertigkeit in dem Sinne, dass der Absolvent oder die Absolventin unmittelbar einen bestimmten Arbeitsplatz voll kompetent wahrnehmen kann, sondern »Berufsfähigkeit« nämlich die Befähigung, sich in spezifische, aber auch sich wandelnde berufliche Anforderungen dauerhaft einzufinden, die Fähigkeit zu haben, sich in der Praxis wissenschaftsgeleitet selbstständig weiterzuentwickeln. Die jeweils konkrete »Berufsfertigkeit« verschleißt sehr rasch, die »Berufsfähigkeit«, sofern wissenschaftsbasiert und dies auf hohem Fachniveau, verschleißt nicht. (Weber, Merx 2005: 21)*[5]

So sinnvoll und richtig die Unterscheidung des Begriffs »Employability« auch ist, so einfach sind die individuelle und die unternehmerische Definition von »Employability«: Aus Sicht eines Individuums geht es bei Employability darum »erwerbsfähig« zu werden, zu sein und zu bleiben, d.h. es geht um die Fähigkeit eine irgendwie geartete Erwerbsquelle zu erschließen und abzuschöpfen, um hierdurch einen selbstdefinierten Lebensstandard zu erreichen, zu sichern und auszubauen. Aus Unternehmenssicht geht es bei Employability darum, dass eine Person fähig ist, Folgendes zu leisten:

1. Die Person muss fähig sein ihr Wissen und Können in ein tatsächliches aktives Wirken zu verwandeln.
2. Dieses Wirken muss einer Organisation einen irgendwie gearteten Nutzen verschaffen.
3. Dieser Nutzen muss der Organisation ungleich größer erscheinen als jene Lohn- und Arbeitskosten, welche durch die Person entstehen.

Innovationen stellen den größtmöglichen unternehmerischen Nutzenbeitrag dar, werden durch sie doch die gegenwärtige und zukünftige Wettbewerbsfähigkeit gesichert und ausgebaut. Der größte Beitrag zur Steigerung der eigenen Berufs- bzw. Erwerbsfähigkeit besteht daher darin, die Disposition zu innovieren zu stärken und diese Disposition auch tatsächlich durch Innovationen zu zeigen.

---

4 Angemerkt sei an dieser Stelle, dass der deutsche Begriff der Berufsfähigkeit viel besser die tatsächlichen beruflichen Anforderungen der Zukunft widerzuspiegeln scheint als der englische Begriff der Employability: Angesichts einer zunehmend dynamischen Wirtschaft werden auch Lebensläufe in Zukunft immer dynamischer und bunter verlaufen: Freie Mitarbeit in einem Projekt (Crowdsourcing, Open Innovation), Festanstellung, partielle oder vollständige Selbstständigkeit – so könnte ein prototypischer Lebenslauf in Zukunft aussehen. Wer im Arbeitsmarkt der Zukunft erfolgreich sein will, muss sich darauf einstellen, nicht immer eingestellt zu sein, muss darauf gefasst sein, dass er sein selbstständiges Handeln und Urteilen bisweilen oder dauerhaft auch rechtlich als Selbstständiger vollzieht.

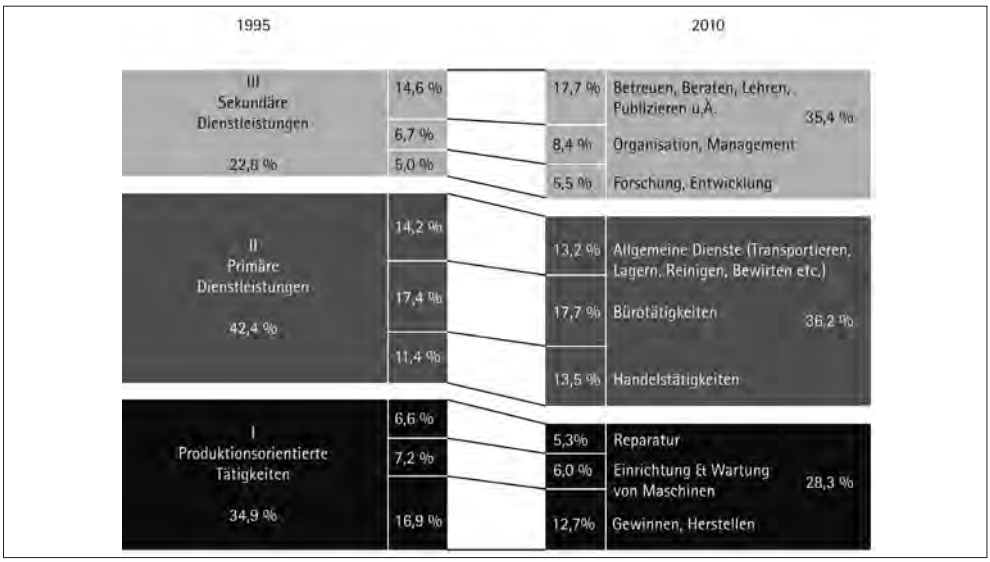
5 Vgl. dazu: »Denn alle diese Gegenstände lerntest du nicht zum Zwecke ihrer gewerbsmäßigen Ausübung, um einst selber als Meister in ihnen aufzutreten, sondern zum Zwecke deiner Bildung, wie es sich für einen freien Mann geziemt, welcher ganz aus eigenen Mitteln und seinen eigenen Zwecken lebt. (Platon, »Protagoras«, in: Sämtliche Werke Bd. 1: 61)

Bei allen Reformen unseres Bildungssystems, welche darauf abzielen, die Lernenden speziell für ihr berufliches Leben vorzubereiten, sollte daher ein besonderer Fokus auf die Befähigung zur Innovation, auf »Innovatability« gelegt werden. Denn: »Wer erkennen lässt, dass er in der Lage ist, zusammen mit anderen morgen die Probleme von übermorgen zu lösen, wird heute eingestellt.« (Jesenberger 2006: 50)

4 DER INNOVATOR ALS PROTOTYPISCHER TEIL DER WISSENSGESELLSCHAFT

Eine der zentralen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte in entwickelten Volkswirtschaften wie z.B. in Deutschland ist der Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und weiter zur Wissensgesellschaft. Dieser wirtschaftliche Strukturwandel führt zu einer Ausweitung des Dienstleistungssektors bei gleichzeitigem Rückgang von Landwirtschaft und Industrie.

Mit dem Strukturwandel verschieben sich auch die Tätigkeitsstrukturen: So beträgt der Arbeitskräftebedarf für produktionsorientierte Tätigkeiten und primäre Dienstleistungen, welcher in den 90er-Jahren noch drei Viertel des Gesamtbedarfs ausmachte, bereits 2010 nur noch zwei Drittel. In dem gleichen Umfang werden sekundäre Dienstleistungen wie Betreuung, Beratung, Lehre, Management sowie Forschung und Entwicklung an Bedeutung gewinnen.



4 | Arbeitsplätze in Deutschland: Entwicklungen nach Tätigkeiten 1995–2010 (BMBF 2009: 17).

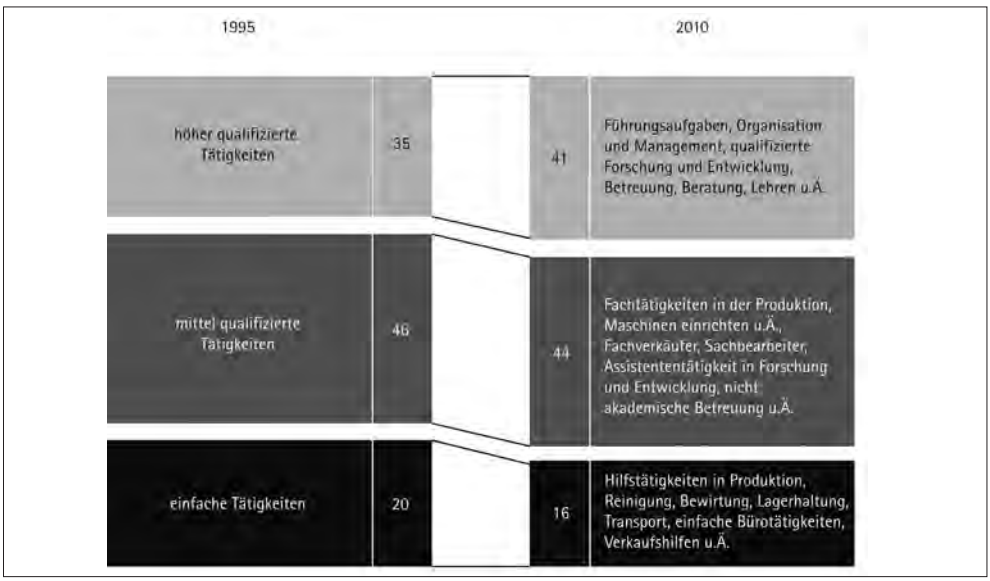
Mit dem Strukturwandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft steigen ebenso die Anforderungen an das Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte. 2010 macht der Anteil der höher qualifizierten Tätigkeiten (Führungsaufgaben, Organisation, qualifizierte Forschung und Entwicklung etc.) bereits über 40 % sämtlicher Berufstätigkeiten aus; der Anteil mittel qualifizierter Tätigkeiten bleibt währenddessen weitgehend stabil, der Anteil der einfachen (Hilfs-) Tätigkeiten geht zurück.

> *Das Einfache erledigen wir als Kunde selbst. […] Aber für den Rest, den wir nicht können, erwarten wir jemanden, der echt besser ist, als wir selbst.*
>
> **FINANZAMT:** *Bearbeiter verschwinden in den Computer, es bleiben die Steuerexperten.*
> **VERSICHERUNGEN:** *Bearbeiter verschwinden in den Computer, es bleiben Verkaufsprofis und Spezialisten. […]*
> **REISEBÜROS:** *Buchungen führen wir selbst durch, Hotels googeln wir selbst, wir brauchen nur noch Reise-Designs, Erlebnisberatung […].*
>
> *Sie können es endlos fortsetzen: Die Service-Schere öffnet sich. Sie teilt die Berufe zunehmend in ein Premiumsegment ein, in dem viel Erfahrung und Kenntnisse […] gefordert sind. Alles Normale erledigen wir selbst oder geben es als einfache Arbeit in den Niedriglohnsektor ab. Dort arbeiten Angelernte. Deren Jobs aber können genauso gut Studenten, Schüler, Rentner oder Mini-Jobber erledigen. (Dueck 2010: 88)*

Kurzum bedeutet das: »Die für entwickelte Gesellschaften relevante Form der Arbeit wird daher Wissensarbeit sein!« (Oelsnitz u.a. 2007: 37)

> *Die großen Dienstleistungssysteme zergliedern die einzelnen Arbeitsschritte in vollautomatische Prozesse, die auf Computern laufen, und in verbleibende Arbeit, die Menschen noch in körperlicher Arbeit erledigen müssen. Systeme werden die Welt der Arbeit steuern. Hydroblumen mit Funksensoren zeigen beim Hausmeister an, dass sie gegossen werden müssen, Neonröhren, dass sie kaputt sind […]. Der Mensch […] gießt Blume 17 und wechselt die Neonröhre. […] Menschen werden immer mehr zu bloßen Handlangern des Systems. Sie braten einen BigMac, wenn es auf der Jobtafel angezeigt wird, sie bringen als Kellner eine Latte Machiato an Tisch 10, weil ein Gast den Knopf dafür drückte.*
>
> *Das ist der Teil unserer Zukunft, der Sie täglich bei der Arbeit bedrückt, weil Sie schon seit Jahren fühlen, dass alles auch mit Ihnen so geschehen wird. Früher waren Sie Mitarbeiter, bald werden Sie nur noch Abarbeiter sein. Sie glauben die ganze Zeit, dass es so nicht weitergehen kann. Es muss doch Menschen geben! Wo bleibt der Mensch?, so die oft gestellte Frage. Was sollen wir alle tun? Werden wir Sklaven der Computer, wie es in vielen Filmen vorgefühlt und dramatisieren gezeigt wird?*

Dabei ist diese Sorge unbegründet, denn es bleibt eine Menge zu tun: Es ist unglaublich viel Arbeit und Intelligenz nötig, um all diese Systeme zu entwerfen und einzurichten, die uns dann viele Dienstleistungen vollautomatisch liefern. […]
Dies sind natürlich die Traumberufe der neuen Wissensgesellschaft! Die neuen Berufe haben viel mit Verhandeln, Managen, Designen, Planen, Entwerfen, Erneuern, Entwickeln, Marketing zu tun. Es geht darum, Energien freizusetzen, die Veränderungen bringen und Neues erschaffen. Dazu braucht man Ideen, Verhandlungsgeschick, politisches Gespür, Willen, Kreativität, Beharrlichkeit, Überzeugung, Begeisterung – eine gute Persönlichkeit und viel Wissen. Hier sind wieder Mitarbeiter und Vorabeiter gesucht – reine Abarbeiter braucht man hier gar nicht. (Dueck 2010: 54-55)



5 | Arbeitsplätze in Deutschland: Entwicklung nach Qualifikationsniveau 1995–2010 (BMBF 2009: 17).

Der Wissensarbeiter ist die Leitfigur der fortgeschrittenen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts. Nonaka und Takeuchi (1997: 171) unterscheiden hierbei zunächst drei Typen von Wissensarbeitern. 1. Der Wissenspraktiker, der aufgrund seines Expertenstatus, wegen besonderer Erfahrung oder Außenkontakten den »operativen Kern« der Wissensarbeit bildet. 2. Der Wissensingenieur, der die Schnittstelle zum Wissenspraktiker bildet und dafür sorgt, dass Wissen auch genutzt werden kann. 3. Der Wissensverwalter (oder besser »Wissensmanager«), der die Ziele und den Rahmen der Wissensteuerung wahrnimmt, d.h. die anderen beiden Wissensarbeiter-Gruppen koordiniert. Als vierte Gruppe sollten noch die Wissensvermittler, Wissensberater und Wissenserschaffer hinzugefügt werden; diese leisten »symbolanalytische Dienste«, d.h. sie stellen nicht-standardisierte Produkte her, die auf Symbolen (Daten, Wörtern, audio-visuelle Darstellun-

gen) basieren. Zu diesem Wissensarbeiter-Typus gehören u.a. Wissenschaftler, Anwälte, Journalisten, PR-Manager, Vermögensverwalter, Unternehmensberater, also Menschen, die Probleme lösen, beraten oder vermitteln, somit Tätigkeiten ausüben, die mit analytischen oder rhetorischen »Werkzeugen« ausgeübt werden. (Vgl. Reich 1993: 194f.)[6] Manchmal wird heute noch zwischen »Wissensarbeiter« und »Kreativarbeiter« unterschieden. Diese Unterscheidung ist eher analytischer denn wirklicher Natur: Das Werk von Kreativarbeitern ist kein Creatio ex nihilo, keine Schöpfung aus Nichts. Kreativität bedeutet die Fähigkeit schöpferischen Denkens also die Fähigkeit Ideen zu haben. Insofern man nicht annimmt, dass Ideen dem Menschen von göttlicher Seite eingegeben werden, von einem elysischen Ort in das menschliche Bewusstsein einfallen, muss angenommen werden: Die Eingabe, der Einfall ist das Ergebnis eines Prozesses, bei dem Wissen, das ein Mensch bereits im Kopf hat, von eben jenem Menschen auf eine neue oder so noch nicht kombinierte Weise verknüpft wird. Der Unterschied zwischen dem »klassischen« und dem kreativen Wissensarbeiter liegt somit darin, dass sie zum einen auf verschiedene Weisen mit Wissen umgehen und dass sie zum anderen jeweils an verschiedenen Stellen in den Innovationsprozess eingreifen.

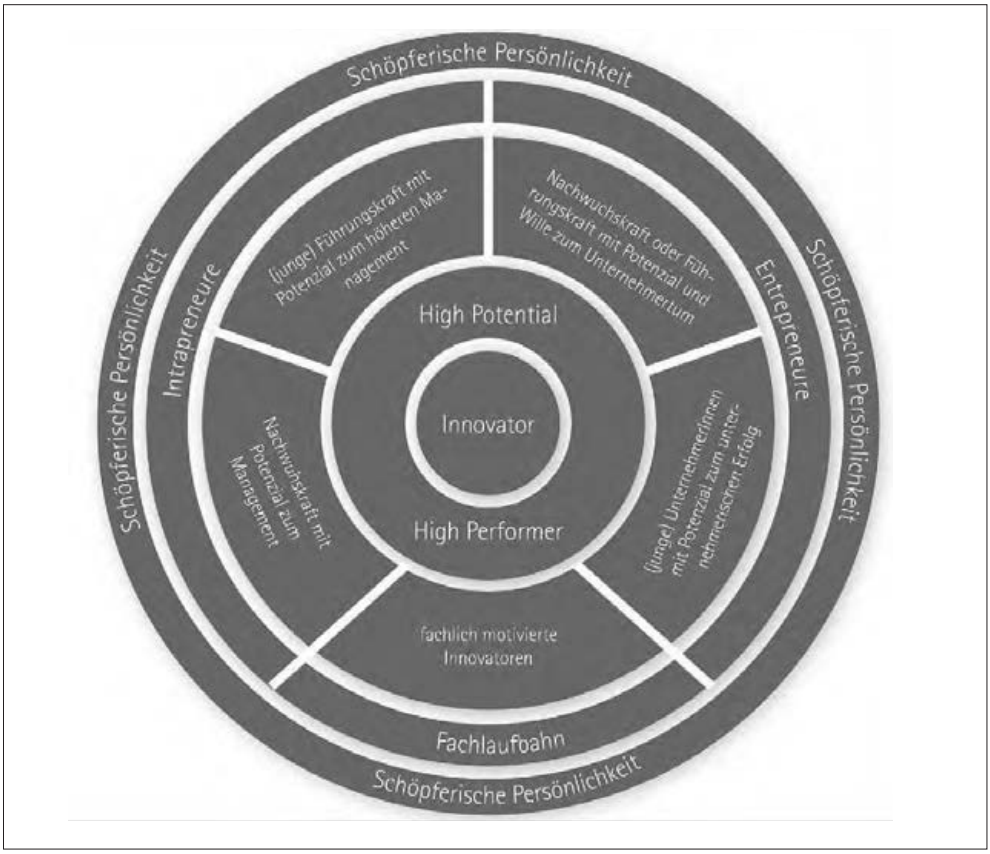
Die Arbeit des Kreativarbeiters steht vor dem Innovationsprozess, ist dieser Prozess doch definiert als die Verwirklichung von Ideen. So wichtig die Arbeit des Kreativarbeiters ist: Eine Idee – und sei sie auch noch so grandios – bleibt wirkungs- und folgenlos, solange man sich ihrer nicht annehmen und sie Wirklichkeit werden lässt.

Als Innovatoren verstehen wir daher zusammengefasst all jene Wissensarbeiter, welche Innovationsprozesse in Gang setzen, gestalten und daher zu einem wertschöpfenden Ende führen. So gesehen besitzt der Begriff des »Innovators« große Übereinstimmung hinsichtlich der Begriffe »Entrepreneur« und »Entrepreneurship«: Entrepreneurship bedeutet in einem engeren Sinn den Gründungsprozess neuer Unternehmen. In einem weiteren und in dieser Arbeit so verstandenen Sinn bedeutet Entrepreneurship allgemein unternehmerisches Denken und Handeln. Nach unserer Meinung ist dies vor allem ein Denken und Handeln, durch das Innovationen im Sinne Schumpeters entstehen oder anders gesagt: Unternehmerisches Denken und Handeln bezeichnet die »Imagination, Entwicklung und Realisierung eigener Ziele und Visionen [im Sinne Schumpeters] in einem durch Wettbewerb bestimmten Umfeld.« (Diensberg 2001: 65). Entrepreneure sind daher nach unserer Ansicht vor allem (potenzielle) »Agenten des Wandels« (Fueglistaller,

6 Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit schätzt den Anteil der, Knowledge Workers' im Jahr 2010 auf 40 % (IAB 1999: 3). Ein OECD-Bericht vermutet Steigerungsraten in den EU-Ländern und USA von jährlich 3,3 % (OECD 2001: 56). (Vgl. dazu auch Dostal 2003: 1480) Oelsnitz u.a. (2007: 35) gehen davon aus, dass rund ein Drittel der Arbeitsplätze als wissensbasiert bezeichnet werden können – Tendenz steigend: So prognostiziert das »Zukunftsinstitut«, dass in naher Zeit nur noch ein Drittel der Arbeitsplätze »traditionell« d.h. nach dem industriegesellschaftlichen Modell organisiert sein werden; dagegen werden rund zwei Drittel der Arbeitsplätze in irgendeiner Weise mit dem Produktionsfaktor »Wissen« zu tun haben. (Keicher/ Brühl 2007: 25f.)

Müller, Volery 2008: 3), die Ressourcen aller Art neu kombinieren und auf den Markt bringen. Nach unserem Verständnis ist Entrepreneurship dabei weder abhängig von Stelle oder Status: »Entrepreneurship is a process by which individuals - either on their own or inside organisation – pursue opportunities without regard to the resources they currently control. […] It is typical of the entrepreneur to find a way´«. (Stevenson, Jarillo 1990: 23)

Eine differenzierte Definition eines so verstandenen Begriffs eines »Innovators« bietet die folgende Darstellung:



6 | Innovatoren und Innovation: eine differenzierte Sichtweise

Innovatoren können zunächst unterschieden werden in »High Potentials« und »High Performer«. Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen besteht hierin: High-Potentials sind Menschen, die in Konturen haben erkennen lassen, dass sie das Zeug zum Innovator hätten, dass sie innovativ sein könnten, wenn ihnen die Chance dazu gegeben wird.[7] High-Performer sind Menschen, die ihre Befähigung zum Innovator bereits (mehrfach) bewiesen haben, d.h. schon (mehrfach) Innovationsprozesse initiiert, geleitet und verantwortet haben.

Neben der Unterscheidung, in welchem Ausmaß Menschen bereits innovativ tätig waren, lässt sich noch unterscheiden, in welcher Rolle sie dies getan haben. Zunächst lässt sich hier differenzieren zwischen Menschen, die aktiv am Innovationsprozess beteiligt sind und Menschen, die darüber hinaus diese Innovationsprozesse leiten. Es geht also auf der einen Seite um Menschen, die als Mitglied eines Teams, als Inhaber einer Stabsstelle etc. ihr Wissen, Können und Wollen einsetzen, um Innovationen hervorzubringen. Auf der anderen Seite geht es um Menschen, die Innovationsprozesse initiieren, steuern und anführen, die Innovationen letztlich zu verantworten haben.

Die Mitglieder der ersten Gruppe (Menschen, die als Mitglied eines Teams, als Inhaber einer Stabsstelle etc. aktiv am Innovationsprozess beteiligt sind) können idealtypisch danach unterschieden werden, wann bzw. wo sie am Innovationsprozess aktiv beteiligt sind. Im Falle der Innovation eines Produkts oder einer Dienstleistung böten sich beispielsweise folgende Phasen für das innovative Tätigwerden von Innovatoren dieses Typus: Ideengenerierung oder Ideensammlung (Scouting), Ideenbewertung, Entwicklung, Tests mit Kunden, Marketing, Vertrieb.

Die zweite Gruppe (Menschen, die Innovationsprozesse initiieren, steuern und anführen) kann noch einmal unterschieden werden in Intrapreneure und Unternehmer. Der Intrapreneur ist »Innovationsmanager«, der »Unternehmer im Unternehmen«. Er setzt Innovationen im Sinne des Unternehmens um und steht in einem abhängigen Verhältnis zum Unternehmen, trägt aber auch keine existentiellen Risiken. Im Gegensatz hierzu wird der Entrepreneur im engeren Sinne verstanden, der Unternehmer, der seine Ideen in einer eigenen Unternehmung realisiert und auch das existenzielle Risiko trägt. (Higgins, Wiese 2009: 240) Überspitzt ausgedrückt: Während der Intrapreneur sich vor allem dadurch auszeichnet, dass er in einem Unternehmen nach großen und innovativen Herausforderungen sucht, sucht der Unternehmer auf eigene Faust und in der gesamten Welt nach diesen »dicken Brettern«.

7 Ein wesentliches Merkmal von Mitgliedern der Gruppe der High Potentials ist ihre eher geringe Berufserfahrung. Während und auch kurz nach ihrer Ausbildung stellt sich ihnen oft die Frage, ob sie denn tatsächlich in der Position für Innovationen sind und ob sie in ihrer Rolle z.B. als ein nach dem dualen Prinzip Studierender denn über genug Macht verfügten, Innovationsprojekte tatsächlich umzusetzen. Aufgrund der vielen positiven Erfahrungen mit unseren Studierenden schließen wir uns hierbei dem – zugegeben etwas reißerischen und nicht immer leicht umzusetzenden – Aufruf von Tom Peters an: »Um etwas »auf die Beine zu stellen«, braucht man keine ‚Macht' und keine ‚Position'. SONDERN LEIDENSCHAFT, FANTASIE und BEHARRLICHKEIT.« (Peters 2007: 203)

5 ÜBER DEN MANGEL AN INNOVATOREN

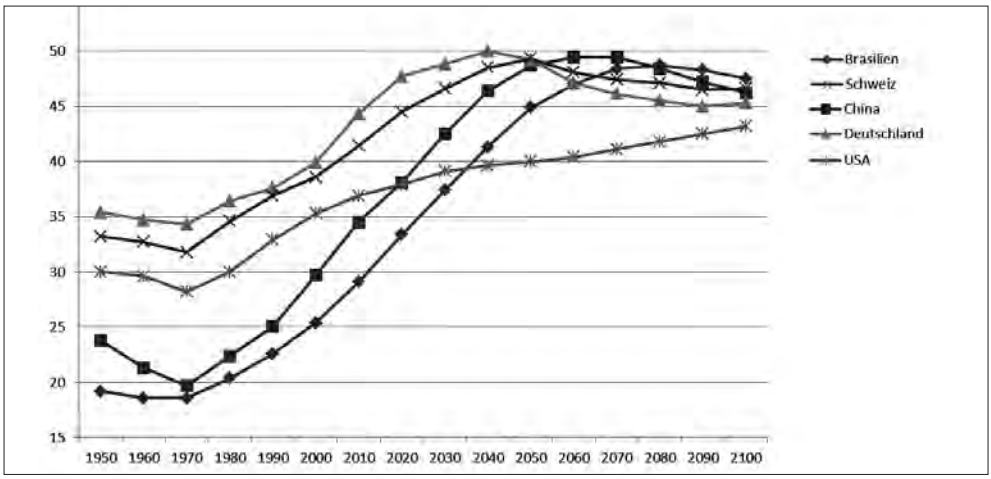
Ende der 1990er kam die Unternehmensberatung McKinsey in einer Studie zu dem Schluss, dass die Suche nach den besten Unternehmern, Mitarbeitern, Absolventen, Wissenschaftlern sich in Zukunft darstellen werde als »a critical business challenge and fundamental driver of corporate performance«. (Chambers et al. 1998) Etwas reißerisch, aber im Kern zutreffend, rief man daher in eben jener Studie den »War for Talents« aus.

Wie oben ausgeführt, kann die Zukunft von Unternehmen und Volkswirtschaften nur dadurch nachhaltig gesichert und ausgebaut werden, dass sie durch Innovationen reaktiv und proaktiv dem Wandel begegnen. Selbstredend sind Innovationen für jegliche Organisation (Unternehmen, Verwaltung, Parteien, Gewerkschaften, NGOs, Kirchen etc.) von immenser Wichtigkeit. Jede Organisation, ja jede Gesellschaft steht vor der Herausforderung einer sich wandelnden Welt; und damit steht und fällt das Leben und Überleben jeder Organisation mit dem innovativen Wirken und Werken ihrer Mitglieder. Es sind daher vor allem jene Talente, welche als »Schumpetersche Innovatoren« bezeichnet werden können, auf die im War for Talents das größte Augenmerk gerichtet sein müsste.

Wenn vom War for Talents gesprochen wird, wird fast immer auf demografische Aspekte hingewiesen. Im Folgenden soll daher zunächst die demografische Entwicklung der Länder Brasilien, China, Deutschland, Schweiz und USA vorgestellt werden. Die demografischen Daten stammen aus dem World Population Prospects 2010 der UN (United Nations Department of Economic and Social Affairs: Population Division, Population Estimates and Projection Section).[8]

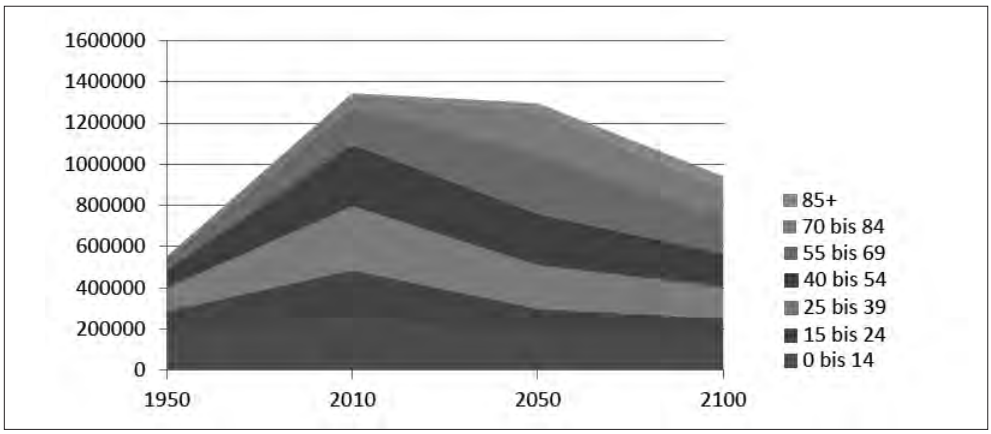
Das Durchschnittsalter der Bevölkerung der Länder Brasilien, China, Deutschland, Schweiz und USA entwickelt sich von 1950 (prognostisch) bis zum Jahr 2100 folgendermaßen.

8 http://esa.un.org/wpp



7 | Durchschnittsalter der Bevölkerung von Brasilien, China, Deutschland, der Schweiz und den USA bis zum Jahr 2100.[9]

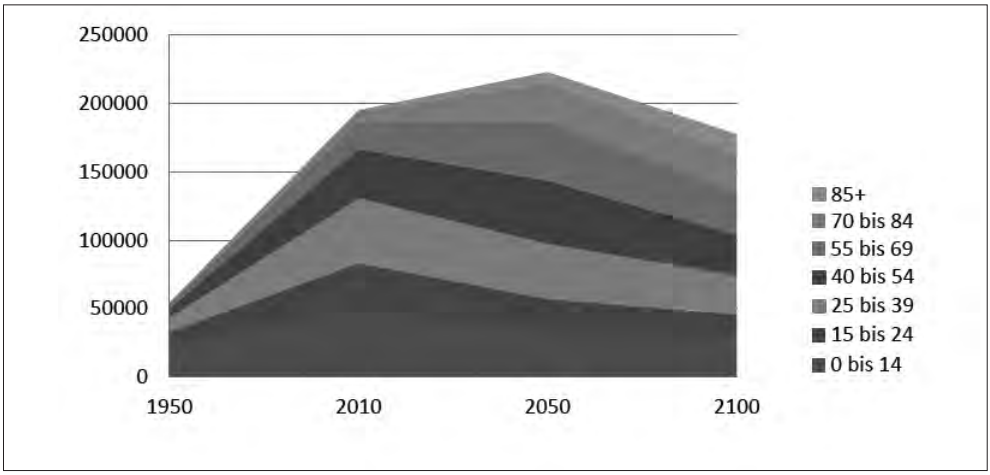
Die Gesellschaften dieser Länder weisen an den markanten Mess- bzw. Prognosepunkten 1950, 2010, 2050 und 2100 folgende Altersstruktur auf.



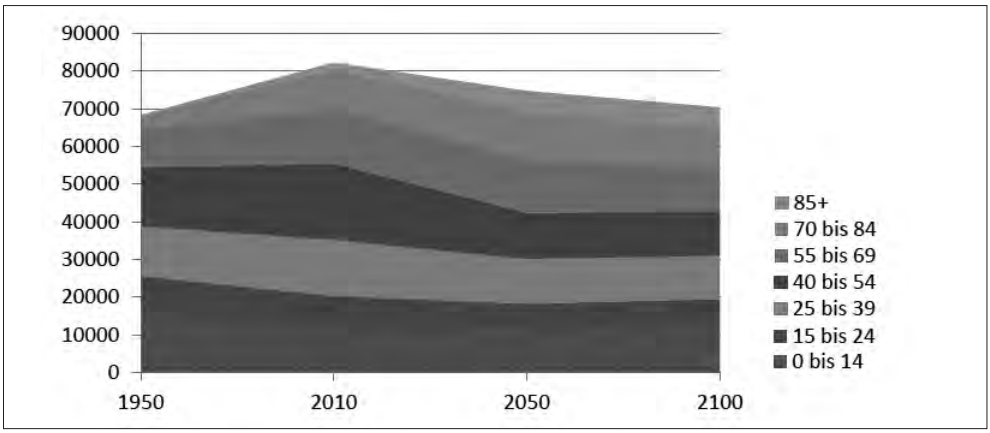
8 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung von Brasilien in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt).[10]

9 Die zugehörige Tabelle findet sich im Anhang dieses Beitrags.

10 Die zugehörige Tabelle findet sich im Anhang dieses Beitrags.



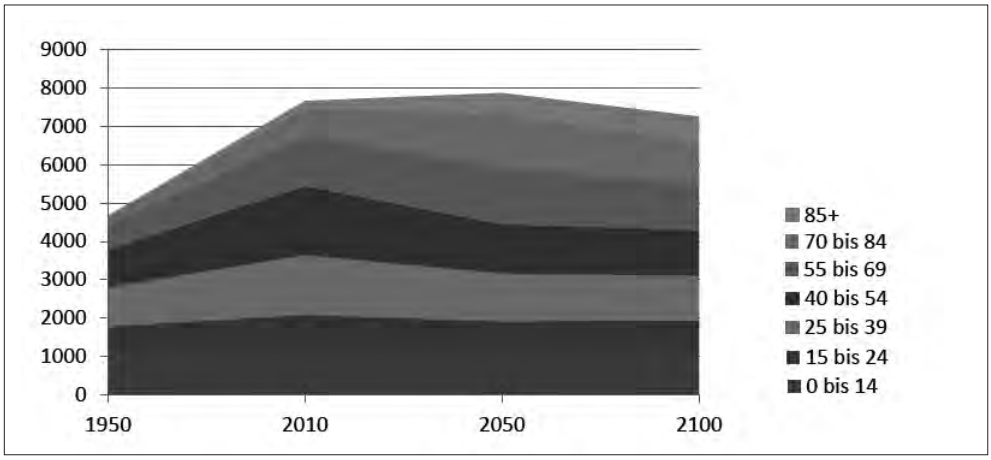
9 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung von China in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt).[11]



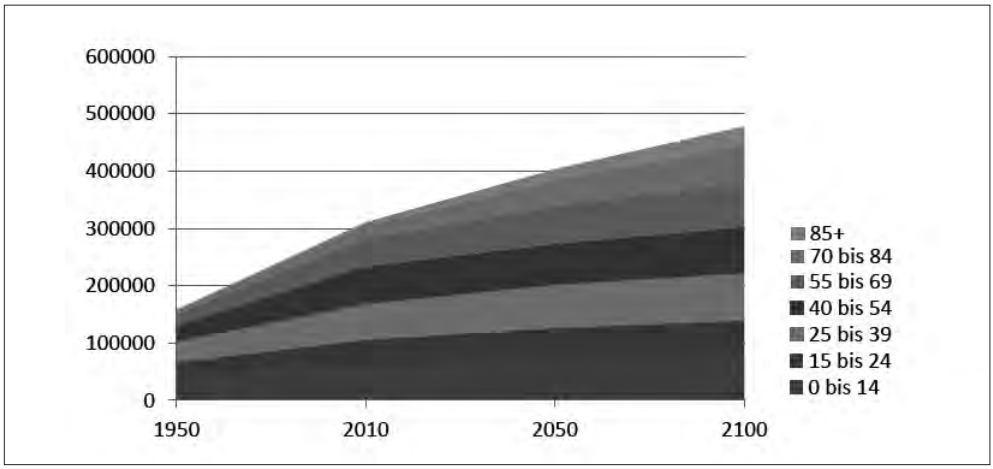
10 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung von Deutschland in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt).[12]

11 Die zugehörige Tabelle findet sich im Anhang dieses Beitrags.

12 Die zugehörige Tabelle findet sich im Anhang dieses Beitrags.



11 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung der Schweiz in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt).[13]



12 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung der USA in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt).[14]

13 Die zugehörige Tabelle findet sich im Anhang dieses Beitrags.

14 Die zugehörige Tabelle findet sich im Anhang dieses Beitrags.

Anders als bei Wirtschaftsprognosen sind langfristige Bevölkerungsprognosen erstaunlich treffsicher. So ergeben die Prognosen für die Weltbevölkerung der UN aus den 1950ern für das Jahr 2000 im Nachhinein lediglich eine Abweichung von 1,5%. In vielen westlichen Industrienationen lässt sich der folgende demographische Trend beobachten: Jede Kindergeneration wird zahlenmäßig kleiner als die Elterngeneration. Für Deutschland ergibt sich beispielsweise folgendes Bild seit den 1970er Jahren: 100 Angehörige der Elterngeneration haben noch 65 Kinder, 42 Enkel und 27 Urenkel. Neben einer absoluten Schrumpfung der Bevölkerung wird es zudem zu einer strukturellen Verschiebung kommen: Die Gruppe der über 65-Jährigen nimmt in vielen Industrienationen bis zum Jahr 2050 und auch danach drastisch zu, während gleichzeitig die Gruppe der 20- bis 34-Jährigen ebenso drastisch absackt. Anders gesagt, kommt es zu einer Erhöhung des Durchschnittsalters und damit zu einer Alterung der Bevölkerung. Das eben Gesagte gilt auch für die Schweiz – und interessanterweise auch für China und Brasilien. Alleine den USA wird prognostiziert, dass zum einen die Bevölkerungszahlen auch weiterhin zunehmen werden und zum anderen die Alterung der Bevölkerung nicht ganz so dramatisch verlaufen wird wie in den anderen oben untersuchten Ländern.

In vielen »westlichen« Staaten aber auch in aufstrebenden Ländern15 ist die wichtigste Quelle wirtschaftlichen Wachstums im Versiegen begriffen: Die Anzahl erwachsen werdender Jugendlicher, die selbst wieder Kinder bekommen können, wird immer kleiner. Innovatoren werden schon deswegen mit großer Wahrscheinlichkeit immer weniger - insofern man unterstellt, dass Begabung und Motivation innerhalb der Bevölkerung eines Landes relativ konstant verteilt sind und ein Mehr oder Weniger der Bevölkerungszahl dementsprechend zu Veränderungen bei der absoluten Zahl an Innovatoren führt.

Was hat die Entwicklung der altersspezifischen Zusammensetzung mit dem War for Talents zu tun? Sind Innovatoren denn nur unter den Jüngeren und nicht bei den Älteren zu finden? Vorab muss und soll einmal klar gesagt werden: Es soll keineswegs die Bedeutung der »Älteren« für den Arbeitsprozess abgewertet werden. Dieser Gruppe wohnt ebenso viel Humanvermögen inne. In den bisher gemachten Untersuchungen zu diesem Thema wurde kein unmittelbarer Zusammenhang festgestellt zwischen dem Faktor »Alter eines Menschen« und seiner prinzipiellen Innovationsfähigkeit. (z.B. Verworn, Hipp, Schwarz 2007; Schat 2006; Bergmann, Eisfeld, Prescher 2006; Grewer, Matthäi, Reindl 2006) Innovationen sind das Ergebnis des komplexen Zusammenspiels komplexer Faktoren, nämlich solcher, die an den Menschen gebunden sind und solcher Faktoren, die die Umwelt des Menschen prägen. Und um es noch einmal ganz deutlich zu sagen: Die Innovationsfähigkeit eines Menschen ist nicht – oder zumindest nicht nur - determiniert durch sein Alter; der Satz: »jeder, der über 50 ist, ist automatisch nicht (mehr) innovativ« ist genauso wenig richtig wie der Satz »jeder, der unter 35 ist, ist automatisch innovativ«. Bei näherer Untersuchung sind es stets mittelbare Zusammenhänge, welche eine vermeintlich geringere Innovationsaktivität älterer Menschen erklären. (zusammenfassend dazu Schat, Jäger 2010)

15 Freilich erfolgt dieses Versiegen in solch bevölkerungsreichen Länder wie China und Brasilien dabei von einem sehr hohen Niveau bezu glich der Bevölkerungszahl.

Eine plausible Erklärung ist dabei zum einen die These vom Auf- und Abbau von Humankapital (Friedberg 2003). Das Humankapital eines Menschen wird während seines Arbeitslebens bestimmt durch seine Ausbildung und Berufserfahrung, durch die er fähig wird, Nutzenbeiträge für eine Sozietät (z.B. ein Unternehmen) zu stiften. Anders herum betrachtet, bildet Humankapital für den jeweiligen Menschen jenes Bündel an Qualifikationen und Kompetenzen, durch das er optimal für bestimmte Aufgaben und Probleme vorbereitet ist und ihn daher attraktiv macht z.B. als Inhaber einer bestimmten Position in einem Unternehmen. Dabei sammelt der Mensch in unterschiedlichen Lebensaltern unterschiedliche Facetten an Humankapital:

> *[H]aving recently finished school, adolescents' textbook knowledge is current. However, they lack life experience and have not yet had time to develop strong social and business networks. The so-called tacit knowledge accumulated over a lifetime peaks when a person is in his or her 50s [...]. (Bönte et al. 2007: 4).*

Ein geplanter Ruhestand verringert nun aber vermutlich bei vielen älteren Beschäftigten die Motivation, in ihr eigenes Humankapital Zeit und Geld zu investieren. Umgekehrt fehlt es z.B. auch Unternehmen an Anreizen, in das Humankapital älterer Beschäftigter zu investieren. Die Fertig- und Fähigkeiten dieser Beschäftigten sind nicht mehr auf dem neuesten Stand und daher dürften sie in geringerem Maße Nutzen für ihre Sozietät, etwa durch Innovationen stiften. Darüber hinaus muss eingeräumt werden, dass bei älteren Menschen tendenziell andere, eher kontra-innovatorische Verhaltens- und Einstellungsmuster dominieren als bei jüngeren: Bewahrung geht vor Aufbruch, Gelassenheit geht vor Wagemut, Erfahrungen überdenken geht vor Erfahrung machen. (Vgl. IGS 2008: 12) Das Problem bei älteren Menschen scheint weniger das innovativ-sein-Können sondern vielmehr das innovativ-sein-Wollen und innovativ-sein-Müssen.
Zusammengefasst besteht das eigentliche Problem beim War for Talents – zumindest in Deutschland - unserer Ansicht nach darin:

1. Die demografische Situation in Deutschland ist davon geprägt sein, dass Immer weniger Junge nachkommen. Davon schleusen wir den einen Teil durch ein Bildungssystem, das in den letzten Jahren immer stärker durch Auswendiglernen und Häppchenwissen geprägt ist; den anderen Teil der Jungen, die auch und vor allem an dem rigiden Auslesemechanismus unseres Bildungssystems scheitern, geben wir einfach auf. Jungen Arbeitnehmern wird gleich zu Beginn der Zahn gezogen, indem sie als »akademische Sachbearbeiter« hinten anstehen müssen, bevor sie für irgendetwas Verantwortung übernehmen dürfen. Kurzum: Es geht bei den Jungen darum, das Innovativ-Sein-Können aufzubauen, das Innovativ-Müssen in den Köpfen zu verankern und das Innovativ-Sein-Dürfen zu etablieren.

2. Innovationen stellen den größtmöglichen Nutzenbeitrag für eine Sozietät dar, da hierdurch die Zukunftsfähigkeit der Sozietät gesichert und ausgebaut wird; jüngere Menschen, welche in einer solchen Sozietät nach Ansehen und Autorität streben, also kurzum »Karriere« machen wollen, versuchen folglich, möglichst viele nutzenstiftende Innovationen umzusetzen. Jene äl-

teren Menschen, die sich bereits mit ihrer Nische in der Sozietät angefreundet haben, streben tendenziell eben nicht mehr nach Karriere; und damit sinkt bei ihnen auch der Anreiz für sie, Innovationen umzusetzen. Für Ältere existiert schlicht kein Anreiz neues Wissen und Können zu entwickeln, um Neues und/oder Anderes Wirklichkeit werden zu lassen. Kurzum geht es bei den Älteren darum, das innovativ-Sein-Müssen einzufordern und das innovativ-sein-Können sowie das Innovativ-Sein-Wollen aufrecht zu erhalten.

6 SCHLUSSWORT

Sowohl in Vergangenheit, wie auch in Gegenwart und auch in Zukunft nehmen innovative Menschen, eine besondere, ja maßgebliche Rolle ein, wenn Wandel der Ausgangspunkt und das Ziel ist. Denn ohne den unternehmerisch handelnden Menschen bleibt eine Idee nur ein Hirngespinst. Gefordert sind deswegen Innovatoren, also Menschen, die Ideen verwirklichen. Wie kann eine Gesellschaft und wie kann der Einzelne jedoch sicherstellen, dass innovatives Potenzial entsteht und auch erhalten bleibt? Die Antwort, die wir und viele andere geben, lautet: Bildung, immer wieder Bildung!

Bildung – das ist zunächst die allgemeine und umfassende Antwort darauf, wie Gesellschaften sicherstellen können, dass sich ihre Mitglieder zu »guten und tüchtigen Naturen«, zu gesellschaftlichen Wesen werden.

> *Fürwahr […] versetzte ich, nicht viele und große Dinge sind es, die wir [Gesellschaften] hier auftragen, wie jemand glauben könnte, sondern lauter geringe, […]. Und was ist dies? […] Die Bildung, antwortete ich, und die Erziehung. […] Denn tüchtige […] Bildung, wenn sie bewahrt wird, schafft gute Naturen; und andererseits tüchtige Naturen, wenn sie an einer solchen Bildung festhalten, werden noch besser als die früheren wie zu den andern Dingen so auch zum Zeugen, gerade wie auch bei den andern Geschöpfen. (Platon, »Der Staat« in: Sämtliche Werke Bd. 2: 129)*

Bildung – das ist weiterhin die allgemeine und umfassende Antwort darauf, wie sowohl Gesellschaften sowie Individuen ihre Zukunftsfähigkeit sicherstellen können.

> *Wir werden immer älter und immer weniger und müssen das kompensieren, indem wir produktiver werden. Wer in Bildung und Weiterbildung investiert, erhöht seine Chancen, hilft aber auch der Gesellschaft insgesamt. Das ist eine Win-Win-Situation. […]*
> *Wir reden seit langem über lebenslanges Lernen, aber oft ist es noch nicht mehr als ein Schlagwort. Wir müssen den Menschen klarmachen, dass Ausbildung und Studium allein nicht für das ganze Erwerbsleben reichen. In dem Maße, in dem wir länger leben und arbeiten, müssen wir uns auch länger weiterbilden. Damit*

> *verlagert sich die Verantwortung vom Staat zum Einzelnen und den Unternehmen. Die Firmen sind in der Verantwortung, ihren Mitarbeitern aufzuzeigen, wo sie sich weiterbilden müssen. Einen Teil davon werden die Unternehmen finanzieren, ein Teil davon ist aber auch individuelles Engagement. […]*
> *Wir sagen den Menschen heute, ihr müsst für die Rente, Pflege und Gesundheit vorsorgen. Den Kanon müssen wir um Bildung erweitern. (Hüther 2013: 14)*

Bildung – das ist schließlich die allgemeine und umfassende Antwort darauf, wie sich Menschen zu Innovatoren entwickeln können, welche gleichsam und gleich Folgendes gelernt haben:

- die Fähigkeit, das Neue und Andere zu antizipieren und seinerseits mit Neuem und Anderem darauf zu proagieren
- die Bereitschaft, den Wandel als Konstante zu akzeptieren
- die Einstellung, den einhergehenden Brüchen kreativ und optimistisch zu begegnen
- die Maxime, niemals wirklich ausgelernt zu haben, niemals vollends ausgebildet zu sein, niemals alles zu wissen und zu können, was es braucht, um in seiner kleinen Weltnische ein Leben lang zurecht zu kommen.

Für Unternehmen ergibt sich im Angesicht des Wandels das folgende Dilemma: Der enge Zusammenhang zwischen Bildung und Innovationen ist für viele Unternehmen mittlerweile eine Binsenweisheit. Folglich besteht für Unternehmen eigentlich aus höchst egoistischen Gründen die Pflicht, in die Bildung ihrer Mitarbeiter zu investieren. Mit der Erhöhung der Innovationsfähigkeit erhöhen Unternehmen unweigerlich die Berufsfähigkeit ihrer Mitarbeiter. Damit erhöhen Unternehmen aber auch die Wahrscheinlichkeit, dass diese Mitarbeiter immer attraktiver für andere Unternehmen werden oder zu dem Schluss kommen, dass man es auch auf eigene Faust, mit einem eigenen Unternehmen versuchen könnte. Kurzum: Je mehr Unternehmen in die Bildung der eigenen Mitarbeiter investieren, desto größer wird die Gefahr, dass diese Mitarbeiter das Unternehmen verlassen. Wir sehen in diesem Dilemma allerdings die weitaus geringere Gefahr; weitaus schlimmer wäre es nach unserer Ansicht, nicht in die Bildung der eigenen Mitarbeiter zu investieren und mit der Gefahr zu leben, dass diese Mitarbeiter im Unternehmen bleiben.

Für Individuen ergibt sich die Pflicht, konsequent ernst zu machen mit dem eigenen »Lebenslangen Lernen«. Bildung bedeutet im humanistischen Sinne: Sich an so viel Welt als möglich abzuarbeiten, um es in die eigene Menschheit zu verwandeln. Bildung bedeuten damit eindeutig mehr als Wissenserwerb und Qualifizierungsmaßnahmen. Bildung enthält vielmehr die Vorstellung der Entfaltung einer Persönlichkeit mit aufrechtem Gang und freiem Entscheidungswissen, die versucht, möglichst allen menschlichen Rollen (eben nicht nur der Erwerbstätigkeit, wie derzeit häufig in Zusammenhang mit lebenslangem Lernen argumentiert wird) gerecht zu werden (vgl. Gruber 2002, S. 280). Es ist des Menschen Privileg und Pflicht, stets besser werden zu können als man ist. Erst und nur der der prononcierte Zeitpunkt des eigenen Todes entbindet den Menschen (wohl?) von diesem menschengemeinsamen Schicksal.

LITERATUR- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

LITERATUR

BERGMANN, B. / EISFELD, D. / PRESCHER, C. (2006): Alterstrends der Innovationstätigkeit bei Erwerbstätigen. In: Arbeit. 15 (1), S. 18-28.

BERTELSMANN-STIFTUNG (2010): Employability: Beschäftigungsfähigkeit als Schlüssel zur Teilhabe. < http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-77E097BA-75A39757/bst/hs.xsl/90232_90235.htm>

BLOOM, B. (1972) (HRSG.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Basel.

BMBF (HRSG.): (2009): Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung. <http://www.bmbf.de/pub/auswirkungen_demografische_entwicklung_berufliche_ausbildung.pdf>

BÖNTE, W./FALCK, O./HEBLICH, S. (2007): Demography and Innovative Entrepreneurship (= CESifo Working Paper Nr. 2115). München: Ifo Institut.

CHAMBERS, E. / FOULON, M. / HANDFIELD-JONES, H. / HANKIN, S.M. / MICHAELS III., E.G. (1998): The War for Talent. In: The McKinsey Quarterly 3.

COLLINS, J. (2001): Good to Great. Why some companies make the leap and others don't... New York.

DIENSBERG, C. (2001): Wirtschaftspädagogische Aspekte des Entrepreneurship-Lernens. In: Anderseck, K. / Walterscheid, K. (Hrsg.): Entrepreneurship: gründungstheoretische, wirtschaftspädagogische und didaktische Positionen. Hagen.

ERPENBECK J. / SAUTER, W. (2007a): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.

ERPENBECK J. / SAUTER, W. (2007b): Eine Lernrevolution bahnt sich ihren Weg. < http://www.blended-solutions.de/fileadmin/pdf/Eine_Lernrevolution_bahnt_sich_ihren_Weg_2_07.pdf>

FRIEDBERG, L. (2003): The impact of Technological Change on Older Workers: Evidence from Data on Computer Use, Industrial and Labour Relations Review, 56, 511-529.

FUEGLISTALLER, U. / MÜLLER, C. / VOLERY, T. (2008): Entrepreneurship. Modelle – Umsetzung – Perspektiven. Mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, 2. Auflage, Wiesbaden, 2008.

GREWER, H.G. / MATTHÄI, I. / REINDL, J. (2006): Der innovative Ältere. Warum die Entwickleruhr länger als sieben Jahre tickt. <http://www.age.aroew.spirito.de/data/der_innovative_aeltere_endbericht.pdf>, abgerufen am 8.4.2013.

HERZOG, R. (1996): Ansprache von Bundespräsident Roman Herzog auf der VEBA-Konzerntagung »Unternehmerische Verantwortung in einer sich wandelnden Welt«. <http://www.bundespraesident.de/dokumente/-,2.12142/Rede/dokument.htm>

Higgins, J. M. / Wiese, G. G. (2009): Innovationsmanagement. Kreativitätstechniken für den unternehmerischen Erfolg, Berlin.

INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT UND BERUFSFORSCHUNG DER BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (IAB) (1999): Arbeitslandschaft 2010 Teil 1: Dienstleistungsgesellschaft auf industriellem Nährboden (IAB-Kurzbericht Ausgabe 9/1999). Nürnberg.

IBM (2010): IBM Global CEO Study. Unternehmensführung in einer komplexen Welt. Gesamtausgabe. <http://www-935.ibm.com/services/de/ceo/ceostudy2010/>

IBM (2012): IBM Global CEO Study. Führung durch Vernetzung. <http://www-935.ibm.com/services/de/ceo/ceostudy>

IGS ORGANISATIONSBERATUNG GMBH (2008): Bedürfnisse von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern der Generation 50+.< www.igs-beratung.de/.../user.../Auswertung%2050plus_2008.pdf>

JESSENBERGER, R. (2006): Universität wohin? Ende eines Mythos, Leipzig.

KEICHER, I. / BRÜHL, K. (2007): Creative Work, Business der Zukunft, Studie des Zukunftsinstituts. Kelkheim.

LÜBBE, H. (2003): Im Zug der Zeit: Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart. Frankfurt a. M.

MERGENTHALER, J. (2009): Formulierung und Bewertung von Lernzielen im Projekt-Kompetenz- Studium. In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 168-170.

NIDA-RÜMELIN, J. (2006): Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel, München.

NONAKA, I. / TAKEUCHI, H. (1997): Die Organisation des Wissens - Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen, Aus dem Engl. von Friedrich Mader, Frankfurt am Main.

OELSNITZ, D. VON / STEIN, V. / HAHMANN, M. (2007): Der Talente-Krieg. Personalstrategie und Bildung im globalen Kampf um Hochqualifizierte. Bern u.a.

PETERS, T. (2007): Re-imagine. Spitzenleistung in chaotischen Zeiten. Offenbach Platon [1940]: Sämtliche Werke. Berlin.

RAISCH, S. / PROBST, G. / GOMEZ, P. (2007): Wege zum Wachstum. Wie Sie nachhaltigen Unternehmenserfolg erzielen. Wiesbaden.

REICH, R. B. (1993): Die neue Weltwirtschaft. Das Ende der nationalen Ökonomien, Berlin.

SCHAT, H.-D. (2006): Innovation und Alter. Aufsatz für das Portal der Gesellschaft für Organisation. http://www.org-portal.org/fileadmin/media/legacy/Innovation_und_Alter.pdf, abgerufen am 13.10.2012.

SCHAT, H.D. / JÄGER, A. (2010): Einfluss demografischer Entwicklungen in Betrieben auf deren Innovationsfähigkeit. Fraunhofer ISI Discussion Papers Innovation Systems and Policy Analysis Nr. 23.

SCHUMPETER, J.A. (1946/1993): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Tubingen.

SCHUMPETER, J.A. (1947): The Creative Response in Economic History. The Journal of Economic History 7 (2), S. 149-159.

SCHUMPETER, J.A. (1952): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung, 5. Auflage, Leipzig.

SCHUMPETER, J.A. (1961a): The Theory of Economic Development. New York, S. 65-94.

SCHUMPETER, J.A. (1961b): Konjunkturzyklen, 2 Bde. Göttingen.

STEVENSON, H.H. / JARILLO, J.C. (1990): A Paradigm of Entrepreneurship : Entrepreneurial Management. In: Strategic Management Journal.

VERWORN, B. / HIPP, C. / SCHWARZ, D. (2007): Gefährden alternde Belegschaften die Innovationsfähigkeit deutscher Unternehmen? Ergebnisse einer ersten kritischen Analyse. Brandenburg University of Technology Cottbus. Working Paper No. 4. < www-docs.tu-cottbus.de/.../Nr4__Gefaehrden_alternde_Belegschaften_die_Innovationsfaehigkeit.pdf>, abgerufen am 8.4.2013.

WEBER, H. / MERX, V. (2005): Dualität im Wandel der Zeit. In: Bund-Länder-Kommision für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich. Bonn. (=Materialen zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 132)

ABBILDUNGEN

1 | Dimensionen von Innovationen nach Schumpeter S. 269

2 | Innovationsorientiertes Selbstverständnis in allen Bereichen eines Unternehmens S. 270

3 | Innovationsorientiertes Selbstverständnis auf allen Management-Ebenen eines Unternehmens S. 271

4 | Arbeitsplätze in Deutschland: Entwicklungen nach Tätigkeiten 1995-2010 (BMBF 2009: 17) S. 275

5 | Arbeitsplätze in Deutschland: Entwicklung nach Qualifikationsniveau 1995-2010 (BMBF 2009: 17) S. 277

6 | Innovatoren und Innovation: eine differenzierte Sichtweise S. 279
7 | Durchschnittsalter der Bevölkerung von Brasilien, China, Deutschland, der Schweiz und den USA bis zum Jahr 2100 S. 282
8 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung von Brasilien in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt) S. 282
9 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung von China in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt) S. 283
10 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung von Deutschland in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt) S. 283
11 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung der Schweiz in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt) S. 284
12 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung der USA in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt) S. 284

ANHANG

Brasilien							
1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020
19,2	18,6	18,6	20,4	22,6	25,4	29,1	33,4
2030	2040	2050	2060	2070	2080	2090	2100
37,4	41,3	44,9	47	48,4	48,7	48,3	47,5
China							
1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020
23,8	21,3	19,7	22,4	25,1	29,7	34,5	38,1
2030	2040	2050	2060	2070	2080	2090	2100
42,5	46,4	48,7	49,4	49,4	48,4	47,2	46,2
Deutschland							
1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020
35,4	34,7	34,3	36,4	37,6	39,9	44,3	47,7
1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020
48,8	50	49,2	47,1	46,1	45,5	45	45,3
Schweiz							
1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020
33,2	32,7	31,8	34,6	36,9	38,6	41,4	44,5
2030	2040	2050	2060	2070	2080	2090	2100
46,6	48,5	49,3	48,1	47,4	47,1	46,5	46,6
USA							
1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2020
30	29,6	28,2	30	32,9	35,3	36,9	37,9
2030	2040	2050	2060	2070	2080	2090	2100
39,1	39,6	40	40,4	41,1	41,8	42,5	43,2

Tabelle 1 | Durchschnittsalter der Bevölkerung von Brasilien, China, Deutschland, der Schweiz und den USA bis zum Jahr 2100.

Brasilien	1950	2010	2050	2100
0 bis 14	22433	49615	32822	27174
15 bis 24	10421	33536	24181	18475
25 bis 39	10643	47579	40465	28430
40 bis 54	6490	35814	46091	29618
55 bis 69	3107	19416	43395	30466
70 bis 84	842	7728	27724	28176
85+	41	1258	8168	15010

Tabelle 2 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung von Brasilien in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt).

Tabelle 3 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung von China in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt).

China	1950	2010	2050	2100
0 bis 14	188369	260959	174389	149811
15 bis 24	98035	225311	124235	101124
25 bis 39	115605	312140	212650	154174
40 bis 54	85688	297155	247534	159655
55 bis 69	50794	174924	291372	165842
70 bis 84	11785	64359	204795	147320
85+	760	8549	40630	63115

Tabelle 4 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung von Deutschland in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt).

Deutschland	1950	2010	2050	2100
0 bis 14	22433	49615	32822	27174
15 bis 24	10421	33536	24181	18475
25 bis 39	10643	47579	40465	28430
40 bis 54	6490	35814	46091	29618
55 bis 69	3107	19416	43395	30466
70 bis 84	842	7728	27724	28176
85+	41	1258	8168	15010

Tabelle 5 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung der Schweiz (in tausend ausgedrückt).

Altersgruppe/ Jahrzehnt	1950	2010	2050	2100
0 bis 14	1098	1167	1122	1168
15 bis 24	683	915	791	772
25 bis 39	1022	1560	1248	1160
40 bis 54	976	1800	1288	1192
55 bis 69	623	1307	1479	1167
70 bis 84	251	733	1387	1131
85+	15	181	556	665

Tabelle 6 | Altersspezifische Zusammensetzung und quantitative Entwicklung der Bevölkerung der USA in den Jahren 1950, 2010, 2050 und 2100 (in tausend ausgedrückt).

Altersgruppe/ Jahrzehnt	1950	2010	2050	2100
0 bis 14	42596	62316	75830	83742
15 bis 24	23467	43329	50208	55416
25 bis 39	36578	62374	75618	82304
40 bis 54	27809	65773	71236	80971
55 bis 69	19805	48306	65457	77369
70 bis 84	6813	22520	46040	65338
85+	744	5764	18713	32887

2 KOMPETENZEN

JOHN ERPENBECK

WAS »SIND« KOMPETENZEN?

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.).
Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009.

INHALT

1 Was »sind« Kompetenzen? ... 299

2 Historische Überlegungen ... 300

3 Funktionale Überlegungen ... 307

4 Wie viele Kompetenzen gibt es? ... 314
4.1 Metakompetenzen ... 314
4.2 Basiskompetenzen ... 315
4.3 Schlüsselkompetenzen ... 316
4.4 Querschnittskompetenzen ... 317
4.4.1 Eigenschaften sind keine Fähigkeiten ... 320
4.4.2 Fähigkeiten sind keine Eigenschaften ... 320

5 Wie kann man Kompetenzen charakterisieren und erfassen? ... 322
5.1 Quantitative Verfahren ... 323
5.2 Qualitative Verfahren ... 325
5.3 Hybride Verfahren ... 326

6 Wie lassen sich Kompetenzen fördern und entwickeln? ... 329
6.1 Lernorte von Kompetenzen ... 331
6.2 Lernformen von Kompetenzen ... 332
6.3 Praxisstufe der Kompetenzaneignung ... 335
6.4 Coachingstufe der Kompetenzaneignung ... 338
6.5 Trainingsstufe der Kompetenzaneignung ... 341

7 Kompetenzentwicklung aktuell ... 347

Abbildungsverzeichnis ... 353

1 WAS »SIND« KOMPETENZEN?

Begriffe sind gefährlich. Besonders solche, die wir tagtäglich verwenden, und von denen wir deshalb glauben, was sie bezeichnen, was sie bedeuten, sei einigermaßen klar. Bewusstsein, Wissen, Fähigkeit, Talent, Persönlichkeit, und eben Kompetenz sind solche Begriffsfallen. Erst wenn wir uns in Überlegungen verfangen, was damit wohl gemeint sei, spüren wir die Fallstricke. Zu spät – Nachdenken lässt sich nicht mehr vermeiden. Gut – dann wollen wir uns der Kompetenz, den Kompetenzen nachdenklich aber furchtlos nähern.

Drei Wege der Annäherung sehe ich, und will sie probeweise beschreiten.

Erstens bin ich überzeugt, dass man das heutige Kompetenzverständnis, den aktuellen Gebrauch des Begriffs nicht ohne historische Überlegungen versteht. Kompetenzen gab es schon immer. Aber erst seit etwa zwanzig Jahren reden wir und redet alle Welt von Kompetenzen. Backkompetenz, Brunnenbohrkompetenz, Dienstleistungskompetenz – ein Gutwort? Besitzt nicht auch der Trickbetrüger ein hohes Maß an Sozialkompetenz? Also kein Gutwort? Was ist Kompetenz »wirklich«?

Zweitens, so glaube und hoffe ich, helfen aus diesem Dilemma der changierenden Bedeutungen funktionale Überlegungen. Was meinen die meisten Autoren die heute Kompetenzen analysieren, bewerten und entwickeln, gibt es da ein grundsätzlich einheitliches Verständnis? Wie werden Kompetenzen genutzt und eingesetzt? Warum spielen Kompetenzen, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklungsbemühungen in modernen Unternehmen eine so große Rolle? Werden Schulen, Berufsbildungseinrichtungen und Universitäten doch irgendwann zu Institutionen der Kompetenzentwicklung statt der Wissensvermittlung?

Drittens will ich einen kurzen Blick auf die aktuelle Kompetenzentwicklung an der Universität richten, an der ich arbeite, der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE). Mit einem konsequenten Projekt-Kompetenz-Studium hat sich die SIBE an die Spitze der Kompetenzen entwickelnden deutschen Hochschulen und Universitäten gesetzt. Wie dieses Studium abläuft, streife ich aber nur kurz, weil es an anderer Stelle weiter ausgeführt wird.

2 HISTORISCHE ÜBERLEGUNGEN

Zunächst eine historische Rückblende.[1] Noch vor vier Jahrzehnten, vor dem Beginn der modernen Kompetenzforschung, war klar, was man mit Kompetenz meinte, wenn man Kompetenz sagte. Eine Versicherung ist kompetent für die Bearbeitung spezieller Schadensfälle. Ein Diplomat ist kompetent für aktuelle Fragen des Nahen Ostens. Ein Bankangestellter ist kompetent, mit Firmenkunden über neue Formen der Finanzierung eines innovativen Unternehmens zu sprechen. Der Antrag auf eine Visa- oder Mastercard muss von einem Kompetenzträger unterschrieben werden. In all diesen Fällen bedeutet Kompetenz nicht mehr und nicht weniger als Zuständigkeit – eine Bedeutung, die das Wort schon im römischen Recht und später im Mittelalter besaß, wo es als »zuständig«, »befugt«, »rechtmäßig« verstanden wurde. Seit dem 19. Jahrhundert bezeichnet Kompetenz im Verwaltungsrecht die Bindung einer Behörde an ihre Funktion, aber auch die Befugnis und Rechtmäßigkeit von Organen, Institutionen und Personen.

Allerdings reicht die Kompetenzgeschichte viel länger zurück.[2] Der lateinische Begriff competentia stammt von dem Verb competere ab. Er bedeutet zusammentreffen, etwas gemeinsam erstreben, gesetzlich erfordern, aber auch zukommen, zustehen. Im klassischen Latein wurde das Substantiv competentia im Sinne von Zusammentreffen oder Übereinstimmung gebraucht. Die römischen Rechtsgelehrten gebrauchten offensichtlich nur das Adjektiv competens im Sinne von zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich. Bereits im römischen Recht hatte sich das beneficium competentiae als ein Instrument etabliert, dem Schuldner nur soviel Geld abzunehmen, dass ihm das Existenzminimum zum Lebensunterhalt gewährt bleibt. Bis heute ist das beneficium competentiae in der Rechtsprechung die Einrede des Notbedarfs gegenüber Verurteilung und Vollstreckung. Seit dem 13. Jahrhundert bezeichnet competentia entsprechend die jemandem zustehenden Einkünfte, den notwendigen Lebensunterhalt, insbesondere den Notbedarf der Kleriker.

1 | Mittelalterliche Buchmalerei – competentia als Notbedarf von Klerikern

Am Ende des 16. Jahrhunderts taucht in den Wörterbüchern immer wieder der Aspekt des Mitbewerbers um ein und dieselbe Sache auf, als Competitor. Eine kompetente Person ist im 16. Jahrhundert eine Person, die geschickt, ordentlich und fügsam ist, sich gebührlich benimmt, aber auch im Wettbewerb mit anderen steht, welche um dieselbe Sache streiten. Der Aspekt des Wettbewerbes und der Konkurrenz taucht also schon in dieser Zeit in der Sprache auf, und deutet auf eine sich verändernde gesellschaftliche Situation hin. Im Englischen taucht, an der Wende zum 17. Jahrhundert, der Aspekt des Wettstreitens, des sich Bemühens um Meisterschaft, explizit in der Bedeutung des Wortes auf. Aus dem alten, lateinischen competere entsteht offensichtlich der Aspekt des Wettstreites, des Wettbewerbes um ein und dasselbe Ding oder ein und dieselbe Stelle, in dem Sinne, wer der bessere Bewerber ist. Etwa seit der Mitte des 18. Jahrhunderts sind Kompetenz, Kompetenzstreit und Kompetenzkonflikt mit der Ausdifferenzierung einer modernen, arbeitsteiligen und funktionalen Gesellschaftsorganisation verbunden.[3]

Wenn man schon den Blick so weit zurück schweifen lässt muss man sich klar machen, dass natürlich auch Kompetenz im heute wichtigsten Sinne, als Fähigkeit zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in offenen Problem- und Entscheidungssituationen nicht nur existierte, sondern auch planmäßig weitergegeben wurde. Ein markantes Beispiel: Ein Schüler der Rubens – Werkstatt (und das gilt für alle handwerklichen und künstlerischen Werkstätten) lernte nicht nur die Formen- und Materialkunde seiner Zeit; er reifte zu einer Persönlichkeit (personale Kompetenzen), er entwickelte starke, oft mit einer intensiven Reisetätigkeit verbundene Aktivitäten (aktivitätsbezogene Kompetenzen), er lernte neues maltechnisches und -methodisches Wissen, aber auch neue Sozialbezüge zwischen Künstler und Kunstliebhaber nicht nur zu verstehen, sondern auch in seinem Handeln fruchtbar zu machen (fachlich-methodische Kompetenzen) und schließlich baute er ein Netz von sozialen Beziehungen im künstlerischen wie im privaten Bereich auf (sozial-kommunikative Kompetenzen).

1 Die folgenden Überlegungen orientieren sich an den Ausführungen im Buch: Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.

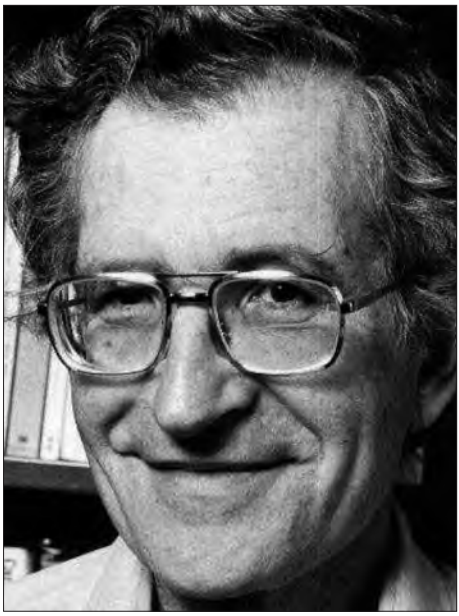
2 Huber, H. D. (2004): Im Dschungel der Kompetenzen, in: Hans Dieter Huber, Bettina Lockemann, Michael Scheibel: Visuelle Netze. Wissenräume in der Kunst. Ostfildern-Ruit.

3 Zur Begriffsgeschichte der Kompetenz vgl. Ritter, J., Gründer, K. (Hrg.) (1976): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Darmstadt. Bd. 4, Sp. 918–933.

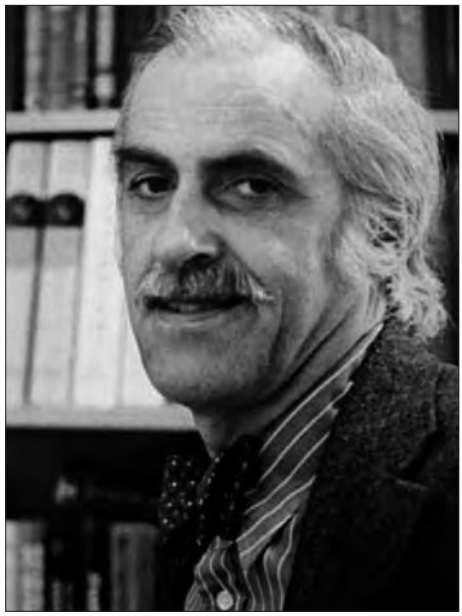
2 | Bild aus der Werkstatt Peter Paul Rubens

Diese Art von Kompetenzen existierte ziemlich sicher seit Anbeginn der handwerkenden Menschheit und wurde mit stets eigenen, von der Wissensweitergabe abgehobenen Methoden verbreitet. Und doch hat sich in den letzten zwanzig Jahren eine Entwicklung vollzogen, die sich nicht einfach als kontinuierliche Fortsetzung verstehen lässt. Huber beobachtet dazu: »Die Deutsche Bibliothek Frankfurt verzeichnet seit 1945 insgesamt 716 Buchtitel, die den Begriff Kompetenz enthalten. Davon sind 74,8% seit 1990 erschienen; davon wiederum 70,5% in den letzten sieben Jahren (vor 2004). Während im Jahr 1990 13 Titel mit dem Titelstichwort Kompetenz erschienen sind, waren es im Jahr 2000 schon 68 und 2001 66 Titel.« Dieser Anstieg setzt sich bis heute fort.[4]

Den ersten Schritt in die neue, immer wichtiger werdende Richtung machte der große Sprachwissenschaftler Noam Chomsky, der 1960 die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele, auch neue, noch nie gehörte Sätze selbst bilden und verstehen zu können, als Sprachkompetenz bezeichnete.[5]



3 | Noam Chomsky



4 | David McClelland

Vor völlig anderem Hintergrund beschrieb 1959 der bekannte Motivationspsychologe Roger W. White Kompetenzen als weder genetisch angeborene noch als biologisches Reifungsprodukt zu verstehende grundlegende, vom Individuum selbst hervorgebrachte Handlungsfähigkeiten, die sich in selbst motivierter Wechselwirkung mit der Umwelt herausbilden.[6]

In der Arbeits- und Organisationspsychologie wurde der Kompetenzgedanke aufgenommen. Ausgehend von der Theorie der Handlungsregulation entstanden in Auseinandersetzung mit den bis dahin vorherrschenden behavioristischen Ansätzen und ihren Reiz – Reaktions-Modellen, die von festliegenden Zielvorgaben ausgingen, Lerntheorien, die Ziele, Erwartungen und Pläne des handelnden Menschen einbezogen und die selbstorganisierte Entwicklung von Modellen, Plänen und Zielen (kognitive Wende) berücksichtigten. Sie waren durch Chomsky maßgeblich beeinflusst. Es bildete sich der Begriff der Handlungskompetenz und damit die Vorstellung einer Wissensbasis, aus der sich beliebig viele Handlungen erzeugen lassen.

4 Huber, H. D. ebenda.

5 Chomsky, N. (1965) Aspects of the theory of syntax, Cambridge, Mass.

6 Vgl. Frey, D., Greif, S. (Hrg.) (1983), Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München. S. 222–226.

5 | Dieter Mertens

6 | Rolf Arnold

David McClelland schließlich begründete in den siebziger Jahren den »competency approach« der Motivationspsychologie und entwickelte das erste grundlegende Kompetenzmessverfahren.

Bei all diesen und vielen anderen Ansätzen handelt es sich nicht mehr um Befugnisse oder Zuständigkeiten. Vielmehr dreht es sich um Fähigkeiten, angesichts unendlich vieler Sprach-, Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten selbstorganisiert, eigenständig, kreativ handeln zu können. In diesem Sinne hat das Wort, haben moderne Ideen zu Kompetenzentwicklung, Kompetenzmessung und Kompetenztraining Furore gemacht.

Freilich hatte McClelland Recht, wenn er in einem Interview 1997 bemerkte: »A lot of people have jumped on the bandwagon. The danger is that they may not identify competencies properly.«[7] Der zuweilen abenteuerliche Gebrauch des Terminus Kompetenz gibt ihm Recht.

Ich glaube, für die deutsche Entwicklung des Kompetenzdenkens sind zwei weitere Marksteine maßgeblich. In seinem Furore machenden Buch »Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation« äußerte Georg Picht 1964 die Befürchtung, die bundesdeutsche Wirtschaft werde ohne qualifizierten Nachwuchs ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit verlieren. Dieses bildungspolitisches Fanal und die Forderung nach einem »Notstandsprogramm« waren der Startschuss für die beispiellose Kampagne zur Bildungsexpansion von 1969 an unter der Regierung Brandt. Sie wurde primär als Qualifikationskampagne geführt.

7 | Horst Siebert

Doch schon bald kamen Zweifel auf, ob die Sach- und Fachqualifizierung der Weisheit letzter Schluss sei, schließlich brauchten die so Qualifizierten ebenso personale, aktivitätsbezogene und soziale Fähigkeiten, das Gelernte auch sinnvoll in das berufliche Handeln umzusetzen. Diese Fähigkeiten nannte Dieter Mertens »Schlüsselqualifikationen« und verstand darunter »Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl an Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.«. Eine klare und auch heute noch gültige Kompetenzdefinition.[8] Der andere Markstein war das Eindringen von Selbstorganisationsgedanken in das seit 150 Jahren in wesentlichen Herangehensweisen unveränderte pädagogisch-instruktivistische, Nürnberger-Trichterartige Denken. »Eine gute Schule erkennt man nicht daran, dass die Lehrer Fragen stellen können, sondern daran, dass die Schüler das können« – diese Zitat eines finnischen Lehrers stellt Peter Struck seinem schulkritischen Credo voran.[9]

7 K. Adams (1997): Interview with David McClelland. Interview with the founding father of the competency approach: David McClelland. In Competency, Bd. 4 No. 3, Frühjahr 1997, S.18–23.

8 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 1974.

9 hierzu Struck, P. (2007, 2. Aufl.): Die 15 Gebote des Lernens. Schule nach PISA. Darmstadt.

8 | Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung

Mit angeregt durch Siegfried S. Schmidts Streitschrift »Radikaler Konstruktivismus«[10] entwickelten Rolf Arnold, Horst Siebert und weitere Pädagogen seit Mitte der 80er Jahre den so genannten Pädagogischen Konstruktivismus als eine spezifisch auf pädagogische Probleme zugeschnittene Selbstorganisationstheorie. Sie interpretiert den Lernprozess als einen individuellen Vorgang der aktiven Wissenskonstruktion: Wissen wird nicht einfach angeeignet oder durch Instruktion übernommen, sondern selbstorganisiert und individuell unterschiedlich konstruiert. Dementsprechend ist Wissen nicht direkt vermittelbar, sondern nur durch Ermöglichung von Lernprozessen (Ermöglichungsdidaktik): »Erwachsene – so scheint es – sind lernfähig, aber unbelehrbar.«[11]

In den neunziger Jahren entwickelte sich – auch unter dem Eindruck der weitgehend nutzlosen Qualifizierungskampagnen in Ostdeutschland – eine Vielzahl von kompetenzorientierten Forschungen und praktischen Ansätzen.[12] Sie wurden ab 2000 in dem großen Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) »Lernkultur Kompetenzentwicklung« zusammengeführt.[13]

Seither haben sich die Verhältnisse fast umgekehrt. Rein kognitivistisch orientierte Mess- und Vergleichsmethoden wie PISA, TIMSS und PIRLS verkaufen sich als kompetenzorientiert. Qualifikationsorientierte Kammerprüfungen behaupten, sie seien auf Kompetenzen gerichtet. Weiterbildungseinrichtungen, die nach wie vor frontal unterrichten und Wissen zertifizieren, verstehen sich nun als Kompetenzvermittler. Kompetenz ist zum gängigen Reklamewort avanciert.

Wurden noch in den siebziger, achtziger Jahren Basiskompetenzen als Schlüsselqualifikationen bezeichnet, dem qualifikationsorientierten Weiterbildungs-Zeitgeist entsprechend, so werden heute umstandslos Wissensbestandteile, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen und Persönlichkeitseigenschaften als Kompetenzen benannt. Dagegen hilft weder Sprachkritik noch Wortnormierung. Vielmehr muss man sich klar machen, was funktional hinter dem Boom des Worts Kompetenz steht.

9 | Moderne Werbung mit dem Kompetenzgedanken

3 FUNKTIONALE ÜBERLEGUNGEN

Wir haben es heute, tausendfach festgestellt und wiederholt, objektiv mit einer globalisierten, immer komplexer, dynamischer, vernetzter und unsicherer werdenden Lebens- und Arbeitswelt zu tun. Sie bildet den Begriffsgrund für den Kompetenzboom – wie man auch Kompetenzen im einzelnen fasst und beschreibt. Es bedarf einfach eines besonderen Begriffs, um unsere Handlungsfähigkeiten angesichts eben dieser neuen Lebens- und Arbeitswelt (Risikogesellschaft), angesichts unseres zunehmend unsicheren Wissens, unseres »ins Offene« hinein kreativen Handelns zu benennen, also Selbstorganisationsfähigkeiten des Handelns (Selbstorganisationsdispositionen) zu erfassen. Dabei ist es zunächst weniger wichtig, ob man von Schlüsselqualifikationen, von Talenten, von Soft Skills oder von Kompetenzen handelt. Der Begriff Kompetenz hat sich einfach weitgehend durchgesetzt; wo Talentmanagement wirksam sein soll, wird es mit Kompetenzmanagement weitgehend identisch.[14]

Der Kompetenzbegriff wird vielfältig, oft missbräuchlich ausufernd, verwendet. Schreibt man die von verschiedenen Forschern verwendeten Kompetenzdefinitionen untereinander, ergibt sich ein Bild scheinbar großer Heterogenität.[15] Eine genauere Analyse der Definitionen individueller Kompetenzen – und um diese geht es hier vor allem – ergibt jedoch große Gemeinsamkeiten:

10 Schmidt, S. J. (1986): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main.

11 Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main. S. 46.

12 Sauer, J. M. (2000). Genese des Forschungs- und Entwicklungsprogramms »Lernkultur Kompetenzentwicklung«. In: QUEM (Hrg.). Bulletin berufliche Kompetenzentwicklung. H. 5.

13 QUEM (2006): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung«. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster, New York, München, Berlin.

14 Steinweg, S. (2009): Systematisches Talentmanagement. Stuttgart.

– **Handlungsorientierung:**
Kompetenzen sind handlungsorientiert, wollen künftige Handlungsmöglichkeiten erfassen und verbessern.

– **Fähigkeitsbezug:**
Kompetenzen sind Handlungsfähigkeiten, allerdings keine beliebigen – etwa bloß repetitive oder reproduktive – sondern solche, um offene Problemsituationen selbst organisiert und kreativ zu bewältigen. Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen geistigen und physischen Handelns,[16] wenn man unter Dispositionen die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit versteht.[17] Es handelt sich bei Kompetenzen also um keine Fähigkeiten an sich, sondern um bestimmte Befähigungen, die ein kreatives Handeln unter Unsicherheit, bei offenem Handlungsausgang, bei großer Komplexität der Handlungsbedingungen ermöglichen.

– **Selbstorganisations-(Komplexitäts-)begründung:**
Kompetenzen beziehen sich damit stets auf selbst organisiertes Handeln. Generalisiert kann man Kompetenzen als evolutionär entstandene Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen (Pfade) verstehen. Hier wird einerseits der Aspekt des phylogenetischen, ontogenetischen und aktualgenetischen Gewordenseins von Kompetenzen angenommen. Andererseits wird klargestellt, dass nicht jede Problemsituation kompetent bewältigt werden kann.[18]

– **Grundkompetenzen:**
Die meisten Kompetenzforscher gehen in großer Einheitlichkeit von bestimmten Grundkompetenzen (Basiskompetenzen, Key-Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen) aus, nämlich von personalen, aktivitätsbezogenen, fachlichen und methodischen sowie von sozial-kommunikativen. Die aktivitätsbezogenen Kompetenzen werden oft unter die personalen und sozial-kommunikativen gezählt, sind aber stets mit benannt. Eine so komfortable Situation, dass über die Grunddimensionen eine grundlegende Einigkeit herrscht, gibt es beispielsweise unter Persönlichkeitsforschern, in Persönlichkeitstheorien, überhaupt nicht.

– **Kompetenzerfassung:**
Auch darüber, dass Kompetenzen prinzipiell – mit unterschiedlichen Methoden und mit unterschiedlicher Genauigkeit – erfasst werden können, herrscht Einigkeit.[19] Die Objektivität, Validität und Reliabilität der benutzten Verfahren lässt sich abschätzen. Die Aussagekraft ist in der Regel höher, als die der oft untersuchten, viel kritisierten Schulzensuren-Systeme.

– **Kompetenzabgrenzung:**
Kompetenzen lassen sich von Fertigkeiten, von Wissen im engeren Sinne und von Qualifikationen klar abgrenzen. Jene sind Grundlage von Kompetenzen, sie sind aber keine Kompetenzen. Das führt zu dem gleich noch einmal bemühten Inklusionsmodell der Kompetenzen.

– **Kompetenzkerne:**
Das sind interiorisierte, das heißt in Form eigener Emotionen und Motivationen handlungswirksam gewordene Regeln, Werten und Normen. Regeln, Werte und Normen sind als Ordner selbstorganisierten Handelns zu begreifen.

– **Kompetenzentwicklung:**
Nicht über die einzelnen Methoden, wohl aber über die Möglichkeiten und Notwendigkeiten von Kompetenzentwicklung sind sich die in diesem Bereich Forschenden und Arbeitenden einig. Einig sind sie sich auch darin, dass Kompetenzen prinzipiell nicht in Formen der Wissensvermittlung weitergegeben werden können. Plakativ verkürzt kann man sagen, dass Kompetenzvermittlung stets Wissensvermittlung plus Wertvermittlung ist.

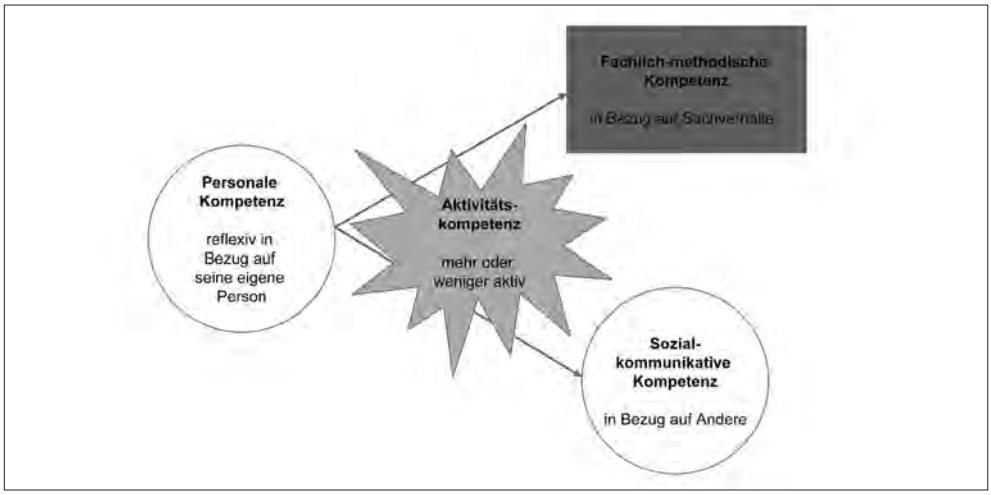
Auf einen so großen Bestand an gemeinsamen Erfahrungen, Überzeugungen und Methoden können im pädagogischen Rahmen nur wenige Ansätze zurückgreifen![20]

In einer Gesellschaft, in der viele politische, ökonomische und soziale Prozesse komplex und dynamisch sind, da sind nicht nur Befähigungen gefragt, sich von einem klar definierten Anfangszustand – der Aufgabe, dem Problem – zu einem klar definierten Endzustand zu bewegen – der Aufgabenerfüllung, der Problemlösung. Diese sind vielmehr Teil umfassenderer Fähigkeiten, nämlich innovativ, kreativ Neues zu entwickeln – Ergebnisse, die nicht nur die Nutzer sondern auch die Entwickler überraschen.

15 Sydow, J., Duschek, S., Möllering, G., Rometsch, M. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie. Wiesbaden. S. 25.
16 Erpenbeck, J., Heyse, V. (2007, 2. Aufl.): Die Kompetenzbiografie. Münster New York, München, Berlin; Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (Hrg.) (2007, 2. Aufl.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.
17 Kossakowski, A. (1981): Disposition. In: Clauß, G., Kulka, H., Lompscher, J. u.a. (Hrg): Wörterbuch der Psychologie, Leipzig.
18 Kappelhoff, P. (2004): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. Berlin.
19 Gnahs 2007, Erpenbeck / von Rosenstiel 2007.
20 Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (2009): Vom Oberlehrer zur Kompetenzhebamme. Kompetenzentwicklung als Zukunft der Weiterbildung. Weiterbildung, Heft 2, 2009, S. 6–9.

Es handelt sich also, verallgemeinert, um Fähigkeiten, selbstorganisiert zu denken und zu handeln:

- In Bezug auf sich selbst (**P**: personale Kompetenzen)
- mit mehr oder weniger Antrieb, Gewolltes in Handlungen umzusetzen (**A**: aktivitätsbezogene Kompetenzen)
- gestützt auf fachliches und methodisches Wissen, auf Erfahrungen und Expertise (**F**: fachlich-methodische Kompetenzen)
- unter Einsatz der eigenen kommunikativen und kooperativen Möglichkeiten (**S**: sozial-kommunikative Kompetenzen).



10 | Personale Kompetenz, Aktivitätsbezogene Kompetenz, Fachlich-methodische Kompetenz, Sozial-kommunikative Kompetenz als Grundkompetenzen

Es gibt keine Kompetenzen ohne physische oder geistige Fertigkeiten, ohne Wissen, ohne Qualifikationen. Fertigkeiten, Wissen, Qualifikationen sind jedoch keine Garanten für Kompetenzen. Als tatenarm und gedankenvoll hatte Hölderlin einst die Deutschen gegeißelt. Der Fachidiot, der alles weiß und wenig kann, ist ein Schimpfwort. Jeder kennt, keiner mag den hoch qualifizierten Inkompetenten. Kompetenzen sind mehr als Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen, sie sind etwas anderes. Eben weil sie konstitutiv interiorisierte Regeln, Werte und Normen als Kompetenzkerne enthalten. Ihr Erwerb erfordert nicht nur fachlich-methodische, sondern auch emotionale Intelligenz.

Wie lassen sich dann aber Fertigkeiten, einfachere Fähigkeiten, Wissen und Qualifikationen charakterisieren?

- Fertigkeiten bezeichnen durch Übung automatisierte Komponenten von Tätigkeiten, meist auf sensumotorischem Gebiet, unter geringer Bewusstseinskontrolle, in stereotypen beruflichen Anforderungsbereichen, auch im kognitiven Bereich, wie beim Multiplizieren oder Auswendiglernen, beim elementaren Lesen und Rechnen. Lese- und Rechenfertigkeiten sind Voraussetzungen jeder Kompetenzentwicklung, aber nicht eigentlich Kompetenzen. Fertigkeiten haben das individuelle Verhalten, den psychophysischen Tätigkeits- und Handlungsprozess als Ganzes im Blick. Sie sind handlungszentriert. Fertigkeiten sind beispielsweise Klavierspielen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprechen, Fußballspielen, etc. Der Erwerb einer Fertigkeit ist nicht ausschließlich von Begabungen und Talenten abhängig, sondern von auch von Übung, von anderen bereits erlernten Fertigkeiten, von Kenntnissen und Erfahrungen.[21]
- Fähigkeiten bezeichnen verfestigte Systeme verallgemeinerter psychophysischer Handlungsprozesse[22], einschließlich der zur Ausführung einer Tätigkeit oder Handlung erforderlichen inneren psychischen Bedingungen und der lebensgeschichtlich unter bestimmten Anlagevoraussetzungen erworbene Eigenschaften, die den Tätigkeits- und Handlungsvollzug steuern. Man unterscheidet oft allgemeine (z. B. abstraktions- oder flexibilitätsbezogene), bereichsspezifische (z. B. allgemeine körperlich-sportliche, sprachliche, logisch-mathematische, künstlerische) und berufsspezifische (z. B. spezielle technische, handwerkliche, künstlerische) Fähigkeiten.[23] Fähigkeiten können sich gleichermaßen auf einfache, anforderungsorientierte wie auf selbstorganisative Handlungssituationen beziehen. Kompetenzen können deshalb immer auch als Fähigkeiten gesehen werden, aber viele Fähigkeiten sind keine Kompetenzen. Der Fähigkeitsbegriff ohne Spezifizierungen ist, ähnlich wie der Vermögensbegriff des 18. und 19. Jahrhunderts zu breit und allgemein, um mit ihm wissenschaftlich sinnvoll arbeiten zu können.
- Wissen im engeren Sinne lässt sich, der Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie folgend, im Unterschied zum Meinen (Meinung) und Glauben (Glaube) als Kenntnis verstehen, die auf Begründungen bezogen ist und strengen Überprüfungspostulaten unterliegt – institutionalisiert gewonnen im Rahmen der Wissenschaft.[24]

---

21 Hacker, W.: Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern, Göttingen. Hacker, W. (1973): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin. S. 500. Clauß, G.; Kulka, H.; Rösler, H.-D.; Lompscher, J.; Timpe, K.-P. & Vorwerg, G. (Hrg.) (1995): Wörterbuch der Psychologie. 5. völlig überarbeitete Auflage. Frankfurt / M. S. 188 f. Teichler, U. (1995): Qualifikationsforschung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrg.). Handbuch der Berufsbildung. Opladen. S. 655.

22 Hacker, W. (1973): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin. S. 500.

23 Clauß, G.; Kulka, H.; Rösler, H.-D.; Lompscher, J.; Timpe, K.-P. & Vorwerg, G. (Hrg.) (1995): Wörterbuch der Psychologie. 5. völlig überarbeitete Auflage. Frankfurt / M. S. 188f.

24 Mittelstraß, J. (1996): Wissen. In: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 4. Stuttgart, Weimar. S. 718.

– Qualifikationen bezeichnen klar zu umreißende Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können. Sie sind handlungszentriert und in der Regel so eindeutig zu fassen, dass sie in Zertifizierungsprozeduren außerhalb der Arbeitsprozesse überprüft werden können.[25]

Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Qualifikationen allein reichen meist nicht aus, um erfolgreich zu handeln. Kompetenzen bedürfen des Wissens im engeren Sinne, der Fertigkeiten und Qualifikationen, sind aber zugleich, wie ausgeführt, viel mehr.

Das veranschaulicht die folgende Abbildung:

11 | Das Inklusionsmodell: Kompetenzen schließen Wissen, Fertigkeiten, Qualifikationen ein, diese sind aber keine Kompetenzen

Um Kompetenzen intendiert zu erwerben, sind besondere, ein Wertlernen einschließende Lernmethoden notwendig, von denen in der Abbildung stichwortartig einige angegeben sind; das muss zu einer Systematik des Kompetenzlernens vertieft werden.

Besonders wichtig ist das Verhältnis von Qualifikation und Kompetenz. Kompetenzentwicklung bedarf eines hohen Niveaus von Qualifizierung. Hochkompetente sind stets auch qualifiziert. Kompetenzen bauen auf Qualifikationen, setzen sie voraus – und sind doch mehr und anderes. Wir können, mit Rolf Arnold[26] Qualifikationen und Kompetenzen folgendermaßen gegenüberstellen:

Qualifikation	Kompetenz
ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert	beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit
beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen	ist subjektbezogen
ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt	bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch
ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zitiert werden können	Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung; Kompetenz umfasst die Vielzahl der prinzipiell unbegrenzen individuellen Handlungsdispositionen
rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts »proportionierlicher Ausbildung aller Kräfte«) ab	nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise

12 | Unterschiede zwischen Qualifikationen und Kompetenzen (nach R. Arnold)

Jedes Lernen hat die Vermittlung von Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen gleichermaßen im Blick zu behalten. Dabei geht es um die Einschätzung des jeweiligen Lernangebots (curricularer Aspekt), des Lernprozesses (prozessualer Aspekt) und der im geistigen oder physischen Handeln sich manifestierenden Lernresultate (performativer Aspekt). Während beim Wissen im engeren Sinne, beim Sachwissen das Schwergewicht auf dem Angebotsaspekt liegt (Verringerung der Differenz Wissensangebot / Gedächtnisinhalt), liegt bei den Fertigkeiten das Schwergewicht auf dem Prozessaspekt (Verringerung der Differenz Normprozess / Realprozess des Handelns). Bei der Qualifikation geht es um die Fähigkeiten zum Erreichen eines vorgegebenen Handlungszieles (Verringerung der Differenz angestrebtes

25 Teichler (1995): 501. Handbuch Kompetenzmessung.

26 Arnold, R. (2000): Qualifikation. In: Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E.: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 269.

Handlungsresultat / erreichtes Handlungsresultat). Bei Kompetenzen geht es ebenfalls um ein Handlungsresultat, aber um ein selbstgesetztes (self directed), selbstorganisativ erreichtes. (Beurteilung der Differenz verschiedener, kreativ erreichbarer Handlungsresultate, die nicht von vornherein feststehen). Kompetenz manifestiert sich erst in der Performanz.

Kompetenzen sind also unverwechselbar in Bezug auf die *Handlungsfähigkeit* – sie ermöglichen selbstorganisatives, kreatives Handeln in eine offene Zukunft hinein –, in Bezug auf die innere *Struktur* – sie »enthalten« Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Qualifikationen, sind aber um Wertekerne zentriert – und in Bezug auf die *Prozesse* des Lernens – sie haben ihr Schwergewicht auf der Handlungsausführung, dem performativen Aspekt. Ohne Kompetenzvermittlung und -entwicklung ist kein modernes Lernen möglich.

Nachdem ich bisher zum einen verfolgt habe, wie sich unser Kompetenzverständnis historisch herausgebildet hat, zum anderen inwiefern die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Gegenwart Kompetenzen als Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ in eine offene Zukunft hinein zu handeln, funktional erfordern und schließlich, wie sich Kompetenzen von anderen Handlungsvoraussetzungen wie Fertigkeiten, Wissen im engeren Sinne und Qualifikationen funktional abgrenzen, möchte ich nun mit Bezug auf diese Funktionalität folgenden Fragen nachgehen:

- Wie viele Kompetenzen gibt es?
- Wie kann man Kompetenzen charakterisieren und erfassen?
- Wie lassen sich Kompetenzen fördern und entwickeln?

4 WIE VIELE KOMPETENZEN GIBT ES?

Wir gehen heute von einer differenzierten Kompetenzarchitektur aus.

4.1 METAKOMPETENZEN

Das Fundament sind so genannte Metakompetenzen.[27] Dies sind die allgemeinen Fähigkeiten zur Selbstorganisation (»self direction«). Sie umfassen beispielsweise:

- Selbsterkenntnisvermögen,
- Selbstdistanz,
- Wertoffenheit,
- Situations- und Kontextidentifikationsfähigkeit,
- Interventions- und Lösungsfähigkeit

alles Selbstorganisationsdispositionen »2. Ordnung«.[28]

4.2 BASISKOMPETENZEN

Auf ihnen setzen die Basiskompetenzgruppen (key competences) auf, die bereits als

- Personale Kompetenzen (P)
- Aktivitätsbezogene Kompetenzen (A)
- Fachlich-methodische Kompetenzen (F) und
- Sozial-kommunikative Kompetenzen (S)

namhaft gemacht wurden. Sie werden, wie dargelegt, von nahezu allen Kompetenzforschern in vergleichbarer Weise benutzt. Sie sind in sehr allgemeiner Weise auf gegenständliches und kommunikatives Handeln bezogen. Misst man sie wie reine Persönlichkeitseigenschaften, führt dies in die Irre.[29]

Diese Basiskompetenzen

- umfassen die Fähigkeiten, das eigene Handeln selbstorganisiert, selbstreflexiv und kritisch zu hinterfragen und eigene produktive, kreativitätsfördernde Einstellungen, Werthaltungen, Ideale usw. zu entwickeln (P)
- umfassen weiterhin die Fähigkeiten, selbstorganisiert, aktiv und willensstark erzielte Ergebnisse umsetzen zu können, alles Wissen und Werten integrierend. Man kann Rolf Wunderer folgend, verallgemeinernd auch von Umsetzungskompetenzen[30] sprechen (A)
- umfassen ebenso die Fähigkeiten, mit dem Spitzenstand des notwendigen fachlichen und methodischen Wissen gut ausgerüstet und über eigenes, einzigartiges Wissen verfügend schier unlösbare Probleme selbstorganisiert und schöpferisch bewältigen zu können; das meint eben nicht »nur« Sach- und Fachwissen sondern schließt interiorisierte, in Form eigener Emotionen und Motivationen angeeignete Regeln, Werte und Normen wie auch eigene Erfahrungen ein (F)
- umfassen schließlich die Fähigkeiten, Kommunikations- und Kooperationsprozesse auf interpersonaler oder / und interorganisationaler Ebene selbstorganisiert so zu optimieren, zu effektivieren und Konfliktpotenziale zu minimieren, dass sie zu höchstmöglicher Krea tivität des individuellen und korporativen Handelns und zum Beschreiten neuer »Pfade« führen (S)

---

27 Bergmann, G., Daub, J., Meurer, G. (2003): Die absolute Kompetenz. Von der Kompetenz zur Metakompetenz. Siegen.

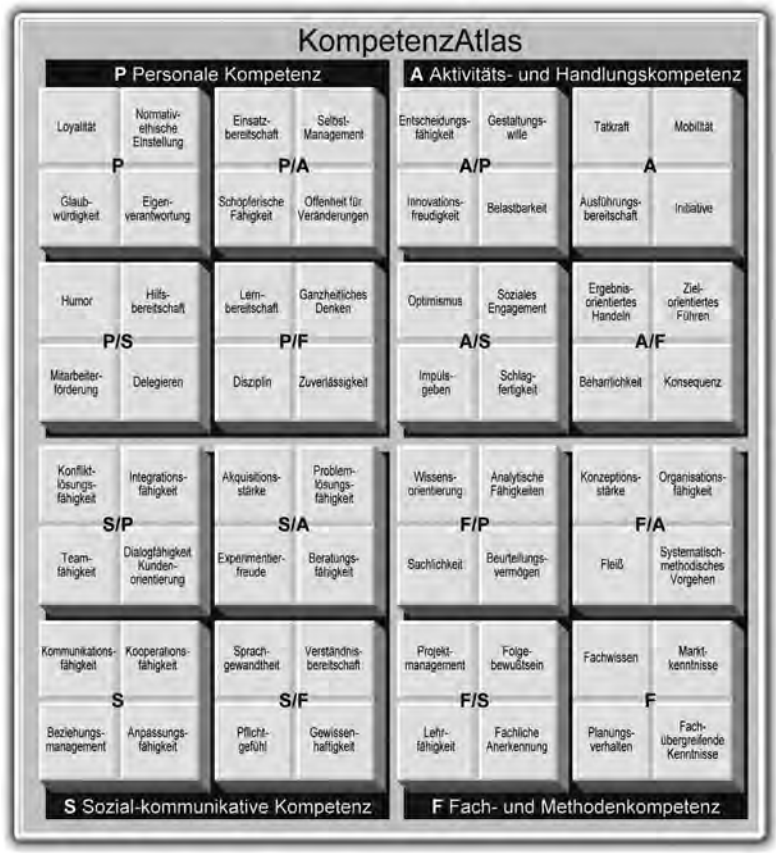
28 Ebenda.

29 Heyse, V., Erpenbeck, J., Ortmann, S. (Hrg.) (2009): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin.

30 Wunderer, R., Bruch, H. (2000): Umsetzungskompetenz – Diagnose und Förderung in Theorie und Unternehmenspraxis. München.

4.3 SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Detailliertere (Teil-)Kompetenzen, wie sie besonders im Unternehmensalltag (Assessments, Stellenbeschreibungen usw.) umfangreich benutzt werden, sind meist auf betriebliche oder umfassendere Problemsituationen bezogen. Es gibt eine Fülle solcher Schlüsselkompetenzen.[31] Das theoretische wie praktische Problem besteht aber darin, sie unter plausiblen Gesichtspunkten zu ordnen, zu definieren und zu einem praktikablen Set zusammenzufassen, der für Unternehmen ein sinnvolles Kompetenzmanagement ermöglicht und personalwirtschaftlich schlüssige Aussagen zu Individual- und Teamkompetenzen gestattet. Ein solches praktikables Set liefert das auch an der SIBE umfangreich eingesetzte KODE®X Kompetenzmanagementsystem. Dieses versucht, die Fülle von hunderten »herumgeisternden« Kompetenzbegriffen auf ein überschaubares Tableau von 64 zu reduzieren.[32] Der zugrunde liegende Kompetenzatlas, der sich durch einen Synonymatlas erweitern lässt[33] hat sich inzwischen vielfach bewährt.



13 | Der Kompetenz-Atlas des KODE®-, KODE®X-Systems

4.4 QUERSCHNITTSKOMPETENZEN

Schließlich gibt es Kompetenzen wie z. B. interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz, Führungskompetenz, Innovationskompetenz usw., die genau besehen nur im übergreifenden Sinne existieren. Das kann man sich am Beispiel der interkulturellen Kompetenzen klar machen. Es gibt keine genuinen interkulturellen (Teil-)Kompetenzen.

Verallgemeinernd kann unter interkultureller Kompetenz nämlich die Befähigung verstanden werden, aufgeschlossen gegenüber Neuem, bisher Unbekannten zu sein, sich auf neue Menschen und Situationen einstellen zu können und dabei persönlich hinzuzulernen, in interkulturell geprägten Situationen mit Angehörigen verschiedener ethnischer Gruppen und in fremdkultureller Umgebung zu kommunizieren, um effektiv und professionell tätig werden zu können. Dabei ist jedoch die Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem, das auf andere Menschen Zugehen und Kommunizieren nichts für interkulturelle Kompetenzen spezifisches. Beschrieben wird vielmehr der Einsatz von Basis- und Schlüsselkompetenzen in einer kulturellen Überschneidungssituation.[34] Analog lässt sich in Bezug auf Medien-, Führungs- und Innovationssituationen argumentieren.

Erst von diesem Bezug auf allgemeinere Kompetenzen ausgehend, lässt sich dann eine Haltung und ein Bewusstsein für Andersartigkeit, Vielfalt und Toleranz entwickeln, das sich im Beobachten, Suchen nach Erfahrungsaustausch und Vergleichen durch Selbstreflexion – einschließlich einer kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen – äußert.

Eben weil interkulturelle Kompetenzen keine eigenständigen Kompetenzen sind, lassen sich die dafür wichtigen abgeleiteten Kompetenzbündel den Basiskompetenzen zuordnen:

– Den **Personalen Kompetenzen** sind zuzuordnen Multiperspektivität, also ein Problem aus mehreren Perspektiven sowohl aus Sicht der Mehrheiten als auch der Minderheiten zu betrachten; dies auch in Bezug auf verschiedene kulturelle Positionen; Selbstreflexivität, d. h. sich mit der eigenen Sicht- und Wahrnehmungsweise kritisch auseinander zu setzen, Mut zu haben, Unsicherheiten auszuhalten und ein Gefühl für angemessenes Verhalten zu entwickeln. Hinzu kommen normativ-ethische Einstellungen wie die Achtung von Menschenrechten, die Wahrung sozialer Gerechtigkeit, die Achtung demokratischer Grundregeln und die Berücksichtigung der Rechte von Minderheiten.

31 Hänggi, G. (1998): Macht der Kompetenz. Ausschöpfung der Leistungspotentiale durch zukunftsgerichtete Kompetenzentwicklung. Frechen-Königsdorf.

32 Erpenbeck, J., Heyse, V., Max, H.(2001): KODE®-System. Vertrieb und Training über ACT GbR, Regensburg.

33 Heyse, V., Erpenbeck, J. (Hrg.) (2007): KompetenzManagement. Münster, New York, München, Berlin.

34 Vgl. https://www.komuniki.com/.

– Den **Aktivitäts- und Handlungskompetenzen** sind die Kompetenzbündel zuzuordnen, nicht nach festgefahrenen Mustern zu handeln, sondern sich der Situation und dem Kontext anzupassen, sowie Fähigkeiten zur flexiblen Einarbeitung in neue Aufgaben aktiv zu entwickeln.

– Den **Fach- und Methodenkompetenzen** sind wissensbezogene Teilkompetenzen zuzuordnen wie die Kenntnis über die Heterogenität von kulturellen Gruppen, das Wissen über soziale Bedeutung und Funktion von Stereotypen und Vorurteilen (Images, Fremdbilder…), landeskundliches, kulturelles und landesrechtliches Wissen, Wissen über die soziale Konstruiertheit von »Rassen«, Ethnien, Nationen, Fähigkeiten interkultureller Probleme und Lebenszusammenhänge von anderen zu unterscheiden und kulturell unterschiedliche Regeln der Interaktion und der Entwicklung von Lösungsstrategien zu kennen und zu akzeptieren. Dabei handelt es sich immer um ein vielfältig bewertetes Wissen, nie um reine Informationen.

– Den **Sozial-kommunikativen Kompetenzen** sind wiederum eigene Kompetenzbündel zuzuordnen, wie die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen, Sensibilität gegenüber erfahrener Diskriminierung und Ausgrenzung bei Angehörigen anderer kultureller Gruppen zu entwickeln, Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit zum kollegialen und kooperativen Umgang mit anderen Personen und Gruppen bis hin zur Konfliktlösungsfähigkeit weiterzuentwickeln und schließlich die Fähigkeit, scheinbar selbstverständliche Handlungs- und Deutungsmuster der eigenen kulturellen Gruppe zu hinterfragen.

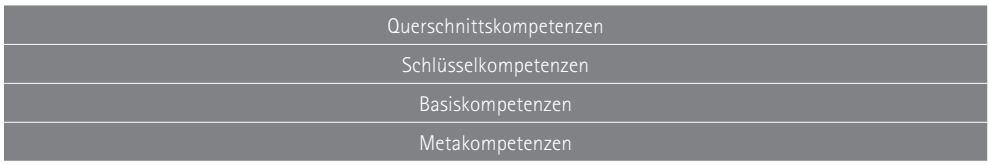
Bezogen auf den zuvor dargestellten Kompetenzatlas können also jene Schlüsselkompetenzen herausgefiltert und den Basiskompetenzen zugeordnet werden, die für ein interkulturell effizientes Verhalten besonders wichtig sind:

Interkulturelle Kompetenz	
Personale Kompetenzen – Normativ-ethische Einstellung (P) – Humor (P/S) – Hilfsbereitschaft (P/S) – Lernbereitschaft (P/F) – Ganzheitliches Denken (P/F) – Offenheit für Veränderungen (P/A)	**Aktivitäts- und Handlungskompetenzen** – Tatkraft (A) – Belastbarkeit (A/P)
Sozial-kommunikative Komeptenzen – Kommunikationsfähigkeit (S) – Beziehungsmanagement (S) – Konfliktlösungsfähigkeit (S/P) – Integrationsfähigkeit (S/P) – VErständnisbereitschaft (S/F) – Problemlösungsfähigkeit (S/A)	**Fach- und Methodenkompetenzen** – Analytische Fähigkeiten (F/P)

14 | Interkulturelle Kompetenz als übergreifende Kompetenz

Der Erwerb interkultureller Kompetenz kann durch Bildungsmaßnahmen unterstützt werden, wie z. B. multikulturell zusammengesetzte Projektgruppen; reflektierte Erfahrungen / intensive Erfahrungsaustausche mit multikulturell erfahrenen Personen; intensives Kompetenz – Selbsttraining, z. B. mit Modularen Informations- und Trainingsprogrammen[35]; Simulationen; Übungen; Rollenspiele; Trainings; »Ausländer-Patenschaften«; Theater- und Medienprojekte; sportliche Aktivitäten; Erzählcafés usw.[36]

Wenn wir also fragen, was Kompetenzen »sind«, so eröffnet sich jetzt neben der allgemeinen Ansicht, die Kompetenzen als Fähigkeiten zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in offenen Problem- und Entscheidungssituationen zeichnet, eine differenziertere Ansicht, die eine ganze Kompetenzarchitektur umfasst:



15 | Die Kompetenzarchitektur

Eine weitere Feststellung scheint mir hier wichtig, um zu begreifen, was Kompetenzen in all ihrer architektonischen Vielfalt und in ihrer Funktionalität »sind«.

Kompetenzen sind natürlich ein Teil der Persönlichkeit. Sie sind aber keine Persönlichkeitseigenschaften. Das sind nämlich hypothetisch angenommene Eigenschaften, die in unterschiedlichen Ausprägungen allen Menschen eigen sind. Eigenschaften bezeichnen generell Merkmale, die einem Ding, Prozess oder einer Beziehung zukommen. Persönlichkeitseigenschaften sind folglich Personen zukommende oder zugeschriebene Merkmale; die Person steht im Mittelpunkt. Grundlegende Persönlichkeitseigenschaften lassen sich nur schwer und kaum gezielt verändern. Die Postulierung von Persönlichkeitseigenschaften ist die Voraussetzung von Persönlichkeitstests. Ziel des Eigenschaftsparadigmas ist es, die individuellen Besonderheiten von Menschen durch ihre Eigenschaften zu beschreiben. Die Persönlichkeit wird in diesem (stark eingeengten) Verständnis als »geordnete Gesamtheit all dieser Eigenschaften« verstanden. Das spezifische Verhalten einer Person wird, neben Situationseinflüssen, durch ihre Eigenschaften erklärt. »Eigenschaften werden als zumindest mittelfristig relativ stabil verstanden. Langfristige Veränderungen werden als durchaus möglich angesehen, u. a. bedingt durch kritische Lebensereignisse (wie z. B. Krankheit, Tod, Arbeitsplatzverlust u. ä.).[37]

35 Heyse, V., Erpenbeck, J. (2004): Kompetenztraining. Stuttgart.

36 Heyse, V. (2006): Interkuturelle Kompetenzen. In: CeKom® Bulletin. Regensburg.

37 Hossiep, R., Mühlhaus, O. (2005): Personalauswahl und -entwicklung mit Persönlichkeitstests. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag. S. 16.

Beispiele für Persönlichkeitseigenschaften sind beispielsweise die Big-Five Persönlichkeitsfaktoren, die ein vielfach akzeptiertes Modell von fünf basalen Persönlichkeitseigenschaften bilden: Emotionale Instabilität (Neurotizismus), Extraversion, Offenheit für Erfahrungen (Kultur, Intellekt), Verträglichkeit (Soziabilität, Liebenswürdigkeit), Gewissenhaftigkeit. Auf dem Eigenschaftsparadigma basieren viele Tests, auch manche, die sich in zu hinterfragender Weise als Kompetenztests verstehen (MBTI – an C.G. Jungs Typentheorie anknüpfend, 16 PF-R, NEO-FFI, NEO-PI-R, LMI, Enneagramm, pro facts, DISG, INSIGHTS – letztere beiden haben die Emotionstheorie von W.M.Marstone zur Grundlage, also auch eine Eigenschaftstheorie).[38]

Im Gegensatz zu Persönlichkeitseigenschaften sind Kompetenzen wie ausgeführt auf eine besondere Art von Handlungsfähigkeiten bezogen. Darauf wird später noch einmal vertief eingegangen.

4.4.1 EIGENSCHAFTEN SIND KEINE FÄHIGKEITEN

Der Schluss von Persönlichkeitseigenschaften auf Kompetenzen ist folglich falsch. Persönlichkeitseigenschaften beschreiben keine Fähigkeiten geistigen oder physischen Handelns. Sie können bestenfalls solchen Fähigkeiten zugrunde liegen, diese Fähigkeiten können in bestimmten Persönlichkeitseigenschaften und Talenten begründet sein.

Der Schluss von Persönlichkeitseigenschaften auf Handlungsfähigkeiten ist aber aus noch einem anderen Grunde fragwürdig. Persönlichkeitseigenschaften können sich im Laufe des Lebens verändern, lassen sich aber kaum gezielt trainieren. Kompetenzen sollen und müssen sich verändern, können geplant entwickelt, trainiert und gemanagt werden. Personalentwicklung ist also keine Entwicklung der Persönlichkeitseigenschaften, sondern der Kompetenzen der Mitarbeiter.

4.4.2 FÄHIGKEITEN SIND KEINE EIGENSCHAFTEN

Sie bezeichnen Relationen zwischen Personen und den von ihnen vorgefundenen oder ihnen gebotenen Handlungsbedingungen.[39] Fähigkeiten werden erst im Handeln manifest, außerhalb der Handlung haben sie keine Wirklichkeit. Das Handeln, die Performanz steht im Mittelpunkt. Fähigkeiten lassen sich gezielt verändern, trainieren.

Kompetenzen sind nicht irgendwelche Fähigkeiten, auch nicht irgendwelche Handlungsfähigkeiten. Eine Blechstanze Tag für Tag in der gleichen Weise zu bedienen, würden wir als Fähigkeit, aber nie als Kompetenz charakterisieren. Kompetenz deckt einen spezifischen Fähigkeitsbereich ab, eben den, selbstorganisiert in offenen Problemsituationen handeln zu können.[40]

Menschen verfügen über unterschiedliche Kompetenzen, die notwendig sind, um in verschiedene Situationen physischen oder geistigen Handelns erfolgreich zu sein. Kompetenzen zeigen

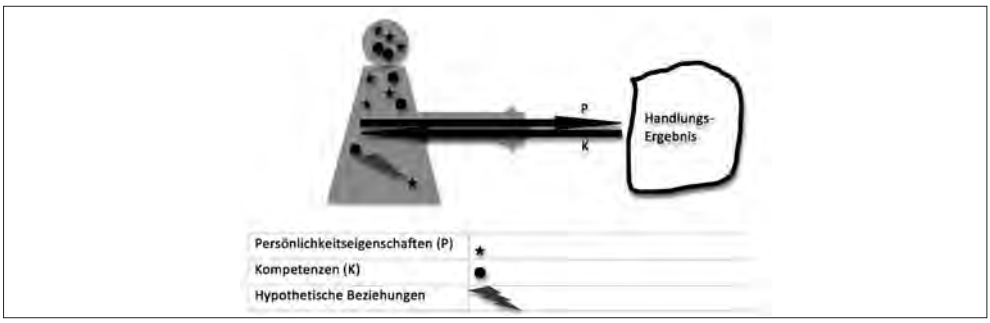
sich beispielsweise in Führungsfähigkeiten oder Fähigkeiten zur Selbstreflexion. Für Unternehmen sind besonders jene Kompetenzen interessant, die sich auf die Bewältigung von Leistungsanforderungen in offenen Problemsituationen beziehen. Individuelle Kompetenzen lassen sich im Gegensatz zu Persönlichkeitseigenschaften systematisch trainieren.

Beispiele für Persönlichkeitseigenschaften habe ich bereits genannt. Beispiele für Fähigkeiten sind Einsatzbereitschaft, Hilfsbereitschaft, Eigenverantwortung, Generalisierungsfähigkeit, Klassifizierungsfähigkeit.

Der Schluss von einer Persönlichkeitseigenschaft auf eine Kompetenz ist stets mit einer gedanklichen Übertragungsleistung verbunden und oft sehr fragwürdig: So kann man z. B. nicht von der Eigenschaft Extraversion auf die Fähigkeit, sozial zu handeln und zu kommunizieren, also auf die sozial-kommunikative Kompetenz schließen. Der Extrovertierte kann seiner Umwelt gehörig auf den Wecker gehen. Zudem muss man beachten, dass viele substantivierte Adjektive sowohl als Eigenschaft wie als Fähigkeit interpretiert werden können: Flexibilität kann als Persönlichkeitsmerkmal, aber auch als Fähigkeit gelesen werden, auf eine bestimmte Weise zu handeln.

Ob man Persönlichkeitseigenschaften oder Kompetenzen im Blick hat, entspricht also einer grundlegend unterschiedlichen Sicht auf den geistig und physisch handelnden Menschen, unabhängig von spezifischen Persönlichkeitstheorien oder Kompetenzansätzen: Entweder man schließt von Persönlichkeitseigenschaften auf das künftige Handlungsergebnis, die Performanz (P). Oder man schließt von der Performanz, dem Handlungsergebnis auf bestimmte Fähigkeiten, die auch künftig ein erfolgreiches, selbstorganisiertes Handeln der Person in offenen Problemsituationen ermöglichen (K).

Diese unterschiedlichen Sichten veranschaulicht folgende Abbildung:



16 | Zum Unterschied von Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen als selbstorganisativen, kreativen Handlungsfähigkeiten

38 ebenda, S. 20 ff.

39 Lompscher , J., (1991): Fähigkeit. In: Hörz, H. u. a. (Hrsg.): Philosophie und Naturwissenschaften. Wörterbuch. Berlin. S. 305.

40 Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (2007) Handbuch Kompetenzmessung (2. Aufl). Stuttgart. S. XXXVII.

Persönlichkeitstheorien gehen von unterschiedlichen Modellen der Persönlichkeit aus, die durch jeweils einen Satz von Persönlichkeitseigenschaften charakterisiert sind. Diese Eigenschaften sind – gleichsam wie Farben oder Merkmale – dem Menschen eingeheftet. Wenn er handelt, versucht man, zwischen diesen Eigenschaften und seinem Handeln Korrelationen herzustellen. Auf diese Weise werden, oft vollkommen unterschiedlich, beobachtbare Handlungsweisen erklärt.

Kompetenzansätze beobachten zunächst einmal das Handeln eines Menschen in offenen Problemsituationen. Aus der Bewältigung dieser Situationen schließen sie auf spezifische Handlungsfähigkeiten, die eine solche Bewältigung ermöglichen. Benutzt man einen umfassenden Dispositionsbegriff, der lebenslang erworbene Fähigkeiten einbezieht, kann man auch von Dispositionen selbstorganisierten Handelns, von Selbstorganisationsdispositionen sprechen.

Zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Selbstorganisationsdispositionen können, müssen aber keine definierten Beziehungen bestehen.

Während sich Persönlichkeitstheoretiker über die grundlegenden Persönlichkeitseigenschaften trotz der Big Five oft fundamental uneinig sind, weisen Kompetenzansätze, wie erwähnt, trotz unterschiedlicher Redeweisen große Gemeinsamkeiten in der Benennung der Grundkompetenzen oder Schlüsselkompetenzen (key competences) auf.

5 WIE KANN MAN KOMPETENZEN CHARAKTERISIEREN UND ERFASSEN?

Heute liegt eine umfangreiche Literatur zur Kompetenzerfassung in Face-to-face- und Online-Form vor.[41] Dort sind die meisten relevanten Verfahren besprochen, die Möglichkeiten und Probleme ausführlich dargelegt, so dass ich mich hier auf wesentliche Aspekte beschränken kann.

Vernünftiger Weise sollte man von mehreren und unterschiedlichen Formen der Kompetenzerfassung ausgehen:

- Kompetenztest: quantitative Messung
- Kompetenzpass: qualitative Charakterisierung
- Kompetenzbiografie: komparative Beschreibung
- Kompetenzsimulation: simulative Abbildung
- Kompetenzsituation, Arbeitsproben: beobachtende Erfassung

5.1 QUANTITATIVE VERFAHREN

Zu den Kompetenztests sei hier angemerkt, dass es sich eben nicht um Persönlichkeitstests handelt, dass folglich viele testtheoretische Zugangweisen modifiziert und transformiert werden müssen.

In Bezug auf die klassischen und immer wieder nachgefragten Charakteristika psychologischer Tests Objektivität, Reliabilität und Validität ist zunächst einmal zu betonen, dass Kompetenzen keine bloßen psychischen Eigenschaften sind, die methodisch unreflektierte Anwendung jener Charakteristika also problematisch ist. Entsprechende Überlegungen haben Volker Heyse und ich in Bezug auf das inzwischen breit in Unternehmen und Hochschulen – auch in der SIBE – eingesetzte KODE®-Verfahren durchgespielt und diskutiert.[42]

Echte quantitative Kompetenzmessverfahren sind in der Regel nicht als psychometrische Tests konzipiert. Sie bauen auf einem differenzierten, selbstorganisationstheoretisch untermauerten Kompetenzmodell auf, das sich in der Praxis umfassend bewährt hat, weisen aber keine kontextfreien Persönlichkeitsaspekte nach. Sie schließen vielmehr aus der Performanz der Handlungsergebnisse auf implizite Dispositionen (Verhaltensvoraussetzungen), die zu eben jenen Handlungsergebnissen führten. Solche Dispositionen, die implizite Wertungen und Erfahrungen in bestimmten Kontextsituationen einschließen, sind messmethodisch schwerer zugänglich.

Es werden also keine wie immer konstruierten psychischen Eigenschaften gemessen, sondern Dispositionen, welche die Güte von kreativem Handeln charakterisieren. Insofern haben Aussagen zu Re-Test Reliabilität und Validität stets eine eingeschränkte Gültigkeit. Sie sind nur zu treffen, wenn das Verfahren, entgegen seinen Intentionen, gerade nicht in Kompetenzentwicklungsprozessen benutzt wird. Viel wichtiger allerdings ist, ob sich ein quantitatives Messverfahren wirklich sinnvoll als Instrument der Unterstützung und Entwicklung von Kompetenzen eingesetzt werden kann, dabei akzeptiert wird und sich bewährt. Diese Akzeptanz muss im Sinne einer sozialen Validität (Schuler) bestätigt werden. Sie ist bei Kompetenzen vor allem in Anpassungsleistungen und Bewährungen in neuen oder besonders komplizierten Handlungssituationen zu prüfen. Deshalb können keine herkömmlichen Tests zum 1:1-Validitätsnachweis einbezogen werden. Insofern hat das Konzept »Validität« eine falsche epistemologische Konnotation, wenn damit eine »wahre« Abbildung innerer Zustände gemeint ist.

---

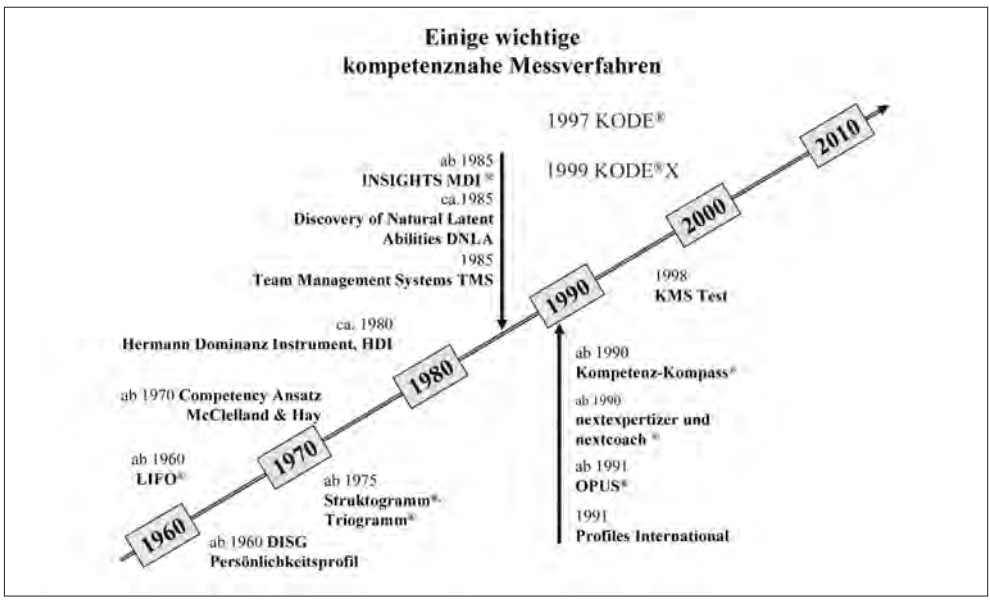
41 Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (2007): Handbuch Kompetenzmessung (2. Aufl). Stuttgart; Ridder, H.-G., Bruns, H.-J., Brünn, S. (2004): Online und Multimediainstrumente zur Kompetenzerfassung. QUEM-Report, Berlin; Hofer, S. (2004): Internationale Kompetenzzertifizierung. Vergleichende Analysen und Rückschlüsse für ein deutsches System. Münster, New York, München, Berlin; Kauffeld, S. (2006): Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Stuttgart.

42 Heyse, V., Erpenbeck, J. (2009): Qualitätsanforderungen an KODE®. In: Heyse, V., Erpenbeck, J. (Hrg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin.

In der Praxis steht man oft vor einer paradoxen Situation: Einerseits gehen immer mehr Unternehmen zum Aufbau von Kompetenz-Managementsystemen über. Andererseits dominieren dabei noch oft traditionelle Modelle, die wieder relativ unbeeinflussbare Persönlichkeits-Eigenschaften in den Vordergrund stellen – allerdings hinter einer Kompetenz-Fassade. Und es werden einseitig die Gütekriterien psychometrischer Verfahren auf theoretisch anders basierte Verfahren übertragen, anstatt den Nachweis von Kompetenzverstärkungen oder – Veränderungen insbesondere im Rahmen biografischer Prozess-Evaluationen anzustreben.

Wenn man, entgegen den Intentionen eines Kompetenzmessverfahrens, darauf achtet, dass in einem Test-Zeitraum möglichst keine Kompetenzveränderungen stattfinden, kann man natürlich in einer an klassischer Testtheorie orientierten Weise nach Objektivität, Reliabilität und Validität des Verfahrens fragen. Großen Wert sollte man zudem auf die Prüfung der sozialen Validität (Akzeptanz) aus Nutzersicht sowie auf den Nachweis des praktischen Nutzens legen.[43]

Einige quantitative Verfahren der Kompetenzmessung, die wir im Zusammenhang mit KODE® untersucht und eingeschätzt haben, zeigt die folgende, nach den ungefähren Entstehungsdaten bis ca. 2000 geordnete Abbildung; die Selbstdarstellungen dieser Verfahren findet man größtenteils im Handbuch Kompetenzmessung. Einige neuere sind in der 2. Auflage dazu gekommen, etwa der hamet 2, Modul 3 und 4, der becobi®-Kompetenzcheck, die Führungsstilanalyse LEAD, das Kompetenzentwicklungsmodell auf Basis des Entwicklungsquadrats, das BALI-F-Verfahren, der nextmoderator, ASSESS, das Handlungsorientierte Kompetenzprofiling und andere.



17 | Zeitliche Entwicklung kompetenznaher Messverfahren

5.2 QUALITATIVE VERFAHREN

Eine zunehmende Rolle spielen in jüngster Zeit qualitative und komparative Kompetenzerfassungsformen. Komparative Formen sind in Kompetenzbiografien kondensiert, und werden bei kompetenzbiografischen Interviews und Befragungen besonders deutlich.[44] Vor allem aber sind es qualitative Verfahren, die sich durchsetzen. So etwa der ProfilPASS, der Kompetenznachweis Kultur, das Verfahren der Kompetenzenbilanzen. Zu dieser Gruppe gehören weitere, die sich z. T. europaweit durchgesetzt haben, wie der »Klassiker«, die französischen Kompetenzbilanzen, aber auch das in der Schweiz breit eingesetzte CH-Q-Verfahren, das Realkompetanse-Verfahren in Norwegen u. a.[45] Qualitative Kompetenzerfassungsverfahren haben quantitativen gegenüber bestimmte Vorzüge. Sie

- sind national und international breit kommunizierbar,
- sind von Personalverantwortlichen leicht verwertbar,
- sind von Laien lesbar und dienen damit auch der bilanzierten Person ohne große »Erklärungen«,
- berücksichtigen formell, non-formell und informell erworbene Kompetenzen gleichermaßen,
- vereinen Erfassen, Beurteilen und Entwickeln.

Allerdings folgen sie einer anderen Begründung für ihre Qualitätsstandards: Qualitative Charakterisierungen und komparative Beschreibungen bedürfen spezifischer, inhaltsanalytischer Gütekriterien.

43 Das haben wir in Bezug auf KODE® durchgeführt und nachgewiesen, dass das Verfahren den klassischen Gütekriterien nicht nur genügt, sondern sie größtenteils »sehr gut« erfüllt und sich insbesondere der Nachweis eines hohen praktischen Nutzens erbringen lässt. Letzteres ist ein großes Manko bei vielen psychometrischen Verfahren. Insbesondere die Objektivität und die Half-Split-Reliabilität wurden als sehr hoch bestätigt. Auch die Test-Retest-Reliabilität (Stabilität), die Interrater-Reliabilität und die Fremdeinschätzer-Reliabilität wurden als hoch nachgewiesen. In Bezug auf die Validität wurden empirische und systematische Aspekte der Konstruktvalidität überprüft und die inhaltliche Validität, die Kriteriumsvalidität, die prognostische Validität, die inkrementelle Validität, die externe Validität sowie insbesondere die soziale Validität (Akzeptanz) als gut analysiert. Vgl. Heyse, V., Erpenbeck, J. (2009), ebenda. Der Anwendungsprozess des KODE® wurde im Bewerberassessment der SIBE an den Maßstäben der DIN-Norm 33430 (»Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen«) überprüft und zertifiziert.

44 Erpenbeck, J., Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiografie (2. Aufl.). Münster, New York, München, Berlin.

45 Vgl. Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (2007) Handbuch Kompetenzmessung (2. Aufl.). Stuttgart; (Haase, 2001–2006).

Das testtheoretische Verständnis von Reliabilität wird dabei sinnvoller Weise substituiert durch die Kriterien

- Stabilität: mehrmalige Inhaltsanalysen des gleichen Materials führen in etwa zu gleichen Ergebnissen,
- Reproduzierbarkeit: die Analyse gleicher Sachverhalte führt unter anderen Umständen, durch andere Analytiker ausgeführt, zu etwa gleichen Ergebnissen und
- Exaktheit: die Ergebnisse gehorchen bestimmten, vorausgesetzten funktionellen Standards.

Das testtheoretische Verständnis von Validität wird abgelöst von den materialorientierten Kriterien

- semantische Gültigkeit: Angemessenheit der Kategoriendefinitionen,
- Stichprobengültigkeit: Übliche Kriterien exakter Stichprobenziehung,
- ergebnisorientierten Kriterien korrelativer Gültigkeit: Überprüfung an Untersuchungen mit ähnlichen Fragestellungen,
- Vorhersagegültigkeit: Überprüfung des Eintreffens, wenn sich aus dem Material sinnvolle Prognosen ableiten lassen
- prozessorientierte Konstruktgültigkeit: Bisherige Erfolge mit ähnlichen Konstrukten, Verweisbarkeit auf etablierte Theorien und Modelle, repräsentative Interpretationen und Experten).[46]

5.3 HYBRIDE VERFAHREN

Einen eigenständigen Typus stellen hybride Kompetenzerfassungsverfahren dar, die in gezieltem Zusammenwirken quantitative und qualitative Verfahren vereinen. Sie vereinen die Vorzüge quantitativer mit denen qualitativer Verfahren. Das methodisch am weitesten entwickelte und verbreitete ist das CeKom® Verfahren.[47] Die einheitliche Einhaltung der Gütekriterien für den quantitativen wie für den qualitativen Teil des hybriden Kompetenzerfassungsverfahrens wird neben der Einhaltung der üblichen Qualitätsmaßstäbe dadurch gewährleistet, dass die dieses System benutzenden Personen und Institutionen nach folgenden, die Qualität sichernden Leitlinien für den Einsatz handeln:

- Die Dauer der eingesetzten Verfahren richtet sich nach dem Grundsatz: So kurz wie möglich, um die größtmögliche Ökonomie für Nutzer und Anwender des Kompetenznachweises zu erzielen, und so lange wie nötig, um die Wissenschaftlichkeit des eingesetzten Instruments voll aufrecht zu erhalten.
- Die Möglichkeit von erwünschten Aussagen muss so weit wie irgend möglich verhindert werden. Dazu muss dem Bilanzierten klar aufgewiesen werden, dass der Kompetenznachweis keine Negativaussagen über ihn zulässt, sondern im Sinne eines Stärkenmanagement die stets positiven Kompetenzen und ihre Gewichtung hervorhebt.

- Im Kompetenznachweis wird klar und wissenschaftlich begründet zwischen Fertigkeiten, Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen unterschieden und der Kompetenzbegriff für Selbstorganisationsdispositionen reserviert.
- Die eingesetzten qualitativen Schritte unterliegen einer strengen zeitökonomischen Optimierung, die sie nicht ausufern lässt.
- Der Datenschutz wird für alle Teilergebnisse und Ergebnisse des Einsatzes des Kompetenznachweises garantiert.

Eine hybride Kompetenzerfassung verkürzt und ökonomisiert das Verfahren erheblich, wirft Verständnisanker auch für Personalverantwortliche, die gern mit Zahlen umgehen und erleichtert den Kompetenzerfassungsprozess selbst.

Das Handbuch Kompetenzmessung bringt die Gesamtheit möglicher Kompetenzerfassungsverfahren in eine Rasterübersicht. Diese kann mittels einer Checkliste ermittelt werden:

46 Mayring, P. (2003, 8. Aufl): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel.

47 Hohenstein, A. (2007): Das CeKom®-Verfahren. In: Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart. S. 332 ff.

Checkliste Kompetenzerfassungsverfahren	
Das Verfahren ist vorwiegend auf Kompetenzen gerichtet, die	zur Erreichung eines mehr oder weniger klar umrissenen Zieles notwendig sind
	als Selbstorganisationsdispositionen vorhanden sind um neue unvorhersehbare Situationen kreativ zu bewältigen
Das Verfahren stellt in den Mittelpunkt die Charakterisierung / Messung	personaler Kompetenzen: Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln
	aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen: Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln
	fachlich-methodischer Kompetenzen: Disposition einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln
	sozial-kommunikativer Kompetenzen: Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln
Das Verfahren fasst Kompetenzen vorwiegend auf	als Persönlichkeitseigenschaften; z. B. im Sinne von Motivations- oder Persönlichkeitspsychologie
	als Tätigkeits- und Arbeitsdispositionen; z. B. im Sinne von Tätigkeits- und Arbeitspsychologie
	als verallgemeinerte Qualifikation; z. B. im Sinne kognitiver Psychologie oder pädagogischer Qualifikationsvermittlung und Zertifizierung
	als Kommunikationsvoraussetzungen; z. B. im Sinne von Sozial- oder Kommunikationspsychologie
Das Verfahren hat vorwiegend im Blick	den Ist-Zustand der Kompetenzen
	die Kompetenzentwicklung
Methodologisch ist das Verfahren vorwiegend zu charakterisieren als	objektive Messmethode
	subjektive Messmethode
Das Verfahren ist vorwiegend zuzurechnen	der quantitativen Kompetenzforschung
	der qualitativen Kompetenzforschung

18 | Checkliste Kompetenzmessverfahren

Weitere Bestimmungskriterien sind, ob Verfahren hochstrukturiert oder unstrukturiert, standardisiert, halb standardisiert oder unstandardisiert, kulturgebunden oder kulturfrei, statistisch oder hermeneutisch interpretierbar sind.

Die bio-psycho-sozial begründeten, kulturhistorisch verankerten, biografisch gewordenen und auf mehreren, unvorhersagbaren Pfaden kreativ in die Zukunft weisenden Selbstorganisationsdispositionen des Menschen, seine Kompetenzen, lassen sich also messen, auch zertifizieren, und auf dieser Gr+undlage entwickeln und managen. Das aber ist die Voraussetzung jeglicher intendierter Kompetenzentwicklung.

6 WIE LASSEN SICH KOMPETENZEN FÖRDERN UND ENTWICKELN?

Wissen führt nicht zum Handeln. Der reglose Buddha weiß enorm viel. Das Handeln bedarf, sofern es nicht mechanisch eingedrillte Verrichtung, sondern eigeninitiativ, selbstorganisiert und kreativ ist, einer Antriebsquelle des gedanklichen oder physischen Tuns, der geistigen oder körperlichen Bewegung. Dies sind auf der Individuenebene Emotionen und Motivationen.
Beide Begriffe enthalten bereits den Bewegungsgedanken:

- Emotion-Affekt, Gefühl: »Das französische Wort gehört zu émouvoir »bewegen, erregen«, das auf lat. emovere »herausbewegen, emporwühlen« (zu movere »bewegen«, vgl. Lokomotive) zurückgeht.«
- Motivation: »Summe der Beweggründe, die Entscheidungen und Handlungen beeinflussen«; Motiv – »Das seit dem 16. Jh. bezeugte Substantiv ist aus mlat. motivum »Beweggrund, Antrieb«,dem substantivierten Neutrum des spätlat.-mlat. Adjektivs motivus »bewegend, antreibend, anreizend«, entlehnt. Motivieren »begründen; zu etwas bewegen,anregen, Antrieb geben« (18. Jh.; aus frz. motiver; die in der 2. Hälfte des 20. Jh.s aufkommende Verwendung im Sinne von »zu etwas bewegen, anregen« erfolgte unter dem Einfluss von engl. to motivate).«[48]

Emotionen und Motivationen entstehen in der Regel im sozialen Handeln. Aufbauend auf wertenden Grundemotionen wie Hunger, Durst oder Sexualtrieb wird im Laufe der menschlich-kulturellen Entwicklung ein ungeheurer Vorrat an sozialen – etwa hedonistischen, utilitaristischen, ästhetischen, ethischen, politischen – Werten entwickelt, der emotional-motivational handlungswirksam wird.

48 Duden (2001): Das Herkunftswörterbuch, 3. Aufl. Mannheim 2001 [CD-ROM]; Das Fremdwörterbuch. 7. Aufl. Mannheim 2001. [CD-ROM].

Um den Zusammenhang von Wissen im engeren Sinne mit Emotionen, Affekten, Motivationen und Kompetenzen zu veranschaulichen, kann man auf die Erkenntnisse moderner Emotions-, Motivations- und Lernpsychologie zurückgreifen. Wenn man die Wissensebene kurz als »Wissen«, die zu Emotionen und Motivationen interiorisierten Werte als »Werte«, die Handlungsdispositionen als »Fähigkeiten« und die emotional-motivationalen Rückmeldungen des selbstorganisierten Handelns als »Erfahrungen« kennzeichnet, die unter mehr oder weniger großer Willensanstrengung, kurz »Willen« in Form weiteren Handelns realisiert werden, so kann man feststellen:

Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert.

Damit ist klar: Kompetenzentwicklung lässt sich kaum verhindern. In der Arbeit, beim Spiel, beim Sport, in der Familie, im Verein, sogar in Schule, Berufsbildung und Universität erwerben wir, handelnd, Kompetenzen. Dennoch müssen wir zwischen der quasi überall stattfindenden, oft fast beiläufigen *nichtintendierten* Kompetenzentwicklung und der beabsichtigten, der *intendierten* Kompetenzvermittlung unterscheiden. Diese fragt danach, auf welche Weise man systematisch, vorhersagbar und bleibend Bedingungen schaffen kann, die zur gewollten Kompetenzentwicklung führen. Zutreffend hatten Arnold und Siebert eine solche Form der Vermittlung als Ermöglichungsdidaktik bezeichnet.

Nebenbei bemerkt: Die strikte Teilung in direktives und selbstorganisiertes Lernen ist natürlich eine überzeichnende Verkürzung. Der Schüler, der in der Physikstunde mit unverständlichem, ihm langweiligen Formelkram behelligt wird, erwirbt zwar keine Fachkompetenzen, nicht einmal länger haftendes Wissen, aber er erwirbt personale Kompetenzen, indem er sein Selbstwertgefühl gegenüber der quälenden Demütigung aufrecht erhält, er erwirbt aktivitätsbezogene Kompetenzen, indem er lernt, mit seinen Kräften gut hauszuhalten und in der Stunde so weit wie möglich abzuschalten, er erwirbt fachlich-methodische Kompetenzen, indem er Vermeidungsstrategien für Themen verinnerlicht, die ihn langweilen und er erhöht seine sozial-kommunikativen Kompetenzen, indem er sich mit vielen nichtssagenden Worten in Prüfungssituationen durchmogelt. Nur die Kompetenz, physikalische Probleme interessant zu finden, selbstständig und mit Spaß anzugehen und kreativ zu lösen, also das, was eigentlich beabsichtigt war, erwirbt er in keiner Weise. Ich will im Folgenden zunächst kurz umreißen, in welchen Formen Kompetenzen in einigen Lebensbereichen – in Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen, in der Arbeit, im sozialen Umfeld – erworben werden, um dann einen Umriss der Formen intendierter Kompetenzvermittlung abzuleiten.

6.1 LERNORTE VON KOMPETENZEN

Es ist eines der größten Probleme traditionellen Unterrichts in der *Schule*, teilweise auch universitärer Vorlesungen, dass viel Wissen und wenig Kompetenzen vermittelt werden. Prominente Schulkritiker bemängeln mit zahlreichen unwiderleglichen Argumenten, dass der reguläre Schulunterricht bis heute stoff- anstatt kompetenzorientiert ist.[49] Kompetenzorientierte Lernformen haben immer noch den Charakter experimenteller Vorstöße.[50]

Im *berufsbildenden Bereich* sind die Vorstöße in Richtung Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung am weitesten fortgeschritten.[51]

Das Lernen in *Weiterbildungseinrichtungen* hat die Umstellung auf eine Kompetenzorientierung noch weitgehend vor sich.[52]

Nur wenige *Universitäten* wie die Universität St. Gallen, die Fachhochschule des Mittelstandes in Bielefeld, die Fachhochschule für angewandtes Management GmbH in Erding oder die Steinbeis-Hochschule, insbesondere die SIBE, Herrenberg haben sich ein kompetenzorientiertes Studium auf ihre Fahnen geschrieben und verfolgen den Ansatz, Kompetenzentwicklung planvoll in die Curricula einzubauen. Einige Universitäten und Hochschulen haben zumindest fakultative Kompetenznachweis- und -entwicklungssysteme etabliert.[53] Dabei folgt das Steinbeis-Transfer-Institut School of International Business and Entrepreneurship (SIBE), dem Prinzip einer konsequenten Kompetenzentwicklungs-Philosophie für Nachwuchsmanager und Führungskräfte wie auch bei der Beratung von Unternehmen, Verwaltungen und Institutionen auf eine besondere Weise. Die systematische Bearbeitung von unternehmensrelevanten Projekten und die daraus erwachsende Kompetenzentwicklung in der unternehmerischen Praxis ist ein zentraler Bestandteil alle Studiengänge. Darüber hinaus wird die Kompetenzentwicklung jedes Studierenden mit modernen Methoden der Kompetenzerfassung dokumentiert und in den Studienverlauf rückgespiegelt. Von der erfolgreichen Umsetzung eines zukunftsorientierten Unternehmens- oder Markterschließungs-Projektes und dem gleichzeitigen Aufbau der erforderlichen, in den Management-

49 Struck, P. (2007, 2. Aufl.): Die 15 Gebote des Lernens. Schule nach PISA. Darmstadt.

50 Heitkämper, P. (2000): Die Kunst erfolgreichen Lernens. Handbuch kreativer Lehr- und Lernformen; ein Didaktiken-Lexikon. Paderborn.

51 Tenberg, R., Hess, B. (2005): Auseinandersetzung mit Kompetenzen in der Wirtschaft: Explorative Untersuchung über ›Kompetenzmanagement‹ an 14 deutschen Großbetrieben. In: Tramm, T., Brand, W. (Hrg.): Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ausgabe 8/Juli 2005. Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung.

52 Aulerich, G. (2007): Der Programmbereich »Lernen in Weiterbildungseinrichtungen«. In: QUEM (Hrg.): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung« – Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster, New York, München, Berlin. S. 213–270.

53 Erpenbeck, J. (2009): Conspiracies and Competences. In: Ehlers, U., Schneckenberg, D.: Changing Cultures in Higher Education – Moving Ahead to Future Learning. Berlin, Heidelberg.

Kompetenzen zusammenlaufenden personalen, aktivitätsbezogenen, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen profitieren sowohl die Unternehmen als auch die Management-Assistenten. Das »Projekt-Kompetenz-Studium« erweist sich also als echte Win-Win-Situation sowohl für die projektgebenden Unternehmen als auch für die projektbearbeitenden Studierenden. Erlerntes Wissen bleibt nicht abstrakt, sondern festigt sich im konkreten Studienprojekt und in der nachgewiesenen Kompetenz. Es ist zu erwarten, dass in den nächsten Jahren viele Universitäten in ähnlicher Weise eigene Kompetenzmanagementsysteme sowie, davon ausgehend, eigene Verfahren der Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung etablieren.

Unumstritten ist, dass die zentralen Orte der Kompetenzentwicklung heute die *Arbeitsprozesse* selbst,[54] aber auch eine Reihe von Tätigkeitsfeldern im sozialen Umfeld, in Familie, Verein, Ehrenamt usw. sind.[55] In Bezug auf Arbeitsprozesse ist in einer wachsenden Zahl von Unternehmen eine Trendwende der Personalentwicklung, weg von der klassischen Personalentwicklung und hin zu einem kompetenzorientierten Personalmanagement zu erkennen.

Rund um das *Lernen im sozialen Umfeld* breitet sich ein riesiges, bisher viel zu wenig genutztes Feld für die Entwicklung beruflicher und berufsrelevanter Kompetenzen aus. Lernprozesse in außerbetrieblichen Tätigkeitsfeldern sowie die dabei erworbenen Kompetenzen in allen Bereichen wurden erfolgreich in den Kontext beruflicher Kompetenzentwicklung einbezogen. Dies vor allem mit dem Ziel, bei Arbeitslosigkeit das Potenzial sowie die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und die Übergänge in Arbeit einschließlich der Neuschöpfung erwerbssichernder Tätigkeiten zu gestalten. Zunehmend werden im arbeitsfernen Bereich erworbene Kompetenzen in Lehr-Lernprozesse einbezogen, Lernorte außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen erschlossen, und informell erworbene Kompetenzen aus projekt- und arbeitsnahen Tätigkeiten in Weiterlernanstrengungen integriert.[56] Ansätze zu einem erfahrungsgeleiteten Arbeiten und Lernen werden immer wichtiger. [57] Das Heranrücken des Lernens an den Arbeitsprozess und das Tätigsein eröffnet Geringqualifizierten, aber in operativen Tätigkeiten, Informations- und Qualitätsprozessen, Prozesssicherungs- und Arbeitssicherheitsaufgaben ihre Verpflichtungen voll erfüllenden Mitarbeitern die Chance des Weiterlernens, ohne die oft gemiedenen Lehrarrangements.[58]

6.2 LERNFORMEN VON KOMPETENZEN

Die intensive Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen oder im sozialen Umfeld kann bewusst genutzt werden, um eine intendierte Kompetenzentwicklung anzustoßen. Besonders im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung sind Lernformen erprobt worden, bei denen neben notwendigem Sach- und Fachwissen Kompetenzen mit vermittelt werden. Oft wehren sich Erwachsenenbildner aber gegen die Zumutungen eines konsequenten Kompetenzansatzes: Mit der Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen, mit der erfolgreichen Qualifizierung ihrer Kursteilnehmer hätten sie doch bereits Kompetenzen vermittelt, denn ohne diese gäbe es jene nicht.

Die Richtigkeit und Relativität dieses Arguments lässt an der bereits vorgestellten Abbildung zum Verhältnis von Fertigkeiten, Wissen im engeren Sinne, Qualifikationen und Kompetenzen ablesen. In der Tat sind Wissen im engeren Sinne (Informations-, Sach- und Fachwissen) sowie Fertigkeiten und Qualifikationen Voraussetzungen jeglicher Kompetenzen. Sie selbst sind aber keine Kompetenzen. Zur selbst organisierten Handlungsfähigkeit muss über Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen hinaus etwas hinzukommen. Es lässt sich zeigen, dass dies interiorisierte, also zu eigenen Emotionen und Motivationen verinnerlichte Regeln, Werte (Bewertungen) und Normen sind. »Bloß gelernte« Werte sind weitgehend wirkungslos. Nur interiorisierte Werte sind handlungswirksam.

Kompetenzentwicklung muss Wertinteriorisation einschließen. Es gibt das eine nicht ohne das andere.

Der Prozess der Umwandlung von »bloß gelernten« oder auch in einer Handlungssituation er- oder gefundenen Bewertungen in eigene Emotionen und Motivationen wird in den unterschiedlichsten Theorien und Modellen von Pädagogik, kognitiver Psychologie (Dissonanztheorie), Psychotherapie und Gruppensoziologie thematisiert.

Es zeigt sich, dass alle Ansätze als »Drehscheibe« der Interiorisation ein Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen in den Mittelpunkt stellen. Man kann dies als *emotionale Labilisierung* bezeichnen. Ohne eine solche emotionale Labilisierung, wie man sie auch im Einzelnen theoretisch und praktisch fasst, gibt es kein handlungswirksames Lernen und Umlernen von Bewertungen, gibt es kein Kompetenzlernen und keine Kompetenzentwicklung.

---

54 Hierzu im folgenden: Reuther, U. (2007): Der Programmbereich »Lernen im Prozess der Arbeit«. In: QUEM (Hrg.): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung« – Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster, New York, München, Berlin. S. 87–152.

55 Hierzu im folgenden: Bootz, I. (2007): Der programmbereich »Lernen im sozialen Umfeld«. In: QUEM (Hrg.): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung« – Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster, New York, München, Berlin. S. 153–212.

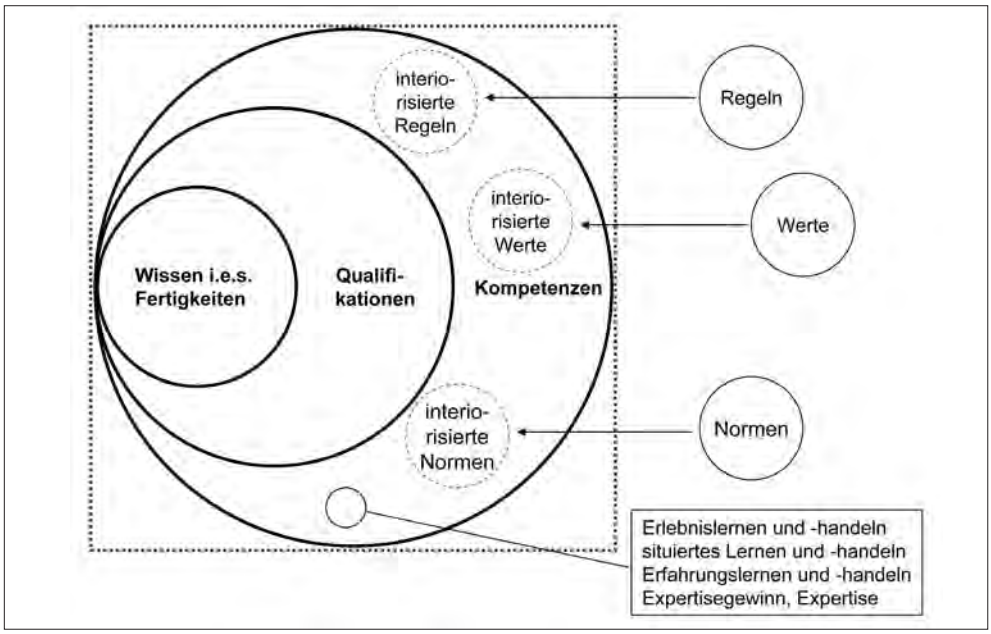
56 O. A. (2003): Neue Lernkultur in Unternehmen: Eine Frage der Perspektive? In: f-bb Newsletter, H.1, S. 6.

57 NAKIF (2002): Neue Anforderungen an Kompetenzen erfahrungsgeleiteten Arbeitens und selbstgesteuerten Lernens bei industriellen Fachkräften. BMBF-Projekt, getragen durch das Forschungszentrum Produktion und Fertigungstechnologien, Karlsruhe; Bauer, H.G., Böhle, F., Munz, C., Pfeiffer, S. (1999): Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen. In: Dehnbostel, P., Markert, W., Novak, H. (Hrg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäss.

58 Zeller, B. (2002): Einfache Tätigkeiten im Wandel – Chancen für Benachteiligte. Früherkennung von Qualifikationserfordernissen für benachteiligte Personengruppen. In: BWP, H.1 Weiterbildung für einfache Tätigkeiten – kein Thema? In: f-bb Newsletter, H. 1, S. 25–28.

Emotionale Labilisierung ist in den wenigsten Fällen ein angenehmer, zumindest kathartischer Prozess. Interiorisationsprozesse sind keineswegs freundlich-freudige Veranstaltungen, sondern in der Regel schmerzhafte Vorgänge.[59] Daraus lässt sich erklären, dass es für den Lernenden, aber durchaus auch für den Weiterbildner entlastend sein kann, bei der Wissensvermittlung stehen zu bleiben und die Mühen einer Kompetenzen einschließenden Ermöglichungsdidaktik erst gar nicht auf sich zu nehmen.

Vervollständigt hat das erwähnte Bild also eine Form, welche die Interiorisation, die Umwandlung von Regeln, Normen und Werten in eigene Emotionen und Motivationen einbezieht und in diesem Prozess den Kern jeglichen Kompetenzlernens sieht.



19 | Kompetenzentwicklung, emotionale Labilisierung und Wertinteriorisation

Fragen Sie also ab heute, wenn jemand behauptet, eine Weiterbildungsmaßnahme diene der Kompetenzentwicklung: »Und wo ist der Punkt der emotional-motivationalen Labilisierung?«

6.3 PRAXISSTUFE DER KOMPETENZANEIGNUNG

Intendierte Kompetenzentwicklung kann, so haben Werner Sauter und ich herausgearbeitet, in drei nicht scharf zu unterscheidenden, aber doch voneinander abhebbaren Formen vor sich gehen:

- Zum einen kann die Praxis des physischen und geistigen Arbeitens selbst, bewusst genutzt, zur Kompetenzentwicklung beitragen.
- Zum anderen kann man die Effekte des Kompetenzlernens, der Kompetenzentwicklung durch Coaching- oder Mentoringunterstützung intensivieren.
- Schließlich lassen sich spezifische Formen von Training gezielt für die Kompetenzentwicklung einsetzen

Vor allem im Bereich der Berufsbildung wurden Formen der Kompetenzentwicklung via Praxis entwickelt, die mühelos verallgemeinerbar sind:

Erfahrungslernen: Werte werden stets erfahren, nicht »bloß gelernt«. Erfahrungen werden stets bewertet, sind nicht bloße Erweiterungen von Sachwissen. Alle mit der modernen beruflichen oder universitären Bildung zusammenhängenden innovativen Tendenzen enthalten zentral Elemente von Werten und Wertinteriorisation. Das Erfahrungslernen nimmt, insbesondere im universitären Bereich, schnell zu.[60] 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 Denkzusammenhängen 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.

---

59 Bauer, H., Brater, M., Dufter-Weis, A., Maurus, A. (2007): Lernprozessbegleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld.

60 Conradi, C., Evans, N., Valk, A. (Hrg.) (2006): Recognising Experiental Learning. Practices in European Universities. Tartu.

Der Erfahrungsbegriff schließt Einstellungen und Überzeugungen als besondere Erfahrungsformen ein, die ebenfalls stets selbst und unmittelbar gewonnen sind. Ebenso stellen das primär über die Sinne Erfasste und Wahrgenommene, das nichttheoretisch, aber innerhalb des wissenschaftlichen Arbeitens gewonnene Empirische oder das Experimentelle jeweils gewonnene Erfahrung dar. Bildungsphilosophisch ist Erfahrung als Knotenpunkt jedes aktualen Lernens zu identifizieren.[61] Erfahrungslernen heißt, dass Menschen selbst handelnd mit echten Entscheidungssituationen konfrontiert werden und dabei unmittelbar eigene Werthaltungen entwickeln, die emotional – motivational verankert sind.

ERLEBNISLERNEN Erlebnisse sind für den Erfahrungsgewinn unverzichtbar; gerade sie liefern die Momente der »kognitiven Dissonanzen«, der »Labilisierungen« unter denen nicht nur Sachwissen gelernt, sondern Emotionen angeregt, Motivationen ausgeprägt und Werthaltungen entwickelt werden. Zwar ist die Erlebnispädagogik noch randständig[62], doch steht sie vom theoretisch – pädagogischen Gewicht her im Mittelpunkt jeden wirklichen Erfahrungslernens. Auch beim Erlebnislernen wird nicht Wissen im engeren Sinne vermittelt, sondern es werden Dissonanz- und Labilisierungssituationen so unumgänglich gemacht, dass intendierte Werthaltungen emotional-motivational verankert und damit handlungswirksam werden.

LERNEN DURCH SUBJEKTIVIERENDES HANDELN Subjektivierendes Handeln, das auf Erfahrungen und Erlebnissen einzelner Menschen aufbaut, spielt in realen beruflichen Tätigkeiten und damit letztendlich auch für die Wissens- und vor allem Wertvermittlung eine stark zunehmende Rolle.

INFORMELLES LERNEN Informelle, erfahrungsgeleitete Kooperation und Kommunikation spielen in diesem Zusammenhang ebenfalls eine schnell zunehmende Rolle; sie werden nicht durch festgelegte betriebliche Strukturen, sondern durch im Kooperations- und Kommunikationsprozess selbstorganisiert entstandene Regeln, Werte und Normen vorangetrieben.[63]

SITUIERTES LERNEN Situiertes Lernen erfolgt anhand möglichst authentischer Problemsituationen.[64] Es geht ebenfalls von der Einsicht aus, dass Lernen nicht eine passive Informationsaufnahme, sondern eine stets ordnend-wertende Konstruktion von Einsicht und Handlungsfähigkeit darstellt, und eine »situierte« Funktion von Aktivität, Kontext und Kultur ist, in der das Lernen stattfindet. Berufliche oder universitäre Lernaufgaben müssen ein über Dissonanz und Labilisierung motivierendes, möglichst am beruflichen Alltag orientiertes Problem beinhalten und werden oft in einer ›community of practice‹ absolviert, die bestimmte Verhaltensweisen und Werthaltungen interiorisiert hat. Die Lernenden bringen sich in die Gemeinschaft ein und entwickeln sich von Anfängern zu Experten. Erforderlich ist dafür die Abkehr von bloß fachsystematisch strukturierten Qualifizierungen, beispielsweise von beruflichen oder universitären Bildungsgängen, und die Konzentration auf Entwicklungsaufgaben[65]. Diese schließen den Aufbau von Wert- und Sinnstrukturen und Aspekte von – stets wertverbundener – Sensibilität, Kontextualität[66], Situativität[67], Paradigmatik, Kommunikativität und Perspektivität ein.[68]

EXPERTISELERNEN Expertise ist das, was Könner 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. Sie verfügen über mehr heuristische Regeln und Wissensanteile, Werte als heuristische Elemente eingeschlossen, und über spezifische motivationale Merkmale, die es ihnen gestatten, aktiv-gestaltend übergreifende Ziele zu verfolgen. Vor allem sind sie zu einer – stets wertenden – Bedeutsamkeitserfassung von Problemen und Handlungszielen fähig.[69] Der erfahrende Arzt als Experte stützt seine Expertise nicht auf mehr Fachwissen, sondern vor allem auf Werthaltungen in problematischen, oft existenziellen Situationen, in denen er gelernt hat, seine Emotionen und Motivationen einzubringen und in ärztliches Handeln umzusetzen.

Vergleicht man Methoden intendierter Kompetenzentwicklung auf der Praxisstufe, so ist ihnen gemeinsam:

- dass emotional-motivationale Wertinteriorisation, Erfahrungswerte und Werterfahrungen für sie alle von großer Wichtigkeit sind
- dass reale Handlungs- und Kommunikationsprozesse ablaufen, in denen gleichsam zwangsläufig Kompetenzen erworben werden

---

61 Bion, W. R.(1990): Lernen durch Erfahrung, Frankfurt/M; Dewey, J. (1994): Erziehung durch und für Erfahrung, Stuttgart; Dewey, J. (1995): Erfahrung und Natur. Frankfurt/M.; Dieckmann, B. (1994): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Weinheim; Ben-Peretz, M. (1995), Learning from experience. Memory and the teacher's account of teaching, Albany; Grotian K, Beelich K. H. (1999): Lernen selbst managen. Effektive Methoden und Techniken für Studium und Praxis. Berlin, Heidelberg, New York.

62 Bauer, H. G. (2001): Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze. München, Mering.

63 Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn; Dohmen, G. (Hrg.) (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn; Böhle, F. (2002): Die Entdeckung des Informellen. Der schwierige Umgang mit Kooperation im Arbeitsalltag. Frankfurt am Main, New York ; Straka, G. (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, Berlin New York; Wittwer, W., Kirchhof, S. (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München.

64 Niegemann, H. M.; Strittmatter, P. (2000): Lehren und Lernen mit Medien, S. 26.

65 Blankertz, H. (Hrg.) (1983): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Münster.

66 Einordnung des Inhalts in den weiteren Kontext von Umwelt und Unternehmen.

67 Lernen entwickelt sich aus Handeln in sozialen Situationen. Denken und Kognition sind folglich situativ.

68 Rauner, F. (2003): Situiertes Lernen und berufliche Kompetenzentwicklung. Manuskript, Bremen.

69 Gruber, H. (1994): Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen. Opladen; Gruber, H., Ziegler, A. (1996): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen; Hacker, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, S. 380 ff; Hron, J. (2000): Motivationale Aspekte von beruflicher Expertise Welche Ziele und Motive spornen Experten im Rahmen ihrer Arbeit an? München.

– dass das Intendierte vor allem darin besteht, Menschen gezielt in solche Situationen zu brin gen, um dann mit ihnen darüber eher alltagssprachlich als wissenschaftssprachlich zu reden.

Das gilt auch für die Coaching- wie für die Trainingsstufe. Die Praxis wird in allen Methoden als entscheidendes Instrument der Kompetenzentwicklung genutzt, flankiert von alltagssprachlicher Verständigung über den Kompetenzgewinn.

6.4 COACHINGSTUFE DER KOMPETENZANEIGNUNG

Die Coachingstufe kann an die genannten Lernformen anknüpfen. Coaching lässt sich als eine besondere Art intendierter Kompetenzentwicklung, und zwar als eine methodisch fundierte Vorgehensweise zur individuellen, zuweilen auch zur teambezogenen oder organisationalen Kompetenzentwicklung verstehen.

Der Coachingbegriff hat zumindest ebenso viele Spielarten wie der Kompetenzbegriff. Hier sei unter Coaching die professionelle Beratung und Begleitung einer Person (Coachee, Gecoachter) oder mehrerer Personen durch eine oder mehrere andere, den Coach, die Coaches verstanden. Der Coach soll den Gecoachten bei der Ausübung von komplexen Handlungen befähigen, optimale Ergebnisse selbstorganisiert hervorzubringen. Das heißt nichts anderes, als Selbstorganisationsfähigkeiten des Handelns, also Kompetenzen zu entwickeln. Folgerichtig stärkt Coaching in beruflichen Entwicklungsprozessen die Fähigkeit des Coachee zur Selbststeuerung, zur Selbstorganisation im Sinne einer »Hilfe zur Selbsthilfe«. Es handelt sich überwiegend um arbeitsbezogene Selbstreflexion.[70]

Die Coachingstufe weist gegenüber der Praxisstufe zwei entscheidende Unterschiede nach »unten« und nach »oben« hin auf. Nach »unten« hin kann die Coachingstufe auf die Kompetenzentwicklung in der und durch die Praxis zurückgreifen. Sie kann sie im Extremfall aber auch völlig ausklammern, etwa wenn Reallösungen durch Spielsituationen simuliert werden. Im gleichen Sinne können oft stark emotionaliserende Medien für Kompetenzentwicklungsprozesse genutzt werden, wenn sie von einem entsprechenden Coaching durch Ältere, Freunde, Lehrer begleitet sind. Es ist ungemein 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.

Nach »oben« hin kann das gecoachte Handeln von bewusstem Nachdenken und Sprechen über wissenschaftliche Erkenntnisse und sozial gewonnenen Werte durchdrungen sein. Dies kann im Team, im Unternehmen, in der Organisation oder in größeren Zusammenhängen wie Regionen und Nationen erfolgen. Dann kann die Begleitung eines Lernenden Veränderungen in seinen Emotionen, Motivationen, Einstellungen und Werten und damit in seinen Kompetenzen hervorrufen. Wichtig erscheint mir dabei, dass die Coaches nicht unbedingt theoretisch begreifen müssen, welche Wertkommunikationsmittel sie einsetzen und wie diese zu beurteilen sind. Das nämlich setzt eine

hohe pädagogische, auch emotions- und motivationspädagogische Reflexionsfähigkeit voraus, die man zwar von einem professionellen Trainer, aber nicht von einem Coach erwarten kann und muss. Betrachtet man beispielsweise Vorgesetzte als Coaches ihrer Mitarbeiter, so wäre eine solche Anforderung sogar kontraproduktiv und vermessen.[71]

Der Begriff des Coaching wird häufig mit Stichwörtern wie Beratung, Begleitung, Qualifikation oder eben Kompetenzentwicklung in Verbindung gebracht. 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 neue Coaching-Felder: Organisations-Coaching, Personal-Coaching, Führungskräfte-Coaching, Manager-Coaching, Projekt-Coaching, Selbst-Coaching, Team-Coaching oder auch NLP-Coaching, um nur einige Beispiele zu nennen. Dies zeigt, dass es das »eine«, universelle Coaching nicht geben kann.[72]

Coaching ist in der Regeln nicht inhaltsorientiert (was wird gelernt?) sondern prozessorientiert (wie wird gelernt?); es geht nicht davon aus, dass Lernen, insbesondere Wert- und Kompetenzlernen durch einen Experten gesteuert werden muss, sondern dass es durch die Fragen, Ziele und Werte des Lerners selbst vorangetrieben wird; der Lernprozess wird nicht primär vom Wissen, sondern von Reflexion, Wertung und Handlung angetrieben.

Insofern Coaching auf Kompetenzentwicklung gerichtet ist – und das ist jedes gute Coaching – kann man Formen unterscheiden, welche die personalen Kompetenzen (Persönlichkeitscoaching), die aktivitätsbezogenen Kompetenzen (Aktivitätscoaching), die fachlich-methodischen Kompetenzen, nicht das fachliche Wissen (Fach- und Methodencoaching) oder die sozial-kommunikativen Kompetenzen (Teamcoaching) oder auch Kombinationen davon in den Mittelpunkt stellen.

Coaching erfolgt auf freiwilliger Basis, als zielgerichtetes, gemeinsam abgestimmtes Vorgehen zwischen Coach und Gecoachten und ist gekennzeichnet durch Akzeptanz, Vertrauen und Kooperation auf beiden Seiten. Es ist deutlich von therapeutischen Interaktionen zu unterscheiden, selbst da wo gelegentlich Methoden und Denkweisen aus dem therapeutischen Bereich als Anregungen übernommen werden. Häufig geht es nämlich auch um schwierige und emotionsgeladene Situationen des Gecoachten.

---

70 Migge, B. (2005): Handbuch Coaching und Beratung. Weinheim; Radatz, S. (2006, 4. Aufl.): Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Wien; Braun, R., Gawlas, H., Schmalz, A. (2004): Die Coaching-Fibel. Vom Ratgeber zum High Performance Coach. Wien.

71 Rauen, C. (2002): Handbuch Coaching. Göttingen.

72 Lücht, T., Kruse, M., Kuhl, S. (2007): Coaching als Instrument der Personalentwicklung. Osnabrück. S. 2.

Coaching erfolgt in miteinander verknüpften Phasen, die als *Kontraktphase, Diagnosephase, Handlungsalternativenphase, Umsetzungsphase Reflexionsphase und Auswertungsphase* gekennzeichnet werden können.[73] Diese Phasen ähneln deutlich denen des Interiorisationsprozesses, was die Nähe zur Wert- und Kompetenzvermittlung unterstreicht.

Die Methoden der Begleitung von Kompetenzentwicklungsprozessen durch Coaches lassen sich in sechs Schritten charakterisieren und systematisch entfalten:

- Kompetenzentwicklungsziele klären, individuellen Kompetenzentwicklungsbedarf festlegen
- Wege der Kompetenzentwicklung festlegen, Entwicklungsvereinbarungsgespräche führen
- Kompetenzentwicklungsaufgaben entsprechend dem Vereinbarten auswählen, für den Entwicklungsprozess aufbereiten und an die Gecoachten übergeben
- Die Kompetenzentwicklung beobachten und unterstützen, über Lernklippen hinweghelfen
- Auswertungsgespräche führen
- Den Kompetenzentwicklungsprozess und seine Ergebnisse dokumentieren, gemachte Erfahrungen weitergeben.[74]

Diese Schritte lassen sich methodisch anspruchsvoll untersetzen und vermitteln. Damit tut sich ein ganzes Arsenal von weiteren Methoden der Kompetenzvermittlung auf.

Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass insbesondere Wert- und Kompetenzlernen von heftigen Gefühlen eines Missbehagens begleitet sein kann. Das wird bei begleitendem Coaching besonders sichtbar. 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. Missbehagen bereitet auch die Versuchung, die noch nicht vorhandene Kompetenz sich selbst als Mangel zuzuschreiben. Beides kann zu regelrechten Identitätskrisen führen.

Wir können also Methoden der Kompetenzentwicklung durch Kompetenzcoaching unterscheiden:

- nach Methoden mit überwiegendem Praxisbezug oder überwiegendem Theoriebezug
- nach Methoden der einzelnen Stufen dieser Begleitung
- nach Methoden des Krisenmanagement, der Selbsthilfe, der Konfliktbearbeitung, der Klärung persönliche Probleme usw.
- nach Methoden des Organisations-Coaching, des Personal-Coaching, des Führungs kräfte-Coaching, des Manager-Coaching, des Projekt-Coaching, des NLP-Coaching usw.
- Nach Methoden des Einzelcoaching (externes und internes Coaching) oder des Gruppencoaching (Teamcoaching, eigentliches Gruppencoaching, Projektcoaching)

– Nach Methoden der Entwicklung personaler Kompetenzen (Persönlichkeitscoaching), aktivitätsbezogener Kompetenzen (Aktivitätscoaching), fachlich-methodischen Kompetenzen (Fach- und Methodencoaching), sozial-kommunikativer Kompetenzen (Gruppencoaching, Teamcoaching)

Diese Dimensionen sind nicht trennscharf sondern überlagern sich im Coachingprozess.

6.5 TRAININGSSTUFE DER KOMPETENZANEIGNUNG

Auch der Trainingsbegriff hat zumindest ebenso viele Spielarten wie der Kompetenzbegriff und nicht weniger als der Coachingbegriff.[75] Training ist die professionelle Entwicklung der Fertigkeiten, des Wissens, vor allem aber der Kompetenzen einer Person (Trainee, Trainierter) oder mehrerer Personen. Allgemein steht der Begriff Training für alle Prozesse, die eine verändernde Entwicklung eines Individuums oder einer Gruppe hervorrufen.

Die Trainingsstufe kann an alle vorgenannten Lernformen anknüpfen. Aber selbst wo ein direkter Praxisbezug genutzt wird, handelt es sich um eine weitgehend umgedeutete oder umfunktionalisierte Wirklichkeit, wie etwa im betrieblichen Kompetenztraining oder auch im vieldiskutierten Outdoortraining woran es sich gut veranschaulichen lässt: 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 intendiert benutzten Erlebensmetapher. Während Kompetenzlernen auf der Praxisstufe eine Nutzung der Wirklichkeit und eine vorsichtige Umgestaltung in Richtung Kompetenzförderlichkeit und Ermöglichung von Kompetenzentwicklung bedeutet, während Kompetenzlernen auf der Coachingstufe beispielsweise in reale betriebliche Prozesse hineingeht und den Gecoachten befähigt, sie effizienter zu bewältigen und zu gestalten, nutzt ein didaktisch durchdachtes Training diese Realität primär, um anstehende individuelle Kompetenzentwicklungsaufgaben zu lösen – was natürlich im Nachhinein durchaus die realen betrieblichen Prozesse verändern kann.

Im Gegensatz zum Coach ist es für den Trainer ein Muss, dass er Kompetenzentwicklungsprozesse hinreichend reflektieren, die Wertkommunikation als solche bewusst wahrnehmen und verorten und die Interiorisationsprozesse, also das emotional – motivationale Umlernen im Sinne

73 Claushues, J. (2002): Coaching, Psychonummer oder Kompetenzentwicklung. In PTA-PraxisNews 06/2002, S. 1–2.

74 Ebenda, S. 69.

75 Seminare. Weinheim; Kießling-Sonntag, J. (2003): Handbuch Trainings- und Seminarpraxis. Stuttgart; Cameron-Bandler, L., Gordon, D., Lebeau, M. (1995): Die EMPRINT-Methode. Ein Handbuch zum Ressourcen- und Kompetenztraining. Paderborn.

76 Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Hohengehren.

einer emotions- und motivationspädagogischen Erwachsenenbildung[76] verstehen kann. Neben dem bewussten Nachdenken und Sprechen über wissenschaftliche Erkenntnisse, sozial gewonnene Werte und Interiorisationsprozesse, ist für den Trainer ein großes Verständnis für die Wertinhalte, für die Ästhetik, Ethik und Politik des Berufs- und Alltagshandelns, sowie ein tiefes Begreifen notwendig, welche Wertkommunikationsmittel in welchen Kompetenzentwicklungsprozessen zum Einsatz kommen und wie sie zu beurteilen sind. Dies setzt eine hohe pädagogische, auch emotions- und motivationspädagogische Reflexionsfähigkeit voraus, die man von einem professionellen Trainer verlangen muss.

Sieht man vom Sporttraining ab, kann ein Training bei einzelnen Menschen interne Prozesse (Einstellungen, Emotionen oder Motivationen), Aktivitätsniveaus (Aufmerksamkeit, Aufgewecktheit, Neugier), kreativ anwendbare Wissensbestände (Fachwissen, überfachliches Wissen, Methodenwissen) sowie soziale und kommunikativen Beziehungen (Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit) gezielt entwickeln. Ist die Entwicklung auf die Erweiterung der selbstorganisierten Handlungsfähigkeit gerichtet, so ist jedes entsprechende Training auch Kompetenztraining.

Im wissenschaftlichen Diskurs wird zwischen Übung und Training unterschieden. Eine Übung kann eine kurzfristige Anpassung erreichen. Systematisches Training zielt hingegen darauf, möglichst langfristig stabile Entwicklungseffekte zu erreichen. Das gelingt nur, wenn die Entwicklungsbedingungen selbst reflektiert und systematisch gestaltet werden.

Ein gängiger Terminus ist Training im Bereich der Psychotherapie (autogenes Training, Verhaltenstraining) und der Gruppendynamik (gruppendynamisches Training, Kleingruppen-, Großgruppentraining). Das ist meines Erachtens kein Zufall, wurden doch gerade in diesen beiden Bereichen, nicht nur die Entwicklungen eines Individuums oder einer Gruppe registriert sondern auch die dafür notwendigen Methoden als spezifische Kompetenzentwicklungsmethoden tiefgehend analysiert.

Die *Methoden der Kompetenzentwicklung durch Kompetenztraining* lassen sich wiederum unter verschiedenen Gesichtswinkeln ordnen:

- Sind sie eher praktisch oder eher theoretisch orientiert
- beinhalten sie eher ein Individualtraining oder ein Gruppentraining
- sind sie eher auf einzelne oder auf Komplexe von Kompetenzen bezogen
- sollen Metakompetenzen, Basiskompetenzen, Schlüsselkompetenzen oder Querschnittskompetenzen trainiert werden.

Kompetenzen kann man nicht wie das Einmaleins oder die Differenzialrechnung oder die Abfolge historischer Ereignisse lernen, sie lassen sich nur durch emotions- und motivationsaktivierende Lernprozesse, durch Praxis, Coaching oder vor allem Training aneignen. Deshalb stehen am Anfang bestimmte Basisfragen:

- Wie sieht es mit meinen Kompetenzen aus
- Was muß ich ändern
- Was kann ich überhaupt verändern
- Was steht subjektiv und objektiv meiner Kompetenzentwicklung entgegen.

Daraus lassen sich dann persönliche Schlussfolgerungen und Maßnahmen für die eigene Kompetenzentwicklung ableiten. Einige Vorschläge für Selbsttrainings der 64 Kompetenzen des bereits vorgestellten KODE®X-Atlas haben Volker Heyse und ich zusammengetragen.[77] Ganz vorn stehen beim Kompetenztraining Methoden zum Training von Sozialkompetenzen. Sie sollen die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotional-motivationalen und motorischen Verhaltensweisen für den Handelnden langfristig sichern.

Im *therapeutischen* Bereich, in dem dazu am meisten gearbeitet wird, handelt es sich oft um soziale Kompetenzprobleme wie unsicheres Verhalten, negative Selbsteinschätzungen oder Aggressivität. Weit ausgearbeitet ist das hier Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Sozial kompetentes Verhalten wird über hoch emotionalisierende Rollenspiele trainiert, wobei es um die Fähigkeiten geht, eigene Rechte durchzusetzen, Beziehungen und Beziehungsprobleme zu artikulieren und andere Menschen für sich zu gewinnen und Kontakte herzustellen.

Im *Arbeitsbereich* werden Sozialkompetenztrainings vor allem in den Bereichen Führung, Verkauf und Akquise sowie Bewerbung und Assessment durchgeführt. Hier geht es um den Umgang mit Kritik, um die an angemessene Form, Bedürfnisse und Wünsche zu äußern, um Sympathiegewinn und Überzeugungsfähigkeit. Eine der wichtigsten Möglichkeiten ist dabei der Einsatz von Videoaufzeichnungen, um den Teilnehmern das eigene Sozialverhalten vor Augen zu führen.

In *Unternehmen* und *Organisationen* geht es nicht nur um das Training sozialer Kompetenzen. Es kann vielmehr um das Training aller Metakompetenzen, Basiskompetenzen, Schlüsselkompetenzen und Querschnittskompetenzen – einzeln oder in Clustern – gehen. Ein derartiges Training ist Ziel jedes Kompetenzmanagements.[78]

Immer wichtiger werden Trainingsmethoden für die Entwicklung und Stärkung der *Persönlichkeit*, unabhängig vom Arbeitszusammenhang. wichtig. Beispielsweise haben durchweg alle qualitativen Kompetenzbilanzierungsmethoden einen Trainingseffekt, der zu einer deutlichen Steigerung des Selbstwertgefühls und der Kompetenzbewusstheit führt.[79] Bewerbertrainings, Präsentationstrainings und Konversationstrainings sind hier ebenfalls zu verorten.

77 Heyse, V., Erpenbeck, J. (2009, 2. Aufl.): Kompetenztraining. Stuttgart.

78 Grote, S., Kauffeld, S., Frieling, E. (2006): Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele. Stuttgart.

79 Ant, M. (2004): Die Auswirkungen von Kompetenzbilanzen auf das Selbstwertgefühl von Arbeitslosen. Luxemburg.

Für *Schulen, Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen* sowie für *Universitäten* sind eigene Trainingsmethoden, von Nöten und teilweise vorhanden; hier liegt ein großer Aufgabenbereich der Zukunft.

Besondere Kompetenzentwicklungsmethoden sind auch für *Bereiche von Sozialdefiziten* erforderlich und entwickelt. Dazu gehören viele Methoden des Konfliktmanagement und der Mediation, des Bewerbungstrainings für Problemgruppen sowie demografische Spezialgruppen wie sozial auffällige Jugendliche[80], sozial Ängstliche und Defizitäre[81] aktive Senioren[82] oder Ostdeutsche[83].

Zusammenfassend sei ein Darbietungs- und Suchraster gegeben, dem sich die meisten Kompetenzentwicklungsmethoden einordnen lassen:[84] Es beginnt mit der Feststellung der Intentionalität und der drei Grundvoraussetzungen Ermöglichung, Labilisierung und Weitergabe (ELW – Axiom):

INTENTIONALITÄT Fast immer, wenn man körperlich oder geistig handelt, entwickelt man Kompetenzen. Diese Entwicklung geschieht nichtintentional (Intention = Absicht), unbeabsichtigt, nebenbei. Weiterbildung will hingegen Kompetenzen intentional, absichtsvoll, zielgerichtet entwickeln und weiterentwickeln. Außerdem muss stets unterschieden werden: Will eine Person die eigenen Kompetenzen selbst weiterentwickeln (selbstintentional) oder soll dies aufgrund von Interessen dritter, etwa des Unternehmens, geschehen (fremdintentional).

Am Anfang aller weiteren Differenzierungen von Kompetenzentwicklungsmethoden stehen gleichsam axiomatisch drei Grundüberzeugungen, die ein »K.O.-Kriterium« für die Methodenauswahl bilden: Kompetenzentwicklungsmethode oder bloße Weitergabe von Wissen im engeren Sinne? Dies sind die drei Bestandteile des »ELW-Axioms«

ERMÖGLICHUNG Der Kompetenzentwickler kann keine Kompetenzen auf den sich Entwickelnden direkt übertragen. Er kann Kompetenzentwicklung nur ermöglichen (Ermöglichungsdidaktik). Intendierte Kompetenzentwicklung ist das Setzen von Handlungsmöglichkeiten.

LABILISIERUNG Emotionale Labilisierung ist, wie gezeigt, eine Grundvoraussetzung von Kompetenzentwicklung. Es gibt keine Kompetenzentwicklung ohne emotionale Labilisierung.

WEITERGABE Kompetenzen lassen sich grundsätzlich nicht wie Informationswissen weitergeben. Ermöglichungsbedingungen zu schaffen, emotionale Labilisierungen zu ermöglichen ist nicht das Geschäft gängiger Weiterbildung, üblicher Seminare. Kompetenzentwicklung erfordert eigene Formen der Weitergabe.

Die Stimmigkeit des ELW – Axiom vorausgesetzt, ist dann weiter zu klären:

– In welchem **Entwicklungsbereich** soll Kompetenzentwicklung stattfinden? (z. B. Arbeit, Unternehmen, Organisation. Führungskräfte, Manager, Mitarbeiter. Projekte, Aufgaben im sozialen Umfeld, soziale Problemgruppen, therapeutische Gruppen)

– Mit welcher **Zielstellung** soll Kompetenzentwicklung stattfinden? (z. B.: Erhöhung des Human- und Kompetenzkapitals eines Unternehmens. Verbesserung interner und externer Unternehmens- und Organisationsabläufe durch kompetentere Mitarbeiter. Erhöhung der Effektivität eines Unternehmens. Bewältigung von Krisen und Konflikten im Unternehmen oder im Individuellen? Klärung persönlicher Probleme)

– Wer sind die **Teilnehmer** der Kompetenzentwicklung? (z. B. einzelne Mitarbeiter, Gruppen, ganze Organisationen, Teams, vlg. Abbildung 4).)

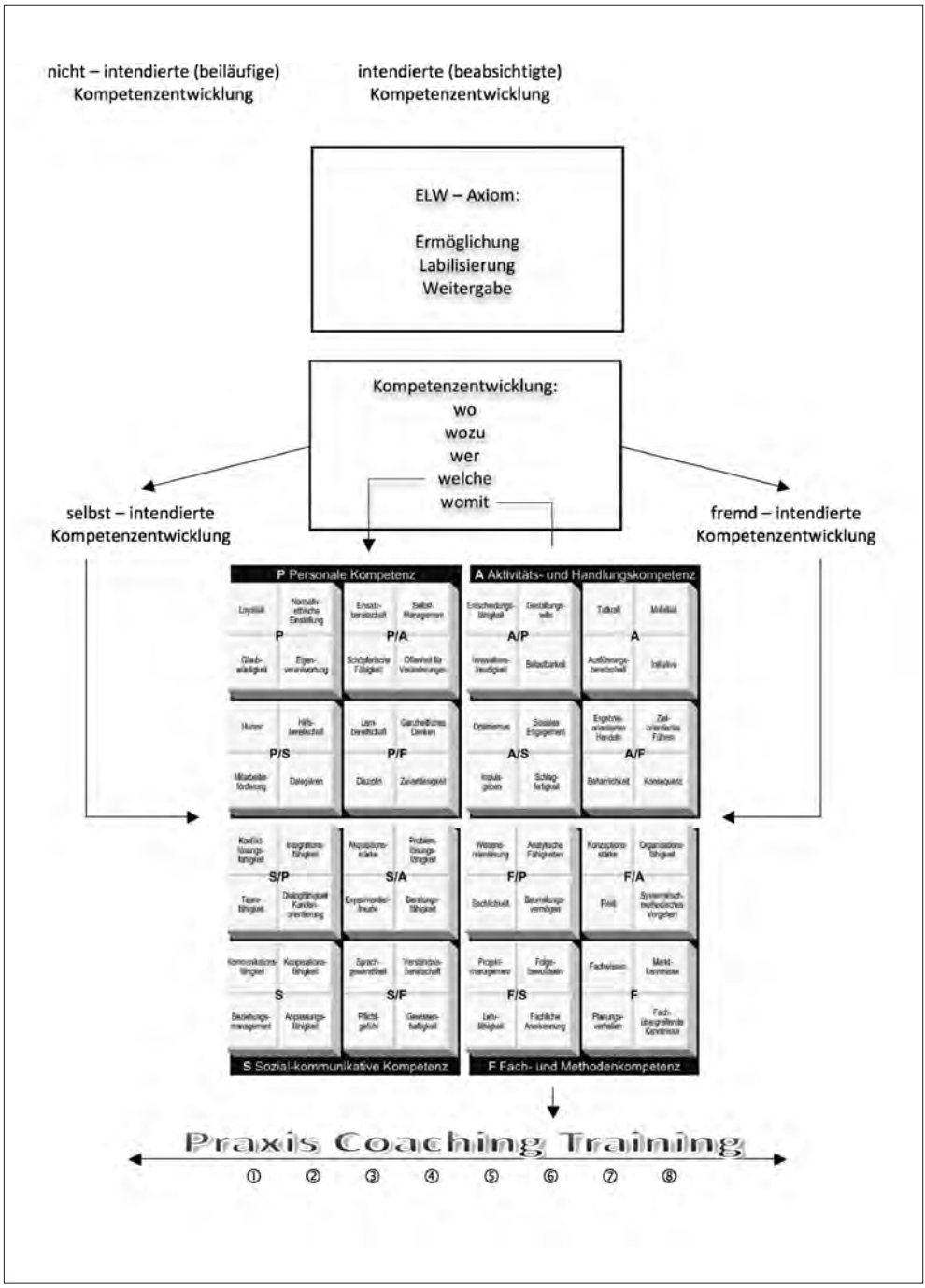
– Welche **Kompetenzarten** sollen entwickelt werden? (z. B.: Basiskompetenzen. Schlüsselkompetenzen, wie z. B. im KODE®X – Kompetenzatlas zusammengefasst. Querschnittskompetenzen wie interkulturelle Kompetenzen, Führungskompetenzen, Medienkompetenzen, Innovationskompetenzen...)

– Welche **Kompetenzentwicklungsstufen** sollen genutzt werden?

– Die **Praxisstufe** wählt Handlungsfelder aus, in denen sich Kompetenzen entwickeln, sie kann Erfahrungslernen, Erlebnislernen, Expertiselernen, Lernen durch subjektivierendes Handeln und informelles Lernen einschließen.

– Die **Coachingstufe** ist eine besondere Art kommunikativ beeinflusster Kompetenzentwicklung. Sie schließt *Mentoring* ein. Lern- und Kompetenzentwicklungsbegleiter müssen sich keinesfalls auf einer hohen pädagogischen, auch emotions- und motivationspädagogischen Reflexionsfähigkeit bewegen, was eher von einem professionellen Trainer erwartet wird; das gilt besonders für Vorgesetzte als Coaches ihrer Mitarbeiter.

80 Petermann, F., Petermann, U. (2004, 11. Aufl.): Training mit aggressiven Kindern. Weinheim.
81 Alsleben, H., Hand, I. (2006): Soziales Kompetenztraining. Gruppentherapie bei sozialen Ängsten und Defiziten. München, Jena.
82 Oswald, W.D., Gunzelmann, T. (2001, 3. Aufl.): Kompetenztraining. Das SIMA-Projekt. Ein Programm für Seniorengruppen. Göttingen.
83 http://www.fes.de/dialogostdeutschland/.
84 Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln; Heyse, V., Erpenbeck, J. (2009, 2. Aufl.): Kompetenztraining. Stuttgart.



20 | Zu den Methoden der Kompetenzentwicklung

– Die **Trainingsstufe** lässt sich als eine besondere Art von Kompetenzentwicklung begreifen, nicht scharf abtrennbar, doch deutlich abhebbar von Praxis oder Coaching. Die Ermöglichungsumgebung ist meist eine weitgehend umgedeutete oder umfunktionalisierte Wirklichkeit. Sie erfordert, dass Trainer Kompetenzentwicklungsprozesse hinreichend reflektieren, Wertekommunikation als solche bewusst wahrnehmen und verorten und die Interiorisationsprozesse, also das emotional-motivationale Umlernen verstehen.[85]

Praxis, Coaching, Mentoring und Training spielen in der Realität vielfältig ineinander.

Dieses Raster lässt sich nun für jede konkrete Methode der intendierten Kompetenzentwicklung differenziert belegen (Abb. 20).

Auf die Frage, was Kompetenzen »sind« habe ich mit historischen und mit funktionalen Überlegungen geantwortet; letztere versuchten zusammenzufassen, wie viele Kompetenzen man differenzieren kann (Kompetenzarchitektur), wie man sie charakterisieren sowie erfassen kann (Kompetenzmessung) und wie sie sich fördern und entwickeln lassen (Kompetenzentwicklung). Ein Blick auf die aktuelle Situation der Kompetenzentwicklung an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) soll den Ausklang bilden.

7 KOMPETENZENTWICKLUNG AKTUELL

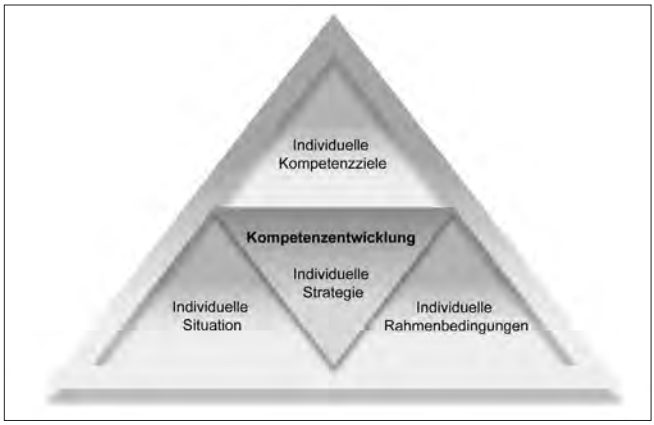
Die SIBE ist ein Vorreiter universitärer Kompetenzentwicklung, ihr Projekt-Kompetenzstudium unikal. Ab 2007 kam mit dem Einsatz des KODE®-, KODE®X-Kompetenzmesssystems die Möglichkeit hinzu, ein Stärkenmanagement, bezogen auf die Kompetenzen der Studenten, zu betreiben.

Dazu wurde und wird im Zuge des Eingangsassesments der KODE® eingesetzt, um die Kompetenzstärken der angehenden MBA-, MSc- und MA-Studenten zu ermitteln. Das Assessment selbst ist völlig auf die Basiskompetenzen des KODE® abgestimmt.

Im Verlauf des 2-jährigen Studiums werden die von einem Expertengremium der SIBE ermittelten 16 wichtigsten Schlüsselkompetenzen des KODE®X für MBAs dreimal – zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende des Studiums in Form einer Multisource-Multirater (MS-MR)-Abfrage gemessen.

85 Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Hohengehren; Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.

Diesen Prozess gibt die folgende Abbildung wieder:



21 | Das strategische Dreieck der Kompetenzentwicklung

Bestanden die ersten Einschätzungen aus einer Selbsteinschätzung, drei bis vier namentlich bekannten Kommilitoneneinschätzungen und der Einschätzung eines Unternehmensvertreters (270°-Feedback Rating), sind wir ab Mitte 2008 dazu übergegangen, neben der Selbsteinschätzung sieben bis acht Fremdeinschätzungen anonym einzufordern; hinzu kommt die Einschätzung des Unternehmensvertreters. Aufgrund der lange bekannten Untersuchungen von Albert T. Poffenberger weiß man, dass sich bei etwa sieben bis acht anonymen Ratern ein Mittelwert ergibt, der sich ohne Änderung des Befragungsmodus auch dann nur noch wenig ändert, wenn man eine größere Anzahl von Ratern einbezieht.[86] Der Mittelwert ist natürlich keine objektive Einschätzung, gibt aber die Meinung der jeweiligen Studiengruppe (WO) hinreichend wieder. Deutlich zeichnen sich vor allem die Stärken, manchmal auch Problemfelder ab. Während einige Ratings ausgeprägte, differenzierte Profile ergeben, liegen andere eher im Mittelbereich, von den Stärken und Problemmaxima abgesehen. Es ist zu vermuten, dass die Differenzierung ein Maß dafür darstellt, wie weit sich ein Student in seinem Kompetenzeinsatz exponiert oder sich eher zurückgehalten hat. Auffallend ist, dass nach Einführung des neuen Modus die mittleren Lagen der Kompetenzkurven fast durchweg nach »links« rutschten, dass also die nicht anonymen Einschätzungen teilweise den Charakter von überpositiven Gefälligkeitsurteilen trugen.

Zu jeder KODE®X-Poffenberger-Einschätzung formulieren die Studenten einen »Vertrag mit sich selbst«, der (a) konkretisiert, wo sich jede festgestellte Stärke in der Tätigkeit im Unternehmen zeigt, (b) Möglichkeiten analysiert, diese Stärke eventuell weiter zu entwickeln (Stärken stärken), (c) konkrete und überprüfbare Schritte zu diesem Ziel überlegt und (d) festlegt, durch wen die Kontrolle der Schritte erfolgen soll.

86 Poffenberger, A. T. (1928): Psychology in Advertising. Chicago, New York, London.

Im Folgenden sei eine typische (anonymisierte) Studenteneinschätzung wiedergegeben.

KOMPETENZMANAGEMENT
Aufgabenstellung zur KODE®X-Poffenberger-Einschätzung
Anonymisiert

VORNAME(N) / NACHNAME(N): Ulrike Muster
KURS: WO 101

MEINE DREI HERAUSRAGENDEN STÄRKEN (STÄRKENMANAGEMENT)

- Ergebnisorientiertes Handeln
- Problemlösungsfähigkeit
- Akquisitionsstärke

1. STÄRKE: ERGEBNISORIENTIERTES HANDELN

Es hat mich gefreut, dass diese Stärke benannt wurde, weil das ein grundsätzliches Verhalten von mir ist. Ich suche bei (fast) allem, was ich tue, das »Wesentliche«.

KONKRETE BEISPIELE:

- Um mein MBA-Projekt voranzutreiben (z. B. ...) nehme ich alle guten Ideen auf, die (von meinen Kolleg / innen) an mich herangetragen werden. Zwar mache ich auch eigene Lösungsvorschläge, fasse am Ende aber das zusammen, was einem guten Ergebnis des Projektes dient und nicht allein das, was ich selbst vorgeschlagen habe. (Früher wäre es mir wichtiger gewesen, dass das gute Ergebnis vor allem durch meine Ideen erzielt wurde.)
- Ich sehe mich selbst als »Service« innerhalb des Unternehmens und versuche das aufzugreifen, was notwendig ist, und nicht nur das, was mir am meisten Spaß machen würde.
- Ich stelle von mir verfasste oder erstellte Unterlagen, Checklisten, Ergebnisse oder Erkenntnisse, etc. gerne anderen zur Verfügung, damit sie schnell(er) handlungsfähig werden und dadurch nicht unnötig Zeit verschwendet wird.

VERTRAG MIT MIR SELBST (KONTROLLE DURCH TANDEM-PARTNER)

- Ich nehme bewusst viele auch neue oder ungewohnte Aufgaben wahr, um den Blick für das Wesentliche auch in Bereichen zu üben, die mir nicht vertraut sind.
- Ich werde versuchen, meinen perfektionistischen Anspruch zu reduzieren, da die Erfüllung von 80 oder 90% einer Aufgabe schon gut genug sein kann.

2. STÄRKE: PROBLEMLÖSUNGSFÄHIGKEIT

Bei der Beschäftigung mit dieser Stärke wurde mir nochmals klar, dass man im beruflichen Alltag sehr viel Zeit damit verbringt, »Probleme« bzw. gestellte Aufgaben zu bewältigen und dass das eine sehr wichtige Kompetenz ist.

KONKRETE BEISPIELE:

- Seit meiner KODE®-Empfehlung »Treffen Sie Entscheidungen umgehend« handle ich viel stärker danach als früher. Was sofort erledigt werden kann, tue ich mittlerweile auch sofort.
- Die Ausbildung in meinem momentanen Betrieb wird an vielen Stellen von Kolleg / innen kritisiert. Ich habe dieses »Problemfeld« erkannt und bin darin eigenständig aktiv geworden. Ich habe Lösungsvorschläge gemacht, die jetzt umgesetzt werden.
- Ich habe (bei ehemaligen Arbeitgebern) viele Beratungen mit Menschen durchgeführt, die vor allem in beruflichen Schwierigkeiten waren. Dabei habe ich die vorliegenden Probleme stets klar strukturiert und mit den Betroffenen gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten gesucht – und sie auch gefunden.
- Ich habe positive Rückmeldungen erhalten nach der Durchführung des (simulierten) Konfliktgespräches im Berlin-Seminar.

VERTRAG MIT MIR SELBST (KONTROLLE DURCH TANDEM-PARTNER)

- Ich möchte Probleme noch aktiver angehen und mich mit ihnen mutig auseinandersetzen, da ich schon jetzt gemerkt habe, dass man dadurch viel weiter kommt, als anfangs gedacht.
- Ich möchte auch neue Denkweisen zulassen, um ein Problem zu lösen.
- Ich möchte möglichst jede Aufgabe als eine Herausforderung sehen und das Beste aus ihr machen.

3. STÄRKE: AKQUISITIONSSTÄRKE

Diese Stärke hat mich überrascht, weil ich sie selber noch nie so an mir gesehen habe. Aber gerade deswegen möchte ich mich gerne näher mit ihr beschäftigen.

KONKRETE BEISPIELE:

- Bei meinem ehemaligen Arbeitgeber war es meine Aufgabe, Jugendliche in Praktika zu vermitteln. Dabei habe ich für jede / n Jugendliche / n einen Praktikumsbetrieb gefunden, auch wenn es eine Weile gedauert hat oder der Jugendliche schwer zu vermitteln war.
- Durch viel Reden und Begründen habe ich schon viele meiner Kolleg / innen für meine Pläne zur Neustrukturierung der Ausbildung in meinem momentanen Projekt / Betrieb gewinnen können.

VERTRAG MIT MIR SELBST (KONTROLLE DURCH TANDEM-PARTNER):

– Ich möchte noch mehr und mutiger meine Ideen und Vorschläge vorbringen und darstellen und nach jeder Zusammenkunft eine entsprechende Rückmeldung darüber erhalten.
– Ich möchte mehr auf die Wirkung meiner Person / Persönlichkeit vertrauen.

Maximal zwei deutliche Problemfelder benennen (Korrekturmanagement)

– Gestaltungswille
– Belastbarkeit

1. PROBLEMFELD: GESTALTUNGSWILLE

Bei diesem Punkt ist es mir sehr schwer gefallen, konkrete Beispiele zu finden.

KONKRETE BEISPIELE:

– Ich suche immer nach eher einfachen, unkomplizierten und praktischen Lösungen und scheue zu viel Aufwand, um eine Aufgabe zu ihrem Ende zu bringen.
– Ich lasse andere / s immer schneller und eher gelten als meine eigenen Ideen oder Vorschläge.
– Weniger zu gestalten bedeutet auch, weniger Verantwortung zu übernehmen, was meiner Unsicherheit manchmal entgegen kommt.

VERTRAG MIT MIR SELBST (ABGESPROCHENE RÜCKMELDUNG DURCH ARBEITSKOLLEGEN):

– Ich lasse mehr Ideen zu und versuche verstärkt, sie einzubringen und dafür auch die Verantwortung zu übernehmen.

2. PROBLEMFELD: BELASTBARKEIT

Ich bin ein Mensch, der Veränderungen oder neue Erfahrungen nur langsam verarbeitet.

KONKRETE BEISPIELE:

– Ich bin durch meine 41-Stunden-Woche vollkommen ausgelastet. Ich brauche Zeiten der Erholung, um alles Erlebte oder neu Gelernte zu verarbeiten und aufzunehmen. Meiner Meinung nach ist das ein gesunder und menschlicher Prozess, aber ich habe nicht das Gefühl, dass darauf im Arbeitsprozess oder Berufsleben Rücksicht genommen wird.
– Wenn sich zu viele Aufgaben auf meinem Schreibtisch stapeln, dann werde ich ungenauer und unkonzentrierter in der einzelnen Sache, weil ich dann mehr an alles das denke, was noch vor mir liegt, als an das, was ich gerade mache oder fertig stellen könnte.

VERTRAG MIT MIR SELBST (KONTROLLE DURCH ARBEITSKOLLEGIN UND PARTNER):

- Ich werde versuchen, meinen perfektionistischen Anspruch zu reduzieren, da die Erfüllung von 80 oder 90% einer Aufgabe schon gut genug sein können. (Vgl. Punkt 1)
- Ich werde versuchen, an einer Sache dran zu bleiben und sie zu Ende zu führen, ohne mich zu sehr zu verzetteln.
- Ich denke, dass ich meine Belastbarkeitsgrenze ausweiten kann. Aber dafür muss ich mir Zeit nehmen.

ZUSÄTZLICHE ANGABEN:

Meine Stelle und das zeitintensive Steinbeis-Studium fordern ein erhöhtes Arbeitstempo von mir. Ich lerne, schneller und aktiver zu handeln. Da ich oft sehr lange über Dinge oder Entscheidungen nachdenke – was ich aber nach wie vor als eine wichtige Eigenschaft ansehe – erfordern die neuen Umstände neue Denk- und Handlungsweisen von mir.

Ich merke, dass ich mich dahingehend verändere. Ich merke aber auch, dass dies alles seine Zeit braucht, und dass es sich dabei um einen langsamen und manchmal auch »schmerzhaften« Prozess handelt.

Die KODE®X-Tests finde ich sehr gut, denn sie geben mir wichtige und gute Anstöße.

Ich finde diese Tests / Seminare sehr wichtig im Rahmen des gesamten Programms.

Was »sind« Kompetenzen? Der aktuelle Einsatz von Kompetenzmessinstrumenten und Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten an der SIBE zeigt, dass sie eine der wichtigsten Fähigkeiten darstellen, in den kommenden Jahren Zukunft mit zu gestalten, die Gestalt der Zukunft mit zu entwerfen.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNGEN

1 | Mittelalterliche Buchmalerei – competentia als Notbedarf von Klerikern S. 300
2 | Bild aus der Werkstatt Peter Paul Rubens S. 302
3 | Noam Chomsky S. 303
4 | David McClelland S. 303
5 | Dieter Mertens S. 304
6 | Rolf Arnold S. 304
7 | Horst Siebert S. 305
8 | Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung S. 306
9 | Moderne Werbung mit dem Kompetenzgedanken S. 307
10 | Personale Kompetenz, Aktivitätsbezogene Kompetenz, Fachlich-methodische Kompetenz, Sozial-kommunikative Kompetenz als Grundkompetenzen S. 310
11 | Das Inklusionsmodell: Kompetenzen schließen Wissen, Fertigkeiten, Qualifikationen ein, diese sind aber keine Kompetenzen S. 312
12 | Unterschiede zwischen Qualifikationen und Kompetenzen (nach R. Arnold) S. 313
13 | Der Kompetenz-Atlas des KODE®-, KODE®X-Systems S. 316
14 | Interkulturelle Kompetenz als übergreifende Kompetenz S. 318
15 | Die Kompetenzarchitektur S. 319
16 | Zum Unterschied von Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen als selbstorganisativen, kreativen Handlungsfähigkeiten S. 321
17 | Zeitliche Entwicklung kompetenznaher Messverfahren S. 324
18 | Checkliste Kompetenzmessverfahren S. 328
19 | Kompetenzentwicklung, emotionale Labilisierung und Wertinteriorisation S. 334
20 | Zu den Methoden der Kompetenzentwicklung S. 346
21 | Das strategische Dreieck der Kompetenzentwicklung S. 348

JOHN ERPENBECK

SIND KOMPETENZEN PERSÖNLICHKEITS-EIGENSCHAFTEN?

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.).
Kompetenz. Persönlichkeit. Bildung, Band 3, Stuttgart 2011.

INHALT*

*Dieser Beitrag entstand in Zusammenarbeit mit Joachim Hasebrook.

1 Persönlichkeit und Persönlichkeitseigenschaften 357

2 Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen und Teilkompetenzen 362
2.1 Persönlichkeitsmerkmale 362
2.2 Kompetenzen und Teilkompetenzen 365

3 Kompetenzerfassung 372

4 Kompetenzerfassung und Ratingverfahren 380

5 Kompetenzpsychologie und Vermögenspsychologie 384

Abbildungsverzeichnis 388

1 PERSÖNLICHKEIT UND PERSÖNLICHKEITSEIGENSCHAFTEN

Kompetenzen sind – natürlich – Teile der Persönlichkeit, aber sie sind keine Persönlichkeitseigenschaften. Dies die durchgehende Behauptung unseres Beitrags. So kurz, so klar. Die Beine sind ja auch Teile des Körpers, aber keine Eigenschaften des Körpers. Lohnt die Fragestellung überhaupt das Nachdenken?

Ja. Doch... Denn immer noch werden in zahlreichen Unternehmen und Organisationen wunderbar objektive, reliable und valide Persönlichkeitstests eingesetzt und von versierten, testtheoretisch bestens geschulten und statistische Methoden perfekt beherrschenden Psychologen zu einem Maßstab von Personalauswahl und Personalentwicklung gemacht. Es geht also um Chancen und Schicksale hunderttausender Arbeitnehmer und tausender Führungskräfte. Da lohnt sich schon ein nuanciertes Nachdenken.

Wer von Persönlichkeitseigenschaften redet, redet von Persönlichkeit. Wer von Persönlichkeit redet, weiß oft nicht, wovon er redet. Er hat es schwer, seinen Gesprächsgegenstand überhaupt genauer zu umreißen.

Das lässt sich noch am überzeugendsten bewältigen, wenn man ein normatives Persönlichkeitsverständnis zugrunde legt, wonach *Person* die allgemeinste Bezeichnung für jeden einzelnen Menschen von seiner Zeugung an ist, *Personalität* die allgemeinste Bezeichnung für die Gesamtheit der auf Verwirklichung angelegten Möglichkeiten einer Person darstellt, *Persönlichkeit* aber als die allgemeinste Bezeichnung für die Gesamtheit der jeweils verwirklichten Möglichkeiten einer Person genommen wird. Je mehr Möglichkeiten verwirklicht sind, desto deutlicher tritt die Persönlichkeit hervor. »Nur wer Persönlichkeit einbringt, wagt es, Entscheidungen zu treffen und Standpunkte einzunehmen... Denn es geht nicht um ein mechanistisches Funktionieren, sondern um ein komplexes Gefüge aus Wahrnehmen, Denken und Handeln.«[1] Ein solches Persönlichkeitsverständnis lässt sich historisch und philosophisch tief begründen. Es steht allerdings allen deskriptiven Versuchen entgegen, eindeutige Indikatoren zu finden, mit denen Persönlichkeit wie ein psycho-physikalisches Objekt vermessen werden kann. Es ist Feind psychometrischer Vereinnahmung.

1 Faix, W. G., Rütter, T., Wollstadt, E. (Hrg.) (1995): Führung und Persönlichkeit. Personale Entwicklung. Landsberg-Lech. S. 74 f.; S.17.

Ein solches Persönlichkeitsverständnis ist aber nur ein Teilchen im Kosmos gegenwärtiger Auffassungen von Persönlichkeit.[2] Es gehört zu den lebensphilosophisch untermauerbaren Ansätzen der so genannten *verstehenden* Psychologie,[3] die vollkommen unterschiedliche Zugänge wie Schichttheorien (psychische Prozesse der Persönlichkeit als Schichten), philosophisch-phänomenologische Theorien (an phänomenologische Überlegungen zur Persönlichkeit anschließend), Theorien der Humanistischen Psychologie (Persönlichkeitsentfaltung als Selbstverwirklichung) und Psychodynamische Theorien (im Gefolge der Psychoanalyse) umfasst. Die psychodynamischen Ansätze von Freud, Jung, Reich, Fromm, Adler, Frankl, Murry, Erickson und vielen anderen sind tatsächlich der verstehenden Psychologie zuzurechnen, obwohl an einige dieser Ansätze, so beispielsweise an C. G. Jungs Arbeit »Psychologische Typen« von 1921[4] gut validierte Persönlichkeitstests wie der MBTI, teilweise auch DISG und INSIGHTS, anknüpfen.

Zu den sich eher als empirisch-naturwissenschaftsnah begreifenden, *erklärenden* Persönlichkeitstheorien gehören z. B. Konstitutionstypologien (Zusammenhänge zwischen Körperbau und Charakter), Analysen Kognitiver Stile (wo die Wahrnehmungsart die Art der Persönlichkeit bestimmt), Kognitive Theorien (wo Kognitionsergebnisse stärker als alles andere persönliches Verhalten bestimmen), Faktorenanalytische Theorien (wo sich Persönlichkeit aus faktorenanalytischen Dimensionen zusammengesetzt) und Interaktionale Theorien (wo Persönlichkeit durch spezifische Reiz-Reaktions-Muster gekennzeichnet wird).

Die erklärende, also eher naturwissenschaftsorientierte Psychologie, auch die erklärende Persönlichkeitspsychologie versucht, an neurophysiologische und systemstrukturelle Konstruktionen anknüpfend, fundamentale Persönlichkeitseigenschaften herauszufinden, die den Schluss von diesen Eigenschaften auf künftiges Verhalten und Handeln ermöglichen sollen.

Neben vielen Vorzügen eines solchen Herangehens – der wichtigste ist sicher, dass sich Personalentscheidungen mit Messgrößen belegen lassen[5] – gibt es doch auch eine Reihe gravierender Problempunkte:

Erstens ist die Zahl von Persönlichkeitstheorien und entsprechenden Messverfahren Legion. So stellte Häcker bereits 1995 im Handwörterbuch Psychologie, unter dem Stichwort Persönlichkeit fest, Ergebnisse der empirischen Persönlichkeitsforschung seien nur schwer darstellbar, weil es einerseits eine unüberschaubare Menge von einzelnen empirischen Befunden gebe, andererseits jedoch methodisch wie theoretisch beachtliche Divergenzen existierten.[6] Leymann, der Gründer der Mobbingforschung, verstieg sich sogar zu dem Stoßseufzer: »Es gibt eine ziemliche Anzahl von Persönlichkeitstheorien. Jede hat ihre eigenen Eigenschaftsbeschreibungen, mit denen man auf verschiedene Arten der Persönlichkeit schließen will. Eine Einigkeit unter diesen verschiedenen Ansätzen ist jedoch *nicht* zu finden. Jede Theorie misst und deutet auf ihre Weise. Prognostische Aussagen können, streng wissenschaftlich gesehen, schwerlich gemacht werden und somit kann man für die einzelne Person auch nicht voraussagen, wie sie sich in einer bestimmten Situation der Zukunft verhalten wird. Längsschnittstudien dieser Art, die Menschen

mit verschiedenen Persönlichkeitsdiagnosen über längere Zeit untersuchen, gibt es nicht... In den psychiatrischen Lehrbüchern wird somit auch immer wieder davor gewarnt, Varianten der Persönlichkeit überhaupt einzeldiagnostisch auf Patienten anzuwenden«.[7]

Allein die schiere Zahl von mehr oder weniger persönlichkeitsbezogenen Tests ist erschreckend. Denn es gibt viele Tests, aber nur wenige Kriterien, die richtigen Tests auszuwählen. Das Zentrum für psychologische Information und Dokumentation listet auf rund 180 Seiten ca. 7.200 Tests auf. Davon sind etwa 5.000 im betrieblichen Umfeld anwendbar...[8]

Zweitens sind die Verfahren nichts weniger als konsistent. Sie liefern teilweise völlig verschiedene und verschieden interpretierbare Ergebnisse. In einem beeindruckenden Selbstversuch hat Simon an der Gegenüberstellung von den 15 wichtigsten Verfahren gezeigt, dass sie teilweise sogar entgegengesetzte Persönlichkeiten zeichnen.[9] Der in Unternehmen meistgenutzte Test ist sicher auch heute noch der MBTI.[10] Der sinnvollste, aber diese Vielfalt und Vieldeutigkeit noch betonende Ansatz scheint uns die Ermittlung der »Big Five« zu sein: Erwachsen aus der Analyse einiger hundert Persönlichkeitstests werden dort diejenigen Eigenschaftsbegriffe herausgefischt, die in möglichst vielen der Ansätze vorkommen. Auf sie wird dann wiederum ein klassischer, testtheoretischer Apparat aufgesetzt.[11] Seit den 90er Jahren herrscht bei den Vertretern dieses Modells weitgehende Übereinstimmung, dass demnach Persönlichkeit durch 5 breite Persönlichkeitseigenschaften umfassend beschrieben werden kann, nämlich durch das OCEAN-Modell mit seinen 5 Dimensionen (»Big Five«):

---

2 Fisseni, H.-J. (2003). Persönlichkeitspsychologie. Ein Theorienüberblick (5. unveränderte Aufl.). Göttingen: Hogrefe; vgl. auch Kuhl, J. (2010): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung. Göttingen, Bern, Wien.

3 Wir benutzen hier die Unterscheidung von verstehender und erklärender Psychologie; die Kontroverse zwischen erklärender und verstehender Psychologie ist sehr eingängig nachgezeichnet in: Schmidt, N. D. (1995): Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbeck bei Hamburg.

4 Jung, C. G. (2008, 8. Aufl.): Typologie. München.

5 Womit die Verantwortung entlastend vom Entscheider auf den Test übergeht.

6 Häcker, H. (1995): Persönlichkeit. Handwörterbuch Psychologie, S. 2411, Weinheim.

7 Leymann, H. (2011 aufgenommen): Das Problem der Persönlichkeitstheorien in der Mobbingforschung und Mobbingtherapie. http://www.leymann.se/deutsch/11430d.html.

8 Den je augenblicklichen Stand liefert der Index: http://www.zpid.de.

9 Simon, W. (2006): Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstests. 15 Persönlichkeitsmodelle für Personalauswahl, Persönlichkeitsentwicklung, Training und Coaching. Offenbach.

10 Klimmer, M., Neef, M. (2004) Einsatz von Persönlichkeitstypologien in der deutschen Wirtschaft. Ergebnisse einer empirischen Studie des Instituts für Unternehmensführung der Fachhochschule Mannheim, Hochschule für Technik und Gestaltung, in Zusammenarbeit mit Rother & Partner, Karlsruhe. Mannheim; vgl. zum MBTI die populäre, lehrreiche Schrift: Stahl, S., Alt, M. (7. Aufl., 2011): So bin ich eben. Erkenne Dich selbst und andere. Hamburg. – Der Titel steht in schönem Gegensatz zum kompetenzbezogenen So handle ich eben!

11 Diese Hochschätzung wird geteilt von den DIW Forschern des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP), vgl. Dehne, M., Schupp, J. (2007): Persönlichkeitsmerkmale im Sozio-Ökonomischen Panel (SOEP) – Konzept, Umsetzung und empirische Eigenschaften. Berlin.

– **O** – Openness (Offenheit)
– **C** – Consiousness (Gewissenhaftigkeit)
– **E** – Extraversion (Extraversion)
– **A** – Agreeableness (Verträglichkeit)
– **N** – Neuroticism (Neurotizismus)

Auch dieses Verfahren wird sehr erfolgreich im Unternehmensbereich eingesetzt.[12]

Drittens lässt sich die Vielzahl und Vieldeutigkeit der Verfahren auf einen ehrwürdigen philosophisch – psychologischen Grund zurückführen. *Was ist der Mensch?* diese Frage hat die Menschheit wahrscheinlich von Anfang an begleitet. Immanuel Kant zählt sie, neben den Fragen Was kann ich wissen? (Gegenstand der Metaphysik), Was soll ich tun? (Gegenstand der Ethik) und Was darf ich hoffen? (Gegenstand der Religion) zu den Grundfragen der Philosophie. Sie ist Gegenstand der – philosophischen – Anthropologie. Sie war und ist immer noch begleitet von der Frage: »Was ist Persönlichkeit, Was ist Charakter...« Bereits in Antike und Mittelalter gab es durchaus praktikable, meist durch den Zusammenhang mit Organen und Körpersäften systematisch abgeleitete Charakterkunden, etwa bei Aristoteles, Galen und Hippokrates. Theophrastus Bombastus von Hohenheim, genannt Paracelsus, zumindest genealogisch dem unserem SIMT direkt benachbarten Hohenheim[13] zuzuordnen, stellte eine eigene Charakterologie auf, welche die antiken Temperamente Choleriker, Sanguiniker, Phlegmatiker und Melancholiker neu interpretierte. De la Bruyère, Thomasius (17. Jhdt.), Lavater, Rousseau (18. Jhdt.), Bahnsen, Klages, Lersch (19. Jhdt.) trieben die Charakterologie, insbesondere durch Schichtenmodelle, weiter voran. Moderne Ansätze wie Reimanns unverwüstliche »Grundformen der Angst«[14], Jun's »Unsere inneren Ressourcen«[15] oder Hansch's auf Führungspersonen ausgerichtetes »Persönlichkeit führt«[16] zeigen, dass dieser Zweig verstehender Psychologie noch lange nicht untergehen wird und keineswegs eine bloße Nischenfunktion innerhalb der empirischen Persönlichkeitspsychologie darstellt.[17] Ganz im Gegenteil weisen solche Ansätze darauf hin, dass auch die empirischste Empirie auf einem wissenschaftstheoretischen Grunde baut, der alles andere als fest und unbedenklich betretbar ist. Auch deshalb führen methodisch völlig unangreifbare Persönlichkeitsansätze zu völlig differierenden Interpretationen.

Viertens ist die Deutung von Handlungen durch Persönlichkeitseigenschaften für den im Personalbereich Arbeitenden mit einem doppelten Problem behaftet.

Zum einen existieren beispielsweise die Eigenschaften physikalischer, chemischer, biologischer Objekte gleichsam selbstverständlich; wer eine Beschleunigung, einen ph-Wert, eine Zellteilungsgeschwindigkeit misst, wird nicht daran zweifeln, dass dies eine Grundlage im Objekt selbst besitzt. Psychische Eigenschaften werden hingegen maßgeblich durch das Messverfahren selbst konstituiert. Insofern führen unterschiedliche Messverfahren, trotz aller Objektivitätsüberlegungen, zu deutlich verschiedenen Eigenschaften.
Zum anderen bedarf damit jede Messung eines komplizierten und im konkreten Fall durchaus

fragwürdigen Schlusses von den Persönlichkeitseigenschaften auf die Handlungsfähigkeiten. Selbst wenn Extraversion zu 90% mit einer hohen Akquisitionsstärke gekoppelt wäre, kann sich ein Unternehmen gehörig und kostenaufwendig irren, wenn es zufällig an einen der 10% gerät, der zwar gänzlich extrovertiert, aber bei Akquisitionsaufgaben eine gänzliche Niete ist. Wir gehen darauf später noch ein,

Fünftens gehen Kompetenzforscher im Vergleich zu Persönlichkeitsforschern von einer viel komfortableren Situation aus. Sie kümmern sich weniger darum, wie Menschen »gestrickt« sind, mehr darum, wie sie »ticken«. Sie schließen von aktuellem Handeln auf vorhandene Handlungsfähigkeiten, nicht auf verborgene Persönlichkeitseigenschaften. Der beste Prädiktor für zukünftiges Handeln ist vergangenes Handeln – so etwa wirbt eine bekannte Beratungsfirma um ihre Kunden.[18] Und sie hat recht. Kompetenzmessung folgt dieser simplen wie unwiderleglichen Einsicht. Damit gelangt sie zu Schlüsselkompetenzen und zu einem Grundlagenparadigma, das von fast allen handlungsorientierten Forschern geteilt wird, eine absolute Seltenheit im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften, wie wir zeigen werden, während auf Persönlichkeitseigenschaften orientierte Testpsychologen sich durch das skizzierte Dickicht von Widerspruch und Vielfalt schlagen müssen. Auch darauf ist der Siegeszug der Kompetenzforschung in den letzten Jahren zurückzuführen.

Wir haben damit fünf Argumente ins Feld geführt, die erkennen lassen, warum scheinbar simple, testtheoretisch manchmal angezweifelte, beträchtliche Variablen – Schnittmengen aufweisende, auf subjektive »Ratings« aufbauende Kompetenzfeststellungen einen solchen Siegeszug angetreten haben. Jedes große deutsche Unternehmen hat heute zumindest ein eigenes Kompetenzmodell, von dem aus es seine HR-Maßnahmen gestaltet.[19] Unabhängig von der PISA-Bremse sind Schulen gefordert und Universitäten durch die Verträge von Bologna gehalten, Kompetenzvermittlung und nicht bloß Wissensvermittlung in den Mittelpunkt ihrer Anstrengungen zu rücken. In Bezug auf unsere Ausgangsfrage – Sind Kompetenzen Persönlichkeitseigenschaften – ist damit genauer zu überlegen:

---

12 Howard, P. J., Howard, J. M. (2008): Führen mit dem Big-Five-Persönlichkeitsmodell – Das Instrument für optimale Zusammenarbeit (Handelsblatt). Frankfurt am Main.

13 Museum: Spielhaus im Exotischen Garten 70599 Stuttgart (Hohenheim); »Der Sitz des Niederadelsgeschlechtes der »Bombaste von Hohenheim« bestand vermutlich aus einer Burg mit Gutshof. Der bedeutendste Nachkomme dieses Geschlechtes war der Arzt und Naturphilosoph und Theologe Theophrast von Hohenheim, der sich selbst Paracelsus nannte (1493–1541).«.

14 Riemann, F. (40. Aufl., 2011): Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München.

15 Jun, G. (2006): Unsere inneren Ressourcen. Miteigenen Stärken und Schwächen richtig umgehen. Göttingen.

16 Hansch, D. (2008): Persönlichkeit führt. Sich selbst und Mitarbeiter wirkungsvoll coachen. Frankfurt am Main.

17 http://www.psychology48.com.

18 So ein Werbespruch der Fa. DECIDE, http://www.managementpotenzial.de/1-0-Anlaesse.html; hier ist Verhalten durch Handeln ersetzt, um behavioristische Anklänge zu vermeiden.

19 Grote, S., Kauffeld, S., Frieling, E. (2007): Kompetenzmanagement. Stuttgart.

– Wie ist das Verhältnis von Persönlichkeitsmerkmalen, Kompetenzen und Teilkompetenzen?
– Wenn Kompetenzen keine Persönlichkeitseigenschaften sind – wie lassen sie sich erfassen?
– Welche Bedeutung haben Ratingverfahren für die Erfassung von Kompetenzen?
– Kann man Kompetenzpsychologie als Rückkehr zu einer Art Vermögenspsychologie charakterisieren?

2 PERSÖNLICHKEITSMERKMALE, KOMPETENZEN UND TEILKOMPETENZEN

»Allgemein gesagt würden die Aufgaben der Persönlichkeits-Psychologie darin bestehen,

– Beschreibungen für Persönlichkeitsmerkmale vorzunehmen,
– Erklärungen für inter- und intraindividuelle Unterschiede zu geben,
– Prognoseinstrumente für zukünftiges individuelles Verhalten bereitzustellen (Persönlichkeitsvorhersage, differentielle Psychologie) und
– Änderungen von Personmerkmalen über die Zeit hinweg zu analysieren (Persönlichkeitstheorie)...«[20]

2.1 PERSÖNLICHKEITSMERKMALE

Im Mittelpunkt dieser Sicht steht also die Aufgabe, Beschreibungen für Persönlichkeitsmerkmale zu erfinden und zu finden. Im kognitiven Bereich der Persönlichkeitsdimensionen lassen sich ca. 20 bis 25 Primärfaktoren identifizieren. Der nichtkognitive Sektor, also der Bereich der Gefühle, Einstellungen usw., lässt sich faktorenanalytisch mit 10 bis 15 Dimensionen umschreiben.[21]

Viele Persönlichkeitsmodelle gehen dem entsprechend von der erklärend-gesetzesförmigen Annahme aus, dass es abgrenzbare und stabile Persönlichkeitseigenschaften gibt, welche in jedem Menschen gemessen werden können. Diese Ansicht ist zwar höchst umstritten. Der verstehend-individualisierende Ansatz beharrt darauf, dass jeder einzelne Mensch seine ganz individuellen Charaktereigenschaften hat, welche nicht mit allgemeinen Schablonen und Eigenschaftssystemen erfasst werden können. Dennoch ist die Eigenschaftssicht die am weitesten verbreitete, zumindest dort, wo es um Persönlichkeitstests geht.

Hossiep und Mühlhaus sprechen deshalb zurecht von einem *Paradigma von Persönlichkeitseigenschaften* das die Persönlichkeitspsychologie bis heute dominiere. »Die individuellen Besonderheiten von Menschen sollen durch ihre Eigenschaften beschrieben werden. Die Persönlichkeit wird als geordnete Gesamtheit all dieser Eigenschaften verstanden... Eigenschaften werden als zumindest mittelfristig relativ stabil verstanden. Langfristige Veränderungen werden als durchaus möglich angesehen, u. a. bedingt durch kritische Lebensereignisse (wie z. B. Krankheit, Tod, Arbeitsplatzverlust u. Ä.)«[22] Im Zentrum steht methodologisch die quantitative Zuordnung von Zahlen zu qualitativen Eigenschaftsbegriffen. Diese müssen erklärt werden, ehe die Zuordnung überhaupt stattfinden kann.[23]

Damit die unterschiedlichen Eigenschaftssysteme, die auf diese Weise als Persönlichkeitstheorien kreiert wurden und werden, naturwissenschaftsanalog zur Messung und Vorhersage taugen, werden in der Mainstream-Psychologie in der Regel probabilistische und ganz selten im eigentlichen Sinne deterministische Kausalerklärungen menschlichen Verhaltens formuliert. Die in der Testpsychologie unumgänglichen Schlüsselbegriffe Objektivität, Reliabilität und Validität werden in den Naturwissenschaften aber anders thematisiert, naturwissenschaftliche Statistik hat einen anderen Sinn.

Objektivität ist generell die Unabhängigkeit der Beschreibung eines Sachverhalts vom Beobachter. Sie ist in den Naturwissenschaften bei Vorliegen einer Standardtheorie kein Problem, da sie auf die objektive Existenz des Beschriebenen in der Realität zurückgeführt wird. In den Sozial- und Geisteswissenschaften konstituiert aber oft erst die Beschreibung das zu Beschreibende und zu Messende. Dass es dieses tatsächlich unabhängig vom Beobachter gibt, muss aufwendig, durch peinlich genau eingehaltene Untersuchungsbedingungen, durch Festlegung der Auswerter auf gemeinsame Standards und durch Sicherung des gleichen Wissensstandes der Auswerter erreicht werden. Objektivität ist in den Naturwissenschaften eine eher triviale Forderung, was für die Messung von Subjekten in keiner Weise gilt.

Unter *Reliabilität* versteht man die Zuverlässigkeit und Genauigkeit, mit der eine bestimmte Eigenschaft, etwa eine Persönlichkeitseigenschaft gemessen wird. Man kann dabei die Stabilität der Messung bei Wiederholungen, die Erzielung gleicher Ergebnisse bei paralleler Ausführung der Messung und die Gleichwertigkeit der Ergebnisse bei Aufspaltung eines Tests beispielsweise in zwei Hälften (split-half-Reliabilität) unterscheiden. Die Forderung, dass man unter gleichen Rahmenbedingungen zu gleichen Ergebnissen kommt und keine systematischen Fehler auftreten (Fehlerstatistik) ist in den Naturwissenschaften eine ebenso selbstverständliche Voraussetzung,

20 Häcker, H. (1995): ebenda, S. 2401.

21 Häcker, H. (1995) ebenda S. 241.

22 Hossiep, R., Mühlhaus, O. (2005): Personalauswahl und –entwicklung mit Persönlichkeitstests. Göttingen, Bern, Wien... S.15 f.

23 Ebenda S. 19.

während in den Sozial- und Geisteswissenschaften ständig neu darüber nachgedacht werden muss, was man da eigentlich misst, ob die zuverlässig gemessenen Daten auch tatsächlich das beschreiben was man erforschen will.

Messinstrumente, die zuverlässig immer das Falsche messen, sind zwar reliabel, aber nicht valide. Hier kommt die *Validität* zur Geltung. Validität ist ein Kriterium für die Gültigkeit einer wissenschaftlichen Untersuchung und ihrer Ergebnisse. Eine Untersuchung ist valide, wenn die erhobenen Daten auch tatsächlich die Fragen beschreiben, die erforscht werden sollen. Das gilt für Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften gleichermaßen. Allerdings enden da die Gemeinsamkeiten. In den Naturwissenschaften ist man sich in der Regel schnell einig, welche Fragen erforscht werden sollen, welche Fragen wir an die Natur stellen. In den Sozial- und Geisteswissenschaften stehen am Anfang meist fundamentale qualitative Diskussionen zu den Forschungsfragen selbst und zum Begriffsinstrumentarium. Die quantitativ vorgehende statistische Testtheorie hat feinste Instrumente für den Vergleich der Validität von Erhebungsinstrumenten bereitgestellt. Die qualitative Sozialforschung, etwa die Biografieforschung[24] oder die entsprechende Analyse von Texten oder Bildwerken[25] fasst Validität aber auf eine ganz andere, inhaltliche Weise. Übrigens weichen nicht nur ausgewählte Bereiche der Sozialforschung von Paradigmen der klassischen Testtheorie ab. Vielmehr haben sich in vielen Anwendungsbereichen, die interdisziplinäre Forschungsansätze erfordern, die Erkenntnis durchgesetzt, dass kombinierte Mess- und Schließverfahren für praktisch anwendbare Problemlösungen erforderlich sind.[26]

In Bezug auf die Kompetenzforschung hat die Konstruktion von eigenschaftsorientierten Persönlichkeitsmodellen und damit das Eigenschaftsparadigma eine weitere Problematik. Kompetenzen sind Fähigkeiten, kreativ und selbstorganisiert zu handeln. Eigenschaften bezeichnen hingegen generell Merkmale, die einem Ding, Prozess oder einer Beziehung zukommen. Objekte mit einer oder mehreren Eigenschaften lassen sich zu entsprechenden Objektklassen vereinigen.[27] Persönlichkeitseigenschaften sind folglich Personen zukommende oder zugeschriebene Merkmale; die Person steht im Mittelpunkt. Grundlegende Persönlichkeitseigenschaften lassen sich gemäß Hossiep und Mühlhaus aber nur schwer und kaum gezielt verändern. Die Postulierung von Persönlichkeitseigenschaften ist die Voraussetzung von Persönlichkeitstests. Sie steht dem Ziel, trainierbare und rasch entwickelbare Kompetenzen zu identifizieren, direkt entgegen. Deutlich herausgestellt:

> Fähigkeiten sind keine Eigenschaften.

Handlungsfähigkeit umfasst auch die Performanz, das tatsächlich Handeln, nur darin wird die Fähigkeit manifest. Ohne das Handeln hat die Kompetenz keine Wirklichkeit. Vor allem können sich Fähigkeiten, wie bereits ausgeführt – durch die Konfrontation mit neuen Gegebenheiten, durch Coaching und Training – im Gegensatz zu den sehr stabilen Persönlichkeitseigenschaften – sehr schnell und sehr intensiv verändern und entwickeln.[28] Solche Kompetenzentwicklungsprozesse lassen sich sogar mit Hilfe des Netzes durchführen.[29] Genau das macht die Erfassung von Kompetenzen für Unternehmen und Organisationen so attraktiv.

2.2 KOMPETENZEN UND TEILKOMPETENZEN

Im Gegensatz zu Klagegesängen aus dem HR-Bereich, es gebe so viele unterschiedliche Definitionen von Kompetenz, eigentlich wisse man überhaupt nicht, was man darunter verstehen solle, meinen wir:

1. Der Grundansatz handlungsbezogener Kompetenz ist einfach zu erklären und einfach zu verstehen.[30]
2. Es gibt nur wenige und von fast allen handlungsbezogen arbeitenden Forschern und Praktikern in gleicher Weise benutzte Basiskompetenzen.
3. Es ist sinnvoll, auf diese Basislkompetenzen problem- und personenorientiert differenzierte Beschreibungssysteme von Kompetenzen aufzubauen.
4. Mit deren Hilfe lassen sich fruchtbare Systeme der Kompetenzerfassung konzipieren und weiterentwickeln.
5. Als Messverfahren eignen sich in den meisten Fällen keine klassischen Testmethoden, sondern unterschiedlichste Ratingansätze und qualitative Verfahren.

(1) Sie kommen morgens in die Firma. Drei Stapel Post erwarten Sie: Links die Routinefälle, leicht lösbar, leicht abzuarbeiten. In der Mitte die komplizierteren, aufwendigeren, aber doch klar lösbaren Aufgaben. Rechts die mit den Ihnen zu Verfügung stehenden Mitteln nicht lösbaren Problemfälle, die Schwitzehände und weiche Knie verursachen[31] und letztlich, Sie ahnen es, zur Lösung auf Ihre »Bauchentscheidung« angewiesen sind.[32] Also auf solche Entscheidungen, die

24 Erpenbeck, J., Heyse, V.(2007; 2. überarb. Aufl.): Die Kompetenzbiografie. Münster, New York, München, Berlin
25 Mayring, P. (2003, 8. Aufl.): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel
26 Hasebrook, J., & Saariluoma, P. (2007). Networks for open thought: Reviewing for interdisciplinary research. Knowledge Generation, Communication, and Management: KGCM, July 8–11, 2007, Orlando FL.
27 Röseberg, U. (1991): Eigenschaft. In: Hörz, H. et al. (Hg.): Philosophie und Naturwissenschaften. Wörterbuch. Berlin. S. 209.
28 Wir verwenden hier und im Folgenden Gedankengänge aus der Publikation: Erpenbeck, J. (Hrg. und Einführung) (2011): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen einer qualitativ-quantitativen Kompetenzerfassung. Münster, New York, München, Berlin.
29 Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007) Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0.
30 »handlungsbezogen« betont hier den Gegensatz zum »kognitionsbezogenen« Ansatz von PISA und Co. Der dort benutzte Kompetenzansatz schließt die wichtigsten Grundkompetenzen, die personalen und sozialen, prinzipiell aus und betont explizit, dass der wichtigste Mechanismus der Kompetenzaneignung, die emotional-motivationale Interiorisation, aus der Betrachtung ausgeschlossen wird. vgl. Klieme, E., Maag-Merki, K., Hartig, H. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen, in: Klieme, E., Hartig, H. (Hrg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik, Berlin.
31 Corssen, J. (2004): Der Selbstentwickler. Das Corssen Seminar. Wiesbaden.
32 Gigerenzer, G. (2008): Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München.

nicht allein »rational« zu fällen sind, sondern den Einsatz all Ihrer Emotionen und Motivationen, Ihrer zu Meinungen, Vermutungen, Hoffnungen, Ängsten, Vorurteilen usw. geronnenen Bewertungen Ihrer Umgebung und Ihres Handelns fordern. Je öfter Sie in Ihrer eigenen Sicht und in der Sicht Ihrer Arbeits- und Handlungsumgebung erfolgreich sind und »richtige« Entscheidungen getroffen haben, um so höher wird man Ihre Kompetenz veranschlagen.

Kompetenz ist also kein Wissen, keine Qualifikation, obwohl Sie für Ihre Entscheidung beides dringendst benötigen. Denken Sie nur an die wandelnden Lexika, die aber immer die falschen Entscheidungen treffen. Denken Sie an die vielen hochqualifizierten Inkompetenten, die Ihnen im Arbeitsleben ständig über den Weg laufen.

> *Kompetenz ist die Fähigkeit, in unerwarteten, offenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln.*

Nicht jede Fähigkeit ist Kompetenz – den Schalter von links nach rechts zu drehen, eine Sprache, einen Stoff auswendig zu lernen, ein vorgegebenes Problem routinemäßig zu bewältigen – das erfordert natürlich ein oft intensives Handeln, aber keine Kompetenz.

Nicht jedes selbst Organisieren ist schon Selbstorganisation – der Begriff meint vielmehr ein durch tiefgründige, manchmal auch komplizierte Theorien (Synergetik, Autopoiese, Konstruktivismus, systemisches Herangehen) abgestütztes Verständnis des kreativen Umgangs mit Offenheit und Unsicherheit.

Die Fähigkeit, in unerwarteten, offenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln, ist keine Erfindung und kein Erfordernis der Neuzeit – auch der Handwerksmeister im Mittelalter handelte so, war in diesem Sinne kompetent. Neu ist, dass diese Fähigkeit mit der Dynamisierung und Globalisierung von Erkenntnissen, Lebensprozessen, ökonomischen und politischen Umbrüchen zur Anforderung an immer mehr Menschen in immer mehr Alltags- und Arbeitssituationen wird.

Die Zukunft ist nicht mehr das, was sie einmal war – sie ist mit Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen, mit Beschulungen und Qualifizierungen auch im Dutzend nicht mehr zu bewältigen. Kompetenz ist gefragt.[33]

(2) Folgt man diesem handlungstheoretischen Grundverständnis, sind sofort die Grunddimensionen von Kompetenz klar. Wir nennen sie gern Basiskompetenzen.

Charakterisieren wir Kompetenzen als – selbstorganisierte, kreative – Handlungsfähigkeiten, können wir sofort weiterfragen: *Wem gegenüber handeln wir?* Und da gibt es prinzipiell nur drei Handlungsrichtungen:

– Wir handeln in Bezug auf Sachverhalte und Sachprobleme (Fach-und Methodenkompetenz)
– Wir handeln in Bezug auf andere Menschen (Sozial-kommunikative Kompetenz)
– Wir handeln in Bezug auf uns selbst (Personale Kompetenz)

Abgesehen von Nuancen (getrennte Behandlung von Fach- und Methodenkompetenz, Selbstkompetenz statt Personaler Kompetenz) gehen nahezu alle handlungsbasierten Kompetenzüberlegungen von diesen drei Basiskompetenzen aus.

Hinzu kommt:

– Wir handeln mehr oder weniger aktiv und willensstark (Aktivtäts- und Handlungskompetenz)

Diese Dimension spielt oft eine eher verdeckte Rolle. Entweder man sagt: aus Personaler, Fachlich-methodischer und Sozial-kommunikativer Kompetenz resultiert die Handlungskompetenz. Das ist offensichtlich fragwürdig, denn man kann durchaus personal schwach, fachlich mäßig kompetent und sozial wenig erbaulich sein und dennoch eine hohe Aktivitäts- und Handlungskompetenz besitzen.[34] Oder man ordnet die Aktivitäts- und Handlungskompetenz der Personalen Kompetenz, der Sozial-kommunikativen Kompetenz oder beiden zu. Es gibt jedoch keinen Ansatz, wo diese Dimension einfach fehlt.

Deshalb die Behauptung, dass nahezu alle handlungsorientierten Kompetenzforscher von den gleichen Basiskompetenzen ausgehen – ein überaus seltener Fall in den Human- und Sozialwissenschaften!

Abgesehen von bestimmten Voraussetzungen, um überhaupt kompetent handeln zu können – wir sprechen hier gern in Analogie zu den Metakognitionen von Metakompetenzen wie Selbsterkenntnisvermögen, Selbstdistanz, Wertoffenheit u. ä.[35] bilden die genannten vier Basiskompetenzen eine stabile Basis; wir definieren im einzelnen:

33 Erpenbeck, J. (2008): Was »sind« Kompetenzen? In: Faix, W. G., Auer, M. (Hrg.): Talent. Kompetenz. Management. Stuttgart. S. 79–137.

34 das wurde in Erpenbeck, J., Heyse, V. (2. Aufl. 2008): Die Kompetenzbiografie. München, New York, München, Berlin eindeutig nachgewiesen.

35 Bergmann, G., Daub, J. (2008): Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen – Prozesse – Perspektiven. Wiesbaden.

– **P** – Personale Kompetenz:
Das ist die Fähigkeit, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln und danach zu handeln.
– **A** – Aktivitäts- und Handlungskompetenz:
Das ist die Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv handelnd umsetzen zu können.
– **F** – Fachlich-methodische Kompetenz:
Das ist die Fähigkeit, mit fachlichem und methodischem Wissen gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch handelnd zu bewältigen.
– **S** – Sozial-kommunikative Kompetenz:
Das ist die Fähigkeit, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinanderzusetzen. Kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren.[36]

(3) Welche *Schlüsselkompetenzen* wir diesen vier Basiskompetenzen zuordnen, hängt von unserer Aufgabenstellung, unserem Verständnis dieser Schlüsselkompetenzen, unserer Systematik usw. ab. Im Rahmen des KODE®X-Verfahrens,[37] das u. a. auch in der SIBE umfassend eingesetzt wird und wovon wir auf dem zweiten Stuttgarter Kompetenztag berichteten[38] werden 64 im Unternehmensbereich, aber auch in Schulen und Universitäten besonders wichtige Kompetenzbegriffe den Basiskompetenzen und deren Zweierkombinationen systematisch zugeordnet. Dieses Herangehen hat bereits viele Nutzer, auch Nachahmer gefunden. Auch in den gleich folgenden Beispielen wurde es genutzt.

Eine gesonderte Rolle spielen sogenannte Querschnittskompetenzen, also solche, denen gar keine spezifischen Kompetenzen zuzuordnen sind, sondern die in ihrem jeweiligen »Überschneidungsbereich« – Führung, Medien, Innovation, Interkulturalität – einzelne aus dem Tableau der 64 Schlüsselkompetenzen besonders intensiv nutzen. Wir sprechen dann von Führungs-, Medien-, Innovations- oder interkultureller Kompetenz.[39]

Wir stehen also einer geordneten Hierarchie von Kompetenzen gegenüber:

– Querschnittskompetenzen
– Schlüsselkompetenzen
– Basiskompetenzen
– Metakompetenzen

(4) Aufbauend auf dem Dargestellten lassen sich fruchtbare Systeme der Kompetenzerfassung konzipieren und weiterentwickeln. Darauf wollen wir im nächsten Abschnitt eingehen.

Zuvor gestattet uns die deutliche Bestimmung von Meta-, Basis-, Schlüssel- und Querschnittskompetenzen aber auch, die Ausgangsfrage, ob Kompetenzen Persönlichkeitseigenschaften seien, schlüssiger zu beantworten. Wir sehen nun, dass es nicht nur um verschiedene Begrifflichkeiten, sondern um unterschiedliche Sichten auf handelnde Personen geht.

Betrachten wir einen künstlerisch, also selbstorganisiert und kreativ arbeitenden Glasbläser. Er hat bestimmte, etwa mit dem »Big Five« zu charakterisierende Persönlichkeitseigenschaften, eine spezifische, interpretierbare Zusammensetzung von Offenheit (O), Gewissenhaftigkeit (C), Extraversion (E), Verträglichkeit (A) und Neurotizismus (N). Diese Eigenschaften sind gleichsam »eingestrickt« in seine Persönlichkeit. Was auch in seinem Leben geschieht – wenn es nicht kritische Ereignisse wie Arbeitsverlust, Krankheit, Tod naher Angehöriger u. ä. sind, wird er beispielsweise offen bleiben, gewissenhaft arbeiten, extravertiert, aber verträglich auftreten und Nervositäten in engen Grenzen halten. Damit können wir Vermutungen anstellen, wie er in diesem oder jenem Falle handeln wird. Zuverlässig können wir wenig prognostizieren. »So bin ich« – dazu können wir etwas sagen. »So handle ich« – das lässt sich aus dem OCEAN von Persönlichkeitseigenschaften schwerer und nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit erschließen.

Wer nach den Kompetenzen des Mannes fragt, macht es sich da viel einfacher. Fragt nicht wie er »gestrickt« ist, sondern wie er »tickt«, wie er handelt. Das kann man sich schildern lassen. Das kann man beobachten. Das können andere beobachten und einschätzen. Das kann man in künstlich gesetzten Situationen, die selbstorganisiertes und kreatives Handeln herausfordern, rasch und oft treffend herausbekommen; Assessments sind Kompetenzermittlungs-, keine Persönlichkeitsermittlungsverfahren – auch wenn in der Regel Persönlichkeitstests einbezogen werden. Wer so oder so handelt, wird wohl auch die Fähigkeit dazu haben, lautet der banale, gleichwohl sehr aussagekräftige Schluss von der Handlung auf die dafür notwendigen Fähigkeiten, dies selbstorganisiert und kreativ zu tun – also auf die notwendigen Kompetenzen. »So handle ich« – das ist beispielsweise ein direkter Ausweis der personalen (P), aktivitäts- und handlungsbezogenen (A), fachlich-methodischen (F) und sozial-kommunikativen Kompetenzen (S).

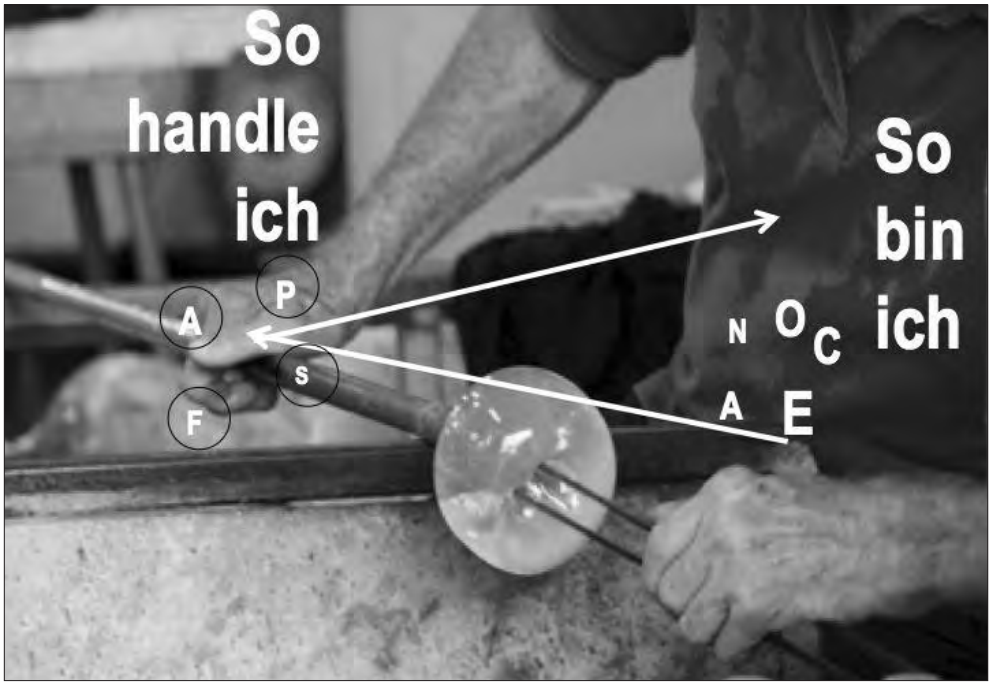
---

36 Wir benutzen den Singular Kompetenz, wenn wir ein Bündel entsprechender Kompetenzen zusammenfassen, den Plural Kompetenzen, wenn wir die Aufspaltbarkeit dieser Kompetenz betonen wollen.

37 Heyse, V., Erpenbeck, J. (Hrg.) (2007): KompetenzManagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Münster, New York, München, Berlin.

38 Keim, S., Erpenbeck, J., Faix, W. G.: Der Poffenberger – KODE®X. In: Faix, W. G., Auer, M. (Hrg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Stuttgart. S. 401–436.

39 Erpenbeck, J. (2010): Interkulturelle Kompetenz ohne interkulturelle Kompetenzen? In: Faix, W. G., Auer, M. (Hrg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Stuttgart. S. 269–302 siehe auch Zawacki-Richter, O., & Hasebrook, J. (2005). Entwicklung interkultureller Kompetenz in internetbasierten Lernumgebungen. QUEM Bulletin Berufliche Kompetenzentwicklung, 7(3), S. 7–12.



1 | Persönlichkeitseigenschaften (»So bin ich«) vs. Kompetenzen (»So handle ich«)

Kurzum: Man kann von den Persönlichkeitseigenschaften (z. B. O, C, E, A, N) nicht auf die Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln (z. B. P, A, F, S) schließen. Vielmehr gilt:

> *Persönlichkeitseigenschaften **grundieren** Kompetenzen, determinieren sie aber nicht. Kompetenzen **integrieren** Persönlichkeitseigenschaften, werden aber durch die Performanz und das wahrnehmbare Handlungsresultat determiniert.*

Das lässt sich an einem Beispiel veranschaulichen. Man ist geneigt zu vermuten, eine hohe Extraversion (E) müsse, da der so Begabte leicht auf andere Menschen zugeht, leicht Kontakte knüpft, leicht seine Gefühle und Stimmungen entäußert, mit einer hohen Sozial-kommunikativen Kompetenz (S) gekoppelt sein. Das ist leider nicht so ganz wahr, wie das folgende Bild veranschaulicht. Eine hohe Extraversion *kann* eine große Sozialkompetenz grundieren, der Extrovertierte kann aber auch seiner Umgebung gehörig auf die Nerven gehen, also eine nur geringe Sozialkompetenz besitzen!

Persönlichkeitseigenschaften können sich im Laufe des Lebens langfristig verändern, lassen sich aber kaum gezielt trainieren. Kompetenzen sollen und müssen sich verändern, können manchmal sogar kurzfristig geplant entwickelt, trainiert und gemanagt werden. Es gibt also zwei

2 | Persönlichkeitseigenschaft Extraversion vs. sozial-kommunikative Kompetenz

gegenläufige Wege: Entweder man schließt von Persönlichkeitseigenschaften auf die Performanz und das künftige Handlungsergebnis. Oder man schließt von der Performanz und dem Handlungsergebnis auf bestimmte Fähigkeiten, die auch künftig ein erfolgreiches, selbstorganisiertes Handeln der Person in offenen Problemsituationen ermöglichen. Letzteres ist viel genauer, zielorientierter und personalwirtschaftlich besser einzubinden. Genau daraus erklärt sich, unseres Erachtens, der Siegeszug der im Gegensatz zu Persönlichkeitstests scheinbar viel weniger elaborierten Kompetenzerfassungsmethoden. Zu beobachten ist dies nicht nur in Bezug auf einzelne, besonders gefragte Kompetenzen wie »Akquisitionsstärke« sondern auch in Bezug auf ganze Merkmalsbündel oder anders gesagt: Die Vielfalt oder »Diversity« im Unternehmen: Unternehmen, die Vielfalt im Unternehmen erfolgreich nutzen wollen, beschränken sich eben nicht auf einige wenige, unveränderliche Merkmale wie Geschlecht und Alter, sondern betrachten neben diesen Oberflächenmerkmalen Tiefenmerkmale wie Fähigkeiten und Kompetenzen, um deren Vielfalt gezielt zu fördern und zu nutzen.[40]

40 Hasebrook, J., Dohrn, S. & Jablownowski, L. (2011). Diversity in Innovationsprozessen. Eine Untersuchung aus der Perspektive eines Integrierten Kompetenzmanagements. In E. Barthel, A. Hanft & J. Hasebrook (Hrsg.). Integriertes Kompetenzmanagement. Ein Arbeitsbericht (S. 31–69), Münster: Waxmann.

3 KOMPETENZERFASSUNG

Es gibt inzwischen viele Verfahren der Kompetenzerfassung und Kompetenzmessung. Sie sind in einem inzwischen zum Standardwerk avancierten Handbuch zusammengetragen. Die dort aufgeführten Verfahren sind danach geordnet, ob und welche Einzelkompetenzen sie erfassen, ob sie mehr experimentellen oder mehr kommerziellen Charakter tragen und ob sie vorwiegend in Deutschland, in anderen deutschsprachigen Ländern oder in beiden verwendet werden.

Eine dort vorgeschlagene Ordnung ist die nach

- *quantitativen* Methoden (Tests, Ratings, Modellrechnungen)
- *qualitativen* Methoden (Berichte, episodische-, biografische Rückblicke)
- *aktiven* Methoden (direkte Beobachtungen in Simulationsprozessen, in aktuellen oder nahe genug zurückliegenden Handlungsprozessen, Arbeitsproben)

Dass es in der Gruppe der *aktiven Methoden* fast ausschließlich um Kompetenzen geht, ist plausibel. Wenn wir Handlungen beobachten, können wir leicht auf die Handlungsfähigkeiten schließen. Persönlichkeitseigenschaften können wir bestenfalls hypothetisch und nur sehr mittelbar erschließen. Das beste Beispiel ist der Flugsimulator beim Pilotentraining, wo die personale Kompetenz als Stabilität, die Aktivität und Fachkompetenz in Problemsituationen sowie die soziale Kompetenz in der Verständigung mit dem Tower und dem Bordpersonal gemessen werden. Viele Assessments gehören in diese Gruppe, da dort unterschiedliche Handlungsweisen auf die zugrunde liegenden Handlungsfähigkeiten hin abgeklopft werden, so beispielsweise beim Lernpotential Assessment Center (LP-AC), welches das Lernhandeln in den Mittelpunkt stellt. Auch online Assessments dienen der Kompetenzermittlung. Als weiteres Beispiel mag das berühmte Kasseler Kompetenzraster dienen, bei dem Arbeitsprozesse und Arbeitsberatungen aufgezeichnet und nach einem methodisch entwickelten Kompetenzraster ausgewertet werden. Auch der nicht weniger berühmte hamet 2, der handlungsorientierte Module zur Erfassung von Lern- und Sozialkompetenzen bereitstellt, ermittelt Kompetenzen direkt aus Handlungsfähigkeiten. Ebenso Arbeitsproben und situative Fragen zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen. Die Arbeitsproben zur berufsbezogenen Intelligenz (AZUBI) diagnostizieren intellektuelle Handlungsfähigkeiten über arbeitsprobenartige Testaufgaben. Arbeitsbezogen auch die Kompetenzwerkstatt für Schüler und Jugendliche. Im virtuellen Raum handeln die Teilnehmer des internetbasierten Self-Assessment-Verfahrens »Karrierejagd«. Die Beurteilung von Kompetenzen aufgrund von Arbeitsproben ist in vielen Unternehmen eine gängige Methode.

Qualitative Methoden können gleichermaßen zur Ermittlung von Kompetenzen wie von Persönlichkeitseigenschaften genutzt werden. Jedes psychotherapeutische Gespräch ist auch ein Versuch, die Persönlichkeitseigenschaften eines Menschen besser zu verstehen. Jedes Personalgespräch gibt einen Einblick in die Persönlichkeitseigenschaften des Gegenüber. Gleichzeitig

lassen sich aus den berichteten Handlungsweisen, aus dargelegten Lebensepisoden oder biographischen Etappen wertvolle Hinweise auf Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen gewinnen. Dieses Vorgehen lässt sich systematisch gestalten, indem Methoden, Themen und Schwerpunkte des Berichtens und Sprechens systematisiert und dokumentiert werden. Das ist etwa bei den bekannten qualitativen Verfahren wie den französischen Bilan de compétences, dem Schweizer CH-Q-Kompetenz- Management-Modell oder den deutschen Verfahren ProfilPASS und Kompetenzenbilanzen durchweg der Fall.

Quantitative, oft testartige Methoden müssen genauer analysiert werden. Da gibt es zum einen Tests, die ursprünglich Tests von Persönlichkeitseigenschaften waren, wie DISG oder INSIGHTS und andere, welche die Items später interpretativ auf Kompetenzen umgepolt haben. Da gibt es Tests, die Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen nebeneinander messen, wie das sehr bekannte Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BiPP), der becobi®-Kompetenzcheck zur nachhaltigen Nutzung von personellen Potenzialressourcen in Organisationen, das Selbstkonzept beruflicher Kompetenz, !Response 360° Feedback und andere. Da gibt es Tests, die den emotional-motivationalen, wertenden Hintergrund von Kompetenzen aufklären, wie das Leistungs-Motivations-Inventar (LMI), das Multi-Motiv-Gitter (MMG), das Emotional Competency Inventory (ECI2), den Kompetenz-Werte-Workshop und andere. Und da gibt es schließlich Kompetenzerfassungsmethoden, die versuchen, einen direkten Zugriff auf die Fähigkeiten von Menschen zu erlangen, selbstorganisiert und kreativ zu handeln. Dazu gehören das Instrument for Competence Assessment (ICA), das Personalauswahlverfahren »Soziale Kompetenz« (SOKO), die IAI Scorecard of Competence, das Kompetenzrad und die Kompetenzmatrix, der Siemens-Führungsrahmen, die Führungsstilanalyse LEAD, das Balance-Inventar der Führung (BALI-F), Das Kompetenz-Reflexions-Inventar (KRI), der Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen smk[27], das Competence Profiling Compro+®, das Entwicklungsorientierte Scanning (EOS), Teile der Eignungsdiagnostik mit PERLS, der Kompetenz-Check, das Behavioral Event Interview (BEI), KODE®, KODE®X und viele weitere.

Zunehmend setzt sich noch ein anderes Vorgehen durch, wie es auch das KODE®X-Verfahren in den Mittelpunkt rückt. Ausgehend von ihrer Unternehmenskultur, von ihren strategischen Überlegungen und Plänen in einer nahen, überschaubaren Zukunft bestimmen Unternehmen, welche Kompetenzen sie bei ihren Mitarbeitern besonders erwarten (Auswahl), was sie unter diesen Kompetenzen verstehen wollen (unternehmensspezifische Definition) und in welchem Maße sie diese Kompetenzen bei den unterschiedlichen Jobgruppen des Unternehmens erwarten (Kompetenzprofile).[41] Die so ausgewählten Kompetenzprofile dienen als Grundlage künftiger Personalarbeit: Für die Entwicklung von Anforderungsprofilen, für Auswahlverfahren, für kompetenzbasierte

41 Heyse, V. (2007): Strategien – Kompetenzanforderungen – Potenzialanalysen. In: Heyse, V., Erpenbeck, J. (Hrg.): KompetenzManagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Münster, New York, München, Berlin.

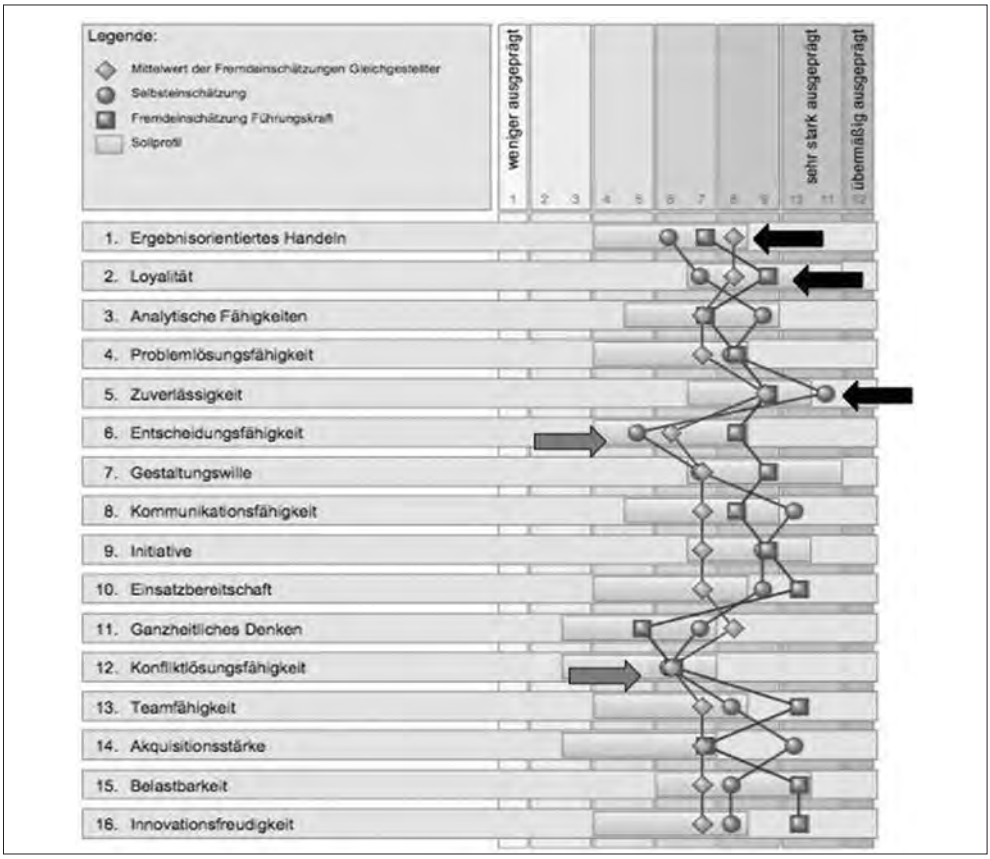
Seminare, für weitere Kompetenzentwickungsmaßnahmen, für Laufbahnbestimmungen, für Skill- und Talentmanagement, für ein einheitliches Unternehmenscontrolling, insgesamt für die Durchsetzung der Unternehmensstrategie im Personalbereich.

Jede der ausgewählten Kompetenzen kann nun, ausgehend von ihrer unternehmensspezifischen Definition, auf der individuellen Ebene skaliert beurteilt werden – unabhängig davon ob man eine Skala mit 4, 5, 6, 7, 10 oder 12 Stufen benutzt. Eine solche Einschätzung nennt man ein Rating. Inzwischen haben nahezu alle großen deutschen Unternehmen eigene Kompetenzmodelle, die auf ähnliche Weise entstanden und via Rating funktionieren[42], auch wenn vor allem Testpsychologen massive Einwände gegen die Verwendung von Ratingverfahren erheben. Wir werden diese Einwände im nächsten Abschnitt kurz streifen.

Zuvor wollen wir aber 3 auf dem KODE®X-Verfahren aufbauende Beispiele zeigen, bei denen das skizzierte Vorgehen »Auswahl → unternehmensspezifische Definition → jobgruppenspezifische Profilierung → Aufbau eines entsprechenden Ratingverfahrens« eingesetzt wurde.

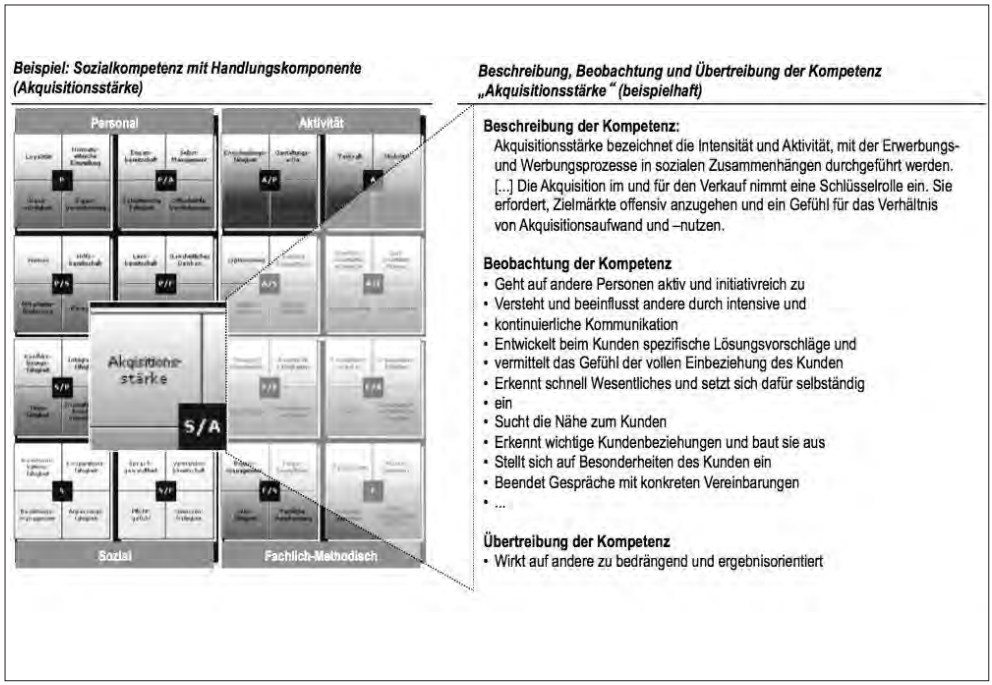
Das erste Beispiel ist der *Poffenberger KODE®X*, wie er an der SIBE gestaltet wird. Die Auswahl und die SIBE – spezifischen Definitionen der ausgewählten Kompetenzen wurden durch ein Führungsteam der Hochschule vollzogen. Da nur Studentengruppen beurteilt wurden und werden, gibt es außer einem Studienbeginner- und einem Studienfortgeschrittenen-Profil keine weiteren. Das aufgebaute Rating-Verfahren arbeitet mit einer 12-stufigen Skala, die online abgefragt wird und 8 Kommilitonenvoten, eine Selbst und eine Vorgesetzten Einschätzung zusammenfasst.

Die folgende Abbildung liefert ein Beispiel; nähere Informationen haben wir auf dem 2. Stuttgarter Kompetenztag veröffentlicht.



3 | SIBE – Poffenberger KODE®X mit 8 Fremdeinschätzungen, 1 Selbsteinschätzung und Einschätzung eines Unternehmensvertreters

42 J. Erpenbeck, L. v. Rosenstiel, S. Grote (i.V.): Kompetenzmodelle großer Unternehmen. Stuttgart.

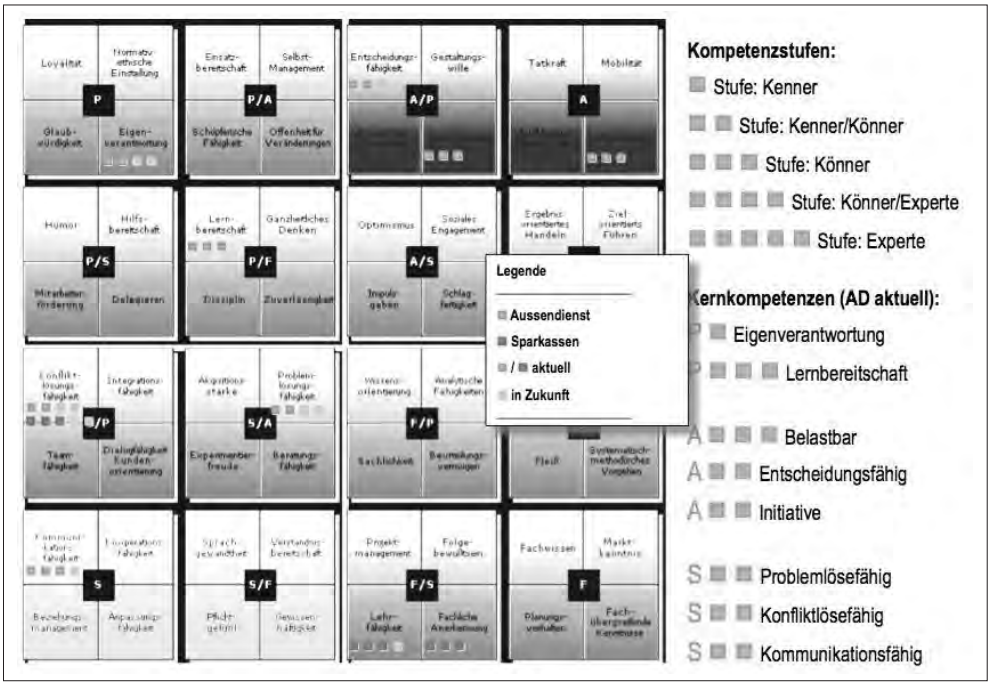


4 | Kompetenzauswahl für die LBS Hessen-Thüringen

Das zweite Beispiel ist ein Vorgehen, wie es für eine *Bewerberauswahl der LBS Hessen-Thüringen durch zeb/rolfes.schierenbeck.associates* durchgeführt wurde. zeb/ ist eine auf den Bereich Financial Services spezialisierte Managementberatung, die ihre Beratungsleistungen für Kunden aus der Finanzdienstleistungsbranche kontinuierlich ausgebaut hat, und gegenwärtig an zwölf Standorten in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Ungarn, Tschechien, Polen und der Ukraine mehr als 630 Mitarbeiter beschäftigt.[43]

Ausgangspunkt war bei der Bewerberauswahl wiederum der wissenschaftlich gesicherte und in der Praxis bewährte KODE®X-Kompetenzatlas. Daraus wurden erfolgskritische Kernkompetenzen als Soll-Vorgaben ausgewählt, unternehmensspezifische Kompetenzbeschreibungen hinterlegt, durch Interviewer selbständig und sicher beobachtbare Handlungsanker zur Beobachtung der Kompetenzen angegeben und mögliche Übertreibungen der Kompetenz sichtbar gemacht, wie die nächste Abbildung zeigt.

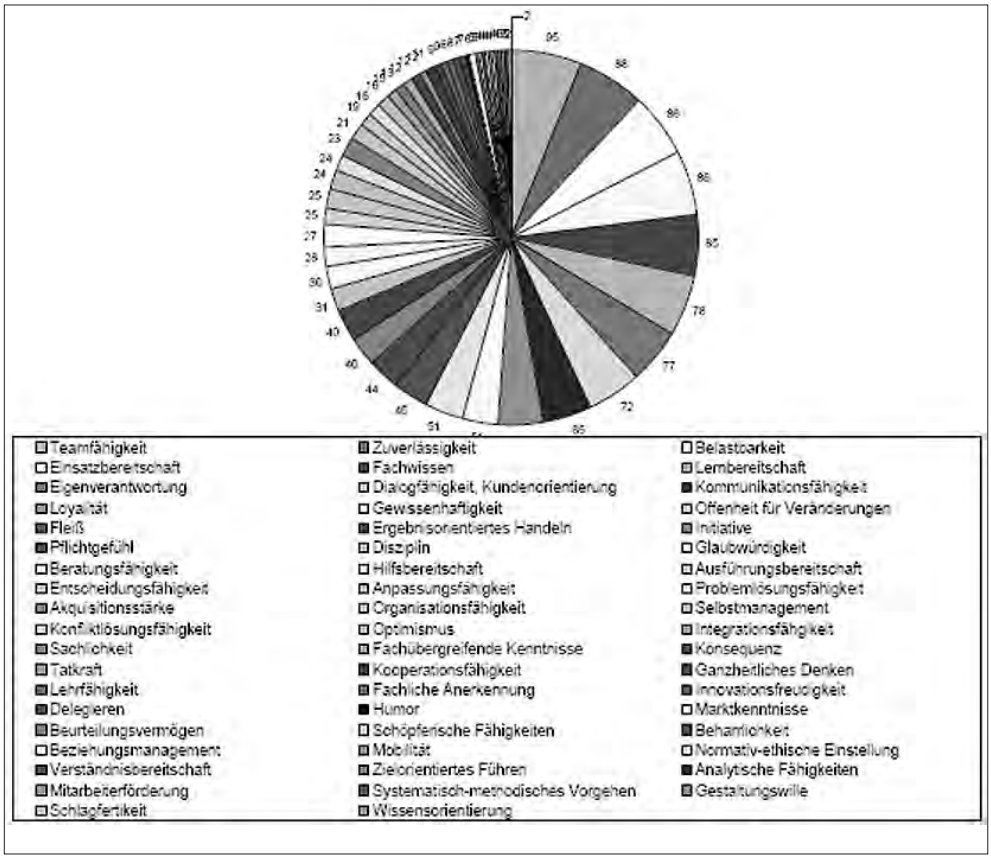
Aufgrund von Kompetenzanalysen der Mitarbeiter konnte schließlich ein Kompetenzprofil der LBS Hessen-Thüringen erarbeitet werden, das stark handlungs- und sozial orientiert ist und damit unverwechselbar in der Landschaft der anderen Landesbausparkassen steht.



5 | Kompetenzauswahl für die LBS Hessen-Thüringen

Das dritte Beispiel ist die Ausarbeitung eines Kompetenzmodells durch die Globus Fachmärkte GmbH & Co. KG, ein Unternehmen der saarländischen Globus Gruppe mit Sitz in Völklingen. Sie betreibt 80 Baumärkte (davon 2 in Luxemburg) und beschäftigt über 6.000 Mitarbeiter. Im Geschäftsjahr 2009/2010 erzielten die Globus Fachmärkte einen Umsatz von ca. 1,4 Mrd. Euro. Sie stehen seit Jahren auf einem der ersten Plätze in Bezug auf die Globalzufriedenheit der Kunden bei namhaften Marktforschungsinstituten. Um ihre Prozesse im HR Bereich zu vereinheitlichen und zu beschleunigen, führte das Unternehmen 2010 ein vom KODE®X-Verfahren ausgehendes Kompetenzmodell ein. Dazu wurden zunächst 9 ausgewählte Marktleiter und Warengruppenmanager befragt. Sie schätzten die 64 Kompetenzen des Atlas nach ihrer Wichtigkeit für das Unternehmen ein. Die folgende Abbildung zeigt die Reihenfolge der Wahlen und die Größe des Zuspruchs; ca 10 Kompetenzen werden ganz deutlich vor allen anderen genannt.

43 Die folgenden Arbeiten zur Erstellung des Kompetenzprofils der LBS Hessen-Thüringen wurden von Hasebrook, J. durchgeführt. vgl. auch: Hasebrook, J. (2004). Ausblick: Strategisches Kompetenzmanagement – zur Konvergenz personaler und betrieblicher Kompetenzen. In J. Hasebrook, J. Erpenbeck & O. Zawacki-Richter (Hrsg.), Kompetenzkapital: Verbindungen zwischen Humankapital und Kompetenzbilanzen (S. 260–273). Frankfurt/Main.



6 | Globus Baumärkte: Auswahl der 16 unternehmensweit wichtigsten Kompetenzen für das eigene Kompetenzmodell

Die Herausarbeitung der für das Unternehmen wichtigsten 16 Ausgangskompetenzen ergab folgende für alle Soll-Profile geltenden 16 Schlüsselkompetenzen:

- **Personale Kompetenz**
  - Glaubwürdigkeit
  - Eigenverantwortung
  - Einsatzbereitschaft
  - Selbstmanagement
  - Offenheit für Veränderungen
  - Zuverlässigkeit

- **Aktivitäts- und Handlungskompetenz**
  - Entscheidungsfähigkeit
  - Ergebnisorientiertes Handeln
  - Belastbarkeit
  - Ausführungsbereitschaft

- **Fach- und Methodenkompetenz**
  - Analytische Fähigkeiten
  - Organisationsfähigkeit
  - Fachwissen

- **Sozial-kommunikative Kompetenz**
  - Dialogfähigkeit, Kundenorientierung
  - Pflichtgefühl
  - Gewissenhaftigkeit

Wie in den vorangegangenen Beispielen wurden für diese 16 Kompetenzen unternehmensspezifische Definitionen erarbeitet. Dann wurden in einem 2-tägigen Strategie-Workshop die Soll-Profile für die Zielgruppen Marktleiter und Warengruppenmanager herausgearbeitet. Für die einzelnen Führungskräfte konnten damit Einschätzungen über *Rating-Skalen* erhoben werden, die denen der SIBE ähnlich sahen.

Insgesamt wurden als Vorteile eines so entwickelten und eingesetzten Kompetenzmodells angeführt:

- Gleiche Anforderungen für alle Fachkräfte
- Objektivierter Maßstab
- Hohe Transparenz
- »simple and stupid«
- Passgenauigkeit für das Unternehmen
- Offenheit für alle Hierarchieebenen
- Basis für Feedbacks, z. B. für Jahresgespräche…[44]

44 Schultz, K.-P. (2011): Kompetenzmodell Globus Baumärkte. Für: Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L., Grote, S. (2012): Kompetenzmodelle großer Unternehmen. Stuttgart. i. V.

4 KOMPETENZERFASSUNG UND RATINGVERFAHREN

Der Einsatz von Kompetenzmodellen auf die geschilderte Weise ist fast durchgängig mit der Kompetenzerfassung über Ratingverfahren als Methoden der Wahl verbunden.

Wenn unsere Feststellung stimmt, dass nahezu alle großen deutschen Unternehmen ein eigenes Kompetenzmodell haben und dieses ähnlich wie die geschilderten funktioniert, bilden Kompetenzerfassungsverfahren über Ratings die Hauptmasse aller Kompetenzerfassungsverfahren. Betrachtet man die Kompetenzmodelle von Siemens, Bosch, E.on, Daimler, der Postbank, der Telekom, der Lufthansa, der Bundesbahn, der Bundesagentur für Arbeit und vieler anderer großer Unternehmen, so sieht man sofort, dass sie alle ähnlich wie die hier vorgestellten aufgebaut sind: Einige Schlüsselkompetenzen für das gesamte Unternehmen oder auch Einzelbereiche, einige Teilkompetenzen (aber insgesamt meist nicht mehr als 15 bis 20), letztere durch Definitionen in Form von überprüfbaren Verhaltens- bzw. Handlungsankern untersetzt und für unterschiedliche Jobgruppen unterschiedlich abgefordert, zusammengefasst in einem meist online gestellten Fragebogen mit einer Ratingskala, die der Einzelne für sich und eventuell für mehrere andere Mitarbeiter, Vorgesetzte oder Kunden auszufüllen hat. Diese Fragebogenergebnisse gehen oft in die jährlichen Mitarbeitergespräche ein.[45]

Aber nicht nur die großen Unternehmen haben eigene Kompetenzmodelle, oft mit großem materiellen und personalen Aufwand, entwickeln lassen, bei denen die Kompetenzen durch Ratingverfahren abgeschätzt werden. Auch für kleine und mittlere Unternehmen spielen Ratingverfahren eine besondere Rolle, insbesondere seit Basel II, das Richtlinienwerk des Baseler Ausschusses für Bankaufsicht, das Rating eines Unternehmens zum Maßstab der Entscheidung über ein Kreditrisiko machte. Während zuvor hauptsächlich so genannte »Hardfacts« die Kreditwürdigkeit eines Unternehmens kennzeichneten, gehören nun »Softfacts« wie die Qualität des Managements, seine Kenntnisse, Erfahrungen und strategischen Ambitionen, seine Risikobereitschaft und seine Fähigkeit, auf offene, neue Situationen effektiv zu reagieren, zu den wichtigen Entscheidungskriterien. »Gerade die qualitativen Analysenteile, die das Rating im wesentlichen von der herkömmlichen Kreditwürdigkeitsprüfung unterscheiden, bieten ihnen zahlreiche Möglichkeiten, sich den Kreditgebern besser zu präsentieren«, so lautet deshalb der neue Rat.[46]

Gegen Ratingverfahren gab und gibt es bei klassisch psychometrisch ausgebildeten Psychologen große Vorbehalte. So stellt Caspar, einer der Klassiker der Rating-Analysen, fest: »Viele psychologische Merkmale können nicht wie physiologische Parameter gemessen oder einfach bei den Merkmalsträgern erfragt werden. Ratings, also Schätzungen durch unabhängige Beurteiler, sind wohl das häufigste Mittel, zu dem dann gegriffen wird, um aussagekräftige und verwertbare Daten zu erhalten. Ich kann mich erinnern, dass während meines methodisch strengen Studiums Ratingverfahren als grundsätzlich unseriös beurteilt wurden. Dass diese Einschätzung sich in der Psychologie grundlegend geändert hat, belegen viele Beiträge in den besten wissen-

schaftlichen Journalen, welche Ratingverfahren verwenden: Unter gewissen methodischen Voraussetzungen sind solche Verfahren das einwandfreie Mittel der Wahl.«[47] Dass die negative Einschätzung dennoch bei vielen Psychologen weiter besteht, wird allein dadurch belegt, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Ratingverfahren in viel geringerem Maße stattfindet, als mit klassischen psychometrischen Aufgabenstellungen.

Die Arbeit von Inghard Langer und Friedemann Schulz von Thun »Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren«, erstmals 1974 publiziert, kann noch im Jahre 2007 vom Herausgeber Rost zurecht in ihrem »unschätzbaren Wert« gepriesen werden; das liegt nicht nur an der hohen Qualität des Werkes, sondern auch an der vergleichsweise immer noch geringen Beschäftigung mit der Rating-Problematik. Unverständlich, denn Ratingverfahren gehören, wie Rost feststellt, »in den anwendungsorientierten Fächern der Psychologie (Klinische Psychologie, Pädagogische Psychologie, Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie), in der Erziehungswissenschaft und in den Sozialwissenschaften zu den am meisten eingesetzten Methoden. Im Gegensatz zu ihrer Verwendung werden Ratings in der einschlägigen methodischen Literatur jedoch relativ stiefmütterlich behandelt.« Geht man dem nach, kommt man zu interessanten Ergebnissen, welche die Kompetenzerfassung ganz direkt betreffen.

Neben der Einführung von Zeichen- und Kategoriensystemen ist die Einführung von Ratingskalen ein wesentlicher Schritt wissenschaftlicher Beobachtung. Als erkenntnistheoretisch typisch für die Verwendung von Ratingskalen erklären Grewe und Wentura in ihrem Standardwerk »Wissenschaftliche Beobachtung« folgendes Vorgehen: »Der Beobachter fällt sein Urteil durch Integration der Beobachtungen von einzelnen Verhaltensweisen über die Zeit. In dieser Hinsicht liegt der Hauptvorteil des Ratingverfahrens in seiner Ökonomie...« Dabei ist ein wichtiges »Merkmal von Ratingskalen… die Intransparenz des Urteilsvorganges: Es ist in den meisten Fällen nicht klar nachzuvollziehen, welche Integrationsfunktion durch die Rater realisiert wird... oft ist nicht recht durchschaubar, welche Verhaltensindikatoren mit welcher Gewichtung in das Urteil einfließen.« Andererseits ist das »Heruntertransformieren« einer komplexen Einschätzung auf einfache Verhaltensweisen (Indikatoren) entweder deshalb nicht möglich, weil die Indikatoren einem komplexen psychologischen Begriff (z. B. »Gehemmtsein«) nicht mehr gerecht werden oder selbst eine Einschätzung voraussetzen (wo beginnt das »Gehemmtsein«?). Darüber hinaus wird die Anzahl von Indikatoren, wenn sie denn existieren, zu groß, als dass die Beobachtungssysteme noch handhabbar wären.

---

45 Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L., Grote, S. (2012): Kompetenzmodelle großer Unternehmen. Stuttgart. i.V.; vgl. auch Hasebrook, J. (2004). Ausblick: Strategisches Kompetenzmanagement – zur Konvergenz personaler und betrieblicher Kompetenzen. In J. Hasebrook, J. Erpenbeck & O. Zawacki-Richter (Hrsg.), Kompetenzkapital: Verbindungen zwischen Humankapital und Kompetenzbilanzen (S. 260–273). Frankfurt / Main: Bankakademie Verlag.

46 Müller, M., Kesting, J., Rau, J. (2003): Rating. Planegg bei München, S. 41ff., S. 48.

47 Wirtz, M., Caspar, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. S. 3.

»Bei Ratingskalen wird also in der Regel in besonderer, in dieser Form nicht ersetzbarer Weise der Messapparat ›Mensch‹ mit seinen komplexen Fähigkeiten genutzt.«[48] Die Intransparenz des Urteilsvorganges bei der Erfassung komplexer Sachverhalte erfordert zwingend und unumgänglich den Einsatz von Ratingskalen; sie sind unverzichtbar.

Zurecht formulieren deshalb Langer und Schulz von Thun: »Ratingverfahren nutzen die Fähigkeit des menschlichen Gehirns zur *›Indikatorenverschmelzung‹* zur automatischen Integration einer Vielzahl von Einzelindikatoren, die sich in ihrer Wirkung in einer fast unentwirrbaren Weise verstärken, aufheben oder sonstwie in Wechselwirkung treten.«[49]

Dies ist ein bedeutsamer, weit über die Entstehungszeit hinausweisender Gedanke. Rating-Merkmale beruhen meist auf alltagssprachlichen, qualitativ umrissenen Begriffen, deren Bedeutung intersubjektiv von den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft geteilt werden. Implizit sind uns diese Begriffe bekannt, sie sind in ein Sprachnetz eingewoben, das weitere, beobachtungsnahe qualitative Begriffe enthält.[50] Ratingverfahren ordnen diesen qualitativen Begriffen und Begriffsnetzen quantitative Maße zu.

Das heißt aber nicht, dass man »exakter« vorgehen könnte, wenn man nur die »wahren Werte« des zu Beobachtenden genauer wüsste. »Ein generelles Problem bei der Untersuchung von Urteilsfehlern betrifft die Trennung zwischen wahren Merkmalsausprägungen und Fehleranteilen. Da die wahren Merkmalsausprägungen in der Regel unbekannt sind, ist es nicht ohne weiteres möglich, Urteilsfehler zu identifizieren« heißt es bei Bortz und Döring.[51] Die in diesem Zitat und generell in der klassischen Testtheorie grundlegende Annahme, dass jede Messung einen »wahren Wert« und einen zu minimierenden Messfehler enthält, ist zumindest eine allzu grobe und damit schädliche Vereinfachung. Sie ist zudem erkenntnistheoretisch äußerst fragwürdig. Der Grundgedanke in der klassische Testtheorie ist, über Indikatoren (manifeste, beobachtbare Variable) auf latente, das heißt nicht direkt beobachtbare, aber *grundsätzlich* existierende Variable zu schließen. Die Annahme, dass da etwas grundsätzlich und objektiv Vorhandenes – wie trickreich auch immer – abgefragt wird,[52] vergisst, dass erst im Zuge der Erhebung psychische Prozesse ausgelöst werden und damit das Phänomen erst konstruiert wird.[53] Der fragwürdige Schluss von manifesten auf latente Variable wird durch die Idee der Indikatorenverschmelzung elegant umgangen. Zugleich wird plausibel gemacht, wieso gerade Ratingverfahren die Potenz haben, praktisch und sogar messökonomisch gut anwendbare Aussagen zu generieren.

Schon Langer und Schulz von Thun erwähnen kritische Positionen gegen Ratingverfahren: »Die ›weitverbreitete Skepsis und Ablehnung‹ gegen diese Art zu messen gründet sich im wesentlichen auf die Subjektivität und Undifferenziertheit des Verfahrens und der damit verbundenen angeblichen geringen Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität).« Diese Subjektivität ist nicht aufhebbar. Ratingwerte *sind* subjektiv. Aber es gibt wissenschaftlich ausgearbeitete Methoden, die Subjektivität zu berücksichtigen. So stellen Bortz und Döring auch fest: »Ratingskalen zählen zu den in den Sozialwissenschaften am häufigsten verwendeten, aber auch umstrittensten Erhebungsinstrumenten« um dann aber Verfahren und Methoden zu summieren, die einen sinnvollen Gebrauch erleichtern.[54]

Resümierend erklären Langer und Schulz von Thun: »1.Ratingverfahren haben – richtig angewandt – unschätzbare Vorteile und 2. in vielen Fällen gibt es kaum eine Alternative, die dem Untersuchungsgegenstand angemessen wäre... 3. Damit verbunden ist ein weiterer Vorteil: Kein anderes psychologisch-soziologisch-pädagogisches Messverfahren kommt so nah an die Erlebnisrealität von Menschen und deren alltäglich zur Lebensbewältigung und Entscheidungsbildung praktiziertes Einordnen ihrer Umwelt heran wie die Rating-Methode. Denn ohne es so direkt zu bemerken, ›rated‹ sich jeder Mensch durchs Leben, sei es im Verkehr (Abschätzung von komplizierten Entfernungs-Geschwindigkeitsverhältnissen) oder im Bereich des Sozialverhaltens (z. B. Abschätzung, wie vertrauenswürdig ein Mitmensch ist).«[55]

Summa summarum: Ratingverfahren liegen fast allen Kompetenzmodellen von Unternehmen und Organisationen zugrunde. Sie sind *die* Methoden der Wahl, Kompetenzen in ihren meist über Handlungsanker definierten qualitativen Besonderheiten und in ihren quantitativen Ausprägungen zu erfassen.

48 Grewe, W., Wentura, D. (2. Aufl. 1996): Wissenschaftliche Beobachtung. S. 131 f.

49 Langer, I., Schulz von Thun, F. (1974/2007): Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren. Münster, New York, München, Berlin. S. 20.

50 Grewe, W., Wentura, D., a. a. O. S. 133.

51 Bortz, J., Döring, N. (4.Aufl. 2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg. S. 183.

52 Vgl. Spector, P. E. (1992): Summated Rating Scale Construction. An Introduction. Iowa.

53 Meynhardt, T. (2011): persönliche Mitteilung.

54 Bortz, J., Döring, N., ebenda, S. 176–185.

55 Langer, I., Schulz von Thun, F., ebenda, S. 10, 22.

5 KOMPETENZPSYCHOLOGIE UND VERMÖGENSPSYCHOLOGIE

Wir sind bereits auf die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beginnende scharfe Kontroverse zwischen verstehender, lebensphilosophisch untermauerter und erklärender, naturwissenschaftsähnlicher Psychologie eingegangen und haben gezeigt, dass der Impuls, das wirkliche Handeln von Menschen zu beschreiben, eher von der ersten Richtung beflügelt ist, während die vom Eigenschaftsparadigma ausgehende Psychometrie eher der zweiten Richtung zugeordnet werden muss. Inzwischen begreifen wir besser, dass gerade neuere naturwissenschaftliche Erkenntnisse der Selbstorganisations-, der Chaos- und der Komplexitätstheorie allzu engstirnige psychometrische Ansätze mit großen Fragezeichen versehen. »Komplexitäten. Warum wir erst anfangen, die Welt zu verstehen« hat Mitchell ihr beeindruckendes Werk betitelt, das übrigens viele Beispiele aus den Bereichen Psychologie und Psychotherapie bereithält.[54] Die moderne Psychologie beginnt, die »Mechanisierung des Weltbildes« zu überwinden[55] und die radikale Trennung von naturwissenschaftlich erklärender und geisteswissenschaftlich verstehender Psychologie zu hinterfragen[56] Die erklärende Psychologie vernachlässigte oder ignorierte wichtige Aspekte von Intentionalität, Komplexität und Selbstorganisation – diese blieben Domäne der verstehenden Psychologie in den unterschiedlichsten Entwürfen und Maskierungen.

Erst die neuere Psychologie bemüht sich intensiv um das Hereinholen von Intentionalität, Komplexität und Selbstorganisation in die moderne psychologische Theorienbildung. Besonders deutlich und unabweisbar hat Theo Herrmann die Lücke gekennzeichnet, die sich durch die moderne, naturwissenschaftähnliche Psychologie auftat. Er unterscheidet das Nomologische Denkmuster der Mainstream-Psychologie, das in der Regel probabilistische und ganz selten im eigentlichen Sinne deterministische Kausalerklärungen menschlichen Verhaltens liefert, deutlich vom Intentionalen Denkmuster, das dem Menschen frei wählbare Willens- und Handlungsalternativen im Sinne der Rechts- und Sittentradition zuschreibt. Und er stellt fest: »Ernste Schwierigkeiten ergaben (und ergeben!) sich...wenn man den Menschen einerseits als nach Naturgesetzen funktionierendes System und ihn andererseits zugleich als ein in Grenzen freies Handlungssubjekt verstehen will... Die nomologische Forschungsstrategie mit ihrer Vorhersagemethodik und ihren gesetzesförmigen Theorieannahmen konfligiert... – wie ich meine: unaufhebbar – mit der menschlichen Selbstinterpretation, man sei (auch) ein Subjekt, das im Grundsatz in unvorhersehbarer Weise wollen, entscheiden und handeln kann; insofern sei es in Grenzen frei, indeterminiert.«[57] Der Grund für die wesentliche Unvorhersagbarkeit liegt nicht im noch bestehenden Erkenntnisdefizit der Wissenschaftler und auch nicht im probabilistischen Charakter von Naturgesetzen, sondern in der Verfasstheit des menschlichen Subjekts selbst.

Deshalb ist für eine wirklich humane Humanwissenschaft das Hereinholen von Intentionalität, Komplexität und Selbstorganisation unerlässlich. Das gilt ganz besonders für das Verständnis menschlicher Handlungsfähigkeit – will ich sie aus stabilen, relativ elementaren, naturwissen-

schaftsähnlich messbaren Persönlichkeitseigenschaften erklären – oder will ich die komplexe Gesamtheit kreativer, selbstorganisierter menschlicher Handlungsfähigkeit verstehen?

Damit steht der Kompetenzbegriff ebenfalls im Spannungsfeld der über hundertjährigen Kontroverse zwischen erklärender (nomothetischer, naturwissenschaftlich operierender, vereinfachender) und verstehender (deutender, intentionaler, ganzheitlicher, komplexitätsorientierter) Psychologie und einer entsprechend divergierenden Schulenbildung:

7 | Vermögens- und Kompetenzpsychologie

Bis zur Entstehung der funktionalen Psychologie und ihrer Ausarbeitung am Ende des 19. Jahrhunderts galt das – allerdings bereits am Beginn des 19. Jahrhunderts zuweilen heftig angegriffene – Modell der Vermögenspsychologie: »Die Vermögenspsychologie entspricht einem deskriptiven Standpunkt der Betrachtung. Indem man die verschiedenen psychischen Vorgänge beschreibend zu unterscheiden suchte, entstand zunächst das Bedürfnis einer zweckmäßigen Klassifikation derselben. Es wurden daher Gattungsbegriffe gebildet, unter die man die verschiedenen Vorgänge ordnete. Dem Interpretationsbedürfnis, das sich immerhin auch hier bereits geltend machte, suchte man zu genügen, indem die Bestandteile eines zusammengesetzten Prozesses den auf sie anwendbaren Allgemeinbegriffen subsumiert wurden.«[58]

54 Mitchell, S. (2008): Komplexitäten. Warum wir erst anfangen, die Welt zu verstehen. Frankfurt am Main.
55 Dijksterhuis, E. J. (1956): Die Mechanisierung des Weltbildes. Berlin, Göttingen, Heidelberg.
56 Schmidt, N. (1995): Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbeck
57 Herrmann, T. (1987): Die nomologische Psychologie und das intentionale Denkmuster. In Maiers, W., Markard, M. (Hrg.) Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft. Klaus Holzkamp zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main, New York 1987, S. 106–119.
58 Wundt, W. (1896): Grundriß der Psychologie, Leipzig. S. 564.

Die Vermögenspsychologie sei wie ein großer Sack: Fände man ein neues Vermögen, stopfe man es in den Seelensack mit hinein, lästerte Hegel.[59] In der Tat wurden die psychischen Vermögen nach Gesichtspunkten von Praktikabilität und Plausibilität geordnet und ohne eine strikte begriffliche Begrenzung zusammengesammelt. Den Darstellungen psychischer Vermögen ist eine gewisse Willkür ganz sicher nicht abzusprechen. Dass sich andererseits psychische Schattierungen damit wunderbar nachzeichnen ließen, hat z. B. Karl Philipp Moritz in seinem Erzählwerk verdeutlicht.

Die Kompetenzpsychologie ist in gewisser Weise eine – dialektische – Rückkehr zur Vermögenspsychologie auf deutlich »aufgehobener« Stufe. Sie erlaubt einen großen Spielraum bei der Beschreibung der kreativen, selbstorganisierten Handlungsfähigkeiten, sie gestattet es, diese Fähigkeiten qualitativ und via Ratingverfahren quantitativ zu charakterisieren und sie ist in der Lage, Entwicklungsmöglichkeiten zu umreißen, das Vermögen systematisch zu mehren.

Freilich stellen sich auch die alten Kritiken in neuer Form wieder ein. So bemerkt Moldaschl: »Wenn jemand einen Pudding kocht und dieser Pudding auch gelingt: schreiben wir dieser Person dann ein Puddingkochvermögen zu? Oder betrachten wir den Pudding, weniger konkretistisch, als Ergebnis eines allgemeinen Kochvermögens, oder noch allgemeiner, einer nutritiven Haushaltskompetenz? Und was wäre, wenn die Person nur nach Rezept gekocht hat, also nach Anweisung und ohne eigenes Verständnis des Vorgangs: Müssten wir ihr dann wenigstens eine allgemeine oder spezifische Lese- und Ausführungsfähigkeit zubilligen? Oder kämen wir womöglich ganz ohne Kompetenzzuschreibungen aus, indem wir die vorliegenden Küchenressourcen (Puddingpulver, Topf, Herd, Kochanweisung) katalogisieren und daraus das Potenzial der Puddingproduktion ableiten?

Wer bei diesen Fragen an aktuelle Grundprobleme organisationaler Lerntheorien und ressourcenorientierter Unternehmenstheorien denkt, liegt richtig. Die Hinwendung der Managementforschung zu organisationalen Fähigkeiten, Kompetenzen und selbst geschaffenen Ressourcen seit den späten 1980er Jahren ist eine aus theoretischer Sicht längst fällige und begrüßenswerte Entwicklung...«[60]

Überhört man den ironischen Ton des Einwands, so ist sofort klar:

1. Die klassische Vermögenspsychologie beschrieb empirisch Handlungsvoraussetzungen, um mit Komplexität, Intentionalität und Selbstorganisation umzugehen.
2. Die Modelle von kognitiver Psychologie und Persönlichkeitspsychologie versuchten – erfolglos – diese Erklärungen gleichsam mechanistisch zu unterlaufen und auszuhebeln.
3. Das gelang nicht. Deshalb gibt es heute eine scheinbare Rückkehr zur Vermögenspsychologie in Form von Kompetenzpsychologie. Sie liefert im praktischen (Arbeits-)Fall die Informationen, die im Führungsprozess gebraucht werden. Sie gestattet einem Unternehmen, aus der Darstellung von Ratings unternehmenswichtiger (und unternehmensspezifisch definierter) Kompetenzen die Position eines Mitarbeiters und seine Entwicklungsmöglichkeiten abzulesen.

Der Chefkoch eines erstklassigen Restaurants wird sich wahrscheinlich wenig für die Persönlichkeitseigenschaften seiner Mitarbeiter interessieren. Wird ihm jedoch zugetragen, dass einer seiner Köche die wunderbare Fähigkeit besitzt, hoch kreativ eigene Puddingkreationen hervorzuzaubern, wird er sich sehr wohl für dessen Puddingkochkompetenz interessieren. Und ausrufen:

8 | Puddingkochvermögen

59 Zit. nach Hehlmann, W. (1974): Wörterbuch der Psychologie. Stuttgart 1974, S. 125.

60 Moldaschl, M. (2006): Innovationsfähigkeit, Zukunftsfähigkeit, Dynamic Capabilities. Moderne Fähigkeitsmystik und eine Alternative. in: Schreyögg, G., Conrad, P.: Managementforschung 16 Wiesbaden. S. 3 f.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNGEN

1 | Persönlichkeitseigenschaften (»So bin ich«) vs. Kompetenzen (»So handle ich«), sunday pictures, Fotolia.com S. 370
2 | Persönlichkeitseigenschaft Extraversion vs. sozial-kommunikative Kompetenz, runzelkorn, Fotolia.com S. 371
3 | SIBE – Poffenberger KODE®X mit 8 Fremdeinschätzungen, 1 Selbsteinschätzung und Einschätzung eines Unternehmensvertreters S. 375
4 | Kompetenzauswahl für die LBS Hessen-Thüringen S. 376
5 | Kompetenzauswahl für die LBS Hessen-Thüringen S. 377
6 | Globus Baumärkte: Auswahl der 16 unternehmensweit wichtigsten Kompetenzen für das eigene Kompetenzmodell S. 378
7 | Vermögens- und Kompetenzpsychologie S. 385
8 | Puddingkochvermögen Alexander Rathe, Fotolia.com S. 387

JOHN ERPENBECK

KONFLIKT-KOMPETENZ

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. (Hrsg.).
Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag, Stuttgart 2012.

INHALT*

* aus Kreuser, K., Robrecht, T., Erpenbeck, J. (2012): Konfliktkompetenz. Eine strukturtheorethische Betrachtung. Wiesbaden. S. 43–58

1 Konflikte suchen? 393

2 Emotionale Labilisierung 394

3 Interiorisationsprozesse 398

4 Stufen der Interiorisation 399

1 KONFLIKTE SUCHEN?

Konflikte erzeugen, nebem Anderem, Angst.
Schrecklich. Oder?

»Angst ist das Tor zum Mehr« lautet einer der schönen, tief durchdachten und tief zu durchdenkenden »Sprüche« des bekannten Psychologen und berühmten Verhaltenstrainers Jens Corssen. Allerdings, so führt er aus, verschafft Angst kein volleres Konto, keine höhere Position, keine interessantere Aufgabe. Aber sie erweitert die Kompetenzen, die das vielleicht einmal ermöglichen: die personalen, die sozial-kommunikativen, die aktivitätsbezogenen. Auch die fachlich-methodischen: Der Arzt, der nach einer komplizierten Operation Stunden am Bett des Patienten wacht, voller Angst, es könne etwas schief gelaufen sein, bis das erlösende »gelungen« angezeigt wird, genießt nicht nur den Erfolg. Sein fachliches Wissen, die komplizierte Operation auszuführen, sein methodisches Können, das Richtige im richtigen Moment zu tun, werden durch das existenzielle Erlebnis fest im emotionalen Lebensgrund, als Erlebnis, als Erfahrung, als bewertetes Wissen und Können verankert. Seine Expertise, also ein Bündel spezifischer fachlich-methodischer Kompetenzen, hat sich deutlich erweitert. Deshalb Corssens Rat: Seien Sie froh, wenn sie Schwitzehändchen und weiche Knie bekommen. Das zeigt Ihnen an, Sie gehen durch das Tor zum Mehr![1]

Also drauf zu: Weitere Konflikte suchen, weil sie die Kompetenzen erweitern?

Solange die Konfliktangst nicht das selbstorganisierte und kreative Handeln blockiert, ist darauf mit einem klaren Ja zu antworten. Nur wer sich Konflikten stellt, wer sie handelnd ausräumt und überwindet kann Kompetenzen gewinnen. Dass dabei Blockaden nicht greifen und den Kompetenzgewinn zunichte machen, ist eine der wichtigsten Aufgaben jeder Mediation.

Mehr noch: Man kann Mediation generell als eine der wirkungsvollsten Formen von Kompetenzvermittlung begreifen. Denn ihre Aufgabe besteht einerseits darin, Konflikte – individuelle wie interindividuelle – zuzulassen und ihre emotional labilisierende Wirkung zu entfalten, andererseits diese Labilisierung auf einen positiven, dem Handlungslernen dienlichen Bereich einzuschränken. Mediatorinnen und Mediatoren sind keine bloßen Schlichter, sondern Nutzer von Konflikten – für die Kompetenzentwicklung.

1 Corssen, J. (2004): Der Selbstentwickler. Das Corssen-Seminar. Wiesbaden. S. 131 f.

2 EMOTIONALE LABILISIERUNG

Der für diese Betrachtung wichtigste Kernbegriff ist damit gefallen: die *emotionale Labilisierung*. Ich habe in einer Reihe von Arbeiten zu zeigen versucht, warum sie einen so hohen Stellenwert besitzt. Diese Argumentation will ich hier zusammenfassen:

1. Unter Kompetenz kann man, stark verallgemeinert, die Fähigkeit verstehen, selbstorganisiert und kreativ zu handeln.[2]
2. Reales Handeln in der realen Welt ist so gut wie nie algorithmisch modellierbar, wo aus klaren Anfangs- und Randbedingungen klare und eindeutige Handlungsentscheidungen und Handlungen folgen.
3. Vielmehr nehmen komplexe, ja chaotische Entscheidungssituationen immer weiter zu, für die es keine klaren, algorithmischen Lösung gibt. Sie werden letztlich aufgrund unterschiedlicher genussbezogener (hedonistischer), nutzensbezogener (utilitaristischer), ästhetischer, ethischer, politischer und anderer Werte entschieden. (Werte, wenn man das Resultat einer Wertung meint).
4. Im Gegensatz zu Sach- und Fachwissen haben Werte keinen Wahrheitswert, sie können nicht verifiziert oder falsifiziert werden, sie werden individuell und sozial gelebt, sind »in Geltung«, bewähren sich, oder werden über kurz oder meist lang verworfen.
5. Gelebt werden sie nur, wenn sie zumindest von den wichtigsten Handlungsträgern so angeeignet, verinnerlicht wurden, dass sie für diese zur Grundlage von Entscheiden und Handeln werden.
6. Das funktioniert aber nur, wenn sie für diese Handlungsträger derart in Form eigener Emotionen und Motivationen interiorisiert (internalisiert) werden, dass sie ihnen im Bedarfs-, im Entscheidungsfall, im Fall des eigenen selbstorganisierten und kreativen Handelns zur Verfügung stehen.
7. Damit ist klar, dass Werte, sofern sie in Form eigener Emotionen und Motivationen interiorisiert wurden, die Kerne von Kompetenzen darstellen.[3]
8. Gute Mediation vermittelt nicht in erster Linie Sach- und Fachwissen, etwa in Form von Handlungsanweisungen; sie ermöglicht die Interiorisation von Werten zu eigenen Emotionen und Motivationen und damit die Entwicklung von Kompetenzen.

Werte steuern also nicht nur das Handeln gemeinschaftlicher, gesellschaftlicher Subjekte, sie beeinflussen das Handeln jedes Einzelnen. Mehr noch: Ohne das Eingehen in die Handlungsfähigkeit des Einzelnen haben Werte, die höchsten wie die geringsten, die positivsten wie negativsten, gar keine Existenz, sind bestenfalls Wunschvorstellungen.

Aber wo stecken die Werte in den Kompetenzen? Die Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, setzen sich aus zahlreichen Komponenten zusammen. So wie es keine endgültige Kompetenzdefinition geben wird, wird es kein endgültiges Kompetenzmodell des Individuums

geben. Soviel ist sicher: physiologische, kognitive, emotionale, motivationale und willensmäßige Prozesse wirken darin unauflöslich zusammen. Aber wie?

Hier hilft als Leitfrage die nach der Unterscheidung von *Wissen und Werten* weiter. Auch sie hat ihre Abgründe, nur kann man sich auf die solide Vorarbeit von über zwei Jahrzehnten Wissensmanagement stützen. Dabei wurde bald klar, dass man es mit zwei völlig unterschiedlichen Aspekten von Wissen zu tun hat. Mit einem Wissensbegriff im engeren Sinne, der z. B. Sach- und Fachinformationen, Faktenwissen, Daten, Patente, Organigramme, Regeln, Gesetze, Dokumente, Datenbankinformationen usw. umfasst. Und mit einem Wissensbegriff im weiteren Sinne, der alle bewussten und unbewussten Resultate geistigen Handelns zum Wissen zählt. Damit wären auch Emotionen und Motivationen, Erfahrungen und Glaubensvorstellungen, Werte und Normen Wissen im weiteren Sinne. Diese Unterscheidung hat die Münchener Schule des Wissensmanagement in einer schönen, unser Thema voll einschließenden Anschauung zusammengefasst.[4] Dort wird zwischen Informationswissen und Handlungswissen unterschieden, beides wird in einer Eis-Wasser-Dampf-Analogie zusammengebracht: Eis, das Informationswissen, lässt sich stückeln, immer wieder anders zusammensetzen, mühelos transportieren. Dampf, das Handlungswissen, ist wirkungsmächtig, treibt Turbinen an und lässt sich dennoch nicht fassen, nicht zergliedern.

Werte als Kompetenzkerne besteht aus immer neu zusammenfließenden Eis-, Wasser- und Dampfmengen. Wissensmanagement ist die Kunst, dieses Gemenges Herr zu werden. Von dieser Leitidee ausgehend lassen sich für Fertigkeiten, Wissen im engeren Sinne, Qualifikation und Kompetenzen deutlich voneinander abhebbare Wege der Aneignung unterscheiden.

Fertigkeiten umreißen in Lernprozessen erworbene und auf Übung basierende Formen von physischem oder geistigem Können, die relativ verfestigt und automatisiert sind. Fertigkeiten lassen sich in definierter Weise trainieren.

Wissen im engeren Sinne lässt sich in definierter Weise lernen und reproduzieren. Es lässt sich algorithmisch verarbeiten und zu entsprechenden Problemlösungen weiter führen. Um geistig selbstorganisierte, kreative, Problemlösungen zu finden reicht Wissen im engeren Sinne aber nicht aus. Fertigkeiten und Wissen sind unverzichtbare Grundlagen von Kompetenzen, sie sind aber keine Kompetenzen. Man kann unglaublich viel wissen und völlig handlungsunfähig sein, wie das viel und kontrovers diskutierte Phänomen der Inselbegabungen (Savant-Syndrom) zeigt. Diesen Personen fehlt die emotional-motivational wertende und auf ein Handlungsziel hin organisierte Auswahl relevanten Wissens ebenso wie das rasche Vergessen des für dieses Ziel

2 Heyse, V., Erpenbeck, J. (2010): Revidierte Fassung von KODE® und KODE®X.

3 Erpenbeck, J. (2010): Werte als Kompetenzkerne. In: Schweizer, G., Müller, U., Adam, T. (Hrg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Bielefeld. S. 41–66.

4 Reinmann, G. (2007): Bologna in Zeiten des Web 2.0. Assessment als Gestaltungsfaktor. Arbeitsbericht Nr. 16. Augsburg.

irrelevanten Wissens. Wissensvermittlung kann für die Lösung künftiger Aufgaben entscheidend sein – beispielsweise die Weitergabe eines neuen SAP-Release. Wissensvermittlung hat jedoch mit Kompetenzvermittlung nichts zu tun. Vielmehr kann sie nur bei schon vorhandenen Kompetenzen – in erster Linie natürlich Fach- und Methodenkompetenzen, aber auch personalen, aktivitätsbezogenen und sozial-kommunikativen Kompetenzen – wirksam werden.

Qualifikationen kennzeichnen die Fähigkeiten von Personen, eine bestimmte Tätigkeit in klar umrissener Weise über einen längeren Zeitraum und auf einem bestimmten Niveau ausüben zu können. Um die Qualifikation eines Maurers zu erwerben, muss z. B. eine exakt vorgegebene Ausgangssituation in Form von Baumaterial und Werkzeugen geschaffen und eine klare raum-zeitliche Zielvorgabe gemacht werden. Ob diese erreicht wird, muss eindeutig überprüfbar und nach vorgegebenen Kriterien einschätzbar sein. Formen von Selbstorganisation und Kreativität sind hier weniger gefragt.

Kompetenzen hingegen kommen immer dann zum Tragen, wenn es um kreativ und selbstorganisiert zu entwickelnde Handlungsziele geht, wenn man zu Beginn nicht genau weiß, was schlussendlich herauskommen wird. Ein Horrorszenarium für traditionelle Lehrer, der Normalfall für alles berufliche und private Handeln.

Werte werden durch die Menschen in ihrem eigenen geistigen oder gegenständlichen Handeln selbst angeeignet und gehen unmittelbar in die einzelnen Erlebnisse dieser Menschen ein. Es lässt sich nur das den Werten zugrunde liegende Wissen im engeren Sinne, es lassen sich nur die begründenden Kenntnisse vermitteln, aber nicht als Werte für denjenigen, dem sie vermittelt werden sollen. Werte können nur selbst handelnd, selbstorganisiert angeeignet werden. Dieser Aneignungsprozess wird psychologisch als Interiorisation (oft auch Internalisation) bezeichnet.

3 INTERIORISATIONSPROZESSE

Es gibt Bereiche, in denen man aus unterschiedlichen Gründen *Interiorisationsprozesse* von Werten untersucht:

1. Die *Emotions- und Motivationspsychologie* analysiert generell, wie Emotionen und Motivationen in Wertungsprozessen entstehen, gedächtnismäßig verankert und im Handeln wirksam werden.
2. Die *Psychotherapieforschung* behandelt verschiedenen Therapieformen zugrunde liegende Prozesse als emotional-motivationales »Umlernen« von Wertungen.
3. Beschreibungen von *Gruppendynamik* schildern die emotional-motivational wertenden Veränderungen der Gruppenmitglieder innerhalb dynamischer Gruppenprozesse.
4. Hinzu kommen viele Einsichten aus der *kognitiven Psychologie* der *Emotions- und Motivationspsychologie.*

5. Die Darstellungen in diesen und weiteren Bereichen weisen zentrale strukturelle Gemeinsamkeiten auf, welche ermöglichen, den »Mechanismus« der Wertinteriorisation sehr generalisierend abzuheben, die Rolle der *emotionalen Labilisierung* zu kennzeichnen und Schlussfolgerungen für Mediationsprozesse zu ziehen.[5]

Ausgangspunkt sei eine praktikable Definition von Emotionen. »*Emotionen* stellen einfach strukturierte Gefühle dar, die Umweltereignisse und Objekte, also Erfahrungen und Wahrnehmungen des Menschen erst einmal in einer ganz bestimmten Art bewerten; sie geben den Dingen um uns herum sozusagen ihre Bedeutung für uns und unsere innere Bedürfnislage«. So werden sie von Rost als »Elexiere des Lebens« beschrieben.[6] Gegenüber den Begriffen Gefühl (Betonung der Komponente der subjektiven Wahrnehmung), Affekt (Beiklang des Heftigen, Unkontrollierbaren), und Stimmung oder Gemütsbewegung hat dieser Begriff den Vorteil, dass er zur umfassenden Beschreibung emotionaler Prozesse benutzt werden kann.[7]

In eine solche Richtung denkend hat nun Luc Ciompi seine Grundanschauung auf fünf Thesen komprimiert, die auch als Kernsätze für das Herangehen jedes Mediators gelten können.

Ciompi bedauert die breite Überlappung von Begriffen wie Affekt, Emotion, Gefühl und Stimmung. Er setzt Affekt als »umfassende körperlich-seelische Gestimmtheit oder Befindlichkeit von unterschiedlicher Qualität, Bewusstseinsnähe und Dauer« als Oberbegriff über alle genannten, bewussten wie unbewussten gefühlsartigen Erscheinungen, setzt sie also mit Emotionen de facto gleich.[8]

Seine *erste* These besagt dann dass »Fühlen und Denken – oder Emotion und Kognition, Affektivität und Logik im weiten Sinn – in sämtlichen psychischen Leistungen untrennbar zusammenwirken.«[9] Die Wissenschaft gehe grundsätzlich von einer Rückführung der ganzen Affektvielfalt auf bloß positive und negative Gefühle im Sinne von Lust und Unlust aus, zumindest aber immer eindeutiger von einer kleinen Zahl von genetisch verankerten so genannten Grundgefühlen wie Neugier/Interesse, Angst, Wut, Freude, Trauer, bei einigen Autoren zusätzlich Schreck, Ekel und Scham. Die enorme Zahl von Nuancen dagegen ergibt sich aus der kognitiven und kulturellen Abwandlung von Grundgefühlen, wobei der Kognitionsbegriff allerdings ebenso wenig einheitlich verwendet wird und von den »kognitiven Neurowissenschaften« manchmal auch auf den Bereich des Emotionalen ausgeweitet wird. Ciompi benutzt deshalb auch einen engen Kognitionsbegriff, wonach Kognition definiert wird als »die Fähigkeit, sensorische Unterschiede wahrzunehmen und weiter zu verarbeiten.«[10]

---

5 Die folgende Darstellung stützt sich u. a. auf Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0.

6 Rost, W. (1990): Emotionen. Elexiere des Lebens. Berlin, Heidelberg, New York. S. 42.

7 Merten, J. (2003): Einführung in die Motivationspsychologie. Stuttgart. S. 12.

8 Ciompi, L. (2002): Gefühle, Affekte, Affektlogik. Ihr Stellenwert in unserem Menschen- und Weltverständnis. Wien, S. 18 f.

9 Ebenda, S. 16.

10 Ebenda, S. 22.

Die *zweite* These besagt, dass Affekte im definierten Sinne »alles Denken und Verhalten nicht nur andauernd begleiten, sondern zu einem guten Teil auch regelrecht leiten.« Emotionale, »affektive Wertungen teilen die begegnende Wirklichkeit aufgrund der Erfahrung in potenziell Angenehmes und Unangenehmes, Harmloses und Gefährliches etc. ein; und weitgehend unbewusste Operatoren sorgen auf dieser Basis dafür, dass Aufmerksamkeit und Gedächtnis, Denken und Verhalten sich diesen Wertungen selbstorganisatorisch anpassen. Alles in allem stellen Affekte … die bei weitem wirksamsten Komplexitätsreduktoren dar über die wir verfügen.«[11] Dies entspricht der Anschauung, Werte als Ordner selbstorganisierten Handelns im Sinne der Synergetik von Hermann Haken zu beschreiben.

Ciompis *dritte* These bildet in gewissen Sinne den Kern aller unserer Überlegungen, formuliert sie doch, warum ohne emotional-motivationale Verankerung, ohne Interiorisation (Internalisation) von Werten kein Kompetenzerwerb und kein kompetentes Handeln möglich sind »Meine dritte These besagt, dass situativ zusammengehörige Gefühle, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen sich im Gedächtnis zu funktionellen Einheiten im Sinne von integrierten Fühl-, Denk- und Verhaltensprogrammen (abgekürzt FDV-Programmen) verbinden, die sich in ähnlichen Situationen immer wieder neu aktualisieren, differenzieren und gegebenenfalls auch modifizieren.«[12]

Die *vierte* These erklärt, dass emotionale Energien das kollektive Denken und Handeln ganz ähnlich wie das individuelle wecken, steuern und organisieren.

Und die *fünfte* These fasst zusammen: »Affekte sind die entscheidenden Motoren und Organisatoren aller psychischen und sozialen Entwicklung.«[13] Theorien sozialer Systeme, die individuelle Werte, Emotionen, Motivation und Kompetenzen marginalisieren, führen zu einem untauglichen Sozial- und Weltverständnis. Theorien, die Kompetenzen auf Kognitionen im engeren Sinne reduzieren und Emotionen und Motivationen ausklammern sind unbrauchbar.

Motivationen stellen kompliziert strukturierte Gefühle dar, die Umweltereignisse und Objekte, also Erfahrungen und Wahrnehmungen des Menschen in einer ganz bestimmten Art bewerten. Der Unterschied liegt wohl vor allem darin, dass Motivationen künftige Handlungen und Handlungsergebnisse in eher *konkretisierter*, mit konkretem Wissen »unterfütterter« Form antizipieren, während Emotionen wertgesteuerte künftige Handlungen und Handlungsergebnisse in eher *generalisierter* Form antizipieren.[14] Motivationen greifen immer auch auf Emotionen zurück, lassen sich nicht unabhängig von ihnen begreifen; Emotionen münden in aller Regel in umfassendere Motivationen. Insofern handelt es sich meist um emotional-motivale Voraussetzungen von Handeln, die nicht auseinander zu trennen sind.

Philosophen, Psychologen, Politiker, Soziologen, Manager und Pädagogen stehen vor zwei zentralen Fragen:

- Wie ist der *Prozess sozialen Wertewandels* begreifbar, wie überlagern oder ersetzen neue Werte die alten, wie werden sie sozial erarbeitet wie individuell verarbeitet und angeeignet. Das heißt: Wie werden sie zu freiwillig akzeptierten handlungsleitenden Emotionen und Motivationen des Einzelnen interiorisiert (internalisiert).
- Wie sind *die psychischen »Mechanismen« individuellen Wertwandels* beschaffen, auf deren Basis sich solche Aneignung vollzieht. Das heißt: Wie vollziehen sich die dazu notwendigen psychischen Abläufe der Interiorisation (Internalisation).

Auf die zweite Frage möchte ich mich hier konzentrieren.

4 STUFEN DER INTERIORISATION

Es gibt zu den Beziehungen von emotional-motivationalen und kognitiven Komponenten der Verhaltensorganisation das Resüme eines der bekanntesten Kognitionspsychologen, Friedhardt Klix, dem eigentlich von der Beschreibung her kaum etwas hinzuzufügen ist: »Das ebenso Wesentliche wie Erstaunliche besteht in folgendem: Wir haben es [in Bezug auf die Emotionen, J.E.] mit einem verhältnismäßig wenig differenzierungsfähigen System zu tun. Es unterscheidet im wesentlichen Intensitätsstufen auf einer polar ausgebildeten Qualitätsskala, die als Emotionen erlebbar sind und deren Veränderungen in Affekten kenntlich werden. Es ist ein System der Selbstbewertung. In dieser Funktion liefert es eindimensionale Situationscharakteristiken, vorzugsweise Bewertungen von Situations*änderungen* bezüglich ihrer organismischen Bedeutsamkeit. Die darin begründete motivationale Kraft des Systems bleibt in ihrer Funktion während der Evolutionsgeschichte im wesentlichen konstant. Da aber die kognitiven Strukturen und ihre Funktionen durch Selektionsdruck sich differenzieren, gewinnt dieses grob arbeitende System Einfluss auf die Differenzierungsrichtungen kognitiver Prozesse und Leistungen – bis in deren feinste begriffliche Verästelung. Indem es die Richtung der Verhaltensdynamik lenkt, durch seine Bewertungsfunktion das zu Lernende selektiert und auf diesem Wege die inhaltliche Auslegung des zu Behaltenden (d. h. des Gedächtnisses) bestimmt, bleibt es die Motivbasis des Verhaltens in der Evolutions- wie in der sozialen Geschichte des Menschen. Seine Differenzierungsfähigkeit wächst mit der Differenzierung kognitiver Strukturen, wächst gleichsam in sie hinein…«[15]

11 Ebenda, S. 23 und 27.
12 Ebenda, S. 31.
13 Ebenda, S. 37.
14 Holzkamp-Osterkamp (1981): Motivationsforschung, Berlin 1981; Erpenbeck, J., Motivation – ihre Psychologie und Philosophie. Berlin 1984.
15 Klix, F. (1992), Die Natur des Verstandes, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. S. 106.

Dieses Resümee macht klar

- warum sozial erarbeitete Regeln, Werte und Normen nur handlungswirksam werden können, wenn sie zu eigenen Emotionen und Motivationen interiorisiert wurden,
- was diese Interiorisation bedeutet, nämlich die Projektion von kognitivem Inhalt-Empfindungen, Wissen, Handlungsergebnisse – auf eine polar ausgebildete Qualitätsskala und die Verkopplung von kognitivem Inhalt und wertender Auslegung im Gedächtnis,
- wieso es so viel schwerer ist, Werte emotional-motivational zu interiorisieren, als Kognitionen, Erkenntnisse gedächtnismäßig zu speichern[16].

Die allgemeinpsychologische, vor allem an unterschiedlichen Emotions- und Motivationstheorien (S-R-Theorien, Erwartungswerttheorien, Attribuierungstheorien, Dissonanztheorien, intentionalen Theorien, sozialen Theorien) orientierte Darstellung individueller *Wertinteriorisation* ergibt ein entsprechendes Bild. Dies sind die Grundelemente[17]:

(A) *Orientierungsphase 1*: Ausgangspunkt ist die *Existenz bereits interiorisierter oder »bloß gelernter« Werte* (z. B. hedonistischer, utilitaristischer, ästhetischer, ethischer, politischer usw., als Individual-, Gruppen-, Schichten-, Klassen-, National- u. a. Werte gefasst) die zuvor in verschiedenen sozialen Prozessen von Praxis, Arbeit, Spiel, wissenschaftlicher oder künstlerischer Tätigkeit, Unterricht usw. gewonnen wurden.

(B) *Orientierungsphase 2*: Das Individuum sieht sich ständig vor individuelle Entscheidungssituationen (IE), aus sozialen Entscheidungssituationen (SE; in Arbeit, Freizeit, Familie, Organisationen usw.) herrührend, gestellt. Es muss sich unter Freiheit und Selbstverantwortung zu instrumentellem und / oder kommunikativem (zeichenvermitteltem) Handeln entscheiden. Im Mittelpunkt stehen hier solche Entscheidungssituationen, die nicht rein kognitiv-»algorithmisch«, allein unter Zuhilfenahme des bereits akkumulierten Wissens, auch nicht unter Rückgriff auf bereits interiorisierte Werte als »Entscheidungsleitlinien«, gelöst werden können. Das führt zu beträchtlicher kognitiver Dissonanz[18], zur Labilisierung und Instabilität des inneren Zustandes durch Ungewißheit[19] zu einem inneren Widerspruch. Der ausgelöste emotionale Spannungszustand, die *emotionale Labilisierung* ist die entscheidende Voraussetzung jeder Interiorisation: Je größer das emotionale Gewicht, desto tiefer werden die zur Auflösung der Dissonanz führenden Werte später im »Grund der Seele« verankert.

(C) *Unzufriedenheitsphase*: Da die Entscheidungen unter der Unzufriedenheit kognitiver Dissonanz, Labilisierung und Instabilität gefällt werden müssen, *löst sich die Verklammerung* von bereits in Form von Emotionen und Motivationen interiorisierten *Werten* und *zugehörigem theoretischem- und Handlungswissen* und es werden situationsadäquate neue Werte gleichsam probehalber entwickelt.

(D) *Lösungsphase 1*: Führt die getroffene Entscheidung und entscheidungsgemäße Handlung, meist im Rahmen sozialer Kooperation und Kommunikation, in Form einer tatsächlichen oder

geistigen Handlung ausgeführt, zum Erfolg, d. h. wird das Handlungsergebnis zunächst individuell, später auch in sozialer Kommunikation als erfolgreich eingeschätzt, kommt es zu einer neuen *komplexen Abspeicherung von Wissen, Entscheidung, Handlungsergebnis, zusammen mit den zum Handlungserfolg führenden Werten*. Aufgrund der vorangegangenen Dissonanz und Labilisierung verankert der Handlungserfolg diese Werte tief im *emotionalen* Grund. Genau in diesem Fall sprechen wir von einer *Interiorisation* der Werte.

(E) *Lösungsphase 2*: Die Einschätzung einer physischen oder kommunikativen Handlung *als* erfolgreich setzt eine entsprechende *Wertkommunikation* in der unmittelbaren Bezugsgruppe des Handelnden voraus.

(F) *Produktivphase*: Die Interiorisation der neuen Werte ermöglicht *neue Handlungsantizipationen* und ein ihnen entsprechendes *neues* physisches und kommunikatives *Handeln* bei vergleichbaren sozialen und individuellen Entscheidungssituationen unter kognitiver Unsicherheit, wie sie ursprünglich zur emotionalen Labilisierung und der darauf aufbauenden Interiorisation neuer individueller Werte führten.

(G) *Beendigungsphase*: Die interiorisierten *Werte* werden schließlich *sozial kommuniziert* – bis hin zur Entstehung eines »sozialen Mittelwertes« in Form von Normen- und Wertesystemen, deren Durchsetzung mit Hilfe von Sanktionen und Institutionen befördert wird und die damit auf weitere Interiorisationsprozesse rückwirken.[20]

Zu den einzelnen Stufen des Interiorisationsprozesses von Wertungen **(A)** bis **(G)** liefern klassische und moderne Emotions- und Motivationstheorien viele Erkenntnisse, die sich zum Großteil direkt für die Gestaltung von Mediationsprozessen nutzen lassen. Jede der Stufen **(A)** bis **(G)** ist mit einem großen allgemeinpsychologischen Bereich verbunden:

(A) Das *allgemeinpsychologische Thema* ist hier die Entwicklungspsychologie der Emotionen und Motivationen, ihr phylogenetisches, ontogenetisches und aktualgenetisches Gewordensein, insbesondere in zentralen lebensgeschichtlichen Abschnitten wie frühe Kindheit, Adoleszenz oder in den Stufen des Erwachsenenalters.

16 Roth, G. (2007): Persönlichkeit, Entscheidung, Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart.

17 wir folgen in der Bezeichnung der Phasen hier und im weiteren der grundlegenden Arbeit von Lacoursiere, R. (1980): Group and General Developemental Stages. In: ders.: The Life Cycle of Groups. Group Developemental Stage Theorie. New York, London: Human Sciences Press..

18 Festinger, L. (1957): A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford 1957.

19 Berlyne, D. E. (1974) Konflikt, Erregung, Neugier. zur Psychologie der kognitiven Motivation; Simonov, P. (1986): The Emotional Brain. Physiology, Neuroanatomy, Psychology and Emotion. New York, London.

20 Die Stufen (A) bis (G) sind ausführlicher dargestellt in: Erpenbeck, J., Weinberg, J. (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Münster. S. 142 ff.

(B) Das *allgemeinpsychologisches Thema* ist hier das Verhältnis von Emotionen, Motivationen und Konfliktverarbeitung, bzw. von Emotion und der Regulation von Beziehungen.[21] Labilisierung basiert immer auf kognitiven Konflikten, die durch die Wahrnehmung von Veränderungen oder zunächst unlösbaren, widersprüchlichen Problemlagen hervorgerufen werden. Gleichwohl sind sie in den seltensten Fällen durch analytische Schritt-für-Schritt-Lösungen aus der Welt zu schaffen. Solche Konflikte und ihre psychische Wahrnehmung werden unterschiedlich beschrieben. Etwa als kognitive Ungleichgewichte oder Störungen[22]. Oder als Unvereinbarkeit von externen, extern-internen oder allein internen Informationen. Dies führt zu einer Reizsituation und zu verschiedenen Konfliktformen wie Zweifel, Perplexität (alternativlose Verwirrung), Widersprüchlichkeit, gedankliche Inkongruenz, Verwirrung und Irrelevanz. Gerade solche Konflikte führen, wenn sie nicht verdrängt werden, zum Lernen und zwar nicht nur zu einer kognitiven, sondern vor allem zu einem emotional-motivationalen.[23] Konstruktivistisch werden Konflikte als Störungen und Barrieren eines kognitiven Konstruktionsprozesses beschrieben.

(C) und (D) Das *allgemeinpsychologisches Thema* ist hier das Verhältnis von Emotionen, Motivationen und Gedächtnis.[24, 25]

(E) und (G) Das *allgemeinpsychologisches Thema* ist hier das Verhältnis von Emotionen, Motivationen und Kommunikation. Wie werden Emotionen und Motivationen kommuniziert und inwiefern werden sie anders als Wissen im engeren Sinne kommuniziert?

(F) Das *allgemeinpsychologische Thema* ist hier das Verhältnis von Emotion, Motivation, Willen sowie Handlungsantizipation und Handlung.[26]

(G) Das *allgemeinpsychologische Thema* ist hier die Interiorisation kulturell-politisch entstandener Regeln, Werte und Normen zu individuellen Emotionen und Motivationen vieler Einzelner, zu sozial relevantem Handeln gebündelt.

Diese generalisierende Draufsicht gestattet, *Psychotherapieverfahren* unter integrativen Gesichtspunkten in der gleichen Stufenfolge zu betrachten, ohne deren reale Vielfalt zu vernachlässigen.

Auch *gruppendynamische* und *gruppentherapeutische* Verfahren zeichnen diese Grundelemente als Prozessstufen nach.[27] Das bestärkt uns in der Annahme, dass die Stufen **(A)** bis **(G)** und (A) bis (G) aus allgemeinpsychologischen, vor allem aus unterschiedlichen Emotions- und Motivationstheorien gewonnenen Darstellung individueller *Wertinteriorisation* genau entsprechen, so dass die Annahme eines generalisierten »Wirkungsmechanismus« nahe liegt.

Offenbar sind die am individuellen Wertwandel beteiligten *psychischen Prozesse* auf drei große, durch die allgemeine Psychologie tiefgründig bearbeitete Felder konzentriert:

- Konfliktsetzung, -wahrnehmung und -bearbeitung,
- Entstehung, Speicherung und Veränderung von Emotionen und Motivationen,

– Nichtverbale und verbale Kommunikation von Werten, eingeschlossen Emotionen und Motivationen als Werte des konkreten Individuums.

Aus dieser Zusammenfassung ergeben sich für jeden Prozess, der auf Kompetenzvermittlung und Kompetenzentwicklung gerichtet ist, also auch für jeden *Mediationsprozess*, fünf ebenso einfache wie unvermeidliche *Grundfragen.*

– Setzt der Prozess für das geistige oder physische Handeln echte *Entscheidungs- bzw. Konfliktsituationen*, die nicht mit Hilfe bisherigen Wissens und Wertens (»algorithmisch«) bewältigt werden können?
– Erzeugt der Prozess aufgrund der Bedeutsamkeit dieser Entscheidungs- bzw. Konfliktsituationen echte und tiefgehende *emotional-motivationale Labilisierungen* und wenn, in welcher Stärke?
– Gestattet der Prozess eine emotional-motivational hinreichend verankerte Rückkopplung und *gedächtnismäßige Speicherung* des Handlungserfolgs?
– Wird im Prozess der Handlungserfolg und die zu ihm führenden Werte in nachfolgenden *Kommunikationsprozessen* akzeptiert und sozial bekräftigt und wenn, in welcher Stärke?
– Lässt sich der Prozess für unterschiedliche Entscheidungs- bzw. Konfliktsituationen, bei unterschiedlichen emotional-motivationale Labilisierungen und gedächtnismäßigen Speicherungsprozessen sowie in verschieden gestalteten Kommunikationsprozessen so *generalisieren*, so dass er in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen einsetzbar ist?

Gelungene Mediationsprozesse zeichnen sich meines Erachtens nicht dadurch aus, dass sie auf alle Konfliktfragen Antworten geben können, sondern dadurch, dass sie zur Beantwortung der genannten Fragen einen Beitrag leisten.

---

21 Dazu Berlyne, D. E. (1974): Konflikt, Erregung, Neugier. Stuttgart; Klein, M., Riviere, J. (1983): Seelische Urkonflikte. Liebe, Haß und Schuldgefühl. Frankfurt a. M.; Horney, K. (1984): Unsere inneren Konflikte. Neurosen in unserer Zeit, Entstehung, Entwicklung und Lösung. Frankfurt a. M.; Peschanel, F. D. (1993): Phänomen Konflikt. Die Kunst erfolgreicher Lösungsstrategien. Paderborn; Greenberg, L. R., Rice, L. N., Elliott, R. (1993): Faciliating Emotional Change. The Moment-by-Moment-Process. New York; Brenner, C. (1994): Elemente des seelischen Konflikts. Theorie und Praxis der modernen Psychoanalyse. Frankfurt a. M.

22 Piaget, J. (1976): die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart.

23 Berlyne, D. E. (1974): Konflikt, Erregung, Neugier. Stuttgart.

24 Zusammenfassend hierzu Christianson, S. A. (1992): The Handbook of Emotion and Memory. Research and Theory. Hillsdale.

25 Holodynski, M., Friedlmeier, W. (2006): Development of emotions and emotional regulation. New York

26 Cranach, M. v. (1994): Die Unterscheidung von Handlungstypen. Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: Bergmann, B., Richter, P. (Hrg.): Von der Praxis einer Theorie. Ziele, Tätigkeit und Persönlichkeit. Göttingen

27 Vgl. z. B. Rogers, C. (1974, 6. Aufl.): Der Prozeß der Encounter-Gruppe. In: ders.: Encounter-Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. Frankfurt am Main; Lacoursiere (1980): a. a. O. S. 19ff; Höck, K./Ott, J./Vorwerg, M. (1981): Theoretische Probleme der Gruppentherapie. Leipzig. S. 25 ff.

JOHN ERPENBECK

FÜHRUNGS-KOMPETENZ

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. (Hrsg.).
Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag, Stuttgart 2012.

INHALT

1 Führungskompetenz 407

2 Wer bin ich: Führungskompetenz und Persönlichkeit 408

3 Was treibt mich an: Führungskompetenz und persönliche Motive 414

4 Wie handle ich: Führungskompetenz und Schlüsselkompetenzen 423

5 Fazit 434

Abbildungsverzeichnis 436

1 FÜHRUNGSKOMPETENZ

Der Wert von kompetenten Führungskräften steigt. Materiell wie ideell.

Materiell gleich in doppelter Hinsicht: Sie werden, nimmt man die Gehalts- und Zusatzkosten, die kleinen und größeren Bequemlichkeiten zusammen, immer teurer. Da sich selbst im Falle eines Scheiterns aufgrund wasserdichter Verträge dieser Aufwand kaum verringern lässt, kommen bei Fehlentscheidungen schnell sechsstellige Verluste zusammen. Andererseits kann man kaum – und je teurer, je weniger – Führungskräfte der höchsten Ebenen über Testbatterien und durch Assessments jagen. Das Entscheiden über Entscheider wird deshalb immer aufwendiger und schwieriger. Immer teurer werden aber auch die aus inkompetenten Fehlentscheidungen herrührenden Verluste. Sie können die Kosten für die Führungskraft selbst um ein Vielfaches übersteigen. Sie können von Gewinneinbrüchen bis zum Untergang des Unternehmens reichen.

Ideell ist der Wert kompetenter Führungskräfte kaum zu überschätzen. Obgleich die Diskussionen um Unternehmenswerte und Unternehmenskultur etwas abgeflaut zu sein scheinen und bei vielen großen Unternehmen in Hochglanzbroschüren beerdigt wurden, hat gerade in den letzten Jahren das Beispiel Steven Jobs schlagend gezeigt, dass nicht allein aktivitätsbezogene und fachlich-methodische Kompetenzen die Güte einer Führungsperson bestimmen, wie man das in Deutschland für Spitzenmanager immer noch zu glauben scheint. Sozial-kommunikative Kompetenzen, kondensiert in einem stets hochkommunikativen Design, in öffentlichen Produktvorstellungen wie in Einzelgesprächen mit leitenden Mitarbeitern zeichneten Jobs Kompetenzverteilung ebenso aus, wie seine hohen, ebenso eigenwilligen wie eigenwertigen personalen Kompetenzen. Ohne diese Seiten seiner Führungskompetenz wäre Jobs nicht Jobs, und Apple nicht Apple[1].

Nicht jede Führungskraft kann auf ein so großes Kompetenzspektrum wie Steven Jobs verweisen. Aber jede kann sich – sofern sie die unabdingbar notwendige Metakompetenz *Reflexionsfähigkeit* besitzt[2] – über sich als Person und über sich als Führungskraft Gedanken machen. Eine solche Selbstbefragung mündet meist in drei umfassende Fragestellungen:

Wer bin ich?
Was treibt mich an?
Wie handle ich?

1 Isaacson, W., Gittinger, A., Grasmück, O., Mallett, D. (2011): Steve Jobs: Die autorisierte Biografie des Apple-Gründers. Bielefeld; vgl. auch Elliot, J., Simon, W. (2011): Steve Jobs – iLeadership: Mit Charisma und Coolness an die Spitze. München.

2 Gustav Bergmann, G., Daub, Meurer, G. (2006): Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. QUEM-report – Schriften zur beruflichen Weiterbildung Heft 95/Teil II. Berlin. S. 54, S. 107 f, S. 137 f.

Alle drei sind mit der Frage nach der Führungskompetenz unmittelbar verbunden.

Wer bin ich? Damit wird zunächst, sehr allgemein, nach den Beziehungen von *Führungskompetenz und Persönlichkeit* gefragt. Dieser schillernde, weitläufig-unfassbare Begriff, schon in der Antike geläufig und seither durch hunderte von Persönlichkeitsvorstellungen und -modelle[3], Beschreibungen und Tests längst ins Alltagsbewusstsein eingegangen, lässt uns versichern wir seien, natürlich, eine Persönlichkeit, als Führungskraft sogar eine wichtige und beachtenswerte. Doch wenn wir beschreiben müssten, was wir unter Persönlichkeit eigentlich verstehen, wird's ungenau – und das nicht nur bei Führungskräften sondern bei fast allen Menschen.

Was treibt mich an? Viel genauer, farbiger und vielfältiger wird es schon, wenn wir das Verhältnis *Führungskompetenz und persönliche Motive* in den Blick nehmen. Hinter jeder Kompetenz stehen je eigene, ganz individuelle Bündel von Emotionen und Motiven, gewonnen aus der Verinnerlichung, der Interiorisation von Bewertungen, von Werten des eigenen Entscheidens und Handelns. Gleichen und gleich starken Kompetenzen können ganz unterschiedliche, zu eigenen Emotionen und Motivationen interiorisierte Werte zugrunde liegen, so dass die Frage nicht abwegig erscheint, ob es Werte, Motive und Emotionen gibt, die in Führungssituationen von besonderem Vorteil sind.

Wie handle ich? Hier zeigt sich schließlich, bei gründlicherem Nachdenken, dass man über Führungskompetenz nicht sprechen kann, ohne die Vielzahl anderer, das menschliche Denken und Handeln beeinflussender Kompetenzen einzubeziehen. *Führungskompetenz und andere Kompetenzen* steckt ein Arbeitsfeld ab, das in dem Maße Bedeutung gewinnt, als das Kompetenz- und Talentmanagement zu einem Thema mit höchster Priorität weltweit wird.[4] Welche Kompetenzen beeinflussen oder Bestimmen die Führungskompetenz einer Person maßgeblich, müssen wir nun fragen und verstehen bald, dass es dafür keine Universalantwort, keinen Universalschlüssel gibt. Jede Führungskompetenz ist erst mal ein Fall für sich.

2 WER BIN ICH: FÜHRUNGSKOMPETENZ UND PERSÖNLICHKEIT

Was »ist« Führungskompetenz?

Die Antwort darauf ist ebenso leicht und ebenso schwer zu geben, wie auf die umfassendere Frage: Was »ist« Kompetenz? Viele Freunde, Mitstreiter und Mitforscher, von denen ich nur Volker Heyse und Lutz von Rosenstiel erwähnen möchte, haben mit mir nach Antworten gesucht. Gefunden haben wir eine Rahmenformulierung, der wohl die meisten handlungsorientierten Kompetenzforscher[5], eigene Präzisierungen hinzusetzendend, beipflichten können:

Kompetenz ist die Fähigkeit, in unerwarteten, (zukunfts-)offenen Situationen kreativ und selbstorganisiert handeln zu können.

Analog kann man formulieren:

Führungskompetenz ist die Fähigkeit, in unerwarteten, (zukunfts-)offenen Führungssituationen kreativ und selbstorganisiert handeln zu können.

Ich habe bereits zu zeigen versucht, dass man Handlungsfähigkeiten nicht aus Persönlichkeitseigenschaften erschließen kann. Gleiche Persönlichkeitseigenschaften können zu völlig unterschiedlichen Handlungsfähigkeiten und Handlungen führen. Gleiche Handlungsfähigkeiten und Handlungen können aus ganz unterschiedlichen Persönlichkeitseigenschaften gespeist sein. Sicher gibt es zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen statistische Zusammenhänge, aber ebenso sicher keine deterministischen. Man kann von vorhandenen Persönlichkeitseigenschaften nicht auf vorhandene Fähigkeiten, kreativ und selbstorganisiert zu handeln, also auf vorhandene Kompetenzen schließen.

Persönlichkeitseigenschaften *grundieren* Kompetenzen, determinieren sie aber nicht. Kompetenzen *integrieren* Persönlichkeitseigenschaften, werden aber durch die Performanz und das wahrnehmbare Handlungsresultat determiniert.

---

3 Hampden-Turner, C. (1981): Maps of the Mind. London, New York; Schimmel-Schloo, M., Seiwert, L., Wagner, H. (2002) Persönlichkeitsmodelle. Offenbach; Simon, W. (2006) Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstests. 15 Persönlichkeitsmodelle für Personalauswahl, Persönlichkeitsentwicklung, Training und Coaching. Offenbach.

4 The Boston Consulting Group (2008): Creating People Advantage. Bewältigung von HR Herausforderungen weltweit bis 2015. Executive Summary auf Deutsch. S. 7: »Talentmanagement. Dieses Thema hat in allen Regionen und Branchen höchste bzw. sehr hohe Priorität. Es geht um Gewinnung, Entwicklung und Bindung aller Mitarbeiter mit hohem Potenzial – egal ob Manager, Spezialisten oder einzelne Mitarbeiter – auf allen Organisationsebenen. Unternehmen könnten schon bald feststellen, dass es leichter ist, Kapital zu beschaffen als Talente zu finden, da potenziellen Kandidaten immer mehr Optionen zur Verfügung stehen, aus denen sie wählen können. Um dieser Herausforderung zu begegnen, sollten Unternehmen ihr Angebot und ihre Marketingaussagen konsequent und gezielt kommunizieren und neue Kandidatenzielgruppen identifizieren. In der Planung müssen sie darüber hinaus künftige geografische Standorte und Aktivitäten des Unternehmens berücksichtigen, und sie sollten Programme aufsetzen, die Mitarbeiterbindung und -entwicklung fördern.«.

5 in Abhebung von der kognitionsorientierten, die klassischen Grundkompetenzen und die Bedeutung von Emotionen für die Kompetenzen ausdrücklich ablehnenden PISA – Gruppe; dazu z. B.: Klieme, E., Maag-Merki, K., Hartig, H. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen, in: Klieme, E., Hartig, H. (Hrg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik, Berlin.

Zu Recht betonen Hossiep und Mühlhaus die große Stabilität von Persönlichkeitseigenschaften, die sich, wenn überhaupt, nur in radikalen, existenziellen Brüchen verändern.[6] Wohl kann der Extrovertierte zum Introvertierten werden – aber wie viel Leid, Unglück, Schmerz ist dafür nötig!

Die *Persönlichkeitseigenschaften* einer Führungspersönlichkeit können sich im Laufe ihres Lebens zwar langfristig verändern, lassen sich aber kaum gezielt trainieren und entwickeln. Ihre *Führungskompetenz* kann, soll und muss sich – manchmal sogar sehr kurzfristig – entwickeln. Dieser Entwicklungsprozess kann geplant, durch Praxis, Coaching und Training unterstützt, also gezielt gemanagt werden.

Traditionell haben viele große Unternehmen im Rahmen ihrer HR – Aktivitäten Abteilungen aufgebaut, die – oft mit hervorragenden Psychologen ausgestattet und hervorragende Persönlichkeitstests einsetzend – der Illusion nachhängen, man könne Führungspersönlichkeiten anhand ihrer Persönlichkeitseigenschaften »aussieben«. Oft werden aufwendige Assessments entwickelt, um Führungskräfte zu erkennen. Darin werden Persönlichkeitstests, Entscheidungsfindungen stützend und stärkend eingesetzt. Das verstärkt jedoch nur die *psychometrische Illusion*. Assessments sind nämlich Kompetenzmessaggregate und keine Methoden, Persönlichkeitseigenschaften aufzudecken. Sie verdeutlichen beispielsweise Fähigkeiten, glaubwürdig, redlich, ethisch und verantwortlich zu handeln (Personale Kompetenzen), Fähigkeiten, Probleme tatkräftig, beweglich, bereitwillig und aktiv anzupacken (Aktivitäts- und Handlungskompetenzen), Fähigkeiten, neues Fachwissen, Marktkenntnisse und übergreifende Kenntnisse vorausschauend ins eigene Handeln zu integrieren (Fach- und Methodenkompetenzen) sowie Fähigkeiten, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren und zu kooperieren, sich wo nötig und möglich anderen Menschen und Verhältnissen anzupassen und persönliche und arbeitsbezogene Beziehungen zu gestalten (Sozial-Kommunikative Kompetenzen).

Die Illusion, Persönlichkeitseigenschaften analog physikalischen Eigenschaften messen zu können ist so alt wie die moderne Psychologie selbst, an deren Beginn in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Wundt's Strukturalismus, Külpe's Funktionalismus und vor allem Fechners Psychophysik standen.[7] Eine Persönlichkeitseigenschaften naturwissenschaftsanalog *erklärende* Psychologie hoffte darauf, die traditionelle, mit Hohn und Spott bedachte *verstehende* Psychologie, etwa die Vermögenspsychologie oder verschiedene Formen der Charakterologie, in kurzer Zeit überflüssig zu machen.[8] Heute wissen wir, dass Charakterologie und Vermögenspsychologie weiter bestanden und bestehen werden. Ja, man kann die Kompetenzpsychologie in mancher Hinsicht als Wiedergängerin der Vermögenspsychologie charakterisieren.[9]

Möchte man einem Unternehmen moderne Kompetenzerfassungsinstrumente nahe bringen und sitzt unglücklicher Weise einem klassisch ausgebildeten Psychologen gegenüber, fallen die Fragen nach der Objektivität, der Reliabilität und der Validität der Instrumente, noch bevor man seine Sätze zu Ende gesprochen hat. Die Rückfrage, welches Verständnis von Objektivität, Reliabilität und Validität der Fragende beispielsweise bei rein qualitativen Erfassungsmethoden oder bei Ratingverfahren habe, wird in der Regel durch Verweis auf moderne psychometrische Vorgehensweisen abgeblockt.

Die in der klassischen Testtheorie grundlegende Annahme, dass jede Messung einen »wahren Wert« und einen zu minimierenden Messfehler enthält, ist jedoch – um dies zu wiederholen[10] – erkenntnistheoretisch äußerst fragwürdig. Der Grundgedanke in der klassische Testtheorie ist, über Indikatoren (manifeste, beobachtbare Variable) auf latente, das heißt nicht direkt beobachtbare, aber *grundsätzlich* existierende Variable zu schließen. Die Annahme, dass da etwas grundsätzlich und objektiv Vorhandenes – wie trickreich auch immer – abgefragt wird,[11] vergisst, dass psychische Prozesse erst im Zuge der Erhebung ausgelöst werden und damit das Phänomen erst konstruiert wird.[12]

Der fragwürdige Schluss von manifesten auf latente Variable wird durch die Idee der *Indikatorenverschmelzung* gemäß Langer und Schulz von Thun elegant umgangen. Wir geben hunderte Male am Tag wertende Urteile ab: Wir beurteilen eine Kindergartenerzieherin als freundlich, eine Arbeitssituation als schwierig, aber lösbar, einen Forschungsvorschlag als kaum realisierbar. Sollten wir die Indikatoren angeben, die uns dergleichen Wertungen nahelegten, kämen wir schnell ins Schleudern. Es wären zu viele, überdies komplex zusammenhängende; ein großer Teil wäre uns gar nicht bewusst. Dennoch »raten« wir uns durchs Leben, und darin spielen meist keine einzelnen Indikatoren eine Rolle, sondern zu einem wertenden Urteil, zu einer Bauchentscheidung, zu einer Erfahrung verschmolzene.

Die Idee der Indikatorenverschmelzung macht plausibel, wieso gerade Ratingverfahren die Potenz haben, gut anwendbare Voraussagen zu generieren. Sie ist zugleich ein Kampfmittel gegen die schon von Langer und Schulz von Thun erwähnten kritischen Positionen bei Ratingverfahren. Tatsächlich zeigt sich immer mehr, dass kein anderes psychologisch-soziologisch-pädagogisches Messverfahren der Erlebnisrealität von Menschen so nahe kommt wie das Rating-Verfahren. Ratingverfahren liegen fast allen Kompetenzmodellen von Unternehmen und Organisationen zugrunde.

Sie haben zudem einen unschätzbaren weiteren Vorteil. Gerade weil Persönlichkeitseigenschaften so eng mit einem Menschen verwoben, gleichsam seiner personalen Struktur »eingestrickt« sind, ist es persönlichkeits- und datenrechtlich äußerst bedenklich, sie ans HR-Licht zu zerren. Sie gehören zum Intimbereich des Menschen, wie sexuelle Orientierungen oder Behinderungen.

---

6 Hossiep, R., Mühlhaus, O. (2005): Personalauswahl und -entwicklung mit Persönlichkeitstests. Göttingen, Bern, Wien. S.15 f.

7 Erpenbeck, J. (1984): Erkenntnistheorie und Psychophysik kognitiver Prozesse. Promotion B zum Dr. sc. Berlin

8 Schmidt, N. D. (1995): Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbeck bei Hamburg.

9 Erpenbeck, J. (2012): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster, New York, München, Berlin.

10 Ebenda.

11 Vgl. Spector, P. E. (1992): Summated Rating Scale Construction. An Introduction. Iowa.

12 Meynhardt, T. (2011): persönliche Mitteilung.

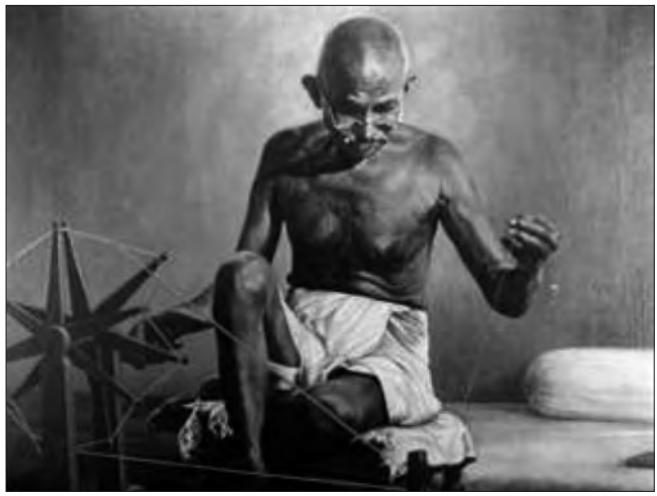
Die deutschen Arbeitnehmervertreter verhindern in nahezu allen Fällen den Einsatz von Persönlichkeitstests für Beurteilungszwecke. Und sie haben recht. Was aber dem normalen Mitarbeiter recht ist, sollte auch der Führungskraft zuzubilligen sein. So unbestritten der persönliche Gewinn sein mag, den die Führungskraft aus der personalen Reflexion zu ziehen vermag, so wenig gehört eine solche Reflexion in irgendeine Öffentlichkeit.

Kompetenzerfassungsverfahren, insbesondere Ratingverfahren, stehen Arbeitnehmervertreter weitaus offener gegenüber – schon deshalb, weil diese Verfahren durch ihre 360°-ähnliche Struktur einen deutlichen Demokratisierungsschub mit beförderten. Mitarbeiterbeurteilungen sind nicht länger Vorgesetztenurteile und damit oft genug Fehlurteile, sie beruhen jetzt auf der Einschätzung von Übergeordneten, Gleichgeordneten, Untergeordneten und Kunden, welche die selbstorganisierte, kreative Handlungsfähigkeit ihrer Kollegen meist sehr genau kennen und ein sehr differenziertes Urteil abgeben können.

Auch wenn Führungskräfte keinem anderen gegenüber verpflichtet sind, auf die Frage »wer bin ich« Antwort zu geben, stellen sie sich diese natürlich selbst. Deshalb stößt ein Personalberater, ein Coach, ein Trainer stets auf lebhaftes Interesse, wenn er im kleinen Führungszirkel und unter abgesicherter Vertraulichkeit einen der bekannten oder weniger bekannten Persönlichkeitstests einsetzt und diskutiert. Das gilt aber für alle bekannten und weniger bekannten Persönlichkeitstests gleichermaßen, obwohl sie, wie Simon im Selbstversuch klar gezeigt hat, oft für die gleiche Person ganz unterschiedliche Ergebnisse erbringen.[13] Bedenkt man, dass von der »Psychologie Information« des Leibniz-Zentrums für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) 1218 Tests als Persönlichkeitstests klassifiziert werden (Stand Juli 2010)[14] so sieht man sich einer großen Fülle gegenüber, die leicht in Urteilsbeliebigkeit münden kann. Die in Deutschlands großen Unternehmen am meisten eingesetzten Persönlichkeitstests – MBTI, DISG, INSIGHTS und teilweise H.D.I.[15] – gehen von grundverschiedenen Menschenbildern und damit von sehr unterschiedlichen Grunddimensionen aus. Einer der klarsten Vorteile des modernen, handlungsorientierten Kompetenzdenkens ist es, dass Alle von gleichen Grunddimensionen ausgehen (personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenz), auch wenn diese zuweilen unterschiedlich bezeichnet (personale = Selbst – Kompetenz u. ä.) oder unterschiedlich zugeordnet werden (beispielsweise die aktivitätsbezogene Kompetenz der personalen oder sozial-kommunikativen Kompetenz).

Man kann das Ergebnis der Überlegungen so zusammenfassen: Ganz sicher bestehen zwischen den Persönlichkeitseigenschaften und der Führungskompetenz einer Führungspersönlichkeit statistische Zusammenhänge. Die nützen uns aber im konkreten Fall der Besetzung einer Führungsposition oder der Aufgabenverteilung in einem Führungsgremium nur wenig. Da orientieren wir uns viel mehr an der in der bisherigen Führungstätigkeit manifest gewordenen Fähigkeit, kreativ und selbstorganisiert Führungsaufgaben zu lösen: offene Entscheidungssituationen schnell zu erkennen, sie rational wie emotional zu werten und schnell akzeptable Entscheidungen zu treffen – also an der Führungskompetenz.

Ganz besonders führen starre Zuschreibungen von Persönlichkeitseigenschaften zu Kompetenzen, gar entsprechende Eigenschafts«kataloge«, in die Irre. Kann ein oft eigenbrötlerischer, sprunghafter, introvertierter, zänkischer, neurotischer Mensch eine großartige, bedeutende Führungspersönlichkeit sein? *Niemals!*



1 | Mahatma Gandhi

Niemals? Lesen Sie die Autobiografie Mahatma Gandhis[16] und urteilen Sie dann neu...

Man kann also zusammenfassen:

> *Führungskompetenz ruht auf Persönlichkeitseigenschaften,*
> *wird durch sie aber nicht vorhersagbar bestimmt.*

13 Simon, W. (2006): Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstests. 15 Persönlichkeitsmodelle für Personalauswahl, Persönlichkeitsentwicklung, Training und Coaching. Offenbach.

14 http://www.zpid.de/psychologie/testklassifikation.php.

15 Klimmer, M., Neef, M. (2004): Einsatz von Persönlichkeitstypologien in der deutschen Wirtschaft. Ergebnisse einer empirischen Studie des Instituts für Unternehmensführung der Fachhochschule Mannheim, Hochschule für Technik und Gestaltung in Zusammenarbeit mit Rother & Partner, Karlsruhe. Mannheim.

16 Gandhi, M. (1983): Mein Leben. Frankfurt am Main.

3 WAS TREIBT MICH AN: FÜHRUNGSKOMPETENZ UND PERSÖNLICHE MOTIVE

Fertigkeiten, Wissen im engeren Sinne und Qualifikationen sind Grundlagen kompetenten Handelns. Aber: der Alleswisser ist nicht der Alleskönner. Aber: die Anzahl Hochqualifizierter Inkompetenter ist Legion. Aber: Wissen und Qualifikation sind zwar unverzichtbare Grundlagen von Kompetenzen, sie »sind« jedoch keine Kompetenzen.

Wissen im engeren Sinne, als Informationswissen[17], kann leicht in Schule, Studium und Weiterbildung vermittelt, in Büchern und im Internet verbreitet werden; für die Kompetenzentwicklung ist damit zunächst noch nichts gewonnen. Qualifikationen sind die Voraussetzungen, die »Eintrittskarten« für eine künftige Kompetenzentwicklung in formalem oder informellem Rahmen, aber sie garantieren keinerlei selbstorganisierte, kreative Handlungsfähigkeiten, keine Kompetenzen. Sie werden erst im Rahmen des Arbeits- oder auch Alltagshandelns, gezielt auch im Coaching und Training, erworben.[18]

Führungswissen fundiert Führungshandeln. Aber: es ist niemals Motor dieses Handelns.

Neben dem unumgänglichen Führungswissen, das Fach- und Sachwissen auf vielen Gebieten einschließt – insbesondere das für die Führung notwendige wissenschaftlich-technische, ökonomische, soziale und psychologische Wissen – ist die Fähigkeit gefragt, Entscheidungen unter Unsicherheit, angesichts teilweise oder manchmal auch völlig fehlender Informationen zu treffen. Woher rührt die – zunehmende – Entscheidungsunsicherheit, der moderne Führungskräfte ausgesetzt sind?

Während in den siebziger, achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts noch die »newtonische« Überzeugung verbreitet war, große Systeme, wie große Unternehmen, umfangreiche Organisationen, differenzierte, umfangreiche Märkte und verästelte Finanzbeziehungen ließen sich, wenn auch mit zunehmendem mathematischen Aufwand, system- und entscheidungstheoretisch modellieren, schwanden solche Hoffnungen im letzten Jahrzehnt des vorigen und ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts fast völlig.[19] Immer mehr Systeme wurden entdeckt, bei denen Komplexität, Selbstorganisation und chaotisches Verhalten dominieren.

Komplexität beschreibt Systeme mit einem spezifischen inneren Aufbau. Sie haben keine zentrale Steuerungseinheit, sondern bestehen aus vielen, kommunizierenden Einheiten. Es gibt viele Rückkoppelungen innerhalb des Systems. Das wichtigste Merkmal aber ist die Beobachtung, dass ein komplexes System irreduzibel ist, d. h. das System als Ganzes ist ›mehr‹ als die Summe aller Teile, es treten unerwartete, unvorhersehbare Phänomene (Emergenzphänomene) auf. Es gibt eine große

Anzahl von Zielen, die mit diesem System erreicht werden sollen, von Plänen, wie vorgegangen werden kann, von Signalen, die verarbeitet werden müssen. Dazu existieren bei einem System mit hoher Komplexität viele Beziehungen innerhalb und zwischen den beteiligten Gruppen. Schließlich hat ein solches System eine Vielzahl bedingter Beziehungen, z. B. eine Aktion kann eine von vielen möglichen Reaktionen hervorrufen oder sie ist nur möglich, wenn auch andere Aktionen durchgeführt werden. Typische Denkfehler beim Umgang mit komplexen Problemen sind Hoffnungen, entstehende Probleme ließen sich objektivieren und müssten nur noch klar formuliert werden, jedes Problem sei die direkte Konsequenz einer Ursache, ein guter Problemlöser könne jede Lösung auch umsetzen, mit der Einführung einer Lösung sei das Problem erledigt, das Systemverhalten sei prognostizierbar und die Problemsituationen ließen sich beherrschen. Um eine Situation zu verstehen genüge eine »Fotografie« des Ist-Zustandes, die reale Historie spiele kaum eine Rolle.[20] »Komplexitäten. Warum wir erst anfangen, die Welt zu verstehen« nannte Mitchell ein bahnbrechendes Buch.[21]

Eine Besonderheit vieler komplexer Systeme ist ihre Fähigkeit zur *Selbstorganisation*. Die moderne Selbstorganisationstheorie begründet und modelliert, warum hochkomplexe physikalische, biologische, individuelle und soziale Systeme einer spezifischen Form von Determination unterliegen: Obwohl grundlegende Prozesse darin kausal bedingt und bestimmt sind, ist das Verhalten des Systemganzen stets zeitlich-historisch einmalig, unwiederholbar, individuell. Es weist jedoch charakteristische Verlaufsformen (einfache Trajektorien, Bifurkationen, alternative Trajektorien, Attraktoren, chaotische Bereiche usw.) auf, die sich mit jeweils konkreten, einmaligen Biographien oder Unternehmenshistorien, in Bezug setzen lassen. Damit wird die Benutzung des Selbstorganisationsbegriffs als Metapher durch den Ansatz ersetzt, die entsprechenden Theorien praktisch fruchtbar zu machen. Typisch für komplexe, selbstorganisierende Systeme ist: Sie erzeugen *nicht-voraussagbare* innere Systemzustände (»Ordner«) und verhalten sich *nicht-voraussagbar* schöpferisch (»autopoietisch«); Selbstorganisation und selbstorganisiertes Verhalten sind reale, beobachtbare Phänomene – und viel häufiger als deterministische Vorgänge. Moderne Selbstorganisationstheorien beschreiben solche Systeme: Die thermodynamische Selbstorganisationstheorie, die biologisch orientierte Autopoiesetheorie (»Konstruktivismus«), ökonomisch oder psychologisch ausgerichtete »systemische« Ansätze oder, extra hervorzuheben, die Synergetik.

Eine besondere Erscheinungsform schwer erfassbarer Systeme ist das – deterministische – *Chaos*. Die Chaostheorie beschreibt Systeme, die zwar deterministischen Gesetzen gehorchen und mathematisch als dynamische Systeme gut erfassbar sind, deren Verhalten aber aus prinzipiellen Gründen nicht vorhersehbar ist, obwohl ihnen oft relativ einfache deterministische Gleichungen

17 Reinmann-Rothmeier, G. (2001): Wissen managen: Das Münchener Modell. München.

18 Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.

19 Z. B. Baethge, J., Brachthäuser, N., Hömberg, R., Jirasek, J. (1978) Systemtheorie in Wirtschaft und Verwaltung.

20 Frese, E. (2005, 9. Aufl.) Grundlagen der Organisation: Entscheidungsorientiertes Konzept der Organisationsgestaltung. Wiesbaden.

21 Mitchell, S. (2008): Komplexitäten. Warum wir erst anfangen die Welt zu verstehen. Frankfurt am Main.

zugrunde liegen und keinerlei Zufall im klassischen Sinne eingeschlossen ist. Auch sehr einfache Systeme können ein chaotisches Verhalten zeigen. Geringste Änderungen der Anfangswerte führen nach einer bestimmten Zeit zu einem völlig unbestimmten, nichtvorhersagbaren Verhalten (Schmetterlingseffekt). Obwohl solche Systeme determiniert und damit prinzipiell bestimmbar sind, sind praktische Vorhersagen nur für kurze Zeitspannen möglich.[22] Die Chaosforschung wird nicht nur in den Naturwissenschaften, sondern auch in den Geisteswissenschaften genutzt, um Börsenkurse, Konjunkturentwicklungen und andere Wirtschaftsdaten, historische Krisen und Übergangszustände, Katastrophen, Revolutionen, Umbrüche usw. zu erklären.

Je komplexer, dynamischer und globaler Wirtschaft, Gesellschaft und Politik werden, desto häufiger spielen Komplexität, Selbstorganisation und Chaos eine maßgebliche Rolle.

Moderne Führungskräfte sind tagtäglich mit Komplexität, Selbstorganisation und Chaos konfrontiert. Zu ihrem Hauptproblem wird damit, *trotz* Unvorhersehbarkeit, Nichtvoraussagbarkeit oder zeitlich eng begrenzten Vorhersagespannen oft weitreichendste Handlungsentscheidungen treffen zu müssen. Da sie diese Entscheidungen nicht »sachlich«, das heißt aufgrund bestehenden Informationswissens, treffen können, müssen sie auf handlungsleitende Überbrückungen zurückgreifen, die ihnen derart weitreichende Entscheidungen erst ermöglichen. Solche Überbrückungen sind Wertungen, sind Werte (Wertungsresultate), sind Erfahrungen (durch Subjekte selbst gewonnene und – emotional, motivational – erlebte und bewertete Handlungsresultate[23]).

Werte sind Bezeichnungen dafür, »was aus verschiedenen Gründen aus der Wirklichkeit hervorgehoben wird und als wünschenswert und notwendig für den auftritt, der die Wertung vornimmt, sei es ein Individuum, eine Gesellschaftsgruppe oder eine Institution, die einzelne Individuen oder Gruppen repräsentiert.«[24] Man muss sich immer wieder klar machen, dass Wertungen gerade keine – verifizierbaren oder falsifizierbaren – Erkenntnisse darstellen, sonst könnte man sie in Sachwissen umformen und sich nach sachlichen Gesichtspunkten für die eine oder die andere Wertung entscheiden. Werte sind deshalb auch nicht wahr oder falsch. Sie werden sozial, in Gruppen, Gemeinschaften, Ländern, Staaten usw. ausgehandelt und sind so lange in Geltung, bis sie von anderen abgelöst werden.

Erst Werte ermöglichen Handeln in eine Zukunft hinein, die offen ist. Die aufgrund von Komplexität, Selbstorganisation und Chaos stets und prinzipiell offen ist, auch wenn man früher diese Offenheit anders beschrieb. Die natürlich besonders in Bezug auf moderne wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Prozesse offen ist.

Werte werden also besonders von Führungskräften benötigt und benutzt, auch wenn sie sich dessen oft gar nicht bewusst sind. Werte ermöglichen ein Handeln unter der beschriebenen prinzipiellen Handlungsunsicherheit. Sie überbrücken oder ersetzen fehlende Kenntnisse, schließen die Lücke zwischen Kenntnissen einerseits und dem Handeln andererseits. Sie haben zuweilen den Charakter von Scheinwissen, von abergläubischer Gewissheit. Das reicht bis zum Glauben als bewertetem Nichtwissen.

Allerdings haben Werte gegenüber dem Informationswissen eine fundamentale Besonderheit. Wir handeln nur – Genuss-, Nutzens-, ethischen oder im weitesten Sinne politischen Werten folgend – wenn diese Werte aufgrund emotionaler Labilisierung oder Irritation (Freude, Angst, Liebe, Hass...) zu eigenen Emotionen und Motivationen umgewandelt wurden.

Diesen Umwandlungsvorgang nennt man Interiorisation (Internalisation) der Werte .

Die bloße Kenntnis von Werten ist nicht handlungsleitend und nützt nichts. Wir sind tagtäglich mit den unterschiedlichsten Wertvorstellungen im Großen, Politischen, wie im Kleinen, Alltäglichen, konfrontiert. Aber erst, wenn sich Werte für uns selbst, in emotional labilisierenden Situationen, als handlungsleitend und erfolgreich bewähren, werden sie unserem Handlungsrepertoir eingemeindet, werden von Werten *an sich* zu Werten *für uns*. Erst dann werden sie zu Bestandteilen unserer Fähigkeit, in offenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln. Erst dann werden sie zu Bestandteilen unserer Kompetenzen.

Interiorisierte Werte stellen als Emotionen und Motivationen die eigentlichen Kompetenzkerne dar.[25]

Kompetenzen werden durch Werte, Regeln und Normen konstituiert, durch Interiorisationsprozesse individualisiert, durch Erfahrungen konsolidiert und durch Willensprozesse realisiert.

Nun können hinter gleichen Kompetenzen ganz unterschiedliche interiorisierte Wertungen, also ganz unterschiedliche Emotionen und Motivationen stehen. Das ist eine der Hauptquellen von Führungsdifferenzen bei gleich ausgeprägten Führungskompetenzen.[26] Deshalb ist es sinnvoll, parallel zu jeglicher Messung oder Erfassung von Kompetenzen eine Analyse der Emotionen und Motivationen eines Menschen anzustreben. Das gilt natürlich besonders für Führungskräfte, von deren letztlich und zuweilen notgedrungen subjektiven, kompetenzgegründeten und wertbasierten Entscheidungen tausende von Menschenschicksalen abhängen können.

22 Werndl, Charlotte (2009). What are the New Implications of Chaos for Unpredictability?. The British Journal for the Philosophy of Science 60, 195–220.

23 Erpenbeck, J. (1990): Erfahrung. In: Sandkühler, H.-J.: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg. S. 766 f.

24 Baran, P. (1991): Werte. In: Sandkühler, H. J., (Hg.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd.III, Hamburg, S. 805.

25 Erpenbeck, J. (2010): Werte als Kompetenzkerne. In: Schweizer, G., Müller, U., Adam, T. (Hrg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld.

26 Erpenbeck, J., Brenninkmeyer, B. (2007): Werte als Kompetenzkerne des Menschen. Das WERDE©-System: Erfassung der Kompetenz – Wert – Kombinationen von Personen. Münster, New York, München, Berlin. S. 251–290.

Den Zusammenhang von Kompetenzen und Werten kann man sich sofort an einer Matrix klar machen, die einerseits die vier Grundkompetenzen enthält (personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen), andererseits die vier wichtigsten Gruppen von Basiswerten einblendet (hedonistische (genussbezogene), utilitaristische (nutzensbezogene), ethische, politische Werte im weitesten Sinne, also nicht nur parteienpolitische u. ä.)

	Politische Werte	**E**thische Werte	**N**utzens-werte	**G**enuss-werte
Personale Kompetenz				
Aktivitätsbezogene Kompetenz				
Fach- und Methodenkompetenz				
Sozial-kommunikative Kompetenz				

2 | Zum Zusammenhang von Kompetenzen und (interiorisierten) Werten. Das PENG-PAFS-Schema

Diesen Zusammenhang kann man systematisch hinterfragen. Die folgende Matrix gibt ein Hinterfragungsschema wieder, wie es in Übungen der SIBE, Herrenberg eingesetzt wird, um den je individuellen Zusammenhang von Grundkompetenzen und Basiswerten zu ermitteln:

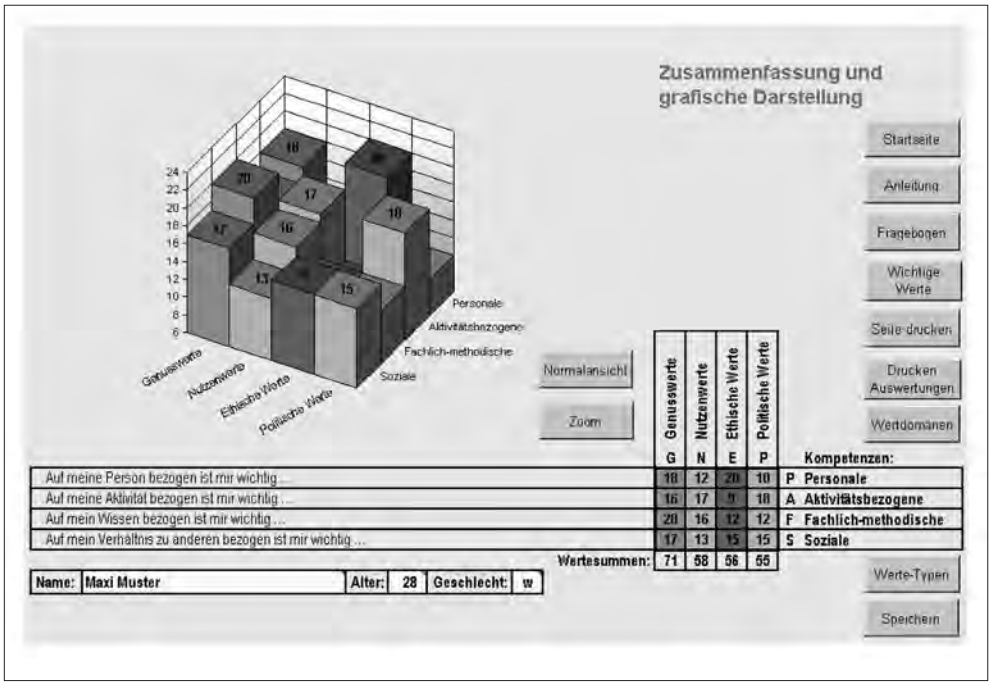
	körperlicher, geistiger, ästhetischer **GENUSS**	ökonomischer, materieller, ideeller **NUTZEN**	gruppenbezogene, ethische, allgemeinmenschliche **GLEICHHEIT**	strukturelle, aufstiegsorientierte, politische **FÜHRUNG**
ist mir besonders wichtig als Antrieb für den Erhalt und die Entwicklung meiner **PERSÖNLICHKEIT**				
ist mir besonders wichtig als Antrieb bei der Ausübung und Erweiterung meiner Arbeits- und Freizeit- **AKTIVITÄTEN**				
ist mir besonders wichtig als Antrieb neues fachliches und methodisches **WISSEN** zu erwerben und einzusetzen				
ist mir besonders wichtig als Antrieb bei der Gestaltung und Erweiterung meiner **BEZIEHUNGEN** zu anderen innerhalb und außerhalb der Arbeit				

3 | Der Zusammenhang von Kompetenzen und (interiorisierten) Werten, das PENG-PAFS-Schema als Übungsmodul (SIBE, Herrenberg). Die zugehörige Anleitung lautet: Bitte füllen Sie möglichst zügig und spontan die Felder mit einem bis höchstens drei Stichworten aus; lassen Sie sie unausgefüllt, wenn Ihnen spontan nichts einfällt.

Eine analoge Abfrage, in einem Fragebogen systematisiert, liegt dem WERDE©-Verfahren zugrunde.[27] Eingesetzt wird es augenblicklich vor allem für Fragen der Unternehmernachfolge, also für die Abklärung von Führungskompetenzen und hinter diesen liegenden Werten.[28]

27 Erpenbeck, J., Brenninkmeyer, B., ebenda.

28 Erpenbeck, J; Brenninkmeyer, B.: WERDE©; Vertrieb durch CeFas, Erfurt.

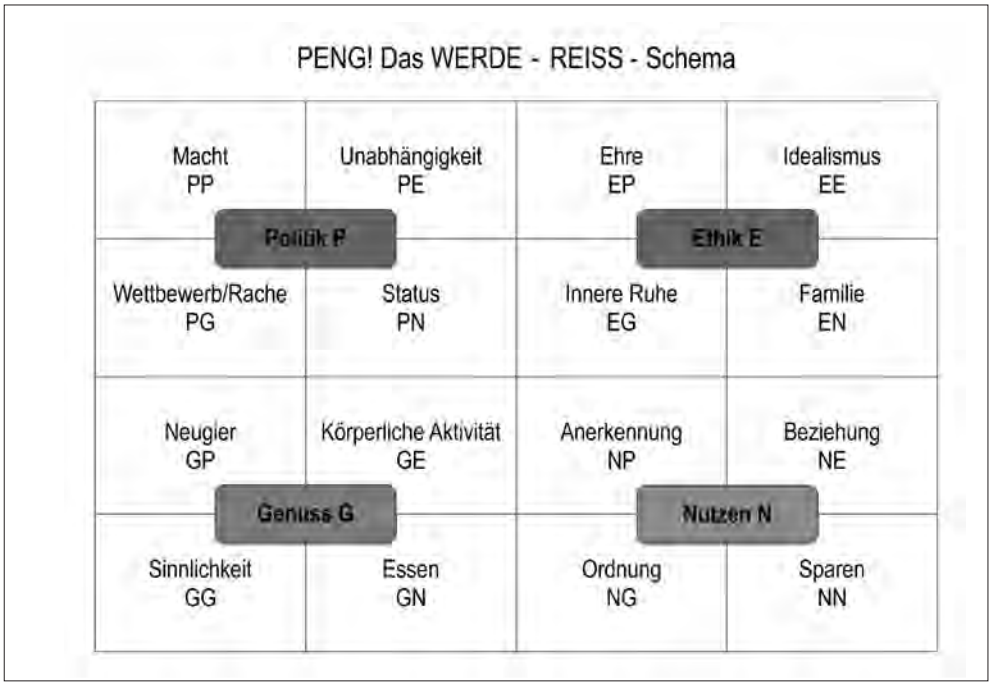


	G Genusswerte	N Nutzenwerte	E Ethische Werte	P Politische Werte		Kompetenzen:
Auf meine Person bezogen ist mir wichtig ...	18	12	20	10	P	Personale
Auf meine Aktivität bezogen ist mir wichtig ...	16	17	9	18	A	Aktivitätsbezogene
Auf mein Wissen bezogen ist mir wichtig ...	20	16	12	12	F	Fachlich-methodische
Auf mein Verhältnis zu anderen bezogen ist mir wichtig ...	17	13	15	15	S	Soziale
Wertesummen:	71	58	56	55		

4 | Das WERDE©-Verfahren (Werte Diagnostik und Entwicklung)

Eine besonders interessante Sicht ergibt sich, wenn man die vier genannten Basiswerte mit den inzwischen in vielen Unternehmen eingesetzten, insbesondere für die Führungsauswahl benutzten Reiss-Profilen in Beziehung setzt.

Der Boom der Reiss-Profile scheint mir daher zu rühren, dass sie eben gerade den Werthintergrund der selbstorganisierten, kreativen Handlungsfähigkeit von Personen, insbesondere von Führungspersonen aufdecken – und zwar nicht einen Werthintergrund »an sich« (was hält diese Person grundsätzlich, also in Idealvorstellungen und Sonntagsreden, für erstrebenswert), sondern den wirklich wirksamen, das Handeln dieser Person bestimmenden Werthintergrund »für sich« (also die zu eigenen Emotionen und Motivationen gewordenen, die wirklich interiorisierten Werte).



5 | Die vier Basiswerte und die 16 Motivgruppen nach Reiss

Ich benutze hier begriffliche Abkürzungen für die 16 Profile, die sich Kombinationen der Basiswerte P, E, N, G zuordnen lassen. Unter Verwendung einer Tabelle von Huber und Fuchs lässt sich die inhaltliche Zuordnung zu den 16 Kombinationen PP, PE, PN, PG, EP, EE, EN, EG, NP, NE, NN, NG, GP, GE, GN, GG so skizzieren:

	Politische Werte	**E**thische Werte	**N**utzens-werte	**G**enuss-werte
Politische Werte	Das Lebensmotiv **Macht** meint das Streben nach Einfluss	**Unabhängigkeit** meint das Streben nach Autarkie	**Status** meint das Streben nach Aufmerksamkeit und Prestige	**Rache** meint das Streben, zu gewinnen oder mit anderen „quitt" zu sein
Ethische Werte	**Ehre** meint das Streben, seinem familiären wie sozialen Erbe moralisch verbunden zu sein	**Idealismus** meint das Streben nach sozialer Gerechtigkeit und nach Interaktion (Gleich unter Gleichen)	**Familie** meint das Streben, eigene Kinder zu erziehen, damit sie etwas „werden"	Innere **Ruhe** meint das Streben nach emotionalem Frieden
Nutzens-werte	**Anerkennung** meint das Streben nach positivem Selbstwert	**Beziehungen** meint das Streben nach Begegnung, Kontakt und Nähe mit anderen	**Sparen** meint das Streben, alles zu horten, insbesondere Geld	**Ordnung** meint das Streben, die Dinge zu organisieren
Genuss-werte	**Neugier** meint das allgemeine Streben, etwas zu lernen, zu staunen, zu durchschauen	**Körperliche Aktivität** meint den Wunsch, seinen Körper vital zu spüren und einzusetzen	**Essen** meint das Streben, Nahrung zu konsumieren	**Sinnlichkeit, Eros** meint das Streben nach Sexualität und nach Lust, auch allgemein

6 | Umrissdefinitionen der 16 Reiss-Profile[29]

Eine Verknüpfung der Messung von Grundkompetenzen (etwa mit dem KODE®-Verfahren) und der interiorisierten Kombinationen von Grundwerten (etwa mit den Reiss-Profilen) erscheint auf der Grundlage solcher Überlegungen höchst aussichtsreich.[30]

Man kann also zusammenfassen:

> *Führungskompetenz wird durch interiorisierte Führungswerte fundiert. Interiorisation ist die Umwandlung von Werten (Normen, Regeln) zu eigenen Emotionen und Motivationen. Sie stellt das Zentrum jeder Kompetenzentwicklung dar. Interiorisation erfolgt stets über emotionale Labilisierung. Der Zusammenhang von Kompetenzen und interiorisierten Werten lässt sich über eine fundierte Motivanalyse herstellen.*

4 WIE HANDLE ICH: FÜHRUNGSKOMPETENZ UND SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Darstellungen von Führungskompetenz gibt es wie Sand am Meer. Sie ergehen sich oft in der Aufzählung von einzelnen Kompetenzen, die eine Führungskraft unbedingt haben müsse. Das ist sicher nicht falsch. Einige grundlegende Kompetenzen werden in allen Führungspositionen benötigt, ob es sich, beispielsweise, um ein Unternehmen des Schwermaschinenbaus oder eines des Eventmanagements handelt.

Ist die Führungskompetenz also die Kompetenzsumme einer Führungskraft?

7 | Führungskompetenz als eierlegende Wollmilchsau

29 Fuchs, H., Huber, A. (2002): Die 16 Lebensmotive. Was uns wirklich antreibt. Mit persönlichem Motiv-Profil. München. S. 49–85, die jeweiligen Start-Definitionen; vgl. vor allem: Reiss, S. (2009): Wer bin ich und was will ich wirklich? Mit dem Reiss-Profile TM die 16. Lebensmotive erkennen und nutzen. München.

30 Motiv-Struktur-Analyse MSA® exklusiv vertrieben durch emesa – personal and corporate mastery.

Manche Beschreibungen ähneln da durchaus der berühmten »eierlegenden Wollmilchsau«. So werden »Quellen natürlicher Autorität« einer Führungskraft umfangreich zusammengefasst, die von Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, Ruhe... bis zu Ganz bei sich sein, Fähigkeit zum klaren Ja- und Neinsagen und Konzentrationsfähigkeit reichen.[31] Noch konzentrierter bei Schön, die fragt »Bin ich ein Unternehmertyp« und dies am Vorhandensein der Eigenschaften *und* Kompetenzen Unternehmergeist, Motivation, Seriosität, Aktivität, Terminplanung, Zielorientierung, Überzeugungskraft, Netzwerken, Durchhaltevermögen, Ergebnisorientierung, Realitätsbewusstsein, Finanzkraft, Originalität, Leidenschaft und Geschäftsideen haben festmacht.[32] Daran ist nichts falsch, zumal durch einleuchtende Übungen untersetzt, aber vieles sehr allgemein.

Praxisnäher gehen Bleis und Helpup vor, die dem Leser versprechen, *die* Kernkompetenzen des Managements darzustellen. Sie rücken Ausrichtungskompetenz (Zielkompetenz, Kundenkompetenz, Entscheidungskompetenz), Gestaltungskompetenz (Ordnungskompetenz, Veränderungskompetenz), Interaktionskompetenz (Ich-Ich-Kompetenz, Ich-Du-Kompetenz, Ich-Wir-Kompetenz) und Systemkompetenz (Umsetzungskompetenz, Kompetenz der Beweglichkeit) ins Zentrum der Abhandlung; hier scheinen ganz deutlich Personale Kompetenz (als Systemkompetenz), Aktivitätskompetenz (als Ausrichtungskompetenz), Fach- und Methodenkompetenz (als Gestaltungskompetenz) und Sozialkommunikative Kompetenz (als Interaktionskompetenz) hindurch.[33] Diese Kompetenzen werden mit wertvollen theoretischen Überlegungen wie mit Praxis- und Übungsbeispielen hinterlegt.

In anderen Arbeiten tauchen die angestrebten Führungskompetenzen vor allem als Zielmarken eines systematischen Kompetenzerwerbs, eines Kompetenztrainings auf. So werden Methoden für eine erfolgreiche Kompetenz- und Potenzialentwicklung, teilweise unter Rückgriff auf tradierte Berufsbilder, zusammengefasst.[34] Rigoros behauptet Tewes: Führungskompetenz ist lernbar.[35] Sie unterscheidet sechs Aspekte des Führens: Menschen, Werte und Leitbilder, Ressourcen, Dienstleistungen und Produkte, Strukturen der Organisation und Beziehungen der Menschen untereinander. Führungskompetenz heißt, sich innerhalb dieser sechs Aspekte souverän zu bewegen. Um das zu erreichen, werden neben fachlichen Aspekten vor allem wert-, persönlichkeits-, team- und managementorientierte Kompetenzaspekte zusammengetragen. Über allem stehen Basisaufgaben (Ziele setzen, Mitarbeiter motivieren, Wissensmanagement betreiben, Tätigkeiten kontrollieren und koordinieren, Ressourcen ermitteln, Beziehungen nach außen und innen pflegen, Konflikte managen, Strukturen berücksichtigen), sowie Schlüsselkompetenzen wie Visionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Verhandlungsgeschick und Integrität.[36] Auch hier der wollmilchsauartige Allgemeinheitsgrad, der allerdings durch Beispiele aus den Gesundheitsberufen erfolgreich aufgehoben wird. Eine instruktive Arbeit zum Thema Kompetenzaufbau liefert Neubarth, die Interiorisationsproblematik deutlich berücksichtigend.[37]

Ich kann und will hier nicht die verschiedensten Anforderungskataloge an Führungskompetenz zusammenfassen, sie würden mühelos ein dickes Buch füllen. Stattdessen will ich kurz drei methodische Wege umreißen, sich Führungskompetenz– Anforderungen zu nähern.

Der erste Weg beinhaltet *objektiv unterschiedliche Handlungssituationen*, in denen Führungskompetenz verschiedenster Art erforderlich ist. Dieses Herangehen reicht zeitlich am längsten zurück, knüpft oft an klassische Stellenbeschreibungen an und bietet die wenigsten Angriffspunkte. Überall wo Führungskräfte in zukunfts- oder sachverhaltsoffenen Problemsituationen erfolgreich handeln, weisen sie die entsprechende selbstorganisierte, kreative Handlungsfähigkeit, also die entsprechende Führungskompetenz auf. Aus der Fülle von älteren Arbeiten seien aus persönlichen Gründen zunächst zwei ausgewählt, die eher mit meiner Arbeitsbiografie und meinem Dank an Personen zusammenhängen, die mich forderten und förderten, als mit der Repräsentativität, die auch gar nicht bestimmt werden könnte.

Faix, Rütter und Wollstadt edierten 1995 einen Band unter dem Titel: *Führung und Persönlichkeit. Personale Entwicklung*.[38] Der Titel könnte suggerieren, dass Führung von Persönlichkeitseigenschaften her gesehen und gestaltet würde. Schon das Einleitungskapitel von Faix aber macht ganz klar, dass es um den *Erfolgsfaktor »Handlungskompetente Mitarbeiter und Führungskräfte«*, also um Kompetenz generell und Führungskompetenz insbesondere geht.[39] Diese Kompetenzen entwickeln sich nicht durch – vergebliche – Einflussnahme auf Persönlichkeitseigenschaften, sondern in soziologisch fassbaren, aber individuell auszutragenden Konfliktsituationen, in persönlichen Entwicklungssituationen, in Momenten von Selbstreflexion und Selbstbesinnung, unter Leistungsanforderungen, insbesondere Managementanforderungen und – oft vergessen aber in Trainings großartig einsetzbar – in freien, kreativen, künstlerisch gestaltenden Spielsituationen.[40]

Domsch, Regnet und von Rosenstiel gaben 1993 unter dem Titel *Führung von Mitarbeitern* Fallstudien heraus, die Führungskompetenz in unterschiedlichsten Handlungs- und Umgebungssituationen zeigen. Dabei wird ein Aufbau gewählt, der von der personalen Kompetenz einer Führungsperson (Führung der eigenen Person) über verschiedene Formen der Sozialkompetenz

31 Mack, B. (2000): Führungsfaktor Menschenkenntnis. Landsberg am Lech. S. 243.
32 Schön, C. (2008): Bin ich ein Unternehmertyp? Eigene Fähigkeiten einschätzen, nutzen, optimieren. Offenbach.
33 Bleis, Ch., Helpup, A. (2009): Management. Die Kernkompetenzen. München.
34 Lang, K. (2009, 3. Aufl.): Personalführung – nicht nur reden sondern leben! Methoden für eine erfolgreiche Kompetenz- und Potenzialentwicklung – mit praxiserprobten Instrumenten und Umsetzungsbeispielen. Wien.
35 Tewes, R. (2009): Führungskompetenz ist lernbar. Praxiswissen für Führungskräfte in Gesundheitsfachberufen. Heidelberg.
36 Ebenda, S. 78 f.
37 Neubarth, A. (2011): Führungskompetenz aufbauen. Wie Sie Ressourcen klug nutzen und Ziele stimmig erreichen. Heidelberg.
38 Faix, W. G., Rütter, T., Wollstadt, E. (1995), Landsberg, Lech.
39 Faix, W. G. (1995): Der Erfolgsfaktor »Handlungskompetente Mitarbeiter und Führungskräfte«. ebenda, S. 11–22.
40 Fischer-Fels, A. (1995): Spielerisches Handeln. Über die Verbindung von praktischen Übungen mit der Theorie. Ebenda, S.151–161; und Fischer-Fels, S. (1995): Theater-Spiel. ebenda, S. 161–171; vgl. auch: Brater, M., Frygarten, S., Rahmann, E., Rainer, M. (2011): Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufswelt von Künstlern lernen können. Bielefeld.

(Vorgesetzte und Mitarbeiter, Gruppenarbeit) und der Aktivitätskompetenz, bei der Einwirkung nach außen hin (Personalentwicklung und Personalpolitik) bis zur Fach- und Methodenkompetenz bei der Beherrschung von Änderungen der Organisationsstrukturen und des gesellschaftlichen Umfeldes reicht. Das wird anhand einer Vielzahl von Beispielen exemplifiziert, womit zugleich die Vielfalt von Führungskompetenz angedeutet ist.

An neueren Arbeiten zur Führungskompetenz, die von objektiv unterschiedlichen Handlungssituationen ausgehen, seien nur einige wenige berücksichtigt.[41]

Der zweite Weg konzentriert sich auf *objektiv unterschiedliche Interiorisationssituationen*, in der Regel auf emotional stark irritierende oder labilisierende Entscheidungs- und Handlungssituationen, denen besonders Führungskräfte in Hochleistungsberufen, aber auch stark geforderte Entscheider zunehmend ausgesetzt sind und die, wenn sie nicht über kurz oder lang zum Burnout führen, zu einer schnellen Entwicklung von Führungskompetenz beitragen. Natürlich gehört der solche Interiorisationssituationen wissend und witzig beschreibende Klassiker von Gigerenzer über *Bauchentscheidungen* in diese Gruppe.[42] Eine Fülle von kritischen Situationen in der Luftfahrt, in der Anästhesie und der Unfallmedizin, bei der Prozessteuerung und der Organisationsberatung in Unternehmen und der Kompetenzentwicklung in solchen Situationen hat Strohschneider analysieren lassen.[43] In allen untersuchten Beispielen geht es um Formen von Informations-, Komplexitäts- und Chaosbewältigung. Das Resümee zeigt deutlich, dass es für kompetente Führungspersonen nicht nur notwendig ist, den fachlich-methodischen Rahmen zu kennen und zu beherrschen, sondern dass, vor allem bei unklaren Informationen, unter Unsicherheit und Zeitdruck, unter sozialem, oft hierarchisch gegebenem Erfüllungsdruck, unter Einschränkung persönlicher Freiheit Wege gefunden werden, dennoch die richtigen Entscheidungen zu treffen und in Handlungen umzusetzen. In dieser »Metafähigkeit« besteht ein großer Teil echter Führungskompetenz.

Ähnlich liegen die Probleme in dem von Pawlowsky und Mistele herausgegebenen Werk zum *Hochleistungsmanagement*.[44] Behandelt werden Hochleistungen bei medizinischen Rettungsdiensten, Feuerwehreinheiten, Luftverkehr, Spezialeinheiten der Polizei, Segelregattateams, Unternehmen und Kulturinstitutionen mit Hilfe empirischer Untersuchungen und praktischer Erfahrungsberichte, gestützt auf sehr unterschiedliche Forschungsdisziplinen. Im Kern geht es jedoch um Möglichkeiten, die Erkenntnisse des Hochleistungsmanagements auf das Management und die Führung von Wirtschaftsorganisationen zu übertragen. Dabei wird danach gefragt, was man für die Führungskompetenz aus Führung und Entscheidung innerhalb solcher Hochleistungsaufgaben lernen kann. Das beleuchtet bereits den dritten methodischen Weg, sich Führungskompetenz-Anforderungen zu nähern.

Der dritte methodische Weg beinhaltet *subjektiv unterschiedliche Interiorisationssituationen*, untersucht also, wie unterschiedlich Führungspersonen ihre Emotionen und ihre Fähigkeiten zur Interiorisation, zur Umwandlung von Wertungen in eigene Emotionen und Motivationen nutzen und wie man solche Interiorisationsprozesse theoretisch erfassen und praktisch trainieren kann. Wer

als Führungskraft die eigenen Kompetenzen entfalten, wer Führung und Erfolg vereinen will, muss im Umgang mit Emotionen und in der emotional hoch labilisierenden Bewältigung von Konflikten das Zentrum seiner Führungskompetenz sehen – noch vor der Beherrschung rein fachlicher Probleme, die freilich meist den Untergrund und Labilisierungsanlass bilden.[45] Den *Aufbruch einer Führungskraft zu sich selbst* kennzeichnet Arnold als Zentrum der Führungskompetenz. Erst wenn die Führungskraft zu eigenen Emotionen und Motivationen interiorisierte Wertungen nicht mehr als gefühlige Ablenkung missversteht (nach dem Motto vieler Kognitivisten: Emotion macht dumm), sondern als notwendig für jegliches erfolgreiche Führungshandeln, wird sie wirkliche Führungskompetenz entwickeln.[46]

Unabhängig davon, ob man den vereinfachten neuropsychologischen Erklärungen zum limbischen System voll vertrauen mag – Versuche, Coachingprozesse für Führungskräfte zu entwickeln, die nicht nur Aspekte von Kognition und Handlung ins Spiel bringen, sondern auch Aspekte von Emotion und Motivation, nehmen in ihrer Bedeutung schnell zu. Besser-Siegmund und Siegmund unterscheiden: ein Fähigkeiten-Coaching, bei dem der Coach dem Coachee Handlungsfähigkeiten beibringt, die dieser noch nicht in seinem Repertoir hatte, ein Strategiencoaching, bei dem der Coachee lernt, neue Wissensbestände mit neuen Handlungsweisen strategisch zu verknüpfen und eben ein »limbisches« Coaching, oder Emotions-Coaching bei dem Emotionen und Motivationen vermittelt werden sollen, die es einer Führungskraft ermöglichen, eigene Zielvorstellungen trotz mangelnder Informationen oder geschwächten Selbstbildes durchzusetzen. Erfolg durch positive Emotionsenergie, lautet das Ziel limbischen Coachings.[47] Die Rolle von Emotionen für die Kompetenzentwicklung von Führungskräften wie auch anderen Arbeitnehmern wird zunehmend erkannt.[48]

---

41 Bröckermann, R. (2011): Führungskompetenz: Versiert kommunizieren und motivieren, Ziele vereinbaren und planen, fordern und fördern, kooperieren und beurteilen. Stuttgart; Reineck, U., Sambeth, U., Jetter, F., Skrotzki, R. (2011): Führungskompetenz. Die Führungskraft als Vorbild, Manager, Koordinator, Macher, Teamentwickler, Coach, Experte und zugleich Lernender. Regensburg; Withauer, F. (2011): Führungskompetenz und Karriere: Begleitbuch zum Stufen-Weg ins Topmanagement. Wiesbaden; Winklhofer, . (2009): Handbuch Führungskompetenzen trainieren. Weinheim, Basel, Berlin; Barth, M., Führungskompetenz im Wandel: Komplexität und Dynamik als neue Herausforderung der Führungskräfteentwicklung. Hamburg und viele weitere.

42 Gigerenzer, G. (2007, 2. Aufl.): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. Bielefeld; vgl. auch Dijksterhuis, A. (2010): Das Kluge Unbewusste. Denken mit Gefühl und Intuition. Mit einem Vorwort von G. Roth. Stuttgart.

43 Strohschneider, S. (2007): Entscheiden in kritischen Situationen. Frankfurt am Main.

44 Pawlowsky, P., Mistele, P. (2008): Hochleistungsmanagement: Leistungspotenziale in Organisationen gezielt fördern. Wiesbaden.

45 Kreuser, K., Robrecht, T. (2010): Führung und Erfolg. Eigene Potenziale entfalten, Mitarbeiter erfolgreich machen. Wiesbaden.

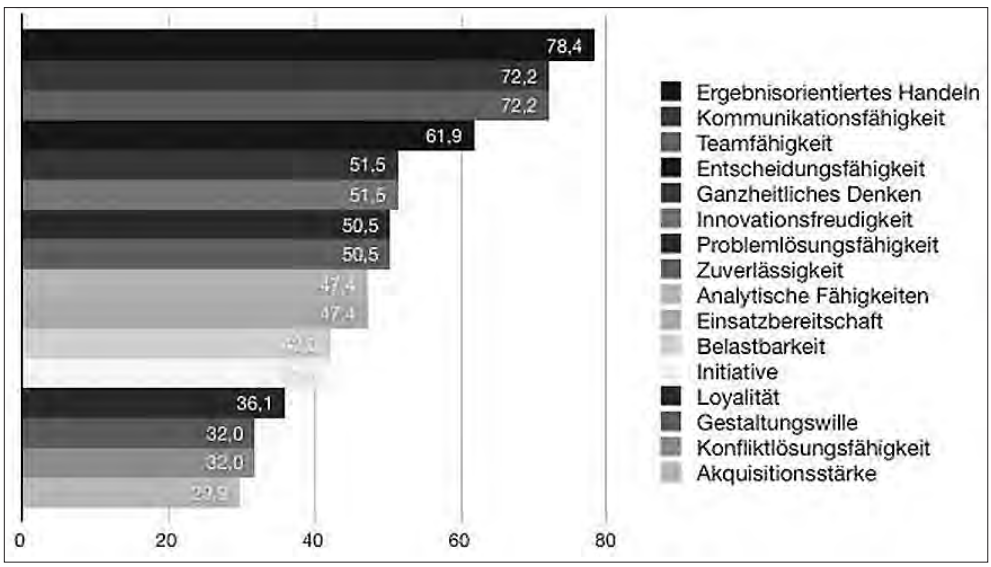
46 Arnold, R. (2008): Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden ???.

47 Besser-Siegmund, C., Siegmund, H. (Hrg.) (2008): Erfolge bewegen – coach limbic. Emotions- und Leistungscoaching mit der wingwave-Methode. Paderborn.

48 Häusel, H.-G. (2009): Think Limbic! Die Macht des Unbewussten verstehen und nutzen für Motivation, Marketing, Management. Freiburg, Berlin München; Sicke, B. (2007): Lernen und Emotionen. Zur didaktischen Relevanz von Emotionskonzepten im Kontext beruflicher Bildung. Bielefeld.

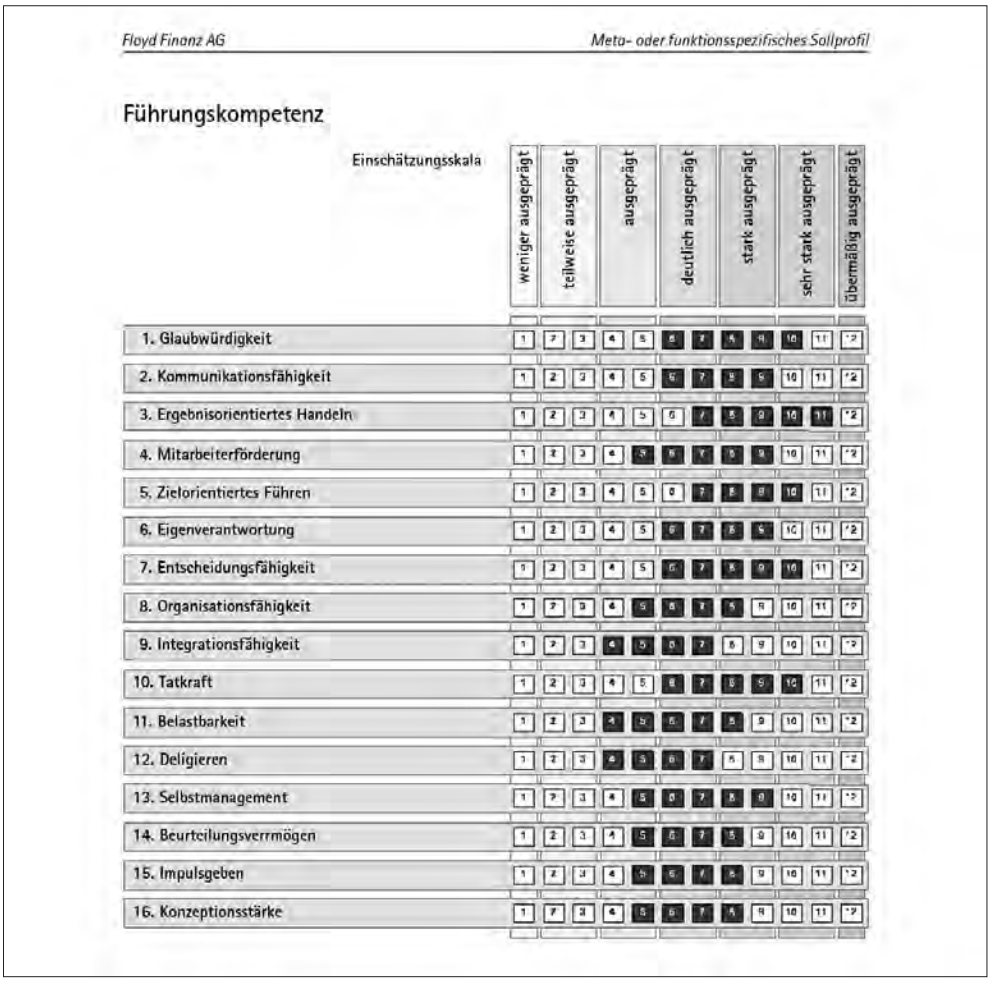
Angesichts dieser Vielfalt, Führungskompetenz-Anforderungen zu bewältigen, ist doppelt deutlich, dass einfache Kompetenzkataloge, wie umfangreich sie immer seien, die Vielfalt von Führungskompetenz in keiner Weise erfassen. Dennoch sind sie nützlich, eine grobe Anforderungssicht zu formulieren.

Die einfachste Methode, einen solchen Katalog zu erstellen, ist es, eine genügend große Anzahl von Führungskräften unterschiedlicher Bereiche und Branchen zusammenzusetzen, sie nach den jeweils wichtigsten Kompetenzen für Führungskräfte generell zu fragen und die Antworten zu mitteln und zu rangen. An der SIBE wird ein generalisierter Kompetenzkatalog für die künftigen Führungskräfte, hergestellt mit dem KODE®-Verfahren, verwendet, das die Kompetenzen umfasst: 1. Ergebnisorientiertes Handeln, 2. Loyalität, 3. Analytische Fähigkeiten, 4. Problemlösungsfähigkeit, 5. Zuverlässigkeit, 6. Entscheidungsfähigkeit, 7. Gestaltungswille, 8. Kommunikationsfähigkeit, 9. Initiative, 10. Einsatzbereitschaft, 11. Ganzheitliches Denken, 12. Konfliktlösungsfähigkeit, 13. Teamfähigkeit, 14. Akquisitionsstärke, 15. Belastbarkeit, 16. Innovationsfreudigkeit. Interessanter Weise ist dieser Katalog leicht mit den in unterschiedlichsten Unternehmen verwendeten Anforderungskriterien zur Deckung zu bringen. Schon seit etwa 2007 werden im Rahmen der SIBE ca. 150 Unternehmen pro Jahr nach den Anforderungskriterien für Führungskräfte befragt, die sie mitbringen müssen, um ihre Position bestmöglich erfüllen zu können. Die genannten Kompetenzen wurden dann etwa 40 Unternehmen vorwiegend aus der Industrie und der Telekommunikationsbranche, vorgelegt, um sie in eine Gewichtungsreihenfolge zu bringen. Die fünf wichtigsten Anforderungskriterien sind demnach ergebnisorientiertes Handeln, Kommunikations-, Team-, Entscheidungsfähigkeit und ganzheitliches Denken. Die am häufigsten genannten 16 Kompetenzen sind in gewichteter Reihenfolge:



8 | Die von 150 Unternehmen genannten wichtigsten 16 Führungskompetenzen in gewichteter Reihenfolge[49]

ACT SKoM hat durch Befragung von Führungskräften unterschiedlicher Branchen und Unternehmensgrößen und von sachkundigen Wissenschaftlern auf ähnliche Weise ein allgemeines Metaprofil Führungskompetenz erstellt und die Zuschreibung der Wichtigkeit jeder der hoch gerangten Teilkompetenzen ermittelt (Kompetenzkanäle).[50] Auch diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit den zuvor zusammengefassten. Es gibt also durchaus Kompetenzen, die zu jeder Art von Führungskompetenz gehören.

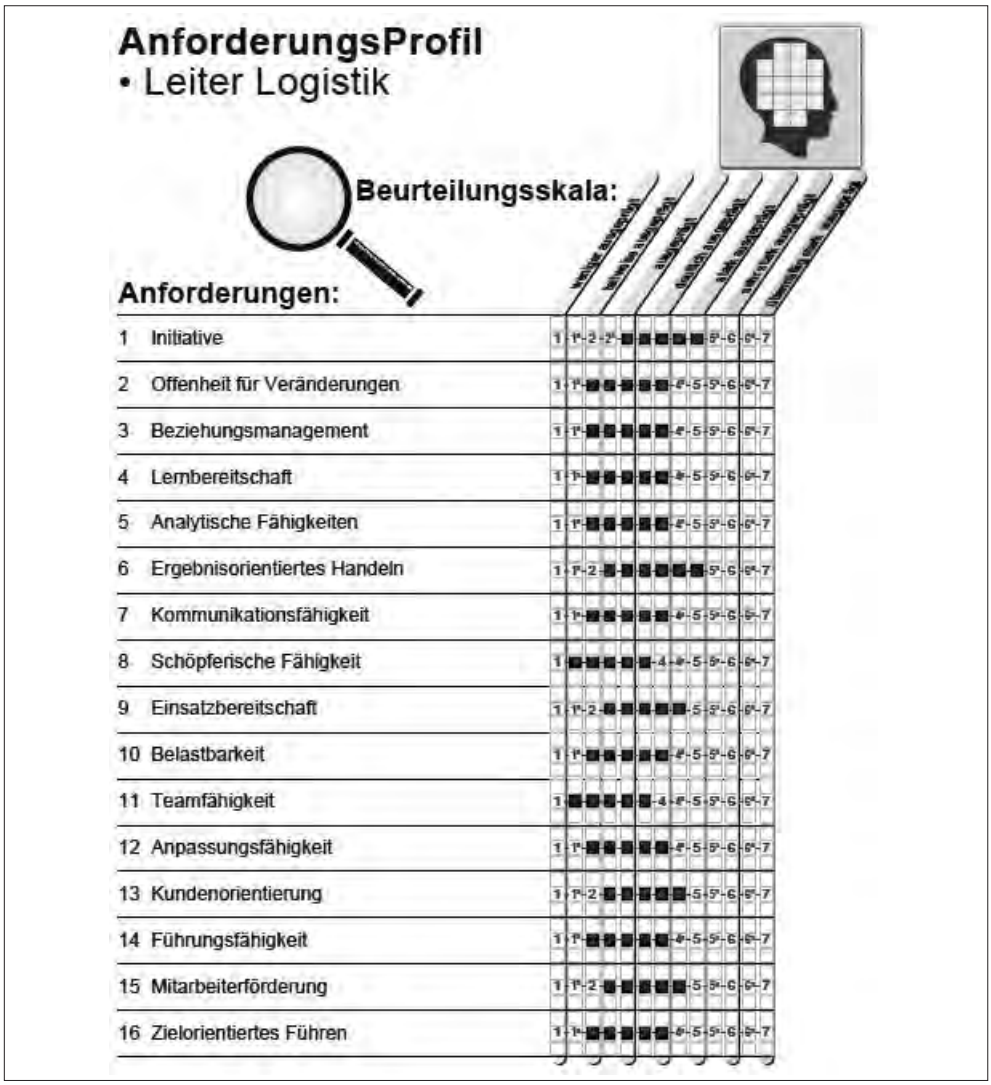


9 | Metaprofil Führungskompetenz

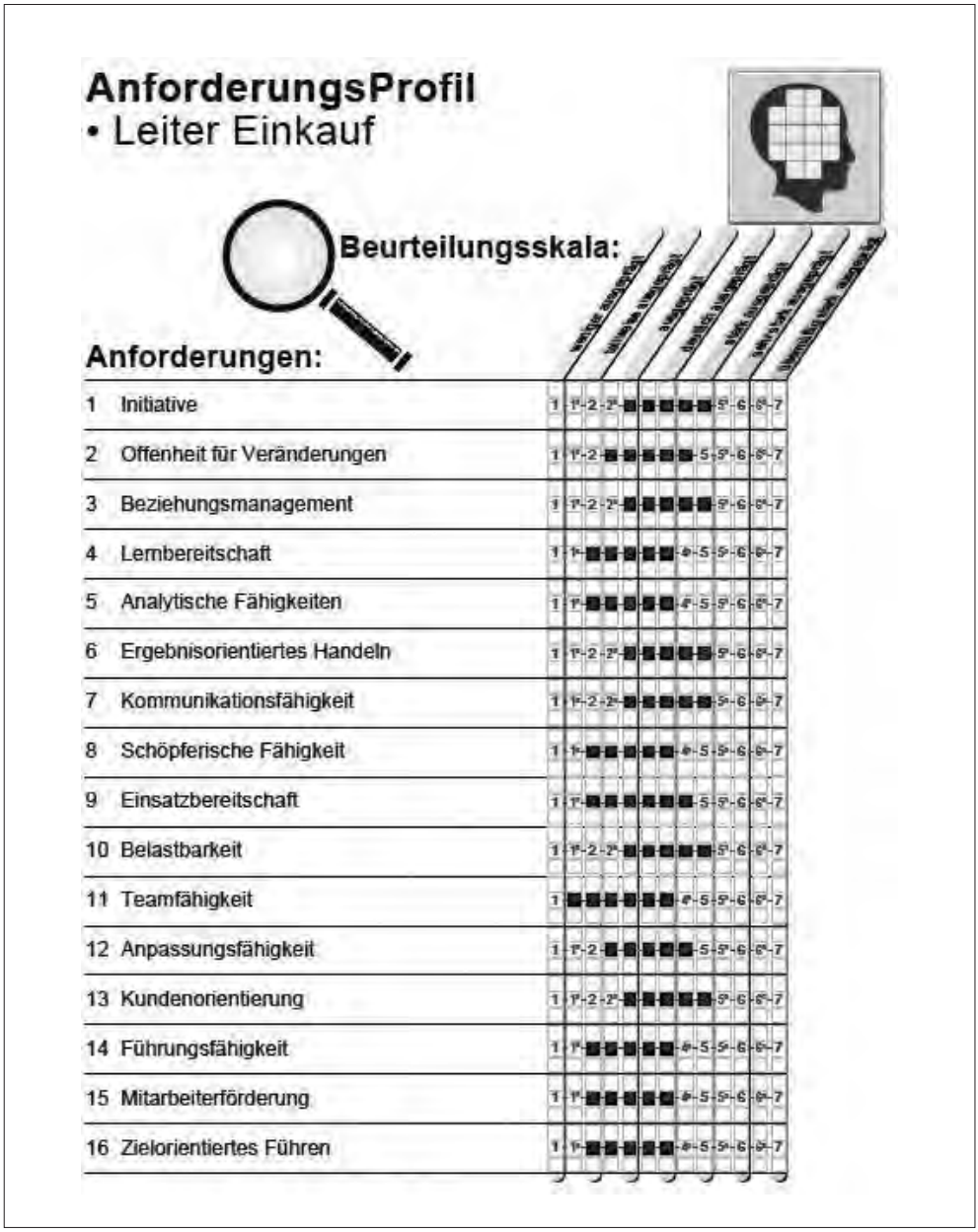
49 Sax, S. (2011): Anforderungskriterien für Führungskräfte in der heutigen komplexen und dynamischen Umwelt, deren Identifizierung und Weiterentwicklung. PSA. Herrenberg. S. 4.

50 ACT SKoM und isb Paderborn (2011): Software Competenzia.

In der Praxis des Kompetenzmanagements wird entweder für ein bestimmtes Unternehmen ein generelles Kompetenzmodell – ein Satz ausgewählter, über Handlungsanker definierter Teilkompetenzen – festgelegt und der unterschiedliche Ausprägungsgrad dieser Kompetenzen für unterschiedliche Anforderungen, insbesondere für die Anforderungen von Führungsaufgaben verglichen (Kompetenzkanäle). Für verschiedene Führungsaufgaben sieht die erforderliche Führungskompetenz dann natürlich ganz unterschiedlich aus, wie die folgenden Darstellungen zeigen:



10 | Führungskompetenz des Leiters Logistik im Raster der generellen Kompetenzanforderungen eines Unternehmens



11 | Führungskompetenz des Leiters Einkauf im gleichen Kompetenzraster des gleichen Unternehmens[51]

51 Heyse, V. (2010): Beispielmessungen aus – hier anonymisierten – Unternehmen.

Manchmal wird für die Führungsaufgaben in einem Unternehmen ein spezifisches Kompetenzmodell Führung erarbeitet, das dann, analog den obigen Abbildungen, für unterschiedliche Führungsaufgaben spezifiziert wird. Gemessen wird in beiden Fällen mit Rating-Methoden.

Einige Unternehmen sehen die Führungskompetenz gleichrangig mit anderen wichtigen Kompetenzen, so RWE in seinem Model of Competence, das die Führungskompetenz (untersetzt durch Mitarbeiterorientierung und Zielorientierung) der Fachkompetenz, der Unternehmerkompetenz, der Sozialkompetenz und der Veränderungskompetenz gleichordnet.[52] Andere Unternehmen sehen die Führungskompetenzen anderen wichtigen Kompetenzen übergeordnet, so z. B. in dem berühmten Leadership – Framework von Siemens:

12 | Siemens Leadership Framework

guide heißt darin: Führungspersönlichkeit sein (Personale Kompetenz), drive erfasst die Führungsinitiative (Aktivitätskompetenz), focus beschreibt die führungsgemäße Komplexitätsanalyse (Fach- und Methodenkompetenz), impact die Führungsaufgabe, zuverlässige Partner zu gewinnen (Sozialkommunikative Kompetenz). Das Framework klopft also die vier Basiskompetenzen daraufhin ab, in welchem Maße sie zur Führungskompetenz beitragen.[53]

Führungskompetenz erweist sich also als ein komplexes Zusammenwirken von Schlüsselkompetenzen, die aber selbst nicht als Teil-Führungskompetenzen beschrieben werden können. So ist z. B. Kommunikationsfähigkeit wesentlich für jede Führungstätigkeit, ist aber auch in ganz anderen Handlungszusammenhängen von großer Bedeutung. Deshalb bezeichnen wir Führungskompetenz, ähnlich wie interkulturelle Kompetenz, Innovationskompetenz, Medienkompetenz u. ä. als Querschnittskompetenz.

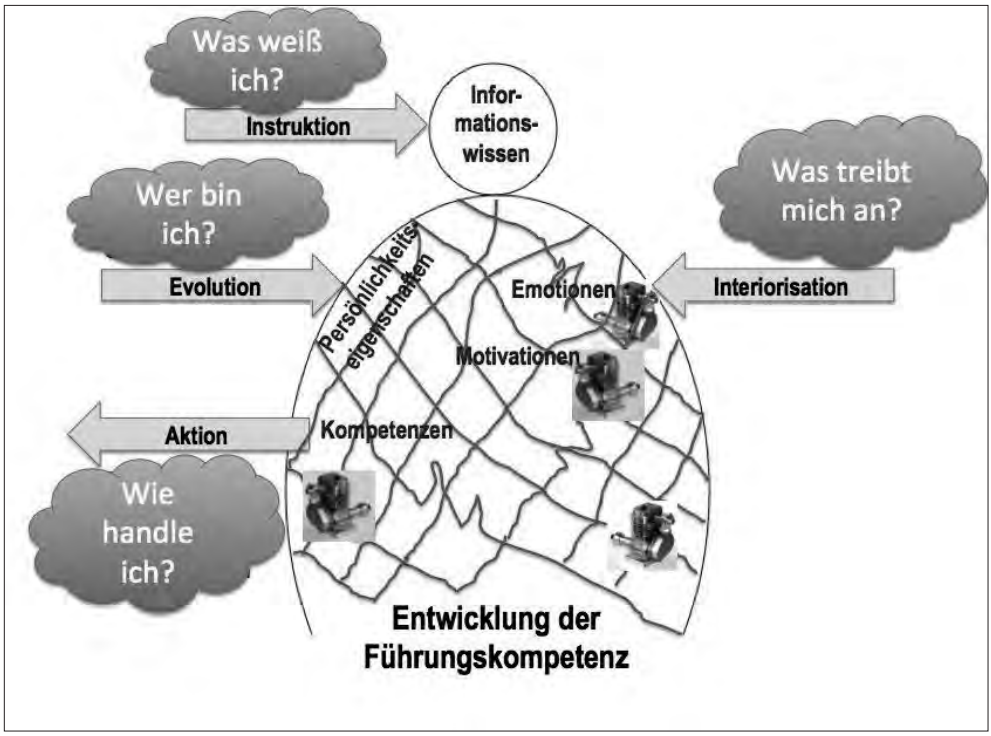
Führungskompetenz ist keine Schlüsselkompetenz, sondern eine Querschnittskompetenz, die ganz verschiedene Schlüsselkompetenzen integriert. Diese müssen in Bezug auf konkrete Führungsaufgaben ermittelt, definiert und gewichtet werden

52 RWE (2010): Model of Competence (MoC); die Kompetenzen werden durch relativ allgemeine Handlungsanker spezifiziert, so z. B. die Mitarbeiterorientierung durch »Definiert Spielregeln und gibt Orientierung; Informiert die Mitarbeiter systematisch und angemessen; zeigt aktiv Wertschätzung für Mitarbeiter und steht für sie ein ...«, und die Zielorientierung durch »Formuliert anspruchsvolle, messbare und verbindliche Ziele; Plant die Zielerreichung durch Definition und Terminierung von Teilzielen; Setzt Prioritäten...«.

53 Siemens Leadership Framework, Link vom 15.3.2012: http://www.siemens.com/pool/de/jobs_karriere/global_employer/perspektiven/fuhrungsphilosophie/leadership_exellence_dt_1136240.pdf.

5 FAZIT

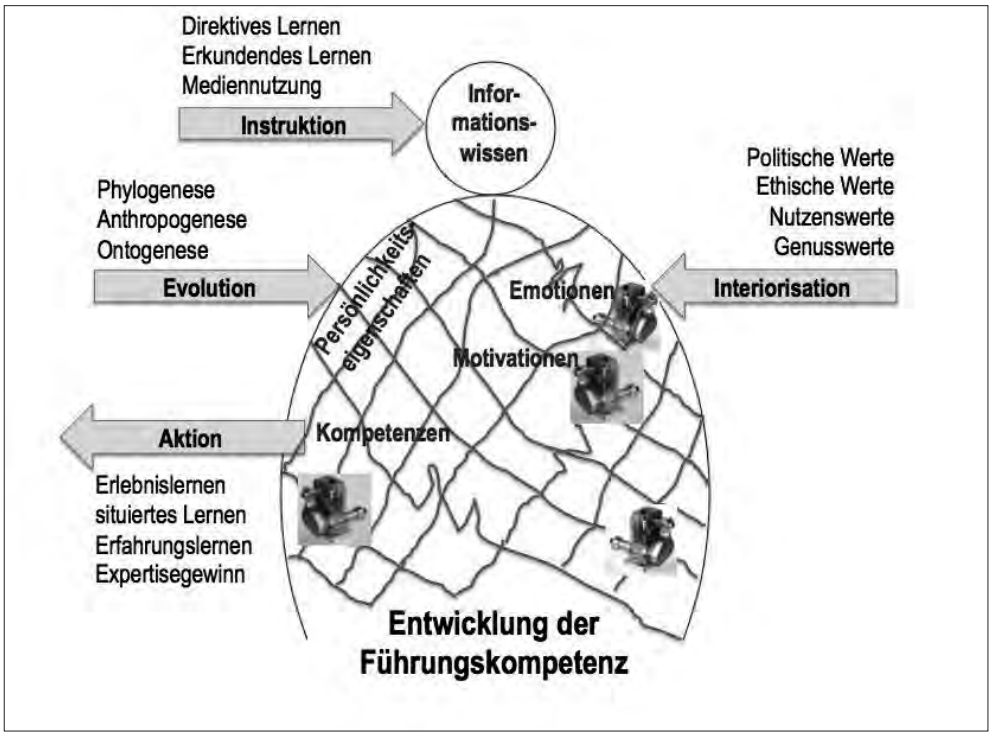
Neben der Frage »Was weiß ich« hat die Analyse der Führungskompetenz auf die Fragen geführt:



13 | Fragen zur Führungskompetenz

Die entsprechenden Entwicklungsprozesse sind angedeutet. Sie alle – Evolution, Instruktion, Interiorisation und Aktion sind an der Entwicklung von Kompetenz, insbesondere der Führungskompetenz beteiligt. Aber erst in der Aktion, in der Entwicklung der Fähigkeit, in unerwarteten, (zukunfts-)offenen Führungssituationen kreativ und selbstorganisiert handeln zu können, bildet sich Führungskompetenz heraus.

Alle beteiligten Prozesse lassen sich so zusammenfassen:



14 | Entwicklungsprozesse zur Führungskompetenz

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNGEN

1 | Mahatma Gandhi S. 413
2 | Zum Zusammenhang von Kompetenzen und (interiorisierten) Werten. Das PENG-PAFS-Schema S. 418
3 | Der Zusammenhang von Kompetenzen und (interiorisierten) Werten, das PENG-PAFS-Schema als Übungsmodul (SIBE, Herrenberg). Die zugehörige Anleitung lautet: Bitte füllen Sie möglichst zügig und spontan die Felder mit einem bis höchstens drei Stichworten aus; lassen Sie sie unausgefüllt, wenn Ihnen spontan nichts einfällt. S. 419
4 | Das WERDE©-Verfahren (Werte Diagnostik und Entwicklung) S. 420
5 | Die vier Basiswerte und die 16 Motivgruppen nach Reiss S. 421
6 | Umrissdefinitionen der 16 Reiss-Profile S. 422
7 | Führungskompetenz als eierlegende Wollmilchsau, © OrpheusXL, Fotolia.com S. 423
8 | Die von 150 Unternehmen genannten wichtigsten 16 Führungskompetenzen in gewichteter Reihenfolge S. 428
9 | Metaprofil Führungskompetenz S. 429
10 | Führungskompetenz des Leiters Logistik im Raster der generellen Kompetenzanforderungen eines Unternehmens S. 430
11 | Führungskompetenz des Leiters Einkauf im gleichen Kompetenzraster des gleichen Unternehmens S. 431
12 | Siemens Leadership Framework S. 432
13 | Fragen zur Führungskompetenz S. 434
14 | Entwicklungsprozesse zur Führungskompetenz S. 435

JOHN ERPENBECK

INTERKULTURELLE KOMPETENZ

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.).
Talent. Kompetenz. Management, Band 2, Stuttgart 2010.

INHALT

1 Einleitung 441

2 Interkulturelle Kompetenzen – gibt es die überhaupt? 442

3 Die wichtigsten Kompetenzen in interkulturellen Überschneidungssituationen 444

4 Die Lernplattform KOMUNIKI 448

5 Definitionen Interkultureller Kompetenz 450

6 Kulturen, Werte, Kompetenzen – philosophische Hintergründe 456

7 Die Aneignung interkultureller Werte für interkulturelle Kompetenz 461

8 Grenzen interkultureller Kompetenz 463

Abbildungsverzeichnis 466

1 EINLEITUNG

Die Steinbeis School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) ist in mehrfacher Hinsicht von der Problematik interkultureller Kompetenz berührt.

Erstens ist die Frage, wie unternehmerische Tätigkeit von unterschiedlichsten kulturellen Einflüssen – Mitarbeitern, Infrastrukturen, kulturpolitischen und kulturell-rechtlichen Bedingungen – geprägt wird, Gegenstand verschiedener Lehrbereiche. Die Feststellung der »Boston Consulting Group«, wonach bis 2015 das »managing change and cultural transformation« zu den fünf Schlüssel-Herausforderungen zukünftiger HR in Europa gehören wird (an erster Stelle stehen dort übrigen Talent- und Kompetenzmanagement!)[1], spiegelt sich nicht nur im Fach Internationales Management wieder, sondern beeinflusst sachlich beispielsweise auch solche auseinanderliegenden Fächer wie das Innovationsmanagement, das Personalmanagement oder das Kompetenzmanagement.

Zweitens ist aufgrund der zunehmenden internationalen Verflechtungen der SIBE mit Brasilien, Russland, Indien, China und anderen Ländern interkulturelle Kompetenz der verantwortlichen Mitarbeiter wie auch der Studenten gefragt, die zunehmend die Möglichkeiten der ergänzenden Ausbildung und Graduierung in diesen Ländern nutzen. Das geht von den erforderlichen personalen, sozialen und aktivitätsbezogenen Kompetenzen bis hin zu den Fachkompetenzen, die in diesen Ländern oft anders geschnitten sind.

Drittens hat die »Kultur internationaler Bezüge« für die SIBE auch einen internen Aspekt. Hatice, Daniele, Agnieszka, Boris, Jin, lese ich, die Namensliste einer einzigen Studiengruppe überfliegend, von denen längst alle zu MBAs, zu Mastern, zu Meistern ihres Fachs geworden sind. Diese Vielfalt, die nicht nur eine der Namens- sondern auch der Herkunftskulturen der Studenten ist, wiederholt sich bei fast allen Gruppen. Es macht die Lehre, die Kommunikation nicht leichter, aber fruchtbarer. Die fachliche Zusammenarbeit der Studenten wird auch zu einem Training interkultureller Kompetenz.

Die gesamte Arbeit der SIBE, extern wie intern, ist also von dem Bestreben durchdrungen, interkulturelle Kompetenz zu verstehen, zu erkennen, zu fördern, zu trainieren und für den späteren Arbeits- und Lebensalltag der Studenten fruchtbar zu machen. Wäre es da nicht naheliegend, einen Katalog der interkulturellen Kompetenzen, die benötigt werden, zu erarbeiten und pädagogisch umzusetzen?

1 Strack, R. u. a. (2009): The Future of HR in Europe. Key Challenges Through 2015. Boston Consulting Group. Düsseldorf.

2 INTERKULTURELLE KOMPETENZEN – GIBT ES DIE ÜBERHAUPT?

Ich mache mir regelmäßig in meinen Vorlesungen zum Kompetenzmanagement, bei Kapitel »Querschnittskompetenzen«, das Vergnügen, die Studenten möglichst rasch und ohne viel Nachsinnen interkulturelle Kompetenzen aufschreiben zu lassen. 60 Sekunden reichen, um einen imponierenden Kompetenzkatalog zusammen zu bekommen.

So sieht eine derartige Liste, von Doppelnennungen bereinigt, aus[2]:

Genannte Kompetenzbegriffe	Anzahl der Nennungen
Akzeptanz	XXX
Ambiguitätstoleranz (Toleranz bei Doppeldeutigkeiten)	XX
Anpassunggsfähigkeit	XXXXXXXXX
Beharrlichkeit	XX
Beobachtungsfähigkeit	XXX
Empathie (Einfühlungsvermögen)	XXXXXXXXXXXXXXXXX
Fachwissen über fremde Kulturen, Manieren	XXXXXXXX
Flexibilität	XXXX
Fremdsprachenverständnis- und kenntnis	XXXXXXXXX
Fruststrationstoleranz	XX
Geduld	X
Geschichtsverständnis, Traditionen, Landestypisches	XXX
Kommunikationsfähigkeit	XXXXXXXX
Kompromissfähigkeit	XX
Konfliktfähigkeit	X
Kooperationsbereitschaft	X
Krisenfestigkeit	X
Kulturverständnis und -sensibilität	XXXX
Loyalität	X
Mobilität, Reisebereitschaft	XXX
Neugier	X
Offenheit	XXXXXXXXXXXXXX
Perspektivwechselfähigkeit	X
Problemlösungsfähigkeit	X
Reisefreudigkeit	X
Respekt	XXX
Risikobereitschaft	X
Sozialengagement	X
Teamfähigkeit	XXXX
Toleranz	XXXXXXXXX
Verhandlungsfähigkeit	XX

1 | Liste der Doppelnennungen

Betrachtet man diese Tabelle, wirkt sie auf den ersten Blick vollkommen plausibel. Natürlich ist es in Bezug auf interkulturelle Kompetenz wichtig, anpassungsfähig (nicht: anpasslerisch) zu sein, sich in andere Menschen und andere Verhaltensweisen einfühlen zu können, Offenheit und Toleranz zu leben. Natürlich ist es wichtig, andere Sprachen zu beherrschen, möglichst viel über fremde Kulturen und fremde Manieren zu wissen und eine entsprechende Sensibilität zu besitzen.

Nur: keine dieser Kompetenzen ist spezifisch, gilt allein für interkulturelle Situationen. Im Gegenteil: sie sollten fast ausnahmslos auch – beispielsweise – für eine gute Ehe gelten.

Die Schlussfolgerungen daraus sind ebenso einfach wie fundamental.

Erstens. Wenn man Kompetenzen als Fähigkeiten betrachtet, kreativ und selbstorganisiert in entscheidungsoffenen, komplexen Situationen zu handeln[3], so gibt es natürlich die spezifische Fähigkeit, sich in differenzierten, komplexen, interkulturellen Situationen fühlend, denkend und handelnd zurecht zu finden. Genau das ist gemeint, wenn wir von *interkultureller Kompetenz* sprechen: die Fähigkeit, in kulturellen Überschneidungssituationen[4] kreativ und selbstorganisiert handeln zu können.

Zweitens. Diese Handlungsfähigkeit setzt jedoch auf ganz alltägliche, in vielen Lebensbereichen wichtige Kompetenzen, wie etwa Einfühlungsvermögen, Toleranz, Offenheit und weitere. Es gibt also *keine spezifisch interkulturellen Kompetenzen*. Wir fragen vielmehr nach alltäglich – besonderen Kompetenzen, die in interkulturellen Überschneidungssituationen besonders wichtig sind. Eine analoge Argumentation gilt übrigens auch für viele andere Querschnittskompetenzen, wie Führungskompetenz, Innovationskompetenz, Medienkompetenz u. ä.

Drittens. Damit *verschiebt sich die Fragestellung*. (1) Wir versuchen der interkulturellen Kompetenz beizukommen, indem wir nach denjenigen Kompetenzen fragen, die in interkulturellen Überschneidungssituationen besonders wichtig, ja handlungsentscheidend werden. (2) Wir fragen danach, wie sich diese Kompetenzen erfassen lassen. (3) Wir fragen, wo der Ort kultureller Werte in diesen Kompetenzen liegt. (4) Wir fragen schließlich, wie diese Kompetenzen angeeignet werden.

---

2 Vielen Dank den Mitgliedern der SIBE, WO47, für ihre Mitarbeit.

3 Heyse, V., Erpenbeck, J. , Ortmann, S. (Hrg.) (2010): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin.

4 Zawacki-Richter, O. (2006): Das Projekt »toleranz lernen« – Interkulturelle Kompetenzentwicklung online. In: Handbuch E-Learning 15. Erg. – Lfr. Januar 2006, S. 3; vgl. auch das Portal www.toleranz-lernen.de.

3 DIE WICHTIGSTEN KOMPETENZEN IN INTERKULTURELLEN ÜBERSCHNEIDUNGSSITUATIONEN

Verschiedene Modelle interkultureller Kompetenz versuchen, die Kompetenzen herauszufiltern, die in interkulturellen Überschneidungssituationen handlungsentscheidend werden. Dabei ist vor einer gewissen Willkür zu warnen: »So zahlreich und vielfältig die Konzeptionalisierungen der interkulturellen Kompetenz sind, so kann eine Gemeinsamkeit ausgemacht werden: die Entwickler zahlreicher Konzepte der interkulturellen Kompetenz gehen sehr schnell dazu über, mehr oder minder willkürlich gewählte Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten von, ihrer Sicht nach, interkulturell kompetenten Personen aufzuzählen, ohne vorab zu klären, was unter dem Begriff Kompetenz zu verstehen ist und welche die konstitutiven Bestandteile von Kompetenzen sind. Eine begriffliche Differenzierung und die Bestimmung der Zusammensetzung von Kompetenzen ist jedoch die Grundvoraussetzung für die Formulierung methodisch-didaktischer Leitlinien für Lernarrangements, die die interkulturelle Kompetenz ganzheitlich entwickeln möchten.«[5]

Die Konzepte der interkulturellen Kompetenz können hauptsächlich in drei Modellgruppen gefasst werden: Listenmodelle, Strukturmodelle und Prozessmodelle.[6]

Listenmodelle fassen interkulturelle Kompetenz als ein aus mehreren relevanten Teilkompetenzen bestehendes, persönlichkeitsbezogenes Konzept auf. Persönlichkeitsmerkmale, Fertigkeiten und Fähigkeiten werden ziemlich willkürlich und kaum empirisch gestützt als Prädiktoren erfolgreichen interkulturellen Handelns angesehen. Institutionelle und politische Rahmenbedingungen werden dabei kaum einbezogen.[7]

Strukturmodelle begreifen interkulturelle Kompetenz als ein mehrdimensionales Konstrukt, das versucht, Merkmale, wie sie in Listenmodellen zusammengestellt werden, zu kategorisieren. Interkulturelle Kompetenz setzt sich danach aus einer kognitiven, einer emotionalen und einer verhaltensbezogenen Dimension zusammen. Den drei Dimensionen werden dann einzelne Merkmale zugeordnet.[8]

Prozessmodelle leiten aus der allgemeinen Handlungskompetenz eine interkulturelle Handlungskompetenz ab.[9] »Prozessmodelle verstehen interkulturelle Kompetenz ... als erfolgreiches ganzheitliches Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten«[10] Neben Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften wird die Bewährung in der interkulturellen Situation in den Vordergrund gerückt. Damit wird auf ein Kompetenzverständnis zurückgegriffen, das auch von uns seit den 90er Jahren forciert und propagiert wurde, wonach Kompetenzen aus den vier Basiskompetenzen Personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, Fach- und Methodenkompetenz und Sozial-kommunikative Kompe-

tenz bestehen und die in die Fähigkeit münden, selbstorganisiert zu denken und zu handeln. Ein modifiziertes Prozessmodell (INCA-EU-Projekt 2001–2004 zur Erfassung interkultureller Kompetenz) und das – leider wenig begründet – sechs Basiskomponenten (Ambiguitätstoleranz, Empathie, Verhaltensflexibilität, aktiver Wissenserwerb, Kommunikationsbewusstsein, Respekt für Andersartigkeit) in den Mittelpunkt rückt und für jede Komponente nach einer kognitiven, einer affektiven und einer handlungsorientierten Dimension sucht, fand international Beachtung.[11] Das webbasierte Kompetenzerfassungs- und -entwicklungsprojekt KOMUNIKI, von dem sogleich noch berichtet werden soll, nutzt ebenfalls ein Prozessmodell.

Unser eigenes Modell vereinigt in gewisser Weise die Vorzüge von Listen-, Struktur- und Prozessmodell.

Dem KODE®X-Kompetenzatlas liegt eine Liste von Kompetenzbegriffen zugrunde. Das *Listenmodell* bestand ursprünglich aus ca. 300 Begriffen, die durch eine zuordnende Befragung von ca. 200 Personen auf die praktikable Menge von 64 Begriffen eingeengt wurde. Die Willkür der Auswahl wurde also durch die Menge der Befragten und eine statistische Auswertung weitgehend aufgehoben. Die so ausgewählten Begriffe wurden einer vorgegebenen und sowohl theoretisch als auch empirisch weitgehend abgesicherten Grundstruktur, nämlich den Basiskompetenzen P, A, F, S und allen daraus möglichen Zweierkombinationen (PA, PF, PS, AP, AF, AS, ... usw.) zugeordnet. Damit wäre die Ebene eines *Strukturmodells* gegeben. Allerdings geht es beim KODE®X-Kompetenzatlas gerade nicht um die Erfassung einer bloßen Kompetenzstruktur, sondern um die Erfassung und den Anstoß eines Kompetenzentwicklungsprozesses. Insofern handelt es sich, dort wo das KODE®-KODE®X-System zum Einsatz kommt, stets um ein *Prozessmodell*.

---

5 Wozniak, M. (2009): Der KOMUNICODE – Der Schlüssel für ein erfolgreiches webbasiertes Training zur Entwicklung interkultureller Kompetenz? (Masterarbeit, Viadrina) Frankfurt Oder, S. 11.

6 Die Ausführungen folgen der Zusammenfassung von Wozniak, M. (2009): a. a. O.

7 Vgl. z. B. die Kritiken von Albrecht, A.-G., Deller, J. (2007): Interkulturelle Eignungsdiagnostik. In: Straub, J., Weidemann, A., Weidemann, D. (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart, Weimar. S. 741–754; Scheitza, A. (2007): Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Otten, M., Scheitza, A., Cnyrim, A. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt am Main, London, S.91–117; Straub, J. (2007): Stichworte Kultur, Kompetenz. In: Straub, J., Weidemann, A., Weidemann, D. (Hrsg.): a. a. O. S. 7–23; S. 35–47.

8 Vgl. Graf, A. (2004): Interkulturelle Kompetenzen im Human Ressource Management. Wiesbaden.

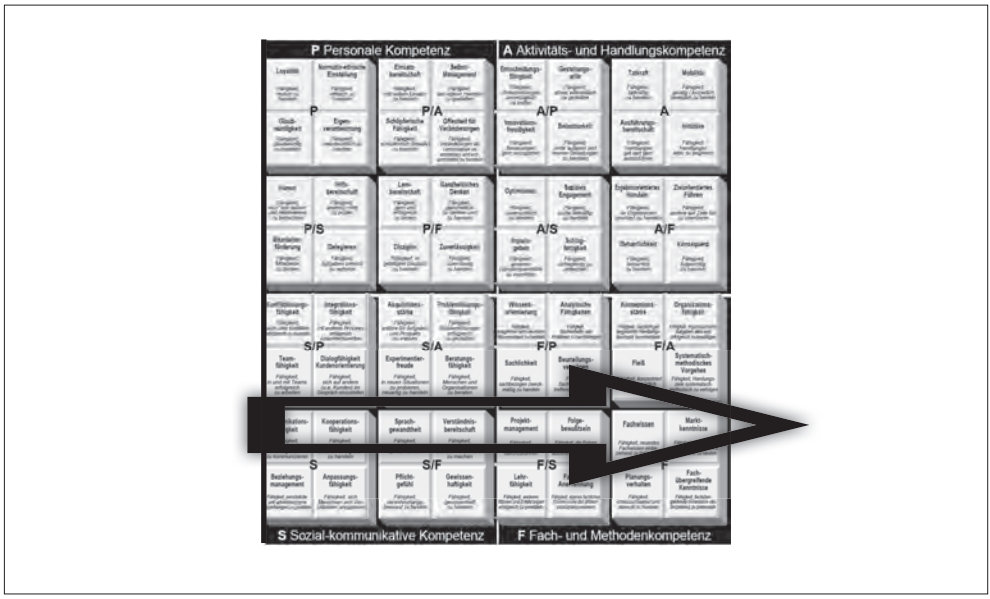
9 Vgl. Bolten, J. (2007): Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Göttingen.

10 Bolten, J. (2007): Was heißt »Interkulturelle Kompetenz? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Berninghausen J., Künzer, V. (Hrg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt am Main. S. 21–42.

11 Prechtl, E., Davidson Lund, A. (2007): Intercultural Competence and Assessment: Perspectives from the INCA Project. In: Kotthoff, H., Spencer-Oatley, E. (Hrsg.): Handbook of Intercultural Communication. Berlin, New York.

Mit Hilfe des KODE®X-Kompetenzatlas lässt sich gut veranschaulichen, worum es bei der Erfassung von interkultureller Kompetenz eigentlich geht. Der Kompetenzatlas bietet eine ausgewogene Auswahl der wichtigsten Kompetenzbegriffe, die einerseits durch einen zugehörigen Synonymatlas, andererseits durch eine entsprechende Definitionsarbeit punktgenau auf eine interkulturelle Überschneidungssituation bezogen werden können. Das Vorgehen lässt sich grafisch veranschaulichen.

In der neuesten Version betont der KODE®X-Kompetenzatlas bei jedem Begriff, dass er nicht auf Persönlichkeitseigenschaften, sondern auf – kreative, selbstorganisierte – *Handlungsfähigkeiten* bezogen ist.[12]



2 | Interkultureller Kontext / interkulturelle Überschneidungssituation

Bei jedem der Kompetenzbegriffe (und eventuellen Synonyme) lässt sich nun fragen: wie wichtig ist genau *diese* Kompetenz im interkulturellen Kontext, in einer interkulturellen Überschneidungssituation. Im eingezeichneten Beispiel wird beispielsweise nach der Bedeutung des *Beziehungsmanagements* und der darin eingeschlossenen Empathie für die interkulturelle Überschneidungssituation gefragt und diese – wie in der Eingangsliste deutlich – sehr hoch eingeschätzt. Auf analoge Weise müssen *alle* Kompetenzen des Rasters abgefragt und eingeschätzt werden. Je nach Fragestellung ergibt sich für einen bestimmten Personen- oder Arbeitsbereich, eine Trainingssituation oder eine Konfliktkonstellation eine gewichtete Belegung der Felder des KODE®X-Kompetenzatlas. Sie ist eine Widerspiegelung der reflektierten interkulturellen Kompetenz. Einige der hoch eingeschätzten (allgemeinen) Kompetenzen repräsentieren dann zusammengenommen die nachgefragte interkulturelle Kompetenz in markanter Weise.

Es bietet sich an, zur Entwicklung eines Prozessmodells interkultureller Kompetenz und eines entsprechenden Messverfahrens das »klassische« KODE®X-Vorgehen zu benutzen:[13]

- Für den in Frage stehenden Bereich, in dem interkulturelle Kompetenz wichtig geworden ist bzw. deutlich weiterentwickelt werden soll oder vielleicht auch Probleme bereitet und Konflikte verursacht, werden initial Aufgaben, Strategien und Visionen der künftigen Arbeit oder der künftigen Lernprozesse – etwa bei einer Weiterbildungseinrichtung oder einer Universität – abgesteckt.

- Ein sach- und kompetenzkundiges Spitzenteam ermittelt darauffolgend mit Hilfe des KODE®X-spezifischen Fragebogensatzes und der entsprechenden Software welche ca. 16 der 64 Kompetenzen des Atlas von allen Mitgliedern des Top-Teams an die vorderste Stelle gerückt wurden.

- Diese für die nachgefragte interkulturelle Kompetenz entscheidenden Spitzenkompetenzen werden bis zu einem abschließenden Konsens ausdiskutiert.

- Dann werden sie für den in Frage stehenden Bereich spezifisch definiert. Beziehungsmanagement heißt in unterschiedlichen interkulturellen Überschneidungssituationen möglicherweise etwas vollkommen anderes. In einer Universität, auch in einer netzbasierten Universität gestaltet sich Beziehungsmanagement anders als für den Sozialarbeiter, der massiv mit Migrantenproblemen konfrontiert ist und wieder völlig anders in einem großen Konzern, in dem viele international zusammengesetzte Teams zusammenwirken.

- Die Kompetenzbegriffe und ihre möglichst in Form von prüfbaren Verhaltensankern zusammengefassten Definitionen bilden ein Kompetenzmodell[14] von dem aus sich ein spezifisch interkulturell orientiertes Kompetenzmanagement gestalten lässt. Das muss insbesondere für unterschiedliche Lernergruppen, Migrantengruppen oder Jobgruppen mit Hilfe unterschiedlicher Kompetenzkorridore angepasst werden.

12 Heyse, V., Erpenbeck, J. , Ortmann, S. (Hrg.) (2010) : Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin.

13 Heyse, V., Erpenbeck, J. (Hrg.) (2007): Kompetenzmanagement. Münster, New York, München, Berlin.

14 Grote, S., Kauffeld, S. Frieling, E. (2006): Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele. Stuttgart.

4 DIE LERNPLATTFORM ›KOMUNIKI‹

Ein instruktives Beispiel des umrissenen Vorgehens lieferte die Lernplattform KOMUNIKI.[15]

3 | KOMUNIKI Plattform

Für die Konzipierung eines Web Based Trainings zur Entwicklung interkultureller Kompetenz sollte ein Lernsystem entwickelt werden, »das methodisch und didaktisch so zusammen gesetzt ist, dass Bedingungen für den Austausch der Teilnehmer geschaffen sind, die günstig für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind.« Kein leichtes Unterfangen angesichts der erwähnten Behauptung, dass es sich hierbei um ein ›nahezu unbeschriebenes Blatt‹ handele. Dieser Herausforderung haben sich die Entwickler des webbasierten Trainings zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz – dem KOMUNIPASS – gestellt. Das webbasierte kulturallgemeine Sensibilisierungstraining wurde im Jahr 2008 für die Social Web Academy Komuniki Ltd.[16] entwickelt und im Februar 2009 online gestellt. Es handelt sich bei dem KOMUNIPASS um das weltweit erste Web2.0-basierte Training zur Entwicklung interkultureller Kompetenz seiner Art. Es ist ein Pilotprojekt, das gleichzeitig als Grundstein für die webbasierte Entwicklung interkultureller Kompetenz begriffen werden kann.«[17]

Während das blended-learning-Programm durch W. Sauter gestaltet wurde[18], ergab sich die Frage nach einer Eingangsbefragung, um Interessen und Stand der Bewerber vorab einzuschätzen. In diesem Zusammenhang wurde das KODE®X-Verfahren in der erwähnten Schrittfolge eingesetzt, um – nach einer prinzipiellen Diskussion des Wofür und Wohin der Internetplattform – die für interkulturelle Überschneidungssituationen wichtigsten Kompetenzen herauszuarbeiten und sie, in einem zweiten Schritt, in Bezug auf diese Situationen hin zu definieren. An der Erarbeitung dieses

4 | KOMUNIKI Einsatzmöglichkeiten

Ausgangsrasters waren neben W. Sauter und M. Wozniak auch einer der Eigner, H. Gehlhar sowie weitere Wissenschaftler und der Autor dieses Textes beteiligt.

Das Ergebnis der Diskussion sei hier aus zwei Gründen vollständig wiedergegeben. Zum einen, um an das interessante, ja einmalige KOMUNIKI-Vorhaben zu erinnern und weitere Bestrebungen dieser Art anzuregen.[19] Zum anderen aber, um das herausgearbeitete Kompetenzraster und die definitorisch zugeordneten Verhaltensanker zum weiteren Durchdenken, zur weiteren Nutzung zu empfehlen. Angemerkt sei, dass das Kompetenzraster nicht nur in der hier wiedergegebenen Papierform vorliegt, sondern auch in einer sofort einsetzbaren, technisch ausgefeilten Softwareversion.[20]

15 Sie musste Anfang 2010 aus internen Gründen leider vom Netz genommen werden. Das mindert aber die Verdienste von KOMUNIKI, was Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung betrifft, in keiner Weise.

16 KOMUNIKI Project: https://www.komuniki.com

17 Wozniak, M. (2009): a. a. O., S. 3.

18 Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0; Kuhlmann, A. M., Sauter, W. (2008): Innovative Lernsysteme. Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software. Berlin, Heidelberg.

19 Diese Erinnerung erfolgt in Übereinstimmung mit H. Saeger, Zypern.

20 Der Firma isb; d. i. das Ingenieurbüro Steffen Buhr, 33102 Paderborn; http://ww.isbuhr.de

5 DEFINITIONEN INTERKULTURELLER KOMPETENZ

VERSTÄNDNISBEREITSCHAFT (Die Absolventin, der Absolvent …)

- ist fähig, kulturspezifische Perspektiven zu erkennen, einzunehmen und in Bezug zueinander zu setzen
- kommuniziert die eigenen kulturellen Erfahrungen und Einsichten nachvollziehbar und einsichtig und hört anderen gut zu
- respektiert andere kulturdeterminierte Kommunikations- und Handlungsweisen, von den eigenen abweichende Regel-, Wert- und Normvorstellungen und Glaubenssysteme und begreift diese als in sich stimmig und gleichwertig
- besitzt Ausdauer, Sensibilität und Offenheit, um fremdkulturelle Wissens- und Wertbestände sowie damit verbundene sachliche und soziale Zusammenhänge zu verstehen

INTEGRATIONSFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent …)

- bündelt durch die eigene Persönlichkeit unterschiedliche interkulturelle Interessen, Wertvorstellungen und Handlungsweisen und wirkt ausgleichend
- fühlt sich in die widersprüchlichen Bedingungen und Sichtweisen von Angehörigen verschiedener Kulturen ein und wirkt als Vorbild problemlösend
- entwickelt und nutzt Methoden interkultureller Kommunikation und Kooperation und schafft damit Rahmenbedingungen der Integration
- hat die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit interkultureller Integration im persönlichen Werte- und Normensystem verankert

KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent …)

- ist fähig, unterschiedliche Kommunikationsstile zu identifizieren
- kann den Einfluss des Fremdsprachenniveaus auf die interkulturelle Kommunikation einschätzen und sich selbst angemessen ausdrücken
- ist bereit, die eigenen kulturspezifischen Kommunikations-Konventionen zu modifizieren
- kann unter Einbeziehung fremdkultureller Kommunikationskonventionen eine gemeinsame Verständigungsbasis schaffen

LERNBEREITSCHAFT (Die Absolventin, der Absolvent …)

- sucht erfolgreich nach Informationen und Quellen zum Erwerb kulturrelevanten Wissens
- besitzt die Fähigkeit zum informellen Lernen im interkulturellen sozialen Umfeld und Freizeitbereich
- ist neugierig in Hinsicht auf andere Kulturen
- zeigt Entwicklungsbereitschaft in Bezug auf interkulturelle Anforderungen

VERHALTENSFLEXIBILITÄT (Die Absolventin, der Absolvent …)

- verfügt über ein vielseitiges Verhaltensrepertoire in interkulturellen Situationen und ist sich dessen bewusst
- sieht Anforderungen an die eigene Verhaltensflexibilität in interkulturellen Situationen als positive Herausforderungen
- möchte das eigene Verhaltensrepertoire in interkulturellen Situationen ausschöpfen und kontinuierlich erweitern
- kann das eigene Handeln kulturspezifischen Situationen anpassen

KONFLIKTLÖSUNGSFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent …)

- erkennt kulturspezifisch motivierte Interessenslagen und -gegensätze und ist sich der eigenen Interessenslage bewusst
- ist fähig, auf sensible Weise kulturadäquate Lösungsmöglichkeiten bei Konflikten zu erarbeiten
- besitzt die Fähigkeit mit Konflikten kulturspezifisch umzugehen, schafft Vertrauen und wirkt sicher im Auftreten
- löst Konflikte nicht auf Kosten der widerstreitenden Parteien, ist geeignet in interkulturell determinierten Konfliktfällen zu vermitteln

OFFENHEIT FÜR VERÄNDERUNGEN (Die Absolventin, der Absolvent …)

- stellt sich kulturspezifischen Problem- und Handlungssituationen mit offenem Ausgang bewusst und gern
- nutzt Veränderungen und neue Anforderungen, um das Verständnis für unterschiedliche Kulturen weiter zu entwickeln
- erbringt in kulturellen Überschneidungssituationen oft die besten und kreativsten Leistungen
- ist psychisch stabil genug, um fremdkulturelle Handlungszusammenhänge einzuordnen, positiv zu verarbeiten

GANZHEITLICHES DENKEN (Die Absolventin, der Absolvent …)

- richtet das Denken nicht nur auf fachlich-methodische Details, sondern auf umfassende Inhalte und Zusammenhänge im interkulturellen Kontext
- schaut über den eigenen kulturellen Rahmen hinaus
- betrachtet Sachverhalte nicht nur aus dem Blickwinkel der eigenen Kultur, sondern bezieht auch Erfahrungen aus interkulturellen Wechselwirkungen in das eigene Handeln ein
- verliert sich nicht in Details, sondern bezieht die verschiedenen Aspekte von Interkulturalität in das eigene Denken und Handeln ein

GESTALTUNGSFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent …)

- gestaltet aktiv und kreativ Beziehungen, Handlungen und gegebenenfalls Konfliktlösungen im interkulturellen Kontext

- modifiziert unter komplizierten interkulturellen Bedingungen das eigene Handeln, ohne eigene Vorhaben aus den Augen zu verlieren und erträgt Unbestimmtheiten und Widersprüche, die sich dabei ergeben
- bewältigt interkulturelle Problemsituationen durch Erprobung verschiedener Formen von Kommunikation und Zusammenarbeit
- macht innovative Vorschläge und ermutigt andere zu innovativen Veränderungen im interkulturellen Bereich

PROBLEMLÖSUNGSFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent …)

- erkennt, wenn Probleme aufgrund von kulturspezifischen Wert- und Normvorstellungen, Glaubenssystemen und Handlungsweisen entstanden sind
- gestaltet Kommunikationsstrukturen dem erkannten interkulturellen Problemtyp entsprechend effektiv
- initiiert Problemlöseprozesse, die an den kulturellen Gegebenheiten und Anforderungen orientiert sind
- kann damit umgehen, wenn bestimmte kulturell bedingte Probleme nicht unmittelbar gelöst werden können

BEZIEHUNGSMANAGEMENT (Die Absolventin, der Absolvent …)

- ist um die Vermittlung zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen bemüht und wirkt auf Grund der persönlichen Integrationsfähigkeit und Toleranz beziehungsstiftend
- kann Beziehungen über Kulturgrenzen und -distanzen hinweg systematisch aufbauen und pflegen
- nimmt die eigenen Stärken und Schwächen an und akzeptiert unterschiedliche Ausprägungen der Persönlichkeit von Angehörigen verschiedener Kulturen
- wahrt die notwendige Balance zwischen sozialer Nähe und Distanz, gestaltet ein warmes, erfolgreiches Miteinander und erzielt damit auch Erfolg im interkulturellen Kontext

SELBSTMANAGEMENT (Die Absolventin, der Absolvent …)

- hat ein zutreffendes Bild von den eigen- und fremdkulturellen Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen
- schöpft die gegebenen kulturadäquaten Handlungsmöglichkeiten aktiv aus
- handelt planvoll und überlegt, respektvoll aber ohne übertriebene Vorsicht gegenüber anderen Kulturen
- sucht unaufgefordert nach Möglichkeiten, welche die eigenen kulturellen Erfahrungen und das eigene kulturelle Wissen erweitern

SPRACHGEWANDTHEIT (Die Absolventin, der Absolvent …)

- drückt eigene Erfahrungen, Gedanken und Vorschläge sprachlich klar aus und kommuniziert sie in kulturell angepasster Weise
- knüpft durch sprachlich und kulturangepasste Formulierungen Beziehungen und pflegt sie

- stellt sich schnell auf das Sprachniveau der Kommunikationspartner ein
- beherrscht die rhetorischen wie auch die kontextuell gebundenen (Ironie, Satire, Humor, Metapher, Anspielung) und redegebundenen (Sprechrhythmus, Satzmelodie, Lautstärke, Betonung) Mittel der Kommunikation in der gegebenen Kultur

KOOPERATIONSFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent …)

- hat ausgeprägte Fähigkeiten mit Menschen anderer Kultur zusammenzuarbeiten
- fördert ein produktives Miteinander und die Zusammenarbeit in multikulturellen Gruppen
- schätzt gegenseitige Akzeptanz als grundsätzliche Einstellung im interkulturellen Kontext anderer und wertet Konsensfähigkeit hoch
- führt Personen aus unterschiedlichen Kulturen und kulturspezifischen Herangehensweisen zielgerichtet zusammen

BEURTEILUNGSVERMÖGEN (Die Absolventin, der Absolvent …)

- verfügt über ein breites fachlich-methodisches Wissen, um interkulturelle Sachverhalte und Problemsituationen einzuschätzen
- besitzt einen gefestigten Erfahrungs- und Wertehintergrund, um auch bei unsicherem oder fehlendem Wissen über andere Kulturen überzeugende Auffassungen zu entwickeln
- weiß, dass die eigene Urteilsfähigkeit in interkulturellen Kontexten oft stark eingeschränkt ist und reflektiert dementsprechend die eigenen Urteile
- steigert durch Praxiserfahrungen fortlaufend die eigene interkulturelle Urteilsfähigkeit

TEAMFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent …)

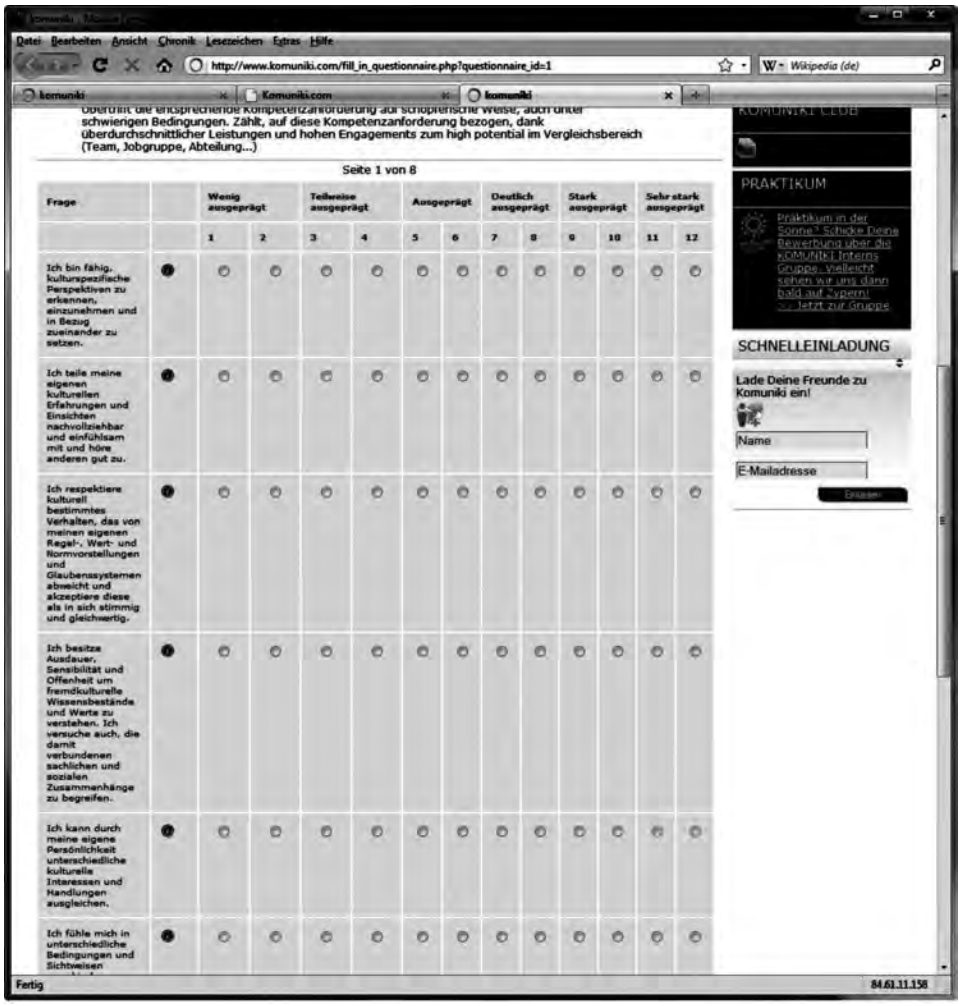
- ist bereit und in der Lage, in multikulturellen Gruppen / Teams zu arbeiten
- veranlasst die offene Darlegung kulturspezifischer Sichtweisen und Meinungen und kann sie in Gruppenprozesse einbinden
- ist konsensfähig und setzt sich auch bei kulturspezifisch motivierten Differenzen für gemeinsame Lösungen ein
- wirkt ausgleichend im Bereich kulturdifferenter sozialer Leistungs- und Wertvorgaben

Für den *Eingangstest* wurden diese Definitionen zu Selbstaussagen umformuliert. Etwa:

VERSTÄNDNISBEREITSCHAFT

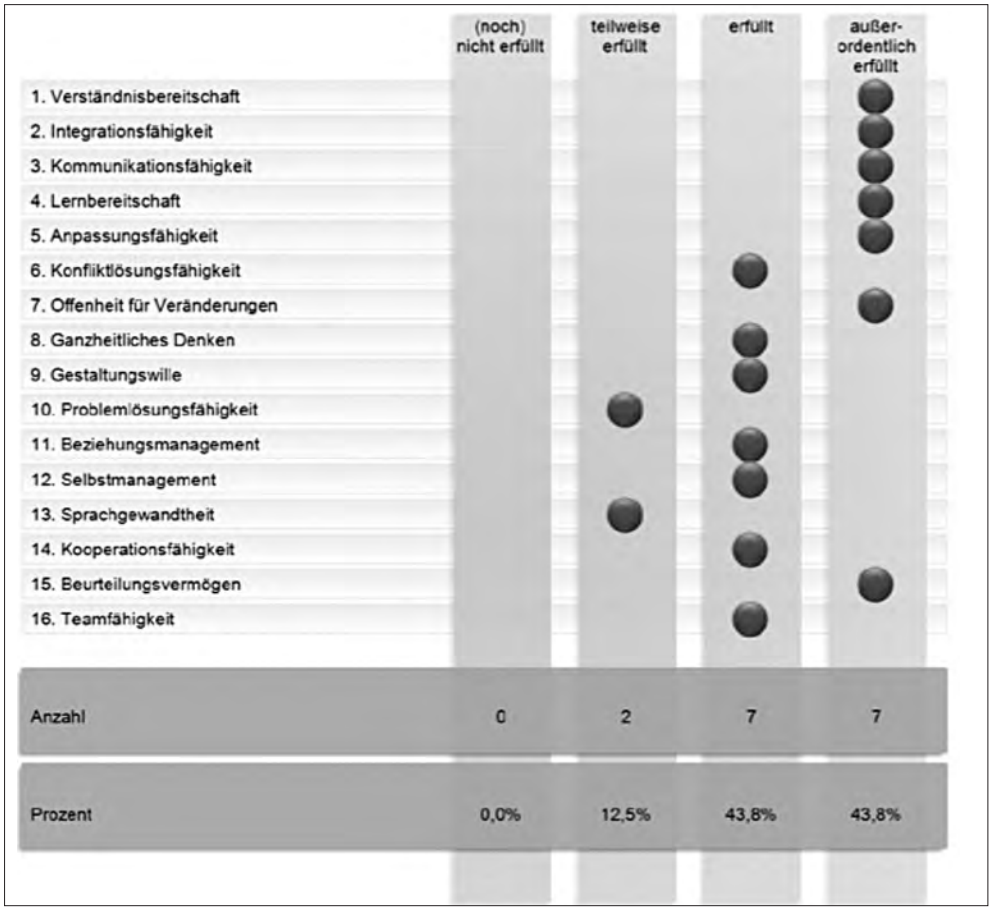
- Ich bin fähig, kulturspezifische Perspektiven zu erkennen, einzunehmen und in Bezug zueinander zu setzen
- Ich kommuniziere meine eigenen kulturellen Erfahrungen und Einsichten nachvollziehbar und einsichtig und höre anderen gut zu
- Ich respektiere anderes kulturdeterminiertes Verhalten, von meinen eigenen abweichende Regel-, Wert- und Normvorstellungen und Glaubenssysteme und begreife diese als in sich stimmig und gleichwertig
- Ich besitze Ausdauer, Sensibilität und Offenheit um fremdkulturelle Wissens- und Wert bestände sowie damit verbundene sachliche und soziale Zusammenhänge zu verstehen…

Die Abbildung zeigt einen Ausschnitt des eingesetzten Web-Fragebogens:



5 | Web-Fragebogen (Ausschnitt)

Das Ergebnis des Selbsttest wurde in folgender Weise wiedergegeben:[21]



6 | Ergebnisse[22]

Das so entwickelte Instrument erlaubte einen Schnelltest und damit den Einstieg tausender Interessierter in die Internetplattform und die dort angebotenen Lernprogramme.

21 Wir danken der Firma isb für die Erlaubnis, diese Abbildungen wiedergeben zu dürfen.

22 Der SOLL-/IST-Vergleich zeigt auf, inwiefern die Anforderungen innerhalb der jeweiligen Teilkompetenzen erfüllt werden.

6 KULTUREN, WERTE, KOMPETENZEN – PHILOSOPHISCHE HINTERGRÜNDE

Fragen müssen wir nun, wo der Ort kultureller Werte in den Kompetenzen ist, bevor wir in einem letzten Schritt versuchen zu klären, wie diese Werte angeeignet und damit zum Bestand der eigenen Kompetenzen werden können.

> *In Form eigener Emotionen und Motivationen angeeignete, also interiorisierte Werte sind die Kerne von Kompetenzen.*[23]

Man kann noch so viel über soziale, kommunikative Situationen gelernt haben und wissen – die Fähigkeit, sich in Sekundenbruchteilen auf eine solche Situation kreativ und selbstorganisiert einzustellen, adäquat zu reden und zu handeln, also die entsprechende sozial-kommunikative Kompetenz zu besitzen, setzt zwar das Wissen voraus, ist aber etwas gänzlich anderes. Wissen und Handeln klaffen da oft fundamental auseinander.

Das gilt ganz besonders für sozial-kommunikative Anforderungen in interkulturellen Überschneidungssituationen. Die Werte einer anderen, manchmal fremden, zuweilen auch feindlichen Kultur müssen nicht nur sachlich-analytisch begriffen, sondern auch emotional-motivational angeeignet werden. Das heißt keinesfalls, dass sie kritiklos den eigenen Kompetenzen eingemeindet werden – das geschieht mit den Werten unser eigenen, mitteleuropäisch-christlich geprägten Kultur auch nicht. Es heißt aber, dass man sich der kulturell anderen Wertewelt einfühlen, sie verstehen und erleben kann. Damit erhebt sich die tiefer gehende Frage nach dem Zusammenhang von Kultur und Wert, von Kulturen und Werten, von Interkulturalität und interkulturellen Werten.

Die vielleicht präziseste Quintessenz des Zusammenhangs von Kultur und Wert stammt von Max Weber: »Der Begriff der Kultur ist ein Wertbegriff... ›Kultur‹ ist ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens«.[23] Damit werden *Wert* und *Wertung* die eigentlichen *Mittelpunktskategorien* des Kulturbegriffs.

Das ist weder von der Herkunft, noch vom Umfang des Kulturbegriffs unmittelbar einsichtig. Der lateinische Ursprung umfasst einerseits *cultus* im Sinne von Glauben, Glaubensbekenntnis, einer Verehrung aus Glauben – und damit eindeutig einen Wertaspekt. Er umfasst aber andererseits das *colere* im Sinne der Haupttätigkeit des Bauern (Agricola), des Feldbaus, der Landpflege, der Bodenkultur, was später auf die physische und geistige Pflege des Individuums erweitert wird – hier spielen Wertaspekte nur eine nebengeordnete, vermittelnde Rolle. Erst mit S. Pufendorf (1632–1694) wird *cultura* zum unspezifizierten Gegenbegriff zu *natura* – eine Entgegesetzung, die dann im 19. und 20. Jahrhundert bis zur scharfen Trennung von Naturwissenschaft und Kulturwissenschaft bei H. Rickert getrieben wird. Im 20. Jahrhundert wird der Kulturbegriff inflationär:

Bodenkultur, Nationalkultur, archäologische Kultur, schriftliche Kultur, Kulturvolk – eine Liste die sich endlos ausweiten lässt.[25] Einerseits spricht man von der Kultur, andererseits ist von den zwei, drei oder mehr Kultur*en* die Rede.[26] Der Kulturbegriff verschwimmt in Vielfalt – ist da das Nachdenken über *Kulturen* und damit auch über *Interkulturalität* überhaupt sinnvoll?

Um darauf einzugehen, muss man wohl zunächst den »kleinsten gemeinsamen Nenner« der vielen Kulturauffassungen suchen und feststellen, was davon für die hier aufgeworfene Fragestellung relevant ist. Stellvertretend für viele Definitionsversuche seien zwei Zugänge betrachtet, ein lexikalischer, der recht umfassend den neueren Erkenntnisstand integriert und ein kommunikationstheoretischer, der über eine solche Integration hinaus ein Denkmodell zum tieferen Verständnis von Kultur liefert.

Kultur ist das, was die Menschen aus sich und ihrer Welt machen und was sie dabei denken und sprechen. Eine Kultur als Lebensbedingung geistig-sozialen Agierens und Produkt des historisch-gesellschaftlichen Menschen auffassende philosophisch-sozialwissenschaftliche Definition stellt fest: »Bei allen Ansätzen geht es im Kern um zwei grundlegende Dimensionen von Kultur: 1. analytisch-funktional: um die Systeme von gesellschaftlichen Vermittlungen, über die menschliche Tätigkeit ideell (symbolisch, rational, emotional, sinnlich-bildhaft, ideologisch etc.) reguliert wird; 2. axiomatisch-inhaltlich: um die (letztlich auf Interessen gegründeten) Werte, Ziele, Maßstäbe, die die Verhaltensorientierungen konkreter Kultursysteme strukturieren.«[27]

Es soll vermerkt werden, dass es sich erstens um *ideelle*, geistige Prozesse und Resultate handelt, dass also materielle Objekte und Verhältnisse nur insoweit betrachtet werden, als in ihnen Geistiges »geronnen«, materialisiert ist. Da geistige Prozesse in der Regel nur anhand der Resultate verfolgt werden – ob das eine lautliche Entäußerung, eine symbolische Form oder ein technisches Produkt ist – sollen diese Resultate in den Mittelpunkt gerückt werden. Zweitens sind sie, da gesellschaftliche Vermittlungen regulierend, stets kommunikationsbezogen und sie vermitteln Bedeutungen in einem doppelten Sinne: *objektiv*, indem sich das Resultat (ein Wort, ein Satz, ein Bild, ein Produkt usw.) auf einen kommunizierten geistigen oder gegenständlichen, individuellen oder sozialen Sachverhalt bezieht, also auf etwas Erkanntes hindeutet, *subjektiv*, indem es diesem Sachverhalt eine Bedeutsamkeit für den oder die Kommunizierenden zuordnet, ihn *wertet*. Beide Aspekte – Erkennen und Werten – bedingen einander, allerdings liegt das

23 Schweizer, G., Müller, U., Adam, T. (2010) (Hrg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Bielefeld

24 Weber, M. (1989): Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnisse. In: ders.: Rationalisierung und entzauberte Welt. Leipzig.

25 Irmscher, J. (1995): Der Begriff Kultur – Ursprünge und Entwicklung. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Bd. 3, Velten.

26 Vgl. Snow, C. P. (1967): Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. Stuttgart.

27 Maase, K., Kultur. In: Sandkühler, H. J. (1990) (Hrg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. II, Hamburg.

Besondere menschlich-gesellschaftlicher Vermittlung eben gerade darin, Sachverhalte unter dem Blickwinkel ihrer Bedeutsamkeit zu kommunizieren (und kommunizieren zu können!) – eben deshalb ist der Begriff der Kultur ein Wertbegriff. In der Tat haben alle angeführten kulturellen Regulationsformen (symbolisch, rational, emotional, sinnlich-bildhaft, ideologisch etc.) und Strukturaspekte (Interessen, Werte, Ziele, Maßstäbe) wesentlich *wertenden Charakter*.

Eine weitreichende Begründung dafür gibt ein bis heute weitergeführter[28] kommunikationstheoretischer Ansatz von S. J. Schmidt, der seinerseits eine Fülle von bis zur Gegenwart reichenden kulturwissenschaftlichen Diskussionssträngen zusammenführt. Völkerkundliche, sozial- und kulturanthropologische, ethnowissenschaftliche, kultursemiotische, kulturologische, funktionalistische und strukturfunktionalistische, systemtheoretische, personalistische, ethologische und naturgeschichtliche Ansätze fließen darin zu einer Auffassung zusammen, die Kultur als »*Ausführungsprogramm für Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozialstrukturellen Ebene*« charakterisiert.[29] Damit wird Kultur gedeutet als Medium zwischen Mensch und Natur; als Mittel wechselseitiger Anpassung; als Institution zur Normierung, Regelung und Evaluation kulturspezifischer Verhaltensweisen bzw. als kognitives System der Information und Kommunikation, das Sinn und Weltentwürfe liefert.[30] Eckdaten für das Handeln und Kommunizieren der Mitglieder sozialer Systeme sind *Wirklichkeitsmodelle als soziale Sinnsysteme*. Diese Eckdaten dürfen nicht als bloße Klassifikationen angesehen werden. Sie sind affektiv und normativ besetzt, integrieren also kognitive, emotionale und normative Aspekte auf der individuellen Ebene, d. h. *individuelle Wertungen*, sowie Wirklichkeitsbilder, Menschenbilder, Normen- und *Wertsysteme auf der gesellschaftlichen Ebene*. »Kulturelles Wissen umfasst nicht nur kognitive Aspekte, sondern – notwendigerweise – auch normative und affektive Bestandteile und Besetzungen sowie damit gesellschaftlich verbundene Motivationen und Handlungsziele.«[31] Hier wird also die Existenz von *Wertkomponenten* (Normen sind verbindlich gemachte, oft sanktionierte Werte) *als artbildender Unterschied* von Kultur zu anderen sozialen Bereichen und Prozessen hervorgehoben.

Eine solche *um den Wertbegriff zentrierte Kulturauffassung* hat für das Verständnis von Interkulturalität entscheidende Vorteile.

Sie vermag zum einen, plausibel zu machen, wieso derart viele verschiedene »Ausführungsprogramme für Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozialstrukturellen Ebene« konstruiert werden können, wieso es so unterschiedliche «Wirklichkeitsmodelle als soziale Sinnsysteme« gibt, die Sozialität funktionell ähnlich und ähnlich befriedigend zu organisieren vermögen, – ohne jedoch einem absoluten Kultur- und Werterelativismus, oder einem unbeschränkten Wertepluralismus das Wort zu reden. Sie lehnt damit – schon aus sehr prinzipiellen, theoretischen Gründen – eine totale Vergleichbarkeit von Kulturen ebenso ab, wie eine totale Unvergleichbarkeit.

Sie erklärt nämlich zum anderen, die Vielzahl von – teilweise kontroversen – ethischen, politischen, nationalen und anderen Werten, aufgrund ihrer Funktionalität in den entsprechenden Ausführungsprogrammen für Sozialität.

Die Geschichte, die historischen Dimensionen und definitorische Vergleiche des Wertbegriffs, wie sie vor allem von der Wertphilosophie thematisiert werden, weisen aus, dass sich die Gesamtheit der geistigen Resultate des Menschen, das Wissen, im wesentlichen aus Werten und wertdeterminierten Resultaten, dem *Wertwissen* und aus Erkenntnissen im engeren Sinne, dem *Sachwissen*, zusammensetzt. Sprachlich werden Werte gewöhnlich *positional* (also so, daß die Position des oder der Wertenden zum Ausdruck kommt), Erkenntnisse *propositional* (das heißt in Form von Propositionen, also Aussagen) gefaßt.[32]

Werte oder wertdeterminierte geistige Resultate sind danach solche, die explizit oder implizit Empfindungen, Gefühle, Wünsche, Hoffnungen, Bedürfnisse, Strebungen, Interessen, Einstellungen, Meinungen, Haltungen, Absichten, Urteile und Vorurteile von Subjekten – Menschen oder Menschengruppen – enthalten, welche diese Resultate hervorgebracht haben.

Es existiert eine große Vielzahl von Werten – und damit von kulturellen Normen, Zielvorstellungen, Maßstäben, Welt- und Sinnentwürfen usw. Allerdings lassen sich vier große, evolutionär-historisch nacheinander entstandene, einander aufruhende und überformende Wertgruppen herauskristallisieren:

Hedonistische Werte (Genusswerte) haben ihren evolutionären Ursprung bereits im Beginn des Lebens, das die Zuträglichkeit oder Abträglichkeit von Umweltparametern für das unmittelbare Ziel Leben und Überleben einen Organismus direkt genetisch verankert.

Zunehmend werden auch mittelbar lebens- und überlebensfördernde Bedingungen auf ihre Nützlichkeit bzw. Schädlichkeit hin bewertet, ein Mechanismus, der besonders mit dem Einsatz des individuellen Lernens Karriere macht. Als *utilitaristische Werte* (Nutzenswerte) durchdringen sie die gesamte menschliche Kommunikation und Kooperation.

Zuweilen kann es schon im Tierreich zu einer Vertauschung von Ziel und Mittel kommen. Dabei erhalten die Vermittlungsprozesse und Faktoren ein von den Zielen weitgehend unabhängiges Wertgewicht. Das ist die Geburt dessen, was später beim Menschen in Form *ästhetischer Werte* großes Gewicht erhält.

---

28 Schmidt, S. J. (2005). Lernen, Wissen, Kompetenz. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg.

29 Schmidt, S. J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main.

30 Ebenda, S. 216.

31 Ebenda, S. 229 f., S. 239.

32 Dölling, J. (1987): Intentionale Zustände und positionale Logik. In: Dölling, E. (Hrsg.), Logik in der Semantik, Semantik in der Logik, Berlin. S. 55 ff.

Mit Herausbildung des tierischen und dem später daraus hervorgehenden menschlichen Sozialverhaltens kommt es zu Wertungen, die – über Instinkte und Lernprozesse verankert – dem Individuum in sozialen Entscheidungssituationen unter Unsicherheit ein Verhalten zum Vorteil der Sozietät aufdrängen. Das sind zum einen Verhaltensweisen gegenseitiger Hilfe und Unterstützung, Ethologen sprechen von moralanalogem Verhalten. Auf menschlich-sozialem Evolutionsniveau kommt es zu *ethischen Werten* die bestimmten Bedingungen genügen:

- Wertbezug nur auf *konkrete Individuen* (einzelne Menschen)
- *unidirektionale Wertrichtung* (Sozietäten bewerten ethisches Verhalten, Sozietäten lassen sich nicht ethisch bewerten)
- *Homogenisierungstendenz* (ethische Werte gelten für alle Individuen gleich)
- *Verewigungstendenz* (Annahme einer – scheinbar – allgemeingültigen, nicht zeitabhängigen Ethik)

Zugleich kommt es zu ausgeprägten sozialen Strukturierungen und Hierarchisierungen, die man auf tierischer Ebene als politikanaloges Verhalten beschreiben könnte. Auf menschlich-sozialem Evolutionsniveau kommt es zu *politischen* Werten, die anderen Bedingungen gehorchen:

- Wertbezug sowohl auf *Individuen wie auf Gruppen*
- *bidirektionale Richtung* (Individuen bewerten Sozietäten, Sozietäten Individuen politisch)
- *Enthomogenisierungstendenz* (politische Werte gelten für unterschiedliche Individuen, Gruppen und Sozietäten nicht gleichermaßen)
- *Tendenz zeitlicher Begrenztheit* (Geltung nur unter zeitlich bestimmten Bedingungen)

Diese vier Wertgruppen (wenn man die ästhetischen Wertungen vergröbernd den Genusswertungen einrechnet) spielen in allen Kulturen eine fundamentale Rolle und sind kulturell oft fundamental unterschiedlich. Genüsse, Nutzensvorstellungen, ästhetische Bevorzugungen, ethische und politische Haltungen differieren grundlegend. Interkulturalität hat innerhalb und zwischen diesen Wertgruppen erkennend, erlebend und handelnd zu vermitteln. Auf der Grundlage des Dargestellten lässt sich eine logisch klar strukturierte Theorie der Interkulturalität ableiten.[33]

7 DIE ANEIGNUNG INTERKULTURELLER WERTE FÜR INTERKULTURELLE KOMPETENZ

Die Zugehörigkeit eines Menschen zu einer Kultur, seine *Kulturalität*, hängt davon ab, inwieweit er sich die entsprechenden »Ausführungsprogramme« und »Wirklichkeitsmodelle« angeeignet hat. Man kann in einer völlig fremden Kultur leben und – sogar äußerst erfolgreich – handeln, ohne sich diese je anzueignen. Interkulturalität setzt, sofern sie nicht nur durchdacht, sondern gelebt wird, das emotional verankerte Begreifen von Wertähnlichkeiten wie Wertdifferenzen zur eigenen Kultur voraus.

Der Aneignungsprozess ist demnach der eigentliche Dreh- und Angelpunkt zwischen den eine Kultur festlegenden Werten einerseits und dem realen Ausführen und Wirken, dem sozialen Handeln andererseits. Alle Kulturen verfügen über eine Vielzahl von arbeitsorientierten, politischen, juristischen, religiösen, pädagogischen, künstlerischen, spielerischen, therapeutischen Verfahren, um den Aneignungsprozess der für sie wesentlichen Werte durchzusetzen. Die Verfahren selbst sind von Kultur zu Kultur verschieden und ein Charakteristikum für jede von ihnen.

Werte müssen letztlich immer von *einzelnen* Menschen angeeignet werden, und dies auf eine besondere, im Grunde nur in psychologischen Kategorien zu beschreibende Weise.

Es lässt sich zeigen, dass alle wesentlichen Werttheorien – beispielsweise neokantianischer, positivistischer, existentialphilosophischer oder phänomenologischer Herkunft – an zentraler Stelle psychologische Betrachtungen einflechten müssen, um zu erklären, wieso Menschen in freier Entscheidung sozialen Werten und Normen folgend handeln. Sogar der erklärte Antipsychologist Husserl sieht sich zu entsprechenden Ausführungen genötigt.[34]

Anknüpfend an solche philosophischen Zugänge, unter Rückgriff auf Erkenntnisse der modernen kognitiven Psychologie, Sozialpsychologie und Psychotherapie lässt sich ein Modell der Reproduktion und Produktion, Rezeption und Kommunikation von Werten entwickeln. Dieses *Modell der individuellen Wertinteriorisation* weist bestimmte Grundelemente aus:[35]

33 Erpenbeck, J. (1996): Interkulturalität, sozialer und individueller Wertewandel. In: Mall, R. A., Schneider, N. (Hrsg.): Ethik und Politik aus interkultureller Sicht. Amsterdam, Atlanta (Editions Rodopi) S. 272–283.

34 Erpenbeck, J. (2008): Werte, Kompetenzen, Ethik. In: Fischer, M., Seelmann, K. (Hrg.): Ethik im transdisziplinären Sprachgebrauch, S. 119–137, Frankfurt a. M. (2008).

35 Erpenbeck, J., Weinberg, J. (1993) Menschenbild und Menschenbildung, Münster S. 142 ff.

(A) Ausgangspunkt ist darin die Existenz bereits interiorisierter oder »bloß gelernter« Werte (z. B. hedonistischer, utilitaristischer, ästhetischer, ethischer, politischer usw., als Werte von Individuen, Menschengruppen, Ethnien, Nationalitäten, Nationen, Staaten, usw. gefaßt), die beispielsweise in Arbeit, Spiel, Unterricht usw. angeeignet wurden.

(B) Der Mensch sieht sich nun ständig vor individuelle Entscheidungssituationen gestellt, die aus sozialen Entscheidungssituationen (in Arbeit, Freizeit, Familie, Organisationen usw.) resultieren. Er muss sich unter Freiheit und Selbstverantwortung zu irgendeinem instrumentellen oder kommunikativen (zeichenvermitteltem) Handeln entscheiden. Im Mittelpunkt stehen hier solche Entscheidungssituationen, die nicht rein »algorithmisch«, allein unter Zuhilfenahme des bereits akkumulierten Wissens, auch nicht unter bloßem Rückgriff auf bereits interiorisierte Werte als »Entscheidungsleitlinien«, gelöst werden können. Das führt zu beträchtlicher kognitiver Dissonanz,[36] zur Labilisierung und Instabilität des inneren Zustandes durch Ungewissheit,[37] zu einem inneren Widerspruch. Die ausgelöste emotionale Labilisierung ist die entscheidende Voraussetzung jeder Interiorisation: Je größer das emotionale Gewicht, desto tiefer werden die zur Auflösung der Dissonanz führenden Werte später im »Grund der Seele« verankert.

(C) Da die Entscheidungen unter kognitiver Dissonanz, Labilisierung und Instabilität gefällt werden *müssen*, löst sich die Verklammerung von bereits in Form von Emotionen und Motivationen interiorisierten Werten und zugehörigem theoretischen Wissen und Handlungswissen. Es werden situationsadäquate neue Werte gleichsam probehalber entwickelt.

(D) Führt die getroffene Entscheidung und entscheidungsgemäße Handlung, meist im Rahmen sozialer Kooperation und Kommunikation, in Form einer tatsächlichen oder geistigen Handlung ausgeführt, zum Erfolg, d. h. wird das Handlungsergebnis zunächst individuell, später auch in sozialer Kommunikation als erfolgreich eingeschätzt, kommt es zu einer neuen komplexen Abspeicherung von Wissen, Entscheidung, Handlungsergebnis, zusammen mit den zum Handlungserfolg führenden Werten. Aufgrund der vorangegangenen emotionalen Labilisierung verankert der Handlungserfolg diese Werte tief im emotionalen Grund. Genau in diesem Fall sprechen wir von einer Interiorisation der Werte.

(E) Die Einschätzung einer physischen oder kommunikativen Handlung als erfolgreich setzt eine entsprechende Wertekommunikation in der unmittelbaren Bezugsgruppe des Handelnden voraus.

(F) Die Interiorisation der neuen Werte ermöglicht neue Handlungsantizipationen und ein ihnen entsprechendes neues physisches und kommunikatives Handeln bei vergleichbaren sozialen und individuellen Entscheidungssituationen unter kognitiver Unsicherheit, wie sie ursprünglich zur emotionalen Labilisierung und der darauf aufbauenden Interiorisation neuer individueller Werte führten.

(G) Die interiorisierten Werte werden schließlich sozial kommuniziert – bis hin zur Entstehung eines neuen »sozialen Mittelwertes« in Form von Wertesystemen und Normensystemen, deren

Durchsetzung mit Hilfe von Sanktionen und Institutionen befördert wird und die damit auf weitere Interiorisationsprozesse rückwirkt.

Gelebte Interkulturalität kann also letztlich nur dann gelingen, wenn Werte der »fremden« Kultur in einem Interiorisationsprozess, wie hier skizziert, angeeignet und damit den eigenen Wertbezügen eingegliedert wurden. Das heißt, sie müssen *erstens* bekannt gemacht, gelernt werden; es müssen *zweitens* individuelle Präferenz- und Entscheidungssituationen vorhanden sein oder in pädagogischen-, künstlerischen- oder Trainingssituationen gesetzt werden, die zu jener emotionalen Labilisierung führen, welche die Aneignung der fremdkulturellen Werte ermöglichen. *Drittens* muß dieses Handeln zu einem auch von der sozialen Bezugsgruppe als solchem bewerteten Erfolg führen. *Viertens* müssen sich durch Kommunikation, Reflexion und Normierung die neugewonnenen Werte und Normen sozialfunktional sinnvoll dem bisherigen Werte- und Normensystem eingliedern.

Besonders im Unternehmensbereich ist der erforderliche Wertewandel und der entsprechende Gewinn interkultureller Kompetenz eine Voraussetzung, um am globalen Markt zu überleben.

8 GRENZEN INTERKULTURELLER KOMPETENZ

Werte lassen sich nicht verifizieren. Die Überlegenheit einer Kultur lässt sich nicht »beweisen«. Wir sind durch unsere symbolisch verankerten Wertwelten gefangen und gesichert. Doch es gibt keine allgemein gültigen Symbolwelten.

»Verstehen des Fremden heißt, dass dieses Fremde nur dann verstanden ist, wenn es zum Moment der eigenen Identität umgewandelt werden kann und nach der das Fremde, bei dem diese Aneignung nicht gelingt, eine Gefahr für die eigene Identität bedeutet und daher in irgendeiner Weise ferngehalten werden muss... Wo nämlich der Prozess der Aneignung, aus welchen Gründen auch immer, versagt, bleibt das Fremde nicht nur einfach fremd, so wie das Fremde, das eben zu verstehen ist, sondern es wächst sich zu einer besonderen Fremdheit aus, der Fremdheit des Unverständlichen, das man sich nicht aneignen, nicht zum passenden Teil seiner eigenen Welt machen kann. Dieses Fremde verwandelt sich in eine Bedrohung... Auch die liberalste Weltsicht stößt an ihre Grenzen, wo sie kein Verständnis mehr aufbringen kann.[38]

36 Festinger, L. (1957) A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford.

37 Berlyne, D. E. (1974) Konflikt, Erregung, Neugier. zur Psychologie der kognitiven Motivation, Stuttgart; Simonov, P. V. (1982) Höhere Nerventätigkeit des Menschen, Berlin; Mitmansgruber, H. (2003): Kognition und Emotion. Die Regulation von Gefühlen im Alltag und bei psychischen Störungen. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

38 Schwemmer, O. (1997): Die kulturelle Existenz des Menschen. Berlin. S. 138.

Immer dort, wo sich mit dem Bestehen auf den eigenen kulturgeprägten Werten aber ein Anspruch auf Geltung verbindet, »verwandeln sich diese Kontraste in Konflikte: die andere Symbolwelt wird zum Fremden, das nicht einbezogen werden kann und als solches abgewehrt werden muss. Diese Kämpfe … fallen hart und erbittert aus.«[39]

Nimmt man diese Warnungen von O. Schwemmer ernst, haben sie einschneidende Auswirkungen auf unser Verständnis von interkultureller Kompetenz. Dazu abschließend drei Bemerkungen.

Erstens erfordert interkulturelle Kompetenz den ernsthaften Versuch, so viel wie möglich von einer anderen Kultur zu verstehen, und das heißt nicht allein, nicht einmal in erster Linie, das Wissen darüber zu vervollständigen, sondern sich die der Kultur zugrunde liegenden Werte – kritisch – anzueignen, sie zu interiorisieren, sie – wo möglich – mit zur emotional-motivationalen Grundlage der eigenen Handlungsfähigkeit zu machen.

Zweitens setzt dies, wo die Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht dem bloßen Zufall überantwortet wird, interiorisationsbasierte Methoden der Kompetenzentwicklung voraus. Ein Beispiel, bei dem Kompetenzen auf dem traditionellen Vorlesungs- oder Weiterbildungsweg vermitteln werden sollten, macht schlaglichtartig klar, wie der Gewinn interkultureller Kompetenz auf *keinen* Fall gelingen kann. Dazu sei hier ein leicht gekürzter originaler Wortwechsel von der Forumsseite einer bekannten deutschen Wirtschaftsuniversität wiedergegeben:[40]

- »Nächste Woche Montag findet ja verpflichtend für alle Teilnehmer eines Auslandsemesters die Prüfung des interkulturellen Kompetenztrainings statt (13–14 Uhr AudiMax). Weiß jemand von euch, wie diese Prüfung ausschaut? Sind das Multiple Choice Fragen oder offene Fragen? Und wird da eher nach den eigenen Erfahrungen und Meinungen gefragt oder werden die ganzen Theorien abgeprüft?
- Bei mir waren es offene Fragen (Eisbergmodell, Kulturschock und so), das sollte wirklich nicht sooo schwer werden. Viele Sachen hat man auch schon mal wo gehört (Hofstede oder wie der Typ heißt), einiges ist eh logisch und den Rest dann nur noch ein bisserl durchlesen;)
- Skript lesen, dann sollte es passen. Ist ja nicht so, dass sie dich unbedingt hier behalten wollen, wenn du schon mal nen Platz hast! Viel Erfolg und viel Spaß im Ausland!
- Wie viele Seiten sind das? Reicht das Wochenende aus, um dafür zu lernen?
- Wochenende sollte schon genügen.
- Was wäre eigentlich für den Fall, dass die Gesamtnote für das interkulturelle Training negativ ist? Verliert man da zuletzt noch seinen Platz im Ausland?
- Durchfallen – mit ein wenig Einsatz kann das fast gar nicht passieren!!!!
- Noch eine Frage hätte ich: Schaun die Fragen bei der Prüfung eher aus wie 1. Ein Amerikaner und Chinese treten in Verhandlungen. Welche Probleme welcher Theorien sind hier am größten? Oder: 2. Worin besteht die Theorie von Trompenaars?
- Hab eigentlich weder Lust noch Zeit, das einfach alles auswendig zu lernen. Ist echt langweilig...«

Formen geplanter Kompetenzvermittlung sind in allererster Linie gezielte, »Schwitzehändchen« erzeugende Praxiseinsätze,[41] dann Emotionen und Motivationen maßgeblich einschließende Coaching- und Mentoringzugänge, schließlich gezielt auf emotional-motivationale Labilisierung setzende Trainingsprozesse.[42] Bloße Weiterbildung ohne tiefgreifende emotional-motivationale Labilisierung trägt zum Gewinn interkultureller Kompetenz nichts bei.

Drittens sind auch bei vorsichtiger und kritischer Annäherung, nicht alle, zuweilen nicht einmal die wichtigsten Werte einer fremden Kultur akzeptabel und interiorisierbar. Unüberwindbare Wertdifferenzen, und damit unüberbrückbare emotional-motivationale Differenzen können daraus resultieren, will man das eigene, gefühlsmäßig tief verankerte Wertesystem nicht aufgeben. Ist dennoch Zusammenhalt, ja Zusammenarbeit gefordert, beispielsweise im Rahmen einer international zusammengesetzten Arbeitsgruppe oder in einem international agierenden Unternehmen, so ist *Toleranz* das Schlüssel-, manchmal das Zauberwort. Dabei gibt es zwei Formen von Toleranz. Die eine ist einfach Gleichgültigkeit. Sind einem die eigenen Werte so ziemlich egal, sind es auch die konfligierenden fremden. Es ist leicht, Toleranz gegenüber kulturellen Werten zu entwickeln, die einen wenig angehen. Sie werden dann aber auch in den eigenen Kompetenzen nur eine geringe Rolle spielen. Die andere Form von Toleranz ist die aktive, bewusst ausgeübte. »Toleranz ist Anerkennung des nicht Verstandenen im gemeinsamen Handeln.«[43] Auch diese nicht verstandenen, also nicht interiorisierbaren Werte können das eigene Handeln massiv beeinflussen – in Form von Gegenwerten, Nebenwerten, Ausweichwerten usw. Allerdings setzt diese aktive Form der Toleranz eine emotional-motivationale Auseinandersetzung und eine Abwägung der fremden Werte voraus. Diese kann unumgänglich notwendig sein und darf nicht verschleiert werden. Insofern greift das klassische Verständnis von Toleranz zu kurz, wonach diese die Fähigkeit von Individuen, Gruppen, Organisationen bezeichnet, »neuartige, andersartige, fremdartige, entgegengesetzte Auffassungen (Einstellungen), Werte, Verhaltensweisen zur Kenntnis zu nehmen und zu respektieren.«[44]

---

39 Ebenda, S. 157.

40 Zit. Nach: Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007): ebenda, S. 114.

41 Corssen, J. (2004): Der Selbstentwickler Das Corssen Seminar. Wiesbaden. Insbesondere S. 121 ff.

42 Beispiele solcher Trainings geben Reuther, U., Sparschuh, S. (2006) (Hrg.): Interkulturelle Kompetenzentwicklung. Sensibilisieren, Wissen vertiefen, Verhalten ändern. Berlin; Zawacki-Richter, O. (2006): Das Projekt »toleranz lernen« – Interkulturelle Kompetenzentwicklung online s. o.; Schreiber, J., Marchant, C., Wabel, C. (2006): Knowing me – knowing you. Interkulturelles Training. In: Wirtschaft und Weiterbildung 09_06, S. 22–27; Hofmann, H., Mau-Endres, B., Ufholz, B. (2005): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz. Arbeitsmaterialien für die Aus- und Weiterbildung. Bielefeld; Ufholz, B. (2008): Interkulturelles Kompetenztraining im Internet (IKI) Nürnberg; eine Demoversion unter http://www.f-bb.de; Beispiele für interkulturelles Training.

43 Schwemmer, O. (1997): ebenda, S. 159.

44 Kahl, J. (1990): Toleranz. In: Sandkühler (Hrg.) Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd. 4. Hamburg. S. 597.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNGEN

1 | Liste der Doppelnennungen S. 442
2 | Interkultureller Kontext / Interkulturelle Überschneidungssituation S. 446
3 | Komuniki Plattform S. 448
4 | Komuniki Einsatzmöglichkeiten. S. 449
5 | Web-Fragebogen (Ausschnitt) S. 454
6 | Ergebnisse S. 455

THOMAS LANG-VON WINS

BIOGRAFIE-GESTÜTZTE KOMPETENZ-DIAGNOSE

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.).
Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009.

INHALT

1 Die Situation 471

2 Die Herausforderungen 472

3 Die Anforderungen an eine professionelle und zukunftsfähige Personalarbeit 473

4 Möglichkeiten der Kompetenzmessung 474

5 Biografiegestützte Kompetenzdiagnose 476

6 Die Entwicklung neuer Kompetenzen – oder:
was nötig ist, um Veränderungen zu meistern 478

7 Ein neues Paradigma der Personalarbeit: Loslassen statt festhalten 479

8 Biografiegestützte Kompetenzdiagnose: Die Anwendung des neuen Paradigmas 482

9 Fazit 485

Literaturverzeichnis 487

1 DIE SITUATION

Die gegenwärtige Situation ist sowohl für Unternehmen als auch für die dort arbeitenden Mitarbeiter gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Unsicherheit in Hinblick auf die gegenwärtigen und zukünftigen Rahmenbedingungen der Arbeitstätigkeit. Nicht erst seit der schweren Krise, die gegenwärtig die Weltwirtschaft erschüttert, sondern bereits in den vergangenen Jahren war ein tiefgreifender Wandel das dominierende Merkmal der wirtschaftlichen Entwicklung. Für die Unternehmen, die auf einem durch zum Teil existenzielle Veränderungen gekennzeichneten Markt tätig sind, bringt dies die Notwendigkeit mit sich, in hohem Maße flexibel auf die sich dynamisch verändernden Anforderungen zu reagieren und sie – wenn möglich – bereits zum Gegenstand der Unternehmensstrategie zu machen. Gerade die strategische Planung steht angesichts der hohen Veränderungsdynamik aber auf einer sehr unsicheren Grundlage.

Wesentliche Einflussfaktoren wie zum Beispiel die gegenwärtige weltweite Finanzkrise und ihre momentanen und zukünftigen Auswirkungen waren und sind nur mit großen Unschärfen vorhersehbar – was bedeutet, dass wir nicht wissen, wie sich diese Situation oder andere komplexe Situationen weiter entwickeln werden (vgl. Taleb, 2008). Vor diesem Hintergrund wird für viele Unternehmen das Maß, in dem sie flexibel auf die Veränderungen der Umwelt reagieren können zur Überlebensfrage. Andererseits sind Unternehmen ja gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie sich über feste Strukturen definieren – eine Eigenschaft, die die Flexibilität in manchen Situationen auf den Bremsweg eines Tankers verringert. Instrumente, die hier eingreifen und die Flexibilität erhöhen, gehen häufig zu Lasten der Mitarbeiter.

Ein gegenwärtig viel genutztes Instrument der Flexibilisierung ist die Anmeldung von Kurzarbeit, ein weiterer Schritt der Abbau von Personal. Diese Rahmenbedingungen von Arbeit wirken sich wiederum generell destabilisierend auf die Motivation und Identität der Mitarbeiter aus: gerade die offene und unsichere Situation, die mit einem möglichen Verlust des Arbeitsplatzes verbunden ist, ist eine der stärksten auf die Arbeit bezogenen Belastungen, die wir kennen (vgl. Lang-von Wins, Mohr & von Rosenstiel, 2004).

Doch auch unabhängig von der gegenwärtigen Krise gibt es einige Faktoren, die die Rahmenbedingungen der Arbeit erheblich beeinflussen, so zum Beispiel die Globalisierung und Innovationssprünge in den für die Industrien wichtigen Technologien. Wissen, Flexibilität und Veränderungsfähigkeit werden so zur Notwendigkeit für Unternehmen und Mitarbeiter. Für die betriebliche Personalarbeit bedeutet dies eine grundsätzliche Herausforderung, in deren Mittelpunkt die Gestaltung der Beziehung zwischen Unternehmen und Mitarbeitern steht (Civelli, 1998).

2 DIE HERAUSFORDERUNGEN

Die Beziehungen zwischen Mitarbeiter und Unternehmen werden formal über vertragliche Regelungen definiert. Vor mehr als 80 Jahren hat der Psychologe Wladimir Eliasberg bereits erkannt, dass diese formalen Regelungen alleine jedoch nicht ausreichen, um die Beziehung zwischen Unternehmen und Mitarbeitern zu regeln. Er schrieb 1926 (S. 270):

> *»Unsere Wirtschaft, und zwar sowohl die der öffentlichen wie die der privaten Erwerbsbetriebe … beruht zu einem großen Teil darauf, daß freiwillig mehr geleistet wird als durch die Dienstanweisung verlangt und durch den Lohn entgolten wird. Man kann behaupten, daß kein Brief bestellt, kein Eisenbahnzug richtig ankommen würde ohne freiwillige Mehrleistung.«*

Damit hat Eliasberg den Grundsatz des psychologischen Vertrages beschrieben, der die formalen Vereinbarungen zwischen Unternehmen und Mitarbeitern ergänzt. Dieser meist implizite psychologische Vertrag besteht im Kern aus gegenseitigen Erwartungen. In seiner traditionellen Form sah der psychologische Vertrag von Seiten des Unternehmens im Tausch gegen Leistung und Loyalität des Mitarbeiters die Zusicherung eines sicheren Arbeitsplatzes vor. Der Kerngedanke des neuen psychologischen Vertrages muss – den Erfordernissen der Lage angepasst – darin bestehen, für die auch angesichts der schwierigen Situation unverminderte Loyalität und Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter im Gegenzug die Möglichkeit zu bieten, die eigene Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen der Arbeit zu erhalten und kontinuierlich weiterzuentwickeln (z.B. Lombriser & Lehmann, 2001).

Für die Mitarbeiter besteht nun die Herausforderung darin, einen Arbeitgeber zu finden, der einerseits hinreichend zuverlässig ist und der andererseits die Möglichkeit bietet, die Arbeitstätigkeit als systematische Möglichkeit zur eigenen Weiterentwicklung zu nutzen. Für die Arbeitgeber besteht die Herausforderung zunächst darin, flexible und einsatzbereite Mitarbeiter zu finden und zu halten. Als Grundlage einer flexiblen Einsetzbarkeit der Mitarbeiter ist darüber hinaus das zuverlässige Wissen um die Kompetenzen der Mitarbeiter eine wesentliche Voraussetzung für die produktive Personalarbeit. Für beide Seiten ist es grundlegend, trotz dieser schwierigen Situation ein Klima gegenseitigen Vertrauens auf neuen Grundlagen zu etablieren (Civelli, 1998).

Unter diesen Bedingungen – einer zunehmenden Bedeutung der durch die Mitarbeiter repräsentierten Ressourcen Wissen, Kreativität, Innovation und ihren flexiblen Einsatz – wird eine professionell auf diese Herausforderungen eingestellte Personalarbeit zum wesentlichen Erfolgsfaktor des Unternehmens.

3 DIE ANFORDERUNGEN AN EINE PROFESSIONELLE UND ZUKUNFTSFÄHIGE PERSONALARBEIT

Als übergeordneter Begriff für diese durch die Mitarbeiter repräsentierten zentralen Ressourcen von Unternehmen hat sich der Terminus Kompetenzen eingebürgert. Der Begriff ist vieldeutig: häufig wird er als Zuständigkeit verstanden, als Befugnis, Entscheidungen treffen zu können. Auch dann, wenn wir Kompetenz als an eine Person gebundene Befähigung auffassen, gibt es noch unterschiedliche Auffassungen davon, was konkret darunter zu verstehen ist. Häufig wird Kompetenz gleichgesetzt mit Wissen und Qualifikation – der Begriff verspricht in dieser Weise verstanden keinen Zugewinn.

Eine zweite positivistisch gefärbte Position stellt die Messbarkeit von Kompetenz in den Mittelpunkt: Kompetenz ist das, was mit den gegenwärtig verfügbaren diagnostischen Mitteln zuverlässig gemessen werden kann. Die Messmethode der Wahl ist hierbei der Test: ein objektives, normiertes und standardisiertes Verfahren, das in der Regel strengen Gütekriterien genügen muss. Es liegt auf der Hand, dass Testverfahren ein sehr genau abgrenzbares theoretisches Konstrukt voraussetzen, man könnte sagen: ein geschlossenes System. Die Notwendigkeit einer klaren Abgrenzung, die erst eine saubere Messung ermöglicht, kann, wenn es um die Erklärung tatsächlichen Verhaltens geht, zu theoretischen Mangelerscheinungen führen, die einen empfindlichen Nachteil bei der praktischen Verwertbarkeit von Testergebnissen zur Folge haben können. David McClelland hat diese Auffassung in einem 1973 (S. 11) erschienenen Artikel sehr plastisch formuliert:

> *»To use a crude example, a psychologist might assess individual differences in the capacity to drink beer, but if he used this measure to predict actual beer consumption over time, the chances are that the relationship would be very low. How much beer a person can drink is not related closely to how much he does drink.«*

Die praktische Verwertbarkeit des Kompetenzbegriffes ist also daran gebunden, wie er theoretisch definiert ist. Wenn man das von McClelland angeführte Beispiel näher betrachtet, so wird klar, dass der Kompetenzbegriff nicht nur die Befähigung zu bestimmten Leistungen sondern auch ihre Veranlassung mit einschließen muss. In diesem Zusammenhang erhalten die Werte und Motivationen von Personen eine zentrale Rolle. Wir wollen Kompetenzen hilfsweise als Befähigungen von Personen auffassen, um mit unvorhergesehenen Umständen oder Situationen umzugehen. Die Grundlage für das aktive Handeln in offenen und problematischen Situationen sind die eigenen Stärken und Überzeugungen. Diese Kombination ist entscheidend, weil auf der einen Seite die persönlichen Stärken zu bestimmten Handlungsweisen befähigen und auf der anderen Seite Werte und persönliche Überzeugungen Orientierung in neuartigen Situationen und Handlungskontexten geben.

Kompetenzen können selbst als eine dynamische Grundlage von Entwicklungsprozessen aufgefasst werden, die sich entsprechend der Anforderungen der Umwelt verändern, in der Personen handeln. Eine Messung von Kompetenz ist daher immer nur ein vorübergehender Zwischenstand, der zu gegebener Zeit aktualisiert werden sollte.

Zu den Hauptaufgaben einer professionell mit diesen Herausforderungen umgehenden Personalarbeit wird es gehören, zuverlässiges Wissen um die Kompetenzen der Mitarbeiter zu erheben und gleichzeitig die proaktive individuelle Weiterentwicklung dieser Kompetenzen zu fördern. Damit wird einerseits die Flexibilität der Unternehmen gefördert, die Mitarbeiter entsprechend ihrer Kompetenzen einsetzen zu können. Andererseits wird damit auch die Flexibilität der Mitarbeiter erhöht, da sie über ein aktualisiertes Wissen der eigenen Kompetenzen verfügen und im Sinne der Erhöhung ihrer Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Lang-von Wins & Triebel, 2006) lernen, sich proaktiv weiterzuentwickeln.

4 MÖGLICHKEITEN DER KOMPETENZMESSUNG

Bei den Möglichkeiten, die zur Messung von Kompetenzen zur Verfügung stehen, lässt sich grundsätzlich zwischen der indirekten und der direkten Erfassung von Kompetenzen unterscheiden. Kompetenzen lassen sich vor allem über die Beobachtung von Verhalten in Real- oder Simulationskontexten erfassen. Idealerweise ist es hier auch nötig, nach den Motiven und Werten der Personen zu fragen, denn der Aufforderungswert von Situationen muss ansonsten rein beobachtend erschlossen werden. Zu denken ist hierbei z.B. an Simulationsübungen im Rahmen von Assessment Center-Verfahren, wie etwa führerlose Gruppendiskussionen oder Postkorbübungen. Bei diesem Vorgehen ist es allerdings eine absolut grundlegende Voraussetzung, dass der Beobachter über die benötigten Fachkompetenzen verfügt, die eine differenzierte Beobachtung und Beurteilung von Befähigungen, Motiven und Werten einer Person ermöglichen. Betreibt man die direkte Kompetenzerfassung, so muss man mit einem erheblichen Aufwand rechnen, der durch die professionelle Konstruktion von Situationen und durch die diagnostische Leistung eines oder mehrerer Beobachter zustande kommt. Direkte Kompetenzerfassung benötigt Zeit, setzt eine hoch entwickelte Beobachtungsfähigkeit und diagnostische Kompetenz voraus und kann extrem komplexe Daten liefern, die allerdings wiederum der Verzerrung durch die Beobachter unterliegen. Zu denken ist hierbei unter anderem an generalisierte Beurteilungen, die das Arbeitsgedächtnis des Beobachters entlasten (vgl. Schuler, 1996).

Dem gegenüber steht die indirekte Kompetenzerfassung, die aus den erhobenen Daten auf die dahinterliegenden Kompetenzen schließt, ohne kompetentes Handeln direkt zu beobachten. An Möglichkeiten, Kompetenzen indirekt zu erfassen, stehen z.B. Tests und biographische Verfah-

ren zur Verfügung. Während Tests versuchen, die Neigung zu bestimmten Handlungsweisen über die Erfassung abstrahierender Konstrukte und einen eindeutigen Testwert von Personen festzulegen, versuchen biographische Verfahren über eine vergleichende Analyse biographischer Hintergründe künftiges Verhalten vorherzusagen (z.B. biografische Fragebögen). Sowohl das Sammeln biografischen Materials als auch die testende Erfassung von Handlungsdispositionen stützt sich auf eine statistische Absicherung. Die Zielvorstellung beider Vorgehensweisen ist eine Wahrscheinlichkeitsaussage über zukünftiges Verhalten.

Die Probleme der skizzierten Möglichkeiten direkter und indirekter Kompetenzerfassung sind vielfältig. Weil die indirekte Erfassung nicht nur darauf verzichtet, Hinweise auf Kompetenzen direkt zu erfassen, sondern dies sogar zu ihren zentralen Konstruktionsprinzipien zählt, lassen die so orientierten Verfahren grundsätzlich ein hierarchisches Gefälle entstehen. Bei Persönlichkeitstests oder anderen Testverfahren ist die Nichtdurchschaubarkeit des Tests für den zu Testenden eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die so gesammelten Daten nicht im Sinne sozial erwünschter Antworten verfälscht werden und so das Testergebnis unbrauchbar machen. Vermutlich ist diese Intransparenz die Ursache dafür, dass Testverfahren zu den bei den Beurteilten unbeliebtesten Methoden zählen (vgl. Schuler, Frier & Kaufmann, 1993). So stehen den gemeinhin als positiv bewerteten Punkten für Testverfahren – der Vergleichbarkeit der Testergebnisse, dem geringen ökonomischen Aufwand, der Objektivität der Ergebnisse, dem möglichen Bezug individueller Testergebnisse auf vorhandene Normen sowie der Erfassung von theoretisch begründbaren Konstrukten, die im Zusammenhang zu beruflicher Leistung stehen – auch eine Reihe negativer Punkte gegenüber.

Diese negativen Punkte – zu nennen wäre außerdem der häufig fehlende konkrete Anforderungsbezug, die eingeschränkte kulturelle Fairness der Messergebnisse, die geringe Akzeptanz durch die Beurteilten sowie der fehlende Bezug zu Kompetenzen – weisen deutlich über die methodische Sophistiziertheit standardisierter testender Verfahren hinaus und betreffen das System der Kompetenzbeurteilung unter den skizzierten Bedingungen aktueller Personalarbeit. Es ist kaum vorstellbar, dass eine sich im Schwerpunkt auf die Ergebnisse testender Verfahren berufende Personalarbeit die eingangs skizzierten Aufgaben tatsächlich bewältigen kann (vgl. Civelli, 1998). Testende Verfahren arbeiten in der Regel mit isolierten Konstrukten und können so keine oder nur deutlich eingeschränkte Aussagen über das Gesamtsystem der Kompetenzen einer Person machen. Aufgrund ihrer Konstruktionsprinzipien, insbesondere des Prinzips der Normierung von Testwerten, sind Tests extrem schwerfällige Instrumente, die kaum auf die Veränderung von Handlungsbedingungen reagieren können.

Dies mag grundsätzlich für diagnostische Verfahren gelten: je aufwändiger ihre Konstruktion, je sophistizierter ihre Messung, umso unflexibler sind diese Instrumente (insofern kann hier tatsächlich eine Analogie zu den schwerfälligen Strukturen von Organisationen gesehen werden). Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass das Wissen um abstrakte und nicht an konkretes Handeln gebundene Konstrukte als Ergebnis der Kompetenzdiagnose für die Beurteilten

nur von geringem Wert ist – das Ergebnis kann akzeptiert aber nur schwer nachvollzogen werden und dürfte deswegen kaum aktivierend oder vertrauensbildend auf die Beurteilten wirken. Typisch ist in solchen Fällen die Verwendung von Hilfskonstrukten durch die Beurteilten, die versuchen, die Relevanz der Messergebnisse in ihren Alltag und auf ihre Person zu übertragen. Ob dabei aber der Beurteiler und der Beurteilte von den gleichen Dingen sprechen, wird selten überprüft. Es entsteht der Eindruck, dass Beurteiler nach der Rückmeldung von Testergebnissen um die Deutungsversuche der Beurteilten froh sind und dies als Entlastung erleben, aber den Inhalt solcher Hilfskonstrukte nur selten hinterfragen (vgl. Lang-von Wins, Buchner, Sandor & Triebel, 2008).

Angesichts der skizzierten Probleme stellt sich nun jedoch die Frage, wie man Kompetenzen überhaupt erfassen kann. Oder anders gesagt: was sollte man messen, wenn nicht allgemeine Leistungsvoraussetzungen?

5 BIOGRAFIEGESTÜTZTE KOMPETENZDIAGNOSE

In der diagnostischen Psychologie geht man davon aus, dass vergangenes Verhalten der beste Prädiktor für zukünftiges Verhalten ist. Die Bandbreite an biografisch orientierten Verfahren der Personalbeurteilung ist verhältnismäßig groß. Sie reicht von eher testtheoretisch orientierten biografischen Fragebögen bis hin zu biografischen Inhalten in Einstellungs- oder Beurteilungsgesprächen. Doch dieser methodische Zugang erscheint für das Anliegen des vorliegenden Artikels zu eng. Die biografiegestützte Kompetenzdiagnose geht in ihrem Anspruch deutlich über bisher übliche Vorgehensweisen hinaus: sie versucht, Kompetenzen in ihren biografischen Sinnzusammenhängen zu erfassen und darzustellen. Damit wird nicht nur erkennbar, dass Personen über bestimmte Fähigkeiten verfügen, sondern auch in welchen situativen Kontexten sie diese Fähigkeiten einsetzen. Ziel der biografiegestützten Kompetenzdiagnose ist ein Höchstmaß an Kontextsensibilität, was nicht nur die Vermessung von Fähigkeiten nötig macht, sondern darüber hinaus auch das Erarbeiten von individuellen Handlungsvorlieben und Deutungsmustern. Die Analyseeinheit der biografiegestützten Kompetenzdiagnose ist die Person in ihrer bisherigen Entwicklung, nicht nur der momentane Ist-Zustand. Wir können davon ausgehen, dass die Betrachtung von Entwicklungsverläufen die prognostische Sicherheit der Kompetenzbeurteilung erhöht.

Biografiegestützte Kompetenzdiagnose ist darüber hinaus am Individuum orientiert. Sie betrachtet das Individuum in seiner Gesamtheit als handelndes System, in dessen aktivem Tun sich Kompetenzen manifestieren. Eine ausschließliche Orientierung an über das Individuum hinausgehenden Normen, um dessen Leistungsfähigkeit in einen durch die Population begründbaren Kontext einzubetten – wie das zum Beispiel bei Testverfahren der Fall ist – ist bei der biographie-

gestützten Kompetenzanalyse weder sinnvoll noch notwendig. Dies hat mehrere Gründe, die ich kurz anführen möchte. Wenn wir davon ausgehen, dass Kompetenzen sich im Handeln manifestieren und nicht lediglich theoretische Annahmen darüber sind, über welche Leistungsvoraussetzungen ein Mensch verfügt, dann ist es sinnvoll, diejenigen Situationen und Handlungskontexte zu betrachten, die einen Menschen aktiv werden lassen. Dieses Ziel ließe sich zum Beispiel auch dadurch erreichen, dass einerseits Leistungsvoraussetzungen (z.B. kognitive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen) und andererseits Handlungsvoraussetzungen (z.B. Motive und Werte) erfasst werden. Diese Daten müssten dann in sinnvoller Weise miteinander kombiniert werden, um schließlich zu empirisch gut begründbaren Aussagen darüber zu kommen, in welchen Situationen welche Menschen mit welcher Wahrscheinlichkeit wie handeln werden – was methodisch außerordentlich anspruchsvoll ist. Selbst wenn dies gelänge, wäre damit das Ziel noch nicht erreicht, weiterreichende Zusammenhänge begreifbar zu machen und damit die Grundlagen und Potenziale zukünftigen Handelns konkreter zu erfassen.

Schließlich birgt die biografiegestützte Kompetenzdiagnose die Möglichkeit, sowohl die soziale als auch die ökologische Validität der Messung zu erhöhen. Der Aspekt der sozialen Validität bezieht sich auf die Transparenz der Vorgehensweise und die damit verbundene Akzeptanz des Verfahrens bei den Beurteilten. Dieser Aspekt leidet – wie bereits dargestellt – vor allem bei Testverfahren. Es dürfte gerade dieser Aspekt sein, der für die vergleichsweise geringe Akzeptanz von Testverfahren bei den Beurteilten verantwortlich ist (vgl. Schuler, Frier & Kaufmann, 1993). Die ökologische Validität bezieht sich im Kern auf die Kontextsensibilität des Verfahrens und die Aussagekraft der damit erzielten Ergebnisse in Hinblick auf die Zielgröße, also das tatsächliche Verhalten in bestimmten Kontexten. Das Vorgehen bei der biografiegestützten Kompetenzdiagnose ist demgegenüber partnerschaftlich und beruht auf der gemeinsamen Konstruktion von Kompetenzen; diese Vorgehensweise kann einerseits ein hohes Maß an Transparenz herstellen und andererseits den Anwendungsbezug der erfassten Kompetenzen sichern, indem auf konkrete Parallelen zu den Anforderungen der beruflichen Situation geachtet wird.

Kommen wir an dieser Stelle nochmals auf die Anforderungen zurück, denen sich eine zeitgemäße Personalarbeit stellen muss. Sie muss einerseits verlässliche Informationen über die Kompetenzen der Mitarbeiter sammeln und andererseits die proaktive und eigenverantwortliche Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter aktiv unterstützen. Daraus ergeben sich für die Kompetenzmessung zwei zentrale Forderungen: die Messung muss valide sein und sie muss einen klaren Beitrag zur selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter leisten.

6 DIE ENTWICKLUNG NEUER KOMPETENZEN – ODER: WAS NÖTIG IST, UM VERÄNDERUNGEN ZU MEISTERN

Wie aber findet Kompetenzentwicklung statt? Fünf unterschiedliche Punkte sind nötig, um Kompetenzen aufzubauen. Zunächst ist es die Einsicht in die Notwendigkeit zu handeln und aktiv zu werden, die ganz wesentlich mit dem Erwerb und Aufbau von Kompetenz zu tun hat. Hier stoßen wir auf einen möglicherweise schwierigen Punkt der theoretischen Fassbarkeit von Kompetenz: die Frage ist, ob sich Kompetenzen auch aus einer passiven oder reaktiven Haltung heraus entwickeln können. Im Rahmen dieses kurzen Aufsatzes lässt sich diese schwierige Frage sicherlich nicht zu Ende denken, ich meine aber, dass der Aufbau von Kompetenzen an aktives Handeln geknüpft ist; passiv-reaktives Verhalten ist häufig verbunden mit externalen Kontrollüberzeugungen, die dadurch, dass sie der Überzeugung folgen, der Handlungsausgang sei auf zufällige Ereignisse zurückzuführen nicht aber auf die eigenen Anstrengungen, kaum zum Aufbau von willentlich nutzbaren Kompetenzen beitragen dürften.

Daher ließe sich pragmatisch folgern, dass individuelle Kompetenzen und aktives, d.h. selbstgesteuertes Handeln untrennbar miteinander verbunden sind. Die persönlichen Grundlagen, um in einer spezifischen Situation aktiv zu werden, können auf zumindest zwei unterschiedliche Faktoren zurückgeführt werden. Dies sind einerseits Werte und Motive, auf deren Grundlage die jeder Situation innewohnenden Handlungsoptionen und -notwendigkeiten durch den Handelnden interpretiert werden. Ein Mensch, dem Sicherheit sehr wichtig ist, wird sich in den meisten Situationen ganz anders verhalten als ein Mensch, für den die persönliche Freiheit und Autonomie eine wesentliche Rolle spielt. Der zweite (mit dem ersten zusammenhängende) Faktor, der als eine Voraussetzung dafür betrachtet werden kann, dass Menschen aktiv werden, ist das Vertrauen in die eigenen Stärken. Die theoretische und empirische Begründung dieses Zusammenhanges gehört zum inhaltlichen Kern der zeitgenössischen Psychologie, dem verschiedene einflussreiche Konstrukte zugeordnet werden können, z.B.:

- Optimismus und erlernte Hilflosigkeit (Seligman),
- Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura),
- Proaktivität (Bateman & Grant).

Diesen Ansätzen gemeinsam ist die grundsätzliche Annahme, dass das Vertrauen in die eigenen Stärken erlernt wird oder im umgekehrten Fall, dass gelernt wird, dem eigenen Handeln zu misstrauen. Konstrukte wie zum Beispiel die erlernte Hilflosigkeit machen auf eindrucksvolle Art deutlich, wie weitreichend diese Erwartungen der eigenen Kontroll- und Einflussmöglichkeiten in der Welt sind.

Eine positive Haltung gegenüber den eigenen Stärken und der Wirksamkeit des darauf beruhenden Handelns trägt auch dazu bei, dass Handlungsimpulse weniger anfällig gegenüber Misserfolgserlebnissen sind. Eine optimistische Grundeinstellung, wie sie z.B. Seligman beschreibt, orientiert sich an den positiven Möglichkeiten, die mit einer Handlung zusammenhängen. Es liegt auf der Hand, dass die Orientierung an einem positiven Handlungsausgang in Zusammenhang mit der Überzeugung, sich auf die eigenen Stärken verlassen zu können, dazu geeignet ist, Wege zu öffnen, um neue Kompetenzen wachsen zu lassen.

Mit anderen Worten: wenn Menschen vor neuen Situationen und Herausforderungen stehen, hilft ihnen das Bewusstsein der eigenen Schwächen und Fehler wenig, um aktiv zu werden und Lösungen zu finden. Dieses Wissen trägt eher dazu bei, passiv zu verharren und sich bietende Gelegenheiten ungenützt verstreichen zu lassen – der Aufbau neuer Kompetenzen, die an die sich verändernden Handlungsanforderungen angepasst sind, wird damit zumindest verzögert, wenn nicht sogar unmöglich gemacht. Ein fundiertes und realistisches Bewusstsein der eigenen Stärken hilft dabei, die eigene Grundaktivität zu erhöhen, in neuen Situationen aktiv zu werden und angemessene Kompetenzen aufzubauen.

7 EIN NEUES PARADIGMA DER PERSONALARBEIT: LOSLASSEN STATT FESTHALTEN

Das traditionelle Muster der betrieblichen Personalarbeit ist darauf ausgerichtet, Daten über Eigenschaften und Kenntnisse (im besten Fall Kompetenzen) der Mitarbeiter zu sammeln und zu verwalten. Die Weiterbildungskataloge sind unter diesem Paradigma vor allem auf die Weiter- und Nachqualifizierung ausgerichtet. Das dem zu Grunde liegenden Menschenbild ist mechanistisch geprägt: die Weiterbildung führt zum Erlernen und Beherrschen bestimmter neuer Fertigkeiten und Wissensbausteine, so wie sie im Seminarkonzept vorgesehen sind. Daneben existieren in vielen Unternehmen Förderkreise, die besonders befähigten Nachwuchskräften weitere Laufbahnoptionen öffnen.

Diese Art von Personalarbeit beruht auf dem Prinzip der Kontrolle: kontrolliert wird, welcher Mitarbeiter was erlernt; kontrolliert wird, welcher Mitarbeiter für höhere Funktionen in Betracht gezogen werden kann und welche Stationen er bis dahin zu durchlaufen hat.

Dieses Verständnis von betrieblicher Personalarbeit erscheint der Dynamik der gegenwärtigen Situation nicht mehr angemessen – einer Dynamik, die nur Vorbote eines noch grundlegenderen Wandels der Arbeitsgesellschaft sein dürfte. Gefragt ist ein grundsätzliches neues Verständnis der Personalarbeit, das den Veränderungen Rechnung trägt und Raum bietet für persönliche und institutionelle Entwicklungsprozesse. Dieses neue Paradigma müsste darauf ausgerichtet sein,

Kompetenzen nicht mehr nur zu verwalten, sondern ihre Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung zu unterstützen. Dazu ist es nötig, sich vermehrt auf die Identifikation und Gestaltung günstiger Lerngelegenheiten und Lernumwelten zu konzentrieren. Es ist anzunehmen, dass in Zukunft bestimmte Formen des arbeitsbezogenen Lernens deutlich an Bedeutung gewinnen werden. Die Arbeit in Projekten, die in innovativen Kulturen ohnehin einen Großteil der Arbeit ausmacht, wird vermehrt als Lerngelegenheit begriffen, in deren Rahmen nicht nur fachliche Kompetenzen entwickelt und ausgebaut werden können. Wesentlich stärker als bisher wird in Zukunft die Unterstützung selbstorganisierter Lernprozesse im Mittelpunkt der Personalarbeit stehen. In der Wissenschaft hat sich längst die Erkenntnis durchgesetzt, dass Lernen ein Vorgang ist, der darauf beruht, dass neue Erfahrungen und neues Wissen in die vorhandenen Strukturen eingegliedert werden. Diese Wissens- und Erfahrungshintergründe sind in hohem Maß individuell und unterliegen vielfältigen Deutungsmustern, die sich ebenfalls mit der Zeit verändern. Moderne Lerntheorien gehen daher davon aus, dass Lernen ein Vorgang der persönlichen Wissens- und Erfahrungskonstruktion ist. Wie man sich dies vereinfacht vorstellen kann, wurde im vorhergehenden Kapitel dargelegt. Wenn wir an diese Überlegungen anschließen, wird deutlich, dass der Einschätzung eigener Stärken – den Erwartungen in Hinblick auf die Wirksamkeit eigener Handlungen – eine wesentliche Rolle beim Handeln und damit beim Erwerb von handlungsrelevanten Kompetenzen zukommt. Es wird daher auch ein wesentlicher Bestandteil der künftigen Personalarbeit sein, den eigenen Mitarbeitern Gelegenheiten zur systematischen Reflexion der eigenen Stärken zu geben. Damit verlagert sich der Fokus der Personalarbeit weg von der zentralistischen Kontrolle und dem bloßen Erfassen und Verwalten von Kompetenzen hin zu deren Erwerb und ihrem aktiven Ausbau. Es ist nötig, den Mitarbeiter stärker als Selbstentwickler zu begreifen und weniger als ein entsprechend der aktuellen Anforderungen zu formendes Material. Darüber hinaus bietet sich damit auch die Möglichkeit, Führungstätigkeiten teilweise neu zu definieren und das Verständnis von Führung zu modernisieren.

Kommen wir noch einmal zurück zu unserer Ausgangssituation – sie ist sowohl innerhalb der Unternehmen als auch bei den Mitarbeitern durch zunehmende Unsicherheit geprägt. Dies bezieht sich aus betriebswirtschaftlicher Sicht auf die künftige Aufstellung des Unternehmens, auf die Veränderung seiner Märkte und auf seine Konkurrenzfähigkeit. Für die Mitarbeiter des Unternehmens bedeutet dies Unsicherheit in Bezug auf die eigenen Perspektiven innerhalb des Unternehmens, Unsicherheit in Bezug auf die Sicherheit des eigenen Arbeitsplatzes. Alle diese aus Mitarbeitersicht zentralen Planungsgrößen folgen in wesentlichem Ausmaß Entscheidungen des Unternehmens, – diese Situation sowie die sich daraus ergebende fehlende Planbarkeit (ganz abgesehen von der je nach Unternehmenskultur variierenden Transparenz der Entscheidungen) schaffen eine für Mitarbeiter fundamentale Unsicherheit. Mit dieser Unsicherheit kann man – sehr vereinfacht dargestellt – auf zweierlei Arten umgehen. Einerseits indem man aktiv nach Möglichkeiten sucht, neue Sicherheit zu schaffen, etwa durch die aktive Suche nach neuen Beschäftigungsmöglichkeiten, oder den Aufbau einer mit subjektiv höherer Autonomie verbundenen selbstständigen Tätigkeit. Die andere Möglichkeit ist passiv akzentuiert und besteht darin, die Unsicherheit zu ertragen; dies ist aber verbunden mit zum Teil extremen psychischen und

physischen Belastungen (vgl. Lang-von Wins, Mohr & von Rosenstiel, 2004), die weder für das Unternehmen noch für die Beschäftigten günstig sind. Stressbedingte Fehlzeiten und Leistungsminderungen sind Auswirkungen, die sich auf das Unternehmen sehr nachteilig auswirken können und die auch volkswirtschaftlich großen Schaden anrichten. Für die betroffenen Mitarbeiter ist das Verweilen in einer passiv abwartenden Haltung verbunden mit einer deutlichen Erhöhung des Risikos, aus dem aktiven Arbeitsleben dauerhaft auszuscheiden. Die gesellschaftliche Tragweite einer solchen verfehlten Personalarbeit liegt auf der Hand, doch liegt sie nicht unbedingt im begrenzten Fokus orthodox betriebswirtschaftlich agierender Unternehmen. Dennoch: wer wertvolles Potenzial vernichtet anstatt es zu fördern, agiert auch im betriebswirtschaftlichen Sinn unklug und kurzsichtig.

Die traditionellen Formen der Personalarbeit – die immer mehr als ein Hilfskonstrukt anmuten, das zwar in guten Zeiten funktioniert, dessen Probleme aber in wirtschaftlich schwierigen Zeiten offenkundig werden – haben implizit auf die Wirksamkeit des psychologischen Vertrages gesetzt, der unter dem Druck der grundlegenden Veränderungen nicht mehr in der bisherigen Form gültig ist. Das Finden einer neuen Arbeitsgrundlage, eines neuen psychologischen Vertrages zwischen Unternehmen und Mitarbeitern wird ein Kernbestandteil der modernen Personalarbeit werden, der bisher noch nicht ausreichend Beachtung gefunden hat. Falls es – wie nahezu alle damit befassten Autoren und Wissenschaftler prognostizieren – zentrales Merkmal dieser neuen Arbeitskultur sein sollte, dass sich die Planbarkeit der eigenen Berufslaufbahn deutlich verringern wird, müssen auch neue Grundlagen der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Mitarbeitern gefunden werden (vgl. Civelli, 1998). Es kann nur im Sinne der Unternehmen sein, Gelegenheiten zu schaffen, die Mitarbeiter zur systematischen Erhöhung ihrer Flexibilität und Beschäftigungsfähigkeit nützen können. Es ist wichtig in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass Beschäftigungsfähigkeit keinesfalls als ein Konstrukt aufgefasst werden darf, das sich lediglich auf die Qualifikationen der Mitarbeiter und deren ständige Modernisierung bezieht. Entsprechend der Auffassung von Fugate, Ashforth und Kinicki (2004) muss Beschäftigungsfähigkeit wesentlich weiter und mit einem starken Fokus auf die Person gefasst werden. Es spricht viel dafür, unter Beschäftigungsfähigkeit vor allem das Vermögen zu verstehen, die eigene Laufbahn möglichst aktiv gestalten zu können, – und eben nicht lediglich passiv den Anforderungen der Wirtschaft und der Unternehmen nachzukommen (vgl. Lang-von Wins & Triebel, 2006).

8 BIOGRAFIEGESTÜTZTE KOMPETENZDIAGNOSE: DIE ANWENDUNG DES NEUEN PARADIGMAS

Diese Forderungen sind nicht grundsätzlich neu – wenngleich sie auch vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Umbruchsituation in der Arbeitswelt eine starke Akzentuierung erfahren. Franco Civelli hat bereits in einem 1998 erschienenen visionären Aufsatz die wesentlichen Herausforderungen an die betriebliche Personalarbeit skizziert – freilich ohne eine konkrete Lösungsmöglichkeit anbieten zu können.

Anders als bei früheren Konzepten, die es sich nicht immer zu Unrecht gefallen lassen mussten, mit dem sozialromantischen Etikett der Weltferne und des Gutmenschentums versehen zu werden, das den eigentlichen Zweck von Unternehmen aus den Augen verlöre, erhebt die biografiegestützte Kompetenzdiagnose den Anspruch, eine sowohl für Unternehmen als auch für Mitarbeiter vorteilhafte Situation herzustellen. Dieser Anspruch ergibt sich daraus, dass die erhobenen Kompetenzen aus methodischer Sicht extrem valide sind – den Unternehmen also verlässliche Daten zur Verfügung gestellt werden – und das Verfahren in hohem Maß aktivierend auf die Teilnehmer wirkt. Ich will die Vorgehensweise im Folgenden etwas genauer darstellen.

Eine vollständige biografiegestützte Kompetenzdiagnose besteht aus den folgenden Schritten:

1. Reflexion des eigenen Werdegangs
2. Analyse wichtiger Tätigkeiten
3. Erarbeiten von Kompetenzen
4. Belegen von Kompetenzen
5. Erarbeiten handlungsleitender Werte
6. Entwickeln nächster Schritte

Ein wesentliches Kennzeichen und zugleich auch ein großer Unterschied im Vergleich zu messenden Ansätzen liegt in dem stark partnerschaftlichen Vorgehen der biografiegestützten Kompetenzanalyse. Der Prozess, in dem mit diesem Verfahren Kompetenzen erhoben werden, lässt sich zunächst als ein gemeinsames Suchen und Konstruieren begreifen, in dessen Verlauf die individuellen Akzentuierungen von Kompetenzen immer stärker hervortreten. Die biografiegestützte Kompetenzanalyse setzt im **ersten Verfahrensschritt** sehr stark an Lernorten an, die in der Biografie beziehungsweise in einem fest umrissenen Betrachtungszeitraum aufscheinen. Lernorte werden verstanden als eingrenzbare Projekte, in denen bestimmte Anforderungen bewältigt werden mussten. Durch die Bewältigung dieser Anforderungen und durch die Qualität mit der die damit zusammenhängenden Aufgaben gelöst werden konnten, manifestieren sich Lerngewinne, die sich als an die jeweilige Situation gebundene Fertigkeiten und Handlungsprogramme auffassen lassen.

Die Bilanzierung dieser Lerngewinne findet im **zweiten Schritt** der biografiegestützten Kompetenzdiagnose statt. Durch das hartnäckige Hinterfragen der Situationen, der damit verbundenen Anforderungen, der entwickelten Lösungsansätze und Verhaltensweisen entsteht ein großer Fundus an sehr konkreten und persönlich relevanten Bausteinen von Kompetenzen. Im Verlauf dieser Bilanzierung, die zum Teil sehr umfangreich ausfällt, stellt sich bei vielen Teilnehmern ein gewisser Stolz darauf ein, mit welchen Anforderungen sie bereits zurecht gekommen sind. Dies mag damit zusammenhängen, dass vieles von dem, was wir im Alltag tun und was wir dort erlernen, in Vergessenheit gerät und damit auch nicht mehr ohne weiteres als Handlungsoption verfügbar ist. Civelli (1998, S.48) meint dies, wenn er schreibt:

> *»People sometimes can do things, but are not perfectly aware of this or have not »discovered« what they can yet do, especially within a specific socio-organizational structure.«*

Internationale Studien aus dem pädagogischen Bereich kommen zu dem sehr überzeugenden Schluss, dass ein Großteil unserer Kompetenzen informell, d.h. in der Regulierung von Alltagssituationen erworben wird und uns nicht bewusst ist. Wir sind keine rationalen Lerner, die sich vor jeder neuen Schwierigkeit stehend ausführlich Gedanken darüber machen, ob sie bereits früher einmal in einer ähnlichen Situation gewesen sind und dann die entsprechenden Handlungsprogramme aktivieren. Vieles von dem was wir in der Bewältigung von scheinbar alltäglichen Anforderungen erlernen, bleibt im Alltag verhaftet, vieles erscheint uns zu banal, als dass wir es bewusst aktivieren würden. Es ist eine immer wiederkehrende Erfahrung aus diesem Prozessschritt der biografiegestützten Kompetenzanalyse, dass diese Art der Bilanzierung nicht nur das Bewusstsein dafür schafft, was man bereits alles gemacht und was man dabei gelernt hat, sondern auch, dass dieses Bewusstsein die weitere Modifizierung und Entwicklung von Kompetenzen deutlich erleichtert.

In **dritten Schritt** wird zunächst versucht, Kompetenzen in der Zusammenschau der bilanzierten Fertigkeiten zu identifizieren. Man kann sich diesen Prozess als eine Art Clusterbildung vorstellen, in der aus verschiedenen Fertigkeiten Hinweise auf dahinter stehende Kompetenzen abgelesen werden. Die identifizierten Kompetenzen werden dann den Rubriken *»fachliche Kompetenzen«*, *»methodische Kompetenzen«*, *»soziale Kompetenzen«* und *»personale Kompetenzen«* zugeordnet. Auch hier ist ein deutlicher methodischer Unterschied zu gängigen Verfahren der Kompetenzmessung festzustellen: die Konstruktion von Kompetenzen führt von konkreten und verhaltensverankerten Beispielen zu dem Oberbegriff der Kompetenzen. Die gängige Vorgehensweise geht aus Sicht der Beurteilten den umgekehrten Weg. Sie erfasst Indikatoren abstrakter Konstrukte, deren Ausprägungen sie dann den Beurteilten zurückspiegelt. Die wissen dann zwar meist, dass sie Defizite etwa im Bereich der Kommunikationsfähigkeit haben, weil sie dort nur den Wert 4 von 10 erreicht haben und dass sie diese Defizite tunlichst im Rahmen eines Seminars ausgleichen sollten. Was aber diese Werte genau bedeuten, bleibt einer späteren Reflexion überlassen.

Die Benennungen von Kompetenzen im Rahmen der biografiegestützten Kompetenzanalyse werden als vorläufige Behauptungen aufgefasst, die im **vierten Schritt** argumentativ weiter differenziert werden müssen. Dies geschieht, indem u.a. danach gefragt wird, wie lange sich eine Kompetenz bereits zeigt, mit welchen anderen Kompetenzen sie verbunden ist, wie schwierig die Anforderungen waren, zu deren Bewältigung sie eingesetzt wurde und wo Möglichkeiten der Weiterentwicklung liegen.

Im **fünften Schritt** werden die handlungsleitenden Werte der Teilnehmer erfasst, die sich u.a. in den Ansprüchen an das eigene Handeln zeigen.

Das Ergebnis ist ein ausgesprochen differenziertes und situativ angebundenes Kompetenzportfolio, das einerseits im partnerschaftlichen Diskurs und andererseits mit viel Eigenarbeit der Teilnehmer entstanden ist. Es ist ein wesentliches Kennzeichen der biografiegestützten Kompetenzanalyse, dass auch bereits während des Prozesses der Kompetenzerfassung die Eigenverantwortung der Teilnehmer gefördert wird, denn ein Großteil der Arbeit wird an sie delegiert – sie sollen zu *»Forschern in eigener Sache«* werden. Üblicherweise sind die Kompetenzen nicht inhaltlich fokussiert – es handelt sich um eine Bestandsaufnahme der sich im bisherigen Werdegang der Person manifestierenden Kompetenzen. Eine inhaltliche Fokussierung auf bestimmte Kompetenzen ist jedoch unproblematisch und kann in das Verfahren eingebaut werden. Ebenso ist es möglich, den betrachteten Zeitabschnitt zum Beispiel auf ein Jahr oder ein gerade abgeschlossenes Projekt zu begrenzen und diesen Zeitraum einer intensiven Betrachtung zu unterziehen.

Im **sechsten Schritt** können dann gemeinsam an die erarbeiteten Kompetenzen angebundene Entwicklungsschritte und -ziele definiert werden.

Bisherige Erfahrungen im Kontext der kompetenzorientierten Laufbahnberatung (Lang-von Wins & Triebel, 2006) zeigen, dass die Teilnehmer mit dem Prozess der Kompetenzerfassung und der partnerschaftlichen Zusammenarbeit, die diesen Prozess kennzeichnet, ausgesprochen zufrieden sind. Wir haben allen Anlass zur Annahme, dass mit diesem Vorgehen auf betrieblicher Ebene ein Prozess der sozialen Validierung persönlicher Kompetenzen sowie der Vertrauensbildung zwischen den an der Kompetenzdiagnose beteiligten Akteuren angestoßen wird. Einen solchen Prozess betrachtet Civelli (1998) als grundlegend für die Zusammenarbeit vor dem Hintergrund eines immer stärkeren Wandels und der damit verbundenen Unsicherheiten.

Die auf diese Weise entstehenden Kompetenzkonstrukte sind in hohem Maß differenziert, extrem transparent und durch die Anbindung an konkrete biografische Situationen sehr gut nachvollziehbar. Sie und die in ihnen enthaltenen Zuordnungen von Fertigkeiten und biografischen Lernorten erfüllen die Anforderungen an ein *»persönliches Portfolio«* im Sinne von Handy (1994, zitiert nach Civelli, 1998, S.50):

> *»If I adopted a »portfolio« approach to life, meaning that I saw my life as a collection of different groups of activities, of bits and pieces of work, like a shared portfolio, I could get different things from different bits.«*

Empirische Längsschnittuntersuchungen zeigen zudem, dass die Teilnehmer durch diese Art der Kompetenzerfassung nachhaltig aktiviert werden und damit beginnen, ihre Verantwortungsspielräume aktiv zu nützen. Die als verhältnismäßig zeitstabil definierten Konstrukte der Selbstwirksamkeitserwartung, der Kontroll-überzeugungen sowie der Proaktivität entwickeln sich signifikant und nachhaltig positiv. Die Teilnehmer werden in ihrem Handeln auch in schwierigen Situationen erfolgreicher; es gibt eine Reihe von Beispielen dafür, dass Teilnehmer nach dem Verfahren durch die systematische Aufarbeitung der eigenen Stärken so viel Selbstvertrauen bekommen, dass sie sich an Situationen wagen, die sie vorher überforderten (z.B. Lang-von Wins & Triebel, 2006, i.V.; Laudenbach, 2006). Diese Teilnehmer sind in der Regel mit ihren Lösungsversuchen erfolgreich.

Günstige Auswirkungen auf einen konstruktiven Umgang mit Stress und berufsbezogenen Belastungen lassen sich ebenfalls nachweisen (Lang-von Wins & Triebel, i.V.). Alle diese Veränderungen sind zeitstabil und können nicht auf eine nur kurzzeitige Aktivierung zurückgeführt werden.

9 FAZIT

Kompetenz- und Potenzialbeurteilung finden nicht im luftleeren Raum statt. Sie sind Teil und spürbarer Ausdruck einer Kultur im Unternehmen. Traditionelle Potenzial- und Kompetenzbeurteilung arbeitet in einem sehr hierarchischen Kontext, der auf der einen Seite Experten und auf der anderen Seite im besten Fall Unwissende etabliert. Dies geschieht zunächst indirekt und als Folge der gewählten Methoden: Tests basieren auf dem Prinzip der Intransparenz. Das bedeutet, dass der Getestete keine Ahnung von den eigenen Testergebnissen hat – zumindest solange, bis ihm die Resultate eröffnet werden. Da es sich dabei um eine Bewertung der eigenen Person und ihres Vermögens, in der Welt wirksam zu werden, handelt, ist dieser Bereich besonders sensibel.

Häufig ist das Selbstverständnis der Personalarbeit sogar die Grundlage dafür, dass man das eigene Urteil mannigfaltig absichern möchte – manchmal mit einem geradezu kriminalistischen Gespür gegen irreführende oder falsche Aussagen von Bewerbern (vgl. Lang-von Wins, Triebel, Buchner & Sandor, 2008). Im Mittelpunkt steht dann eher die Glaubwürdigkeit von Bewerberaussagen als deren Inhalt und das Ergebnis eines stimmigen und abgewogenen Gesamteindruckes.

Die gegenwärtige Krise der Weltwirtschaft und der bereits seit einiger Zeit andauernde Umbau der Arbeitsgesellschaft machen die Notwendigkeit einer produktiven Neudefinition des Verhältnisses von Unternehmen und Mitarbeitern deutlich. Es bedarf einer grundsätzlichen Moderni-

sierung der Personalarbeit und der ihr zu Grunde liegenden Paradigmen. Im Rahmen dieses kurzen Aufsatzes wurde versucht, ein neues Paradigma zu skizzieren, in dessen Mittelpunkt eine an der individuellen Entwicklung von Mitarbeitern ansetzende Kompetenzdiagnose steht. Die dargestellte Vorgehensweise liegt am Schnittpunkt von Kompetenzdiagnose und Coaching und hat das Potenzial, den Nutzen sowohl für das Unternehmen als auch für die Mitarbeiter deutlich zu erhöhen. Sie bietet die Möglichkeit, in einem methodisch zuverlässigen Verfahren inhaltlich und ökologisch valide Daten zu den Kompetenzen der Mitarbeiter zu sammeln und darauf die wesentlichen Maßnahmen der Personalarbeit zu begründen. Die Daten, die im Rahmen einer aufwändigen Evaluation bisher gewonnen werden konnten, zeigen, dass diese Vorgehensweise sich in hohem Maß aktivierend auf die Potenziale der Mitarbeiter auswirken kann und ihren Umgang mit Stress und belastenden Ereignissen deutlich verbessern kann.

LITERATURVERZEICHNIS

LITERATUR

CIVELLI,, F. (1998). Personal competencies, organizational competencies, and employability. Industrial and Commercial Training, 30 (S. 48-52).

ELIASBERG, W. (1926). Richtungen und Entwicklungen der Arbeitswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Psychopathologie und Psychotherapie der abhängigen Arbeit. Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie, 102 (S. 250-281).

FUGATE, M., KINICKI, A.J. & ASHFORTH, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. Journal of Vocational Behavior, 65 (S. 14-38).

LANG-VON WINS, T. (2007). Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung (2. Aufl.) (S. 758-791). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

LANG-VON WINS, T. & TRIEBEL, C. (2006). Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Berlin. Springer.

LANG-VON WINS, T., MOHR, G. & VON ROSENSTIEL, L. (2004). Kritische Laufbahnübergänge: Erwerbslosigkeit, Ausgliederung und Übergang in den Ruhestand. In H. Schuler (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Band Organisationspsychologie, Grundlagen und Personalpsychologie (S. 1113-1189). Göttingen: Hogrefe.

LANG-VON WINS, T., TRIEBEL, C., BUCHNER, U. & SANDOR, A. (2008). Potenzialbeurteilung. Berlin: Springer.

LAUDENBACH, P. (2006). Soziale Innovation: Neue Arbeit. brand eins, Heft 7 / 2006 (S. 36-44).

LOMBRISER, R. & LEHMANN, J.A. (2001). Wandel der Wirtschaft. In R. Lombriser & H. Uepping (Hrsg.), Employability statt Jobsicherheit (S.1-60). Neuwied: Luchterhand.

MCCLELLAND, D. (1973). Testing for competence rather than for »intelligence". American Psychologist, 28 (S. 1-4).

SCHULER, H., FRIER, D. & KAUFMANN, M. (1993). Personalauswahl im europäischen Vergleich. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

TALEB, N. N. (2008). The black swan. The impact of the highly improbable. London: Penguin.

WERNER G. FAIX | ANNETTE HORNE | MICHAEL AUER

DAS PROJEKT-KOMPETENZ-STUDIUM DER STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN

AM BEISPIEL DER MASTER-STUDIENGÄNGE DER SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE)

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.).
Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009.

INHALT

1 Einleitung ... 491

2 Vom kompetenten Menschen ... 492
2.1 Wissen ... 492
2.2 Qualifikation ... 492
2.3 Kompetenz ... 493

3 Das Projekt-Kompetenz-Studium ... 494
3.1 Bildungsziel des Projekt-Kompetenz-Studiums ... 494
3.2 Der Aufbau des Studiums ... 496
3.3 Die Charakteristika des Studienprojektes ... 502
3.4 Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung ... 504
3.5 Die personale Kompetenzentwicklung ... 508
3.6 Blended Learning ... 511
3.7 Die Vorteile des Projekt-Kompetenz-Studiums ... 512

4 Fazit ... 515

Anhang ... 521

Literatur- und Abbildungsverzeichnis ... 524

1 EINLEITUNG

Die Zukunft der deutschen Wirtschaft wird immer wieder als herausfordernd beschrieben. McKinsey verweist an verschiedenen Stellen darauf, dass die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft nur als »Impulsgeber für Innovationen« (DALAN, 2008) erhalten bleiben kann. Ausschließlich durch die Entwicklung neuer Geschäftsmöglichkeiten bleibt Deutschland auf dem Weltmarkt konkurrenzfähig. Wirtschaftlich erfolgreiche Innovationen – also erfolgreich realisierte neue Geschäftsmöglichkeiten (Vgl. Punkt 3.3 und SCHUMPETER, 1997) – brauchen risiko-, entscheidungs- und verantwortungsbewusste Menschen. Doch »Q[q]ualifizierte Mitarbeiter und Führungskräfte sind Ressourcen, die knapper werden als je zuvor[.]« (BCG, 2008, 1). McKinsey beschreibt diese Situation seit Ende der 90er Jahre als »War for Talents« (CHAMBERS, 1998). Während die Nachfrage nach kompetenten Arbeitskräften steigt, stehen diese nur in geringer Zahl zur Verfügung. Sinkende Geburtenraten, überholte Wertvorstellungen, nicht ausreichende Akademikerquoten und die Bereitschaft Hochqualifizierter das Land zu verlassen verstärken diesen Trend. Dies begründet schließlich die Jagd der Unternehmen auf die immer weniger vorhandenen kompetenten Arbeitskräfte.

Die Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB) hat diesen Bedarf erkannt und ermöglicht dank des Projekt-Kompetenz-Studiums einen berufsintegrierten Wissenstransfer und Kompetenzaufbau.

Die SHB wendet sich an verschiedene Zielgruppen. Die Bachelor-Studiengänge sind für berufserfahrene Nichtakademiker vorgesehen. Daneben bietet die SHB verschiedene Master-Studiengänge an. Zum einen gibt es anwendungs- oder forschungsorientierte Master-Studiengänge, die sich an Jungakademiker mit hohem Potential nach dem Erststudium oder mit erster Berufserfahrung beziehungsweise berufserfahrene Akademiker wenden. Zum anderen gibt es berufsbegleitende MBA-Studiengänge, die sich an berufserfahrene High Performer richten. Das Projekt-Kompetenz-Konzept ist Bestandteil aller Studiengänge.

Hier soll es am Beispiel der Master-Studiengänge der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) erläutert werden. Die SIBE ist ein Transferunternehmen (Vgl. AUER, 2007) im »Unternehmen Steinbeis-Hochschule«; sie bietet offene Masterstudiengänge für Jungakademiker mit hohem Potential, die keine oder wenig Berufserfahrung haben und die durch das Studium ihre Berufsbefähigung karriereorientiert unter Beweis stellen wollen sowie offene Master-Studiengänge für High Performer mit mindestens zwei, maximal fünf Jahren Berufserfahrung, die ihre Karriere bereits in einem frühen Stadium nachhaltig befördern wollen. Daneben offeriert sie unternehmensspezifische Master-Studiengänge für High Performer mit mehrjähriger Berufserfahrung.

2 VOM KOMPETENTEN MENSCHEN

Wie eingangs erwähnt, brauchen Unternehmen heute mehr denn je wirtschaftlich erfolgreiche Innovationen, um sich auf dem Weltmarkt zu etablieren. Nur wer ständig markt- und konkurrenzfähige bzw. sogar überlegene konkrete Problemlösungen bietet, hat eine Chance sich im stetig wachsenden Wettbewerb durchzusetzen. Innovative Ideen als Grundlage innovativer Geschäftsmodelle bzw. der oben genannten Problemlösungen kommen aber von Menschen. Deswegen müssen Mitarbeiter über mehr Dispositionen als die reine Wissensabspeicherung und -reproduktion sowie Anwendung von Wissen in wohl definiertem Umfeld verfügen, denn sie müssen dieses Wissen auf unbekannte Zusammenhänge transferieren und daraus Neues im Sinne Schumpeter'schen Innovationen (Vgl. Punkt 3.3) entstehen lassen. Kurzum, sie müssen über Kompetenzen verfügen.

Das Projekt-Kompetenz-Studium der SHB vermittelt Wissen, baut Qualifikationen auf und entwickelt gezielt eben diese benötigten Kompetenzen.

2.1 WISSEN

Basierend auf der Definition des Europäischen Leitfadens zur erfolgreichen Praxis im Wissensmanagement ist Wissen als »E[e]ine Gruppierung von Daten und Informationen […] und eine Kombination mehrerer unterschiedlicher mentaler Aktivitäten [.]« (CEN, 2004, 145) wie Erfahrungen, Fähigkeiten u. Ä. mit dem Ergebnis der verbesserten Entscheidungsfindung zu verstehen. Daten dagegen, bezeichnen nach Rowley (Vgl. ROWLEY, 2007) eine geregelte Folge von Zeichen, denen keine eigene Bedeutung, Verwendbarkeit oder Brauchbarkeit zugeordnet sind. Sobald Daten in einen Bedeutungs- und Problemkontext gebracht werden, handelt es sich um Informationen. Wenn ein Mensch diese Informationen schließlich in seinen Erfahrungskontext, wie seine Denk-, Gefühls-, Handlungs- und Wollensstruktur aufnimmt, kann von Wissen gesprochen werden. Das heißt also, dass durch die Auswahl, Bewertung und Abspeicherung von Daten Wissen entsteht.

2.2 QUALIFIKATION

Nach Teichler sind Qualifikationen »[…] klar zu umreißende Komplexe von Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können[.]« (TEICHLER, 1995, 501). Um eine bestimmte berufliche Tätigkeit ausüben zu können, muss der Mensch etwas können oder wissen. Diese Qualifikation ist schließlich durch Klausuren, mündliche Prüfungen u. Ä. überprüfbar und kann durch das Erlangen von Bildungsabschlüssen dokumentiert und zertifiziert werden.

2.3 KOMPETENZ

Heute reichen Qualifikationen alleine nicht mehr aus. Wissen muss nicht nur abgespeichert und in Prüfungssituationen reproduziert werden, sondern in offenen unbekannten Situationen angewendet werden. Es geht somit um »Dispositionen selbst organisierten Handelns« (ERPENBECK/ROSENSTIEL, 2007, XXIII). »Kompetenzen kann man nur selbst – in neuartigen, offenen Problemsituationen kreativ handelnd – erwerben[.]« (ERPENBECK/SAUTER, 2007b).

Dabei lässt sich der Kompetenzbegriff in verschiedene Kompetenzklassen aufgliedern. Erpenbeck und Rosenstiel (Vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL, 2007, XXIV) unterscheiden personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenz.

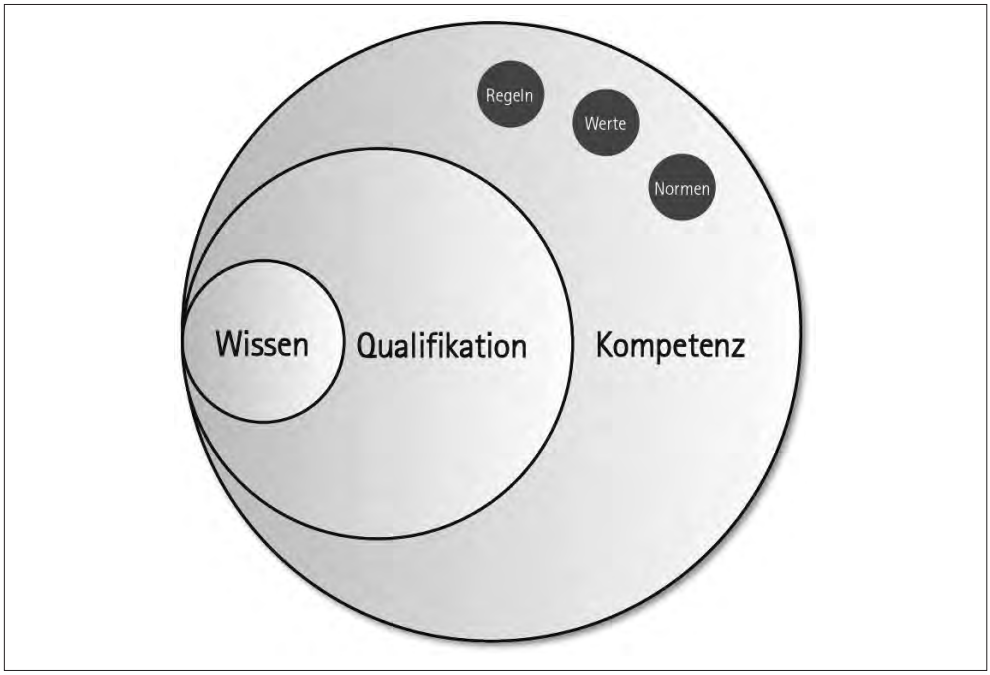
Personale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit reflexiv selbstorganisiert zu handeln. Wenn ein Mensch sich selber kritisch gegenüber stehen, einschätzen und produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen und Leistungsvorschläge entfalten, sich kreativ entwickeln und lernen kann, dann verfügt er über personale Kompetenz.

Wenn der Mensch mit fachlich und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme lösen, Wissen sinnorientiert einordnen und bewerten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert gestalten und Methoden kreativ weiterentwickeln kann, besitzt er *fachlich-methodische Kompetenzen.* Er kann bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und selbst-organisiert handeln.

Sozial-kommunikative Kompetenz schließlich, ist die Fähigkeit sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen. Der Mensch kann kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert handeln.

Diese drei Kompetenzen beschreiben jedoch Dispositionen selbstorganisierten Handelns. Um diese in tatsächliche Handlungen umzusetzen, bedarf es der *Handlungskompetenz*. Sie ist die Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale willenstark und aktiv umsetzen zu können.

Da der kompetente Mensch ohne Situationskenntnis handelt, entspringen seine Handlungen einer einzigartigen Eigendynamik. Es kann somit nicht durch starre, stereotype Handlungsmuster bestimmt werden, sondern durch Regeln, Normen und Werte. »Werte, ihre regelhaften Vorformen und ihre normativen Sanktionsformen, bilden die eigentlichen Kompetenzkerne[.]« (ERPENBECK/SAUTER, 2007b). Sie sind Resultate von Wertungsprozessen. Über Interiorisation via Entscheidungssituation, kognitive Dissonanz und emotionale Labilisierung werden Werte zu eigenen Motivationen. Interiorisation ist somit der Schlüsselprozess jeder Wertaneignung, jedes Erfahrungs- und Kompetenzlernens. Neben der Wissensaneignung ist somit auch Interiorisation zur Kompetenzentwicklung nötig. Emotionale Labilisierung könne nur in der Praxis (Arbeit, Projekt) erreicht werden. Eine bloße Weitergabe von Wissen reicht somit nicht aus.



1 | Wissen, Qualifikation, Kompetenz nach Erpenbeck und Rosenstiel.

Mittlerweile haben auch die traditionellen Bildungseinrichtungen erkannt, dass Veränderungen in der Lehr- und Lernweise dringend notwendig sind. Es gibt verschiedene Ansätze der Schulen und Hochschulen Lehre und Praxis miteinander zu verbinden (Vgl. MEYER-GUCKEL/SCHÖNFELD/SCHRÖDER/ZIEGELE, 2008), doch es kann noch nicht von einer systematischen Entwicklung von Kompetenzen gesprochen werden. Kompetenzen, die nur aus selbstorganisiertem Handeln und somit durch die Praxis gefördert werden, stehen aber im Projekt-Kompetenz-Studium im Mittelpunkt.

3 DAS PROJEKT-KOMPETENZ-STUDIUM

3.1 BILDUNGSZIEL DES PROJEKT-KOMPETENZ-STUDIUMS

Die aktuelle Diskussion über die Bedeutung und Aufgabe von Bildung ist schon mehr als 40 Jahre alt und ergab sich aus den wandelnden Anforderungen an die Arbeitskräfte (mehr dazu vgl. BLUMENTHAL, Genese des Projekt-Kompetenz-Studiums der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE), 2009).

Sie begann in den 60er Jahren mit Georg Pichts Rede über die »deutsche Bildungskatastrophe« (Vgl. PICHT, 1964), in der er an dringende Veränderungen des Bildungssystems appellierte, um durch qualifizierten Nachwuchs die deutsche Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten. Doch wie sollte dieser qualifizierte Nachwuchs aussehen?

Als Reaktion auf eine immer undurchschaubarere Welt, setzte sich ebenso seit Anfang der 60er Jahre die Meinung durch, dass Menschen auch unter Unsicherheit selbstorganisiert und kreativ handeln müssten (Vgl. REINHARDT, 2009). Unter anderem beschrieb Mertens dies 1974 in seiner Rede von Schlüsselqualifikationen (Vgl. MERTENS, 1974). Dies seien Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die es einem Menschen ermöglichen auf unterschiedliche, sich wandelnde Anforderungen reagieren zu können. Der Einzug der Hochtechnologie Ende der 80er Jahre führte wiederum zu neuen Anforderungen an die Mitarbeiter. Der Wettbewerb wurde durch immer kürzere Produktlebenszyklen und Globalisierung größer und forderte von Unternehmen zukünftig in unvorhersehbaren Situationen und unter sich ständig wandelnden Rahmenbedingungen zu handeln (Vgl. FAIX, HOFMANN, BUCHWALD, WETZLER, 1989). Nach Faix und Laier sollten Mitarbeiter diesen Anforderungen durch fachliche, methodische und soziale Kompetenzen begegnen. Im Zusammenspiel dieser drei ergebe sich seine Handlungskompetenz. Sie ermögliche es dem Mitarbeiter komplexe Problemstellungen zu durchschauen und sich erfolgreich in soziale Netze einzubringen (Vgl. FAIX, LAIER, 1989).

Auch die heutige Bildungsdebatte weist in diese Richtung, wie es sich zum Beispiel in Schlüter und Strohschneiders *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung des 21. Jahrhunderts* abzeichnet. Bildung hat die Aufgabe Menschen zu selbstbestimmten und urteilsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen (Vgl. Schlüter in: SCHLÜTER/STROSCHNEIDER, 2009, 229). Darüberhinaus sollen Wissenschaft und Forschung Menschen für den Arbeitsmarkt qualifizieren, sowie Probleme, mit denen sich Wirtschaft und Gesellschaft konfrontiert sehen, bewältigen (Vgl. Wintermantel in: SCHLÜTER/STROHSCHNEIDER, 2009, 189). Krull (Vgl. Krull in: SCHLÜTER/STROHSCHNEIDER 2009, 203) betont, dass Universitäten heute dem schwierigen Anspruch nachkommen müssen, neben der Forschung, Studenten mit einem Überblickwissen und v. a. Handlungskompetenz auszustatten, damit eben diese Studenten die Welt von morgen phantasievoll und nachhaltig mitgestalten.

Dieser Anforderung kommt das Projekt-Kompetenz-Studium der SHB nach. Beispielhaft kann hier die Rahmenstudienordnung der SHB angefügt werden: »Das grundständige Studium soll den Studierenden die erforderlichen fachlichen Grundlagen, Methoden und Kenntnisse praxisbezogen vermitteln. Das postgraduale Studium soll die in einem Erststudium erworbene Qualifikation der Studierenden zukunftsorientiert und praxisbezogen ergänzen bzw. ausbauen und die Studierenden auf interdisziplinäre Tätigkeiten im internationalen Umfeld vorbereiten. Die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden werden so vermittelt, dass die Studierenden zu disziplinenübergreifender wissenschaftlicher, problemlösungsorientierter Arbeit und zu verantwortungsbewusstem wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Handeln und zur Wahrnehmung

entsprechender Leitungsaufgaben in einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt sind.« Das Ziel des Projekt-Kompetenz-Studiums ist es somit, handlungskompetente Menschen zu befördern, die auf den Arbeitsmarkt vorbereitet sind, Führungsaufgaben erfolgreich übernehmen und Probleme der Gesellschaft und Wirtschaft zukunftsweisend lösen. Dies wird durch praxisbezogene Lehre sowie durch transferorientierte, wissenschaftlich fundierte Projektarbeit und Projektbetreuung der Studierenden erreicht.

Das Projekt-Kompetenz-Studium kommt somit den Zielen Bolognas nach, ist es doch ein wichtiges Instrument des lebenslangen Lernens und fördert in hohem Maße die Employability, die Berufsbefähigung.1 Die Hochschule bietet die Wissensgrundlagen sowie die Rahmenbedingungen und bereitet die Studenten auf den Arbeitsmarkt vor bzw. unterstützt sie nachhaltig in ihrer beruflichen Karriere.

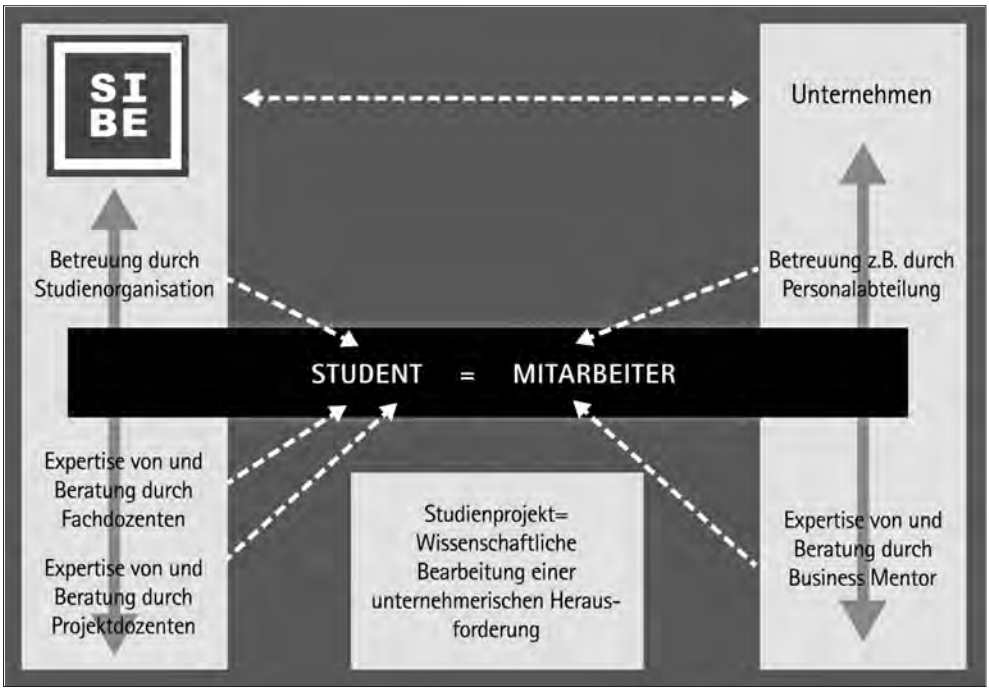
3.2 DER AUFBAU DES STUDIUMS

Während in der traditionellen Ausbildung zwei Protagonisten, Hochschule und Student, miteinander agieren, findet das Projekt-Kompetenz-Studium im Zusammenspiel von Hochschule, Unternehmen und Studenten bzw. Mitarbeiter statt. Im Zentrum aller SHB-Studiengänge steht ein Projekt, dass durch den Studenten während seines Studiums in Zusammenarbeit mit einem Unternehmen bzw. einer Organisation (Non Profit Organisation, öffentlichen Verwaltung u. Ä., nachfolgend auch Unternehmen genannt) realisiert wird. Bei den Master-Studiengängen handelt sich dabei um berufsintegrierte und nicht um berufsbegleitende Studiengänge, denn die Projekte werden am Arbeitsplatz umgesetzt. In der Regel erhalten die Jungakademiker für die Arbeit am Projekt ein Gehalt und das Studium wird vom Unternehmen finanziert. Für die High Performer stellt das Studium und die Arbeit an einem innovativen Projekt eine gezielte und systematische Möglichkeit dar, wertvolle Nutzenbeiträge für das Unternehmen zu generieren und damit die eigene Karriere zu fördern.

Im Gegensatz zum traditionellen Studium haben die Studierenden nicht nur Fachdozenten zur Verfügung – während des gesamten Studiums erfahren die Studenten bei Fragen bezüglich der Projekte Unterstützung durch die Projektdozenten der Hochschule zur Verfügung. Neben dem wissenschaftlichen Profil, weisen die Dozenten (Fach- und Projektdozent) der Hochschule eine hohe Nähe zur unternehmerischen Praxis auf. Der Business-Mentor, meist der im Unternehmen Vorgesetzte mit akademischer Qualifikation, dient ebenso als Ansprechpartner des Mitarbeiters. Er wird den Mitarbeiter unterstützen, denn der Erfolg des Projektes ist auch in seinem Interesse.

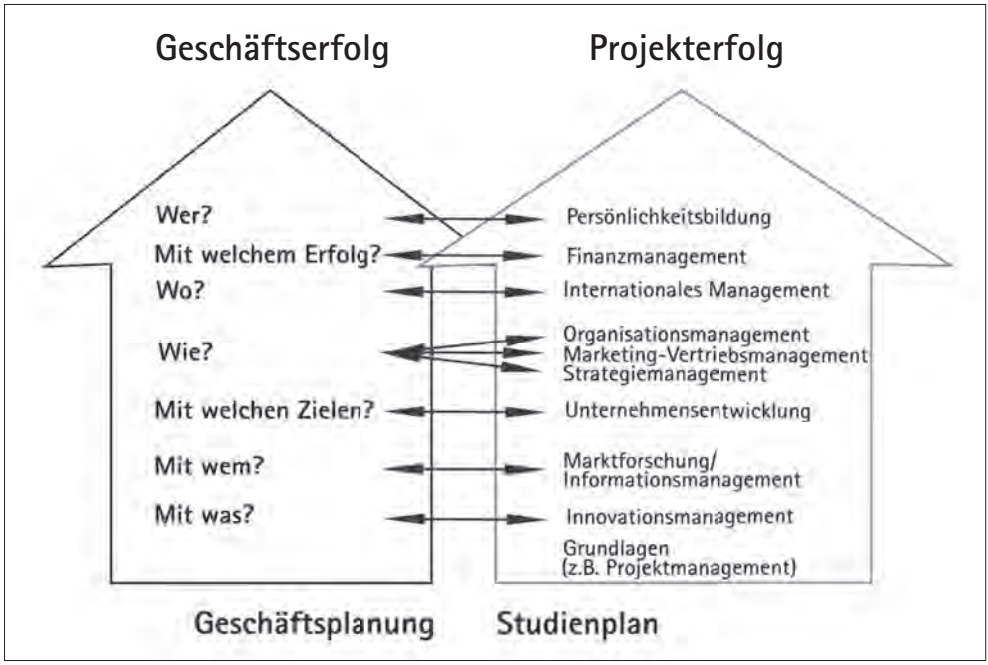
---

1 Mehr Informationen darüber finden Sie u. a. im Anhang unter dem Titel Formulierung und Bewertung von Lernzielen im Projekt-Kompetenz-Studium nach Jens Mergenthaler.



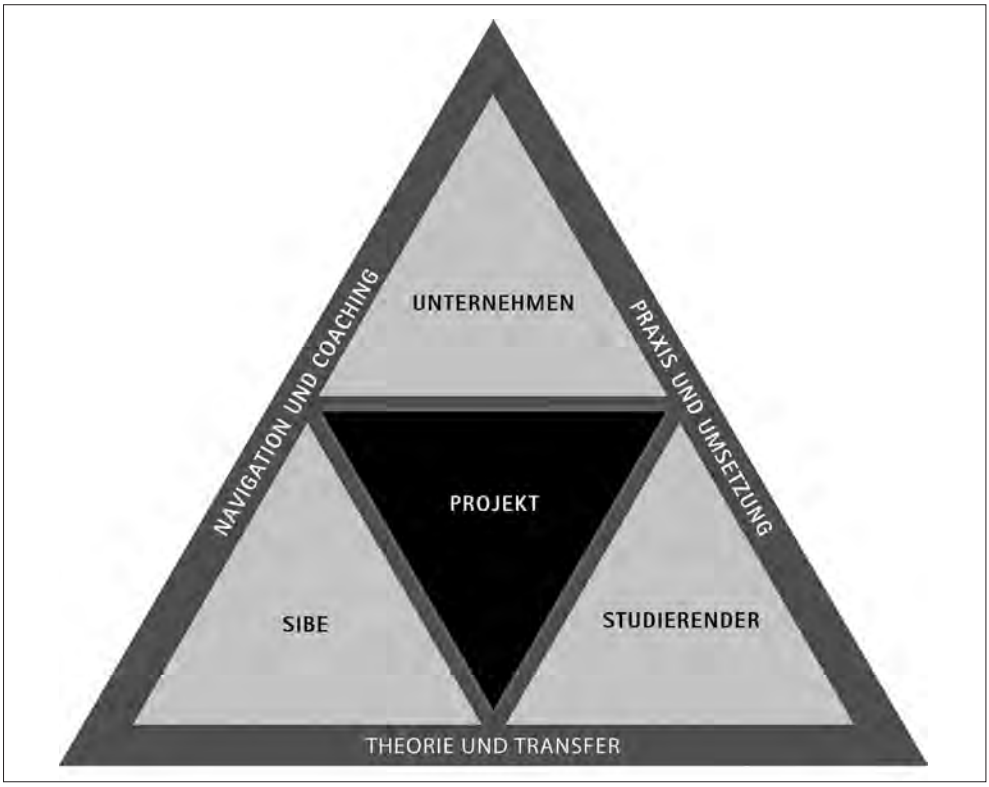
2 | Zusammenarbeit von Hochschule, Unternehmen, Studenten/Mitarbeiter.

Das Curriculum der Hochschule und die Phasen des Projekts im Unternehmen sind eng aufeinander abgestimmt. Dadurch wechseln sich Seminare und Unternehmensphasen ab und ermöglichen eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis. Neben Soft Skills, wie sozialer und personaler Kompetenz, wird Wissen in Fachseminaren vermittelt. Das Projekt wird durch das Studium systematisch begleitet, es bietet von der Innovationsphase bis zur Implementierung methodisches und theoretisches Know How, das der Geschäftsprojektlogik bzw. Logik eines Business-Plans folgt. Es geht vom Grundlagen-Wissen bis hin zur personalen Entwicklung (Persönlichkeitsbildung). Durch eine zweiwöchige Auslandsstudie erfahren die Studierenden schließlich, wie Auslandsgeschäfte in Wachstumsmärkten funktionieren und welche Chancen diese Märkte für europäische Unternehmen bieten.



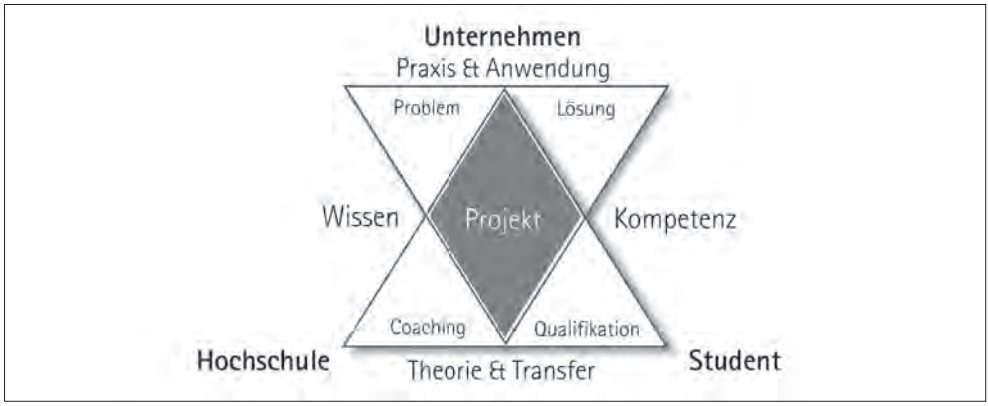
3 | Geschäftsprojektlogik angewandt auf die Studieninhalte.

Zunächst wird vor dem Besuch von Seminaren und anderen Präsenzveranstaltungen ein theoretischer Unterbau im Selbst-Studium durch Pre-Readings, Web Based Trainings u. Ä. geschaffen. Hier wird bereits eine erste Transferleistung vorgenommen, die anschließend im Seminar noch vertieft wird. Nach Besuch des Seminars werden die Inhalte in Transferarbeiten auf das eigene Projekt übertragen und die Umsetzung schließlich in Projektstudienarbeiten sowie der Master-Thesis dokumentiert. Die gewonnenen Kenntnisse müssen in der Unternehmenspraxis auf das Projekt angewendet werden. Durch spezielles Coaching und Navigation, ein ständiger ergebnisorientierter Kontrollmechanismus mit Hilfe des strategischen Dreiecks der Unternehmensentwicklung (Vgl. Punkt 3.4), wird der Projekterfolg im Unternehmen sichergestellt.



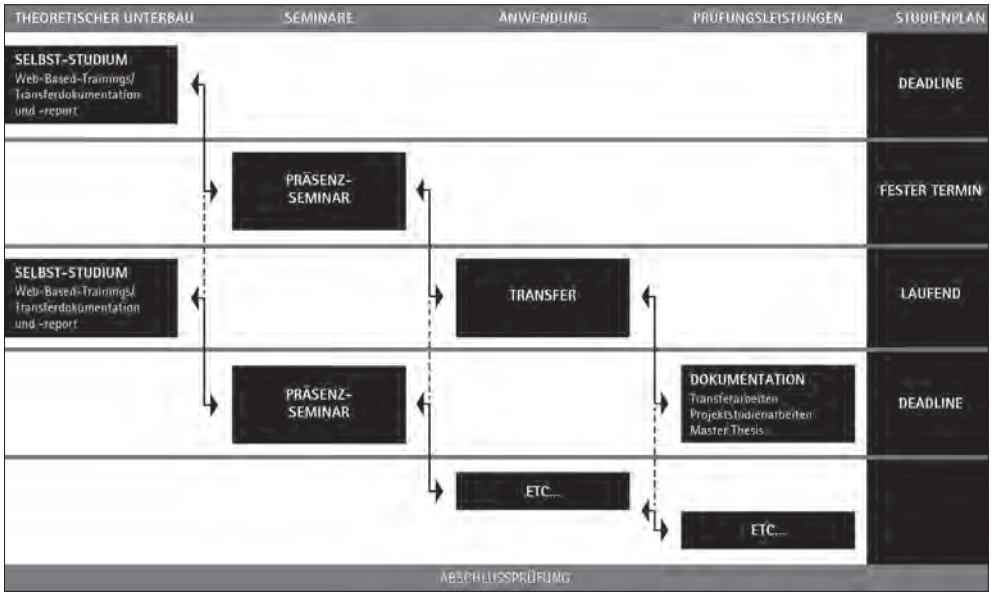
4 | Prozesse im Projekt-Kompetenz-Studium.

Das Projekt übernimmt im Studium eine besondere Aufgabe. Es ist mit einer Problemstellung der Praxis verbunden. Es dient als Transferinstrument (Vgl. FRIEDRICHS, 2008). Das erlernte Wissen wird auf die Problematik der Praxis angewandt und führt somit zur Problemlösung. Dadurch werden letztendlich Kompetenzen entwickelt.



5 | Das Projekt-Kompetenz-Studium.

Der Prozess der Theorievermittlung und Wissensaneignung, des Transfers und der Praxis wiederholt sich bis zur letzten Abschlussprüfung nach zwei Jahren des Studiums.



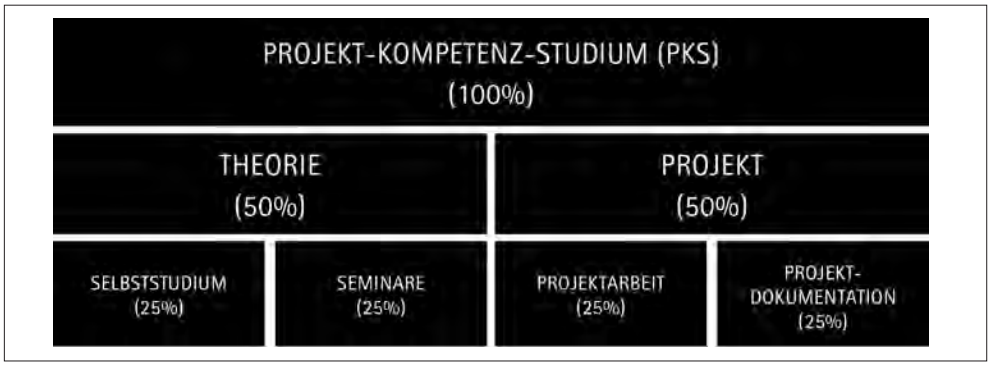
6 | Aufbau des Projekt-Kompetenz-Studiums.

Die Hochschule unterstützt die Studenten durch Vermittlung von Wissen, das sie sich im Rahmen von Seminaren, Selbststudium, durch den Einsatz von Web Based Trainings sowie mit Hilfe von

Praxis erfahrenen Lehrkräften aneignen können und welches durch Klausuren überprüft wird. Dabei achten die Lehrkräfte darauf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse in den zu vermittelnden Stoff zu integrieren. Qualifikationen werden durch den Einsatz von Lehrmethoden wie Case Studies, aber auch und vor allem durch Transferarbeiten entwickelt. Hierbei findet eine Übertragung der gelernten Methoden auf die eigenen Arbeitsinhalte statt. In der Transferarbeit überlegen sich die Studenten, warum und wie sie welche Methoden auf ihr Projekt (in ihrem Unternehmen) anwenden möchten. Durch die Arbeit am Projekt schließlich, müssen sich die Studenten realen Management-herausforderungen der unternehmerischen Praxis stellen und entwickeln über Erfahrungslernen und Erfahrungshandeln ihre Kompetenzen. Die Studenten müssen in offenen Situationen handeln und unter Unsicherheit eigenverantwortlich Entscheidungen treffen. Durch diese emotionale Labilisierung wird die Kompetenzentwicklung systematisch gefordert und gefördert. In den Projektstudienarbeiten sollen die Studenten dokumentieren, wie die jeweilige Ausgangssituation, die Rahmenbedingungen, die Ziele des Projektes bzw. des Projektabschnittes und die gewählte Strategie definiert werden, wie sich der Maßnahmeneinsatz auf das Projekt ausgewirkt hat und welcher Erfolg und Nutzen für das Unternehmen daraus erzielt wurde. Neben der methodisch-wissenschaftlich korrekten Erarbeitung des Projektes werden die Umsetzung der Problemlösung und das erzielte Ergebnis bewertet.

7 | Wissen, Qualifikation, Kompetenz im Projekt-Kompetenz-Studium.

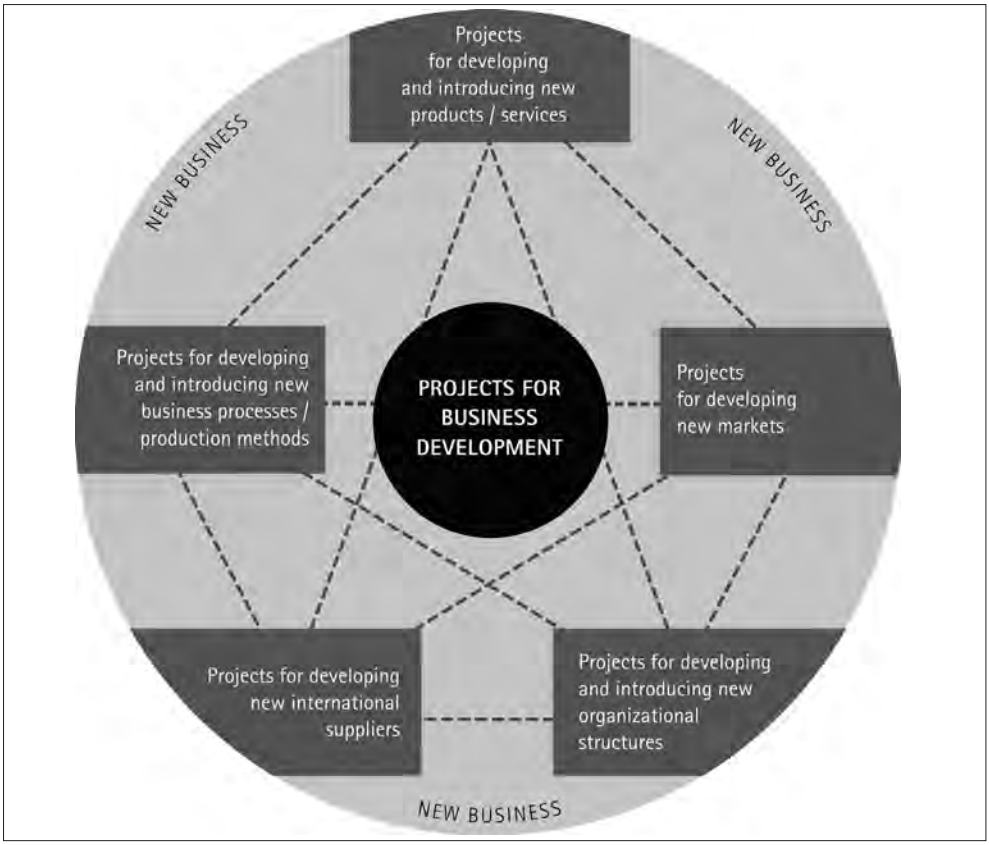
Idealtypisch besteht das Projekt-Kompetenz-Studium somit zur einen Hälfte aus einem Theorie- und zur anderen Hälfte aus einem Projekt-Teil. Der Anteil der Seminare im Theorie-Teil beträgt 50 Prozent, das Selbststudium nimmt ebenso 50 Prozent ein. Der Projekt-Teil untergliedert sich zu 50 Prozent in direkte Projektarbeit und zu 50 Prozent in Projektdokumentation.



8 | Idealtypischer Aufbau des Projekt-Kompetenz-Studiums nach Faix und Schulten.

3.3 DIE CHARAKTERISTIKA DES STUDIENPROJEKTES

Im Zentrum des Studiums stehen innovative Projekte des New Business. Dies sind nach Schumpeter (Vgl. SCHUMPETER, 1997) Projekte, die zur Entwicklung neuer Geschäftsmöglichkeiten dienen. Nur durch Entwicklung neuer Geschäfts-möglichkeiten, durch Innovationen, und deren wirtschaftlich erfolgreichen Realisierung können Unternehmen auf dem internationalen, sich ständig wandelnden Markt gegen die Vielzahl von Konkurrenten bestehen. Innovationen reichen hier von der Entwicklung und Einführung neuer Produkte und Dienstleistungen, über die Erschließung neuer Absatzmärkte, die Einführung neuer wettbewerbsfähiger Organisationsstrukturen, Entwicklung und Einführung neuer wettbewerbsfähiger Geschäftsprozesse oder Produktionsmethoden bis hin zum Aufbau neuer internationaler Lieferantenbeziehungen bzw. neuer Quellen für Rohstoffe oder Halbfabrikate.



9 | New Business in Anlehnung an Schumpeter.

Im Projekt-Kompetenz-Studium übernehmen Jungakademiker essentielle Teilprojekte, High Performer tragen die Verantwortung für gesamte Projekte des New Business. Beispielsweise entwickeln die Studenten Marketing und Vertriebs-Konzepte, sie führen Markt-Analysen durch, bauen den After Sales für die Einführung eines neuen Produktes in gegebenenfalls einem neuen Markt auf. Für die Erschließung neuer Märkte sind die Studenten mit der Entwicklung und Umsetzung von Business-, oder aber Marketing- und Vertriebsplänen betraut. Sie können auch damit beauftragt werden, die Strukturen im Betrieb zu verschlanken, oder im Bereich von Megers & Acquisitions zu arbeiten und somit zur Einführung neuer Organisationsstrukturen beizutragen. Die Optimierung von Geschäftsprozessen, der Aufbau neuer Produktionsbereiche, die Steigerung der Produktivität, aber auch der Aufbau neuer Lieferanten können ihre Aufgaben im Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums sein.

Ausgewählte Projekte werden in der periodisch erscheinenden Reihe *Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice* (Vgl. FAIX et al., 2006, 2008 a, b) publiziert und stehen Studierenden, Dozenten, Absolventen, Unternehmen und allen anderen Interessenten zur Verfügung.

Zur Bearbeitung der Projekte schlagen die Unternehmen entweder eigene Mitarbeiter mit hohem Potential vor oder der Personaldienstleister der SIBE[2] vermittelt den Unternehmen Kandidaten, die für die Bearbeitung des Projektes besonders geeignet erscheinen. Unternehmen erstellen dazu zu Beginn der Kooperation ein Projektprofil, in dem sie das geplante Vorhaben und die Anforderungen an den Studierenden detailliert beschreiben (Vgl. MEYER-GUCKEL/SCHÖNFELD/SCHRÖDER/ZIEGELE, 2008, 105). Um den richtigen Kandidaten an das Unternehmen weiterzuvermitteln, durchlaufen die Studierenden ein mehrstufiges Auswahlverfahren. Dabei werden zunächst die Bewerbungsunterlagen gesichtet, danach absolvieren die Bewerber ein Assessment-Center mit Gruppenübungen, Englischtests und Einzelinterviews. Abschließend wird der Kompetenz-Diagnostik und Entwicklungs-Test, kurz KODE®, angewandt und mit einem Management-Anforderungsprofil abgeglichen (Vgl. Punkt 3.5).[3] Schließlich unterbreitet die SIBE den Unternehmen verschiedene Kandidatenvorschläge und das Unternehmen kann nach persönlichen Vorstellungsgesprächen den geeigneten Bewerber auswählen.

Sowohl die Studierenden als auch die Unternehmen haben prinzipienbedingt hohes Interesse am Erfolg der Projekte. Die Studierenden bauen durch die Arbeit an wirtschaftlich relevanten und vor allem realen Projekten ihre Kompetenzen systematisch und wissenschaftlich fundiert auf. Sie sind mit unüberschaubaren, offenen, komplexen und dynamischen Herausforderungen konfrontiert. Gleichzeitig vergrößern die Studierenden ihre Karrierechancen, haben sie doch durch die Arbeit an wichtigen Projekten einen entscheidenden Nutzenbeitrag geleistet und ihre Relevanz für die Unternehmen bewiesen. Die Unternehmen haben neue Geschäftsmöglichkeiten entwickelt, neue kompetente Mitarbeiter rekrutiert bzw. vorhandene Mitarbeiter in ihrer Kompetenz weiterentwickelt. Sie haben einen Erlös aus dem Projekt erzielt, der in der Regel die Kosten hierfür bei weitem übersteigt und zu Gewinn im projektgebenden Unternehmen führt.

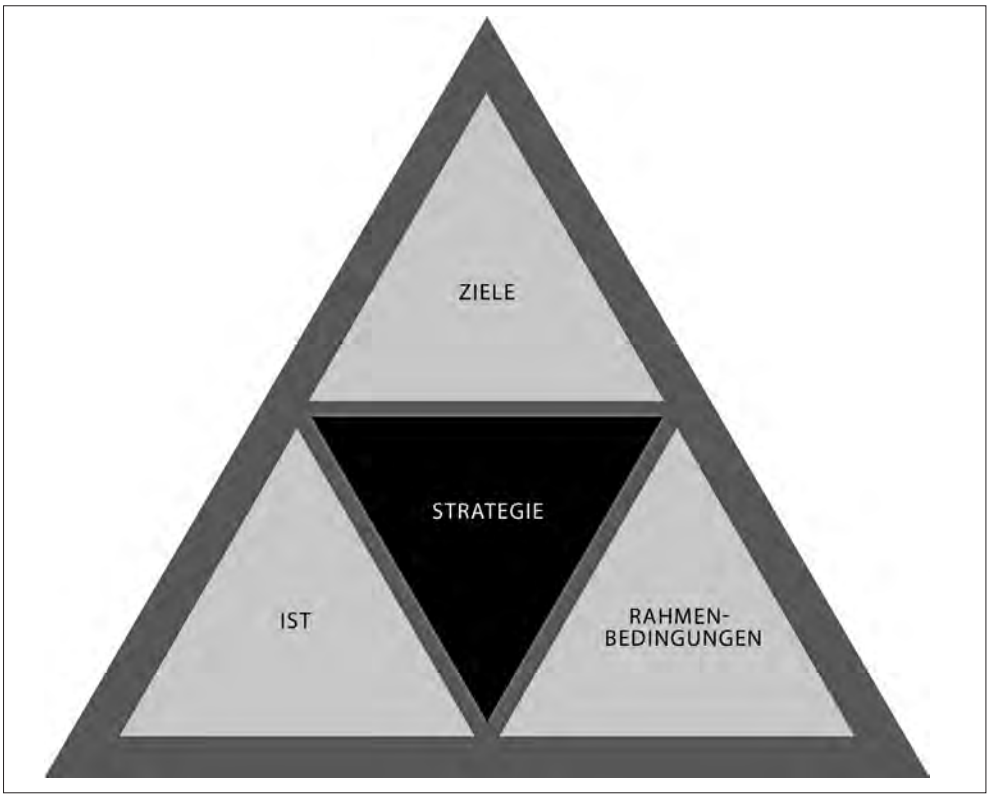
3.4 DAS STRATEGISCHE DREIECK DER UNTERNEHMENSENTWICKLUNG

Da die Projekte des New Business zur Unternehmensentwicklung beitragen, wird im Studium innerhalb der SIBE das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung (Vgl. FAIX/BUCHWALD/WETZLER, 1994 und FAIX/RASNER/SCHUCH, 1996) systematisch angewandt. Bei der Unternehmensentwicklung spielen unternehmerische Ziele als Entscheidungskriterium eine zentrale Rolle. Diese können jedoch erst sinnvoll definiert werden, wenn die Ist-Situation und die Rahmenbedingungen analysiert sind. Es müssen also neben der eigenen gegenwärtigen Situation,

2 Saphir Deutschland GmbH, www.saphir-deutschland.de.

3 Der (eignungs-)diagnostische Prozess einschließlich der eingesetzten Verfahren (KODE®, KODE®X, Assessmentcenter und Interview) im Personalauswahlprozess der SIBE arbeitet nach der DIN 33430, die Zertifizierung erfolgte im Frühjahr 2009.

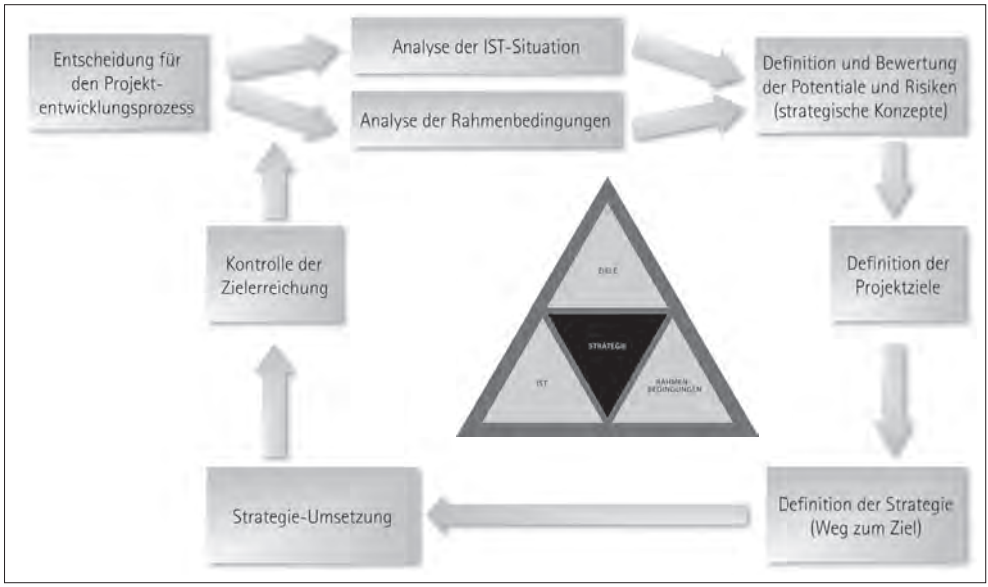
Umweltfaktoren, die gegebenenfalls Einfluss auf die eigene zukünftige Situation haben, beachtet werden. Auf Basis dieses Wissens können und müssen für das Unternehmen kurz-, mittel- und langfristige Ziele formuliert werden. Um bei gegebenen Rahmenbedingungen vom Ist-Zustand zum Ziel zu kommen, muss ein entsprechender Weg zum Ziel – eine Strategie – definiert werden.



10 | Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung.

Dieses Dreieck lässt sich auf verschiedene Aspekte des Studiums wie die Entwicklung des Projektes, die Kompetenzen und somit auch auf die personale Entwicklung anwenden.

Hier soll dieser Vorgang beispielhaft zum einen an der Entwicklung des Projektes und zum anderen an der Entwicklung der personalen Kompetenz erklärt werden. Die personale Kompetenz wird in Punkt 3.5 betrachtet.



11 | Der Projektentwicklungsprozess.

Nach der Projektdefinition, die zwischen Hochschule, Studierendem und Business-Mentor stattfindet, müssen die Studenten die Analyse der Ist-Situation vornehmen. Dazu nutzen die Studenten verschiedene Analyse-Tools, die sie im Rahmen des Studiums vorgestellt bekommen und auf das eigene Projekt anwenden. Sie sollen es ihnen ermöglichen, ein möglichst klares und aussagekräftiges Bild des Ist-Zustandes zu machen.

Ebenso müssen die Rahmenbedingungen analysiert werden. Dabei wird zwischen einer unternehmensprojektbezogenen und einer allgemeinen Umfeldanalyse unterschieden. Zur ersten Gruppe zählen Faktoren, die unmittelbare Folgen auf das Projekt haben. Bei der Umfeldanalyse sollten neben ökonomischen auch politische, soziale und technologische Einflussfaktoren bedacht werden.

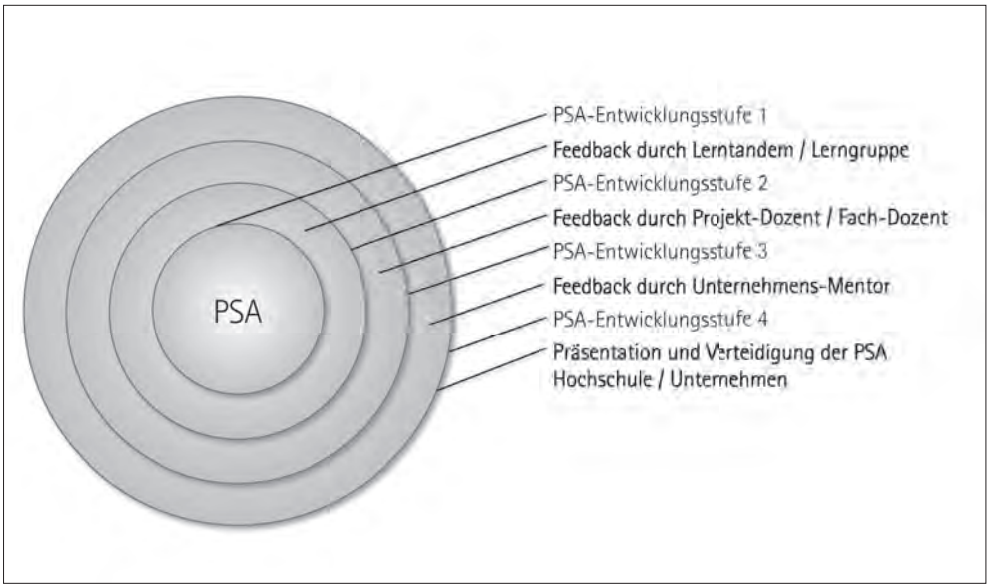
Schließlich werden die Ergebnisse der Ist-Situation und Rahmenbedingungen noch einmal zusammenfassend als Potentiale und Risiken in Form verschiedener strategischer Konzepte wie zum Beispiel der SWOT-Darstellung (Vgl. LOMBRISER,/ABPLANALP, 1998) veranschaulicht.

Davon ausgehend können die eingangs formulierten Projektziele konkretisiert und SMART (spezifisch, messbar, aktionsorientiert, realistisch, terminierbar, vgl. FAIX et al., 2008 a) definiert werden.

Zur Erreichung dieser Ziele müssen die Studierenden eine Strategie ausarbeiten. Dabei müssen sie aus dem Portfolio an Maßnahmen, diejenigen auswählen, die den höchsten zielgerichteten

Wirkungsgrad aufweisen. Mit Hilfe der Vester'schen Vernetzungsmatrix, die den gegenseitigen Wirkungsgrad von verschiedenen Maßnahmen ermittelt, können die Studenten die wesentlichen Maßnahmen herausfiltern. Sie gehen in seinen Aktionsplan, in seine Strategie, ein. Daraufhin folgt die Umsetzung der Strategie, die auch in den Projektstudienarbeiten dokumentiert wird.

Durch die Projektstudienarbeit, die in Lerntandems, durch Projekt-Dozenten sowie Business-Mentoren besprochen und schließlich an der Hochschule und im Unternehmen präsentiert und »verteidigt« (kontrovers, ergebnisorientiert diskutiert) wird, erhalten die Studenten immer wieder konstruktives Feedback. Die Partner in den Lerntandems lernen auf diese Weise andere Projekte kennen und können so ihre interdisziplinären Kenntnisse noch zusätzlich erweitern.



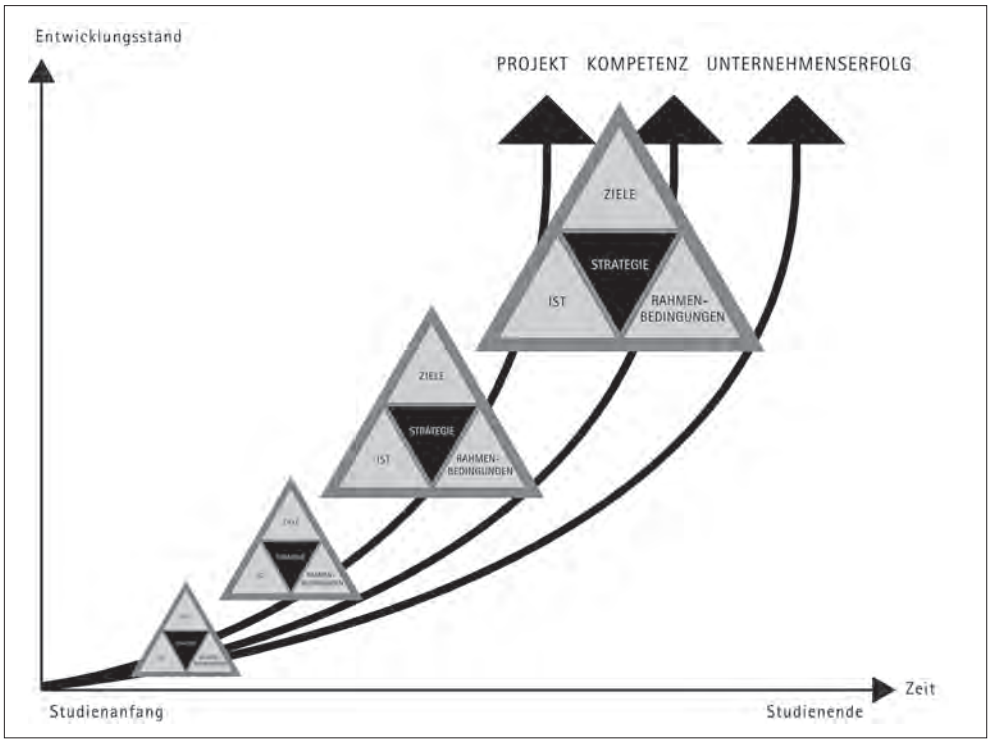
12 | Projektstudienarbeit (PSA).

Die Projektstudienarbeit ist somit auch ein wichtiges Mittel der Zielerreichungskontrolle.

Dieser Prozess der Analyse der Ist-Situation und Rahmenbedingungen, der Definition realistischer Ziele und die Auswahl der wirkungsvollsten Maßnahmen, bis hin zur Umsetzung und Zielerreichungskontrolle wiederholt sich immer wieder.

Die Studenten sind dazu angehalten den Projektstatus monatlich festzuhalten. Somit können die Studierenden, ausgehend von neuer Ist-Situation und Rahmenbedingungen, ihre Projektstrategie kontrollieren, gegebenenfalls ändern und den Projekterfolg erhöhen.

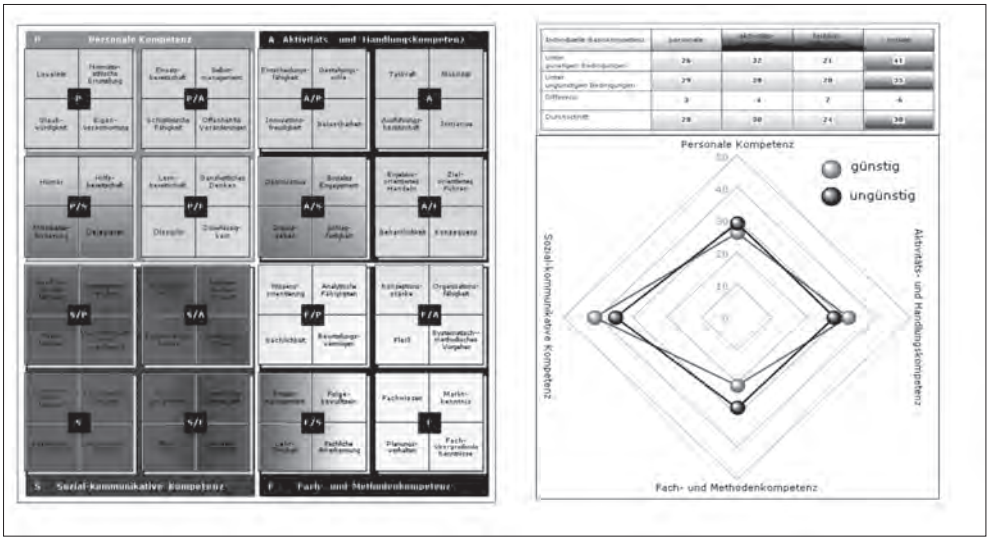
Durch die periodische, z. B. monatlich wiederholte Anwendung des Prozesses auf das Projekt, wird es den Studenten ermöglicht den Überblick zu behalten sowie rechtzeitig und effektiv zu lenken. Nur durch die ständige Anwendung im Studium wird das strategische Dreieck zu einem Werkzeug, das in die Routine eines Managers eingeht. Es hilft ihnen den Status ihrer Projekte, ihrer Kompetenzen und personalen Entwicklung sowie ihrer Karriere transparent zu machen und an den wirkungsvollsten Maßnahmen zur Zielerreichung zu arbeiten.



13 | Entwicklung von Projekt, Kompetenz und Unternehmenserfolg.

3.5 DIE PERSONALE KOMPETENZENTWICKLUNG

Der KODE®-Kompetenztest, der von John Erpenbeck in Zusammenarbeit mit Volker Heyse und Horst G. Max entwickelt wurde (Vgl. ERPENBECK/HEYSE/MAX, 2000), wird vor Beginn des Studiums bei den Bewerbern angewandt. Er analysiert die Ausprägung der Meta-Kompetenzfelder, d. h. der personalen, sozial-kommunikativen, aktivitätsbezogenen und fachlich-methodischen Kompetenzen (Vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL, 2007, 490). Dabei wird ihre Entwicklung unter günstigen und ungünstigen Bedingungen betrachtet.



14 | Kompetenztest nach Erpenbeck, Heyse, Max.

Gleichzeitig hat die SIBE mit Hilfe des KODE®X, dem Kompetenzexplorer, ein Kompetenz-Soll-Profil für Management-Positionen entwickelt. Aus eigenen Erfahrungen und den Anforderungsprofilen von Großunternehmen wurden 16 Teilkompetenzen (ergebnisorientiertes Handeln, Loyalität, analytische Fähigkeiten, Problemlösungsfähigkeit, Initiative, Zuverlässigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Gestaltungswille, Kommunikationsfähigkeit, Einsatzbereitschaft, ganzheitliches Denken, Konfliktlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Akquisitionsstärke, Belastbarkeit, Innovationsfreudigkeit) ermittelt, die zur Ausübung einer Management-Funktion notwendig sind. Dabei wird die gewünschte Ausprägung der 16 Teilkompetenzen anhand einer Einschätzungsskala von »weniger ausgeprägt« bis »übermäßig ausgeprägt« in einem Soll-Kompetenzkorridor festgelegt. Dieser wird anschließend mit dem Profil des Bewerbers abgeglichen. Wenn das Profil des Bewerbers nicht stark von den Anforderungen des Soll-Kompetenzkorridors abweicht, dann eignet er sich für das Projekt-Kompetenz-Studium.

Während des Studiums können die Studierenden die Entwicklung ihrer Kompetenzen verfolgen und gezielt verbessern. Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung lässt sich somit auch auf die Kompetenzentwicklung übertragen. Dank des vor dem Studium durch Selbsteinschätzung erstellten Kompetenzprofils kann eine Ist-Situation ermittelt werden. Ausgehend von dieser Ist-Situation und unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen können die Studierenden Strategien zur Erreichung der eigenen Ziele, wie zum Beispiel den Ausbau ihrer Management-Kompetenzen, entwickeln. Dabei können sie sich an den Manageranforderungen, den 16 Teilkompetenzen, orientieren. Während des Studiums erfolgen mehrere Selbst- und Fremdeinschätzungen durch Kommilitonen, Kollegen und Vorgesetze. Mit Hilfe dieser Kompe-

tenzmessungen sind nicht nur eine erste Erfolgskontrolle, eine Neudefinition der Ist-Situation und eine Änderung der Strategie möglich, sie helfen auch bei der Analyse von Selbst- und Fremdbild. Der fortwährende Kreislauf führt damit zur systematischen Kompetenzweiterentwicklung der Studierenden.

Ähnlich verhält es sich auch bei Abschluss des Studiums. Hier wird ein Kompetenz-Profil für den Absolventen des Projekt-Kompetenz-Studiums entwickelt. Ein Zertifikat gibt über die tatsächliche Ausprägung der Kompetenzen des Absolventen im Rahmen des Soll-Kompetenzkorridors Auskunft.

ZERTIFIKAT

Herr Max Mustermann

geboren am 07. März 1985 hat im Januar 2013 an der
STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN und dem CeKom Baden-Württemberg
den Management-Kompetenz-Test (MKT®)
durchgeführt und dabei folgendes Resultat erzielt:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Ergebnisorientiertes Handeln
Loyalität
Analytische Fähigkeiten
Problemlösungsfähigkeit
Zuverlässigkeit
Entscheidungsfähigkeit
Gestaltungswille
Kommunikationsfähigkeit
Initiative
Einsatzbereitschaft
Ganzheitliches Denken
Konfliktlösungsfähigkeit
Teamfähigkeit
Akquisitionsstärke
Belastbarkeit
Innovationsfreudigkeit

Er hat die notwendigen Kompetenzen zur Ausübung einer
Position im
Management

STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN
SAPHIR KOMPETENZ GmbH

CeKom

SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP
STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN

Geschäftsführer der SAPHIR KOMPETENZ GmbH
Peter Wittmann

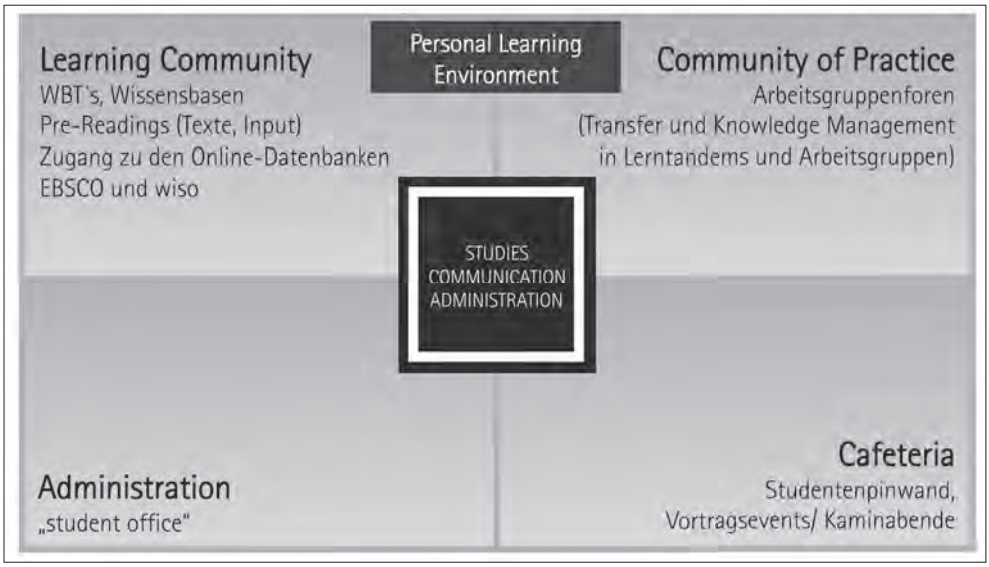
Wissenschaftlicher Direktor der CeKom Baden-Württemberg
Prof. Dr. John Erpenbeck

Direktor der SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE)
Prof. Dr. Werner G. [illegible]

15 | Management-Kompetenz-Zertifikat (MKT).

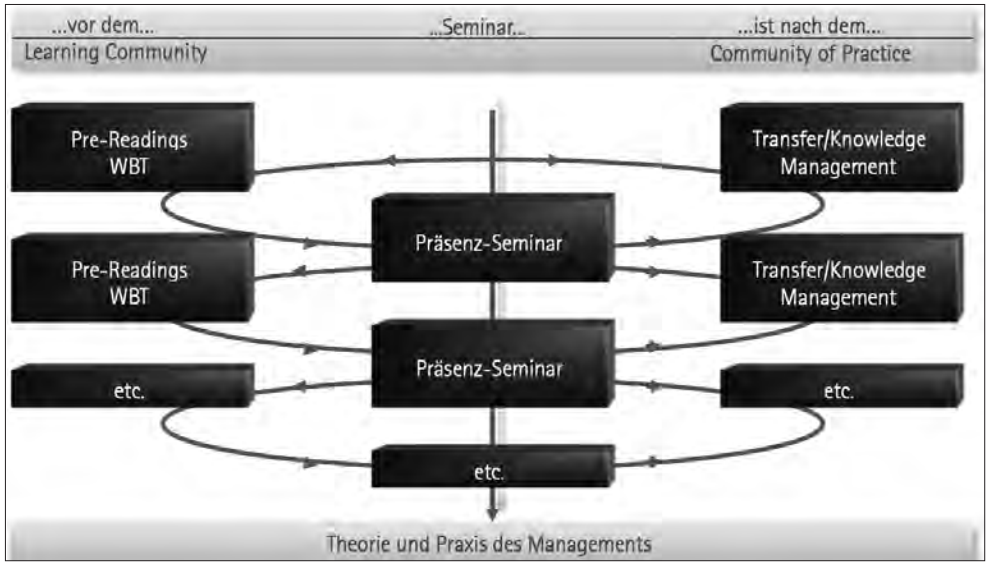
3.6 BLENDED LEARNING

Blended Learning beschreibt die Verbindung von Präsenzveranstaltungen und E-Learning, einem Internet-gestützten Lernsystem. Diese Kombination erfolgt im Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums durch den sogenannten *E-Campus*.



16 | E-Campus.

In der *Learning Community* werden die Präsenz-Seminare durch Pre-Readings, in den *E-Campus* eingestellte Texte, und Web Based Trainings vorbereitet. Mittels Web Based Trainings können sich die Studenten die theoretischen Wissensgrundlagen, die für den anschließenden Besuch von Seminaren nötig sind, aneignen. Diese Trainings funktionieren nach den neuesten Erkenntnissen der Wissensvermittlung wie *Learning by Doing* und *Trial and Error*. In den Trainings werden den Studenten Fragen und Aufgaben gestellt, sie lernen somit durch deren Beantwortung und Bearbeitung. Falls sie eine Antwort nicht parat haben, öffnet sich das entsprechende Kapitel der Sekundärliteratur und die Studenten können so Hintergrundinformationen erhalten. Durch die vorhergehende Wissensvermittlung werden die Präsenzseminare von der Wissensvermittlung entlastet. Durch bestimmte Arbeitsaufträge in der *Learning Community* beginnt der Transfer bereits vor dem Seminar. In der *Community of Practice* findet eine Nachbereitung der Seminare statt. Die *Community of Practice* enthält Aufgabenstellungen, die entweder in Lerntandems oder Lern- bzw. Arbeitsgruppen bearbeitet werden müssen. Dabei verfügt jede Arbeitsgruppe über ihr eigenes zugangskontrolliertes Forum. Hier werden Transferarbeiten und Projektstudienarbeiten eingestellt und diskutiert, bevor sie den Dozenten und Business-Mentoren übermittelt werden. Auch können Projekttagebücher erstellt werden. In der *Community of Practice* steht also die Übertragung der erlernten Inhalte auf das Projekt im Mittelpunkt.



17 | Blended Learning.

Fragen zu Seminarplänen, -unterlagen, Noten u. Ä. werden ebenso über den *E-Campus* im Bereich Administration beantwortet. Aber es gibt auch eine »Cafeteria«, die ähnlich wie eine echte Cafeteria dem Informationsaustausch dient. Hier gibt es eine Pinnwand für allgemeine Bekanntmachungen und Foren zum Informationsaustausch.

3.7 DIE VORTEILE DES PROJEKT-KOMPETENZ-STUDIUMS

Das Projekt-Kompetenz-Studium führt zu einer win-win Situation für Studierende wie auch Unternehmen.

Für Studierende bringt das Projekt-Kompetenz-Studium folgende Vorteile:

- Die Studenten arbeiten in wachsenden und zukunftsfähigen Unternehmen, denn nur eben diese Unternehmen konzipieren Projekte, die zum Aufbau neuer Geschäftmöglichkeiten dienlich sind.
- Die Studenten übernehmen die Arbeit an unternehmensrelevanten Projekten und leisten so einen wesentlichen Nutzenbeitrag zum Unternehmens- bzw. Organisationserfolg. Dadurch sichern sie ihre (inner-)betriebliche Zukunft und bauen ihre Karriere aus.
- Durch das Studium haben speziell die High Potentials (die Jungakademiker) und die High Performer (mit entsprechender Berufserfahrung) die Möglichkeit die Ausprägung ihrer Kompetenzen kennenzulernen und

Management-Kompetenzen gezielt zu entwickeln. Das Studium fördert somit die personale Entwicklung und den Ausbau der Persönlichkeit.

- Gleichzeitig sind die Studenten aufgefordert, die Ziele des Projektes sowie eigene Ziele wie die personale Entwicklung und die Karriere zu definieren. Sie dienen ihnen als klarer selbstdefinierter Orientierungsrahmen und ermöglichen eine erfolgreiche Strategie zur Zielerreichung.
- Während des Studiums bauen die Studenten breite Netzwerke auf. Sie lernen neben dem zukünftig sehr wichtigen Netzwerk der Studiengruppe und deren Unternehmen, das Alumni-Netzwerk und das internationale Netzwerk des Steinbeis-Verbundes aus Wissenschaft und Wirtschaft kennen.

Studenten können dank dieser Aspekte im Projekt-Kompetenz-Studium ihre berufliche Karriere und den Unternehmenserfolg nachhaltig beeinflussen.

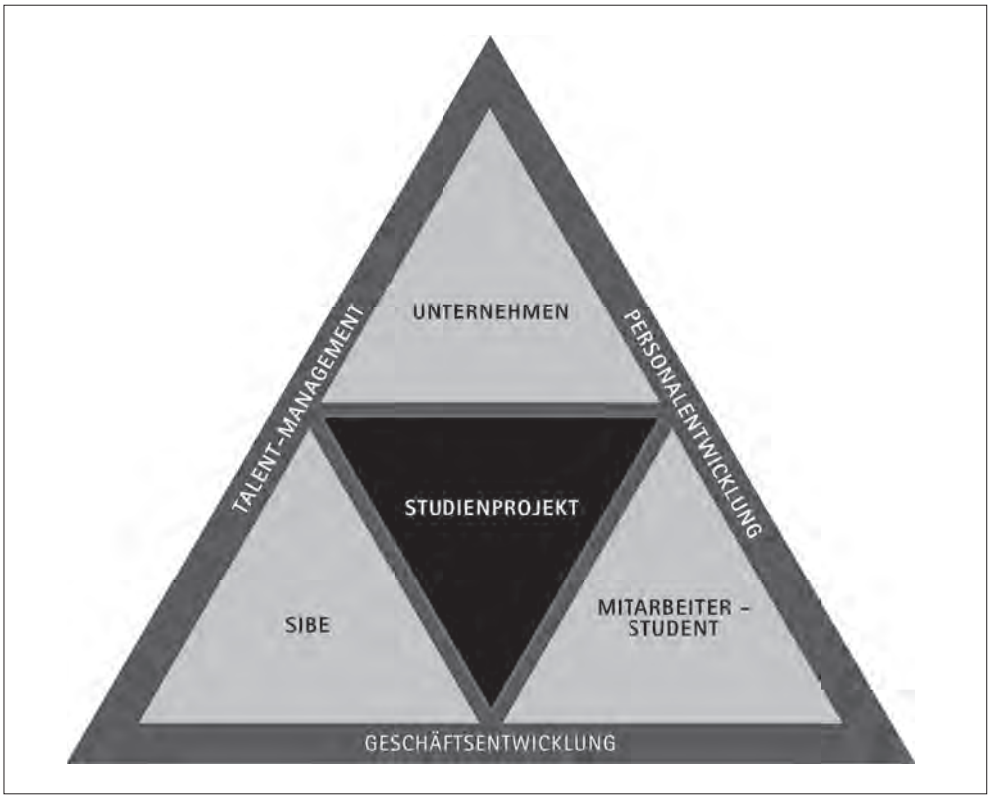
18 | Erfolgsfaktoren der beruflichen Karriere.

Zum Ende des Studiums kann der Jungakademiker zweijährige Berufserfahrung vorweisen und wird durch die Arbeit am eigenen Projekt schließlich zur attraktiven Nachwuchsführungskraft bzw. zum attraktiven High Performer.

Die in das Studium eingestiegenen High Performer haben einen zusätzlichen systematischen Nachweis für ihre High Performance erbracht und fördern ihre Karriere damit unmittelbar.

Unternehmen profitieren gleichermaßen vom Projekt-Kompetenz-Studium:

- Durch das Projekt im berufsintegrierten Master-Studium kann ein Unternehmen neue Geschäftsmöglichkeiten (siehe Punkt 3.3) und der Mitarbeiter sich selbst erfolgreich weiterentwickeln.
- Die Hochschule übernimmt das Talent-Management, welches von der Bedarfsplanung über die Rekrutierung, Einstellung und Qualifizierung bis hin zur Bindung der Studenten geht.
- Das Projekt-Kompetenz-Studium nimmt dem Unternehmen die Personal- bzw. Führungskräfteentwicklung mit nachhaltiger Wirkung ab.



19 | Das Projekt-Kompetenz-Studium aus unternehmerischer Sicht.

- Während professionelle Rekrutierung und Personalentwicklung durch die Human Ressource-Abteilungen sowie durch Externe meist mit hohen Kosten verbunden sind, treten die Kosten des Projekt-Kompetenz-Studiums durch die Gewinnung von neuen Geschäftsmöglichkeiten in den Hintergrund. Der Erlös, der aus den Projekten hervorgeht, übersteigt in der Regel die Kosten bei weitem und führt zu Gewinn im Projekt-gebenden Unternehmen.
- Der Jungakademiker bzw. High Performer kann am Erfolg eines ganzheitlich unternehmensrelevanten Projekts beurteilt werden, das Projekt-Kompetenz-Studium stellt somit einen ganzheitlichen Ansatz der Personalbeurteilung dar.
- Traditionelle Führungskräfteentwicklung schließt meist mit einem Assessment-Center ab und generiert so ausschließlich Gewinner und Verlierer. Das Projekt-Kompetenz-Studium bietet eine Leistungs- und Kompetenzbeurteilung in einem realen Umfeld und an einem realen Projekterfolg. Es ist somit sehr viel aussagekräftiger. Folglich ist das Resultat für Unternehmen, wie auch für die Teilnehmer/Führungskräfte nachvollziehbar.

Der Erfolg des Konzeptes ist an den aktuellen Studentenzahlen und Unternehmenskooperationen ablesbar. Zurzeit arbeitet die SIBE mit mehr als 300 Unternehmen zusammen und betreut mehr als 540 Studenten. Seit den ersten postgradualen Studiengängen im Jahre 1995 besuchen bzw. besuchten mehr als 1300 Studenten die SIBE, sie kann also auf tiefgreifende Erfahrungen im Bereich der postgradualen Studiengänge zurückgreifen. Nach Abschluss des Studiums erhalten fast alle Jungakademiker Übernahme- bzw. Jobangebote, High Potentials erhalten konkrete Karriereangebote.

4 FAZIT

Die SHB kommt dem immer größer werdenden Bedarf nach kompetenten Mitarbeitern und Führungskräften in Unternehmen bzw. Organisationen mit Hilfe ihres Projekt-Kompetenz-Studiums entgegen.

Das Projekt-Kompetenz-Studium vermittelt Wissen, baut Qualifikationen auf und entwickelt Kompetenzen.

Wissen, Qualifikation und Kompetenz im Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin

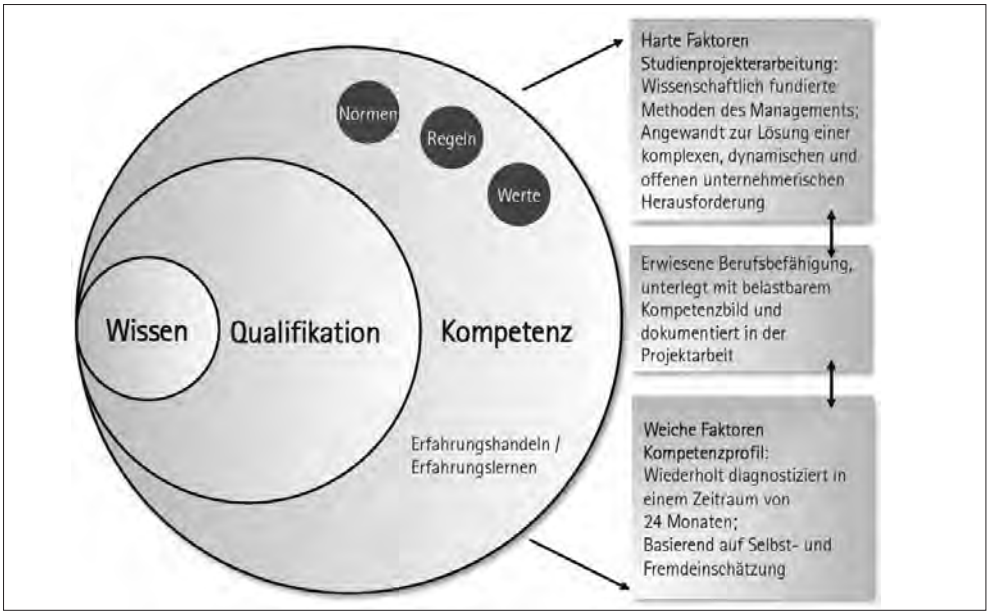
Wissen:
Basierend auf der Definition des Europäischen Leitfadens zur erfolgreichen Praxis im Wissensmanagement (European Commission, Directorate 2004) ist Wissen zu verstehen als die Kombination von Daten und Informationen, unter Einbeziehung von Expertenmeinungen, Fähigkeiten und Erfahrung, mit dem Ergebnis einer verbesserten Entscheidungsfindung.
Die Aneignung von Wissen geschieht im Master-Studium im Rahmen von Seminaren, Selbststudium sowie Web Based Trainings und durch den Einsatz von praxiserfahrenen Lehrkräften.

Qualifikation:
Ein weiterer relevanter Schritt in der Entwicklung der Master-Studierenden ist der Aufbau von Qualifikationen.
Qualifikationen bezeichnen klar zu umreißende Komplexe von Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können.
Hierfür sind die Transferarbeiten und Cases der im Master-Studium eingesetzten Leistungsnachweise ein Beispiel.

Kompetenz:
Über diese üblicherweise in Master-Studiengängen zur Anwendung kommenden Methoden entwickelt die Steinbeis-Hochschule Berlin in ihren Master-Studiengängen gezielt die Kompetenzen der Studierenden. Kompetenzen sind dabei zu verstehen als die Fähigkeiten von Handelnden, sich in offenen und unüberschaubaren komplexen und dynamischen Situationen selbst organisiert und kreativ zurecht zu finden. Die Master-Studiengänge der SHB fordern und fördern durch die Bearbeitung realer Managementherausforderungen der unternehmerischen Praxis systematisch das Erfahrungslernen und Erfahrungshandeln der Studierenden.
Nur durch die Anwendung von Wissen und Qualifikation auf ein reales Projekt im realen Berufsalltag entsteht per Definition Kompetenz. Kompetente Absolventen der Steinbeis-Hoschchule Berlin zeichnen sich durch ihre besondere Berufsfähigkeit aus.

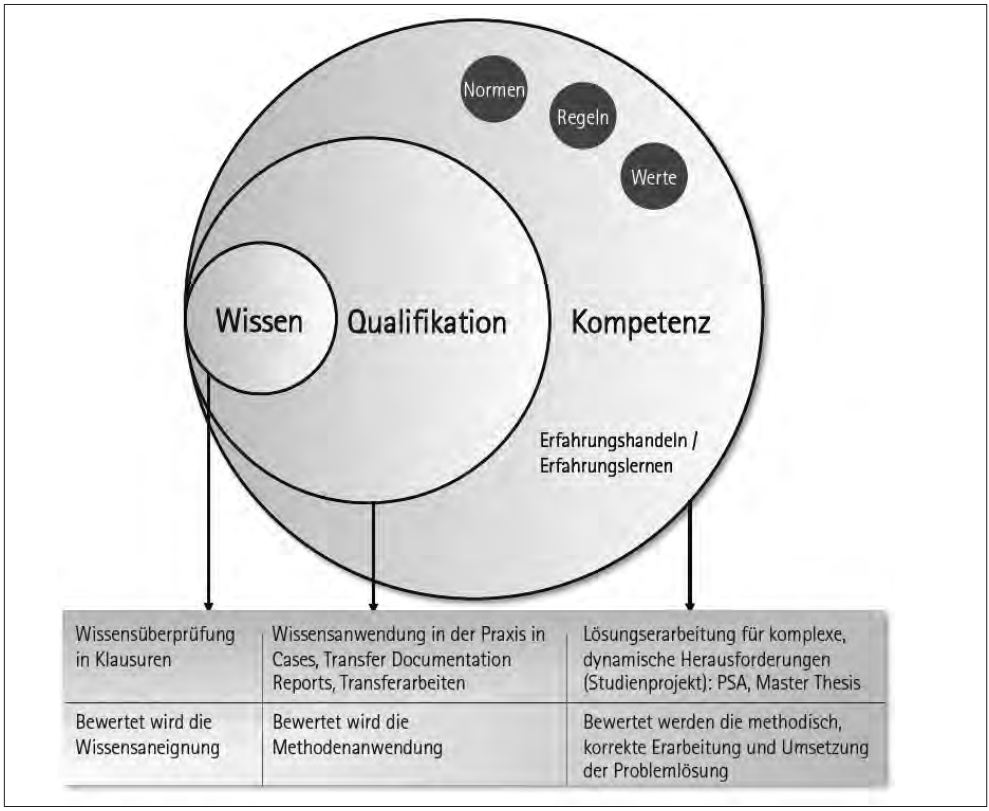
20 | Wissen, Qualifikation, Kompetenz.

Das Studium baut auf dem bereits vorhandenen Wissen, den Qualifikationen und den Kompetenzen der Studenten auf und ergänzt sowie erweitert diese wesentlich.



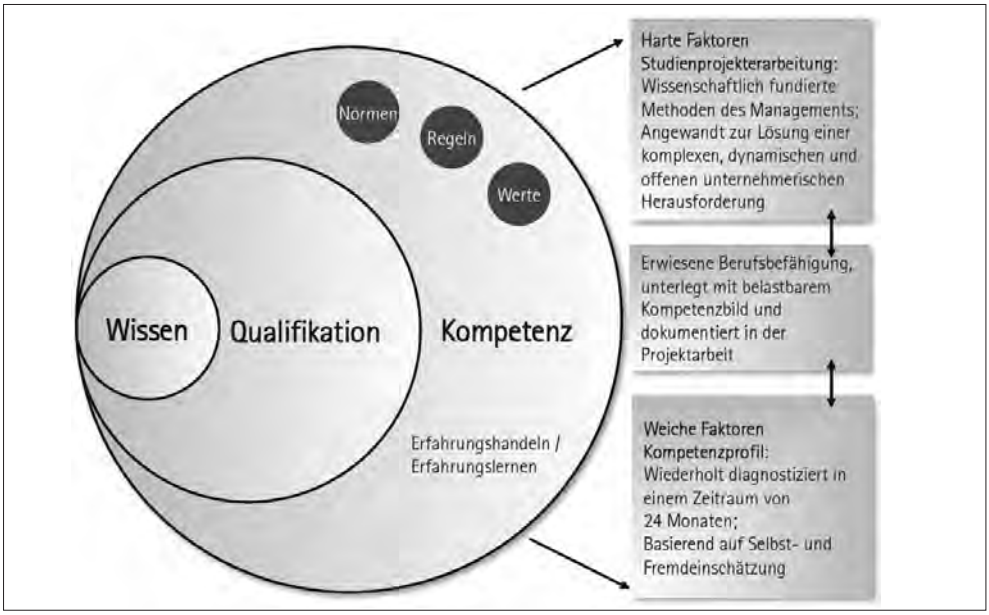
21 | Phasen des Wissens- und Qualifikationserwerbs sowie Kompetenzaufbau.

Das durch das Studium erworbene Wissen wird in Klausuren überprüft. Eine Übertragung des gelernten Wissens und der Methoden in einem bekannten Kontext erfolgt in Cases, Transfer Documentation Reports und Transferarbeiten.



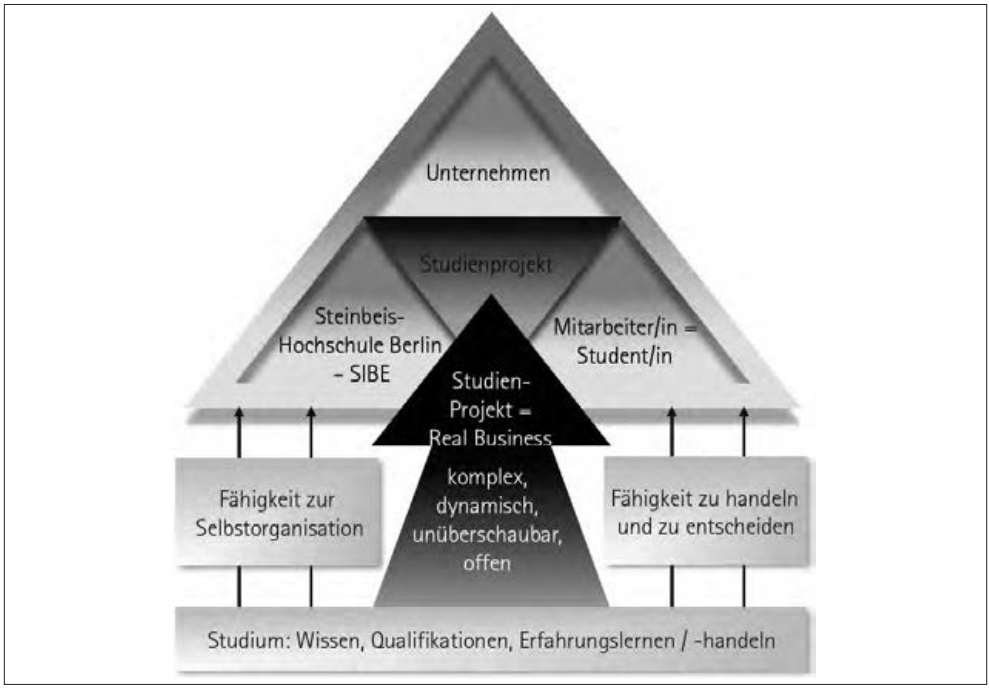
22 | Bewertung von Wissen, Qualifikation, Kompetenz im Projekt-Kompetenz-Studium.

Schließlich werden Wissen und Qualifikationen zur Lösung von komplexen, dynamischen und offenen Herausforderungen im Projekt eingebracht. Dies wird in Projektstudienarbeiten sowie der Master-Thesis dokumentiert.



23 | Studienprojekterarbeitung und Kompetenzaufbau.

Durch die Arbeit an einem Projekt, müssen die Studenten unter Unsicherheit selbst-organisiert handeln und eigenverantwortlich Entscheidungen in einem komplexen, dynamischen, offenen, unüberschaubaren Kontext treffen. Diese emotionale Labilisierung ist Voraussetzung für einen nachhaltigen Kompetenzaufbau.



24 | Zusammenfassung.

Das Projekt ist die Basis des Steinbeis auszeichnenden konkreten Transfers von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die wirtschaftliche Praxis. Das projektgebende Unternehmen kann somit von der Arbeitskraft des Studenten, sowie von seiner Kompetenz wissenschaftliche Erkenntnisse in die wirtschaftliche Praxis unter offenen Rahmenbedingungen umzuwandeln, profitieren.

Durch das Projekt-Kompetenz-Studium werden die Eigenständigkeit und der Mut zu innovativem Handeln gefördert und unterstützt. Absolventen des Projekt-Kompetenz-Studiums werden dadurch auch zukünftig unter sich wandelnden Arbeits-anforderungen hohe Leistungen bringen und die Zukunftsfähigkeit von Unternehmen durch Entwicklung neuer Geschäftsmöglichkeiten sichern.

ANHANG

FORMULIERUNG UND BEWERTUNG VON LERNZIELEN IM PROJEKT-KOMPETENZ-STUDIUM NACH JENS MERGENTHALER

Um dem Ziel der Bologna-Erklärung von 1999 nach Optimierung der Effizienz und Effektivität des tertiären Bildungssektors nachzukommen, sollen alle Studienmodule auf der Basis von Lernergebnissen beschrieben werden.[4] Dies geschieht vor dem Hintergrund eines Paradigmenwechsels in den Bildungswissenschaften weg vom traditionellen »lehrzentrierten Ansatz« zu einem »studien- bzw. lernzentrierten Ansatz«. Neu an diesem studien- bzw. lernzentrierten Ansatz ist, dass nicht mehr der Input des Lehrenden im Fokus steht; vielmehr geht es um den Output des Lernenden, um das *Lernergebnis*: Lernen soll hier definiert sein als psychischer Prozess, bei dem eine Person eine Information bzw. eine Reihe von Informationen (=der Input z.B. in Form von tertiärer »Lehre«) in ihrer Innenwelt verarbeitet und hierdurch eben diese Innenwelt auf irgendeine Weise modifiziert wird. Das Ergebnis dieser Modifizierung der Innenwelt ist, dass die Person hiernach etwas weiß, versteht und/oder in der Lage ist, etwas zu tun, was diese Person vorher noch nicht oder nicht dergestalt wusste, verstand oder tun konnte. Übertragen auf die Beschreibung von Studienmodulen, bedeutet dies: Ein traditionelles Lehrziel gibt die allgemeine Absicht oder Intention des Moduls an. *Ein Lernziel beschreibt hingegen, dass die Innenwelt eines Studierenden potenziell am Ende eines Moduls in einer bestimmten Weise umgestaltet worden ist und sich diese Umgestaltung darin zeigt, dass der Studierende nunmehr etwas weiß, versteht und/oder in der Lage ist, etwas zu tun, was diese Person vorher noch nicht oder nicht dergestalt wusste, verstand oder tun konnte.*

Als Referenz für den Umgang mit Lernzielen im tertiären Bildungsbereich soll im Folgenden der DAAD (Deutscher akademischer Austauschdienst) dienen. Der DAAD bezieht sich beim Formulieren und Bewerten von Lernzielen auf die Erkenntnisse des Bildungsforschers Benjamin Bloom. Dessen bekanntester Beitrag zur Bildungsdiskussion war die Darstellung der Niveaustufen des Denkverhaltens, von der einfachen Wiederholung von Fakten auf der untersten Stufe bis zum Evaluationsprozess auf der höchsten Stufe (Vgl. BLOOM, 1972). Blooms Taxonomie war kein einfaches Klassifikationsschema: In seiner Hierarchie wird jede Niveaustufe durch die Fähigkeit bestimmt, auf der oder den Ebenen darunter operieren zu können. Damit ein Lernender z.B. Wissen auf der Stufe 3 anwenden kann, müsste er/sie sowohl über das notwendige Wissen verfügen als auch verstehen. Die Taxonomie nach Bloom enthält folgende, aufeinander aufbauende Stufen:

4 Der Begriff »Studienmodul« bzw. »Modul« soll verstanden sein als ein in sich abgeschlossener, formal strukturierter Lernprozess mit: thematisch bestimmten Lernen und Lehren; festgelegten kohärenten Lernergebnissen; vorgegebener Arbeitsbelastung (ausgedrückt in Leistungspunkten); eindeutigen Beurteilungskriterien.

1. Stufe »*Wissen*«: Die Fähigkeit, sich an Informationen erinnern zu können.
2. Stufe »*Verstehen*«: Die Fähigkeit, erinnerte Informationen zu begreifen.
3. Stufe »*Anwenden*«: Die Fähigkeit, begriffene Informationen nutzen zu können.
4. Stufe »*Analysieren*«: Die Fähigkeit, Informationen in ihre Bestandteile zu zerlegen, um z.B. Zwischenbeziehungen und Vorstellungen herauszuarbeiten.
5. Stufe »*Synthetisieren*«: Die Fähigkeit, Teile zusammenzufügen.
6. Stufe »*Evaluieren*«: Die Fähigkeit, den Wert von Lehrmaterialen für einen bestimmten Zweck zu beurteilen.

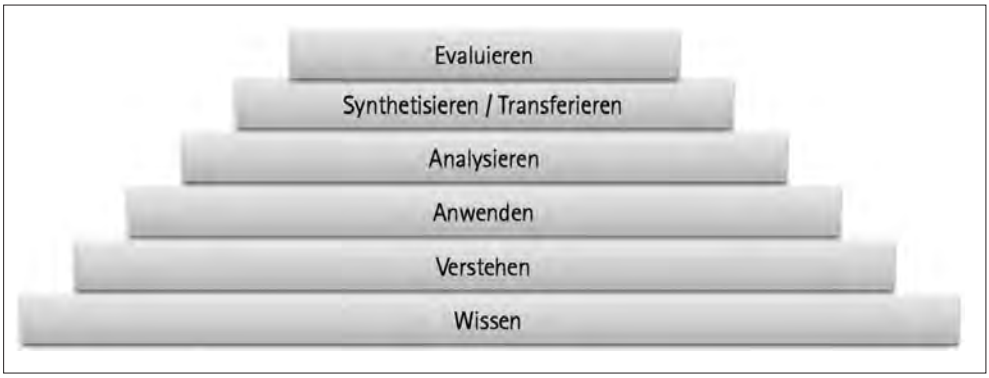
Die Taxonomie nach Bloom ist sehr gut geeignet, akademische Lernziele zu formulieren. Akademisch soll heißen, dass Studierende nach erfolgreichem Abschluss eines Moduls v. a. akademische Fähigkeiten aufgebaut haben. Im Zuge des Bologna-Prozesses wird jedoch zunehmend gefordert, dass während eines Studiums auch die Berufsbefähigung der Studierenden, ihre Employability auf- und ausgebaut werden soll. Der SIBE ist gerade dieser Aspekt besonders wichtig. Im Rahmen des an der SIBE angebotenen Projekt-Kompetenz-Studiums erhalten die Studenten so zum einen ein angemessenes akademisches Fundament in Seminaren, Web Based Trainings, Selbstlernphasen etc.; zum anderen bauen die Studierenden ihre Employability auf und aus, vor allem aber durch den fortlaufenden Transfer des Gelernten in ihrem projektgebenden Unternehmen. Um die Lernziele, die im Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums (PKS) verfolgt werden, angemessen formulieren und beurteilen zu können, muss die oben erläuterte Taxonomie nach Bloom ergänzt bzw. modifiziert werden. Auch bei der nun folgenden PKS-Taxonomie gilt: Nur dann, wenn das Lernziel einer Stufe erreicht worden ist, kann der Student sich dem Erreichen der nächsten Stufe annehmen. Die PKS-Taxonomie, mittels derer Lernziele in Bezug auf die Employability formuliert und bewertet werden können, enthält dabei folgende Stufen:

1. Stufe »*Wissen*«: Die Fähigkeit, ein Handlungsmuster angesichts einer bekannten Situation zu reproduzieren.
2. Stufe »*Verstehen*«: Die Fähigkeit, den Inhalt und den Zweck, das Wie und Wozu eines Handlungsmusters zu begreifen.
3. Stufe »*Anwenden*«: Die Fähigkeit, Aufgaben also phänomenologisch ähnlichen Situationen (d.h. solche Situationen, die eine gewisse Ähnlichkeit zu bekannten Situationen haben) mit begriffenen Handlungsmustern zu begegnen.
4. Stufe »*Analysieren*«: Die Fähigkeit, ein Problem zu erkennen und zu klären, d.h. eine neue oder eine zumindest so noch nicht aufgetretene Situation, für die kein oder kein angemessenes Handlungsmuster besteht, als eine solche Situation zu begreifen und auf der Grundlage begriffener methodologischer Handlungsmuster zu untersuchen.
5. Stufe »*Transferieren*«: Die Fähigkeit, der neuen bzw. so noch nicht aufgetretenen Situation zu begegnen auf der Grundlage der durch die Analyse gewonnen Ergebnisse. Diese Stufe kann wiederum unterteilt werden in:
   5.1 »*Ziele definieren*«: Die Fähigkeit, neue oder so noch nicht formulierte Soll-Zustände festzulegen, welche sich angesichts der auf Stufe 4 entstandenen Analyseergebnisse ergeben.

5.2 »*Strategien ableiten*«: Die Fähigkeit, neue Handlungsmuster zu generieren, mit denen die auf Stufe 5.1 neu formulierten Ziele erreicht werden können.

6. Stufe »*Evaluieren*«: Die Fähigkeit, die auf der Stufe 4 entstandenen Analyseergebnisse und die auf Stufe 5 entstandenen neuen Ziele und Handlungsmuster qualitativ, quantitativ aber auch normativ zu beurteilen.

Zusammenfassend ergibt sich daher folgende Taxonomie zur Formulierung und Bewertung von Lernzielen im Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums:



25 | Lernziele.

Für die Formulierung und Bewertung von Lernzielen im Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums gilt daher: Wann immer akademische Fähigkeiten aufgebaut werden sollen, werden die jeweiligen Lernziele gemäß der Taxonomie nach Bloom formuliert und bewertet. Wann immer die Employability aufgebaut werden soll, werden die jeweiligen Lernziele gemäß der oben erläuterten PKS-Taxonomie formuliert und bewertet.

LITERATUR- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

LITERATUR

AUER, M., Transferunternehmertum – Erfolgreiche Organisation des Technologietransfers, Stuttgart: Steinbeis-Edition 2007.

BCG/THE BOSTON CONSULTING GROUP & WORLD FEDERATION OF PERSONNEL MANAGEMENT ASSOCIATIONS (HRSG.), Creating people advantage. Bewältigung von HR-Herausforderungen weltweit bis 2015. Executive Summary auf Deutsch, 2008, http://www.bcg.com/impact_expertise/publications/files/Creating_People_Advantage_German_Exec_Summ_April_2008.pdf (12.03.2009).

BLOOM, B. (HRSG.), Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim, Basel 1972.

BLUMENTHAL, I., »Genese des Projekt-Kompetenz-Studiums der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE)«, W. G. Faix/M. Auer (HRSG.), Talent. Kompetenz. Management, in: Kompetenzband, Stuttgart: Steinbeis-Edition 2009.

CEN/ISSS KNOWLEDGE MANAGEMENT WORKSHOP, Europäischer Leitfaden zur erfolgreichen Praxis im Wissensmanagement, 2004, ftp://cenftp1.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/KM/German-text-KM-CWAguide.pdf (10.03.2009).

CHAMBERS, E. ET AL., »The War for Talent«, in: The McKinsey Quarterly 3, 1998.

DALAN, M., Deutschland 2020 – Die McKinsey Studie: Die Zukunft der deutschen Wirtschaft: Fast alle Branchen stehen vor gravierenden Umwälzungen. Ohne Innovationen droht Daimler & Co ein Exotenstatus, 04.08.2008, http://209.85.129.132/search?q=cache:HOWqaSh7cfAJ:www.welt.de/welt_print/article1965099/Ohne_Innovationen_droht_Daimler_amp_Co_ein_Exotenstatus.html+Zukunft+der+deutschen+Wirtschaft&cd=3&hl=de&ct=clnk&gl=de&client=firefox-a (17.03.2009).

DONAU UNIVERSITÄT KREMS, Die Krems Methode, http://www.donau-uni.ac.at/de/department/wirtschaft/kremsmethode/index.php (13.03.2009).

ERPENBECK, J./HEYSE, V./MAX, H.G. Das KODE®-System, Regensburg/Lakeland: ACT 2000.

ERPENBECK, J./VON ROSENSTIEL L. (HRSG.), Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage, Stuttgart 2007.

ERPENBECK J./SAUTER, W., Eine Lernrevolution bahnt sich ihren Weg (2007b) < http://www.blended-solutions.de/fileadmin/pdf/Eine_Lernrevolution_bahnt_sich_ihren_Weg_2_07.pdf> (12.03.2009).

ERPENBECK J./SAUTER, W., Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0, Köln 2007a.

FAIX, W. G./ BUCHWALD, C./WETZLER, R., Der Weg zum schlanken Unternehmen, Landsberg 1994.

FAIX, W. G./HOFMANN, L./BUCHWALD, C./WETZLER, R., Der Mitarbeiter in der Fabrik der Zukunft. Qualifikation und Weiterbildung, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 2/1989, Köln: Deutscher Instituts-Verlag 1989.

FAIX, W. G./KECK, G./KISGEN, S./MEZGER, P. (HRSG.), Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice, Band 3, Stuttgart: Steinbeis-Edition 2008 a.

FAIX, W. G./LAIER, A., Soziale Kompetenz, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 10/1989, Köln: Deutscher Instituts-Verlag 1989.

FAIX, W. G./RASNER, C./SCHUCH, M., Das Darwin-Prinzip, Landsberg 1996.

FAIX, W. G./SCHULTEN, A./DJALALI, A./HAMMER, C.-P./GOLISCH, C. (HRSG.), Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice, Band 2, Stuttgart: Steinbeis-Edition 2008 b.

FAIX, W. G./SCHULTEN, A./KECK, G./SAILER, J./MEZGER, P. (HRSG., Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice, Band 1, Stuttgart: Steinbeis-Edition 2006.

FRIEDRICHS, S., Steinbeis 1983-2008, Stuttgart: Steinbeis-Edition 2008.

KONEGEN-GRENIER, C./SCHLAFFKE, W., Praxisbezug und soziale Kompetenz. Hochschule und Wirtschaft im Dialog, Köln 1994.

LOMBRISER, R./ABPLANALP, P. A., Strategisches Management, Zürich 1998.

MERTENS, D., »Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft«, Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg. 1/1974, 36-43.

MEYER-GUCKEL, V./SCHÖNFELD, D./SCHRÖDER, A.-K./ZIEGELE, F., Quatäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage der Unternehmen, Essen: Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH 2008.

PICHT, G., Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg im Breisgau 1964.

ROWLEY, J., «The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy", in: Journal of Information Science, 33 (2), 2007,163-180.

REINHARDT, A., Kompetenz – Drehscheibe jeden Transfers. Stuttgarter Kompetenztag 2008, 2009, http://www.stw.de/publikationen/transfermagazin/transfer042008/ kompetenz-drehscheibe-jeden-transfers.html (13.03.2009).

SCHUMPETER, J., Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung: eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus, 9. Aufl., unveränd. Nachdr. der 1934 erschienenen 4 Aufl., Berlin 1997.

SCHLÜTER, A./STROHSCHNEIDER, P., Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert, Berlin Verlag GmbH 2009.

TEICHLER, U., »Qualifikationsforschung«, in: R. Arnold/A. Lipsmeier (Hgg.), Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

1 | Wissen, Qualifikation, Kompetenz nach Erpenbeck und Rosenstiel. S. 494
2 | Zusammenarbeit von Hochschule, Unternehmen, Studenten/Mitarbeiter. S. 497
3 | Geschäftsprojektlogik angewandt auf die Studieninhalte. S. 498
4 | Prozesse im Projekt-Kompetenz-Studium. S. 499
5 | Das Projekt-Kompetenz-Studium. S. 500
6 | Aufbau des Projekt-Kompetenz-Studiums. S. 500
7 | Wissen, Qualifikation, Kompetenz im Projekt-Kompetenz-Studium. S. 501
8 | Idealtypischer Aufbau des Projekt-Kompetenz-Studiums. S. 502
9 | New Business in Anlehnung an Schumpeter. S. 503
10 | Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung. S. 505
11 | Der Projektentwicklungsprozess. S. 506
12 | Projektstudienarbeit (PSA). S. 507
13 | Entwicklung von Projekt, Kompetenz und Unternehmenserfolg. S. 508
14 | Kompetenztest nach Erpenbeck, Heyse, Max. S. 509
15 | Management-Kompetenz-Zertifikat (MKT). S. 510
16 | E-Campus. S. 511
17 | Blended Learning. S. 512
18 | Erfolgsfaktoren der beruflichen Karriere. S. 513
19 | Das Projekt-Kompetenz-Studium aus unternehmerischer Sicht. S. 514
20 | Wissen, Qualifikation, Kompetenz. S. 516
21 | Phasen des Wissens- und Qualifikationserwerbs sowie Kompetenzaufbau. S. 517
22 | Bewertung von Wissen, Qualifikation, Kompetenz im Projekt-Kompetenz-Studium. S. 518
23 | Studienprojekterarbeitung und Kompetenzaufbau. S. 519
24 | Zusammenfassung. S. 520
25 | Lernziele. S. 523

Soweit nicht anders vermerkt, liegen die Copyrights der Abbildungen bei den Autoren.

SILKE KEIM | JOHN ERPENBECK | WERNER G. FAIX

DER POFFENBERGER-KODE®X

DIE ENTWICKLUNG DES KOMPETENZMESS-VERFAHRENS KODE®X AN DER SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE) AM BEISPIEL DER BETRIEBLICHEN INNOVATIONSKOMPETENZ

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.).
Talent. Kompetenz. Management, Band 2, Stuttgart 2010.

INHALT

1 Einführung 529

2 Einsatz von KODE®X an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) 530
2.1 Erster Schritt: Erstellung des Sollprofils 530
2.2 Zweiter Schritt: Einführung von KODE®X im Studium 537
2.3 Vom KODE®X zum Poffenberger-KODE®X 543
2.3.1 Rating der Präzisierungen und Verständnis der Bewertungsskala 544
2.3.2 Die Wahl der Rater und der Ratingvorgang 549

3 Empirische Auswertungen 554

4 Fazit 557

Literatur- und Abbildungsverzeichnis 558

1 EINFÜHRUNG

Schon seit über zehn Jahren bietet die SIBE (School of International Business and Entrepreneurship), eine School der Steinbeis-Hochschule Berlin, offene Masterstudiengänge für Jungakademiker mit null bis fünf Jahren Berufserfahrung an. Kern dieser Studiengänge ist das sogenannte Projekt-Kompetenz-Studium. Im Zentrum steht das Unternehmensprojekt, welches der Student in Zusammenarbeit mit einem Unternehmen realisiert. Das komplette Studium ist so aufgebaut, dass die Phasen des zu bearbeitenden Projekts im Unternehmen und die Seminare an der Hochschule eng mit einander verknüpft sind. Das Projekt ist ein Transferinstrument, welches sicher stellt, dass die Studenten nicht nur Wissen akkumulieren sondern es für die Entwicklung wissenschaftlich fundierter und praktisch umsetzbarer Problemlösungen nutzen.[1] Es handelt sich um ein Studium, welches vor allem zum Ziel hat Kompetenzen zu entwickeln.[2]

Nun stellte sich die Frage, ob es möglich ist, nicht nur das Wissen und die Qualifikationen (durch Klausuren und Ausarbeitungen) sondern auch die Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung der Studenten zu erfassen. In den letzten Jahren, in denen die Anerkennung des sogenannten informellen Lernens sowohl betrieblich als auch außerbetrieblich immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, sind eine Vielzahl von Verfahren entwickelt worden, die versuchen, eine entsprechende Messung vorzunehmen. Die meisten davon beschränken sich dabei zwar auf die Erfassung und Anerkennung der Kompetenzen, versäumen es aber, die daraus resultierende Kompetenzentwicklung vorzunehmen.[3]

Dies wurde durch die Einführung eines Kompetenzmesssystems in Form der KODE®-, KODE®X-Systematik erreicht. Die Integration dieses Systems wurde Mitte 2007 realisiert – zusammen mit der Berufung von Prof. Dr. John Erpenbeck zum Professor für Kompetenzmanagement an der SIBE. Prof. Erpenbeck entwickelte gemeinsam mit Prof. Dr. Volker Heyse dieses Ratingverfahren.

KODE® und KODE®X sind zwei Kompetenzmessverfahren die es ermöglichen sowohl die sogenannten Basis-(Key)-Kompetenzen personale Kompetenz (P), fachlich-methodische Kompetenz (F), aktivitätsbezogene (A) sowie sozial-kommunikative Kompetenz (S)[4], als auch verschiedene Teilkompetenzen (z. B. Konfliktlösungsfähigkeit, Loyalität, analytische Fähigkeiten, usw.) zu ermitteln.[5]

1 Vgl. Friedrichs 2008, S. 48–49.
2 Kompetenzen werden hier als »Dispositionen zur Selbstorganisation menschlichen Handels, das kreative Denkhandeln eingeschlossen« definiert. Erpenbeck / Rosenstiel, 2007, S. 489.
3 Gillen 2006, S. 11.
4 Vgl. Erpenbeck / Rosenstiel, 2007, S. 490.
5 Hierzu siehe Erpenbeck / Rosenstiel, 2007, S. 489 ff.

In diesem Beitrag wird der Einsatz des KODE®X Verfahrens an der SIBE näher beleuchtet. Der Einsatz von KODE®X in einem MBA/M.A./M.Sc.-Studium an einer Hochschule ist in dieser Weise neu. Bisher diente KODE®X vor allem als Kompetenzmesssystem für Unternehmen die eine Kompetenzmessung vornehmen oder ein komplettes Kompetenzmanagementsystem einführen wollten. Man konnte davon ausgehen, dass die zu messende Gruppe relativ homogen war, handelte es sich in diesem Falle doch um Unternehmen mit einer eigenen Philosophie, einer spezifischen Identität, ähnlichem Wording usw.

An der SIBE hingegen galt es, das System auf eine Gruppe von Menschen zuzuschneiden, welche aus verschiedenen Studienrichtungen kommen. Die meisten Studenten haben zwischen null und drei Jahren Berufserfahrung und kommen aus verschiedensten Fachrichtung. Den praktischen Teil ihres Studiums absolvieren sie in unterschiedlichen Unternehmen – vom Großkonzern bis hin zum Ein-Mann-Unternehmen – und in verschiedenen Branchen. Zum eigentlichen Studium treffen sie sich »nur« an Wochenendseminaren. Aufgrund dieser neuen Anforderungen hat KODE®X in den letzten zwei Jahren eine Reihe von Entwicklungsstufen durchlaufen, die in die Entwicklung des sogenannten Poffenberger-KODE®X mündeten.

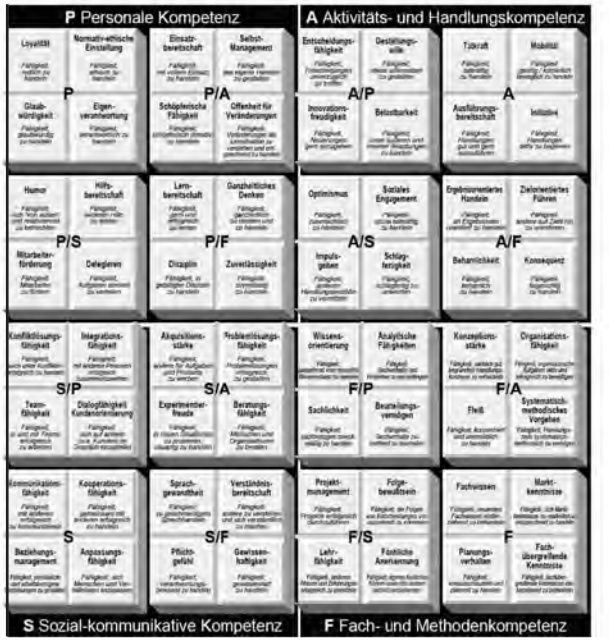
2 EINSATZ VON KODE®X AN DER SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE)

2.1 ERSTER SCHRITT: ERSTELLUNG DES SOLLPROFILS

KODE®X kann als »konzeptioniertes Rating« angesehen werden, bei welchem ganz bestimmte Merkmale – hier Kompetenzen – gemessen werden, die für die Erreichung bestimmter Ziele – hier einer bestimmten Kompetenzausprägung – notwendig sind.[6] Als erstes gilt es, diese Merkmale zu definieren und ein sogenanntes Kompetenzprofil zu erstellen. Die Herausforderung bestand in diesem Fall darin, ein Managementprofil zu erstellen, das branchenübergreifend und auf unterschiedlichen Managementebenen einsetzbar ist.

Das Profil sollte aus 16 strategisch wichtigen Kompetenzen bestehen. Es wurde von Endscheidern und Kernpersonen der SIBE in einem Workshop entwickelt.[7]

KODE®X bietet eine Basis an 64 Teilkompetenzen, welche in einer zweidimensionalen Matrix – dem KompetenzAtlas – zusammengefasst sind. Sie knüpfen an die Basis-(Key)-Kompetenzen P, A, S, F und allen daraus möglichen Zweierkombinationen (PA, PF, PS, AP, AF, AS ... usw.) an.



1 | Kompetenzatlas.

Aus diesem Atlas wurde im Rahmen eines Strategieworkshops das Managementprofil für die SIBE erstellt. Teilgenommen haben an diesem Workshop u. a.:

- Prof. Dr. Werner G. Faix, Professor für Unternehmensführung an der Steinbeis-Hochschule Berlin sowie Gründer und Geschäftsführer der SIBE
- Dipl.-Betriebswirtin (FH) Bettina Rominger, MBA, geschäftsführende Gesellschafterin der SAPHIR Deutschland GmbH, einem Unternehmen für Personaldienstleistung
- Dipl.-Theol. Annette Horne, Direktorin des Transfer-Institutes »Corporate and International Programms« an der SIBE
- Dipl.-Ing. (FH) Peter Wittmann, geschäftsführender Gesellschafter der Steinbeis Beteiligungsberatung GmbH und gemeinsam mit Prof. Dr. Faix Mitgründer der SAPHIR Kompetenz GmbH, welche sich mit der Entwicklung und Vermarktung von Kompetenzmesssystemen befasst.
- Moderator des Workshops war Prof. Dr. John Erpenbeck.

6 Schulz von Thun / Langer 2007, S. 118.

7 Für eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Arbeitschritte, Vgl. Heyse / Erpenbeck 2007, S. 99 ff.

Folgende 16 Kompetenzen wurden ausgewählt und gemäß den strategischen Zielen der SIBE definiert:

ERGEBNISORIENTIERTES HANDELN

- Verfolgt und realisiert Ziele bewusst mit großer Willensstärke, Beharrlichkeit und Aktivität und gibt sich erst zufrieden, wenn klare Ergebnisse vorliegen.
- Nimmt auf alle Teilaspekte des zum Ziel führenden Handelns aktiv Einfluss.
- Legt bei zeitweiligen Schwierigkeiten bei der Sicherung von Ergebnissen eine große Ausdauer an den Tag.
- Wird durch die Erwartung von konkreten Ergebnissen motiviert.

LOYALITÄT

- Steht klar zum Unternehmen und zu den Mitarbeitern / Kollegen – sowohl in positiven als auch in kritischen Situationen.
- Ist gegenüber Führungskräften offen und kooperationsbereit.
- Setzt sich für das Unternehmen und seine Ziele ein, identifiziert sich mit den Produkten / Dienstleistungen des Unternehmens und vertritt diese mit Überzeugung.
- Vertritt das Unternehmen / Organisation in der Öffentlichkeit aktiv und hält eigene Unzufriedenheiten mit dem Unternehmen / Organisation zurück.

ANALYTISCHE FÄHIGKEITEN

- Besitzt eine rasche Auffassungsgabe, beherrscht Methoden des abstrakten Denkens und kann sich klar ausdrücken.
- Kann Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, die Informationsflut verdichten, Sachverhalte schnell auf den Punkt bringen, Tendenzen und Zusammenhänge erkennen und richtige Schlüsse sowie Strategien daraus ableiten.
- Versteht es, mit Zahlen, Daten und Fakten sicher umzugehen und aus der Informations- und Datenvielfalt ein klar strukturiertes Bild zu zeichnen.
- Beherrscht relationale Datenbänke und andere IT-Tools (beschränkt auf Basis und Nutzenanwendungen).

PROBLEMLÖSUNGSFÄHIGKEIT

- Identifiziert problematische Situations-, Prozess- und Zielstrukturen, löst Aufgaben und Probleme intensiv zupackend durch Rückgriff auf den eigenen …
- sowie auf den im Unternehmen vorhandenen Vorrat fachlichen und methodischen Wissens.
- Bringt die erkannten Probleme in kreative Diskussionen der Arbeitsgruppe oder des Unternehmens ein; Gestaltet Kommunikations- und Leitungsstrukturen dem erkannten Problemtyp entsprechend effektiv.
- Initiiert systematisch-methodische Vorgehensweisen bzw. Prozesse sowie Problemlösungsprozesse mit einzelnen Personen oder (Projekt-)Gruppen.
- Grenzt dabei Risiken systematisch ein und löst komplexe Probleme in bearbeitbare Teilprobleme bzw. -schritte auf.

ZUVERLÄSSIGKEIT

– Entwickelt eine hohe Eigenverantwortung und (Arbeits-)Disziplin, ein starkes Pflichtgefühl und Aufgabenbewusstsein sowie ist vertrauenswürdig.
– Hat eine idealorientierte Arbeitseinstellung und handelt wertgeleitet, mit hohen Ansprüchen an sich selbst und andere, setzt sich dafür ein, wichtige Werte in der Unternehmenskultur zu verankern.
– Setzt als richtig Erkanntes möglichst schnell und energisch durch und hält dabei Emotionen sowie Wertungen aus sachlichen Analysen heraus.
– Unterstützt die Wahrung der Unternehmensinteressen durch eigenes wirtschaftliches Verhalten und hohe Loyalität, thematisiert Fehler und Probleme, wenn diese das Unternehmen gefährden.

ENTSCHEIDUNGSFÄHIGKEIT

– Ist gerne bereit, Entscheidungen zu treffen und sie konsequent umzusetzen.
– Nimmt alternative Handlungsmöglichkeiten aktiv wahr, ist fähig, Alternativen erkenntnismäßig und wertmäßig zu beurteilen.
– Kann sich in Fällen nicht berechenbarer Entscheidungen sowohl auf eine Analyse als auch auf seine Intuition beziehen.
– Kann klare Prioritäten setzen.

GESTALTUNGSWILLE

– Hat Freude daran, Systeme und Prozesse aktiv zu gestalten. Lässt sich durch Herausforderungen motivieren und besitzt den Willen, Lösungen auch gegen Widerstände durchzusetzen.
– Kann Projekte bedarfsgerecht auswählen, setzt klare Prioritäten in der Entwicklung von Lösungen.
– Ist in der Lage, systematisch ganzheitliche Problemlösungen zu entwickeln, kann dabei Wissen und Ideen anderer systematisch generieren, weiterentwickeln und in die Lösung integrieren.
– Kann komplexe Vorhaben termingerecht, kostengünstig und in hoher Qualität umsetzen, ist in der Lage komplexe Prozesse zu koordinieren und zu organisieren.

KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT

– Knüpft gerne Kontakte und kommuniziert mit Menschen, geht offen und wohlwollend, aber mit der notwendigen Distanz, auf andere Menschen zu.
– Respektiert die Mitmenschen, hört gut zu und geht auf die Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und mit Frustrationstoleranz.
– Besitzt eine hohe Überzeugungsfähigkeit.
– Kann seine Kommunikation der Zielgruppe anpassen, kann den Prozess der Zielfindung überzeugend steuern und vermittelt Ziele plausibel; achtet darauf, dass die Mitarbeiter die Ziele kennen und verinnerlichen.

INITIATIVE

- Zeigt im gesamten Arbeitsprozess, aber auch im Privatleben, hohes persönliches Engagement.
- Entwickelt eigene Zielvorstellungen und Ideen und setzt sich aktiv und erfolgreich dafür ein.
- Eignet sich das dafür notwendige Wissen an.
- Die eigenen Aktivitäten finden bei anderen hohe Akzeptanz.

EINSATZBEREITSCHAFT

- Setzt sich selbstlos und verantwortungsbewusst für gemeinsame Unternehmens- und Arbeitsziele sowie im Privatleben ein.
- Stellt hohe Forderungen an die eigenen Anstrengungen und die der Mitarbeiter.
- Wirkt durch sein Handeln für andere als Vorbild.
- Kann andere zu tatkräftigen Handlungen bewegen.

GANZHEITLICHES DENKEN

- Richtet das Denken nicht nur auf fachlich-methodische Details der eigenen Arbeit, sondern auf deren umfassende Inhalte, Zusammenhänge und Hintergründe.
- Kann über die eigene Arbeitsgruppe und das eigene Unternehmen hinaussehen; erkennt und betrachtet das nähere und weitere Umfeld der Aufgabenstellung.
- Beachtet dabei nicht nur die im engeren Sinne fachlichen, sondern auch die ökonomischen und politischen Wechselbeziehungen des eigenen Handelns.
- Die Persönlichkeit integriert das Fachliche und ordnet sich ihm nicht einfach unter.

KONFLIKTLÖSUNGSFÄHIGKEIT

- Erkennt die Interessengegensätze anderer und kennt die eigene Interessenlage.
- Besitzt die nötige Einsicht und Toleranz, andere Interessen unvoreingenommen zu prüfen und die eigenen kritisch zu hinterfragen.
- Führt konfliktäre Gespräche mit Kollegen, Führungskräften, Kunden ... sensibel und hält Konflikte aus. Besitzt Überzeugungsfähigkeit, löst Widerstände und Blockaden durch überzeugende Argumentation auf, schafft Vertrauen und wirkt sicher im Auftreten.
- Löst Konflikte nicht auf Kosten der widerstreitenden Parteien, sondern so, dass deren Eigenverantwortung, Kreativität und soziale Kommunikation zunimmt, ist deshalb eine Persönlichkeit, die in Konfliktfällen gerne als Vermittler aufgesucht wird.

TEAMFÄHIGKEIT

- Ist bereit und in der Lage, in Gruppen / Teams zu arbeiten, geht auf andere offen und wohlwollend, aber ohne Distanzlosigkeit zu.
- Veranlasst die offene Darlegung anderer Sichtweisen und Meinungen, hört gut zu und geht auf Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und frustrationstolerant; hält andere Sichtweisen und Meinungen aus und ist in der Lage, sie in die Gruppenprozesse einzubinden.

– Ist konsensfähig und setzt sich auch bei Differenzen für gemeinsame Lösungen ein, überzeugt durch Argumente.
– Wirkt vermittelnd zwischen eigenem Leistungsniveau, durchschnittlichem Leistungsniveau der Gruppe und sozialen Leistungs- und Wertvorgaben.

AKQUISITIONSSTÄRKE

– Geht auf andere Personen aktiv und initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation.
– Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht.
– Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbständig ein, kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren.
– Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenüber ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termine ...).

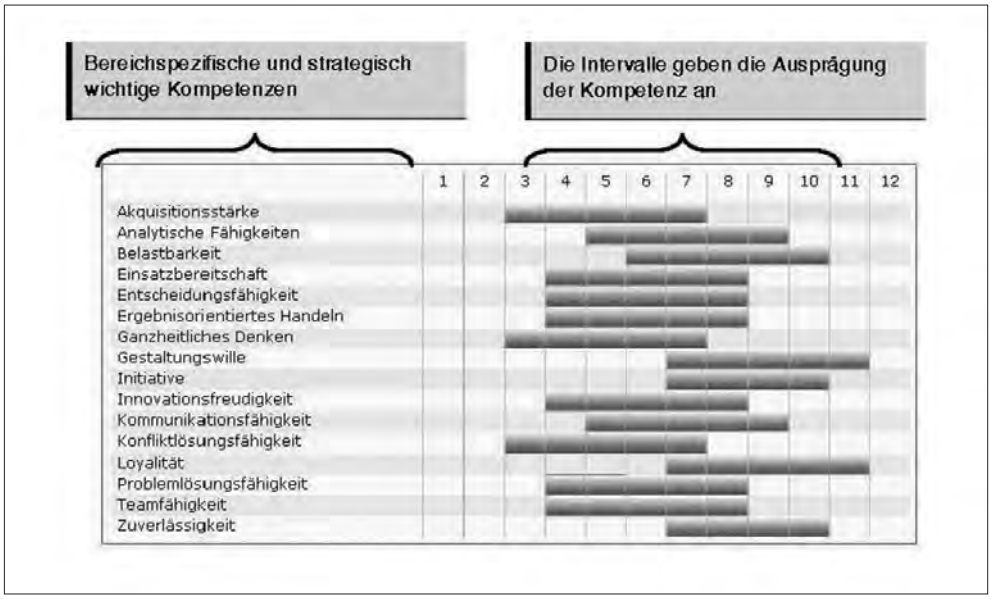
BELASTBARKEIT

– Organisiert sich bei Unbestimmtheiten, Schwierigkeiten, Widerständen und unter Stress für einen überschaubaren Zeitraum.
– Hält auch unter solchen komplizierten Bedingungen an Vorhaben fest und fühlt sich durch erhöhte Anforderungen herausgefordert und aktiviert.
– Macht durch sein Verhalten auch anderen Mut, sich Belastungen zu stellen und diese als Herausforderungen für die Entwicklung der eigenen Person oder der Gruppe, Abteilung ... anzunehmen.
– Betrachtet zurückliegende Konflikte und kritische Bewährungssituationen als persönliche Entwicklungs- und Reifeimpulse und versucht, sachlich zu handeln; ist psychisch stabil genug, um auftretenden Stress positiv zu verarbeiten.

INNOVATIONSFREUDIGKEIT

– Sucht und realisiert aktiv positive Veränderungen von Produkten, Produktions- und Organisationsmethoden, Marktbeziehungen und übergreifende Vernetzungen, stellt sich Problem- und Handlungssituationen mit offenem Ausgang bewusst und gern.
– Ist Neuem gegenüber auch außerhalb der Arbeitssphäre offen.
– Erbringt in Situationen, die für Veränderungen offen sind, oft die besten und kreativsten Leistungen.
– Erweitert durch den intensiven Gewinn von Erfahrungen, durch Lernen und Umweltexploration kontinuierlich die Voraussetzungen, um innovativ wirken zu können.

In einem weiteren Schritt wurden zwei sogenannte Sollkorridore erarbeitet: anhand einer 12-stufigen Bewertungsskala wurde für jede Teilkompetenz die minimale und maximale Sollausprägung festgelegt,[8] einmal für Studienbewerber[9] und Studenten am Beginn des Studiums, und einmal für Studenten welche in ihrem Studium schon weiter fortgeschritten sind. Auf Basis dieser Profile können anhand von Selbst- und Fremdeinschätzungen Soll/Ist-Vergleiche vorgenommen und gezielte Kompetenzentwicklungsmaßnahmen abgeleitet werden.



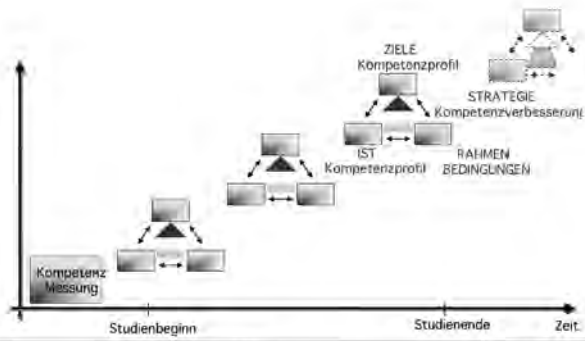
2 | Beispiel Management Sollprofil für Bewerber an der SIBE.

Die ermittelten und präzisierten Kompetenzen bieten die Basis für den elektronischen Fragebogen, der die Messung ermöglicht.

2.2 ZWEITER SCHRITT: EINFÜHRUNG VON KODE®X IM STUDIUM

Eine Studie über die Muster von Ratern zeigt, dass die Zeitspanne in der ein Beurteilender (Rater) die zu beurteilende Person kennt, bedeutsam für die Genauigkeit der Einschätzung bei einem Ratingverfahren ist. Die Studie zeigt, dass die Rater, welchen die Person »seit einem bis drei Jahren bekannt ist«, am genauesten schätzen, gefolgt von »bekannt seit weniger als einem Jahr«. Danach folgt »bekannt seit drei bis fünf Jahren«; die ungenaueste Schätzung erfolgt bei »bekannt seit mehr als fünf Jahren«. Dies ist damit zu erklären, dass man im Zeitraum »seit einem bis drei Jahren bekannt« die zu beurteilende Person lange genug kennt um sie nicht anhand erster Eindrücke zu beurteilen, aber nicht lang genug um in positive Verallgemeinerungen zu fallen.[10]

Das Studium an der SIBE bietet demnach die besten Vorraussetzungen um ein Ratingverfahren wie KODE®X einzusetzen – die Studenten kennen sich davor nicht und verbringen zusammen zwei Jahre im Studium.



Zeitraum	Verfahren	Inhalt
Bei Bewerbung	KODE®	Selbsteinschätzung
2 Monate nach Studienbeginn	Seminar	Einführung Kompetenzmanagement
6 Monate nach Studienbeginn	KODE®X	270° Erfassung + Stärkenmanagement
12 Monate nach Studienbeginn	KODE®X	360° Erfassung + Stärkenmanagement
20 Monate nach Studienbeginn	KODE®X	360° Erfassung + Stärkenmanagement

3 | Kompetenzentwicklung im Studium an der SIBE.

8 Vgl. Heyse / Erpenbeck 2007, S. 112 ff.

9 Das Profil wird bei dem Bewerbungsverfahren in Zusammenhang mit einer KODE® Selbsteinschätzung eingesetzt, hierzu siehe Faix / Auer 2009, S. 252, 420 ff.

10 Eichinger / Lombardo 2004, S. 23–25.

Bei einem konzeptorientierten Rating ist der Rater weisungsgebunden – die festgelegten Merkmale müssen kommuniziert und erklärt werden, um dem Rater die korrekte Handhabung bei der Einschätzung zu ermöglichen.[11]

Hierzu dient eine erste Einführung der Studenten in das Thema Kompetenzen und Kompetenzentwicklung.

Die erste Messung mit Selbst- und Fremdeinschätzungen erfolgt ca. sechs Monate nach Beginn des Studiums. Hierzu wird das erste Sollprofil für Bewerber und Studienbeginner eingesetzt (niedrigere Kompetenzwerte).

Es folgen eine zweite und dritte Messung, jeweils ca. alle 6 Monate und mit deutlich höheren Kompetenzanforderungen.

Zu jeder Messung wird zudem ein halbtägiges Seminar durchgeführt, bei dem die Auswertungen in kleinen Gruppen und mit Unterstützung des Dozenten diskutiert werden und ein gezieltes Stärkenmanagement gefordert wird – die Studenten schließen einen »Vertrag mit sich selbst« in dem hinterfragt wird, wo sich festgestellte Stärken in ihrer Tätigkeit im Unternehmen zeigen, worin Möglichkeiten bestehen, um diese Stärken weiter zu entwickeln und worin konkrete und überprüfbare Schritte liegen könnten. Hier ein anonymisiertes Beispiel:

MEINE DREI HERAUSRAGENDEN STÄRKEN (STÄRKENMANAGEMENT)

- Ergebnisorientiertes Handeln
- Problemlösungsfähigkeit
- Akquisitionsstärke

1. STÄRKE: ERGEBNISORIENTIERTES HANDELN

Es hat mich gefreut, dass diese Stärke benannt wurde, weil das ein grundsätzliches Verhalten von mir ist. Ich suche bei (fast) allem, was ich tue, das »Wesentliche«.

KONKRETE BEISPIELE:

- Um mein MBA-Projekt voranzutreiben (z. B. ...) nehme ich alle guten Ideen auf, die (von meinen Kolleg/innen) an mich herangetragen werden. Zwar mache ich auch eigene Lösungsvorschläge, fasse am Ende aber das zusammen, was einem guten Ergebnis des Projektes dient und nicht allein das, was ich selbst vorgeschlagen habe. (Früher wäre es mir wichtiger gewesen, dass das gute Ergebnis vor allem durch meine Ideen erzielt wurde.)
- Ich sehe mich selbst als »Service« innerhalb des Unternehmens und versuche das aufzugreifen, was notwendig ist, und nicht nur das, was mir am meisten Spaß machen würde.
- Ich stelle von mir verfasste oder erstellte Unterlagen, Checklisten, Ergebnisse oder Erkenntnisse, etc. gerne anderen zur Verfügung, damit sie schnell(er) handlungsfähig werden und dadurch nicht unnötig Zeit verschwendet wird.

VERTRAG MIT MIR SELBST
(KONTROLLE DURCH TANDEM-PARTNER AUS DEM ARBEITSBEREICH):

– Ich nehme bewusst viele auch neue oder ungewohnte Aufgaben wahr, um den Blick für das Wesentliche auch in Bereichen zu üben, die mir nicht vertraut sind.
– Ich werde versuchen, meinen perfektionistischen Anspruch zu reduzieren, da die Erfüllung von 80 oder 90% einer Aufgabe schon gut genug sein kann.

2. STÄRKE: PROBLEMLÖSUNGSFÄHIGKEIT

– Bei der Beschäftigung mit dieser Stärke wurde mir nochmals klar, dass man im beruflichen Alltag sehr viel Zeit damit verbringt, »Probleme« bzw. gestellte Aufgaben zu bewältigen und dass das eine sehr wichtige Kompetenz ist.

KONKRETE BEISPIELE:

– Seit meiner KODE®-Empfehlung »Treffen Sie Entscheidungen umgehend« handle ich viel stärker danach als früher. Was sofort erledigt werden kann, tue ich mittlerweile auch sofort.
– Die Ausbildung in meinem momentanen Betrieb wird an vielen Stellen von Kolleg / innen kritisiert. Ich habe dieses »Problemfeld« erkannt und bin darin eigenständig aktiv geworden. Ich habe Lösungsvorschläge gemacht, die jetzt umgesetzt werden.
– Ich habe (bei ehemaligen Arbeitgebern) viele Beratungen mit Menschen durchgeführt, die vor allem in beruflichen Schwierigkeiten waren. Dabei habe ich die vorliegenden Probleme stets klar strukturiert und mit den Betroffenen gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten gesucht – und sie auch gefunden. Ich habe positive Rückmeldungen erhalten nach der Durchführung des (simulierten) Konfliktgespräches im Berlin-Seminar.

VERTRAG MIT MIR SELBST
(KONTROLLE DURCH TANDEM-PARTNER AUS DEM ARBEITSBEREICH):

– Ich möchte Probleme noch aktiver angehen und mich mit ihnen mutig auseinandersetzen, da ich schon jetzt gemerkt habe, dass man dadurch viel weiter kommt, als anfangs gedacht.
– Ich möchte auch neue Denkweisen zulassen, um ein Problem zu lösen.
– Ich möchte möglichst jede Aufgabe als eine Herausforderung sehen und das Beste aus ihr machen.

3. STÄRKE: AKQUISITIONSSTÄRKE

Diese Stärke hat mich überrascht, weil ich sie selber noch nie so an mir gesehen habe. Aber gerade deswegen möchte ich mich gerne näher mit ihr beschäftigen.

---

11 Vgl. Schulz von Thun / Langer 2007, S. 126.

KONKRETE BEISPIELE:

– Bei meinem ehemaligen Arbeitgeber war es meine Aufgabe, Jugendliche in Praktika zu vermitteln. Dabei habe ich für jede / n Jugendliche / n einen Praktikumsbetrieb gefunden, auch wenn es eine Weile gedauert hat oder der Jugendliche schwer zu vermitteln war.
– Durch viel Reden und Begründen habe ich schon viele meiner Kolleg / innen für meine Pläne zur Neustrukturierung der Ausbildung in meinem momentanen Projekt / Betrieb gewinnen können.

VERTRAG MIT MIR SELBST (KONTROLLE DURCH TANDEM-PARTNER):

Ich möchte noch mehr und mutiger meine Ideen und Vorschläge vorbringen und darstellen und nach jeder Zusammenkunft eine entsprechende Rückmeldung darüber erhalten. Ich möchte mehr auf die Wirkung meiner Person / Persönlichkeit vertrauen.

Maximal zwei deutliche Problemfelder benennen (Korrekturmanagement)

– Gestaltungswille
– Belastbarkeit

1. PROBLEMFELD: GESTALTUNGSWILLE

Bei diesem Punkt ist es mir sehr schwer gefallen, konkrete Beispiele zu finden.

KONKRETE BEISPIELE:

– Ich suche immer nach eher einfachen, unkomplizierten und praktischen Lösungen und scheue zu viel Aufwand, um eine Aufgabe zu ihrem Ende zu bringen.
– Ich lasse andere / s immer schneller und eher gelten als meine eigenen Ideen oder Vorschläge.
– Weniger zu gestalten bedeutet auch, weniger Verantwortung zu übernehmen, was meiner Unsicherheit manchmal entgegen kommt.

VERTRAG MIT MIR SELBST
(ABGESPROCHENE RÜCKMELDUNG DURCH ARBEITSKOLLEGEN):

– Ich lasse mehr Ideen zu und versuche verstärkt, sie einzubringen und dafür auch die Verantwortung zu übernehmen.

2. PROBLEMFELD: BELASTBARKEIT

Ich bin ein Mensch, der Veränderungen oder neue Erfahrungen nur langsam verarbeitet.

KONKRETE BEISPIELE:

– Ich bin durch meine 41-Stunden-Woche vollkommen ausgelastet. Ich brauche Zeiten der Erholung, um alles Erlebte oder neu Gelernte zu verarbeiten und aufzunehmen. Meiner Meinung nach ist das ein gesunder und menschlicher Prozess, aber ich habe nicht das Gefühl, dass darauf im Arbeitsprozess oder Berufsleben Rücksicht genommen wird.

– Wenn sich zu viele Aufgaben auf meinem Schreibtisch stapeln, dann werde ich ungenauer und unkonzentrierter in der einzelnen Sache, weil ich dann mehr an all das denke, was noch vor mir liegt, als an das, was ich gerade mache oder fertig stellen könnte.

VERTRAG MIT MIR SELBST
(KONTROLLE DURCH ARBEITSKOLLEGIN UND PARTNER):

– Ich werde versuchen, meinen perfektionistischen Anspruch zu reduzieren, da die Erfüllung von 80 oder 90% einer Aufgabe schon gut genug sein können. (Vgl. Punkt 1)
– Ich werde versuchen, an einer Sache dran zu bleiben und sie zu Ende zu führen, ohne mich zu sehr zu verzetteln.
– Ich denke, dass ich meine Belastbarkeitsgrenze ausweiten kann. Aber dafür muss ich mir Zeit nehmen.

ZUSÄTZLICHE ANGABEN

Meine Stelle und das zeitintensive Steinbeis-Studium fordern ein erhöhtes Arbeitstempo von mir. Ich lerne, schneller und aktiver zu handeln. Da ich oft sehr lange über Dinge oder Entscheidungen nachdenke – was ich aber nach wie vor als eine wichtige Eigenschaft ansehe – erfordern die neuen Umstände neue Denk- und Handlungsweisen von mir. Ich merke, dass ich mich dahingehend verändere. Ich merke aber auch, dass dies alles seine Zeit braucht, und dass es sich dabei um einen langsamen und manchmal auch »schmerzhaften« Prozess handelt. Die KODE®X-Tests finde ich sehr gut, denn sie geben mir wichtige und gute Anstöße. Ich finde diese Tests / Seminare sehr wichtig im Rahmen des gesamten Programms.

Am Ende des Studiums erhält der Student ein Zertifikat, den Management-Kompetenz-Test (MKT®). Dieses belegt die Kompetenzausprägung des Studenten im Bereich der Management-Kompetenzen.

ZERTIFIKAT

Herr Max Mustermann

geboren am 07. März 1985 hat im Januar 2013 an der
STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN und dem CeKom Baden-Württemberg
den Management-Kompetenz-Test (MKT®)
durchgeführt und dabei folgendes Resultat erzielt:

Er hat die notwendigen Kompetenzen zur Ausübung einer
Position im
Management

STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN
SAPHIR KOMPETENZ GmbH

Geschäftsführer
der
SAPHIR KOMPETENZ GmbH
Peter Wittmann

CeKom

Wissenschaftlicher Direktor
der CeKom
Baden-Württemberg
Prof. Dr. John Erpenbeck

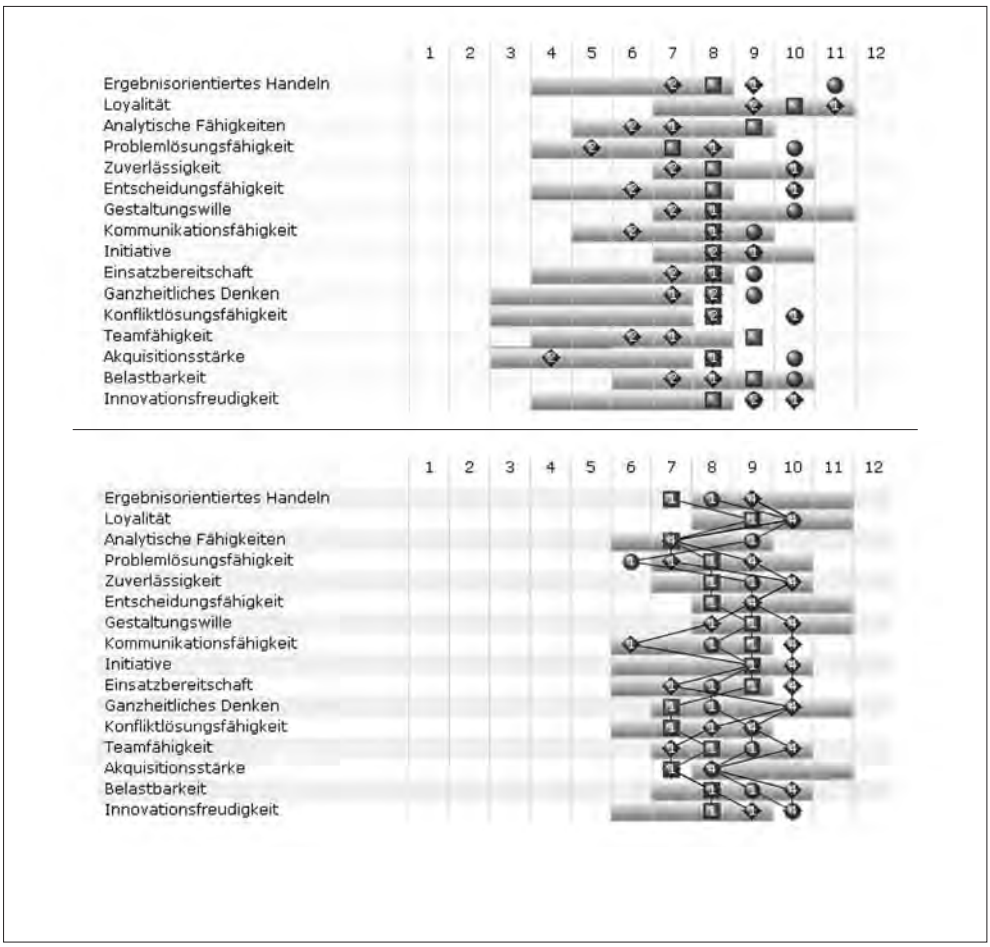
SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP
STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN

Direktor der
SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS
AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE)
Prof. Dr. Werner G. Faix

4 | Management-Kompetenz-Zertifikat (MKT®).

2.3 VOM KODE®X ZUM POFFENBERGER-KODE®X

Die ersten Kurse begannen mit der Kompetenzmessung Anfang 2008. Dabei wurden eine Selbsteinschätzung und zwei bis drei Fremdeinschätzungen namentlich bekannter und selbst ausgewählter Kommilitonen sowie die Einschätzung eines Unternehmensvertreters eingeholt.

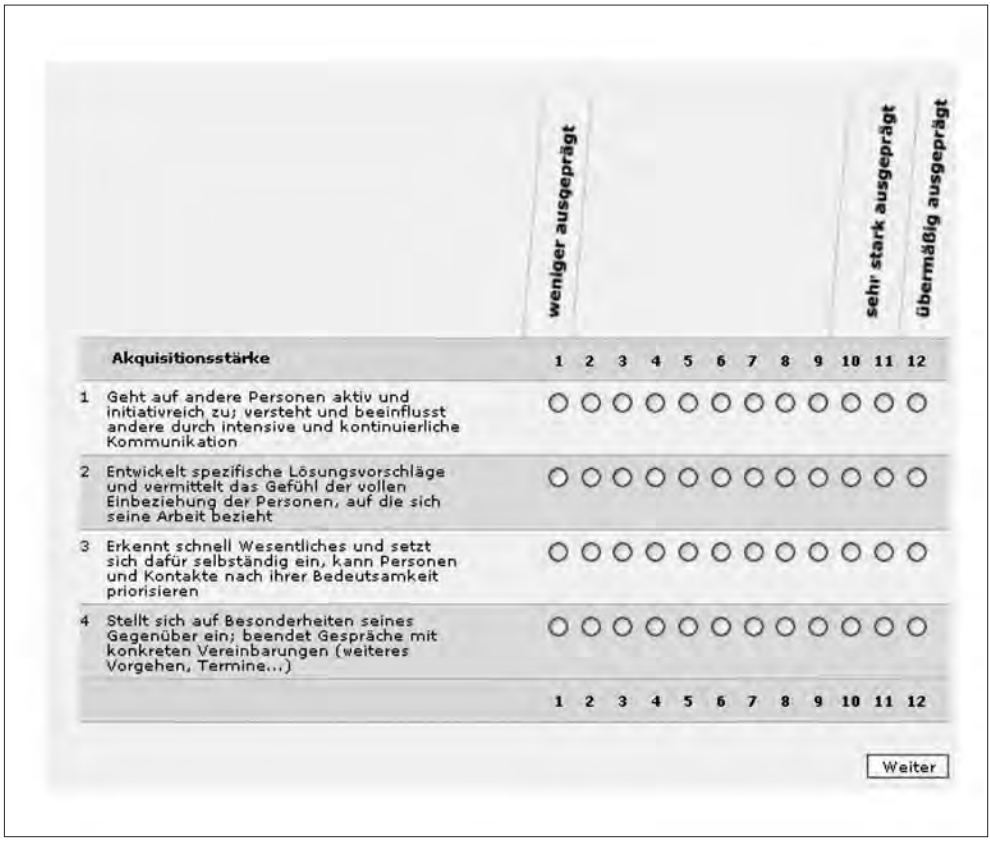


5 | Beispiele erster KODE®X Einschätzungen während des Studiums (Durchlauf 1 und 2).

Nach den ersten Durchläufen mit verschiedenen Kursen und dem Feedback der Studenten wurde schnell klar, dass aufgrund einiger auftretender Probleme bei der aktuellen Umsetzung der KODE®X-Messung Anpassungen vorzunehmen waren. Diese waren zwar nicht grundlegend konzeptionell, allerdings mussten die Anforderungen für jene spezielle Gruppe von Ratern angepasst werden.

2.3.1 RATING DER PRÄZISIERUNGEN UND VERSTÄNDNIS DER BEWERTUNGSSKALA

Die Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung werden elektronisch ausgefüllt und setzen sich normalerweise aus den einzelnen Präzisierungen der definierten Kompetenzen zusammen. Nachfolgend ist ein Beispiel aufgeführt:



6 | Beispiel eines klassischen KODE®X Fragebogens.

Wie in Abbildung 6 zu sehen ist, sollten die Studierenden für jede einzelne der vier Präzisierungen eine Einschätzung abgeben, das Ergebnis für die diversen Kompetenzen, in diesem Beispiel »Akquisitionsstärke«, wurde durch den Mittelwert berechnet.

Hier ergab sich die Problematik, dass die Präzisierungen zu spezifisch waren und es für viele nicht möglich war, so differenziert zu bewerten.

Die Studenten erleben sich vor allem auf Wochenendseminaren und bei Gruppenarbeiten oder Präsentationen. Obwohl die Fremdeinschätzer aus einem Kreis der besser bekannten Kommilitonen durch den Studierenden selbst ausgesucht worden waren, waren viele Merkmale zu sehr an den Aktivitäten der Arbeitstätigkeit angelehnt und konnten von den Ratern nicht eingeschätzt werden.

Ein weiterer Problempunkt stellte sich bei der Benutzung der Bewertungsskala heraus. Der einführende Text des elektronischen Onlinefragebogens lautete wie folgt:

> **VOR IHNEN LIEGT EIN ELEKTRONISCHER FRAGEBOGEN,...**
> Bitte geben Sie für die zu beurteilende Person im Rahmen der Fremdeinschätzung bzw. Selbsteinschätzung zu jedem Kompetenzbegriff eine Bewertung zwischen 1 und 12 ab. Die Beurteilungsskala hat folgende Bedeutung:

1	weniger ausgeprägt
–	
–	
10 und 11	sehr stark ausgeprägt
12	übermäßig ausgeprägt

> Für eine aussagekräftige und anregende Auswertung ist es wichtig, dass Sie die zu beurteilende Person so darstellen, wie Sie tatsächlich ist und nicht, wie Sie sein sollte oder wollte.

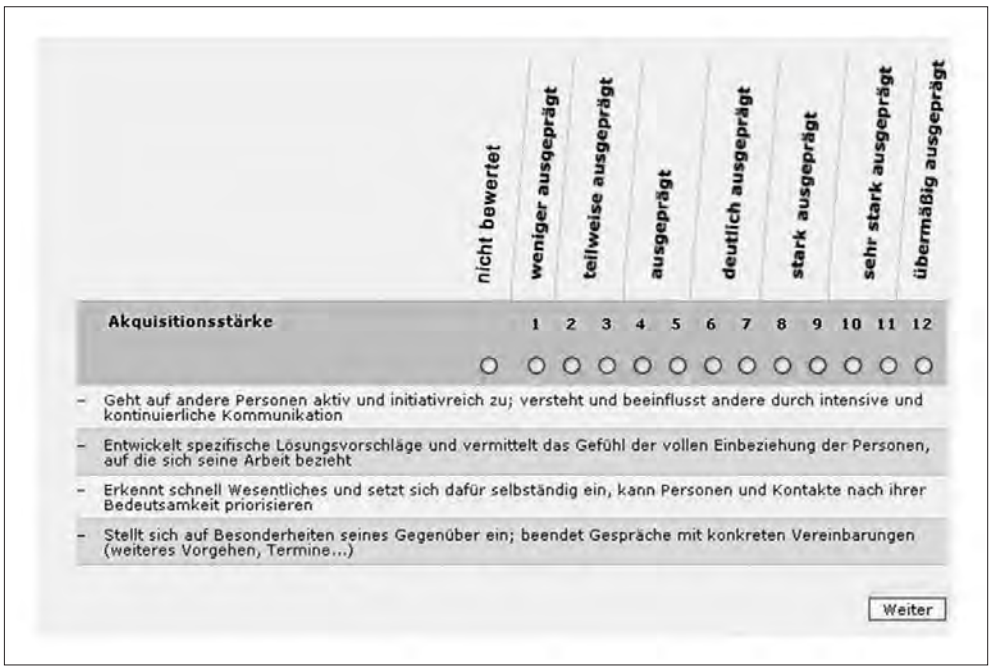
Auch beim weiteren Ausfüllen des Fragebogens wurde die Skala nur bei den Werten 1 und 10 bis 12 wörtlich präzisiert (Siehe Abb 6).

Bei dieser Art von Ratingverfahren ist es wichtig, dass eine effektive Kommunikation zwischen »Skalenkonstrukteur« und Rater besteht – nur so ist ein korrekter Gebrauch der Skalenwerte von Seiten des Raters gewährleistet. Schulz von Thun stellt hierzu zwei notwendige Zusatzanforderungen: a) sollte eine Handlungsvorschrift für **jede einzelne** Skalenstufe gesetzt werden und b) sollten die Skalenstufen z. B. anhand von Beispielen **charakterisiert** werden, um Niveau-Unterschiede zwischen den Ratern zu vermeiden.[12] Eine weitere Zusatzanforderung besteht in der Merkmalbeschreibung, d. h. in der Erläuterung und Definition der einzelnen zu beurteilenden Merkmale – diese Anforderung ist bei KODE®X durch die einzelnen Präzisierungen immer gegeben.

12 Vgl. Schulz von Thun / Langer 2007, S. 127.

Um eine korrekte und aussagekräftige Kompetenzmessung zu gewährleisten und die bisher beschriebenen Einwände zu entkräften, wurden verschiedene Maßnahmen getroffen.

Der Fragebogen wurde so geändert, dass nun nicht mehr die einzelnen Präzisierungen einzuschätzen sind – diese dienen fortan im Gesamten als Merkmalbeschreibung. Der Student muss das eigentliche Konzept der Kompetenz verstehen und eine gemittelte Einschätzung dazu geben. Zudem wurde die Skala um den Punkt »nicht bewertbar« erweitert.



7 | Beispiel eines geänderten KODE®X Fragebogens.

Um hingegen den korrekten Gebrauch der Bewertungsskala zu gewährleisten, wurde nun jeder einzelner Wert beschriftet (Siehe Abbildung 7) und der einführende Text wie folgt ergänzt (die geänderten Stellen sind kursiv markiert):

VOR IHNEN LIEGT EIN ELEKTRONISCHER FRAGEBOGEN, ...

Die Beurteilungsskala hat folgende Bedeutung:

0	nicht bewertet (bitte nur markieren, wenn absolut keine Bewertung möglich erscheint)
1	weniger ausgeprägt
2 und 3	teilweise ausgeprägt
4 und 5	ausgeprägt
6 und 7	deutlich ausgeprägt
8 und 9	stark ausgeprägt
10 und 11	sehr stark ausgeprägt
12	übermäßig ausgeprägt

Verstehen Sie bitte die Belegung von Begriffen mit zwei Zahlenwerten als Möglichkeit zu einer Feinabstufung Ihrer Bewertung. Für eine aussagekräftige und anregende Auswertung ist es wichtig, dass Sie die zu beurteilende Person so darstellen, wie Sie tatsächlich ist und nicht, wie Sie sein sollte oder wollte.

Außerdem werden bei der Zusendung der Aufgabenstellung zur Kompetenzmessung folgende Anweisungen zur Skalennutzung hinzugefügt:

BEWERTUNGSSCHEMA DER 12ER SKALA

Der KODE®X-Fragebogen enthält eine 12-stufige Skala, die zur Beurteilung verwendet wird. Die Bedeutung der einzelnen Werte ist nachfolgend beschrieben:

1 – WENIGER AUSGEPRÄGT

Erfüllt die entsprechende Kompetenzanforderung selten bzw. nur mit größeren Abstrichen. Hinweise auf eine erforderliche Kompetenzentwicklung, aus der verbesserte Leistungen und notwendige Verhaltensänderungen resultieren, sind unbedingt notwendig.

2 UND 3 – TEILWEISE AUSGEPRÄGT

Erfüllt die entsprechende Kompetenzanforderung teilweise. Hinweise auf eine erforderliche Kompetenzentwicklung, aus der verbesserte Leistungen und notwendige Verhaltensänderungen resultieren, sind notwendig.

4 UND 5 – AUSGEPRÄGT
Erfüllt die entsprechende Kompetenzanforderung mit kleinen Abstrichen. Gelegentlich sind Hinweise auf eine erforderliche Kompetenzentwicklung angebracht, aus der verbesserte Leistungen und begrüßenswerte Verhaltensänderungen resultieren.

6 UND 7 – DEUTLICH AUSGEPRÄGT
Erfüllt die entsprechende Kompetenzanforderung. Leistungen, für die diese Kompetenz maßgeblich ist, werden in der angemessenen Zeit, exakt und sorgfältig erbracht, Kritiken und Beschwerden treten nicht auf.

8 UND 9 – STARK AUSGEPRÄGT
Erfüllt die entsprechende Kompetenzanforderung mit viel Eigeninitiative und übererfüllt sie zum Teil. Leistungen, für die diese Kompetenz maßgeblich ist, werden in sehr hoher Qualität und teilweise ungewöhnlich schnell erbracht.

10 UND 11 – SEHR STARK AUSGEPRÄGT
Übertrifft die entsprechende Kompetenzanforderung auf schöpferische Weise, auch unter schwierigen Bedingungen. Zählt, auf diese Kompetenzanforderung bezogen, dank überdurchschnittlicher Leistungen und hohen Engagements zum High Potential im Vergleichsbereich (Team, Jobgruppe, Abteilung...).

12 – ÜBERMÄSSIG AUSGEPRÄGT
Überzieht, übertreibt deutlich die entsprechende Kompetenzanforderung. Daraus resultieren Leistungsschwächen, die für eine konkrete Tätigkeit bzw. Funktion hinderlich sind oder sein können.

FEINTUNING
Die Spalten »Teilweise ausgeprägt« bis »Sehr stark ausgeprägt« unterteilen sich jeweils in eine linke und eine rechte Teilspalte. Diesen sind unterschiedliche Ziffern zugeordnet. Die linke Teilspalte heißt »Ausprägungsgrad, eher ein bisschen weniger«, die rechte Ausprägungsgrad »eher ein bisschen mehr«.

Beispielsweise beim Ausprägungsgrad 6/7 »Deutlich ausgeprägt« heißt die linke Teilspalte 6 »Deutlich ausgeprägt, eher ein bisschen weniger«, die rechte Teilspalte 7 »Deutlich ausgeprägt, eher ein bisschen mehr«. Diese Aufspaltung ermöglicht ein Feintuning.«

Somit wurden alle drei Zusatzanforderungen erfüllt, um eine gezielte und konzept-orientierte Messung von Seite der Rater zu erhalten.

2.3.2 DIE WAHL DER RATER UND DER RATINGVORGANG

Die Studienkurse an der SIBE bestehen durchschnittlich aus 27 Personen pro Kurs. Diese Studiengruppe bleibt die ganzen zwei Jahre bestehen und durchläuft gemeinsam alle notwendigen Studienetappen. Die Identifikation mit dem eigenen Kurs ist hoch und es entwickeln sich übliche Gruppendynamiken.

Bei den ersten Einsätzen von KODE®X wurden die gleichgestellten Fremdeinschätzer (in der Regel drei) vom Eingeschätzten selbst ausgesucht. Es wurde vorgegeben jemanden zu wählen, mit dem man gut bekannt war, der also auch fähig ist, eine Einschätzung der jeweiligen Kompetenzausprägungen zu treffen. Die Fremdeinschätzer sollten allerdings nicht aus dem engsten Bekanntheitskreis kommen.

Um eine gute und realistische Einschätzung zu bekommen, ist die Wahl der Rater natürlich grundlegend – Verfügbarkeit, Repräsentativität sowie Unabhängigkeit und Neutralität sind Basisvoraussetzungen. Die Rater sollten verfügbare, potenzielle Anwender der Raterergebnisse sein und Erfahrung mit dem Bereich haben, aus dem die Objekte stammen.[13] Die vorhandene geschlossene Studiengruppe erfüllt diese Vorraussetzungen.

Die Rater müssen außerdem unabhängig voneinander arbeiten, die Werte sollen ohne Kenntnis der weiter vergebenen Werte gesetzt werden – was in diesem Fall durch eine individuelle Erarbeitung der elektronischen Fragebogen gegeben ist.

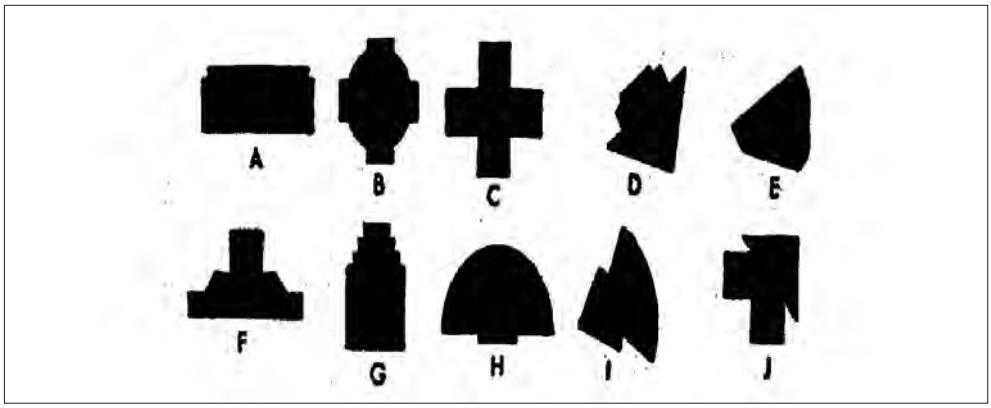
Bei der Einschätzung sollten die Rater neutral zum Gerateten stehen. Die Einschätzung eines Freundes kann unmöglich objektiv sein. Im Fall der KODE®X-Einschätzungen ergeben sich Werte die sehr weit rechts auf der Messskala liegen, also sehr positiv sind. Bei der Anwendung einer zufälligen Raterauswahl kann allerdings der gegenteilige Effekt auftreten: besteht eine »Feindschaft«, liegen die Bewertungen sehr weit links auf der gegebenen Skala.[14] Die Neutralität der Rater war in dieser ersten Phase also ein Problem.

Die Lösung wurde durch die Einführung des Poffenberger-KODE®X erreicht.

Albert T. Poffenberger war ein amerikanischer Psychologe Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts. In seinem Experiment mit den sogenannten »Poffenberg'schen Figuren« hat er bewiesen, dass bei einer Gruppe von anonymen Ratern die Abweichungen in den Einschätzungen geringer sind als bei der Individualeinschätzung. Hierzu werden 10 verschiedene Figuren einer Gruppe von Probanden gezeigt.

13 Vgl. Schulz von Thun / Langer 2007, S. 54–55, 159, 161.

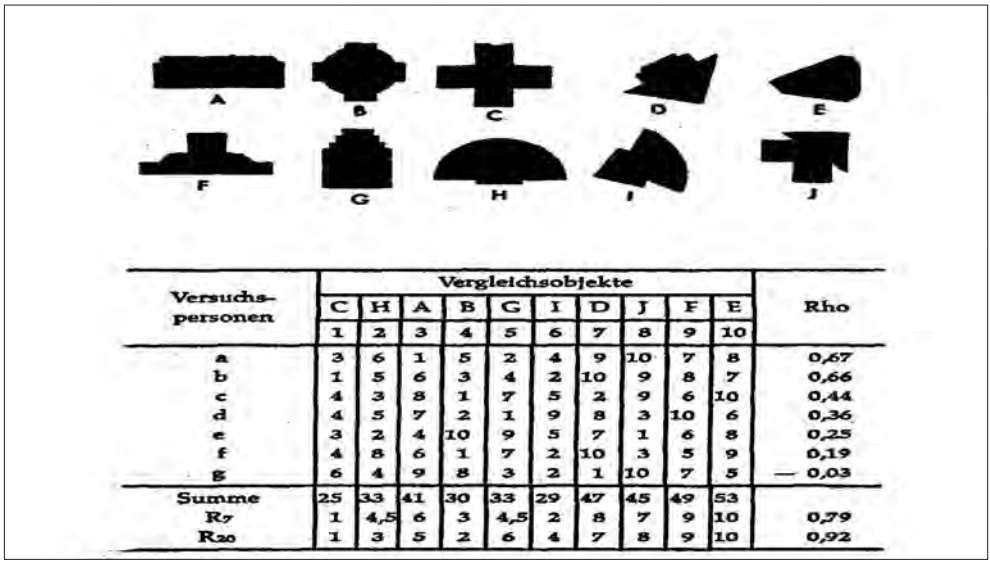
14 Ebenda.



8 | Poffenberg'sche Figuren.

Die Figuren unterscheiden sich in ihrem Flächeninhalt um jeweils 5%. Die Rater sollen nun unabhängig voneinander die Figuren nach dem eingeschätzten Flächeninhalt in eine Rangfolge bringen – die größte Figur soll Rangplatz 1 bekommen, die zweitgrößte Rangplatz 2 usw.

Die Ergebnisse der individuellen Rangordnung sollen in eine gemeinsame Tabelle eingetragen werden. Im Folgenden ist ein Beispiel zu finden:



Versuchspersonen	Vergleichsobjekte C	H	A	B	G	I	D	J	F	E	Rho
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
a	3	6	1	5	2	4	9	10	7	8	0,67
b	1	5	6	3	4	2	10	9	8	7	0,66
c	4	3	8	1	7	5	2	9	6	10	0,44
d	4	5	7	2	1	9	8	3	10	6	0,36
e	3	2	4	10	9	5	7	1	6	8	0,25
f	4	8	6	1	7	2	10	3	5	9	0,19
g	6	4	9	8	3	2	1	10	7	5	— 0,03
Summe	25	33	41	30	33	29	47	45	49	53	
R_7	1	4,5	6	3	4,5	2	8	7	9	10	0,79
R_{20}	1	3	5	2	6	4	7	8	9	10	0,92

9 | Beispiel der Übung mit den Poffenberg'schen Figuren.

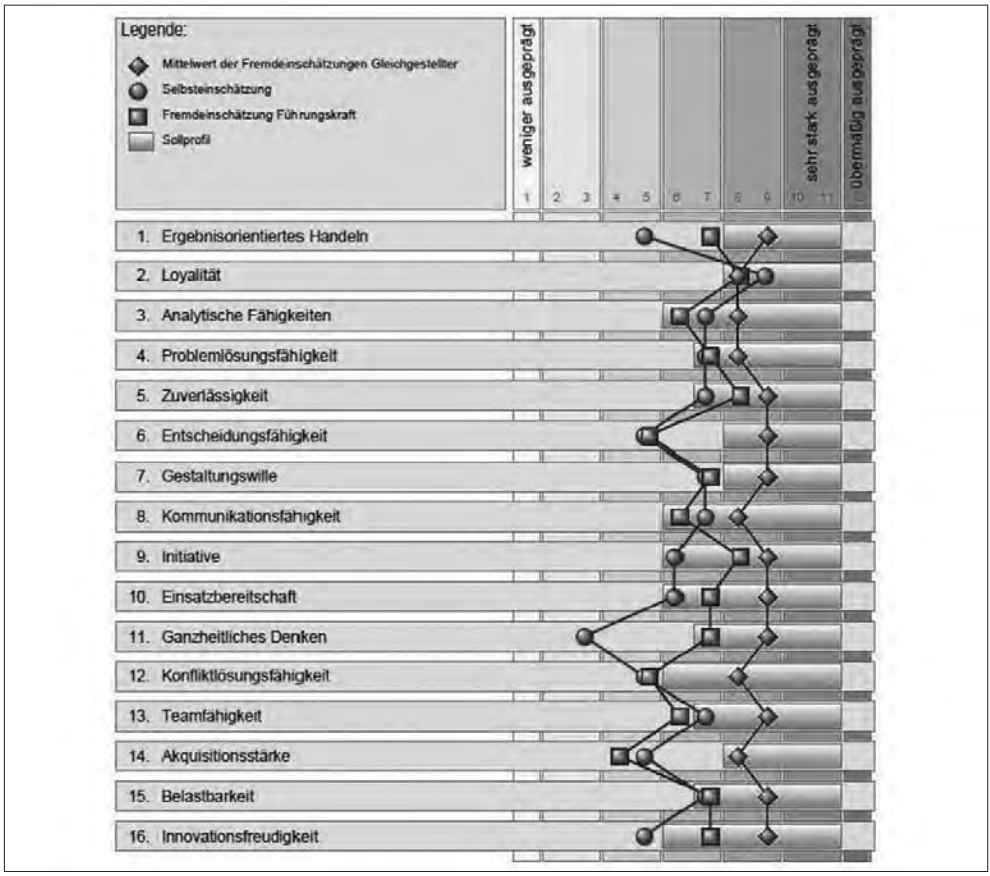
Die sieben Teilnehmer a, b, c, d, e, f und g haben die Flächen der Figuren A, B, C, D, E, F, G, H, I und J auf unterschiedliche Weise eingeschätzt. So ist für den Teilnehmer a die Rangfolge z. B. 1=A, 2=G, 3=C, 4=I, 5=B, 6=H, 7=F, 8=E, 9=D, 10=J. Unter den Flächensymbolen C bis E stehen die wirklichen Rangplätz. In der letzten Zeile (R_{20}) stehen die aus den je sieben Werten gemittelt eingeschätzten Rangplätze. Die sich ergebenden Abweichungen (Rho) der wirklichen und der eingeschätzen Rangplätze sind wesentlich niedriger als bei den meisten Individualbewertungen. Bei etwa acht anonymen Ratern ergibt sich ein Mittelwert welcher sich, ohne Änderung des Befragungsmodus und auch wenn man eine größere Anzahl von Ratern einbezieht, nur noch in geringem Maße ändert.[15]

Basierend auf diesem Prinzip wurde die Raterauswahl verändert: durch eine automatisierte Randomauswahl werden acht Kursmitglieder als Fremdeinschätzer ausgewählt. Das Ergebnis wird als anonymisierter Mittelwert aller acht Einschätzungen dargestellt. Dazu kommen, unvariiert, die Selbsteinschätzung und die mögliche Fremdeinschätzung der Führungskraft.

Der Poffenberger-KODE®X wurde ab Ende 2008 eingesetzt.

15 Vgl. Poffenberger 1928 und Schulz von Thun / Langer 2007, S. 60, 90.

Hier ein Beispiel der neuen Darstellung:



10 | Beispiel Poffenberger-KODE®X.

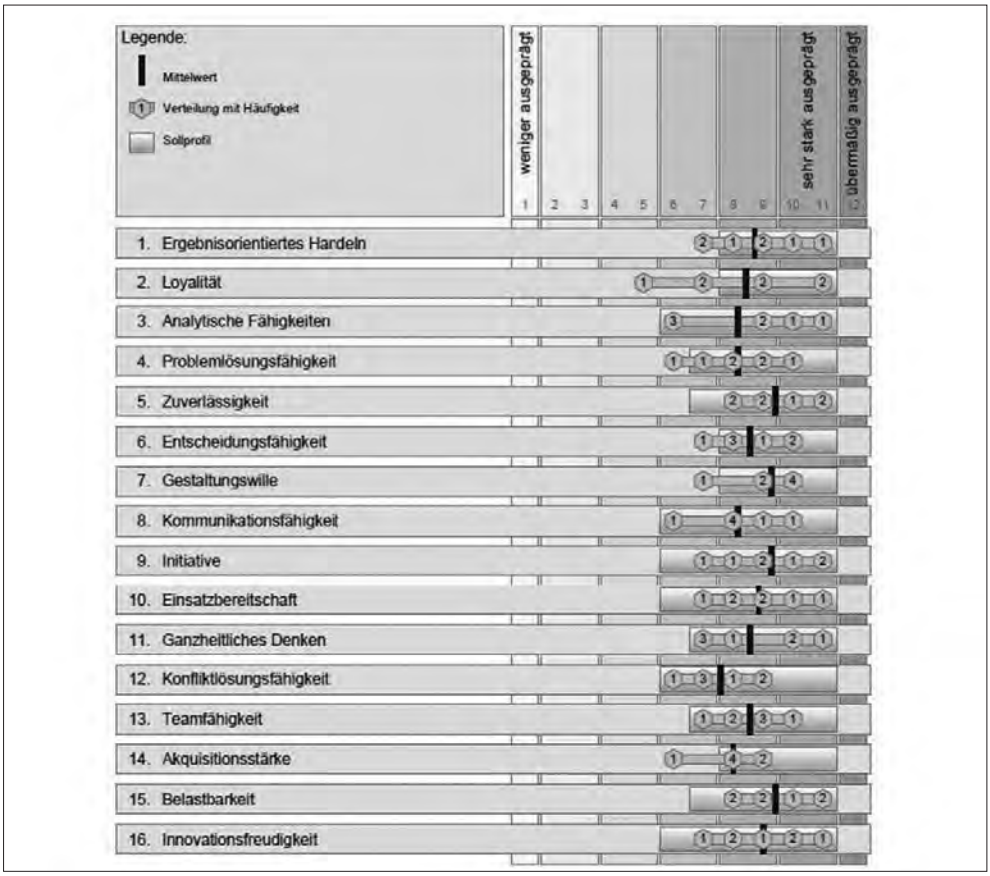
Diese Art von Raterauswahl ermöglicht die benötigte Neutralität, um eine objektive und aussagekräftige Einschätzung zu erhalten.

Konsequenzen durch diese Veränderung gab es mehrere. Eine große Zahl der Auswertungen sind nach links gerutscht: die Bewertungsskala wurde breiter ausgenutzt als zuvor; die Darstellung der Ergebnisse wurde klarer und aussagekräftiger.

Eine weitere Veränderung der Darstellung wurde für den dritten und letzten KODE®X vorgenommen: man ging dazu über, den Sollkanal »nach rechts offen zu lassen«, d. h. es wird zwar eine Minimalausprägung aber – in Anbetracht der unterschiedlichen Positionen und Branchen die die Studenten später im Unternehmen besetzen – keine Maximalausprägung vorgegeben.

Im Beispiel von Abb 10 ist zudem zu erkennen: auch wenn Selbst- und Fremdeinschätzung der Führungskraft in der Punktezahl des öfteren deutlich nach links abweichen, folgt doch der anonymisierte Mittelwert der Gruppe deutlich der Kurve der Stärken und Schwächen.

Zusätzlich zu dieser Darstellung erhält jeder Student noch die Streuung der verschiedenen Einschätzungen.



11 | Verteilung der Einschätzungen mit Mittelwert.

Hiermit ist anschaulich visualisiert, wo die Einschätzungen liegen – dies lädt den Studenten zur genaueren Analyse der Ergebnisse ein.

So hatte ein Student z. B. in der ersten Abbildung einen guten Wert bei der Kompetenz »Teamfähigkeit«, welches sich auch mit der eigenen Einschätzung deckte. Beim Durchsehen der Streuung fiel allerdings auf, dass zwei Kommilitonen ihn deutlich schlechter bewertet hatten.

Die Präzisierung dieser Kompetenz lautet wie folgt:

- Ist bereit und in der Lage, in Gruppen / Teams zu arbeiten, geht auf andere offen und wohlwollend, aber ohne Distanzlosigkeit zu.
- Veranlasst die offene Darlegung anderer Sichtweisen und Meinungen, hört gut zu und geht auf Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und frustrationstolerant; hält andere Sichtweisen und Meinungen aus und ist in der Lage, sie in die Gruppenprozesse einzubinden.
- Ist konsensfähig und setzt sich auch bei Differenzen für gemeinsame Lösungen ein, überzeugt durch Argumente.
- Wirkt vermittelnd zwischen eigenem Leistungsniveau, durchschnittlichem Leistungsniveau der Gruppe und sozialen Leistungs- und Wertvorgaben.

Bei genaueren Überlegungen in der Gruppendiskussion wurde deutlich, woher die Bewertung des Studierenden resultierte. Durch seine herausragende und führungsstarke Persönlichkeit wirkte er sehr wahrscheinlich bei weniger starken Mitstudenten überrumpelnd und zu präsent. Hieraus konnte der Student gute Anhaltspunkte für sein Stärken- und Kompetenzentwicklungsmanagement entnehmen.

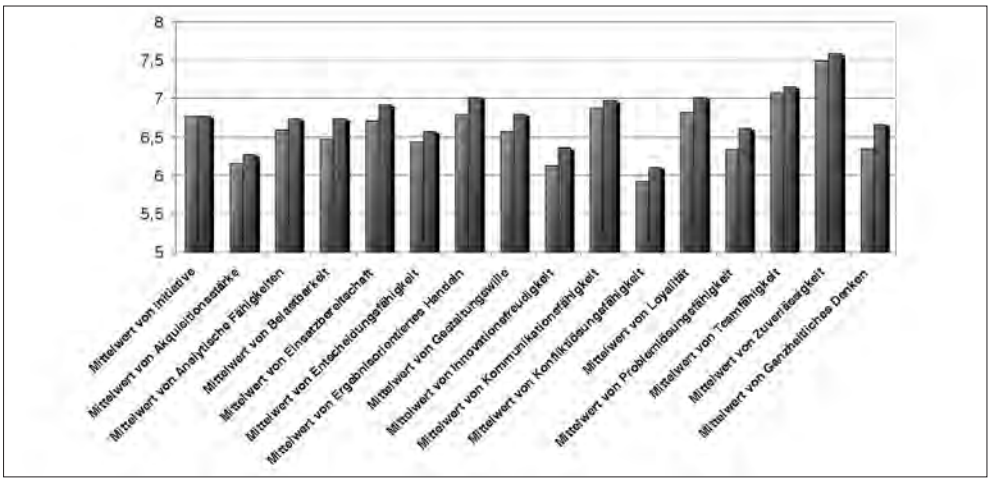
3 EMPIRISCHE AUSWERTUNGEN

Durch die oben beschriebenen Veränderungen im Ablauf des Ratingverfahrens liegen bis dato (erstes Quartal 2010) noch keine durchgehenden Daten über die Kompetenzentwicklung der SIBE-Studenten vor. Die ersten Kurse, die alle drei KODE®X gemacht haben, sind Mitte 2009 ausgelaufen. Diese hatten nur einen Durchgang mit dem Poffenberger-KODE®X, so dass die Studierenden drei verschiedene Ratingvorgänge absolvierten (a.) Rating aller einzelnen Kompetenzpräzisierungen mit selbstausgesuchten Fremdeinschätzern, b.) Rating der einzelnen Kompetenzen mit selbstausgesuchten Fremdeinschätzern, c.) Poffenberger-KODE®X). Die ersten Kurse, die alle drei Durchgänge mit dem Poffenberger-KODE®X durchgeführt haben, werden Mitte 2010 abschließen. Die Menge an Daten (ca. 10 Kurse a 27 Teilnehmer pro Jahr) ist allerdings so groß, dass es nahe liegt, diese dennoch – zumindest teilweise – zu nutzen.

Es wurden alle Kurse berücksichtig, die bis Ende Januar 2009 zwei Poffenberger-KODE®X absolviert hatten. Dies betrifft im Ganzen acht MBA-Kurse. Die Werte der einzelnen Kompetenzen wurden pro Kurs sowie einmal insgesamt addiert, um festzustellen, inwieweit eine Kompetenzentwicklung während des Studiums nachweisbar ist.

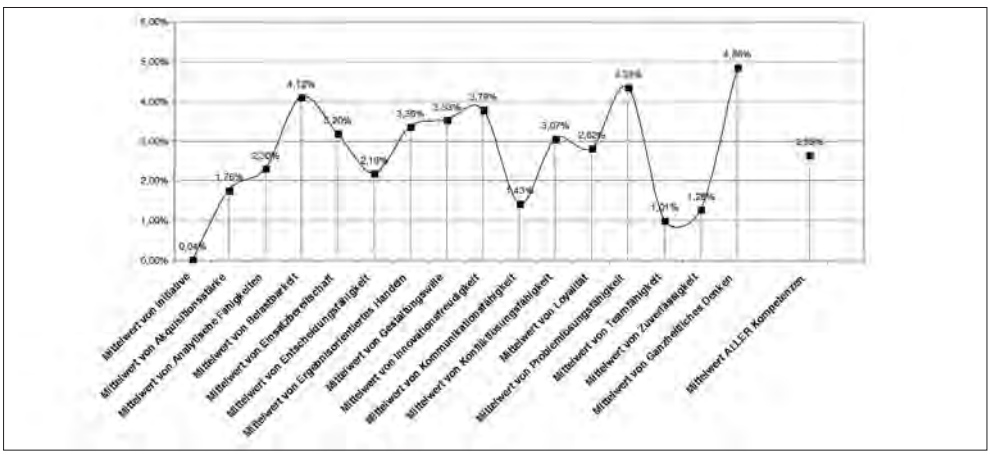
Zu erkennen ist, das alle Kompetenzen in den zwei berücksichtigten Durchgängen eine Weiterentwicklung aufweisen.

Hier noch einmal eine Darstellung in Prozentzahlen:

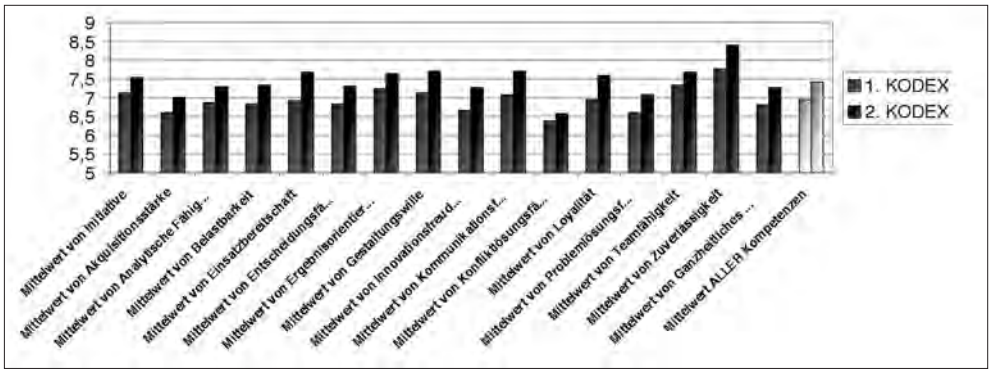


12 | Gesamtdurchschnitt der Kompetenzentwicklung von 8 MBA Kursen an der SIBE.

Auf den ersten Blick fällt auf, dass sich die Kompetenz »Initiative« im Gegensatz zu den restlichen Kompetenzen so gut wie gar nicht entwickelt (0,04%). Dies kann damit zu erklären sein, dass diese Kompetenz – die einzige »rein« aktivitätsbezogene (siehe Abbildung 1: KompetenzAtlas) – eine klare Anforderung bei der Bewerberauswahl ist. Initiative ist gefragt, sowohl im Bewerberassessment selbst als auch bei der Findung eines projektgebendes Unternehmens, ohne welches man nicht an der Steinbeis-Hochschule studieren kann. Sie ist folglich während des Studiums nicht noch weiter ausbaubar.



13 | Steigerung der Kompetenzen in Prozent.



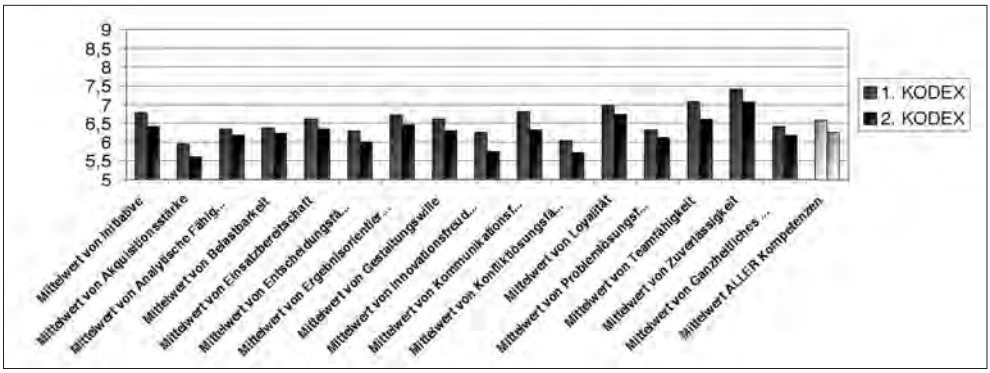
14 | Beispiel Kurs (WO A genannt) mit Kompetenzentwicklung bei Poffenberger-KODE®X 2 und 3.

Die Kompetenz mit der größten Entwicklung ist »Ganzheitliches Denken«, gefolgt von »Problemlösungsfähigkeit«, »Belastbarkeit« und »Innovationsfreudigkeit«. Diese Kompetenzen stammen vorwiegend aus den Quadranten A/P (siehe Abbildung 1: KompetenzAtlas) was nicht weiter verwundert, da die Gewichtung dieser Basis-(Key)-Kompetenzen im SIBE-Managementprofil am höchsten ist.[16]

Eine weitere wichtige Anmerkung ist bei dieser Analyse zu treffen. Obwohl durch die Einführung der anonymisierten und zufälligen Raterwahl die Skalennutzung breiter geworden ist, werden doch vorwiegend Werte zwischen 5 und 10 angegeben. Bezogen auf dieses Intervall ist die prozentuale Steigerung der Kompetenzwerte natürlich höher als auf den Intervall 1 bis 12 bezogen. Bei der Betrachtung der Kompetenzentwicklung in den einzelnen Kursen muss man Folgendes beachten: die ersten drei in Betracht gezogenen Kurse haben den Poffenberger-KODE®X im zweiten und dritten Durchgang absolviert, die restlichen fünf im ersten und zweiten.

Aus den Abbildungen 14 und 15 ist zu erkennen wie die Kompetenzentwicklung scheinbar im zweiten Durchgang sinkt, um im dritten wieder zu steigen. Das ist damit zu erklären, dass, abgesehen von einzelnen Ausnahmen, die Studenten bei der ersten Bewertung dazu tendieren, eine besonders positive Bewertung zu geben. Nach Erhalt der ersten Auswertungen und der Erkenntnis, dass der Maßstab hoch gesetzt wurde, wird das zweite Rating kritischer angegangen.

Es wurde anhand von Selbsteinschätzungen, die keine maßgeblichen Veränderungen der KODE®X-Entwicklung enthalten, eine gespiegelte Normalverteilung beobachtet: eine überschwängliche, überbewertete Ersteinschätzung, gefolgt von einer kritischen Zweiteinschätzung sowie einer dritten, ausgewogenen Endeinschätzung.[17]



15 | Beispiel Kurs (WO D genannt) mit Kompetenzentwicklung bei Poffenberger-KODE®X 1 und 2.

4 FAZIT

Die Einführung der KODE®X-Systematik an der SIBE ist nach den ersten eineinhalb Jahren vollzogen. Verschiedene Entwicklungsphasen waren nötig, da sich die Gruppendynamiken und Einschätzungsfähigkeiten der Studierenden von denen im Unternehmen stark differenzierten. Entstanden ist eine neuartige Herangehensweise, die für heterogene Studiengruppen – also prinzipiell in allen Hochschulen – einsetzbar ist. Mit der Entwicklung des Poffenberger-KODE®X besitzt die SIBE ein objektives, neutrales und funktionierendes Verfahren, welches die Kompetenzentwicklung nicht nur misst, sondern auch aktiv unterstützt und den Studenten die Möglichkeit gibt, in diesem Studium nicht nur Noten und Wissen, sondern vor allem Werte und Handlungsfähigkeit zu erlangen. Die ersten empirischen Auswertungen zeigen außerdem eine deutliche Entwicklung aller managementrelevanten Kompetenzen.

16 Im Detail ist die Gewichtung zwischen Metakompetenzen und dem betrachteten Sollprofil folgendermaßen verteilt: Personale Kompetenz 38%, Aktivitätsbezogene Kompetenz 31%, Fachlich-Methodische Kompetenz 14% und Sozial-Kommunikative Kompetenz 17%.

17 Diese Aussage basiert auf Beobachtung. Empirische Untersuchungen hierzu werden ab Ende 2010 vorgenommen.

LITERATUR- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

LITERATUR

ROBERT W. EICHINGER / MICHAEL M. LOMBARDO; Patterns of Rater Accuracy in 360-degree Feedback, Human Resource Planning, Vol. 27, 2004.

ERPENBECK, JOHN / VON ROSENSTIEL, LUTZ (HGG), Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage, Stuttgart 2007.

FAIX, WERNER G. / AUER, MICHAEL (HRSG), Talent.Kompetenz.Management., Band 1, Steinbeis Edition 2009.

FRIEDRICHS, SIGRIED, Steinbeis 1983–2008, Stuttgart, Steinbeis Edition 2008.

GILLIEN, JULIA, Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance – Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz, Bielefeld, Bertelsmann Verlag 2006.

HEYSE VOLKER / ERPENBECK, JOHN, Kompetenzmanagement – Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest, Münster, Waxman Verlag 2007.

HEYSE, VOLKER / ERPENBECK, JOHN / HORST, MAX (HRG.), Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln, Münster, Waxmann Verlag 2004.

POFFENBERGER, ALBERT T., Psychology in Advertising, Chicago, New York, London 1928.

SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN / LANGER, INGHARD, Messung komplexer Merkmale in der Psychologie und Pädagogik – Ratigverfahren, Münster, Waxmann Verlag 2007.

THOMPSON, P.H. & DALTON, G.W., Performance appraisal: Managers beware, in: Harvard Business Review, January–February 1970.

ABBILDUNGEN

1 | Kompetenzatlas S. 531

2 | Beispiel Management Sollprofil für Bewerber an der SIBE S. 536

3 | Kompetenzentwicklung im Studium an der SIBE S. 537

4 | Management-Kompetenz-Zertifikat (MKT®) S. 542

5 | Beispiele erster KODE®X Einschätzungen während des Studiums (Durchlauf 1 und 2) S. 543

6 | Beispiel eines klassischen KODE®X Fragebogens S. 544

7 | Beispiel eines geänderten KODE®X Fragebogens S. 546

8 | Poffenberg'sche Figuren S. 550

9 | Beispiel der Übung mit den Poffenberg'schen Figuren S. 550

10 | Beispiel Poffenberger-KODE®X S. 552

11 | Verteilung der Einschätzungen mit Mittelwert S. 553

12 | Gesamtdurchschnitt der Kompetenzentwicklung von 8 MBA-Kursen an der SIBE S. 555

13 | Steigerung der Kompetenzen in Prozent S. 555

14 | Beispiel Kurs (WO A genannt) mit Kompetenzentwicklung bei Poffenberger-KODE®X 2 und 3 S. 556

15 | Beispiel Kurs (WO D genannt) mit Kompetenzentwicklung bei Poffenberger-KODE®X 1 und 2 S. 557

SILKE KEIM | PETER WITTMANN

ZUKUNFTS-FÄHIGKEIT DURCH KOMPETENZ-ENTWICKLUNG

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. (Hrsg.).
Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag, Stuttgart 2012.

INHALT

1 Einleitung ... 563

2 Kompetenzmanagement ... 564

3 KODE® Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung ... 565
3.1 Auswertung ... 565
3.2 Die vier Grundkompetenzen ... 566

4 KODE®X ... 571

5 KODE®X in der Praxis ... 572
5.1 Kompetenzentwicklung an der School of International Management and Entrepreneurship (SIBE) ... 572
5.2 Kompetenzorientierte Umstrukturierung von Regierungsorganisationen in Brasilien ... 578
5.3 Kompetenzentwicklung von Schornsteinfegern ... 579
5.4 Kompetenzmanagement für die Karriereplanung im Rahmen des Bayern Mentoring-Programms an Hochschulen ... 581

6 Management Kompetenz Test (MKT®) ... 583

7 SaphirEuropassVita®: ein Kompetenzbasierter Lebenslauf ... 584

8 Das Personal- und Kompetenzprofil ... 584

9 Zusammenfassung ... 587

10 Die SAPHIR Kompetenz GmbH ... 588

Literaturverzeichnis ... 589

1 EINLEITUNG

In den heutigen komplexen, globalen und sich rasant entwickelnden Märkten sind die zwei wichtigsten Erfolgsfaktoren für Unternehmen – innovative Ideen und talentierte, kompetente Mitarbeiter, die diese Innovationen umsetzen (Steinweg 2009).

Entscheidend für die Wachstumsdynamik und die Wettbewerbsfähigkeit und damit für ein profitables Wachstum sind vor allem die Kompetenzen der Unternehmer und Führungskräfte, die richtigen Strategien zu entwickeln und die dafür notwendigen Kompetenzen der Mitarbeiter abzuleiten. Eine der größten Herausforderungen für Unternehmen ist es unter der zunehmenden Komplexität und ständigen Veränderungen der Rahmenbedingungen und unter dem Druck des demografischen Wandels die Führungskräfte und Mitarbeiter mit den notwendigen Kompetenzen ausfindig zu machen und weiter zu entwickeln, um möglichst dauerhaft die richtigen Mitarbeiter am richtigen Platz im Unternehmen zu haben.

»Früher« machte man ein Studium oder eine Lehre, man fand einen Job, diesen behielt man nach Möglichkeit bis zur Pensionierung. Falls man zudem Karriere machen wollte, wechselte man den Arbeitgeber, machte vielleicht noch ein paar Weiterbildungsprogramme, – wenn man jedoch z. B. Physiker war, blieb man es auch, man versuchte sich bestimmt nicht in der Personalberatung.

»Heute« ist alles anders. Es ist fast unmöglich, das ganze Leben mit einer einzigen Aktivität zu verbringen. Es ist nötig, sich ständig anzupassen, neue Möglichkeiten zu entdecken, innovative Ideen aufzugreifen, sich verschiedenen Arbeitsbedingungen anzupassen. Dazu reicht es nicht mehr aus, Wissen zu besitzen – man muss in der Lage sein, in komplexen, zukunftsoffenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln, man muss kompetent sein.

Die Unternehmen wiederum wollen »die Richtigen« finden, behalten und fördern – der »War for Talents« wurde schon 1997 von McKinsey prognostiziert. Nach einer neuen Studie der Firma StepStone, zeigt sich, dass auch (oder gerade) in Zeiten wie diesen, mit Wirtschaftskrise und Kurzarbeit, unsicherer Zukunft und Einbruch der Konjunkturzahlen, der War for Talents weiter bestehen bleibt – er hat sich lediglich verändert. Mehr als 480 der leitenden Angestellten von global operierenden Konzernen gaben an, dass sie trotz der wirtschaftlichen Flaute ein besonderes Augenmerk auf ihre Talentstrategien haben und der Druck, wichtige Schlüsselpositionen zu besetzen, weiterhin hoch bleibt. Es wird allgemein erwartet, dass das Wachstum in den Schwellenländern weiterhin anhält, wenn auch nicht mehr mit derselben Geschwindigkeit. Dies bedeutet, dass sowohl bei regionalen als auch bei internationalen Unternehmen der Wettbewerb zur Gewinnung von Fachkräften andauert, insbesondere in Asien und Lateinamerika. Außerdem hat die Umfrage schwerwiegende Bedenken hinsichtlich der Ausbildungssysteme vieler Länder offenbart, deren Mängel in Zukunft noch große Probleme aufwerfen werden. Besonders betroffen sind hierbei Europa, USA und Russland (STEP-STONE 2009).

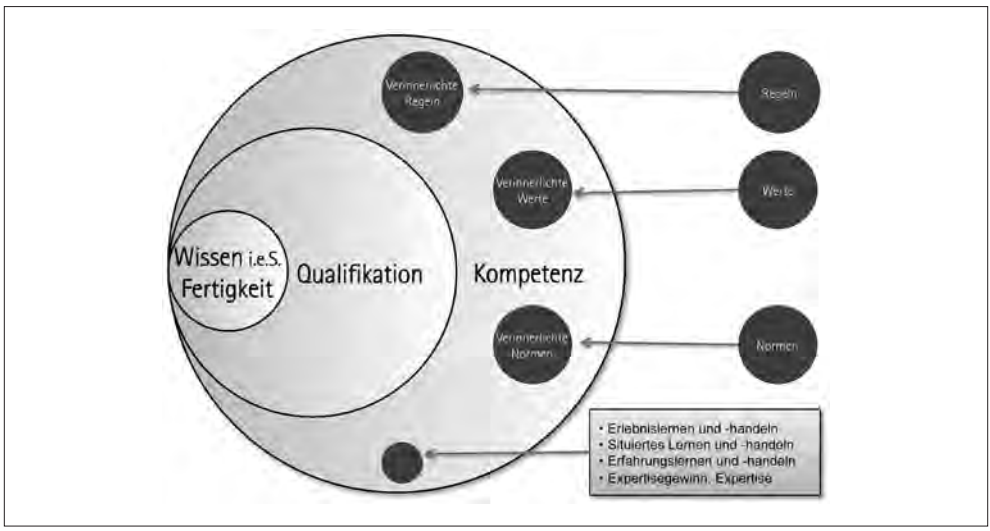
2 KOMPETENZMANAGEMENT

Nach Kappelhoff sind Kompetenzen »in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen.« (KAPPELHOFF 2007)

Kompetenzen sind eine notwendige Weiterentwicklung des Wissens und der Qualifikation: Eine Dimension, die auf der Qualifikation aufbaut, weshalb es keine Kompetenz ohne Qualifikation, wohl aber eine Qualifikation ohne Kompetenz geben kann. Wirklich kompetent wird nur, wer aus Erfahrungen und Erlebnissen handelt und lernt, wer sich auf Neues einlässt – und daraus seine Schlüsse zieht, wer zum Experten seiner selbst wird. All das geht aber nur, wenn für das eigene Tun notwendige, in Form eigener Emotionen und Motivationen angeeignete (interiorisierte) Werte und Normen zugelassen werden.

Die Beherrschung der fachlichen und methodischen Grundlagen der eigenen Arbeit hat nicht an Bedeutung verloren, wird aber als selbstverständlich vorausgesetzt.

Nach einer Studie von Kienbaum wird Kompetenzmanagement von knapp zwei Dritteln der Unternehmen zur Beurteilung und Selektion von Führungskräften und / oder Mitarbeitern genutzt. Fast die Hälfte der befragten Unternehmen (46%) verfügt über ein unternehmensweites Kompetenzmodell, welches bei 42% der befragten Unternehmen für alle Mitarbeiter Gültigkeit hat. (KIENBAUM 2008).



Im Vergleich zu den Schwerpunkten der letzten zwei bis drei Jahre zeigt sich, dass die Fach- und Führungskräfteentwicklung ihre Bedeutung beibehält und mit 48% auch in Zukunft am häufigsten umgesetzt wird. (KIENBAUM 2008).

Kompetenzmanagement hat das Ziel, Kompetenzen zu beschreiben und zu messen, diese transparent zu machen sowie den Transfer, die Nutzung und Entwicklung der Kompetenzen im Unternehmen sicherzustellen.

3 KODE® – KOMPETENZ-DIAGNOSTIK UND -ENTWICKLUNG

KODE® ist ein objektivierendes Einschätzungsverfahren für den Vergleich von Kompetenzausprägungen.

Dieses System stellt nicht bloß fest, welche Kompetenzen jemand hat, sondern misst sie direkt. Es handelt sich dabei um einen online basierten Fragebogen, der in circa 20 Minuten ausfüllbar ist. Hierbei werden 20 Aussagen um vier mögliche Weiterführungen ergänzt, wobei alle vier Ergänzungen nach einer Prioritätsskala zu bewerten sind. Möglich sind sowohl Selbst- als auch Fremdeinschätzungen. Eine typische KODE®-Einschätzung aus dem Fragebogen und die möglichen Ergänzungen erläutern das Prinzip:

»Meine Art, mit anderen umzugehen, ist am ehesten…«
… darauf gerichtet, anzuerkennen und persönlich anerkannt zu werden.
… zielstrebig und direkt.
… sachlich, planmäßig und von Fakten bestimmt.
… kollegial und auf Konsens orientiert.

Aus den Ergänzungen und Bewertungen im Fragebogen entsteht eine je nach Tiefgang 15- bis 30-seitige Auswertung, welche die Ausprägung von Grundkompetenzen (key competencies) der Probanden beschreibt.

3.1 AUSWERTUNG

Im Rahmen der Kompetenzdiagnostik wird davon ausgegangen, dass vier Grundkompetenzen im Vordergrund stehen: die Personale Kompetenz, die Aktivitäts- und Handlungskompetenz, die Fachlich-Methodische Kompetenz und die Sozial-Kommunikative Kompetenz.

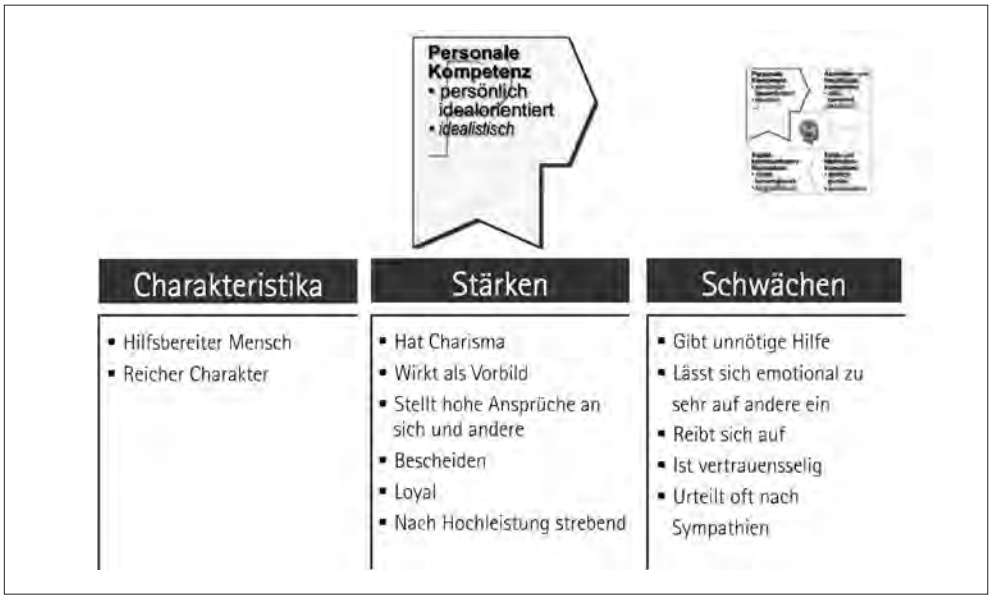
Jeder Mensch besitzt Anteile dieser Grundkompetenzen und setzt sie jeweils anders ein. Bei KODE® geht es nicht darum, zu messen, ob jemand »gute« oder »schlechte« Kompetenzen hat. Es gibt kein schlechtes Kompetenzbild, nur eins welches u. U. nicht zu dem Beruf oder strategischen Anforderungen des Unternehmens passt. Mit diesem einfachen System werden sowohl dem Einzelnen Einblicke in seine Kompetenzen gewährt, wie auch Unternehmen die Suche nach den begehrten und passenden High Potentials erleichtert.

3.2 DIE VIER GRUNDKOMPETENZEN

Personale Kompetenz

Wer sein Handeln von einer hohen personalen Kompetenz bestimmen lässt, taugt als Vorbild, kann gar Charisma entwickeln. Zwar stellt er hohe Anforderungen an sich, treibt sich zu Höchstleistungen an, bleibt aber dabei in der Regel loyal und bescheiden. (Hier und im Folgenden wird aus Gründen der Vereinfachung nur die maskuline Form verwendet.).

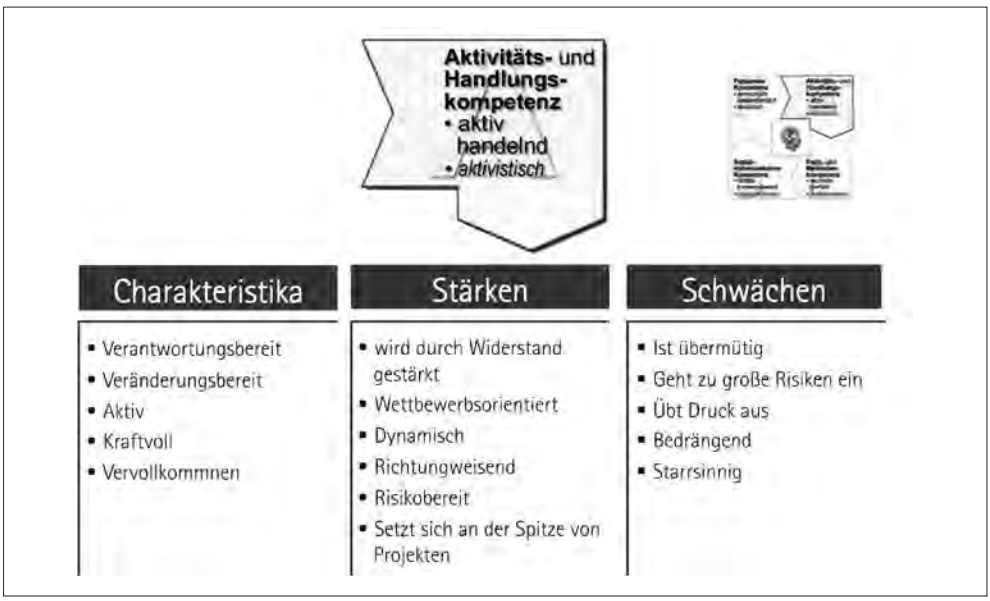
Die Kehrseite eines zu hohen personalen Handelns kann ein Aufreiben in der Arbeit sein, ein Verausgaben für andere. Außerdem lassen sich solche Menschen in einem Akt der Vertrauensseligkeit oft zu stark von Sympathien leiten.
Bewunderte Politiker und Unternehmensführer haben oft eine hohe personale Kompetenz – laufen aber Gefahr, zu emotional zu handeln und sich so ihr Charisma zu verspielen.



Aktivitäts- und Handlungskompetenz

Das sind die kraftvollen Dynamiker, die nur darauf warten, sich an die Spitze von Projekten, von Veränderungen zu setzen. Sie geben die Richtung vor, übernehmen Verantwortung, stellen sich dem Vergleich und treiben die anderen zu Höchstleistungen an. Gar richtig zu Hochform läuft der »Aktivler« auf, wenn er Widerstand spürt. Dann nimmt er die Herausforderung an und gewinnt – oder geht mit wehenden Fahnen unter.

So mitreißend die Aktivitätskompetenz sein kann, so sehr können diejenigen, die nicht so schnell wollen oder können, unter ihrem Druck leiden. Auch neigen die von ihren Erfolgen Berauschten oft dazu, sich zu überschätzen, Risiken einzugehen und alles Erreichte in den Abgrund zu ziehen. Die Verwerfungen der letzten Jahre bieten genug Anschauungsmaterial für diese These.

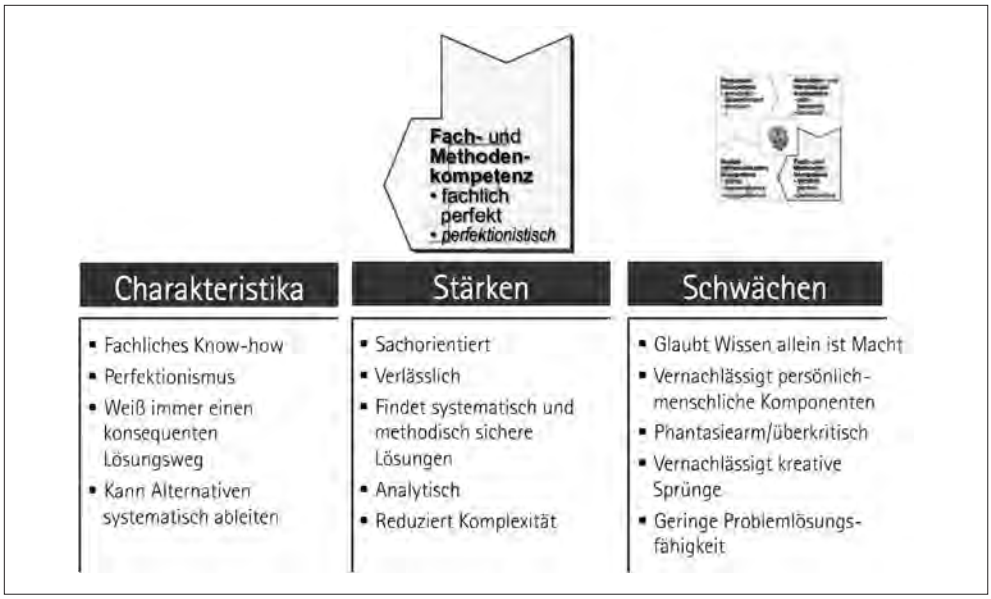


Fach- und Methodenkompetenz

Die Fähigkeit, erworbenes Fach- und Methodenwissen in das eigene, kreative und selbstorganisierte Handeln einzuschließen, bildet den Leitfaden des Lebens, öffnet die Türen zu konsequent durchdachten und ins letzte Detail ausgeleuchteten Lösungswegen. Mit nüchternem Sachverstand und einem hohen Grad an Verlässlichkeit werden scheinbar übermächtige Probleme in einzelne Module zerlegt und gezielt abgearbeitet.

Haarig kann's nur werden, wenn sich die Probleme als widerspenstiger erweisen, als sie durchdacht waren. Dann kann die perfekte Lösungskompetenz schon mal ins Pedantische umschlagen. Wenn dann auch noch die Mitarbeiter »zicken«, kann auch das so ordentlich durchdachte

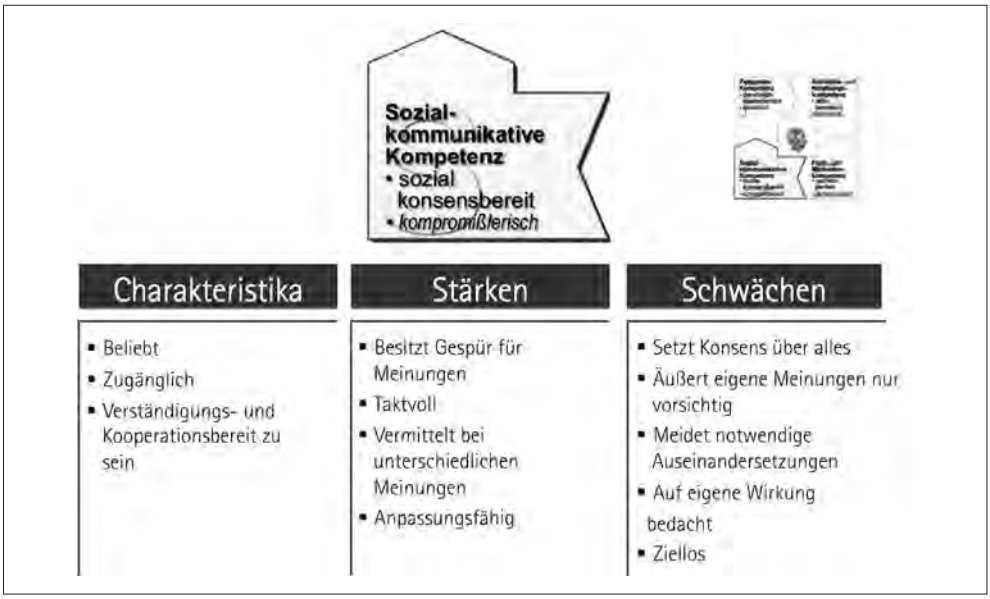
Projekt in der Sackgasse landen – aus der erst wieder ein Ausweg führt, wenn andere Grundkompetenzen das Handeln flankieren.



Sozial-Kommunikative Kompetenz

Wer kennt sie nicht, die allseits beliebte Kollegin, den freundlichen Kollegen. Offen für jeden Vorschlag, ausgestattet mit einer feinen Witterung für Strömungen, für Meinungen. Die Sozial-kommunikative Kompetenz ist ganz besonders da gefragt, wo taktvoll unterschiedliche Meinungen ausgeglichen werden müssen, wo es auf kreative Teamarbeit ankommt.

Wird die Sozial-Kommunikative Kompetenz überzogen, besteht die Gefahr eines »Gesprächs um des Gesprächs willen«. Es kann passieren, dass notwendige Auseinandersetzungen des »lieben Friedens willen« unterbleiben und sich statt dessen der Kompetenzträger eitel um die eigene Achse dreht, nach dem Motto »Sieht mich auch jeder?«.

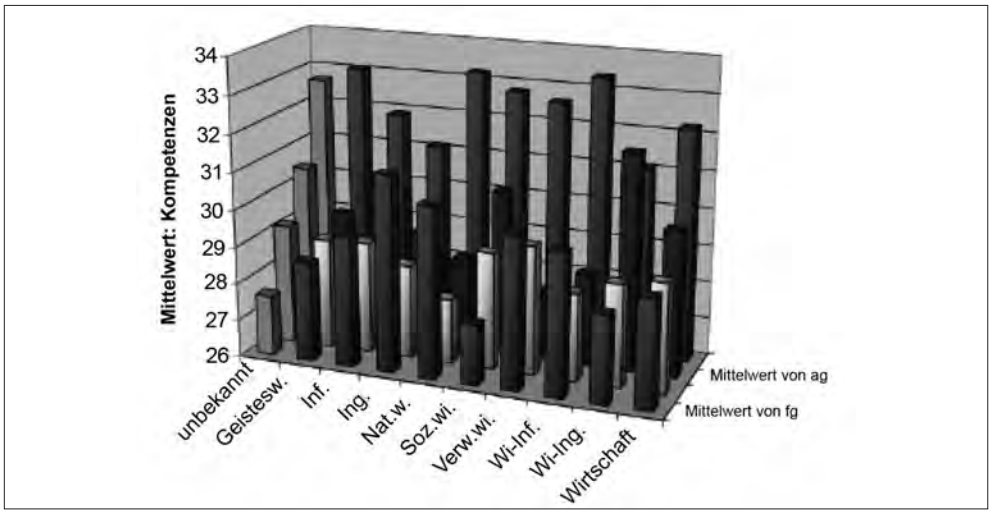


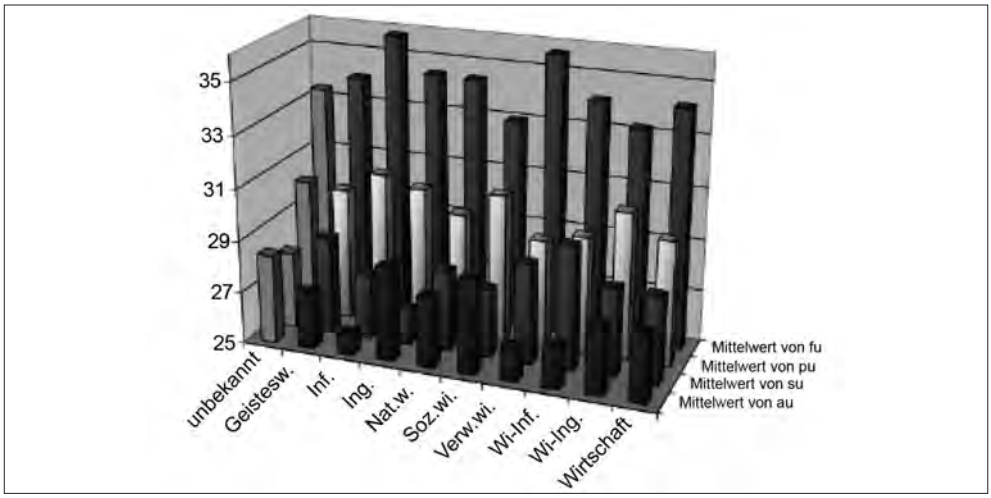
Wie genau diese einfache Charakteristik von Personen durch die vier Grundkompetenzen greift, lässt sich mit einem eindrucksvollen Beispiel der KODE®-Start-Analyse von ca. 600 MBA-Studenten der SIBE illustrieren, gruppiert nach dem vorausgegangenen Erststudium. Dargestellt sind die KODE®-Ergebnisse des Einsatzes der Grundkompetenzen unter günstigen und unter ungünstigen Bedingungen.[1]

Zwei interessante Tatsachen lassen sich sofort ablesen.

Erstens: Die Verteilung der Sozial-Kommunikativen- (hintere Reihe), Aktivitäts- (davor liegende Reihe), Personalen- (zweite Reihe von vorn) und Fachlich-Methodischen Kompetenzen (vordere Reihe) ist erwartungsgemäß dem Erststudium entsprechend sehr unterschiedlich. Ingenieure und Naturwissenschaftler weisen z. B. viel höhere Fachlich-Methodische Kompetenzen auf, als Sozialwissenschaftler. Im Mittel sind jedoch die Sozial-Kommunikativen Kompetenzen am ausgeprägtesten und auch die Aktivitätskompetenzen sind, z. B. bei den Wirtschaftsingenieuren, aber auch bei den Sozialwissenschaftlern und den Ökonomen, recht hoch.

1 pg=Personale Kompetenz unter günstigen (normalen) Bedingungen
ag=Aktivitätskompetenz unter günstigen (normalen) Bedingungen
fg=Fachlich-Methodische Kompetenz unter günstigen (normalen) Bedingungen
sg=Sozial-Kommunikative Kompetenz unter günstigen (normalen) Bedingungen
pu=Personale Kompetenz unter ungünstigen Bedingungen (Stress, Belastung, Problemsituationen)
entsprechend au, fu, su





Zweitens: Diese Verteilung des Kompetenzeinsatzes ändert sich auf verblüffende Weise unter ungünstigen Bedingungen, unter Stress und Belastung, in Problemsituationen. Nun dominieren die fachlich-methodischen Kompetenzen (hintere Reihe) weitgehend alle anderen. Die Personalen Kompetenzen spielen eine größere Rolle. Die geringste Rolle kommt nun durchweg den Aktivitätskompetenzen zu (vordere Reihe).

Das Ergebnis ist trotz der Verblüffung leicht interpretierbar und immer wieder zu beobachten: Unter normalen, alltäglichen, freundlichen Bedingungen sind die Studenten, wie die meisten jungen Menschen, anderen gegenüber aufgeschlossen, verbindlich, hoch kommunikativ. Das ändert sich jedoch sofort in echten Problemsituationen: Nun gilt es, das ins Feld zu führen, worauf man sich am meisten verlassen zu können glaubt. Das ist das hohe Fachwissen, das schon für eine

Kompetenz gehalten wird, die jeweilige fachliche Überlegenheit auf dem eigenen bisherigen Gebiet. Die Fachlichkeit wird gleichsam als Schutzschild vorangetragen. Aber hinter einem Schild kommuniziert es sich schlecht. Auch lässt sich mit erhobenem Schild schwer voranmarschieren. Die Aktivität leidet beträchtlich und wird, wie man bei den Informatikern sieht (die eine Situation erstmal genau analysieren müssen) manchmal fast völlig eingestellt.

Obwohl KODE® keine Absolutaussagen zu den Grundkompetenzen machen kann, ist er sehr wohl in der Lage, auf einen notwendigen Wechsel des Einsatzes der Kompetenzen hinzuweisen und hinzuarbeiten. Er ist ein strategisches Kompetenzentwicklungsinstrument.

4 KODE®X

Das KODE®X System wurde parallel zu KODE® entwickelt. Es baut auf dem gleichen theoretischen Kompetenzmodell auf. Im Mittelpunkt stehen Kompetenzprofile (Soll / Ist) und die Ermittlung zukunftsträchtiger Kompetenzpotentiale. Es enthält neben objektivierten Messverfahren Tools zur Kompetenzförderung (Anforderungsanalyse, Potenzialanalyse, Erkennen der High Potentials, u.s.w.).

KODE®X (das X steht für Kompetenzexplorer) besteht aus einem Pool an 64 überfachlichen Teilkompetenzen (Vgl. ERPENBECK in diesem Band), die in einem von vier Quadranten einer zweidimensionalen Matrix bezüglich der vier Grundkompetenzen angeordnet sind.

KODE®X kann in Variationen und mit unterschiedlichem Zeitbedarf eingesetzt werden. Wesentliche Bestandteile sind jedoch immer:

- Strategieworkshop im Kreis des erweiterten Vorstandes bzw. der Geschäftsleitung: 2–3 Stunden.
- Ableitung von strategiebezogenen Kompetenzanforderungen für das Personal: gleiche Gruppe, 1 Stunde.
- Definition / Präzisierung der (12–16) wichtigsten Kompetenzanforderungen und deren Identifikationsmerkmale – gemäß der Strategien und dem augenblicklichen Entwicklungsstandes des Unternehmens auf der Grundlage des KODE®X-Kompetenzatlas: ca. 6 Stunden. Hiermit wird »automatisch« und ohne zusätzlichen Aufwand der Kern eines Beurteilungssystems geschaffen bzw. präzisiert.
- Erarbeitung tätigkeitsspezifischer Kompetenzanforderungs-Profile in der o.g. oder anderen Gruppe mit Führungskräften: pro Profil ca. eine halbe Stunde.

Nach Erstellung dieses Profils können Selbst- und Fremdeinschätzungen durchgeführt werden. (HEYSE, ERPENBECK 2008).

5 BEISPIELE FÜR DIE ZUKUNFTSFÄHIGKEIT MIT KOMPETENZENTWICKLUNG

5.1 KOMPETENZENTWICKLUNG AN DER SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE)

Im Rahmen des M.A./MBA/MSc-Studiums an der SIBE (School of International Business and Entrepreneurschip) der Steinbeis-Hochschule Berlin, wird gezielt an der Entwicklung der Kompetenzen gearbeitet.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit Management-Aufbaustudiengängen seit 1994 und der Auswertung von Anforderungsprofilen für Führungskräfte namhafter Unternehmen wurden an der SIBE zwei KODE®X-SOLL-Profile erstellt, eines für die Studienbewerber und eines für die Studenten, welche sich schon fast am Ende ihrer Seminare befinden. Diese Profile zeigen die 16 wichtigen strategischen Kompetenzen auf, welche ein angehender Manager branchenübergreifend nach SIBE-Einschätzung besitzen sollte. Diese Kompetenzen wurden durch ein Führungsteam der SIBE ermittelt und definiert. Es handelt sich um folgende Kompetenzen und Definitionen:

ERGEBNISORIENTIERTES HANDELN

- Verfolgt und realisiert Ziele bewusst mit großer Willensstärke, Beharrlichkeit und Aktivität und gibt sich erst zufrieden, wenn klare Ergebnisse vorliegen
- Nimmt auf alle Teilaspekte des zum Ziel führenden Handelns aktiv Einfluss
- Legt bei zeitweiligen Schwierigkeiten bei der Sicherung von Ergebnissen eine große Ausdauer an den Tag
- Wird durch die Erwartung von konkreten Ergebnissen motiviert

LOYALITÄT

- Steht klar zum Unternehmen und zu den Mitarbeitern/Kollegen – sowohl in positiven als auch in kritischen Situationen
- Ist gegenüber Führungskräften offen und kooperationsbereit
- Setzt sich für das Unternehmen und seine Ziele ein, identifiziert sich mit den Produkten/Dienstleistungen des Unternehmens und vertritt diese mit Überzeugung
- Vertritt das Unternehmen/Organisation in der Öffentlichkeit aktiv und hält eigene Unzufriedenheiten mit dem Unternehmen/Organisation zurück

ANALYTISCHE FÄHIGKEITEN

- Besitzt eine rasche Auffassungsgabe, beherrscht Methoden des abstrakten Denkens und kann sich klar ausdrücken

- Kann Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, die Informationsflut verdichten, Sachverhalte schnell auf den Punkt bringen, Tendenzen und Zusammenhänge erkennen und richtige Schlüsse und Strategien daraus ableiten
- Versteht es, mit Zahlen, Daten und Fakten sicher umzugehen und aus der Informations- und Datenvielfalt ein klar strukturiertes Bild zu zeichnen
- Beherrscht relationale Datenbänke und andere IT-Tools (beschränkt auf Basis- und Nutzenanwendungen)

PROBLEMLÖSUNGSFÄHIGKEIT

- Identifiziert problematische Situations-, Prozess- und Zielstrukturen, löst Aufgaben und Probleme intensiv zupackend durch Rückgriff auf den eigenen sowie auf den im Unternehmen vorhandenen Vorrat fachlichen und methodischen Wissens
- Bringt die erkannten Probleme in kreative Diskussionen der Arbeitsgruppe oder des Unternehmens ein; Gestaltet Kommunikations- und Leitungsstrukturen dem erkannten Problemtyp entsprechend effektiv
- Initiiert systematisch-methodische Vorgehensweisen bzw. Prozesse sowie Problemlösungsprozesse mit einzelnen Personen oder (Projekt-)Gruppen. Grenzt dabei Risiken systematisch ein und löst komplexe Probleme in bearbeitbare Teilprobleme bzw. -schritte auf

ZUVERLÄSSIGKEIT

- Entwickelt eine hohe Eigenverantwortung und (Arbeits-)Disziplin, ein starkes Pflichtgefühl und Aufgabenbewusstsein und ist vertrauenswürdig
- Hat eine idealorientierte Arbeitseinstellung und handelt wertgeleitet, mit hohen Ansprüchen an sich selbst und andere, setzt sich dafür ein, wichtige Werte in der Unternehmenskultur zu verankern
- Setzt als richtig Erkanntes möglichst schnell und energisch durch und hält dabei Emotionen und Wertungen aus sachlichen Analysen heraus
- Unterstützt die Wahrung der Unternehmensinteressen durch eigenes wirtschaftliches Verhalten und hohe Loyalität, thematisiert Fehler und Probleme, wenn diese das Unternehmen gefährden

ENTSCHEIDUNGSFÄHIGKEIT

- Ist gerne bereit, Entscheidungen zu treffen und sie konsequent umzusetzen
- Nimmt alternative Handlungsmöglichkeiten aktiv wahr, ist fähig, Alternativen erkenntnismäßig und wertmäßig zu beurteilen
- Kann sich in Fällen nicht berechenbarer Entscheidungen sowohl auf eine Analye als auch auf seine Intuition beziehen
- Kann klare Prioritäten setzen

GESTALTUNGSWILLE

- Hat Freude daran, Systeme und Prozesse aktiv zu gestalten. Lässt sich durch Herausforderungen motivieren und besitzt den Willen, Lösungen auch gegen Widerstände durchzusetzen
- Kann Projekte bedarfsgerecht auswählen, setzt klare Prioritäten in der Entwicklung von Lösungen
- Ist in der Lage, systematisch ganzheitliche Problemlösungen zu entwickeln, kann dabei Wissen und Ideen anderer systematisch generieren, weiterentwickeln und in die Lösung integrieren
- Kann komplexe Vorhaben termingerecht, kostengünstig und in hoher Qualität umsetzen, ist in der Lage komplexe Prozesse zu koordinieren und zu organisieren

KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT

- Knüpft gerne Kontakte und kommuniziert mit Menschen, geht offen und wohlwollend, aber mit der notwendigen Distanz, auf andere Menschen zu
- Respektiert die Mitmenschen, hört gut zu und geht auf die Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und mit Frustrationstoleranz
- Besitzt eine hohe Überzeugungsfähigkeit
- Kann seine Kommunikation der Zielgruppe anpassen, kann den Prozess der Zielfindung überzeugend steuern und vermittelt Ziele plausibel; achtet darauf, dass die Mitarbeiter die Ziele kennen und verinnerlichen

INITIATIVE

- Zeigt im gesamten Arbeitsprozess, aber auch im Privatleben, hohes persönliches Engagement
- Entwickelt eigene Zielvorstellungen und Ideen und setzt sich aktiv und erfolgreich dafür ein
- Eignet sich das dafür notwendige Wissen an
- Die eigenen Aktivitäten finden bei anderen hohe Akzeptanz

EINSATZBEREITSCHAFT

- Setzt sich selbstlos und verantwortungsbewusst für gemeinsame Unternehmens- und Arbeitsziele sowie im Privatleben ein
- Stellt hohe Forderungen an die eigenen Anstrengungen und die der Mitarbeiter
- Wirkt durch sein Handeln für andere als Vorbild
- Kann andere zu tatkräftigen Handlungen bewegen

GANZHEITLICHES DENKEN

- Richtet das Denken nicht nur auf fachlich-methodische Details der eigenen Arbeit, sondern auf deren umfassende Inhalte, Zusammenhänge und Hintergründe
- Kann über die eigene Arbeitsgruppe und das eigene Unternehmen hinaussehen; erkennt und betrachtet das nähere und weitere Umfeld der Aufgabenstellung

- Beachtet dabei nicht nur die im engeren Sinne fachlichen, sondern auch die ökonomischen und politischen Wechselbeziehungen des eigenen Handelns
- Die Persönlichkeit integriert das Fachliche und ordnet sich ihm nicht einfach unter

KONFLIKTLÖSUNGSFÄHIGKEIT

- Erkennt die Interessengegensätze anderer und kennt die eigene Interessenlage
- Besitzt die nötige Einsicht und Toleranz, andere Interessen unvoreingenommen zu prüfen und die eigenen kritisch zu hinterfragen
- Führt konfliktäre Gespräche mit Kollegen, Führungskräften, Kunden... sensibel und hält Konflikte aus. Besitzt Überzeugungsfähigkeit, löst Widerstände und Blockaden durch überzeugende Argumentation auf, schafft Vertrauen und wirkt sicher im Auftreten
- Löst Konflikte nicht auf Kosten der widerstreitenden Parteien, sondern so, dass deren Eigenverantwortung, Kreativität und soziale Kommunikation zunimmt, ist deshalb eine Persönlichkeit, die in Konfliktfällen gerne als Vermittler aufgesucht wird

TEAMFÄHIGKEIT

- Ist bereit und in der Lage, in Gruppen / Teams zu arbeiten, geht auf andere offen und wohlwollend, aber ohne Distanzlosigkeit zu
- Veranlasst die offene Darlegung anderer Sichtweisen und Meinungen, hört gut zu und geht auf Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und frustrationstolerant; hält andere Sichtweisen und Meinungen aus und ist in der Lage, sie in die Gruppenprozesse einzubinden
- Ist konsensfähig und setzt sich auch bei Differenzen für gemeinsame Lösungen ein, überzeugt durch Argumente
- Wirkt vermittelnd zwischen eigenem Leistungsniveau, durchschnittlichem Leistungsniveau der Gruppe und sozialen Leistungs- und Wertvorgaben

AKQUISITIONSSTÄRKE

- Geht auf andere Personen aktiv und initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation
- Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht
- Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbständig ein, kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren
- Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenüber ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termine...)

BELASTBARKEIT

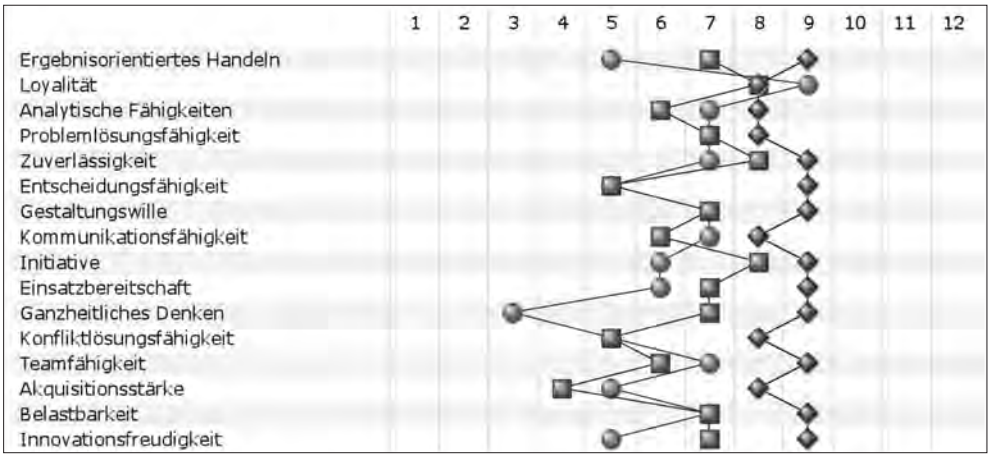
- Organisiert sich bei Unbestimmtheiten, Schwierigkeiten, Widerständen und unter Stress für einen überschaubaren Zeitraum

– Hält auch unter solchen komplizierten Bedingungen an Vorhaben fest und fühlt sich durch erhöhte Anforderungen herausgefordert und aktiviert
– Macht durch sein Verhalten auch anderen Mut, sich Belastungen zu stellen und diese als Herausforderungen für die Entwicklung der eigenen Person oder der Gruppe, Abteilung... anzunehmen
– Betrachtet zurückliegende Konflikte und kritische Bewährungssituationen als persönliche Entwicklungs- und Reifeimpulse und versucht, sachlich zu handeln; ist psychisch stabil genug, um auftretenden Stress positiv zu verarbeiten

INNOVATIONSFREUDIGKEIT

– Sucht und realisiert aktiv positive Veränderungen von Produkten, Produktions- und Organisationsmethoden, Marktbeziehungen und übergreifende Vernetzungen, stellt sich Problem- und Handlungssituationen mit offenem Ausgang bewusst und gern
– Ist Neuem gegenüber auch außerhalb der Arbeitssphäre, im sozialen Umfeld, – im Freizeitbereich, in der Privatsphäre aufgeschlossen, setzt Neuerungen gern aktiv um
– Erbringt in Situationen, die für Veränderungen offen sind, oft die besten und kreativsten Leistungen
– Erweitert durch den intensiven Gewinn von Erfahrungen, durch Lernen und Umweltexploration kontinuierlich die Voraussetzungen, um innovativ wirken zu können

Nach den ersten sechs Monaten des Studiums kommt auf Grundlage dieser Kompetenzen der erste so genannte Poffenberger_KODE®X zum Einsatz. Jeder Student muss eine Selbsteinschätzung durchführen, außerdem wird eine Fremdeinschätzung von dem Vorgesetzten sowie, automatisch und durch Zufall gewählt, die Fremdeinschätzung von 8 Kommilitonen erfasst. Diese werden als Mittelwert abgebildet. Der Poffenberger_KODE®X wurde so benannt nach einer berühmten Erkenntnis von Albert Theodor Poffenberger (1932), der ermittelte, dass sich bei Aufgaben vom Typus des Bestimmens das Urteil bei ca. 7,8 teilnehmenden Personen auf über 80% des durch eine viel größere Zahl von Einschätzern getroffenen Urteils einstellt (LANGER, I., SCHULZ VON THUN, F. 1974 / 2007).



Das Ergebnis ist im Folgenden exemplarisch abgebildet:
Jeder Student erhält eine übersichtliche aber trotzdem detaillierte 360°-Einschätzung, welche den Grad seiner Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Teilkompetenzen abbildet. Mit diesem einfachen Instrument ist es möglich, ein gezieltes Stärkenmanagement der eigenen Kompetenzen zu betreiben.

Während des Studiums wird diese Einschätzung dreimal wiederholt, so dass es möglich ist, die Stabilität wie auch die Entwicklung der verschiedenen Teilkompetenzen zu verfolgen.

Am Ende des Studiums erhält jeder Student ein Zertifikat, den Management Kompetenz Test (MKT®). Dieses Zertifikat belegt die Kompetenzausprägung des Studenten im Bereich der Management-Kompetenzen.

5.2 KOMPETENZORIENTIERTE UMSTRUKTURIERUNG VON REGIERUNGSORGANISATIONEN IN BRASILIEN

Das Thema Wissens- und Kompetenzmanagement hat in Brasilien, im Gegensatz zu Deutschland, einen deutlich höheren Stellenwert, es ist sogar in der Bundesverordnung verankert. Deshalb findet seit einigen Jahren der Kongress CONGEP (Congresso Nacional de Gestão do Conhecimento na Esfera Pública) statt. Die Brasilianer definieren Kompetenz wie folgt: das Zusammenspiel aus Wissen, Geschicklichkeit und Einstellung, um eine Arbeit auszuführen, Probleme zu lösen und/oder Ergebnisse zu erreichen. Diese Definition passt sehr gut zu dem von der SIBE verwendeten Kompetenzbegriff von Prof. Erpenbeck, der Kompetenz als »Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln« sieht und dem das Instrument KODE®/KODE®X zugrunde liegt.

Die brasilianischen Ministerien und Behörden befinden sich in der Umstrukturierung. Das Thema Kompetenzmanagement wird ein wichtiger Baustein für die Neuorganisation und die Stellenbesetzung der Ministerien sein. Die Verfahren KODE® und KODE®X sind die idealen Messmethoden um die anstehenden organisatorischen Veränderungen in der brasilianischen Verwaltung durch die Erstellung von bereichsspezifischen Sollprofilen und Kompetenzdefinitionen sowie eine regelmäßige Durchführung von Selbst- und Fremdeinschätzungen zu unterstützen.

Silke Keim und Peter Dostler, Partner der SIBE in Brasilia und Geschäftsführer der Beratungsfirma GD Consult, Brasilia, diskutierten in den nachfolgenden Workshops des CONGEP mit über 80 Vertretern von Ministerien konkrete Lösungsansätze. Die SIBE initiiert nun im Nachgang ein Kooperationsprojekt mit Partnern vor Ort.

Eine Gruppe von Beratern wird in Brasilia für das Messinstrument KODE®/KODE®X ausgebildet, das Onlinetool wird für die brasilianischen Projekte technisch und sprachlich angepasst, damit im Rahmen der Neustrukturierung der brasilianische Ministerien zukünftig projekt- und kompetenzorientiert ausgebildet und gearbeitet werden kann.

5.3 KOMPETENZENTWICKLUNG VON SCHORNSTEINFEGERN

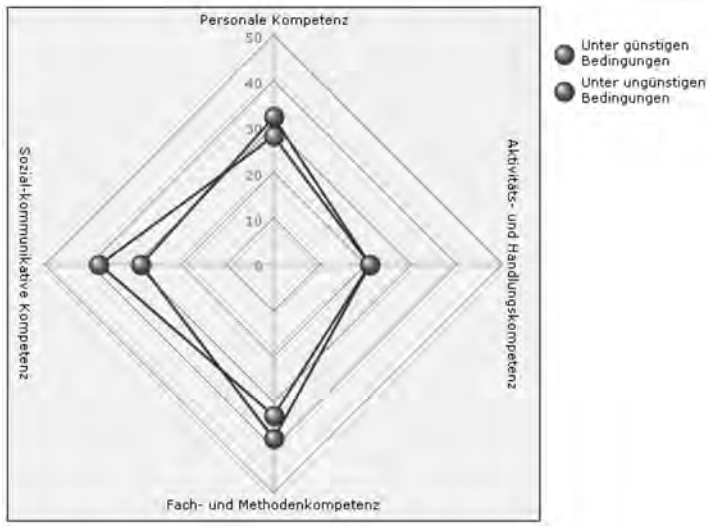
Ein erfolgreiches Projekt, das die SAPHIR Kompetenz GmbH durchgeführt hat, wurde 2009 initiiert und hatte zum Ziel die Kompetenzen von Schornsteinfegern zu erfassen und zu entwickeln.

Momentan gibt es bundesweit etwa 20.000 Schornsteinfeger, welche – eine Folge des 1935 von Nationalsozialisten eingeführten und bis heute bestehenden »Kehrmonopols« – nicht viel vom freien Markt mitbekommen haben. Das Gesetz über das Schornsteinfegerwesen teilt Deutschland in etwa 7800 Kehrbezirke. Die Ausgestaltung des Gesetzes ist Sache der Länder, die für jeden Bezirk einen Bezirksschornsteinfeger einsetzen. Diese besitzen exklusive Kontrollbefugnisse und sind praktisch unkündbar: Nach Lehre, Gesellenzeit und Meisterausbildung bekommen Schornsteinfeger ihren Kehrbezirk nach 12 bis 15 Jahren Wartezeit bis zum Rentenalter zugeteilt. Seit der Bundestag nun auf Drängen der EU im Juni 2008 eine Änderung des Schornsteinfegergesetzes beschlossen hat, wird sich für den Berufsstand einiges ändern. Nach einer Übergangszeit von fünf Jahren dürfen Kunden ihren Kaminkehrer ab Januar 2013 frei wählen. Sie können sich dann für einen Anbieter aus der Nachbarschaft entscheiden oder gar einen Dienstleister aus dem Ausland beauftragen. Das heißt: Schornsteinfeger müssen nun Unternehmer werden! Die einst sichere und starre Situation, in der die Schornsteinfeger ihre Tätigkeit ausgeübt haben, verwandelt sich in eine unsichere, nicht routinierte Situation, in der nicht mehr alleine das Fachwissen über den Erfolg oder Misserfolg entscheidet. Die Schornsteinfeger müssen nun kompetent handeln. Daraus wurde die Idee geboren, einen Fachkurs Unternehmerkompetenz für Schornsteinfeger zu entwickeln, bei dem KODE® zum Einsatz kommt. Das Instrument ist hier bestens geeignet, um Kompetenzen zu erfassen und konkrete Lösungsansätze für die weitere Laufbahn zu erarbeiten. Die SAPHIR Kompetenz GmbH hat diese Idee, zusammen mit dem Landesinnungsverband des Schornsteinfegerhandwerks Baden-Württemberg und der Steinbeis Business Academy, in die Tat umgesetzt und den ersten Kurszyklus mit 70 Schornsteinfegermeistern erfolgreich durchgeführt.

Vor dem Seminarzyklus muss jeder Teilnehmer eine KODE®-Selbsteinschätzung ausfüllen. Im Seminarzyklus selber wird das Thema Kompetenzen erläutert, es werden Ziele gesetzt und vermittelt, welches die notwendigen nächsten Schritte auf dem bevorstehenden freien Markt sein können. Am Ende des Seminarzyklus bekommt jeder seine Auswertung welche in einem persönlichen Gespräch mit einem SAPHIR Berater durchgesprochen wird. Je nach Kompetenzbild, werden mögliche weitere Schritte erarbeitet und Strategien entwickelt. Wie schon bei anderen Berufsgruppen auch, kann man durch diese ersten 70 Kompetenzbilder bestimmte Charakteristika der Branche feststellen. Ganz cha-

rakteristisch scheint eine extrem hohe Ausprägung der Fachlich-Methodischen Kompetenzen. Der Schwerpunkt einer Schornsteinfegerberufslaufban lag in der permanenten Aneignung von Wissen.

Individuelle Basiskompetenzen	personale	aktivitäts-bezogene	fachlich-methodische	soziale
Unter *günstigen* Bedingungen	28	21	33	38
Unter *ungünstigen* Bedingungen	32	21	38	29
Differenz	4	0	5	-9
Durchschnitt	30	21	36	34



Die Aktivitäts- und Handlungskompetenz ist hingegen, von Ausnahmen abgesehen, weniger ausgeprägt – das reine Handeln war nie wirklich nötig: Preise wurden vorgegeben, Bezirke verteilt. Eine hohe Personale Kompetenz ist oft Teil des Bildes – die Schornsteinfeger sind in einem Verband vereint, bei vielen wurde diese traditionelle Arbeit von Vater zu Sohn weitergegeben. Es handelt sich um eine Branchengruppe, die bisher einen geregelten Arbeitsablauf hatte, mit präzisen Vorschriften und eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten. Ihr Wissen und ihre fachlichen Kenntnisse haben dabei immer im Mittelpunkt gestanden, grundlegende Werte und Normen, durch die Tradition weitergegeben, werden sehr stark gelebt. Dies spiegelt sich sehr gut in der Kompetenzmessung wider.

5.4 KOMPETENZMANAGEMENT FÜR DIE KARRIEREPLANUNG IM RAHMEN DES BAYERNMENTORING-PROGRAMMS AN HOCHSCHULEN

BayernMentoring ist ein Programm für Studentinnen in technischen Studiengängen. Erfahrene Managerinnen beraten Studentinnen bei der Karriereplanung und beim Einstieg in den Beruf. Im Mittelpunkt des Programms steht der persönliche Kontakt zwischen Mentees und Mentorinnen.

Die sich verändernden Rahmenbedingungen im Arbeitsmarkt (Globalisierung, zunehmender Wettbewerb, Demografie, Mobilität, neue Arbeits- und Lebensformen,...) fordern die angehenden Hochschulabsolventinnen heraus, klare Ziele zu formulieren für die Karriereentwicklung. Dies verlangt notwendigerweise neben der Qualifizierung an der Hochschule auch das Wissen über und die Entwicklung der eigenen Kompetenzen.

Die Hochschule Neu-Ulm und die Saphir Kompetenz GmbH haben für das Mentoren-Programm ein Kompetenzmanagement-Begleitangebot geplant und durchgeführt. Durch die Kompetenzmessung mit KODE® und KODE®X und eine daraus abgeleitete individuelle Kompetenz-entwicklung erhalten die Teilnehmerinnen das notwendige Rüstzeug für die Karriereplanung und Handlungsanleitungen für die praktische Umsetzung.

Das Programm beginnt mit der onlinebasierte Selbsteinschätzung für die Mentees. Ziel ist die Feststellung der individuellen Kompetenzen der Mentees.

Im Rahmen eines Einführungsseminars werden die Mentees mit den Begrifflichkeiten und den Werkzeugen KODE® und KODE®X vertraut gemacht. Aufbauend darauf wird die Interpretation der eigenen Auswertung und die Vorstellung des Managementprofils erläutert.
Daran anschließend erfolgt ein Vertiefungsseminar mit dem Ziel die eigene Kompetenz-entwicklung auf Basis der KODE®X Einschätzung zu verstehen. Der »Vertrag mit sich selbst« und wie trainiere ich meine Kompetenzen (Handlungsanleitung, Kompetenztrainer, usw.) vertiefen das Ganze.

Sechs Monate nach Start des Mentoring-Programms wird eine erste Messung KODE®X unter Verwendung des Management-Sollprofils von Saphir Kompetenz durchgeführt: eine Selbsteinschätzung Mentee, Fremdeinschätzung Mentor, Fremdeinschätzung von 2 Kommilitoninnen (Mentee).

Nach Ablauf des Mentoring-Programms wird eine zweite Messung KODE®X nach gleichem Muster unter Verwendung des Management-Sollprofils von Saphir Kompetenz durchgeführt. Die Vorstellung der Kompetenzentwicklungsergebnisse und ggf. Einzelgespräche mit den Teilnehmerinnen und die Vergabe eines Zertifikates bilden den Abschluss des Kompetenzentwicklungsprogramms. Damit haben die Teilnehmerinnen des Mentorenprogramms gelernt, die eigenen Kompetenzen zu entwickeln und sind damit besser auf den Berufseinstieg vorbereitet.

Emotionen
Und
Motivationen
Was treibt mich an?
Interiorisation
Politische,
Ethische,
Nutzens- und
Genusswerte
Erlebnislernen
situiertes Lernen
Erfahrungslernen
Expertisegewinn
Aktion
Persönlichkeits-
eigenschaften
Wer bin ich?
Evolution
Phylogenese
Anthropogenese
Ontogenese
Entwicklung der Kompetenz*

6 MANAGEMENT KOMPETENZ TEST (MKT®)

Der MKT® besteht in der Grundlage aus KODE®X Selbst und Fremdeinschätzungen. Einzigartig ist vor allem das Profil, welches durch die SIBE in der soeben dargestellten Weise entwickelt wurde. Es ist branchenübergreifend und auf vielen Ebenen des Managements einsetzbar. Schnell haben Personalverantwortliche die Übersicht der vorhandenen Kompetenzen und einen Beleg, dass der Bewerber für eine Position im Management geeignet ist.

STEINBEIS · HOCHSCHULE · BERLIN

ZERTIFIKAT

Herr Max Mustermann

geboren am 07. März 1985 hat im Januar 2013 an der
STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN und dem CeKom Baden-Württemberg
den Management-Kompetenz-Test (MKT®)
durchgeführt und dabei folgendes Resultat erzielt:

Er hat die notwendigen Kompetenzen zur Ausübung einer
Position im
Management

STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN
SAPHIR KOMPETENZ GmbH

CeKom

SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP
STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN

Geschäftsführer
der
SAPHIR KOMPETENZ GmbH
Peter Wittmann

Wissenschaftlicher Direktor
der CeKom
Baden-Württemberg
Prof. Dr. John Erpenbeck

Direktor der
SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS
AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE)
Prof. Dr. Werner G. Faix

Die Idee für solch ein Zertifikat entstand durch das Kompetenzentwicklungsprogramm im Studium. Nach Abschluss des Studium galt es, den Studenten ihre Kompetenzentwicklung aufzuweisen: als wichtiger Bestandteil des Studiums und getreu der Philosophie des Projekt-Kompetenz-Studiengangs ist nicht nur eine Urkunde über die erlangten Qualifikationen wichtig, sondern eine Zertifizierung des erreichten Kompetenzgrades.

Das erarbeitete Profil enthält wie erläutert wichtige Teilkompetenzen, welche für die Ausübung einer Tätigkeit im Management nötig sind – und dies branchenübergreifend. Ist der Bewerber teamfähig? Besitzt er ausgeprägte analytische Fähigkeiten? Vermag er sein Wissen erfolgsfördernd einzusetzen? Das Profil des MKT® liefert wichtige Informationen über Fähigkeiten, die jeder Manager besitzen muss. In einer einzigen Darstellung ist zusammengefasst, was normalerweise mühsam über kostenspielige Assessment Center erhoben wird.

7 SAPHIR EUROPASS VITA®: EIN KOMPETENZBASIERTER LEBENSLAUF

Eine ideale Ergänzung zum KODE® ist der »SaphirEuropassVita®«, ein standardisierter Lebenslauf für Bewerbungen, der individuell und online ausgefüllt werden kann – und trotzdem europaweit vergleichbar ist. Der erste Teil basiert auf dem Europass, entwickelt und gefördert durch die Europäische Kommission, der Qualifikationen und Fähigkeiten so darstellt, dass sie europaweit verständlich sind. Die Entscheidung über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen wurde 2004 vom Europäischen Rat getroffen. Spannend im Kontext mit KODE® ist vor allem der zweite Teil, entwickelt von der SAPHIR Kompetenz GmbH in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. John Erpenbeck und Prof. Dr. Volker Heyse, wo es darum geht, seine eigenen Kompetenzen darzulegen. Dieser Teil kann mit und durch den KODE® perfekt ergänzt werden. Es entsteht ein Lebenslauf, welcher nicht nur die erworbenen Qualifikationen übersichtlich und klar darstellt, sondern auch die Kompetenzen hervorhebt und übersichtlich bietet.

8 DAS PERSONAL- UND KOMPETENZPROFIL

Lebenslauf, Selbsteinschätzung mit KODE®, Management-Kompetenz-Test – das alles sind fundamentale Elemente für eine Bewerbung.

Die SAPHIR bietet hierzu die Möglichkeit, nicht nur die einzelne Dokumente zu erwerben, sondern auch gleich eine komplette und übersichtliche Mappe zu erhalten – das Personal- und Kompetenzprofil (PKP®).

Hier ist alles enthalten, was ein Personaler über den Bewerber wissen muss. Die erste wichtige Seite ist ein Kurzprofil des Bewerbers. Hier werden erstmalig die erworbene Qualifikationen und Managementerfahrungen aufgezeigt.

Nach dem Kurzprofil findet man den MKT®: Welche Fähigkeiten besitzt der Bewerber? Wo liegen seine Stärken? Ist das Profil auch wirklich geeignet für die vorgesehene Position? All diese Fragen können auf einen Blick eine Antwort erhalten, dank der Darstellung des Profils im Zertifikat.

Weiter geht es mit dem SaphirEuropassVita®: Wie wurden diese Fähigkeiten erworben? Welche Qualifikationen sind vorhanden? Der ausführliche Lebenslauf bietet einen tiefen und detaillierten Einblick in den Werdegang des Bewerbers.

STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN
SAPHIR KOMPETENZ GmbH

Kurzprofil

Max Mustermann

Adresse 4444 Musterstadt, Musterstrasse 22

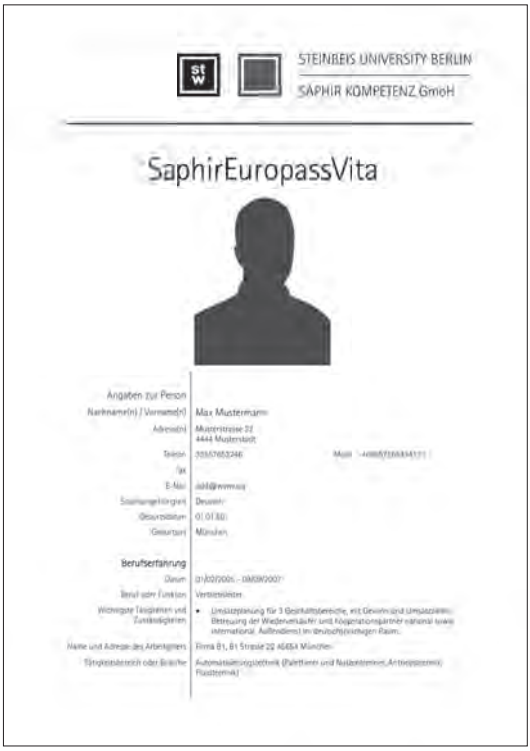
Telefon 33557653246 Mobil 46665756543412 3

E-Mail mustermann@www.ww

Geburtsdatum 01.01.56

Studium Dipl.-Ing. Maschinenbau, FU München

Managementerfahrung
- Leitung Fertigungssteuerung (22 Mitarbeiter)
- Leitung Vertrieb (16 Mitarbeiter)
- Leitung Marketing (5 Mitarbeiter)



STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN
SAPHIR KOMPETENZ GmbH

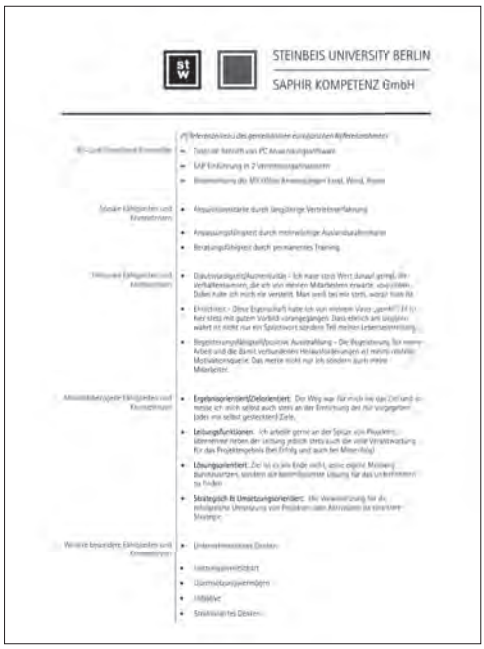
SaphirEuropassVita

Angaben zur Person

Name(n) / Vorname(n)	Max Mustermann
Adresse(n)	Musterstrasse 22 4444 Musterstadt
Telefon	555/7653246 Mobil +49(0)7555/4444111
Fax	
E-Mail	abd@www.xyz
Staatsangehörigkeit	Deutsch
Geburtsdatum	01.01.80
Geburtsort	München

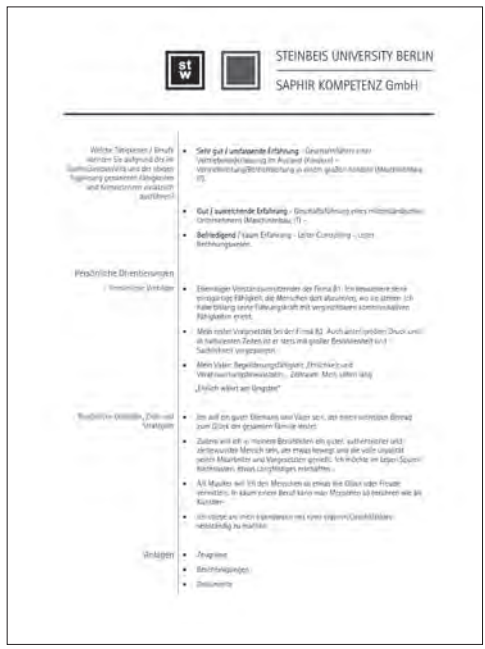
Berufserfahrung

Datum	01/02/2006 – 09/09/2007
Beruf oder Funktion	Vertriebsleiter
Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten	• Umsatzsteigerung für 3 Geschäftsbereiche, mit Gewinn- und Umsatzziel-Betreuung der Wiederverkäufer und Kooperationspartner national sowie international. Aufbrodeln) im deutschsprachigen Raum.
Name und Adresse des Arbeitgebers	Firma 01, 81 Straße 22 A6854 München
Tätigkeitsbereich oder Branche	Automatisierungstechnik (Palettiere und Nutzentrenner, Antriebstechnik) Fluidtechnik)



STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN
SAPHIR KOMPETENZ GmbH

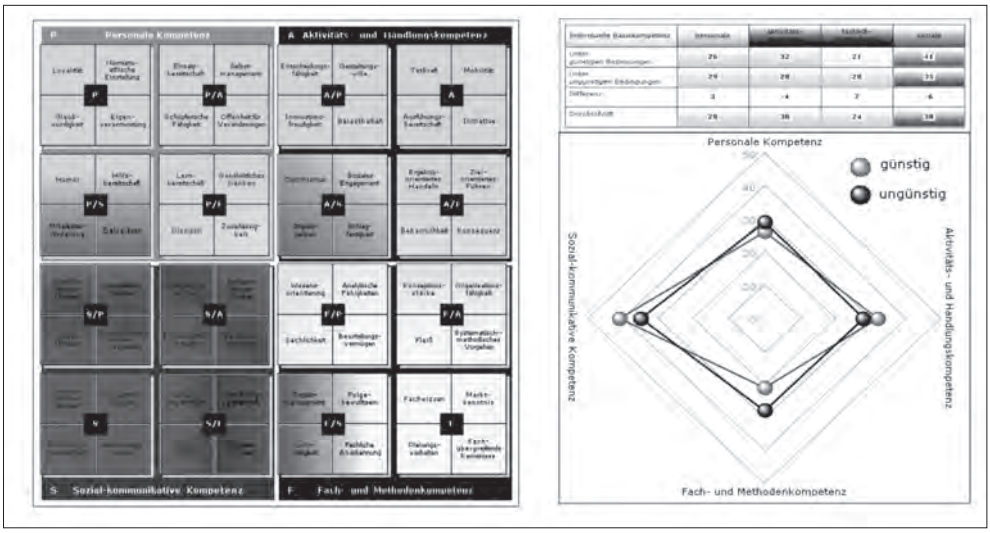
	(1) Referenzniveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens
EDV- und Technische Kenntnisse	• Sicher mit Betrieb von PC Anwendungssoftware • SAP Einführung in 2 Vertriebspartnersystem • Basiskenntnisse des MS Office Anwendungen Excel, Word, Power
Soziale Fähigkeiten und Kompetenzen	• Akquisitionsstarke durch langjährige Vertriebserfahrung • Anpassungsfähigkeit durch mehrwöchige Auslandsaufenthalte • Beratungsfähigkeit durch permanentes Training
Weitere Fähigkeiten und Kompetenzen	• Dialogbereitschaft/Ausdauer/Stärke - Ich habe stets Wert darauf gelegt, die Verhaltensweisen, die ich von meinen Mitarbeitern erwarte, vorzuleben. Dabei habe ich mich nie verstellt. Man weiß bei mir stets, woran man ist. • Ehrlichkeit - Ohne Ehrlichkeit hatte ich von meinem Vater „gelernt" (!) in der stets mit gutem Vorbild vorangegangen. Das ehrlich am Leben wahrt ist nicht nur ein Spruchwort sondern Teil meiner Lebensanschauung. • Begeisterungsfähigkeit/positive Ausstrahlung - Die Begeisterung für meine Arbeit und die damit verbundenen Herausforderungen ist meine stärkste Motivationsquelle. Das merke nicht nur ich sondern auch meine Mitarbeiter.
Administrative/organisatorische Fähigkeiten und Kompetenzen	• **Ergebnisorientiert/Zielorientiert:** Der Weg war für mich nie das Ziel und so musste ich mich selbst auch stets an der Erreichung der zur vorgegebenen oder mir selbst gesteckten Ziele.
	• **Leitungsfunktionen:** Ich arbeitet gerne an der Spitze von Projekten, übernehme neben der Leitung selbst stets auch die volle Verantwortung für das Projektergebnis (bei Erfolg und auch bei Misserfolg)
	• **Lösungsorientiert:** Der ist es am Ende nicht, seine eigene Meinung durchzusetzen, sondern die bestmögliche Lösung für das Unternehmen zu finden
	• **Strategisch & Umsetzungsorientiert:** Die Verantwortung für die erfolgreiche Umsetzung von Projekten oder Aktivitäten ist eine meiner Stärken.
Persönlich bevorzugte Fähigkeiten und Kompetenzen	• Unternehmerisches Denken • Leistungsorientiertheit • Überzeugungsvermögen • Aktivität • Strategisches Denken



STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN
SAPHIR KOMPETENZ GmbH

Weitere Tätigkeiten / Berufserfahrungen (Nennen Sie aufgrund Ihrer Qualifikationsebene wichtige Tätigkeiten und Kompetenzen exemplarisch auf!)	• **Sehr gut / umfassende Erfahrung** - Gesamtverantwortung einer Vertriebsniederlassung im Ausland (Frankreich) – Vertriebsverantwortung/Betriebsleitung in einem großen Konzern (Maschinenbau IT).
	• **Gut / ausreichende Erfahrung** - Gruppenführung eines mittelständischen Unternehmens (Maschinenbau, IT) –
	• **Befriedigend / kaum Erfahrung** - Leiter Controlling – Leiter Rechnungswesen.
Persönliche Orientierungen	
Persönliche Werte	• Eigenartiger Vorstandsvorsitzender der Firma B1. Ihr bewusstere eine einzigartige Fähigkeit, die Menschen dort abzuholen, wo sie stehen. Ich habe bisher keine Führungskraft mit vergleichbarer kommunikativer Fähigkeiten erlebt.
	• Mein roter Vorgesetzter bei der Firma B2. Auch unter großem Druck und in turbulenten Zeiten ist er stets mit großer Besonnenheit und Sachlichkeit vorgegangen.
	• Mein Vater: Begeisterungsfähigkeit, Ehrlichkeit und Verantwortungsbewusstsein. „Entweder Mann, dann ganz Mann" „Entweder ganz oder gar nicht" „Ehrlich währt am längsten"
Persönliche Interessen, Ziele und Strategien	• Ich will ein guter Ehemann und Vater sein, der einen wichtigen Beitrag zum Glück der gesamten Familie leistet.
	• Zudem will ich ein moralisch einwandfreier Mensch sein, der etwas bewegt und der viele unterstützt (mein Mitarbeiter und Vorgesetzten gemeint). Ich möchte im besten Sinne Vorbild sein, etwas Langfristiges schaffen.
	• Als Maurer will ich den Menschen so etwas wie Glück oder Freude vermitteln. In kaum einem Beruf kann man Menschen so beglücken wie als Künstler.
	• Ich möchte am Ende meines Lebens mit einem positiven Gesamtfazit zufrieden sein.
Anlagen	• Zeugnisse • Beurteilungen • Dokumente

Doch nicht nur die im Zertifikat dargestellten Teilkompetenzen sind wichtig – welcher Kompetenztyp ist nun der Bewerber? Ein Vertriebler, bei welchem hohe Sozial-Kommunikative sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenzen vorhanden sind? Oder der Unternehmertyp, mit hoher Personaler- sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz? Zu diesen Fragen gibt die KODE®-Selbsteinschätzung ihre Antwort, welche als letztes Dokument im PKP® angefügt ist.



9 ZUSAMMENFASSUNG

Mit KODE® und KODE®X sind zwei wissenschaftlich fundierte Instrumente gegeben, die es hervorragend erlauben, Kompetenzen gezielt zu messen und deren Ausprägungen darzustellen. Durch die Mitarbeit der SAPHIR Kompetenz GmbH in verschiedenen Projekten werden diese Instrumente immer weiter entwickelt.

Durch die Entwicklung des Personal- und Kompetenzprofils (PKP®) mit seinen verschiedenen Komponenten (Management-Zertifikat, SAPHIR-Lebenslauf), wurde ein erster Schritt bereits gemacht. Dank dieses Instrumentes können Kompetenzen und Qualifikationen ausführlich dargestellt werden – und alles in knapp 40 Seiten. Lange und kostenintensive Assessment Center, mühsames Protokollieren der Kompetenzen von Bewerbern – dies wird durch die vorgestellten Instrumente vereinfacht.

10 DIE SAPHIR KOMPETENZ GMBH

Die SAPHIR Kompetenz GmbH ist eine Tochtergesellschaft der Steinbeis-Hochschule Berlin. Seit über 10 Jahren bietet die Steinbeis-Hochschule Projekt-Kompetenz-Studiengänge an: Vor allem eine Kompetenzentwicklung und nicht nur eine Wissensaneignung ist der richtige Weg zum Erfolg. Aus diesem Grund wurde 2007 die Kooperation mit Prof. Dr. John Erpenbeck initiiert und die SAPHIR Kompetenz GmbH gegründet. Prof. Erpenbeck, in enger Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Volker Heyse, haben das in den vorherigen Kapiteln vorgestellte Kompetenzmesssystem inklusive der Instrumente zur Kompetenzentwicklung und -messung entwickelt. Dieses System wird von der SAPHIR Kompetenz GmbH extern als Dienstleistung angeboten und wie bereits erwähnt von der SIBE genutzt, um das Thema Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im Projekt-Kompetenz-Studium zu begleiten.

LITERATURVERZEICHNIS

LITERATUR

ERPENBECK, JOHN, & VON ROSENSTIEL, LUTZ (Hrsg.) (2007a): »Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen uns psychologischen Praxis«. Stuttgart: Schäfer-Poeschel 2007.

ERPENBECK, JOHN (2008): Was »sind« Kompetenzen?, Vortrag im Rahmen des Stuttgarter Kompetenz-Tages am 25. November der Steinbeis-Hochschule Berlin, Stuttgart.

HEWITT ASSOCIATES (2008): Talent Survey 2008. Building the Talented Organisation, London, 2008.

KAPPELHOFF, P. (2004): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. Berlin.

KIENBAUM (2008): Kienbaum-Studie 2008: Personalentwicklung, Kienbaum Executive Search, Human Resource & Management Consulting, 2006.

MCKINSEY & COMPANY (2000): The War for talent 2000: Building a Superior Talent Pool to Drive Company Performance, McKinsey & Company Survey, New York, 2000.

STEINWEG, S. (2009): Systematisches Talent Management: Kompetenzen strategisch einsetzen. Stuttgart.

STEPSTONE (2009): StepStone Talent Report 2009, Der neue »War for Talent«, StepStone Deutschland AG 2009.

INEKE BLUMENTHAL | WERNER G. FAIX | VANESSA HOCHREIN | ANNETTE HORNE
GERHARD KECK | ROBERTA LENZ | JENS MERGENTHALER | SABINE SAX

ÜBER EINIGE FRONTEN DES WAR FOR TALENTS

DREI STUDIEN DER SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE) ÜBER SPEZIFISCHE ASPEKTE DES KAMPFES UM HOCH-QUALIFIZIERTE UND HOCHKOMPETENTE MENSCHEN

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. (Hrsg.).
Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag, Stuttgart 2012.

INHALT

1 Einleitung ... 593

2 Ineke Blumenthal, Annette Horne und Roberta Lenz (2011):
Hochschulkooperationen – Antwort auf HR-Herausforderungen ... 595
2.1 Kernfrage ... 595
2.2 Theoretische Vorannahmen ... 595
2.3 Design ... 595
2.4 Ergebnisse ... 596
2.5 Fazit ... 606

3 Sabine Sax (2011):
Anforderungskriterien für Führungskräfte ... 607
3.1 Kernfrage ... 607
3.2 Theoretische Vorannahmen ... 607
3.3 Design ... 608
3.4 Ergebnisse: Allgemeine Anforderungskriterien von Führungskräften ... 612
3.5 Ergebnisse: Anforderungskriterien für Führungskräfte des mittleren Managements 618
3.6 Fazit ... 623

4 Vanessa Hochrein, Gerhard Keck, Jens Mergenthaler, Sabine Sax (2010):
War for Talents – das Ringen um Du-weißt-schon-wen? ... 624
4.1 Kernfrage ... 624
4.2 Theoretische Vorannahmen ... 624
4.3 Design ... 626
4.4 Ergebnisse ... 629
4.5 Fazit ... 635

5 Ausblick ... 635

Literatur- und Abbildungsverzeichnis ... 636

1 EINLEITUNG

Ende der 1990er kam die Unternehmensberatung McKinsey in einer Studie zu dem Schluss, dass die Suche nach hochqualifizierten und hochkompetenten Unternehmern, Führungskräften, Mitarbeitern, Absolventen, Wissenschaftlern sich in Zukunft darstellen werde als »a critical business challenge and fundamental driver of corporate performance«. (Chambers et al. 1998)

Was die westlichen Industriestaaten anbetrifft, ist diese Herausforderung aus zwei Gründen als kritisch zu bezeichnen. Auf der einen Seite ist ein stetig größer werdender Bedarf an hochqualifizierten und hochkompetenten Unternehmern, Führungskräften, Mitarbeitern, Absolventen und Wissenschaftlern zu erwarten.[1] Gründe für diesen stetig wachsende Nachfrage sind zum einen gegenwärtige Megatrends: Globalisierung, technische bzw. technologische Beschleunigung, die Beschleunigung des Lebenstempos, die Beschleunigung des sozialen Wandels, Transformationen zur Wissensgesellschaft und Wissensökonomie, globale Verknappung an natürlichen Ressourcen und dem damit verbundenen neuen ökologischen Bewusstsein. (Vgl. hierzu Faix, Mergenthaler 2010a: 31f. und 39f.) Zum anderen tragen jene gegenwärtigen epochale menschengemeinsame Herausforderungen dazu bei, dass der Bedarf an jenen Menschen steigt, welche diese Herausforderungen zu lösen vermögen: Nahrung der Zukunft, Wasserversorgung der Zukunft, Energie(versorgung) der Zukunft, Mobilität der Zukunft, Bildung der Zukunft, Medizin und Biowissenschaft der Zukunft (Vgl. hierzu Faix, Mergenthaler 2010a: 36f.)

Dem immer größer werdenden Bedarf an hochqualifizierten und hochkompetenten Menschen steht – zumindest in den westlichen Industrienationen – eine stetig kleiner werdende Zahl an hochqualifizierten und hochkompetenten Menschen gegenüber. Wesentlicher Grund hierfür ist das demographische Schicksal scheinbar aller wohlhabenden Gesellschaften: eine schrumpfende Gesamtbevölkerung.

Die Kombination aus einer steigenden Nachfrage und einem sinkenden Angebot an hochqualifizierten und hochkompetenten Unternehmern, Führungskräften, Mitarbeitern, Absolventen, Wissenschaftlern bildet schließlich die Ursache für jenes Phänomen, welches etwas reißerisch als so genannter »War for Talents« bezeichnet wird.

1 Nicht zuletzt angesichts der immensen Bemühungen gerade anglo-amerikanischer Staaten, hochqualifizierte und hochkompetente Ausländer als Immigranten für sich zu gewinnen, darf dabei nicht alleine von einem betriebswirtschaftlichen, sondern auch von einem volkswirtschaftlichen Phänomen gesprochen werden.

Die Ursachen und die Tragweite des War for Talents in seiner gesamten Herkunft und Tragweite zu verstehen sowie Strategien und Taktiken anzudenken und anzubieten, wie Organisationen und Unternehmen im War for Talents bestehen können – dies ist eine wesentliche Mission der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE). Hierzu wurden im Auftrag der SIBE in den letzten Jahren mehrere Publikationen veröffentlicht (u. a. Faix, Mergenthaler 2009, 2010a und 2010b) und empirische Studien durchgeführt. Das zur Erkenntnis treibende und die Erkenntnis leitende Interesse hinter all diesen Werken kumuliert sich in folgendem Fragekomplex:

- Was ist der »War for Talents«?
- Was sind die Ursachen des War for Talents?
- Wie wird der War for Talents in Unternehmen / Organisationen wahrgenommen?
- Welche Rolle nimmt Deutschland im »War for Talents« ein?
- Wie kann man im »War for Talents« bestehen?

Drei empirische Studien zu diesem Fragekomplex, welche in jüngerer Zeit von Mitarbeitern der SIBE durchgeführt worden sind, sollen an dieser Stelle näher vorgestellt werden.

INEKE BLUMENTHAL, ANNETTE HORNE UND ROBERTA LENZ (2011)

2 HOCHSCHULKOOPERATIONEN – ANTWORT AUF HR-HERAUSFORDERUNGEN

2.1 KERNFRAGE

Diese Studie konzentriert sich auf Hochschulkooperationen von Unternehmen im HR-Bereich. Im Kern geht es um folgende Fragen: Wie gehen Unternehmen bei der Auswahl eines Hochschulpartners vor? Was brauchen und erwarten Unternehmen (zukünftig) von Hochschulen, um ihre unternehmerische Gegenwart und Zukunft erfolgreich gestalten zu können?

2.2 THEORETISCHE VORANNAHMEN

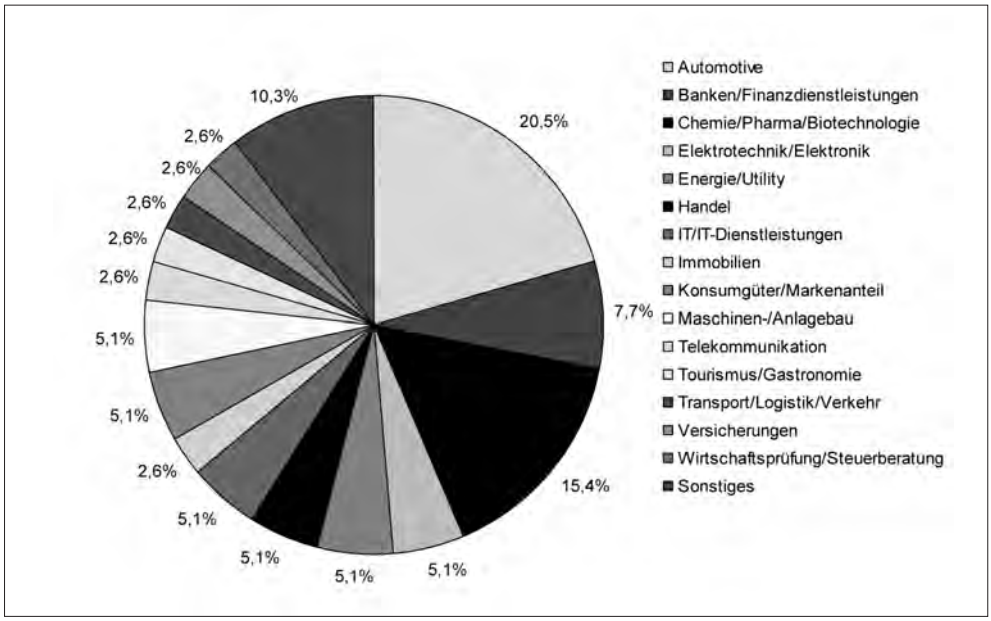
Die Kernaufgaben von Hochschulen sind bekanntlich Lehre und Forschung. Daneben nehmen Hochschulen immer mehr auch andere Aufgaben wahr: Hochschulen sollen in Zeiten größerer Hochschulautonomie zum einen verstärkt selbst die Auswahl ihrer Studierenden betreiben; zum anderen sollen Hochschulen in Zeiten des größeren Wettbewerbs zwischen Hochschulen verstärkt um ihre Studierenden werben. In diesem Sinne nehmen Hochschulen gerade in letzter Zeit verstärkt Rekrutierungs- und Akquiseaufgaben wahr.

Es sind gerade diese zwei mal zwei komplementären Aufgabenfelder – Forschung und Lehre auf der einen Seite sowie Rekrutierung und Akquise von Studierenden auf der anderen Seite – welche sich für Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen als besonders fruchtbar erwiesen haben und erweisen (könnten).

In der folgenden Studie geht es vornehmlich um jene allgemeinen unternehmerischen Herausforderungen aus dem Bereich der Human Ressources.

2.3 DESIGN

Die Studie »Hochschulkooperationen – Antwort auf HR-Herausforderungen« wurde einmalig durchgeführt. Sie war an HR-Verantwortliche aus deutschen Großunternehmen adressiert. Die Befragung wurde online in Form eines halbstandardisierten Fragebogens komplett anonymisiert und auf freiwilliger Basis durchgeführt. 70 Unternehmen hatten sich vorab bereit erklärt, an der Studie teilzunehmen. Es konnte eine Rücklaufquote von 56 Prozent erzielt werden.

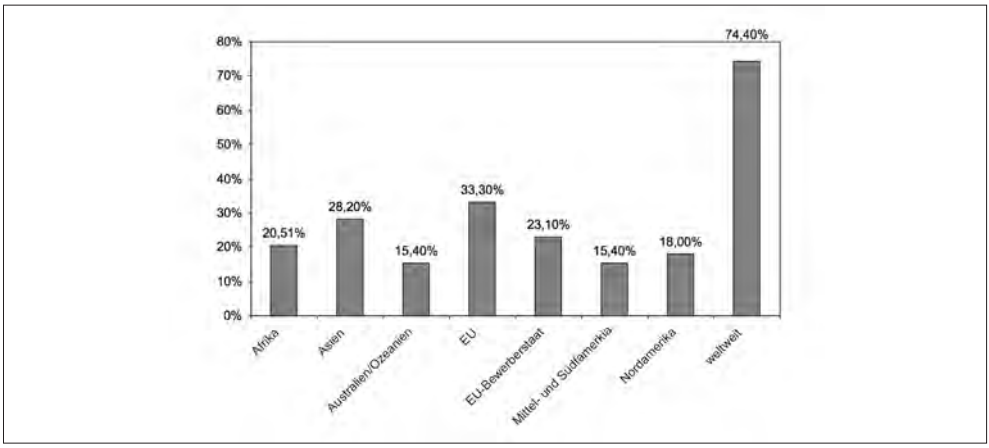


1 | Branchenzugehörigkeit der beteiligten Unternehmen

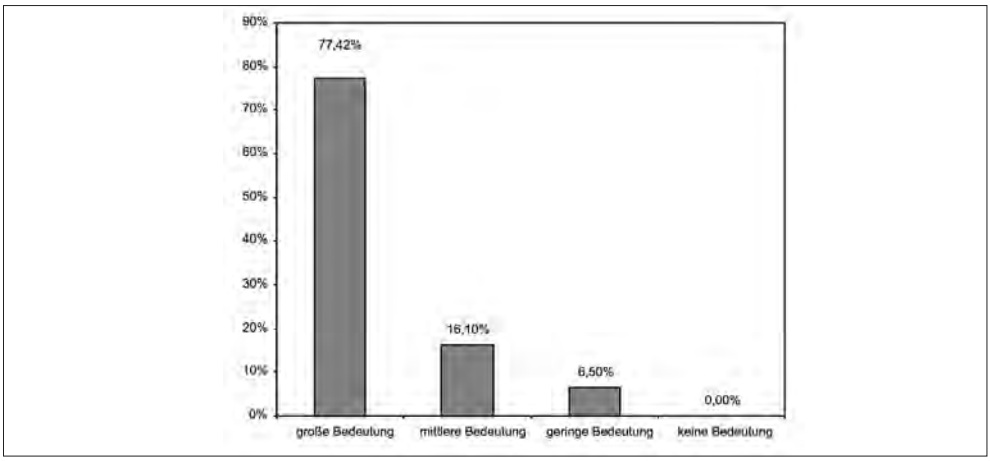
Die Ergebnisse der Studie basieren auf der Befragung von 40 HR-Verantwortlichen aus den Bereichen Rekrutierung, Personalentwicklung, Talentmanagement und Hochschulmarketing. Die Befragten kommen aus Großunternehmen, die deutschlandweit in unterschiedlichsten Branchen angesiedelt sind und einen starken internationalen Fokus haben. Im Wesentlichen (87,2%) handelt es sich um Unternehmen mit mehr als 5.000 Mitarbeitern in Deutschland (n=39)[2].

2.4 ERGEBNISSE

Die Mehrheit der Befragten (77,42%) geht davon aus, dass der War for Talents eine große Rolle spielt für den zukünftigen Erfolg ihres Unternehmens. 16,1 Prozent messen ihm mittlere Bedeutung bei. Nach Einschätzungen einer deutlichen Minderheit (6,5%) hat der War for Talents nur geringe Bedeutung für den langfristigen Unternehmenserfolg. (n=31) Das Talentmanagement hat mit einem Durchschnitt von 2,4 auf einer 5-er Skala (1 = sehr interessant, 5 = uninteressant) die größte Relevanz für den zukünftigen Unternehmenserfolg. Es folgen die Aspekte Führungskräfteentwicklung (ø 2,6), Mitarbeiterbindung (ø 2,8), Experten- bzw. Fachkräfteentwicklung (ø 3,3) und schließlich die Kompetenzentwicklung (ø 3,8). (n=31)



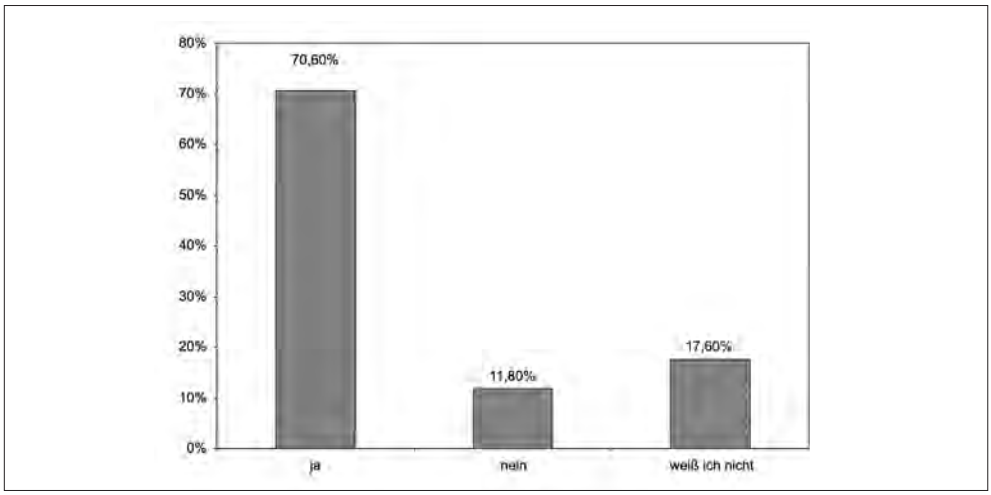
2 | Fokus der Auslandstätigkeit der beteiligten Unternehmen



3 | Bedeutung des »War for Talents« für den zukünftigen Unternehmenserfolg

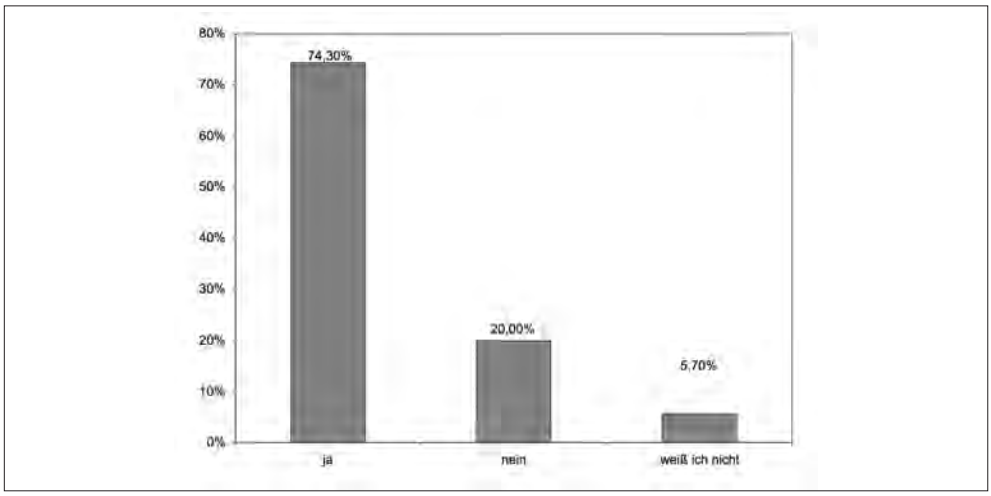
2 Da die Beantwortung der Fragen nicht durchgängig verpflichtend war, wird im Folgenden zur Orientierung immer in Klammern die Anzahl der Personen (n), die die jeweilige Frage beantwortet haben, angegeben.

70,6 Prozent der Befragten geben an, dass die Auswahl von Hochschulkooperationen von ihrer Unternehmensleitung als strategisch relevantes Thema wahrgenommen wird (n=34).



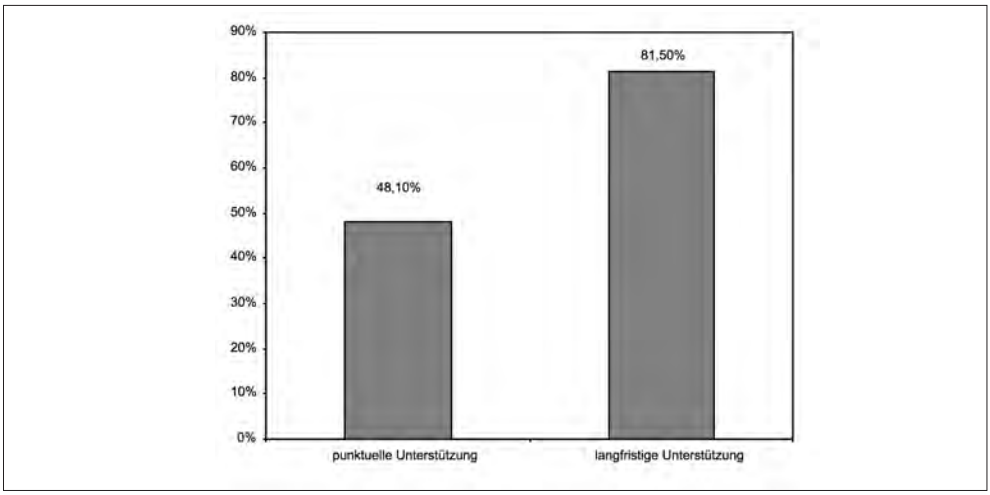
4 | Hochschulkooperationen als strategisch relevantes Thema

Ein Großteil der Befragten (74,3%) gibt an, dass ihr Unternehmen definierte Hochschulkooperationen hat. (n=35)



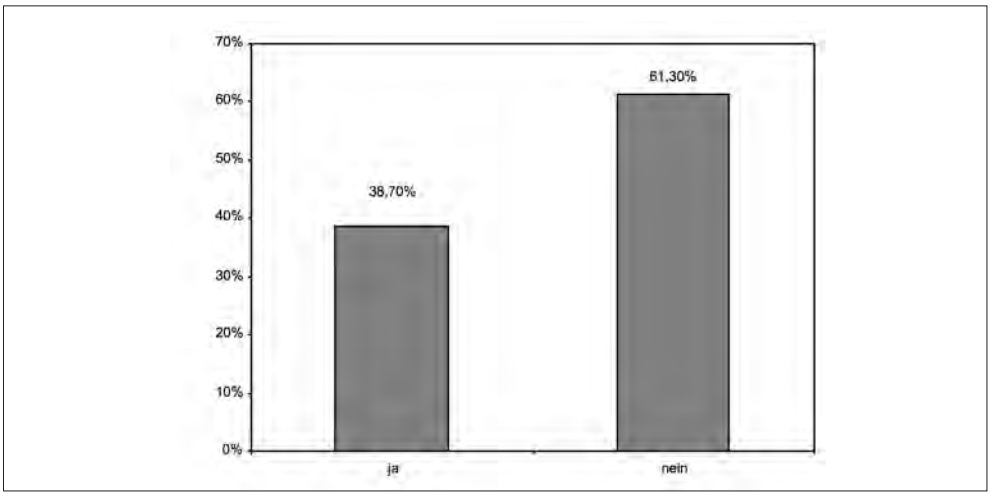
5 | Haben Sie im HR-Bereich definierte Hochschulkooperationen

Bei der Frage nach den Erwartungen von Personalverantwortlichen an die Zusammenarbeit mit einer Hochschule, wird mit 81,5 Prozent die langfristige Unterstützung der HR-Arbeit präferiert (n=27).



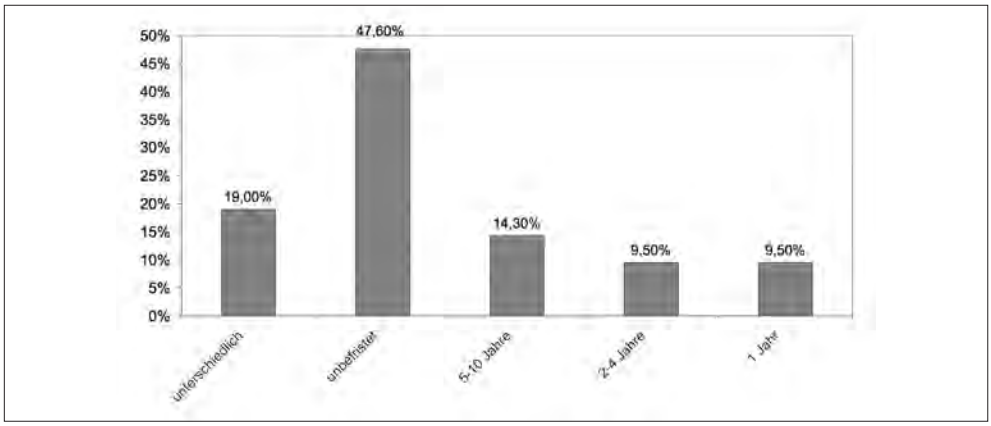
6 | Erwartungen von HR-Verantwortlichen an die Zusammenarbeit mit einer Hochschule

38,7 Prozent der Befragten suchen zur Bewältigung strategischer HR-Herausforderungen die Unterstützung von Hochschulen. (n=31)



7 | Unterstützung von Hochschulen bei strategischen HR-Herausforderungen

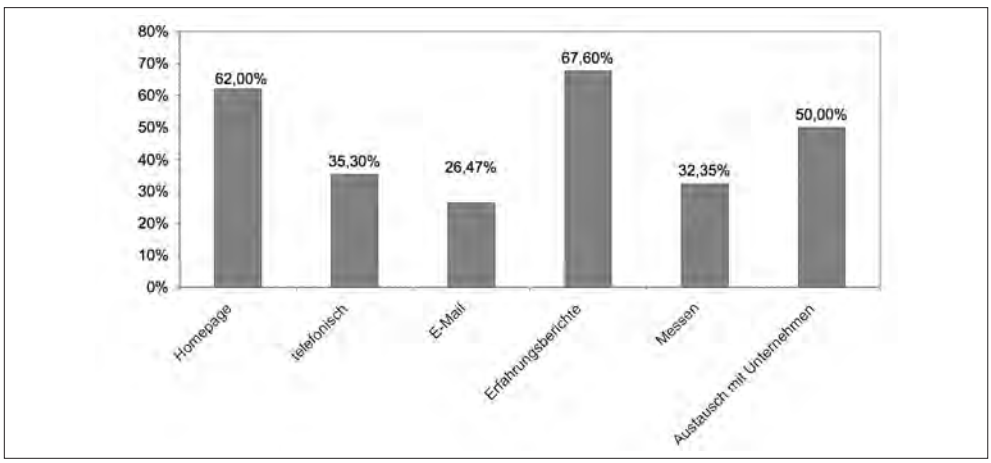
In 47,6 Prozent der Fälle sind die Hochschulkooperationen von unbefristeter Dauer. (n=21) 41,7 Prozent der Unternehmen haben ihre Hochschulkooperationen vertraglich definiert. (n=24)



8 | Dauer der Kooperationen

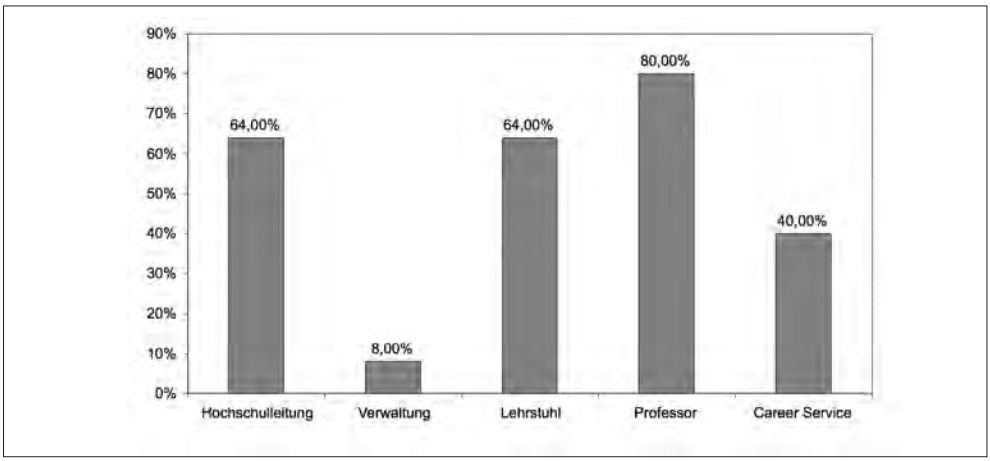
Mehrheitlich sind diese Partnerschaften aus einzelnen Projekten (76%) und über persönliche Kontakte entstanden (72%). Seltener wurde aktiv nach Kooperationsmöglichkeiten gesucht (40%). (n=25)

Über potenzielle Partnerhochschulen würden sich die Teilnehmer der Stude vorwiegend über folgende Kanäle informieren: Erfahrungsberichte (67,6%), Homepage der jeweiligen Hochschule (62%) und Austausch mit anderen Unternehmen (50%). (n=35)



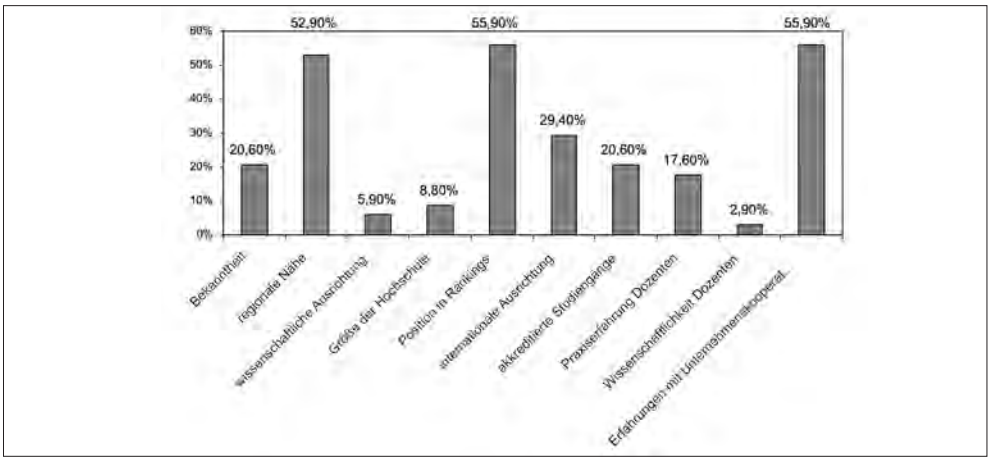
9 | Wie informieren sich Unternehmen bei Interesse an Hochschulkooperationen

Gespräche über mögliche Hochschulkooperationen werden in erster Linie mit Professoren geführt (80%). An zweiter Stelle rangieren mit jeweils 64 Prozent Hochschulleitungen und Lehrstühle als Anlaufstelle für entsprechende Gespräche. (n=25)



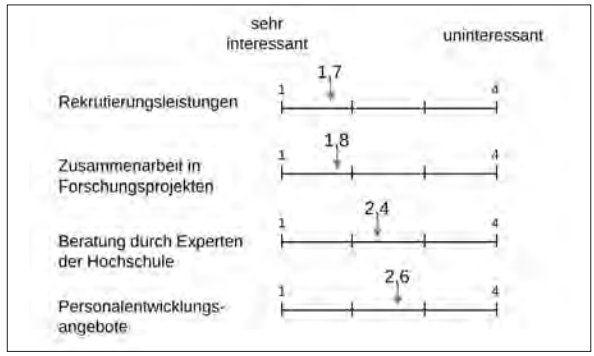
10 | Wen kontaktieren Unternehmen bei Interesse an Hochschulkooperationen (Erstkontakt)

Bei der Auswahl einer Partnerhochschule spielen aus Sicht der Befragten folgende Kriterien eine wichtige Rolle: die Position einer Hochschule in Rankings (55,9%), ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Unternehmen (55,9%) sowie ihre regionale Nähe zum Unternehmensstandort (52,9%). Weitere wichtige Kriterien bei der Hochschulauswahl sind: ihre internationale Ausrichtung (29,4%), ihre Bekanntheit (20,6%) und ihr Angebot an akkreditierten Studiengängen (20,6%). (n=34)



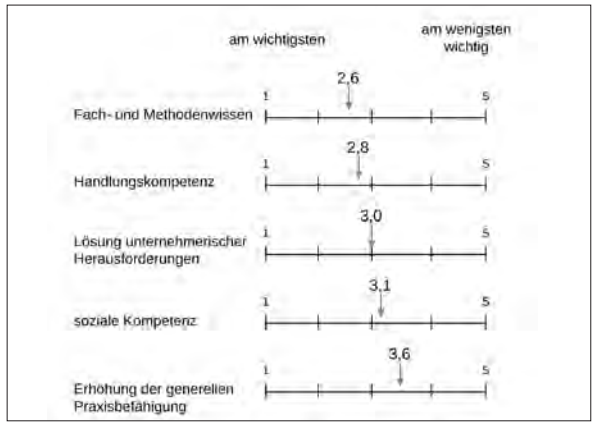
11 | Die wichtigsten Kriterien bei der Auswahl einer Partnerhochschule

Rekrutierungsleistungen und die Zusammenarbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten sind laut der Umfrageergebnisse unternehmerisch am interessantesten. An dritter Stelle folgt mit einem Durchschnittswert von 2,4 auf einer Skala von 1 (sehr interessant) bis 4 (uninteressant) die Beratung durch Experten der Hochschule. Auf Rang vier finden sich die Personalentwicklungsangebote von Hochschulen (n=31). Wenn die Personalentwicklung durch Hochschulen interessant ist, soll sie an erster Stelle der Weiterbildung von Mitarbeitern (ø 1,8 auf einer Skala von 1 bis 4) bzw. ihrer Erstausbildung (ø 1,9) dienen. Mit einem Durchschnitt von 2,4 sind Personalentwicklungsmaßnahmen zudem ein begehrtes Mittel zur Mitarbeiterbindung. In den seltensten Fällen wird mit der Personalentwicklung die Umschulung von Arbeitskräften verfolgt (ø 3,75).



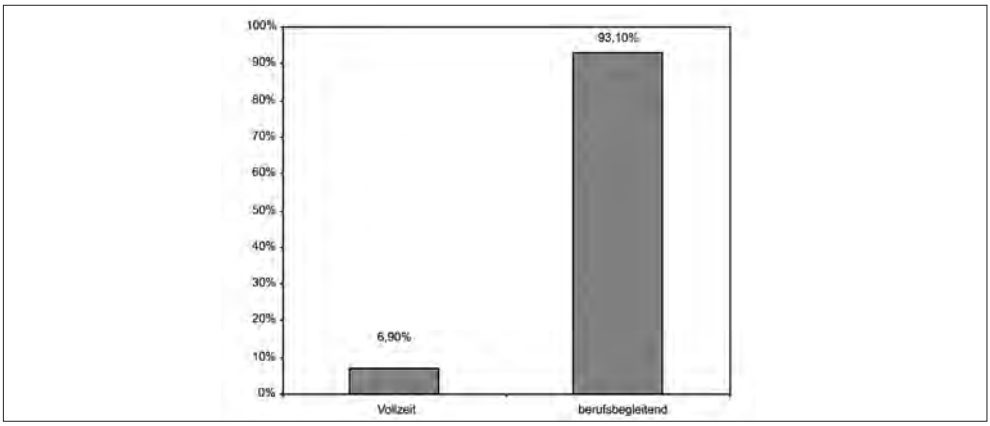
12 | Welche Angebote wünschen sich Unternehmen von Hochschulen?

Die beiden wichtigsten Ziele von Personalentwicklungsmaßnahmen sind die Steigerung des Fach- und Methodenwissens der Teilnehmer sowie ihrer Handlungskompetenz. Des Weiteren sollen die Maßnahmen die Lösung unternehmerischer Herausforderungen begünstigen, die soziale Kompetenz der Zielgruppe steigern und ihre generelle Praxisbefähigung erhöhen. (n=29)



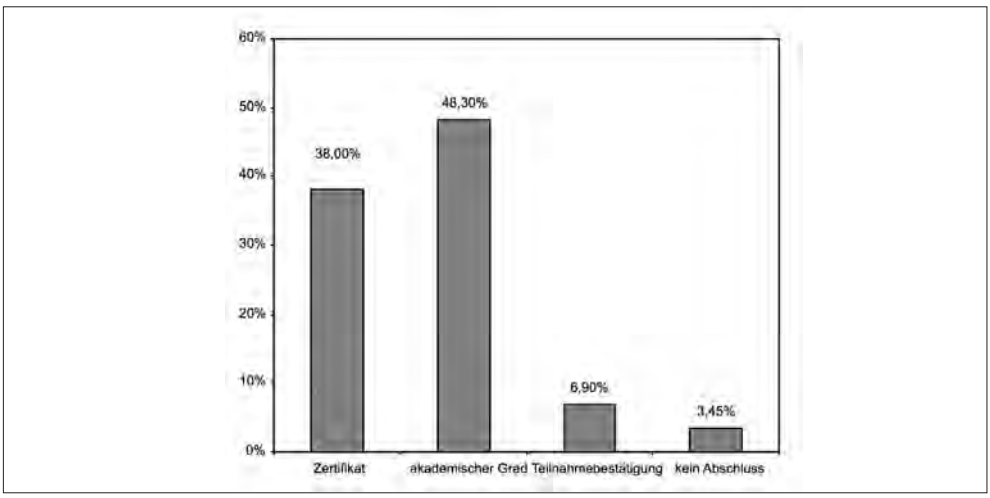
13 | Resultate von Personalentwicklungsmaßnahmen (Lernziele)

Mit 93,1 Prozent stimmen die Befragten mehrheitlich für eine berufsbegleitende Personalentwicklungsmaßnahme. Diese wird bestenfalls am Unternehmensstandort (37,9%) durchgeführt.



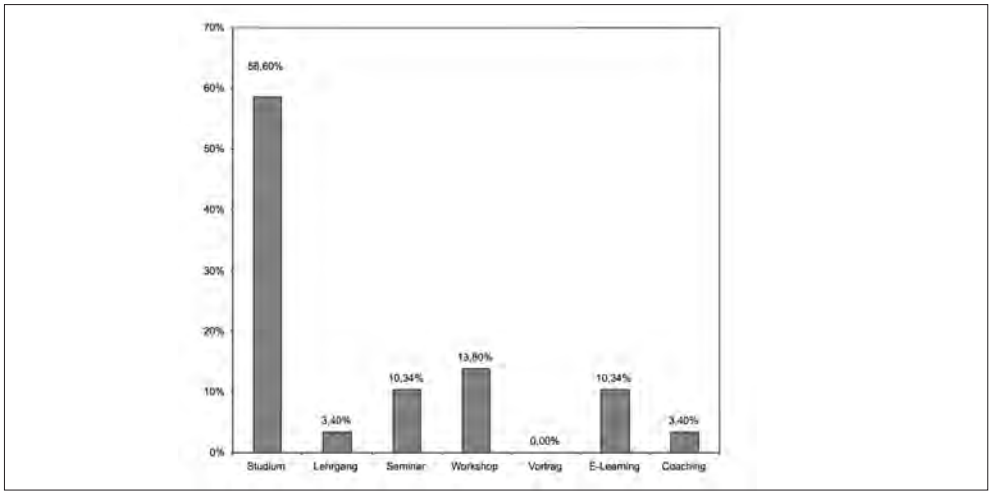
14 | Die gewünschte Ausgestaltungsform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Art der Maßnahme)

Als Abschluss wird ein akademischer Grad dem Zertifikat vorgezogen.



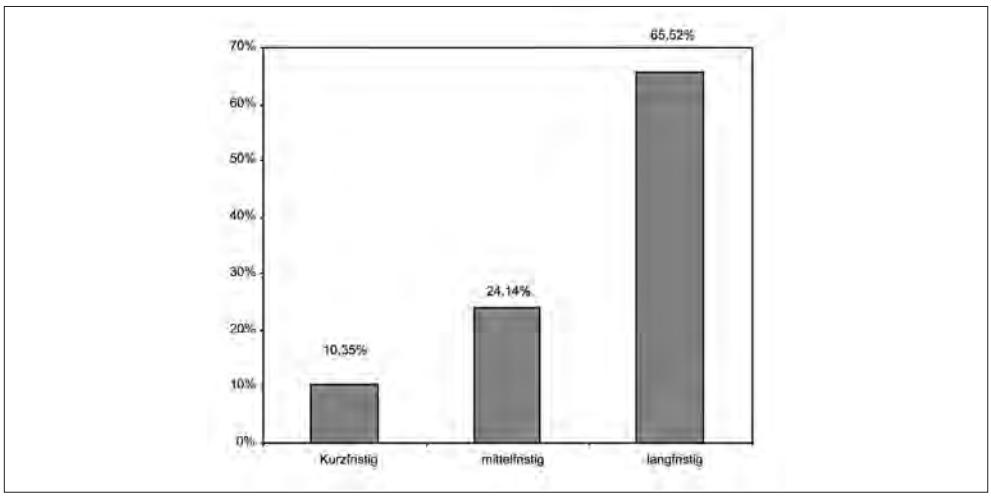
15 | Die gewünschte Ausgestaltungsform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Abschluss)

Außerdem priorisieren die Befragten Personalentwicklungsmaßnahmen in Form eines Studiums.



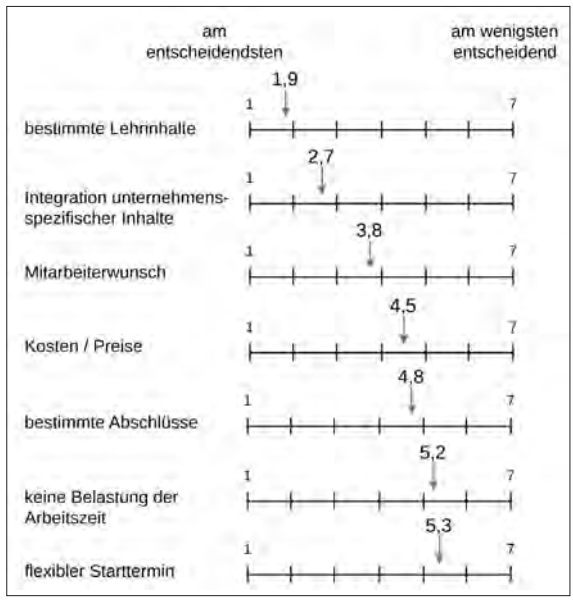
16 | Die gewünschte Ausgestaltungsform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Form der Maßnahme)

Was die Dauer betrifft, werden langfristige Maßnahmen, die über mehrere Jahre gehen können, den mittel- und kurzfristigen Personalentwicklungsangeboten von Hochschulen eindeutig vorgezogen. (n=29)



17 | Die gewünschte Ausgestaltungsform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Dauer der Maßnahme)

Die Frage, wie entscheidend bestimmte Aspekte bei der Wahl einer Personalentwicklungsmaßnahme sind, ergibt folgendes Rangfolge: In erster Linie sind bestimmte Lehrinhalte ausschlaggebend im Auswahlprozess. Auf den Rängen zwei bis fünf rangieren die Kriterien Integration unternehmensspezifischer Inhalte, die Wünsche der Mitarbeiter, die Kosten der Personalentwicklung sowie bestimmte Abschlüsse. Dass sich die Maßnahme nicht auf die Arbeitszeit im Unternehmen auswirkt und zu flexiblen Zeiten gestartet werden kann, schätzen die Befragten als weniger entscheidend ein; Gleiches gilt für flexible Starttermine. (n=24)



18 | Entscheidende Aspekte bei der Wahl einer Personalentwicklungsmaßnahme

2.5 FAZIT

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

- Ein bemerkenswertes Ergebnis der Studie ist folgende Diskrepanz: Ein Großteil der befragten Unternehmen sehen Hochschulkooperationen als strategisch relevantes Thema und haben dementsprechend Maßnahmen und Partner definiert. Eine große Mehrheit der Personalverantwortlichen erwartet, dass diese Zusammenarbeit mit Hochschulen v. a. der langfristigen Unterstützung der HR-Arbeit dienen soll. Insofern Hochschulkooperationen allgemein als strategisch relvant gelten und speziell im HR-Bereich zur Erreichung langfristiger Ziele dienen sollen, verwundert allerdings: Nicht einmal die Hälfte der Befragten sucht zur Bewältigung strategischer HR-Herausforderungen tatsächlich die Unterstützung von Hochschulen.
- Tertiäre Personalentwicklungsmaßnahmen sind insbesondere für Nachwuchsführungskräfte attraktiv.
- Tertiäre Personalentwicklungsmaßnahmen sollen Teilnehmer bei der Lösung anstehender unternehmerischer Herausforderungen helfen.
- Das entscheidende Kriterium bei der Wahl einer tertiären Personalentwicklungsmaßnahme ist die Integration unternehmensspezifischer Inhalte.
- Unternehmen erwarten von Hochschulen Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Unternehmen.
- Bei der Frage nach den peripheren Dienstleistungen von Hochschulen werden Rekrutierungsleistungen am attraktivsten bewertet.

SABINE SAX (2011)

3 ANFORDERUNGSKRITERIEN FÜR FÜHRUNGSKRÄFTE

3.1 KERNFRAGE

Diese Studie untersucht jene Anforderungskriterien, die Führungskräfte erfüllen sollten. Dabei geht es zum einen um die Frage, welche Anforderungskriterien Führungskräfte ganz allgemein erfüllen sollen. Zum anderen geht es speziell um jene Anforderungskriterien von Führungskräften auf der Hierarchieebene mittleres Management (z. B. Abteilungsleiter, Niederlassungsleiter, Filialleiter). Im Kern geht es um folgende Fragen: Welche Kompetenzen – als spezielles Anforderungskriterium – sollten Führungskräfte generell haben? Und welche Kompetenzen sollten Führungskräfte auf der Hierarchieebene des »mittleren Managements« haben?

3.2 THEORETISCHE VORANNAHMEN

IBM führte 2010 eine Studie mit dem Titel »Unternehmensführung in einer komplexen Welt« durch: Im Rahmen persönlicher Gespräche wurden 1.541 CEOs aus der Privatwirtschaft und dem öffentlichen Sektor nach den zukünftigen Herausforderungen für Führungskräfte befragt. Beinahe einhellig gaben die CEOs an: »Die neue Wirtschaftswelt ist […] sehr viel dynamischer, ungewisser, komplexer und strukturell anders.« (IBM 2010: 14) Die vorrangigen Herausforderungen an Führungskräfte seien daher, Veränderungen zu meistern und mit Komplexität umzugehen. Nicht zuletzt angesichts der beschriebenen Situationen und den daraus entstehenden Herausforderungen rückt der Begriff »Kompetenz« in den Mittelpunkt. Denn Kompetenz ist die »Disposition selbstorganisierten Handelns«, welche sich besonders dann konkretisiert, wenn es neue und nicht routinierte Situationen zu bewältigen gilt. (Erpenbeck, Rosenstiel 2003: XI; dies. 2007: XXIII). Oder anders ausgedrückt: Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, kreativ und selbstorganisiert solche Situationen zu bewältigen, die sich auszeichnen durch Dynamik, Ungewissheit, Komplexität und ein strukturelles Anderssein. Neben einem obligatorischen aktuellen Fach- und Allgemeinwissen setzen sich die Anforderungskriterien an Führungskräfte daher vor allem aus Kompetenzen zusammen.

3.3 DESIGN

Die vorliegende Studie besteht aus zwei voneinander getrennten aber dennoch miteinander assoziierten Befragungen. Bei der ersten Befragung wurden angehende Führungskräfte danach befragt, ob und welche allgemeinen Anforderungskriterien in ihren Unternehmen für Führungskräfte definiert worden sind. Bei der zweiten Befragung wurden HR-Verantwortliche von 40 Unternehmen danach befragt, ob und welche Anforderungskriterien in ihren Unternehmen für Führungskräfte auf der Hierarchieebene »mittleres Management« definiert worden sind. Der Fokus bei den Anforderungskriterien liegt bei beiden Befragungen auf dem Aspekt der Kompetenzen von Führungskräften.

Grundlage der Befragung ist ein allgemeiner Kanon der Kompetenzen von Führungskräften. Dieser besteht aus den folgenden 16 Kompetenzen.[3]

19 | Kompetenzen einer Führungskraft

Diese 16 Kompetenzen können wie folgt definiert werden:[4]

ergebnisorientiertes Handeln	■ Verfolgt und realisiert Ziele bewusst mit großer Willensstärke, Beharrlichkeit und Aktivität und gibt sich erst zufrieden, wenn klare Ergebnisse vorliegen. ■ Nimmt auf alle Teilaspekte des zum Ziel führenden Handelns aktiv Einfluss. ■ Legt bei zeitweiligen Schwierigkeiten bei der Sicherung der Ergebnisse eine große Ausdauer an den Tag. ■ Wird durch die Erwartung von konkreten Ergebnissen motiviert.
Loyalität / Integrität	■ Steht klar zum Unternehmen und zu den Mitarbeitern / Kollegen – sowohl in positiven als auch in kritischen Situationen. ■ Ist gegenüber Führungskräften offen und kooperationsbereit. ■ Setzt sich für das Unternehmen und seine Ziele ein, identifiziert sich mit den Produkten / Dienstleistungen des Unternehmens und vertritt diese mit Überzeugung. ■ Vertritt das Unternehmen in der Öffentlichkeit aktiv und hält eigene Unzufriedenheiten mit dem Unternehmen zurück.
analytische Fähigkeiten	■ Besitzt eine rasche Auffassungsgabe, beherrscht Methoden des abstrakten Denkens und kann sich klar ausdrücken. ■ Kann Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, die Informationsflut verdichten, Sachverhalte schnell auf den Punkt bringen, Tendenzen und Zusammenhänge erkennen und richtige Schlüsse und Strategien daraus ableiten. ■ Versteht es mit Zahlen, Daten und Fakten sicher umzugehen und aus der Informations- und Datenvielfalt ein klar strukturiertes Bild zu zeichnen.
Problemlösungsfähigkeit	■ Identifiziert problematische Situations-, Prozess- und Zielstrukturen, löst Aufgaben und Probleme intensiv zupackend durch Rückgriff auf den eigenen sowie auf den im Unternehmen vorhandenen fachlichen und methodischen Wissens. ■ Bringt die erkannten Probleme in kreative Diskussionen der Arbeitsgruppe oder des Unternehmens ein. Gestaltet Kommunikations- und Leitungsstrukturen dem erkannten Problemtyp entsprechend effektiv. ■ Initiiert systematisch-methodische Vorgehensweisen bzw. Prozesse soweit Problemlösungsprozesse mit einzelnen Personen oder (Projekt-) Gruppen. Grenzt dabei Risiken systematisch ein und löst komplexe Probleme in bearbeitbare Teilprobleme bzw. schritte auf.

3 Vgl. Faix, Mergenthaler 2010b: 144 und Erpenbeck, Faix, Keim 2010.

4 Die folgenden Beschreibungen sind zu finden bei Erpenbeck, Faix, Keim 2010: 405 ff.

Zuverlässigkeit	■ Entwickelt eine hohe Eigenverantwortung und (Arbeits-)Disziplin, ein starkes Pflichtgefühl und Aufgabenbewusstsein und ist vertrauenswürdig. ■ Hat eine idealorientierte Arbeitseinstellung und handelt wertgeleitet, mit hohen Ansprüchen an sich selbst und andere, setzt sich dafür ein, wichtige Werte in der Unternehmenskultur zu verankern. ■ Setzt als richtig Erkanntes möglichst schnell und energisch durch und hält dabei Emotionen und Wertungen aus sachlichen Aussagen heraus. ■ Unterstützt die Wahrung der Unternehmensinteressen durch eigenes wirtschaftliches Verhalten und hohe Loyalität, thematisiert Fehler und Probleme, wenn diese das Unternehmen gefährden.
Entscheidungsfähigkeit	■ Ist gerne bereit, Entscheidungen zu treffen und sie konsequent umzusetzen. ■ Nimmt alternative Handlungsmöglichkeiten aktiv wahr, ist fähig, Alternativen erkenntnismäßig und wertmäßig zu beurteilen. ■ Kann sich in Fällen nicht berechenbarer Entscheidungen sowohl auf eine Analyse als auch auf seine Intuition beziehen. ■ Kann klare Prioritäten setzen.
Gestaltungswille	■ Hat Freude daran, Systeme und Prozesse aktiv zu gestalten. Lässt sich durch Herausforderungen motivieren und besitzt den Willen, Lösungen auch gegen Widerstände durchzusetzen. ■ Kann Projekte bedarfsgerecht auswählen, setzt klare Prioritäten in der Entwicklung von Lösungen. ■ Ist in der Lage, systematisch ganzheitliche Problemlösungen zu entwickeln, kann dabei Wissen und Ideen anderer systematisch generieren, weiterentwickeln und in die Lösung integrieren. ■ Kann komplexe Vorhaben termingerecht, kostengünstig und in hoher Qualität umsetzen und ist in der Lage komplexe Prozesse zu koordinieren und zu organisieren.
Kommunikationsfähigkeit	■ Knüpft gerne Kontakte und kommuniziert mit Menschen, geht offen und wohlwollen, aber mit der notwendigen Distanz, auf andere Menschen zu. ■ Respektiert die Mitmenschen, hört gut zu und geht auf die Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und mit Frustrationstoleranz. ■ Besitzt eine hohe Überzeugungsfähigkeit. ■ Kann seine Kommunikation der Zielgruppe anpassen, kann den Prozess der Zielfindung überzeugend steuern und vermittelt Ziele plausibel; achtet darauf, dass die Mitarbeiter und Kollegen die Ziele kennen und verinnerlichen.
Initiative	■ Zeigt im gesamten Arbeitsprozess, aber auch im Privatleben, hohes persönliches Engagement. ■ Entwickelt eigene Zielvorstellungen und Ideen und setzt sich aktiv und erfolgreich dafür ein. ■ Eignet sich das dafür notwendige Wissen an. ■ Die eigenen Aktivitäten finden bei anderen hohe Akzeptanz.

Einsatzbereitschaft	■ Setzt sich selbstlos und verantwortungsbewusst für gemeinsame Unternehmens- und Arbeitsziele sowie im Privatleben ein. ■ Stellt hohe Forderungen an die eigenen Anstrengungen und die der Mitarbeiter und Kollegen. ■ Wirkt durch sein Handeln für andere als Vorbild. ■ Kann andere zu tatkräftigen Handlungen bewegen.
ganzheitliches Denken	■ Richtet das Denken nicht nur auf fachlich-methodische Details der eigenen Arbeit, sondern auf deren umfassende Inhalte, Zusammenhänge und Hintergründe. ■ Kann über die eigene Arbeitsgruppe und das eigene Unternehmen hinausgehen; erkennt und betrachtet das nähere und weitere Umfeld der Aufgabenstellung. ■ Beachtet dabei nicht nur die im engeren Sinne fachlichen, sondern auch die die ethischen, ökonomischen, politischen, sozialen und ökologischen Wechselbeziehungen des eigenen Handelns. ■ Die Persönlichkeit integriert das Fachliche und ordnet sich ihm nicht einfach unter.
Konfliktlösungsfähigkeit	■ Erkennt die Interessensgegensätze anderer und kennt die eigene Interessenlage. ■ Besitzt die nötige Einsicht und Toleranz, andere Interessen unvoreingenommen zu prüfen und die eigenen kritisch zu hinterfragen. ■ Führt konfliktäre Gespräche mit Kollegen, Führungskräften, Kunden etc. sensibel und hält Konflikte aus. Besitzt Überzeugungsfähigkeit, löst Widerstände und Blockaden durch überzeugende Argumentation auf, schafft Vertrauen und wirkt sicher im Auftreten. ■ Löst Konflikte nicht auf Kosten der widerstreitenden Parteien, sondern so, dass deren Eigenverantwortung, Kreativität und soziale Kommunikation zunimmt, ist deshalb eine Persönlichkeit, die in Konfliktfällen, gerne als Vermittler aufgesucht wird.
Teamfähigkeit	■ Ist bereit und in der Lage, in Gruppen/Teams zu arbeiten, geht auf andere offen und wohlwollend, aber ohne Distanzlosigkeit zu. ■ Veranlasst die offene Darlegung anderer Sichtweisen und Meinungen, hört gut zu und geht auf Gesprächspartner ein, begegnet Einwände sachlich und frustrationstolerant; hält andere Sichtweisen und Meinungen aus und ist in der Lage, sie in die Gruppenprozesse einzubinden. ■ Ist konsensfähig und setzt sich auch bei Differenzen für gemeinsame Lösungen ein, überzeugt durch Argumente. ■ Wirkt vermittelnd zwischen eigenem Leistungsniveau, durchschnittlichem Leistungsniveau der Gruppe und sozialen Leistungs- und Wertvorgaben.
Akquisitionsstärke	■ Geht auf andere Personen aktiv und initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation. ■ Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht. ■ Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbstständig ein, kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren. ■ Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenüber ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termin etc.)

Belastbarkeit	■ Organisiert bei Unbestimmtheiten, Schwierigkeiten, Widerständen und unter Stress für einen überschaubaren Zeitraum. ■ Hält auch unter solchen komplizierten Bedingungen an Vorhaben fest und fühlt sich durch erhöhte Anforderungen herausgefordert und aktiviert. ■ Macht durch sein Verhalten auch anderen Mut, sich Belastungen zu stellen und dies als Herausforderungen für die Entwicklung der eigenen Person oder der Gruppe, Abteilung etc. anzunehmen. ■ Betrachtet zurückliegende Konflikte und kritische Bewährungssituationen als persönliche Entwicklungs- und Reifeimpulse und versucht, sachlich zu handeln; ist psychisch stabil genug, um auftretenden Stress positiv zu verarbeiten.
Innovationsfreudigkeit	■ Sucht und realisiert aktiv positive Veränderungen von Produkten / Dienstleistungen, Produktions- und Organisationsmethoden, Marktbeziehungen und übergreifende Vernetzungen, stellt sich Problem- und Handlungssituationen mit offenem Ausgang bewusst und gern. ■ Ist Neuem gegenüber auch außerhalb der Arbeitssphäre, im sozialen Umfeld im Freizeitbereich, in der Privatsphäre aufgeschlossen, setzt Neuerungen gern aktiv um. ■ Erbringt in Situationen, die für Veränderungen offen sind, oft die besten und kreativsten Leistungen. ■ Erweitert durch den intensiven Gewinn von Erfahrungen, durch Lernen und Umweltexploration kontinuierlich die Voraussetzungen, um innovativ wirken zu können.

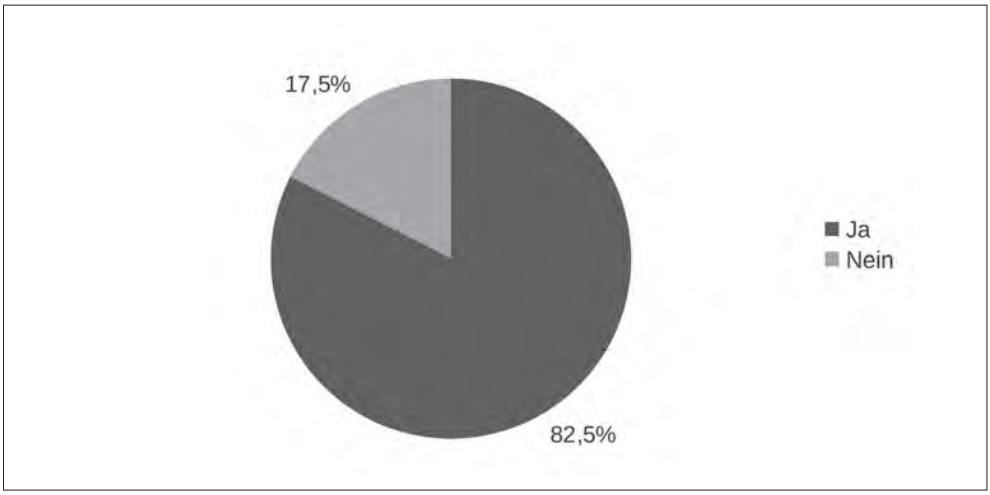
Dieser allgemeine Kanon der Kompetenzen von Führungskräften entstand durch:

– Interviews von / Umfragen bei HR-Verantwortlichen wie auch Führungskräften, welche die SIBE seit einigen Jahren durchführt; dabei werden von der SIBE pro Jahr ca. 150 Unternehmen nach den allgemeinen Anforderungskriterien für Führungskräfte befragt.
– Analyse von Stellenausschreibungen
– Auswertung von Studien
– Expertenrunde von Mitarbeitern der SIBE[5]
(siehe dazu Erpenbeck, Faix, Keim 2010: 405 und Faix, Schulten, Auer 2009: 157),

Die angehenden Führungskräfte und HR-Verantwortlichen wurden in der vorliegenden Studie jeweils danach gefragt, welche der genannten 16 Kompetenzen in ihrem Unternehmen allgemein in den Anforderungsprofilen von Führungskräften bzw. speziell in den Anforderungsprofilen von Führungskräften des mittleren Managements auftauchen.

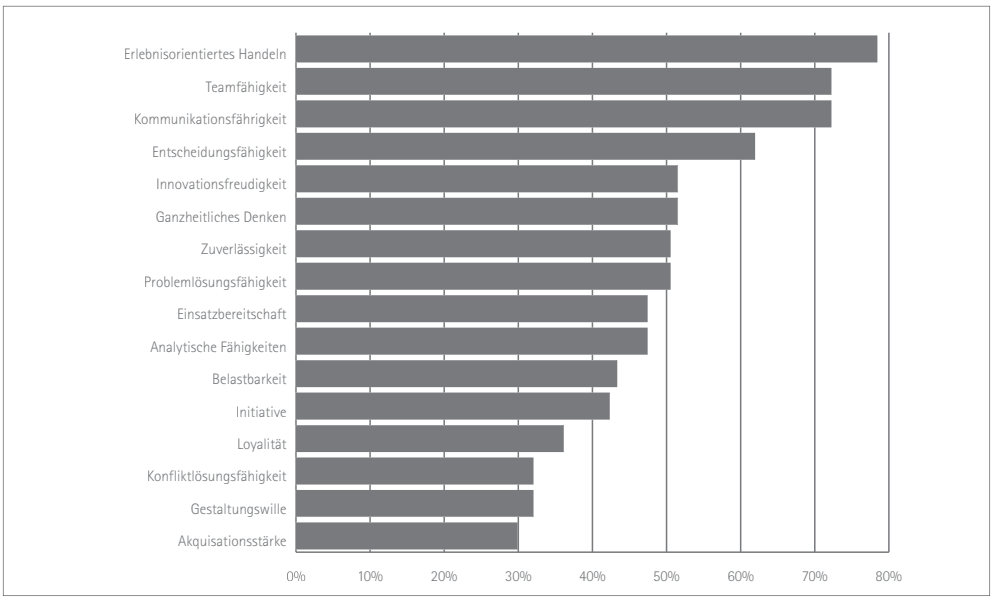
3.4 ERGEBNISSE: ALLGEMEINE ANFORDERUNGSKRITERIEN VON FÜHRUNGSKRÄFTEN

In über 80% der Unternehmen, in denen die Befragten arbeiten, sind Anforderungskriterien für Führungskräfte definiert.



20 | »Hat Ihr Unternehmen Anforderungskriterien für Führungskräfte definiert?«

Bei der Frage nach dem allgemeinen Kompetenzprofil von Führungskräften ergibt sich folgendes Bild:



21 | »Welche der nachstehenden Kompetenzen zählen in Ihrem Unternehmen zu den definierten Anforderungskriterien?«

5 Diese Expertenrunde setzte sich aus folgenden Personen zusammen:
John Erpenbeck, Bettina Rominger, Annette Horne, Peter Wittmann, Silke Keim, Werner G. Faix.

Bei dieser Frage bestand die Möglichkeit, noch weitere Antworten, d. h. Kompetenzen hinzufügen, welche die Befragten nicht den abgefragten Kompetenzen zuordnen konnten. Bei der Auswertung wurde deutlich: Die Befragten geben zum einen zusätzlich solche Kompetenzen an, die nur vermeintlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können. Zum anderen finden sich hier Kompetenzen, die tatsächlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können.

Die Antworten / Kompetenzen, die nur vermeintlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können, werden bei der Auswertung geclustert, indem sie den abgefragten 16 Kompetenzen zugeordnet werden.

- **ergebnisorientiertes Handeln,**
  zusätzlich genannt werden v. a. unternehmerisches Denken und Handeln, strategische Orientierung / strategisches Denken und Handeln, Zielorientierung

- **Zuverlässigkeit,**
  zusätzlich genannt werden v. a. Verantwortung übernehmen, Verantwortungsbewusstsein

- **Innovationsfreudigkeit,**
  zusätzlich genannt werden v. a. Veränderungsfähigkeit, Veränderungsbereitschaft, innovatives Denken, »Veränderungstreiber«

- **Akquisitionsstärke,**
  zusätzlich genannt werden v. a. Überzeugungskraft, Begeisterungsfähigkeit

- **Loyalität,**
  zusätzlich genannt werden v. a. Verschwiegenheit, Vorleben der Unternehmenswerte

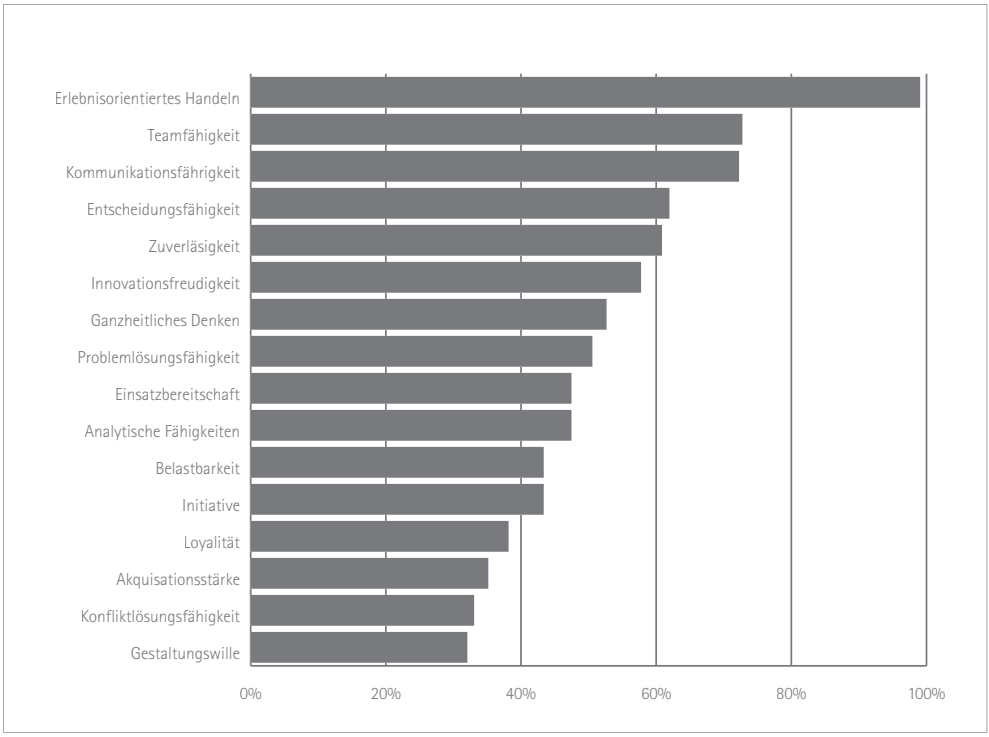
- **Initiative,**
  zusätzlich genannt wird v. a. Engagement

- **ganzheitliches Denken,**
  zusätzlich genannt wird v. a. interdisziplinäres Denken

- **Konfliktlösungsfähigkeit,**
  zusätzlich genannt wird v. a. »politisches Feingefühl«

- **Gestaltungswille,**
  zusätzlich genannt wird v. a. Schaffung einer Kultur der Zusammenarbeit

Kombiniert man die aus dieser qualitativen Analyse gewonnenen Ergebnisse mit den bereits bestehenden Ergebnissen auf die Frage nach den Kompetenzen von Führungskräften des mittleren Managements, ergibt sich folgendes leicht modifizierte Bild:



22 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene mittleres Management definiert?« (Kombination mit Daten aus qualitativer Analyse)

Insgesamt ergibt sich aus den zusätzlich genannten, tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen folgendes Bild:

- **normativ-ethische Einstellung,**
  zusätzlich genannt werden v. a. Respekt, Integrität, »Vorbildfunktion«, Werteorientierung, verantwortliches Handeln, Nachhaltigkeit, soziale Verantwortung

- **Fachwissen,**
  zusätzlich genannt werden v. a. fachliche Qualifikation, Know-How, Erfahrung

- **Kooperationsfähigkeit**,
  zusätzlich genannt werden v. a. Förderung von Diversity, Offenheit und Ehrlichkeit

Die Kompetenzen, die tatsächlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können, werden bei der Auswertung geclustert, indem sie den Kompetenzen des KODE®-Kompetenz-Atlas zugeordnet werden (siehe das Design der dritten Studie, die in diesem Artikel vorgestellt wird).[6] Zur Rechtfertigung dieses Vorgehens sei angemerkt, dass auch die abgefragten 16 Kompetenzen aus diesem Kompetenz-Atlas entnommen sind.

- **Mitarbeiterförderung,**
  zusätzlich genannt werden v. a. Höchstleistung der Mitarbeiter fordern und fördern

- **Kundenorientierung,**
  zusätzlich genannt werden v. a. Serviceorientierung

- **Glaubwürdigkeit,**
  zusätzlich genannt werden v. a. Authentizität, glaubwürdig sein

- **Impuls geben,**
  zusätzlich genannt werden v. a. Motivationsfähigkeit, Mitarbeitermotivation

- **Anpassungsfähigkeit,**
  zusätzlich genannt werden v. a. typengerechte Behandlung einzelner Mitarbeiter, Einfühlungsvermögen

- **Konsequenz,**
  zusätzlich genannt wird v. a. Durchsetzungsfähigkeit

- **schöpferische Fähigkeit,**
  zusätzlich genannt wird v. a. Kreativität

- **systematisch-methodisches Vorgehen,**
  zusätzlich genannt werden v. a. Organisationsfähigkeit & Planung, Fähigkeit zur Priorisierung von Aufgaben

---

6 Neben den oben aufgelisteten Kompetenzen nannten einige wenige Befragte auch »Führungskompetenz« und »interkulturelle Kompetenz« als Anforderungskriterium. Diese beiden Begriffe fließen aus definitorischen Gründen nicht in die Auswertung ein, da es sich sowohl bei der Führungs- als auch bei der interkulturellen Kompetenz um so genannte »querliegende Kompetenzen« (Erpenbeck 2010: 273) handelt. Als solche sind sie keine spezifische Fähigkeit, sondern die Fähigkeit im Führungs- bzw. interkulturellen Kontext kreativ und selbstorganisiert handeln zu können. Anders gesagt setzen sich diese querliegenden Kompetenzen aus solchen Kompetenzen zusammen, die äußerst wichtig sind, um eine Führungs- oder eine interkulturelle Situation bewältigen zu können.

– **Delegieren,**
zusätzlich genannt wird v. a. Delegationsfähigkeit

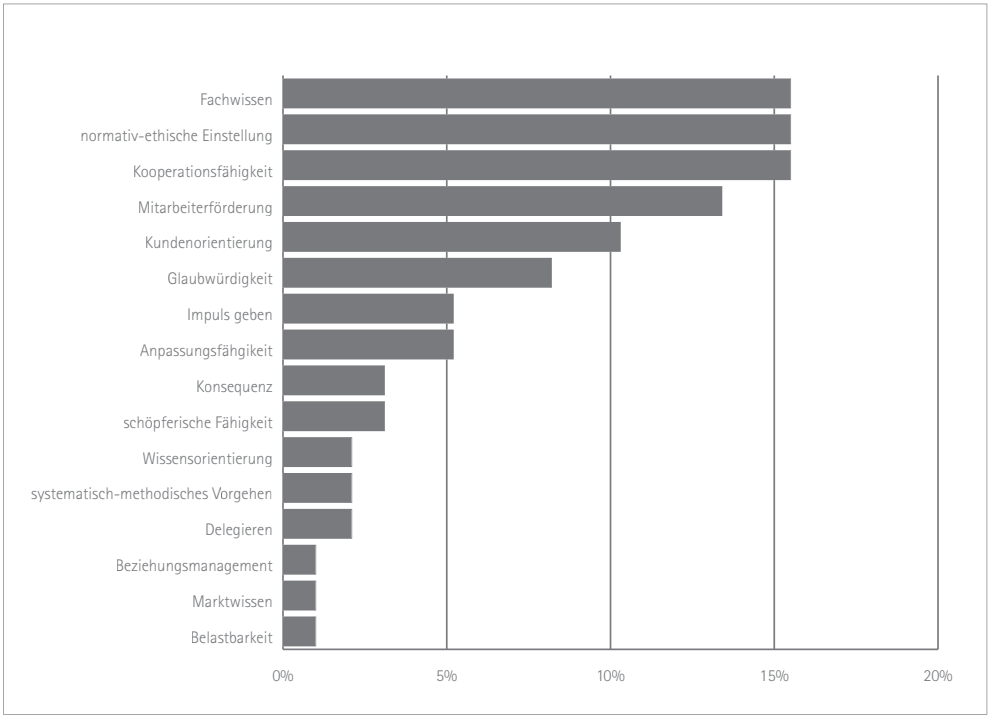
– **Wissensorientierung,**
zusätzlich genannt wird v. a. kontinuierliches Lernen

– **Beziehungsmanagement,**
zusätzlich genannt wird v. a. persönliches Netzwerken

– **Marktwissen,**
zusätzlich genannt wird v. a. Sensitivität für Marktentwicklungen

– **Belastbarkeit,**
zusätzlich genannt wird v. a. Überblick in schwierigen Situationen

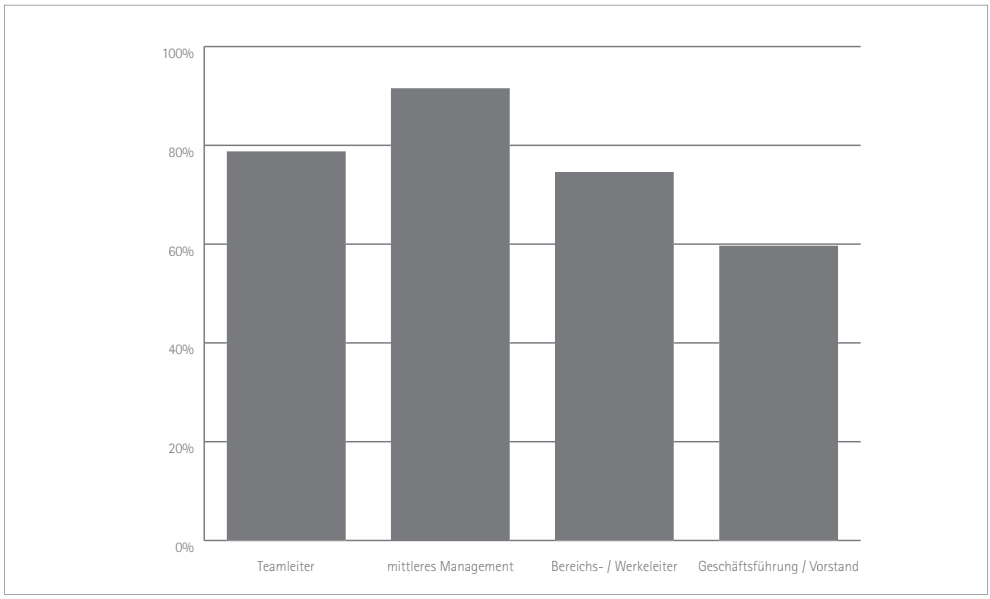
Insgesamt ergibt sich aus den zusätzlich genannten, tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen folgendes Bild:



23 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen als Anforderung für Führungskräfte definiert?« (Cluster der zusätzlichen tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen)

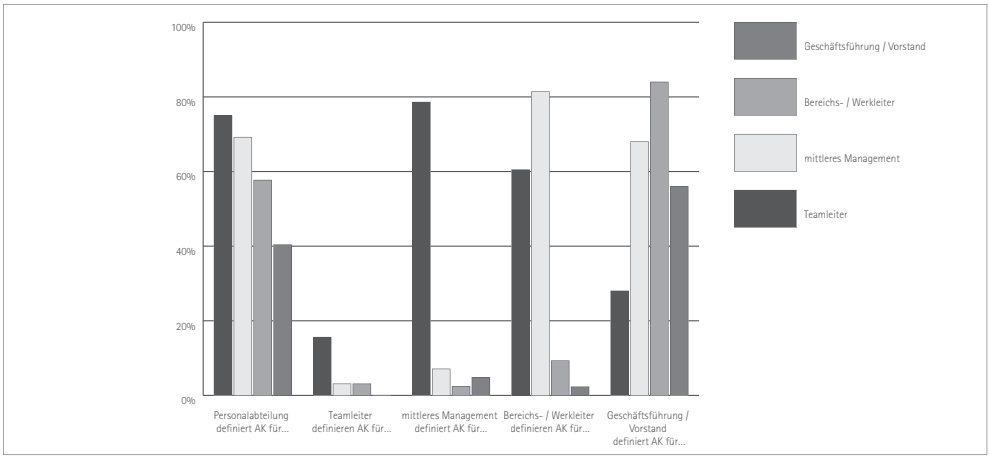
3.5 ERGEBNISSE: ANFORDERUNGSKRITERIEN FÜR FÜHRUNGSKRÄFTE DES MITTLEREN MANAGEMENTS

Über 90% der Befragten bestätigen, dass vor allem auf der Ebene des mittleren Managements (z. B. Abteilungsleiter, Filialleiter) Anforderungskriterien für Führungskräfte definiert sind. Jeweils rund drei Viertel der Befragten geben an, dass auch auf den Ebenen des Teamleiters (79%) und des Bereichs-/Werkleiters (75%) solche standardisierte/allgemein verbindliche Anforderungskriterien für Führungskräfte existieren. Immerhin rund 60% der Befragten geben darüber hinaus an, dass auch für die Ebenen Vorstand und Geschäftsführer solche Anforderungskriterien definiert sind.



24 | »Existieren in Ihrem Unternehmen für folgende Hierarchieebenen standardisierte/allgemein verbindliche Anforderungskriterien für Führungskräfte?«

Auf die Frage, wer diese Anforderungskriterien für welche Hierarchieebene festlege, geben die Befragten an:



25 | »Wer definiert die Anforderungskriterien von... ?«

Bei der Frage nach dem spezifischen Kompetenzprofil von Führungskräften des mittleren Managements ergibt sich folgendes Bild:
Bei dieser Frage bestand die Möglichkeit, noch weitere Antworten, d. h. Kompetenzen hinzufügen, welche die Befragten nicht den abgefragten Kompetenzen zuordnen konnten. Bei der Auswertung wurde deutlich: Die Befragten geben zum einen zusätzlich solche Kompetenzen an, die nur vermeintlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können. Zum anderen finden sich hier Kompetenzen, die tatsächlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können.

Die Antworten / Kompetenzen, die nur vermeintlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können, werden bei der Auswertung geclustert, indem sie den abgefragten 16 Kompetenzen zugeordnet werden.

- **ergebnisorientiertes Handeln,**
  zusätzlich genannt werden v. a. unternehmerisches / strategisches Handeln, strategische Orientierung, Zielstrebigkeit, wirtschaftlicher Einsatz von Ressourcen, Effizienz & Ergebnisorientierung

- **Akquisitionsstärke,**
  zusätzlich genannt werden u. a. Überzeugungskraft, Verhandlungsgeschick, Mitarbeitergewinnungskompetenz

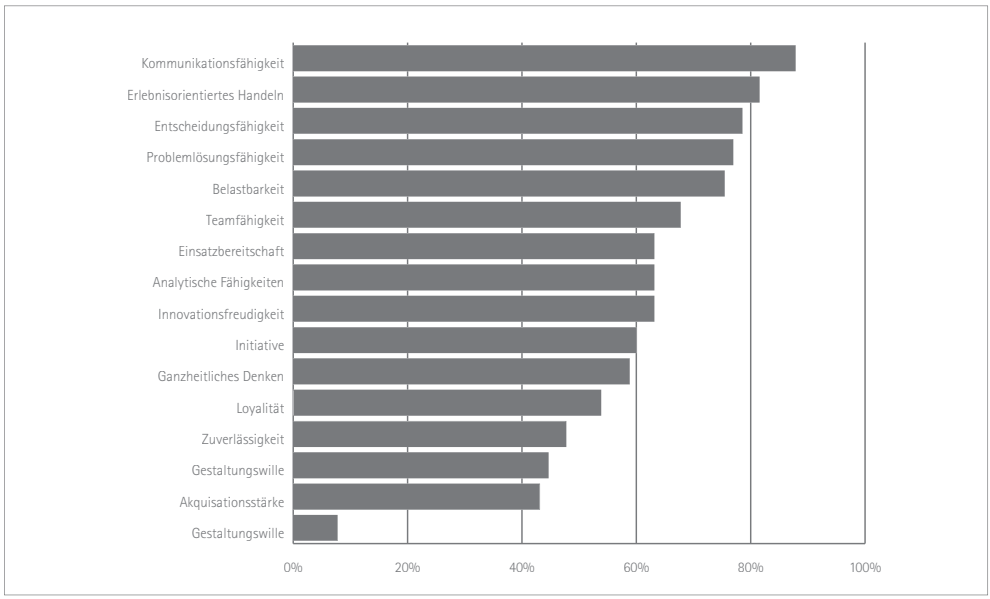
- **Konfliktlösungsfähigkeit,**
  zusätzlich genannt werden u. a. Offenheit & Kritikfähigkeit, Einfühlungsvermögen

– **Innovationsfreudigkeit,**
zusätzlich genannt werden u. a. Change Management, Veränderungsfähigkeit / Veränderungsbereitschaft

– **analytische Fähigkeiten,**
zusätzlich genannt werden u. a. Urteilsfähigkeit, Auffassungsgabe, Analysefähigkeit

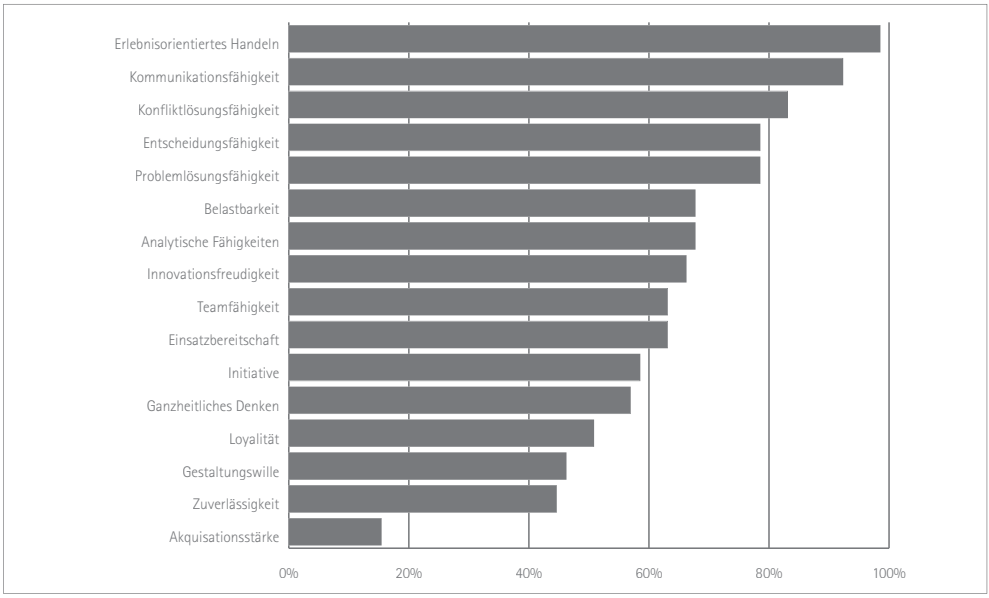
– **Loyalität,**
zusätzlich genannt wird u. a. Identifikation mit dem Unternehmen

– **Kommunikationsfähigkeit,**
zusätzlich genannt werden u. a. offene und verbindliche Kommunikation, situative Angemessenheit



26 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene des mittleren Managements definiert?«

Kombiniert man die aus dieser qualitativen Analyse gewonnenen Ergebnisse mit den bereits bestehenden Ergebnissen auf die Frage nach den Kompetenzen von Führungskräften des mittleren Managements, ergibt sich folgendes leicht modifizierte Bild:



27 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene des mittleren Managements definiert?« (Kombination mit Daten aus qualitativer Analyse)

Die Kompetenzen, die tatsächlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können, werden bei der Auswertung geclustert, indem sie den Kompetenzen des KODE®-Kompetenz-Atlas zugeordnet werden (siehe das Design der dritten Studie, die in diesem Artikel vorgestellt wird). Zur Rechtfertigung dieses Vorgehens sei angemerkt, dass auch die abgefragten 16 Kompetenzen aus diesem Kompetenz-Atlas entnommen sind.

- **normativ-ethische Einstellung,**
  zusätzlich genannt werden u. a. Respekt, Integrität, Vorbildfunktion, Bewusstsein für Nachhaltigkeit

- **Kundenorientierung,**
  zusätzlich genannt wird u. a. Serviceorientierung

- **Impuls geben,**
  zusätzlich genannt werden u. a. Motivationsfähigkeit, Mitarbeiterentwicklungskompetenz, Fördern und Einbeziehen der Mitarbeiter und ihrer Ideen

- **zielorientiertes Führen,**
  zusätzlich genannt wird u. a. effektives Führen

– **schöpferische Fähigkeit,**
zusätzlich genannt wird v. a. Kreativität

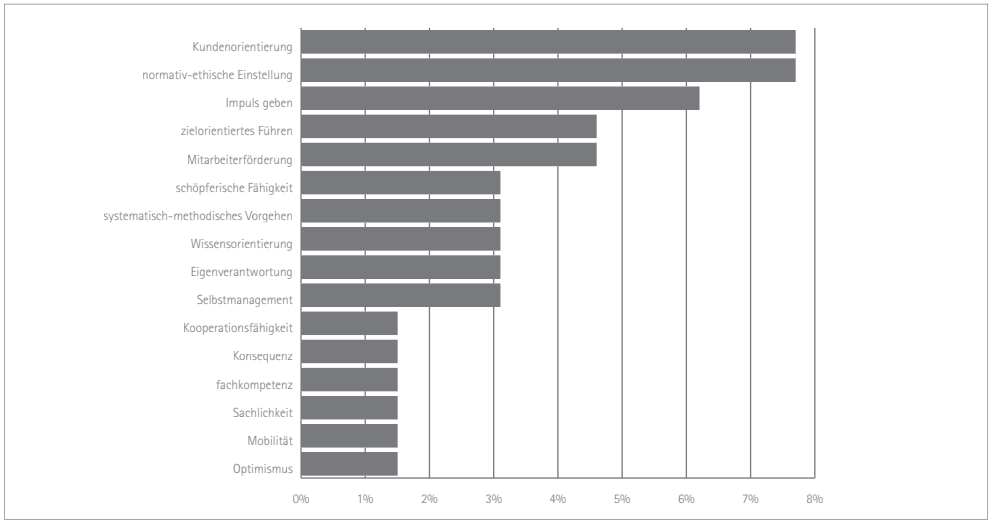
– **systematisch-methodisches Vorgehen,**
zusätzlich genannt werden u. a. Strukturierungsfähigkeit, Organisationsfähigkeit und Planung

– **Wissensorientierung,**
zusätzlich genannt werden u. a. kontinuierliches Lernen, Stärkung der Lernkultur im Unternehmen

– **Eigenverantwortung,**
zusätzlich genannt werden u. a. Selbstständigkeit, Eigeninitiative

– **Selbstmanagement,**
zusätzlich genannt werden u. a. Selbstreflexion, Selbstorganisation

Insgesamt ergibt sich aus den zusätzlich genannten, tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen folgendes Bild:



28 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene des mittleren Managements definiert?« (Cluster der zusätzlichen tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen)

3.6 FAZIT

Die in der vorliegenden Studie abgefragten 16 Kompetenzen können als allgemeiner Kanon der Kompetenzen von Führungskräften bezeichnet werden. Allgemein bedeutet, dass hier all jene geforderten Kompetenzen von Führungskräften gelistet sind, die ungeachtet von Branche, Unternehmen und Hierarchieebene als besonders relevant scheinen.[7] Kanon bedeutet, dass diese Liste branchen-, unternehmens- und hierarchieübergreifend als kleinster gemeinsamer Nenner all jene Kompetenzen von Führungskräften synthetisiert.

Kanonisierung geht freilich hiermit einher: Im konkreten Einzelfall, d. h. in dem konkreten Anforderungsprofil eines bestimmten Unternehmens, das einer bestimmten Branche zugehörig ist und eine Führungskraft für eine bestimmte Hierarchieebene sucht, werden natürlich nicht alle Kompetenzen des Kanons auftauchen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit wird es in diesem Anforderungsprofil aber mehr oder minder große Überschneidungen mit dem Kanon geben, d. h. eine Kompetenz oder mehrere Kompetenzen des Kanons werden in dem konkreten Anforderungsprofil vertreten sein.

Das ergebnisorientierte Handeln gilt dabei als jene Kompetenz, die – insofern man die qualitativen Daten berücksichtigt – so gut wie bei allen befragten Unternehmen ein Anforderungskriterium ist. Insofern kann bei dieser Kompetenz auch von einer Universalie gesprochen werden, von einer Conditio sine qua non führenden Handelns.

VANESSA HOCHREIN, GERHARD KECK, JENS MERGENTHALER, SABINE SAX (2010)

4 WAR FOR TALENTS – DAS RINGEN UM DU-WEISST-SCHON-WEN?

4.1 KERNFRAGE

An Nominaldefintionen jener Menschen, die »Talente« heißen, mangelt es nicht. So wird als Synonym für Talente oftmals der Begriff »High Potentials« verwandt. Freilich ist dies wenig aufschlussreich, wird hier Erklärungsbedürftiges doch mit Erklärungsbedürftigen definiert. Im Kern geht es bei dieser Studie daher um eine Realdefinition des Begriffs »Talente«. Der Fokus dieser Realdefinition liegt dabei darauf, die Kompetenzen jener Menschen zu bestimmen, die als Talent bezeichnet werden.[8]

4.2 THEORETISCHE VORANNAHMEN

Erste Auswertungen eines ifo-Innovationstests zur Ausbildungsstruktur belegen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Wachstum und dem Humanvermögen von Unternehmen. (Falck, Kipar, Wößmann 2008) Auch wenn die Befunde freilich nicht kausal gedeutet werden dürfen, scheint es einen engen Zusammenhang zu geben zwischen auf der einen Seite Wachstum und auf der anderen Seite dem Wissen, der Qualifikation und der Kompetenz der Menschen, die in Unternehmen beschäftigt sind.

Insofern es einen engen Zusammenhang zu geben scheint zwischen Wachstum und dem Wissen, der Qualifikation und der Kompetenz der Menschen, die in Unternehmen beschäftigt sind; und insofern Talente deshalb so gesucht sind, da sie für Wachstum sorgen, gilt: Talente sind Menschen, die über mehr / größeres Wissen, mehr / größere Qualifikationen und mehr/größere Kompetenzen als der Durchschnitt verfügen.

---

7 Dies gilt, ganz gleich, ob man die qualitativen Daten in obiger Weise berücksichtigt oder nicht. Alle Kompetenzen, die zusätzlich von den Befragten der Studie genannt werden, können bei genauerer Betrachtung entweder den Kompetenzen des SIBE-Kanons zugeordnet werden oder spielen nur in wenigen der befragten Unternehmen eine Rolle.

8 Neben den Kompetenzen wurden auch die Aspekte »Wissen« und »Qualifikation« abgefragt.

Obschon essenzielle Gemeinsamkeiten bestehen, stellt sich nichtsdestotrotz die Frage: Ist die Gruppe der Talente denn homogen? Darf man angesichts der Außerordentlichkeit, die Talenten nachgesagt wird, überhaupt von »dem Talent« sprechen? Einen Hinweis hierauf gibt Franke (1999), der die Gruppe der Talente[9] idealtypisch drei Gruppen zuordnet:

- der Typ **»Unternehmer«**
- der Typ **»Wissenschaftler«**
- der Typ **»lässiges Genie«**

Diese Typen werden in oben genannter Studie verglichen anhand der drei Kriterien Risikobereitschaft, Sinnorientierung, Leistungsorientierung:

- Risikobereitschaft umschreibt die Bereitschaft der Person, sich risikoreichen, unbekannten Situationen zu stellen
- Sinnorientierung verweist auf eine gewisse Nachdenklichkeit und Zurückgezogenheit
- Leistungsorientierung umfasst das Bedürfnis etwas zu verrichten und zu erreichen

Anhand dieser Kriterien ergibt sich folgendes für die drei oben genannten Typen:

- Der Typ »Unternehmer« zeigt eine besonders hohe Risikobereitschaft und eine überdurchschnittliche Leistungsorientierung. Gleichzeitig ist die Sinnorientierung eher unterdurchschnittlich ausgeprägt. Es entsteht damit das Bild einer tatkräftigen, zupackenden Person, die etwas bewegen möchte.
- Der Typ »Wissenschaftler« ist weniger risikobereit als der »Unternehmer«, hat dafür aber eine besonders ausgeprägte Sinnorientierung. Seine Leistungsorientierung ist die höchste von allen drei Gruppen. Es handelt sich hier also um eher zurückgezogene, nachdenkliche, arbeitsame Tüftler.
- Während die ersten beiden Gruppen in der Leistungsorientierung deutlich über den Durchschnitt liegen, weist der Typ »lässige Genies« einen ebenso deutlichen unterdurchschnittlichen Wert auf. Neben ihrer geringen Leistungsmotivation sind sie auch risikoavers. Alles in allem gewinnt man den Eindruck einer ungewöhnlich befähigten, gleichwohl aber sehr entspannten, bequemen Person.

Bricht man die verallgemeinernde Durchschnittsbetrachtung auf, so schälen sich drei markante Typen von Talenten heraus, die sich untereinander deutlich unterscheiden; dergestalt passen sie auch zu unterschiedlichen Stellenprofilen.

- Tendenziell scheinen die »Unternehmer« am ehesten als Nachwuchs für Linienfunktionen geeignet, wo sie mit der ihnen eigenen Tatkraft und Pragmatik Entscheidungen gestalten und durchsetzen können.

– Die nachdenklichen und fleißigen »Wissenschaftler« empfehlen sich vor allem als entscheidungsunterstützendes Stabspersonal.
– Die »lässigen Genies« dürften den höchsten Nutzen an Stellen stiften, bei denen weniger Fleiß und Betriebsamkeit als vielmehr Fähigkeiten als kreativer »Querdenker« notwendig sind.

In der vorliegenden Studie geht es darum, die Unterschiede bei den Gemeinsamkeiten zwischen den drei heterogenen Typen von Talenten zu finden. Konkret geht es somit v. a. um diese Fragestellung: Talente verfügen v. a. über mehr / größere Kompetenzen als der Durchschnitt. Doch worin unterscheiden sich hier die drei Talent-Typen »Unternehmer«, »Wissenschaftler« und »lässiges Genie« voneinander?

4.3 DESIGN

Bei der Studie wurden Experten befragt, die sich qua ihrer Profession allgemein mit dem Thema Human Ressources und speziell mit Themen wie Talent- und Kompetenzmanagement sowie Personalentwicklungsmaßnahmen beschäftigen. Hierbei wurde vor der Befragung zwischen zwei Typen von Experten unterschieden: 1. Menschen, die sich qua ihrer Profession (vorwiegend) aus Sicht der Wissenschaft mit genannten Themen beschäftigen (»Gruppe Wissenschaft«) und 2. Menschen, die sich qua ihrer Profession (vorwiegend) aus Sicht von Unternehmen mit genannten Themen beschäftigen (»Gruppe Wirtschaft«). Beiden Gruppen wurde der gleiche formalisierte Fragebogen vorgelegt. Die Auswertung des Fragebogens erfolgte in Gruppen getrennt, um die kumulierten Ergebnisse der jeweils homogenen Gruppe gegenüberstellen zu können.

Bei der Frage nach den Kompetenzen des jeweiligen Talent-Typs wurde die differenzierte Systematik und Taxonomie von Kompetenzen nach Erpenbeck und Rosenstiel (2003) verwendet. Nach der Definition von Erpenbeck sind Kompetenzen »Dispositionen zur Selbstorganisation menschlichen Handelns, das kreative Denkhandeln eingeschlossen; sie sind Selbstorganisationsdispositionen« (Erpenbeck 2007: 1). Zur Messung des Status Quo der Kompetenzen eines Menschen in dem so verstandenen Sinn dient der so genannte KODE® (Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung). Dieses Verfahren wurde Mitte der 1990er entwickelt und basiert auf vieljährigen theoretischen und empirischen Arbeiten von John Erpenbeck und Volker Heyse sowie den gestalterischen Lösungen von Horst G. Max. (Erpenbeck, Heyse und Max 2004 und 2007a und b) KODE® sei nach Angaben der Entwickler ein objektivierendes Einschätzungsverfahren für den Vergleich von Kompetenzausprägungen; bei diesem Messverfahren würden die Einschätzungsergebnisse

9 Franke wählt den Begriff »High Potential« statt Talent; wie weiter oben angemerkt werden diese Begriffe vielfach als Synonyme verwendet. Wir bevorzugen den Begriff »Talente« und meinen neben den High Potentials auch die Gruppe der High Performer: Im Gegensatz zu High Potentials haben diese gewissermaßen mehrfach und vielerorts ihr Potential bewiesen.

quantifiziert und gegebenenfalls in zeitlicher Entwicklung verglichen. KODE® habe die Gesamtheit der Grundkompetenzen im Blick und knüpfe methodologisch an klassische Satzergänzungs- und Multiple-Choice-Verfahren an. (Vgl. Heyse 2010: 77) Die Auswertung bei KODE®-Kompetenztests besteht aus einer differenzierten Betrachtung der vier so genannten Meta-Kompetenzfelder bzw. Grundkompetenzen (Erpenbeck, Rosenstiel 2007: 490):

– **P** – Personale Kompetenz
Fähigkeit, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln

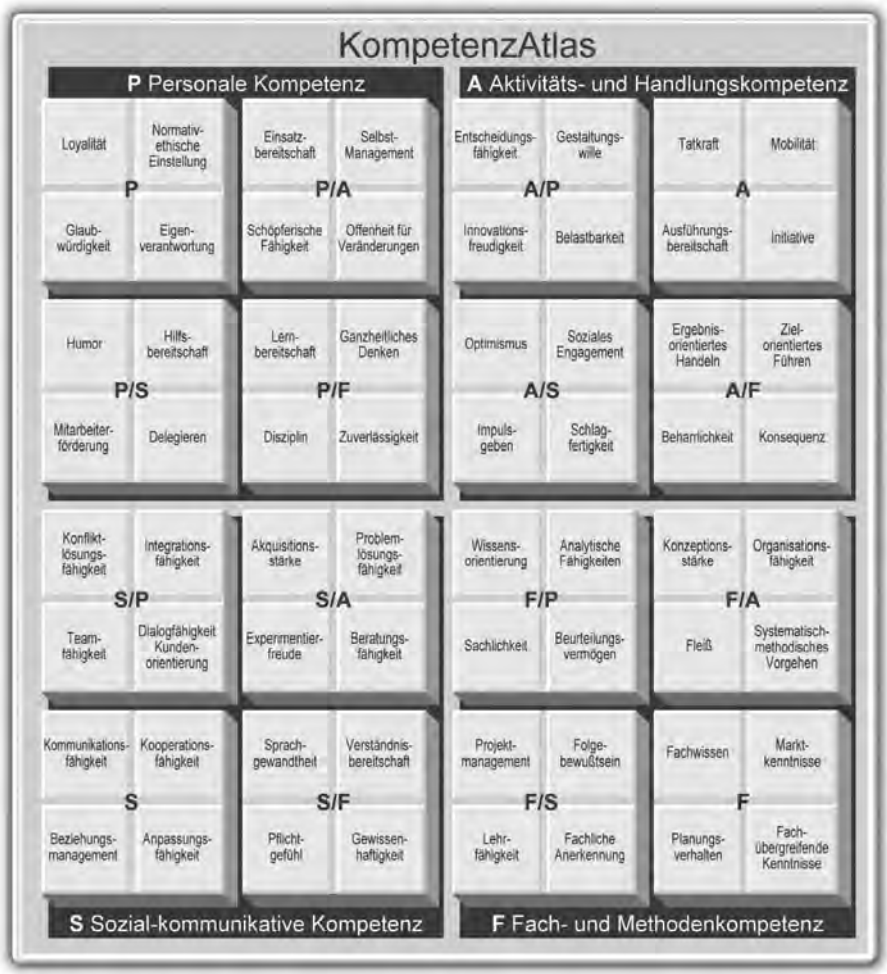
– **A** – Aktivitäts- und Handlungskompetenz (unternehmerische Kompetenz)
Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umsetzen zu können

– **F** – Fachlich-Methodische Kompetenz
Fähigkeit, mit fachlichem und methodischem Wissen gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen

– **S** – Sozial-Kommunikative Kompetenz
Fähigkeit, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinander zu setzen. Kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren

Die unterschiedlichen Farben zeigen an, wie stark Kompetenzen ausgeprägt sind (im Original: gelb = geringe Kompetenzausprägung, grün = mittlere Ausprägung, rot = hohe Ausprägung, violett = sehr starke Ausprägung mit der Tendenz zur Übertreibung).

Bei der Befragung wurden sämtliche 64 Kompetenzen abgefragt, wobei eine Skala von 1 (starke Assoziation) bis 5 (keine Assoziation) gewählt wurde.[10]



29 | Der Kompetenz-Atlas des KODE®-KODE®X-Systems

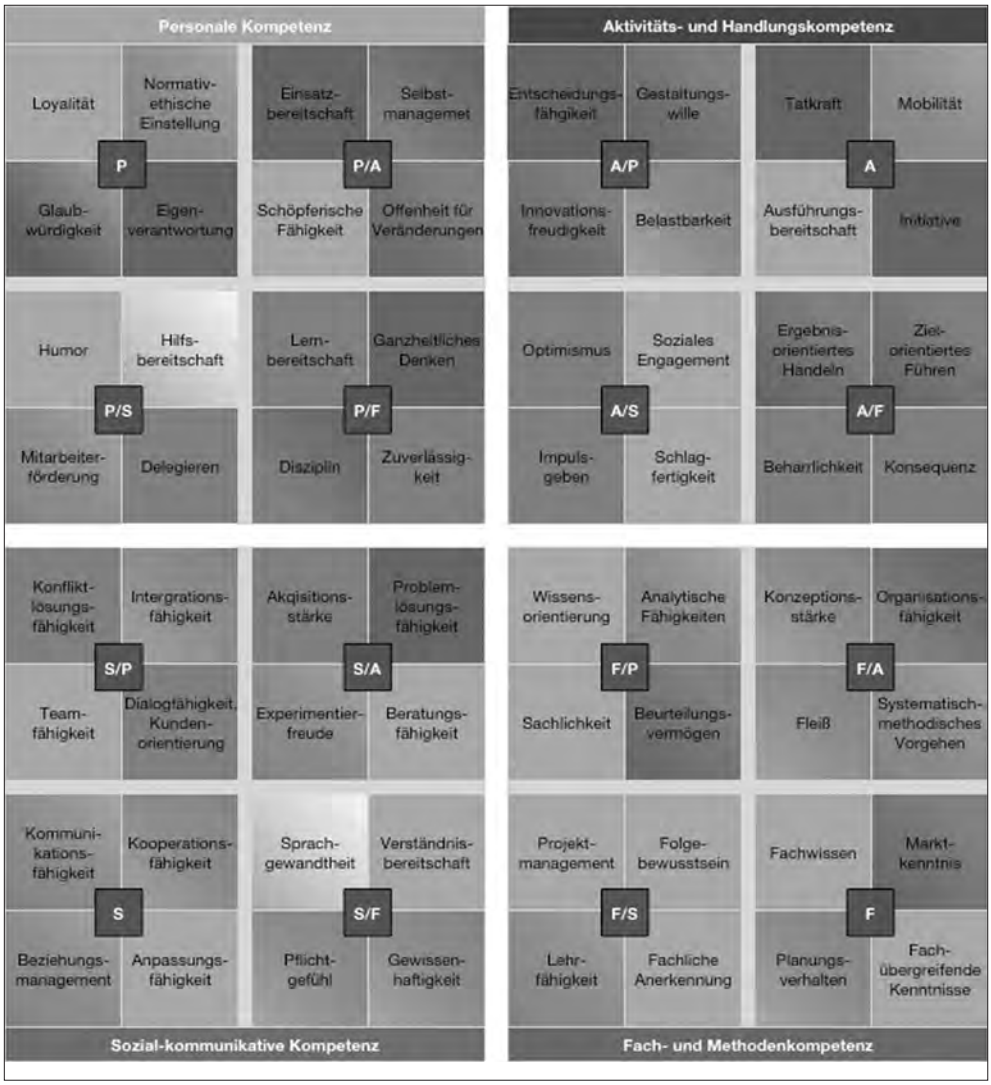
10 Bei einem Mittelwert zwischen 1,0 und 1,3 wurde die Farbe Lila gewählt. Diese zeigt eine überaus stark ausgeprägte Kompetenz an, ggf. mit einer leichten Tendenz zur Übertreibung bzw. eine Person, die nicht die gleiche Kompetenzausprägung aufweist, könnte dies als unangenehm stark ausgeprägt empfinden. Zwischen 1,31 und 1,9 wurde die Farbe Rot gewählt. Dies deutet auf eine überdurchschnittlich starke Kompetenzausprägung hin und wird als Stärke wahrgenommen. Die Farbe Grün, die eine durchschnittliche Ausprägung signalisiert, wurde für die Werte von 1,91 bis 3,39 vergeben. Das Delta ist hier das Größte, um Abweichungen klarer definieren zu können. Die vierte Farbe, Gelb, zeigt eine schwache, unterdurchschnittliche Ausprägung an. (Farbige Kompetenzprofile zur Ansicht können unter www.saphir-kompetenz.de eingesehen werden.)

4.4 ERGEBNISSE

In der Auswertung wurden für die Antworten der jeweiligen Expertengruppe ein Mittelwert gebildet und so die Kompetenzen des jeweiligen Talent-Typus in einen Kompetenz-Atlas überführt. Ein erstes Ergebnis war, dass es nur wenige einschneidende Unterschiede beider Expertengruppen gibt bezüglich der Bewertung der Kompetenzen des jeweiligen Talent-Typus. Daher wurden die beiden Kompetenz-Atlanten des jeweiligen Talent-Typus übereinandergelegt und zu einem einzigen Atlanten verschmolzen. Innerhalb der wenigen Bereiche, wo grundlegende Unterschiede festgestellt werden konnten, sind die Diskrepanzen farblich unterschiedlich dargestellt. Im linken unteren Bereich eines Quadranten ist die Ansicht der Gruppe Wirtschaft dargestellt. Gegenüber im rechten oberen Bereich befindet sich die Einschätzung der Gruppe der Wissenschaftler. Weist ein Feld nur eine Farbe auf, bedeutet dies, dass sich die Ansichten beider Expertengruppen decken.

UNTERNEHMER

Auf Basis der Auswertung und der entwickelten Skala ergibt sich für den Talent-Typen Unternehmer folgendes Kompetenzprofil.



30 | Kompetenzprofil des Talent-Typen Unternehmer (www.saphir-kompetenz.de)

Auffallend ist die Kombination aus einem A / P bzw. P / S Kompetenzprofil. Nach Interpretation des KODE® werden solche Personen als »Begeisterer« bzw. als »Initiatoren« wahrgenommen. Wir sprechen also hier von begeisternden Initiatoren oder initiativen Begeisterern.

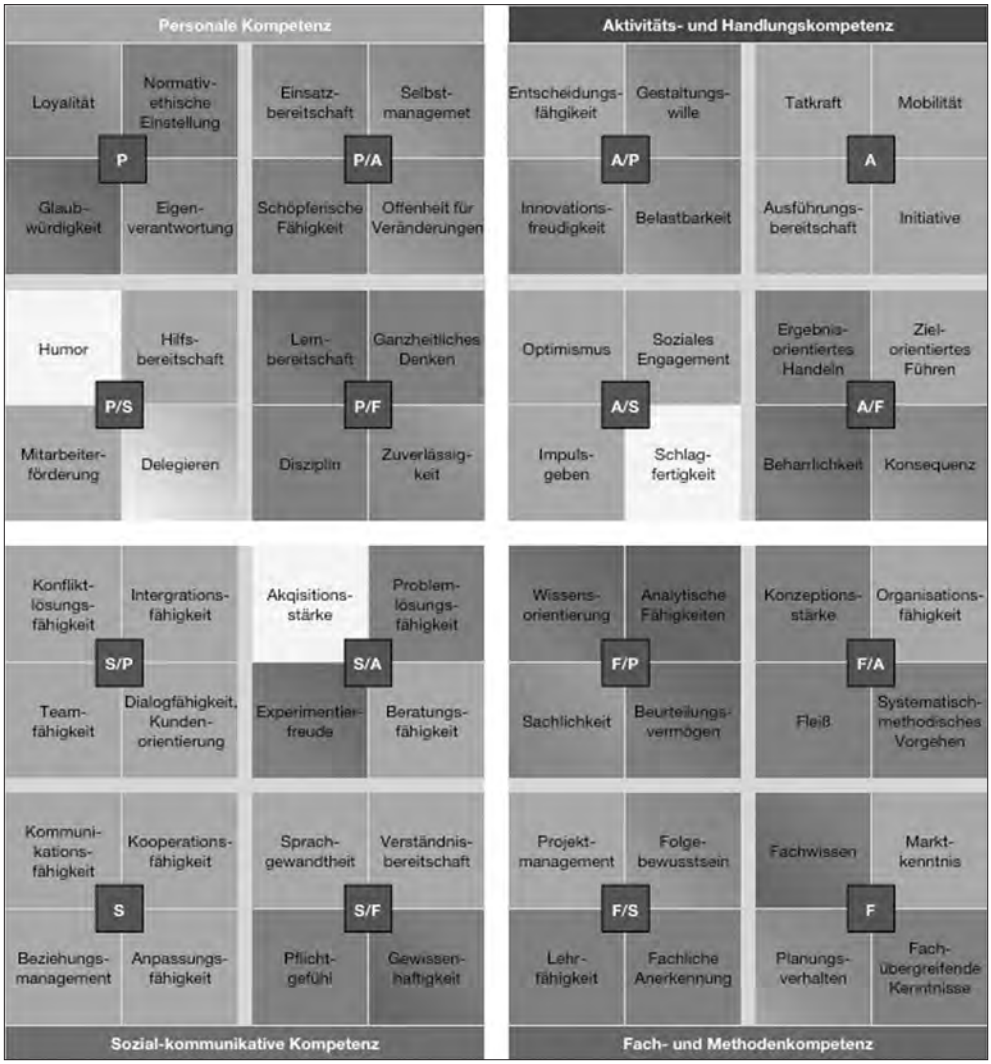
Besonders ausgeprägt sind die Kompetenzen Tatkraft, Entscheidungsfähigkeit, Akquisitionsstärke, Problemlösungsfähigkeit und Beurteilungsvermögen. Dies bedeutet, dass sich eine Person, die dem Talent-Typ »Unternehmer« zuzuordnen ist, mit großem Eifer allen Tätigkeiten auch in schwierigen Situationen widmet. Er nimmt unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten aktiv wahr, erkennt Alternativen und kann kreativ Ziele setzten und diese auch erreichen. Dennoch ist er auch fähig, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und sein Team in seine Entscheidungen durch eine offene Kommunikation zu integrieren. Er erkennt die Kundenbedürfnisse, kann diese analysieren und auf den Punkt bringen, um so spezifische Lösungsvorschläge zu erarbeiten.

Als Schwachpunkte weist er einen Mangel an Hilfsbereitschaft und Sprachgewandtheit auf. Dies bedeutet, dass der Talent-Typ Unternehmer in Konkurrenz- oder Wettbewerbssituation die Bedürfnisse anderer vernachlässigt, um so seine Ziele zu erreichen. Zudem tendiert er dazu, sich in Auseinandersetzungen oder Diskussionen nicht den Standpunkt des Gegenübers zu akzeptieren oder zu überdenken. Er vermag daher nicht mit eigenen sprachlich überzeugenden Vorschlägen Beziehungen zu knüpfen und auf das Sprachniveau des Gegenübers einzugehen. Dagegen kann er aber seine Mitarbeiter motivieren und zielorientiert führen, da diese Position und Situation nicht von einer Konkurrenz- oder Wettbewerbssituation geprägt ist.

WISSENSCHAFTLER

Das Profil des Wissenschaftlers weist eine klare P / F Prägung auf. Nach Interpretation des KODE® wird eine solche Person als »Verantwortliche / r« bezeichnet. Herausragende Kompetenzen sind Wissensorientierung und Experimentierfreude. Weniger ausgeprägt sind die Eigenschaften Humor, Schlagfertigkeit und Akquisitionsstärke.

Der Talent-Typ Wissenschaftler ist also eine Person, die kontinuierlich nach Möglichkeiten sucht, das Wissen zu erweitern und geht selbstbewusst mit dem Wissen im Kontakt mit anderen Personen um. Um das Wissen zu erweitern geht diese Person offen auf konfliktträchtige Problemsituationen – auch im zwischenmenschlichen Bereich – zu und meistert diese durch die Erprobung neuer Gestaltungsmöglichkeiten und mit großer Phantasie.



31 | Kompetenzprofil des Talent-Typen Wissenschaftler (www.saphir-kompetenz.de)

Dagegen liegt diesem Talent-Typen das Anwerben neuer Kunden bzw. Mitarbeitern nicht, da er andere nicht bedrängen möchte. Die unterdurchschnittliche Akquisitionsstärke kann auch in Verbindung mit einem mangelnden Humor stehen, da der Wissenschaftler es nur schwer vermag schwierigen Situationen eine komische Seite abzugewinnen und diese dadurch zu entschärfen. Vermutlich steht dahinter die Meinung, er würde nicht als seriös empfunden, wenn er diese Situation mit allzu großem Humor und auch Schlagfertigkeit angehe.

Der Talent-Typ Wissenschaftler eignet sich vor allem für neue, schwierig zu lösende Problemstellungen, bei denen er zwar auch in zwischenmenschlichen Kontakt treten muss, seine Ergebnisse aber vor allem mit seinem Fachwissen, seiner analytischen Fähigkeiten und seiner Beharrlichkeit erreicht. Er arbeitet sehr genau und wird erst eine Aufgabe als beendet betrachten, wenn sie in seinen Augen perfekt bearbeitet wurde. Dabei besteht gegebenenfalls die Gefahr, dass sich der Wissenschaftler zu sehr ins Detail verliert, Arbeitspakete nicht delegieren und somit in Verzug kommt. Er ist selbstbewusst, diszipliniert, kreativ und konsequent.

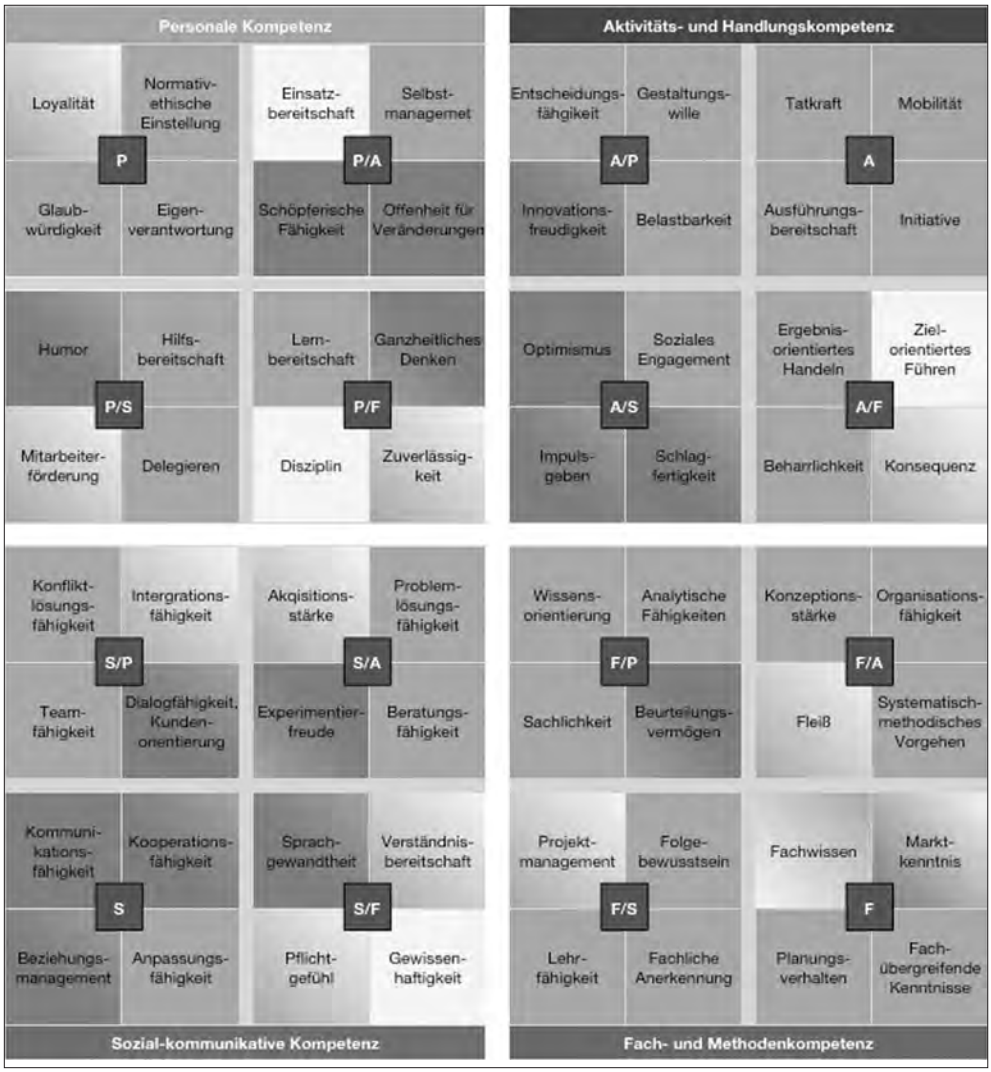
Der Wissenschaftler verlangt gewisse Freiheiten in seiner Arbeitsweise und ist möglichst mit Zielen zu führen. Er selbst strebt eine Karriere in einem Unternehmen nicht bewusst an und möchte nicht unbedingt Personalverantwortung übernehmen.

LÄSSIGES GENIE

Das lässige Genie weist eine ausgewogene Verteilung der Kompetenzen auf. Seine Stärken liegen vor allem in seiner Kommunikationsfähigkeit, Optimismus, schöpferische Fähigkeit und seiner Offenheit für Veränderungen. Weniger ausgeprägt sind die Kompetenzen Gewissenhaftigkeit, Disziplin, Einsatzbereitschaft und zielorientiertes Führen.

Das lässige Genie ist folglich eine Person, die die Welt mit neugierigen Augen betrachtet, Informationen und Neuerungen mit anderen diskutiert, diese mit bestehenden Erfahrungen und Wissen verknüpft und daraus Innovationen entwickeln kann. Dennoch ist diese Person schnell gelangweilt, wenn deren Kompetenzen unterschätzt werden, was sich über Langeweile hinaus sogar in Demotivation äußern kann. Folglich sinken die Einsatzbereitschaft, die Ausdauer und die gewissenhafte Bearbeitung der Aufgaben. Das lässige Genie eignet sich sehr für das Erfinden und Vorantreiben von Innovationen, aber nicht für die konsequente Bearbeitung der Details. Im zwischenmenschlichen Umgang ist das lässige Genie meist eine angenehme Person, wenn auch zuweilen etwas schwierig, da sie genau weiß, was sie nicht will (dies aber nicht unbedingt kommuniziert).

Dieser Talent-Typ ist auf den ersten Blick nur schwer zu erkennen, was dazu führen kann, dass er verkannt wird. Einsetzbar ist er in sämtlichen Bereichen, so lange er nicht zu sehr durch standardisierte Prozesse eingeschränkt wird und er seiner Kreativität freien Lauf lassen kann. Er sollte mit Zielen geführt werden, wobei eine konsequente Führung nicht fehlen darf. Diese Person strebt nicht unbedingt eine Karriere an, sondern ist zufrieden mit einem erfüllenden Arbeitsverhältnis.



32 | Kompetenzprofil des Talent-Typen Lässiges Genie (www.saphir-kompetenz.de)

4.5 FAZIT

Auch und gerade bei jenen Menschen, die Talente heißen, gilt der berühmte Satz von C.G. Jung, wonach jeder Mensch eine Ausnahme von der Regel ist. Es gibt keine einheitliche Definition jener Menschen, die heute als »Talente« bezeichnet werden. Auch eine etwas differenziertere Annäherung an den Begriff »Talente«, wie sie weiter vorne beschrieben ist, ist nur ein sehr grobes Verfahren, das einem solch hauchfeinen Gebilde wie der menschlichen Persönlichkeit allenfalls annäherungsweise gerecht wird.

Aller Bedenken gegenüber modellhaften Rastern bewusst: Es scheint, dass jene Menschen, die Talente heißen, sich v. a. dadurch von anderen Menschen unterscheiden, dass sie bestimmte Situationen aufgrund ihrer Kompetenzverteilung besonders gut meistern können. So schreiben die Befragten dem Unternehmer eine hohe personale Kompetenz zu in Kombination mit einer sehr hohen aktivitätsbezogenen Kompetenz. Den Wissenschaftlern wird eine hohe Fach- und Methodenkompetenz zugerechnet. Die Gemeinsamkeit zwischen beiden Talent-Typen scheint, dass beide über eine ausgeprägte personale Kompetenz verfügen. Die Kompetenzverteilung beim lässigen Genie ist ausgewogen. Dieser Talent-Typ hat die Begabung, allen Situationen und Aufgaben gewachsen zu sein, da er in allen Kompetenzbereichen durchschnittlich aufgestellt ist – mit einem leichten Hang in eine überdurchschnittliche Ausprägung. Die Besonderheit dieses Talent-Typs ist, dass er kaum Schwachstellen aufweist.

Stütz man sich nun auf die vier übergeordneten Kompetenzen nach Erpenbeck, scheint ein vierter Talent-Typ, der »Kommunikator«, noch keine Beachtung gefunden zu haben. Dieser weist neben der personalen vor allem eine stark ausgeprägte sozial-kommunikative Kompetenz auf. Solche Talente könnten in Bereichen eingesetzt werden, bei denen es vor allem auf Gespür für das Zwischenmenschliche ankommt, wie beispielsweise in der Personalabteilung eines Unternehmens, der Position eines Mediators, im Umgang mit Hochbegabten, etc.

5 AUSBLICK

Angesichts der immensen Bedeutung des War for Talents wird die SIBE zum einen weiterhin spezifische und neue Aspekte dieses Phänomens – gewissermaßen ausgewählte und neu entfachte Kriegsschauplätze – analysieren und dokumentieren. Daneben wird die SIBE in Zukunft turnusmäßig eine größere, zentrale Untersuchung durchführen. Das Forschungsdesign dieser regelmäßig stattfindenden Untersuchung wird dabei so angelegt sein, dass sowohl der Status Quo wie auch die Entwicklung Deutschlands im War for Talents festgestellt und festgehalten werden können.

LITERATUR- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

LITERATUR

CHAMBERS, E. u. a. (1998): The War for Talent. In: The McKinsey Quarterly 3 (1998).

ERPENBECK, J. (2010): Interkulturelle Kompetenz ohne interkulturelle Kompetenzen? In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. Berlin, S. 269–302.

ERPENBECK, J. (2007): KODE® Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.

ERPENBECK, J. / FAIX, W.G. / KEIM, S. (2010): Der Poffenberger-KODE®X – Die Entwicklung des Kompetenzmessverfahren KODE®X an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE). In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. Berlin, S. 401–435.

ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H. (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. New York, München, Berlin.

ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H. (2007a): Kompetenz-Management. Methoden, Vorgehen, KODE®, KODE®X im Praxistest. New York, München, Berlin.

ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H. (2007b): Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster.

ERPENBECK, J. / ROSENSTIEL L. VON (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.

ERPENBECK, J. / ROSENSTIEL L. VON (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage. Stuttgart.

ERPENBECK, J. (2009): Was »sind« Kompetenzen? In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 79–135.

FAIX, W.G. / SCHULTEN, A. / AUER, M. (2009): Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin. In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 137–174.

FAIX, W.G. / MERGENTHALER, J. (2009): War for Talents. In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 13–77.

FAIX, W.G. / MERGENTHALER, J. (2010a): Über die Kraft der schöpferischen Zerstörung. Die Rahmenbedingungen des unternehmerischen Erfolgs heute. In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. Berlin, S. 11–102.

FAIX, W.G. / MERGENTHALER (2010b): Die schöpferische Kraft der Bildung. Über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung. Berlin.

FAIX, W.G. / SCHULTEN, A. / AUER, M. (2009): Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB). In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 137–174.

FALCK, O. / KIPAR, S. / WÖSSMANN, L. (2008): Humankapital und Innovationstätigkeit von Unternehmen. Erste deskriptive Befunde neuer Fragen im ifo Innovationstest. http://www.cesifo-group.de/pls/guest/download/ifo%20Schnelldienst/ifo%20Schnelldienst%202008/ifosd_2008_7_2.pdf

FRANKE N. (1999): High-Potentials. Conjointanalytische Identifikation und empirisches Realbild zukünftiger kaufmännischer Führungseliten. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Vol. 69 (8–9), S. 889–911.

HEYSE, V. (2010): Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. KODE® im Praxistest. In: Heyse, V. / Erpenbeck, J. / Ortmann, S. (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenz. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster, S. 55–99.

IBM (2010): IBM Global CEO Study. Unternehmensführung in einer komplexen Welt. Gesamtausgabe. http://www-935.ibm.com/services/de/ceo/ceostudy2010/

ABBILDUNGEN

1 | Branchenzugehörigkeit der beteiligten Unternehmen S. 596
2 | Fokus der Auslandstätigkeit der beteiligten Unternehmen S. 597
3 | Bedeutung des »War for Talents« für den zukünftigen Unternehmenserfolg S. 597
4 | Hochschulkooperationen als strategisch relevantes Thema S. 598
5 | Haben Sie im HR-Bereich definierte Hochschulkooperationen S. 598
6 | Erwartungen von HR-Verantwortlichen an die Zusammenarbeit mit einer Hochschule S. 599
7 | Unterstützung von Hochschulen bei strategischen HR-Herausforderungen S. 599
8 | Dauer der Kooperationen S. 600
9 | Wie informieren sich Unternehmen bei Interesse an Hochschulkooperationen S. 600
10 | Wen kontaktieren Unternehmen bei Interesse an Hochschulkooperationen (Erstkontakt) S. 601
11 | Die wichtigsten Kriterien bei der Auswahl einer Partnerhochschule S. 601
12 | Welche Angebote wünschen sich Unternehmen von Hochschulen? S. 602
13 | Resultate von Personalentwicklungsmaßnahmen (Lernziele) S. 602
14 | Die gewünschte Ausgestaltungsform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Art der Maßnahme) S. 603
15 | Die gewünschte Ausgestaltungsform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Abschluss) S. 603
16 | Die gewünschte Ausgestaltungsform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Form der Maßnahme) S. 604
17 | Die gewünschte Ausgestaltungsform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Dauer der Maßnahme) S. 604
18 | Entscheidende Aspekte bei der Wahl einer Personalentwicklungsmaßnahme S. 605
19 | Kompetenzen einer Führungskraft S. 608
20 | »Hat Ihr Unternehmen Anforderungskriterien für Führungskräfte definiert?« S. 613
21 | »Welche der nachstehenden Kompetenzen zählen in Ihrem Unternehmen zu den definierten Anforderungskriterien?« S. 613
22 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene mittleres Management definiert?« (Kombination mit Daten aus qualitativer Analyse) S. 615
23 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen als Anforderung für Führungskräfte definiert?« (Cluster der zusätzlichen tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen) S. 617
24 | »Existieren in Ihrem Unternehmen für folgende Hierarchieebenen standardisierte / allgemein verbindliche Anforderungskriterien für Führungskräfte?« S. 618
25 | »Wer definiert die Anforderungskriterien von... ?« S. 619
26 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene des mittleren Managements definiert?« S. 620
27 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene des mittleren Managements definiert?« (Kombination mit Daten aus qualitativer Analyse) S. 621
28 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene des mittleren Managements definiert?« (Cluster der zusätzlichen tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen) S. 622
29 | Der Kompetenz-Atlas des KODE®-KODE®X-Systems (Erpenbeck 2009: 99) S. 628
30 | Kompetenzprofil des Talent-Typen Unternehmer S. 630
31 | Kompetenzprofil des Talent-Typen Wissenschaftler S. 632
32 | Kompetenzprofil des Talent-Typen Lässiges Genie S. 634

WERNER G. FAIX | JENS MERGENTHALER

»DER GEWINN IST DER LOHN FÜR DAS ERGREIFEN DES VORTEILS BEIM WANDEL«

ÜBER DIE ANFORDERUNGEN AN FÜHRUNGS-KRÄFTE IN ZEITEN DES WANDELS

INHALT

1 Einleitung ... 641

2 Dimension und Ursachen des Wandels ... 641

3 Den Wandel im Blick ... 646
3.1 IBM Global CEO Studien ... 646
3.1.1 IBM Global CEO Study 2004: Your Turn ... 647
3.1.2 IBM Global CEO Study 2006: Expanding the Innovation Horizon ... 650
3.1.3 IBM Global CEO Study 2008: Das Unternehmen der Zukunft ... 652
3.1.4 IBM Global CEO Study 2010: Unternehmensführung in einer komplexen Welt ... 655
3.1.5 IBM Global CEO Study 2012: Führung durch Vernetzung ... 658
3.2 Die Trendstudie »Unternehmensführung 2030. Innovatives Management für morgen« ... 660
3.3 Fazit ... 662

4 Anforderungen an Führungskräfte ... 663
4.1 Grundlegende Führungsqualitäten ... 663
4.2 Grundlegende Führungsqualitäten im Angesicht des Wandels ... 667
4.3 Fazit ... 671

5 Die fruchtbare Verbindung von Innovation, Bildung, Unternehmertum und Persönlichkeit ... 672

6 Schlusswort ... 679

Literatur- und Abbildungsverzeichnis ... 683

1 EINLEITUNG

Die Menschheit hat im Laufe ihrer Geschichte Vieles und vor allem Vielgestaltiges erlebt: radikale politische, gesellschaftliche, kulturelle Brüche, extrem disruptive Erfindungen und Erkenntnisse sowie gewaltige von Natur und von Menschen gemachte Schicksalsschläge. Zweifelsohne wandelt sich die Welt auch heute sowohl im Großen wie auch im Kleinen, sowohl tief wie auch schnell und sowohl viel wie auch vielgestaltig. Zweifelsohne leben Menschen heute daher in einer Zeit des Umbruchs, in der vieles – in manchen Bereichen möglicherweise alles – anders ist, als das, womit vorangegangene Generationen konfrontiert waren. Einmal mehr wird uns heute bewusst: Der Wandel war und ist ein beständiger Begleiter des Menschengeschlechts – und er wird es auch immer sein.

Die Kernfrage dieses Artikels lautet: Welchen besonderen Herausforderungen neben der grundlegenden Herausforderung »Management« stehen Führungskräfte in Zeiten des Wandels gegenüber und welche Führungsqualitäten werden sie dementsprechend neben den grundlegenden zudem besitzen müssen?

2 DIMENSION UND URSACHEN DES WANDELS

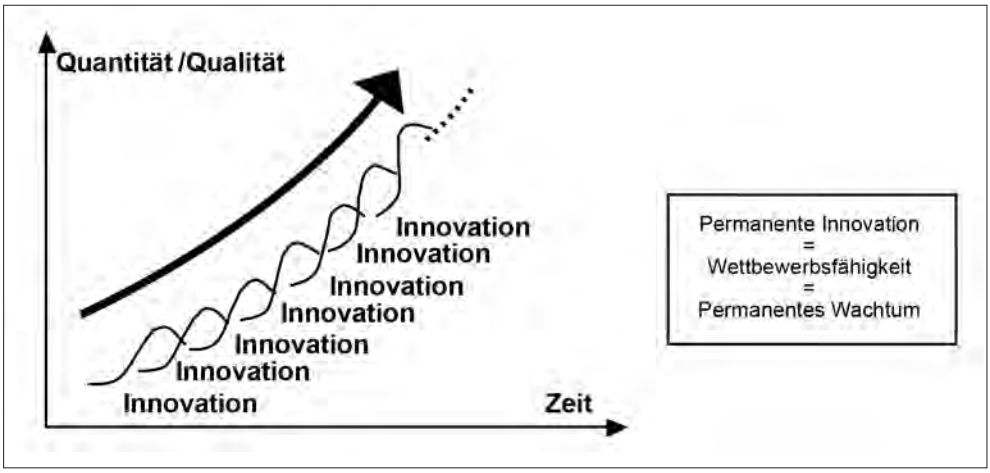
Durch die exponentielle Zunahme von Wissen, durch den immer leichteren Zugriff auf dieses Wissen sowie durch eine im Durchschnitt immer besser ausgebildete Menschheit nimmt zumindest die Wahrscheinlichkeit von Megaschocks durch Erkenntnisse und Erfindungen wohl zwangsläufig zu.

Auch das Wesen des Kapitalismus trägt dazu bei, dass immer mehr und dabei mitunter radikal Neues auf die Welt kommt: Joseph Schumpeter schrieb in seiner Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung jegliche Entwicklungstendenzen dem Wesen eines schöpferischen Unternehmers zu, dessen Handeln darauf gerichtet ist, einen wirtschaftlichen Gleichgewichtszustand in Form von vollständiger Konkurrenz nicht zuzulassen. Unternehmer sind gezwungen, Wachstum in Form von Innovationen zu generieren, um im Wettbewerb standhalten zu können oder sogar ihre Mitwettbewerber hinter sich zu lassen. Da die prosperierenden Unternehmen ein wirtschaftliches Gleichgewicht nicht zulassen, sondern bestrebt sind, wettbewerbliche Vorteile aufzutun und diese dann aus zu nutzen, bedeutet dies für Unternehmen die »stehen bleiben«, dass sie automatisch zurückfallen und gegebenenfalls sogar vom Markt verdrängt werden. Schumpeter schreibt hierzu:

> *Der Kapitalismus ist also von Natur aus eine Form oder Methode der ökonomischen Veränderung und ist nicht nur nie stationär, sondern kann es auch nicht sein […] Der fundamentale Antrieb, der die kapitalistische Maschine in Bewegung setzt und hält, kommt von den neuen Konsumgütern, den neuen Produktions- oder Transportmethoden, den neuen Märkten, den neuen Formen der industriellen Organisation, welche die kapitalistische Unternehmung schafft […] Gleichermaßen ist die Geschichte des Produktionsapparates eines typischen landwirtschaftlichen Betriebes vom Beginn der Rationalisierung des Fruchtwechsels, des Pflügens und des Mästens an bis zur Mechanisierung von heute – zusammen mit Getreidesilos und Eisenbahnen – eine Geschichte von Revolutionen. Ebenso ist dies die Geschichte des Produktionsapparates der Eisen- und Stahlindustrie vom Holzkohlen- bis zu unserem heutigen Typ des Hochofens, oder die Geschichte der Energieproduktion vom oberschlächtigen Wasserrad bis zur modernen Kraftanlage, oder die Geschichte des Transports von der Postkutsche bis zum Flugzeug. Die Eröffnung neuer, fremder oder einheimischer Märkte und die organisatorische Entwicklung vom Handwerksbetrieb und der Fabrik zu solchen Konzernen wie dem U.S.-Steel illustrieren den gleichen Prozess einer industriellen Mutation – wenn ich diesen biologischen Ausdruck verwenden darf –, der unaufhörlich die Wirtschaftsstruktur von innen heraus revolutioniert, unaufhörlich die alte Struktur zerstört und unaufhörlich eine neue schafft. Dieser Prozess der »schöpferischen Zerstörung« ist das für den Kapitalismus wesentliche Faktum. Darin besteht der Kapitalismus und darin muss auch jedes kapitalistische Gebilde leben. (Schumpeter 1946/1993: 136f.)*

Allein durch das Wesen des Kapitalismus entsteht so der Druck auf Unternehmen, zu innovieren. Angesichts des heute erreichten Innovationsniveaus kommt es zu einer Potenzierung dieses inhärenten Innovationsdrucks des Kapitalismus, d.h.: Angesichts der heute erreichten Menge und Schnelligkeit von Innovationen verspüren Unternehmen diesen dem Kapitalismus innewohnenden Charakter viel stärker als je zuvor. Man könnte sogar sagen, dass dieser mögliche Wesenszug des Kapitalismus sich heute vollends verwirklicht hat, heute wahrlich Entelechie geworden ist.[1]

1 Volkswirtschaftlich ist immer wieder zu erleben, dass neue Technologien völlig neue Branchen hervorgebracht (Biotechnologie, Nanotechnologie), andere grundlegend verändert (Smartphones, Social Media) oder ausgelöscht (z.B. in Deutschland: Atomkraftwerke versus nachhaltige Energiequellen) haben.



1 | Innovation als Triebfeder des Kapitalismus (in Anlehnung an Faix 2008: 20)

Schließlich sei in diesem Zusammenhang anzumerken: Die Menschheit steht am Ende einer Ära des Gleichgewichts oder noch dramatischer: sie steht am Scheideweg zwischen der Erschaffung einer neuen Welt und Götterdämmerung, auf dem Weg hin zu einer fruchtbaren oder einer furchtbaren Zukunft. Ein Sprung in eine neue Ära ist zu vollziehen vor allem aufgrund des in irgendeinem Ausmaß eintretenden Klimawandels, immer knapper werdender Ressourcen weltweit, der immer noch stetig wachsenden Erdbevölkerung, des steigenden Wohlstands in immer mehr Regionen dieser Welt und des einhergehenden Wandels des Lebensstils. Ein solcher epochaler Sprung wird aber erst und nur dann klappen, wenn die folgenden menschengemeinsamen Herausforderungen gelöst werden:

NAHRUNG DER ZUKUNFT:

Die Welternährungsorganisation FAO warnt seit Jahren vor einer weltweiten Nahrungsmittelknappheit: Von den 6,7 Milliarden Menschen, die heute auf der Erde leben, hungern 923 Millionen. Im Jahr 2050 wird die Weltbevölkerung auf 9,2 Milliarden Menschen gewachsen sein und bis zu drei Milliarden werden hungern. Die FAO stellt hierzu fest: Um 2050 den Bedarf aller Menschen zu decken, muss sich die Lebensmittelproduktion verdoppeln. (Blawat 2009) Aufgrund des enormen Wachstums gerade in den BRIC-Staaten verändern weiterhin immer mehr Menschen ihren Lebensstil, wozu auch das Essen gehört. Beim derzeitigen Umgang mit den Ressourcen fruchtbares Land und Wasser bräuchte es jedoch bis zu fünf Planeten Erde, damit jeder auf dem Konsumniveau eines Europäers oder Amerikaners leben könnte. Angesichts des drohenden Klimawandels gilt es darüber hinaus nicht nur in Asien und Afrika, sondern bald auch in heute noch gemäßigten Zonen die Nahrungsproduktion umzugestalten; so müssen wohl in naher Zukunft in Deutschland Getreidesorten angebaut werden, die in Dürreperioden genauso ertragreich sind wie auf wochenlang überfluteten Feldern. Eine Welt, die all ihren Bewohnern eine Nahrungsgrundlage bieten will, braucht innovative Konzepte der Lebensmittelversorgung.

WASSERVERSORGUNG DER ZUKUNFT:

Über die Hälfte der Weltbevölkerung leidet heute schon unter Wassermangel, jeder fünfte Mensch hat heute kein sauberes Trinkwasser mehr. Schätzungen der Vereinten Nationen gehen davon aus, dass 2025 1,8 Milliarden Menschen in Regionen mit absolutem Wassermangel leben werden. Am stärksten sind vom Wassermangel Afrika, Asien sowie der Nahe und Mittlere Osten betroffen. Weltweit leiden 2,5 Milliarden Menschen darüber hinaus unter mangelnden Hygienestandards beim Trinkwasser. Eine Welt, die all ihren Bewohnern Wasser – die Grundlage allen Lebens – bieten will, braucht innovative Konzepte der Wasserversorgung.

ENERGIE(VERSORGUNG) DER ZUKUNFT:

Seit 1990 sind die energetisch bedingten CO_2-Emissionen weltweit um rund 8 % auf 23 Milliarden Tonnen gestiegen; erwartet wird ein Anstieg auf rund 38 Milliarden Tonnen im Jahr 2020. Zwei Drittel der gegenwärtigen Emissionen werden von den westlichen Industriestaaten und Japan produziert. Würden, beim derzeitigen System der Energieversorgung, alle Länder den gleichen Lebensstandard erreichen wie die OECD-Staaten, bräuchte es beim Anstieg der Emissionen und beim Bedarf an Rohstoffen rund vier Planeten Erde, um dies zu bewältigen. Industrieländer wie Deutschland stehen daher in der Verantwortung, innovative Konzepte auch für weniger entwickelte Länder zu schaffen.

MOBILITÄT DER ZUKUNFT:

In Regionen außerhalb von Europa entstehen zum Teil binnen kurzer Zeit ganz neue Städte. Da diese teils auch im »Wildwuchs« (z.B. São Paulo) entstanden sind und die Verkehrsplanung mit der Ausdehnung der Stadt nicht Schritt halten konnte, müssen für diese Städte neue Mobilitäts- und Fahrzeugkonzepte angedacht werden z.B. neue Verkehrsmittel, neue Verkehrssteuerung, neue Fortbewegungskonzepte wie etwa Carsharing etc.. Claus Ehlers, Leiter des Centers Gesellschaft, Fahrzeugkonzepte und Human Factors bei der Daimler AG, gibt hier zu bedenken: »Kein erfolgreicher Autobauer denkt nur in Autos. Vor allem nicht, wenn man langfristig am Markt bestehen will. Man muss in Mobilitätsketten denken.« (o.V. 2009) Anders gesagt: Angesichts des Verkehrskollapses vielerorts, der eigenen ökologischen Verantwortung der Autobauer aber auch angesichts der Tatsache, dass immer mehr Kunden Umweltverträglichkeit einfordern, geht es in Zukunft nicht mehr nur darum, Autos mit alternativen Antrieben zu bauen, sondern Mobilität – sei es der Individualverkehr, sei es der Güterverkehr – neu zu denken.

BILDUNG DER ZUKUNFT:

Wie in den Industrieländern werden wohl in absehbarer Zeit selbst in Entwicklungs- und Schwellenländern einfache Arbeiten immer mehr automatisiert. Das gesamte Bildungswesen weltweit steht vor der Herausforderung nicht nur eine intellektuelle Oberschicht und nicht nur Menschen in jungen Jahren, sondern die gesamte Bevölkerung fit zu machen und zu halten für die bestehende und anbrechende Wissensgesellschaft. Dabei geht es aber nicht um die

Vermittlung und Anhäufung von trägem Wissen, sondern darum den Rahmen zu bieten, in dem Kompetenzen entwickelt werden können. Erst und nur durch Kompetenzen sind Menschen angesichts der immer stärker zunehmenden Gegenwartsschrumpfung in dieser Welt zu aktiver, selbstbestimmter Teilhabe am öffentlichen Leben fähig. Fairer Zugang zu Bildung für jedermann und ein Paradigmenwechsel weg von der Qualifikation hin zu Kompetenzen – auf diese Herausforderungen gilt es mit innovativen Bildungskonzepten zu reagieren.

MEDIZIN UND LIFE SCIENCES DER ZUKUNFT:
Die zunehmende Miniaturisierung in der Medizintechnik bedeutet, dass operative Eingriffe immer einfacher für den Chirurgen und schonender für den Patienten werden. Die Molekularmedizin erforscht Möglichkeiten, Krankheiten durch Eingriffe in der Erbsubstanz zu verhindern und zu behandeln. Forscher hoffen, mit Stammzellen ganze Organe nachzüchten zu können. Mit Neuroprothesen sollen Blinde sehen, Taube hören, Lahme gehen. Zugleich stößt die Medizin immer öfter an Grenzen: Grenzen der Bezahlbarkeit einer immer teureren und perfekteren Medizin und immer mehr auch ethische Grenzen des Eingriffs in den menschlichen Körper, Grenzen des Machbaren sowie Grenzen des überhaupt Wünschenswerten und Zumutbaren. Bei der Medizin der Zukunft geht es zudem um Fragen aus den Bereichen der Gesundheitsökonomie und Gesundheitspolitik, um Fragen nach Qualität, Effizienz und dem Problem der »Ethik der Verteilung« medizinischer Leistungen. Vor diesem Hintergrund gilt es immer mehr über mögliche Alternativen und ergänzende Maßnahmen zu diskutieren, die den Menschen in seiner Ganzheit weiter in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken wie z.B. Verhaltensmedizin, Homöopathie, Anthroposophie, Naturheilkunde, Prävention und Verhaltensbeeinflussung. Wird die Medizin ihre helfende, beratende Aufgabe wahrnehmen und Patienten bei ihrem Bemühen um eine gesunde Lebensweise unterstützen? Werden vorbeugende Maßnahmen gezielt zur Verhütung einzelner Krankheiten eingesetzt werden? Wird sich eine krankheitsübergreifende Gesundheitsförderung durchsetzen? All diese Aspekte machen deutlich: In der Medizin gilt es nicht nur innovative Techniken zu entwickeln, sondern (ganzheitliche) innovative Konzepte zu verwirklichen. (Vgl. Kaiser, Siegrist, Rosenfeld, Wetzel-Vandai 1996)

Kurzum und überspitzt lässt sich festhalten: Die so genannte neue Normalität besteht darin, dass dramatischer Wandel eher die Regel als die Ausnahme wird. Führungskräfte weltweit rechnen so damit, dass die Welt im Allgemeinen und das Wirtschaftsleben im Speziellen eklatant dynamischer, unsicherer, komplexer und strukturell anders werden. (IBM 2010b: 15) Oder wie es der Leiter einer US-Regierungsbehörde im Rahmen der IBM Global CEO 2012 zusammenfasst: »Es gibt keinen einzigen Tag, an dem ich zur Arbeit komme und weiß, was mich erwartet.« (IBM 2012: 12)

3 DEN WANDEL IM BLICK

In einer Welt, die zunehmend davon geprägt ist, ständig auf dem Sprung zu sein – ja sich zeitweilig sogar am Rande des Chaos zu befinden –, müssen auch Unternehmen ständig darauf gefasst sein, selbst einen evolutionären oder gar revolutionären Entwicklungssprung zu wagen. »CEOs sind heute mit äußerst schwierigen Bedingungen konfrontiert. Die Unbeständigkeit in ihrem Umfeld hat sie gelehrt, stets das Unvorhergesehene zu erwarten. Sie wissen jedoch, dass die Rückkehr zu Wachstum mehr erfordert als nur Widerstandsfähigkeit oder eine solide Basis. Sie müssen einen Sprung nach vorne wagen, der eines Athleten würdig wäre.« (IBM 2010: 52) Führungskräfte bedürfen in Zukunft noch viel mehr als zuvor eines kreativen Selbstverständnisses und hier vor allem der Bereitschaft und der Fähigkeit Neues und Anderes zu schaffen oder zumindest zuzulassen. Anders gesagt: Um in einer immerwährend neuen Welt zu bestehen, besteht der kategorische Imperativ, das erste unternehmerische Prinzip in der Fähigkeit und in der Bereitschaft zur Innovation. Immerfort Neues nicht nur anzudenken, sondern auch wertschaffende und damit auch wertschöpfende Wirklichkeit werden zu lassen – das ist es, was über das Schicksal sowohl von Volkswirtschaften wie auch von Unternehmen entscheidet. Das klingt dramatisch – doch genau so wird das Thema »Wandel« in den Führungsetagen dieser Welt wahrgenommen.

3.1 IBM GLOBAL CEO STUDIEN

Zur Illustration sollen im Folgenden zunächst die Ergebnisse der so genannten »Global CEO Studien« präsentiert werden. Seit 2004 führt das US-amerikanisches IT- und Beratungsunternehmen IBM die »Global Chief Executive Officer (CEO) Study« durch. Im Kern geht es bei den Studien darum, die künftigen Herausforderungen und Pläne der CEOs herauszuarbeiten und Trends zu erkennen. Hierzu führen Mitarbeiter von IBM – vornehmlich Führungskräfte – persönliche Gespräche mit CEOs und Führungskräften aus vielen Bereichen der Privatwirtschaft und dem öffentlichem Sektor auf der ganzen Welt.[2] Bei der aktuellen Studie aus dem Jahr 2012 wurden über 1700 Geschäftsführer und Vorstände weltweit befragt. Die Studien finden jeweils im Abstand von zwei Jahren statt; bisher erschienen sind die Studien der Jahre 2004, 2006, 2008, 2010 und 2012.

2 Die CEOs, die an der aktuellen Studie von 2012 teilgenommen haben, kommen aus Unternehmen und Organisationen unterschiedlicher Größe in 64 Ländern und 18 Branchen. Dabei stammen 86 Prozent aus etablierten Märkten und 32 Prozent aus Wachstumsmärkten. Etwa die Hälfte der CEOs (52 Prozent) leitet globale oder multinationale Unternehmen, die übrigen 48 Prozent sind auf einzelne Länder fokussiert. Die Antworten der CEOs wurden auf Basis des realen Bruttoinlandsprodukts von 2010 gewichtet. (IBM 2012: 58)

3.1.1 IBM GLOBAL CEO STUDY 2004: YOUR TURN

1. WELCOME BACK TO THE TOP LINE:
Ein Großteil der CEOs setzt auf Wachstum durch Innovationen auf der Grundlage eines soliden Kosten-Nutzen-Bewusstseins. Ein befragter CEO fasst dies so zusammen:

> *»Revenue growth is the key. Our company, like most players in our sector, is beyond the cost-cutting stage. That has been the trend of the past two years. Now it is about growing the top line while keeping the bottom line in check. In other words, we are seeking managed growth with an eye on costs.« (IBM 2004: 10)*

Wachstum durch Innovationen bedeutet für die Mehrheit der befragten CEOs die Einführung neuer Produkte und Services sowie die Erschließung neuer Märkte. (IBM 2004: 13) So konstatieren zwei befragte CEO:

> *»In order to grow and differentiate the business, the only way is for us to develop new products and services and in spaces that we have never dealt in before. […] The main characteristic of our industry is fast change, so it depends upon who can develop new products and services quickly. If that cannot be ensured, then it is impossible to survive in this industry.« (IBM 2004: 14)*

> *»You must look at new markets to drive better margins and maintain a competitive edge,« said [the other one]. »We are looking for new and unique, neverthought-of channels to unserviced markets« […]. (Ebd.)*

Um die Entwicklung bzw. Planung dieser Innovationen überhaupt durchführen zu können, sind allerdings im Vorfeld weitere Innovationen notwendig z.B. in der Organisation der Zusammenarbeit innerhalb des Unternehmens und mit anderen Unternehmen.

> *When we asked CEOs to identify the actions that their organizations needed to take in order to achieve their new product development goals, they focused on two particular aspects: cycle time and increasing the voice of the customer by involving them more in the product design processes. They believe this speed and customer intimacy can only be achieved if they improve their organizations' responsiveness and agility […]. CEOs fear that their organizations will, in the words of one of them, get »slow and ripe« if they do not grow faster than their competitors. (IBM 2004: 13)*

Diese organisatorischen Innovationen dienen nach Angaben der befragten CEOs auch dazu, Innovationen möglichst effektiv und damit kostenbewusst durchzuführen.

> *The practice of »cutting off the tail« has resulted in companies working with fewer, larger distribution partners. Redundancy programs have been implemented. Supplier networks have been consolidated. Processes have been outsourced and automated to achieve higher degrees of operational excellence. Shared services have enabled back office costs to be reduced. Payment collection has become a military discipline. CEOs appear to be paying more attention to structural innovation with respect to internal cost structures by creating internal shared services (e.g. in the areas of finance, HR or IT). (IBM 2004: 12)*

2. RESPONSIVENESS:
Der Großteil der befragten CEOs gibt an, dass Organisationen in Zukunft immer mehr der Fähigkeit bedürfen, wandelnde Marktbedingungen und Risiken zu antizipieren und auf diese effektiv zu reagieren:

> *Responsiveness is as much about reacting to a threat as it is about recognizing an opportunity. […] From security and terrorism to currency fluctuations and product warranties, from pension obligations to the threat of class action and legal liability, CEOs have hundreds of threats to which their organization has to respond. But how? And by how much? (IBM 2004: 19)*

Einig sind sich die befragten CEOs darin, dass Agilität, Flexibilität und Geschwindigkeit die Prinzipien sind, unter denen die Bedürfnisse ihrer Kunden befriedigt werden wollen.

> *Around the world, CEOs are grappling with the dilemma as to how their organization can best respond to the riptides of these customer and consumer dynamics. We live in a realtime world and CEOs have realized that they need to shift their expectations. Decisions that could take weeks now require action in days. (IBM 2004: 21f.)*

Um auf einem höheren Niveau an »Responsiveness« zu agieren, müssen Organisationen zum einen noch viel stärker als früher auf die »Stimme der Kunden« hören. Ein befragter CEO fasst dies zusammen:

> *»If you are not one of the major players, you have to take a position that is contrary to the global trend,« commented one CEO. »We have to ask ourselves: how can we be different? We have to find out what we can be best in the world at. In our case, that is understanding what customers need. We can be best at that.« In other words, service is a sustainable differentiator. (IBM 2004: 20)*

Für ein Mehr an »Responsiveness« müssen Unternehmen zum anderen stets auch bereit sein, ihr Geschäftsmodell auf den Prüfstand zu legen und auch radikal zu verändern.

> *With CEOs looking upward and outward for revenue growth again but with powerful market forces – notably competition – altering the business landscape and with innovation becoming a sterner imperative, organizational and strategic change is bound to occur. In order to be able to address the next wave of growth successfully, cautious shifts in business models are also foreseen by many CEOs; this will help enable organizations to be more responsive. (IBM 2004: 24)*

3. THE CHALLENGE LIES WITHIN:

In einer sich schnell wandelnden Welt sind die Mitarbeiter eines Unternehmens und das Investment in deren Bildung die Conditio sine qua non des Erfolgs.

> *CEOs have set their sights on agility and responsiveness – and ultimately growth – and they recognize that it is the skills of their people, their capacity for change and leadership, that will ultimately determine the outcome. »Macro issues are sensitive but we have neglected people,« acknowledged one CEO. »We must now invest in recruitment and training as priorities." (IBM 2004: 25f.)*

> *If the work-force cannot be responsive to their customers, then the business will die a slow death. »People,« summarized one CEO, „will define the speed that the company can adapt to change.« (IBM 2004: 26f.)*

Die Geschwindigkeit und die Nachhaltigkeit unternehmerischen Wachstums hängen wesentlich von der Fähigkeit und der Bereitschaft von Menschen ab, Innovationen durchzuführen.

> *CEOs recognize that in order to lead successful change management and business transformation programs, they need to call upon the commitment and drive of their people – as well as their talent. […] Companies that have been through the fire of restructuring recognize that their way forward is through people and are now placing their focus on developing their capabilities. Companies that are shifting their business models acknowledge that it is the cultural and change issues that will determine success. »The quality and dedication of the people,« said one CEO, »is the only factor that makes a real difference in finding the path to growth.« (IBM 2004: 26)*

Einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg eines Unternehmens liefern dabei freilich auch und vor allem jene Menschen, die Innovationen initiieren, gegen Widerstände durchsetzen, planen und anleiten.

If there is one insight that is shared as universally as the recognition that only people can deliver on the growth agenda, then it is that people are the principal obstacle to achieving the organization's goals. More precisely, it is the deficiency of leadership and managerial skills that encumbers organizations. It is a mark of just how crucial the issue of human capital has become that CEOs cited »workforce issues« as an external barrier to change and »limited internal capabilities and leadership resources to manage change-related projects« as a major internal barrier. (IBM 2004: 26)

3.1.2 IBM GLOBAL CEO STUDY 2006: EXPANDING THE INNOVATION HORIZON

1. BUSINESS MODEL INNOVATION MATTERS:
Immer mehr CEOs erkennen, dass Wettbewerbsfähigkeit im zunehmenden Maße bestimmt wird, durch die Fähigkeit und die Bereitschaft Innovationen umzusetzen. Viele der befragten CEOs betonen dabei, dass man sich bei Innovationen nicht alleine auf die Einführung neuer Produkte beschränken sollte. In den Fokus kommen bei immer mehr CEOs auch neue Services, neue Absatz- und Einkaufsmärkte.

In many industries – such as media, consumer goods and fashion – a regular stream of products/services/markets innovation is fundamental. »Innovation is our business,« those CEOs explained as one consumer goods CEO put it, »last year's products are last year's dollars.« after all, products, services and markets form the core of the business.(IBM 2006: 16)

Um die Effektivität des Unternehmens zu steigern, setzen sich CEOs auch mit Innovationen auseinander, die sich auf basale Geschäftsprozessen und -funktionen beziehen:

One CEO explained: »although the main focus is strategically on revenue generation, we first need to create the operational and technological foundation for that growth, so that product and customer strategies are sown on fertile ground.« (IBM 2006: 15)

Mit zunehmenden Grad des technologischen Fortschritts und der Globalisierung gerät auch der innerste Kern eines Unternehmens, sein Geschäftsmodell, zunehmend unter Druck. CEOs müssen darüber nachdenken, was ihr Unternehmen morgen ausmacht:

Four out of every ten business model innovators were afraid that changes in a competitor's business model would upset the competitive dynamics of the entire industry. One CEO described his predicament in dire terms: »Since 70 percent of

our business is based on a service that will no longer exist as we know it, we need to adapt our enterprise to survive.« (IBM 2006: 12)

2. EXTERNAL COLLABORATION IS INDISPENSABLE:
Viele der befragten CEOs geben an, dass die Ideen für Innovationen im Wesentlichen aus drei Quellen stammen: 1. aus dem eigenen Unternehmen, 2. von den Kunden des Unternehmens und 3. von Geschäftspartnern.

According to one CEO, »Some of the boldest plans under consideration within our company work by leveraging the collaborative potential of service providers in other domains.« Speaking from the perspective of one of those partners, another CEO saw his firm as »the R&D arm« of its clients. (IBM 2006: 21)

Die große Mehrheit der befragten CEOs hält Kollaborationen und Kooperationen für enorm wichtig für Innovationsfähigkeit und -tätigkeit und damit für den finanziellen Erfolg des eigenen Unternehmens. Allerdings gesteht eine ebenso große Mehrheit der befragten CEOs, dass es bei der Zusammenarbeit noch häufig knirscht.

As many CEOs explained, collaboration and partnering is »theoretically easy,« but »practically hard to do.« Whether it involves crossing internal or corporate boundaries, collaboration requires serious intent. As one CEO put it, »having a few beers together is not collaboration. Collaboration is a discipline.« When reflecting on the collaboration gap, CEOs spoke about lacking the skills and expertise needed to collaborate and partner externally. (IBM 2006: 23)

3. INNOVATION REQUIRES ORCHESTRATION FROM THE TOP:
Den Anstoß zu geben für Innovationen, Ideen gegen Widerstände durchzusetzen und schließlich den Innovationsprozess in fruchtbare Bahnen zu lenken – das ist eine Aufgabe und eine Herausforderung für alle Bereiche und Ebenen des Unternehmens.

In case there was any doubt about whose responsibility it is to foster innovation, CEOs cleared that up quickly. Their most frequent response was, »I am.« CEOs' second most frequent answer, »no specific individual,« essentially reflected the same sentiment. The responsibility was simply too massive to rest on one person's shoulders – unless it was their own. »Leading, setting direction, laying the cultural groundwork that stimulates innovation – it's essential work for a CEO,« acknowledged one executive. (noticeably absent was any sizable mention of R&D, with less than 3 percent suggesting that the General Manager of R&D was responsible for innovation.) (IBM 2006: 29)

Damit Menschen in Unternehmen innovativ sein können und wollen, muss nach Meinung der befragten CEOs zum einen eine innovationsförderliche Unternehmenskultur etabliert werden.

> *The majority of CEOs described their creativity cultures as highly collaborative, collegial and team-oriented – as opposed to being focused on individuals or predominantly confined to specific subgroups. It is also worth noting that companies in which the CEO orchestrates a more team-oriented culture were decidedly more profitable than organizations with segregated pockets of innovators. (IBM 2006: 31)*

Für eine innovationsförderliche Unternehmenskultur bedarf es nach Ansicht der befragten CEOs zum anderen der Bereitschaft, Neues in Unternehmen auszuprobieren und zu integrieren.

> *CEOs view business and technology integration as integral to innovation – or as one CEO put it, »as important as water is for sea traffic.« Because of the unprecedented pace and breadth of technological change, CEOs realized its strategic impact on all areas of the business. Most saw these advances as opportunity. They spoke of technology enabling »daring ideas"«– a way to consolidate physical offices into virtual ones, to discover customer insights that drive product and brand extensions, to spot emerging trends that competitors miss. One CEO described how his organization avoids being blind-sided: »We get involved early on, in infancy, in primordial, across a range of technologies relevant to our capabilities and the needs of our customers. We maintain a portfolio of technologies, never knowing for certain which technology will take off next, but always having a hand in as many relevant areas as we can identify.« (IBM 2006: 32)*

3.1.3 IBM GLOBAL CEO STUDY 2008: DAS UNTERNEHMEN DER ZUKUNFT

1. DAS UNTERNEHMEN DER ZUKUNFT IST FOKUSSIERT AUF VERÄNDERUNGEN:
Beinahe alle der befragten CEOs sehen in und für ihr Unternehmen in den nächsten Jahren große Veränderungen. Die Quelle für diese Veränderungen stammen dabei nicht nur von Marktfaktoren wie Kundentrends, Marktverschiebungen und Wettbewerbsverhalten. Mehr und mehr müssen sich CEOs mit sozioökomischen (z.B. Demografie) und soziokulturellen (z.B. Wertewandel), ökologischen, geopolitischen Faktoren auseinandersetzen. Die Fähigkeit und die Bereitschaft sich schnell und bisweilen auch radikal zu verändern, bestimmt über die Zukunft von Unternehmen. Das Unternehmen der Zukunft baut daher auf folgende Prinzipien: (Vgl. im Folgenden IBM 2008: 18f.)

- Das Unternehmen der Zukunft akzeptiert es als Selbstverständlichkeit, dass es sich kontinuierlich verändern muss. Die Unternehmenskultur ist davon geprägt, den Wandel und die daraus resultierenden Unberechenbarkeiten als ständigen Begleiter zu sehen. Werte und Ziele sorgen für Orientierung und Zusammenhalt.

- Das Unternehmen der Zukunft positioniert und belohnt Innovatoren und Agenten des Wandels. Quer-, voraus- und andersdenken, das radikale Infragestellen alter und Aufstellen neuer auch visionärer Modelle und Annahmen stellt eine Grundtugend dar. Führungskräfte sollen nicht nur regulieren und steuern, sondern auch die Richtung vorgeben und inspirieren.
- Das Unternehmen der Zukunft initiiert und vollzieht den inneren Wandel ganz bewusst und geplant. Hierzu setzt es auf ein strukturiertes Change Management, welches »eine Kernkompetenz auf allen Ebenen [darstellt] und […] als professionelle Disziplin, nicht als »Kunst«, gefördert« wird. (IBM 2008: 19)
- Das Unternehmen der Zukunft funktioniert wie ein Risikokapitalgeber: Es richtet Prozesse und Strukturen ein für die Transformation des Unternehmens und fördert durch eine aktives Management eines Portfolios von Investitionen nutzenstiftende und zukunftsorientierte Innovationsprojekte.

2. DAS UNTERNEHMEN DER ZUKUNFT IST INNOVATIVER ALS VON DEN KUNDEN ERWARTET:

Unternehmen sehen sich Kunden gegenüber, die immer informierter sind und die Erwartung haben, dass man auf ihre individuellen Bedürfnisse eingeht. Das Unternehmen der Zukunft stillt nicht nur die geäußerten Bedürfnisse, sondern antizipiert diese Wünsche »durch Produkte, Services und Erlebnisse, nach denen die Kunden nie verlangt haben, die aber genau ihren Wünschen entsprechen.« (IBM 2008: 28) Das Unternehmen der Zukunft baut daher auf folgende Prinzipien: (Vgl. im Folgenden ebd.)

- Das Unternehmen der Zukunft sucht nach potenziellen Märkten, Nischen und Marktlücken, um dort auf die kulturspezifischen und individuellen Bedürfnisse der Kunden einzugehen.
- Das Unternehmen der Zukunft weiß, welche Angebote innovativer sind als es die Kunden erwarten und mit welchen Angeboten die Kunden überfordert sind.
- Das Unternehmen der Zukunft verbindet Mitarbeiter auf allen Ebenen des Unternehmens – vom Entwickler bis zum Lagerarbeiter – mit dem Kunden. »Dadurch kann es proaktiv mit seinen Kunden zusammenarbeiten und eine partnerschaftliche Rolle für das Unternehmen seiner Kunden spielen.« (IBM 2008: 29)
- Das Unternehmen der Zukunft weiß um den Wert von Informationen aus verschiedenen Kanälen, durchsucht sie nach Erkenntnissen über Veränderungen über die Vorlieben und Nachfragen der Kunden.

3. DAS UNTERNEHMEN DER ZUKUNFT IST GLOBAL INTEGRIERT:

Bereits heute überdurchschnittlich erfolgreiche Unternehmen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich für eine umfangreiche Zusammenarbeit mit Partnern entscheiden, um Zugang zu globa-

len Wissen und Kompetenzen zu erhalten. Solche Unternehmen »erschließen aktiv neue Märkte, setzen auf die globale Optimierung ihrer Marken, Produkte und Prozesse und nutzen Fusionen und Übernahmen für den Ausbau ihres Unternehmens und die globale Ausweitung ihrer Kompetenzen.« (IBM 2008: 40) Das Unternehmen der Zukunft baut daher auf folgende Prinzipien: (Vgl. im Folgenden IBM 2008: 42f.)

- Das Unternehmen der Zukunft sucht global nach den kompetentesten – wohlgemerkt nicht kostengünstigsten – Mitarbeitern und Partnern, um sich von der Konkurrenz zu differenzieren. Es setzt dabei diese Ressourcen stets dort ein, wo sie strategisch benötigt werden.
- Das Unternehmen der Zukunft erarbeitet sich ein sorgfältig abgestimmtes, integriertes Geschäftsmodell. Es »erstellt sein global integriertes und optimiertes Geschäftsmodell auf der Basis der speziellen Kombination aus Fähigkeiten, Branchen und Ländern/Regionen, die für das Unternehmen relevant sind. Es legt in einem strategischen Plan fest, welche Qualifikationen im eigenen Unternehmen verbleiben und welche durch Partnerschaften oder Übernahmen erworben werden sollen.« (IBM 2008: 42)
- Das Unternehmen der Zukunft baut global denkende Führungskräfte durch global orientierte Entwicklungsprogramme aus.
- Das Unternehmen der Zukunft setzt moderne Kommunikationstechniken ein, um die Distanz zwischen Mitarbeitern an unterschiedlichen Standorten zu überbrücken.

4. DAS UNTERNEHMEN DER ZUKUNFT IST VON NATUR AUS REVOLUTIONÄR:
Die meisten der befragten CEOs setzen vollumfänglich auf Innovationen. Um sich vom Wettbewerb abzuheben, geht es hierbei nicht nur um die Einführung neuer Produkte und Services, sondern auch um Geschäftsmodellinnovationen (neues Unternehmensmodell, neues Umsatzmodell, neues Branchenmodel). Das Unternehmen der Zukunft baut daher auf folgende Prinzipien: (Vgl. im Folgenden IBM 2008: 54)

- Das Unternehmen der Zukunft stellt nicht nur seine Produktpalette, sondern auch seinen innersten Kern, sein Wesen zur Disposition.
- Das Unternehmen der Zukunft sucht nach Trends, die andere Branchen verändern und überlegt, wie diese Trends auf das eigene Unternehmen und das eigene Geschäftsmodell angewendet werden können.
- Das Unternehmen der Zukunft gibt unternehmerisch denkenden Mitarbeitern die Rahmenbedingungen, unter denen sie auch radikale Veränderungen andenken und umsetzen können.
- Das Unternehmen der Zukunft experimentiert nicht nur im »Labor«, sondern auch auf dem Markt mit neuen Geschäftsmodellen.
- Das Unternehmen der Zukunft findet eine Balance zwischen Arbitrage und Innovation: »Neue und bereits etablierte Geschäftsmodelle stehen häufig im Widerspruch zueinander, was zu Spannungen im Unternehmen führt. Selbst wenn sich die Modelle

nicht an dieselben Kunden richten, beanspruchen sie doch dieselben Ressourcen und die gleiche Aufmerksamkeit. Das Unternehmen der Zukunft geht aktiv an die Bewältigung dieser potenziellen Konflikte heran. Auf diese Weise kann es mutige Geschäftsmodell-Innovationen erproben und gleichzeitig sicherstellen, dass sein bestehendes Geschäftsmodell weiterhin die gewünschten Ergebnisse liefert.« (IBM 2008: 55)

5. DAS UNTERNEHMEN DER ZUKUNFT IST ENGAGIERT, NICHT NUR REGELKONFORM:
Die befragten CEOs stimmen im Allgemeinen darin überein, dass Kunden größere und/oder andere Erwartungen an Unternehmen haben im Hinblick auf deren Verantwortung für Gesellschaft und Natur. Dabei geht es nicht nur darum, sozial- und umweltverträgliche Produkte und Services anzubieten. Die Autoren der IBM-Studie geben zu bedenken: »Wir glauben jedoch, dass sich der [Corporate Social Responsibility]-Fokus von Unternehmen mit der Zeit ausweiten und über neue Produkte und Services hinausgehen wird – hin zu den Auswirkungen, die das Unternehmen auf die Gesellschaft hat, in der es tätig ist.« (IBM 2008: 64) Das Unternehmen der Zukunft baut daher auf folgende Prinzipien: (Vgl. im Folgenden IBM 2008: 66f.)

- Das Unternehmen der Zukunft vermutet nicht nur, was Corporate Social Responsibility für ihre Kunden bedeutet – sie ergründen es und handeln auf der Basis von Fakten und direktem Feedback ihrer Kunden.
- Das Unternehmen der Zukunft ist bei seiner Corporate Social Responsibility kein Getriebener – es ist der Initiator für ökologische und ethische Initiativen.
- Das Unternehmen der Zukunft sieht in Corporate Social Responsibility mehr als die bloße Einhaltung von Regeln und Gesetzen – alle Maßnahmen und Entscheidungen sind ein echtes Engagement für die Gesellschaft.
- Das Unternehmen der Zukunft bietet seinen Mitarbeitern die Rahmenbedingungen, unter denen sie ethische und soziale Verantwortung übernehmen können.

3.1.4 IBM GLOBAL CEO STUDY 2010: UNTERNEHMENSFÜHRUNG IN EINER KOMPLEXEN WELT

1. KREATIVITÄT ZUR ZENTRALEN FÄHIGKEIT ENTWICKELN:
Im Angesicht einer dynamischen, immer komplexeren und von Um- und Aufbrüchen geprägten Welt entstehen fortlaufend neue Fragestellungen, auf die bisherige Antworten nicht wirklich zu passen scheinen. »Der CEO eines Telekommunikationsunternehmens in Brasilien gab folgende Prognose ab: »Die Services, die heute 80 Prozent unseres Umsatzes ausmachen, werden in fünf Jahren nur noch an zweiter Stelle der Umsatzquellen stehen.« (IBM 2010: 14) Positiver ausgedrückt, ist diese Welt ein experimentierfreudiges Umfeld. Die Führungsqualität, die von den befragten CEOs als maßgeblich und unabdingbar für ein solches Umfeld eingeschätzt wird, ist Kreativität und Integrität. Denn es ist Kreativität, durch die ist es Menschen möglich, Neues oder

Anderes zu hervorzubringen. Daher geben die Autoren der Studie folgende Empfehlung: (Vgl. im Folgenden IBM 2010: 32)

- Kreativität fördern in jeder Art und Weise: Hierzu müssen solche Barrieren überwunden und solche Partnerschaften eingegangen werden, die förderlich sind für den Wissensaustausch und die Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb des Unternehmens. Führungskräfte und speziell CEOs spielen hierbei eine besondere Rolle, da sie Gestalter und Vorbilder sind.
- Die Chancen neuer Geschäftsmodell nutzen: Hierzu muss das gesamte Management dazu animiert werden, die eigenen etablierten Unternehmens-, Umsatz und Branchenmodelle neu zu bewerten und umzugestalten. »Verfolgen Sie den Green-Field-Ansatz – Was würden Sie tun, wenn Sie neu wären und nichts von traditionellen »Altlasten« wüssten? Stellen Sie scheinbar unstrittige Branchenpraktiken in Frage. Auch wenn Sie glauben, die Antwort schon zu kennen, fragen Sie nochmals »warum«.« (IBM 2010: 32) Als Inspiration können hierbei die Leistungen sowie die Trends anderer Branchen dienen.
- Tradierte Führungsstile hinter sich lassen: Hierzu müssen die Selbstorganisation von Mitarbeitern gefördert und gefordert, Kreativität als zentraler Bestandteil des Unternehmens etabliert und weniger formelle enthierarchisierte Kommunikationswege eingesetzt werden.

2. EINE NEUE QUALITÄT DER KUNDENBEZIEHUNG ERREICHEN:

Die befragten CEOs geben an, dass sich die Beziehung zu ihren Kunden vielfach und mitunter grundlegend verändern:

> *Die Treue von Kunden zu ihren Marken und sogar zu ihren eigenen Gewohnheiten nimmt ab, wenn Kunden fast täglich neue Produkte, Services und Erfahrungen kennen lernen. Der Ruf eines Unternehmens kann durch Meinungen, die von Freunden, Bloggern und Interessengruppen online, per SMS und per Twitter ausgetauscht werden, aufgebaut oder ruiniert werden. (IBM 2010: 38)*

Maßgeblich für den zukünftigen unternehmerischen Erfolg wird es daher sein, mit neuen Vorgehensweisen und einer neuen Einstellung die Nähe zum Kunden zu finden. Daher geben die Autoren der Studie folgende Empfehlung: (Vgl. im Folgenden IBM 2010: 46)

- Dem Kunden höchste Priorität einräumen: Hierzu müssen alle Mitarbeiter im Unternehmen – einschließlich und vor allem auch Führungskräfte – sich besonders und planvoll solchen Messgrößen widmen wie z.B. Kundenzufriedenheit. Um den Kunden zufrieden stellen zu können, muss erforscht und antizipiert werden, was Kunden eigentlich wollen. Damit Mitarbeiter sich voll auf den Kunden fokussieren können, müssen sie auf all diese relevanten Informationen über den Kunden zugreifen können und darüber hinaus den Sinn zwischen ihrer Arbeit und dem Nutzen für den Kunden verstehen.

- Die Chancen neuer Kunden-Interaktionen nutzen: Hierzu müssen das Verständnis von Kundenbeziehungen und die technischen Möglichkeiten dahingehend verändert werden, dass Kunden zu »Quasi-Teammitgliedern« des Unternehmens werden können: Der ernstgemeinte und planvolle Umgang mit dem Feedback von Kunden über Prozesse, Produkte und Services, mit vom Kunden geäußerten Wünschen, Bedürfnissen und Vorlieben etc. ist die Grundlage sowohl für Kundentreue wie auch für Innovationen, die den Erwartungen von Kunden entsprechen oder diese sogar übertreffen.
- Von der exponentiell steigenden Anzahl an Informationen profitieren: Hierzu muss die schier unbegrenzten Menge an Daten, Fakten und Erkenntnissen auf sinnvolle Weise verknüpft, eingeordnet und der richtigen Person innerhalb oder außerhalb des eigenen Unternehmens zur richtigen Zeit zugänglich gemacht werden.

3. OPERATIVE AGILITÄT ENTWICKELN:

In einem sich schnell ändernden und komplexen Umfeld zeichnen sich erfolgreiche Unternehmen in Zukunft dadurch aus, dass sie Flexibilität bei Kundenwünschen, Sensibilität bei kulturellen Eigenheiten (»Glokalität«), Verschlankung von Kundenprozessen, »schnellen Entscheidungen, einem iterativen Strategieprozess und der Fähigkeit zur raschen Umsetzung einen hohen Stellenwert« einräumen. (IBM 2010: 55) Daher geben die Autoren der Studie folgende Empfehlung: (Vgl. im Folgenden IBM 2010: 58)

- Abläufe vereinfachen, wann immer dies möglich ist: Hierzu müssen die Interaktionen mit dem Kunden und der Zugang des Kunden zu Produkten und Services so weit wie möglich und nötig von Komplexität befreit werden. Kunden sollten – trotz der notwendigen und auch wünschenswerten zugrunde liegenden Komplexität – mit intuitiven Prozessen und Produkten und Services zu tun bekommen.
- Systematische Komplexität managen: Hierzu müssen unternehmensweit und entlang der Wertschöpfungskette Komplexitäten und Ineffizienzen systematisch identifiziert, quantifiziert und reduziert werden.
- Einstellungen, die auf Schnelligkeit und Flexibilität setzen, fördern: Hierzu gehört erstens die Einsicht, dass man niemals »alles wissen« kann, dass Entscheidungen in einer dynamischen und komplexen Umwelt immer mit bestimmten Unsicherheiten verbunden sind. Zweitens müssen Hürden aufgrund von Verfahren oder Richtlinien beseitigt und Mitarbeiter auf den entsprechenden Ebenen mit Handlungs- und Entscheidungsbefugnis ausgestattet werden.
- Glokal denken und handeln: Hierzu muss die richtige Balance zwischen globaler und lokaler Ausrichtung gefunden werden. Kulturelle Unterschiede spielen eine mitunter gewichtige Rolle für den Erfolg und den Misserfolg von Produkten und Services. Um schnell reagieren zu können, sind Kooperationen mit Partnern vor Ort ein entscheidender Erfolgsfaktor.

3.1.5 IBM GLOBAL CEO STUDY 2012: FÜHRUNG DURCH VERNETZUNG

1. MITARBEITER DURCH WERTE STÄRKEN:

Zweifelsohne wird Kontrolle weiterhin notwendig bleiben, um Standardisierungen zu fördern, Ineffizienzen zu vermeiden und die Einhaltung gesetzlicher Bestimmungen zu garantieren. Doch nichtsdestotrotz setzt ein Großteil der CEOs darauf, Mitarbeiter die Möglichkeit zu geben, eigene Ideen, Eigenverantwortung und Eigeninitiative zu verwirklichen. In dem Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Offenheit rücken Unternehmenswerte und klare Zielvorgaben als Grundlage für Entscheidungen und Handlungen in den Fokus.

> *In einer offenen Umgebung, die von ständigem Wandel und größerer Komplexität geprägt ist, müssen Unternehmen einen neuen Weg finden, um tagtägliche Entscheidungen zu treffen. Die Mitarbeiter müssen instinktiv wissen, wie sie mit unerwarteten Situationen umgehen sollen. Ihre Entscheidungen und Maßnahmen sollten sich daher vor allem an gemeinsamen Überzeugungen und Werten orientieren. (IBM 2012: 24)*

Eine solche Unternehmenskultur verlangt zum einen andere Managementsysteme und Organisationsstrukturen:

> *»In einer Welt des raschen Wandels müssen wir die ungehinderte Kommunikation fördern und Hierarchieebenen abschaffen, um schnell agieren zu können«, erklärte der CEO eines japanischen Anbieters von Professional Services. Der CEO eines Versicherungsunternehmens aus der Karibik formulierte es noch unverblümter: »Wir müssen die Hierarchie sprengen, damit Ideen einfacher entstehen können.« (IBM 2012: 23)*

Zum anderen verlangt eine solche Kultur auch Mitarbeiter, die vor dem Hintergrund eines stetigen Wandels unter den Prämissen »operative Kontrolle« und »verantwortete Freiheit« agieren können. Der »zukunftsfähige Mitarbeiter« zeichnet sich nach übereinstimmender und branchenübergreifender Meinung von CEOs durch folgende persönlichen Eigenschaften aus: Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Flexibilität und die Bereitschaft und Fähigkeit, sich ständig neu zu erfinden und neu zu lernen sowie die geistige Grundhaltung, sich in einer Welt des Wandels wohl zu fühlen. (IBM 2012: 20 und 21)

Für Führungskräfte stellt sich vor dieser Entwicklung nicht die Frage: »Sollte mein Unternehmen auf mehr Offenheit und Zusammenarbeit setzen? Vielmehr fragen sie sich: Wie führe ich ein offenes Unternehmen?« (IBM 2012: 24) Bei der Entwicklung von Mitarbeitern, die mit einer solchen Offenheit umgehen können, stellt sich für Führungskräfte nicht die Frage: »Wie kann ich meinen Mitarbeitern beibringen »zukunftsfähig« zu werden?« Vielmehr geht es um die Frage: »Wie schaffe ich ein Umfeld, in dem Mitarbeiter ihre »Zukunftsfähigkeit« entwickeln?«

2. KUNDEN ALS INDIVIDUEN BEHANDELN:

Die befragten CEOs konzentrieren sich heute am meisten darauf, den Kunden zu kennen. Dieses Ziel hat weit mehr Priorität als andere Entscheidungsbereiche wie Verwaltung, Vertrieb, Märkte und Mitbewerber. Traditionell werden hierzu die Transaktionen und Aktivitäten aus dem gesamten Unternehmen konsolidiert und analysiert. Doch viele CEOs sehen in diesen Daten nur einen Teil der Grundlage für Entscheidungen und Maßnahmen. »Um richtig zu agieren, müssen Unternehmen aber noch viel mehr tun. Sie müssen eine ganzheitliche Sicht des Kunden erlangen, die darauf basiert, wie der Kunde sich mit dem Rest der Welt austauscht – nicht nur mit ihrem Unternehmen.« (IBM 2012: 31) Dementsprechend steht die Verbesserung des Wissens über individuelle Kundenanforderungen ganz oben auf der Agenda der CEOs, um rasch auf die Anforderungen von Märkten und Individuen reagieren zu können. (IBM 2012: 32)

> *Es besteht kein Zweifel, dass Unternehmen von besonderen Erkenntnissen über ihre Kunden profitieren können. Aber langfristigen Nutzen können sie nur erzielen, wenn sie dieses Wissen dafür einsetzen, jedem einzelnen Kunden beim Erreichen der gewünschten Ergebnisse zu helfen. Der CEO eines britischen Versicherungsunternehmens erläuterte dieses Ziel wie folgt: »Es geht nicht nur darum, uns selbst auf dem Markt abzuheben. Wir müssen auch wissen, wie wir unseren Kunden helfen können, sich von der Masse abzuheben.« (IBM 2012: 32f.)*

Daten sind heute eine kritische Ressource geworden. Ein entscheidender Erfolgsfaktor ist daher zu wissen, wie man angesichts einer schieren Datenexplosion »effektiv auf Daten zugreift, sie analysiert und nutzt, [...] um Kunden als Individuen zu verstehen und mit ihnen zu interagieren.« (IBM 2012: 38)

> *Der CEO eines Life-Science-Unternehmens aus Deutschland beschrieb die Herausforderung wie folgt: »Bei Tausenden von Kunden, Produkten und Vertragsbedingungen sind Preis- und Bonusmodelle sehr komplex. Die Analyse ist eine gute Möglichkeit, um diese Komplexität unter Kontrolle zu bekommen. Wir sind aber in dieser Hinsicht noch nicht gut genug.« Im Zeitalter vernetzter Kunden kann die Menge und Vielfalt der verfügbaren Daten überwältigend sein. Der CEO eines Versicherungsunternehmens aus Hongkong fand dafür eine anschauliche Metapher: »Es ist, als ob man aus einem Feuerwehrschlauch tränke.« Um Erkenntnisse zu gewinnen und in konkrete Maßnahmen umzusetzen, benötigen Unternehmen Hilfe bei der Synthese unterschiedlicher Informationen. »Um den geschäftlichen Nutzen von Informationen zu erhöhen, brauchen wir Daten aus verschiedenen Blickwinkeln«, erklärte ein CEO aus der Life-Science-Branche in Japan. »Wir brauchen nicht nur Verkaufsdaten, sondern müssen auch wissen, warum die Verkaufszahlen gestiegen sind. Wir müssen wissen, wie und wo wir sie beeinflussen können.« (IBM 2012: 34)*

3. INNOVATIONEN DURCH PARTNERSCHAFTEN VORANTREIBEN:
Ein Großteil der befragten CEOs sucht die Zusammenarbeit mit Partnern, um mit der wachsenden Komplexität und Dynamik der Welt Schritt zu halten. Viele Unternehmen haben in den letzten Jahren einiges unternommen, um ihre Offenheit und Transparenz Kunden und Mitarbeitern gegenüber zu vergrößern. Eine solche Offenheit und Transparenz Kooperationspartnern gegenüber gestaltet sich hingegen noch als schwierig.

> *»Wir neigen dazu, jedes andere Unternehmen als Konkurrenten zu sehen«, gab der CEO einer Bank in Vietnam zu. »Stattdessen müssen wir andere Unternehmen als potenzielle Partner betrachten. Wir müssen Lösungen finden, von denen beide Seiten profitieren, und den Gewinn teilen. Dazu müssen wir jedoch die Unternehmenskultur ändern, und das ist schwierig.« (IBM 2012: 45)*

Gleichwohl die Hürden immer noch groß sind, entscheiden sich immer mehr Unternehmen für Kooperationen und Partnerschaften, um Innovationen hervorzubringen. »Ironischerweise müssen Unternehmen zunehmend mit anderen zusammenarbeiten, um sich auf dem Markt abzuheben.« (IBM 2012: 46)

3.2 DIE TRENDSTUDIE »UNTERNEHMENSFÜHRUNG 2030. INNOVATIVES MANAGEMENT FÜR MORGEN«

Um eine allzu große IBM-Bias zu vermeiden, sollen im Folgenden die Ergebnisse der Zukunftsstudie »Unternehmensführung 2030« (Signium International 2011) von Signium International und des Zukunftsinstituts vorgestellt werden. Bei dieser Studie wurden zunächst die Megatrends der Arbeitswelt analysiert. Diese Megatrends sind: Individualisierung, Silver Society, Female Shift und Bildung als Antwort auf das sinkende Arbeitskräftepotenzial und den steigenden Bedarf an Innovationen. Ausgehend von diesen Megatrends wurden folgende wesentlichen Handlungsfelder für die Führung der Zukunft entwickelt:

> *Flexibilität managen: Wie fest und gleichzeitig flexibel muss Führung die grundlegende Struktur der Organisation anlegen? Wie definiert muss das (zentrale) Skelett sein – und wie beweglich die (dezentralen) Gelenke? Wo besteht Gefahr, dass die Gelenke zu wenig beansprucht oder überdehnt werden – und wie viel Bewegung kann das Skelett aushalten?*

> *Kohäsion herstellen: Wo kommen die Impulse zur Steuerung her – vom Gehirn oder der Peripherie? Wie ist die Abstimmung zwischen beiden, wo kommt es zu selbstverstärkenden Reaktionen – und wie lässt sich die Synchronisierung zwischen Schaltzentrale und den peripheren Stellen der Organisation verbessern?*

> *Sinn erzeugen: Was liegt der Organisation am Herzen? Woran richtet man sich aus, wo liegt der Motor? Und: lebt man mit zwei (oder mehr) Herzen in einer Brust, oder ist der Organismus zentral getaktet und ausgerichtet?*
>
> *Lernfelder eröffnen: Wie kann ein Unternehmen leistungsfähiger werden, seine Muskeln trainieren? Welche Art von Training oder Lernen braucht es, an welchen Stellen? Inwieweit sind Ruhepausen wichtig? Und – wer kann so ein Training anleiten? (Signium International 2011: 12f.)*

Die Autoren der Studie antizipieren die folgenden komplementären Anforderungen zur Herausforderung »Flexibilität managen«:

- Reaktionsvielfalt: Führungskräfte sind zum einen ständig am Puls des Wandels (z.B. durch einen ständigen Dialog mit Kunden und Markt-Monitoring), um schnell, mitunter auch radikal anders als bisher zu handeln und Bestehendes hinter sich zu lassen. Führungskräfte sind zum anderen fähig, Strukturen und Räume zu schaffen, wo offene Dialoge, Unsicherheit und Ambivalenz möglich sind.
- Leuchtturmqualität: In Zeiten steten Wandels, großer Unsicherheiten und Ambivalenzen bieten Führungskräfte zumindest temporär Orientierung.
- strategische People Skills: Führungskräfte erklären ein ganzheitliches strategisches Talent-Management zu einer ihrer Hauptaufgaben.

Die komplementären Anforderungen zur Herausforderung »Kohäsion herstellen« sind:

- Beziehungshosting: Führungskräfte übernehmen im Unternehmen bewusst die Rolle eines »Gastgebers«, um Geschäftsbereiche, Hierachieebenen und Projektgruppen miteinander ins Gespräch zu bringen.
- Innere Diversität: Führungskräfte erweitern im Umgang mit verschiedenen Kulturen, Generationen und Denkweisen ihr Repertoire um unterschiedlichste Handlungsmuster.
- Ambiguitätstoleranz: Führungskräfte denken nicht in den Kategorien »Entweder-oder«, sondern tolerieren und synthetisieren Widersprüche, Uneindeutigkeiten und Unschärfe.

Die komplementären Anforderungen zur Herausforderung »Sinn erzeugen« sind:

- Langfristausrichtung: Führungskräfte und nicht (nur) Governance- bzw. Compliance-Richtlinien sind die besten Träger einer glaubwürdigen und langfristigen Orientierung an Werten. Führungskräfte können mit dem Spannungsfeld zwischen kurzfristigem Erfolgsdruck und der Notwendigkeit langfristiger und nachhaltiger Entscheidungen produktiv umgehen.

- Synchronisierungsfähigkeit: Führungskräfte bauen die eigene Organisation bewusst und offensiv als Partner der aktiven Lebensgestaltung und Karriereplanung der Mitarbeiter aus. Sie synchronisieren hierzu die Ziele und Werte der Organisation mit den individuellen Zielen der Mitarbeiter.
- Branding-Expertise: Führungskräfte sorgen selbst für ein eindeutiges und konsistentes Bild des Unternehmens und richten ihr Führungsverhalten an diesem Bild aus.

Die komplementären Anforderungen zur Herausforderung »Lernfelder eröffnen« sind:

- Destabilisierungs-Knowhow: Führungskräfte erkennen, wie viel und welche Veränderungen ihre Organisation benötigen, um auch weiterhin zukunftsfähig zu bleiben. Dazu sorgen sie in ihrem Unternehmen für eine anregende emotionale Grundstimmung, mit der Veränderungen nicht mit Angst, sondern mit Zuversicht an- bzw. vorweggenommen und gelebt werden.
- Schnittstellengestaltung: Führungskräfte schaffen gezielt temporäre Partnerschaften zwischen den Menschen in ihrer Organisation und Marktpartnern wie Kunden, Lieferanten und Dienstleistern.
- Freiraumdenken: Führungskräfte verstehen sich als »Ermöglicher«, die gezielt die Selbstorganisation in ihren Unternehmen, Eigeninitiative und Entwicklungsimpulse fördern und fordern.

3.3 FAZIT

Die Frage lautet »Was tun im Angesicht des Wandels?« und die Antwort lautet »Komm dem Wandel zuvor und wandle Dich selbst!« – so könnte man die oben vorgestellten Studien zusammenfassen. Zukunfts- und Wettbewerbsfähig werden Menschen erst nur hierdurch: Durch die Fähigkeit, das Neue und Andere zu antizipieren und mit Innovationen darauf zu proagieren, durch die Bereitschaft, den Wandel als Konstante zu akzeptieren, durch die Einstellung, den einhergehenden Brüchen kreativ und optimistisch zu begegnen und durch die Maxime, niemals wirklich ausgelernt zu haben, niemals vollends ausgebildet zu sein, niemals alles zu wissen und zu können, was es braucht, um in seiner kleinen Weltnische ein Leben lang zurecht zu kommen. Diese Prämissen der Zukunftsfähigkeit gelten für jeden Menschen – auch und gerade für solche, die Menschen, Organisationen und Gesellschaften in die Zukunft führen sollen. „Der Leiter einer US-Regierungsbehörde meinte dazu: »Als Führungskraft muss man sich ständig neu erfinden. Wenn man glaubt, man wäre am Ziel, ist man es nicht.« (IBM 2012: 57)

4 ANFORDERUNGEN AN FÜHRUNGSKRÄFTE

Die Welt ist im Wandel – dies ist ein Allgemeinplatz, der heute und zu jeder Zeit wahr ist. Dass führende Menschen in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft mit dem Phänomen »Wandel« umgehen müssen, dass sie vor wechselnden Hintergründen Ziele definieren und Menschen mobilisieren müssen – diese Tatsache ist daher nichts wirklich Neues und nichts, was originär und typisch für diese Zeit wäre. Wir betonen dies, weil in mancher Diskussion zum Thema »Führung der Zukunft« der Eindruck entsteht, als müsse man heute mal über Prinzip und Ursache von Management und über die grundlegenden Aufgaben von Management nachdenken.[3]

4.1 GRUNDLEGENDE FÜHRUNGSQUALITÄTEN

Ganz gleich wann und wo – Prinzip und Ursache des Phänomens »Management« ist es, die konkrete Erbringung von Nutzenbeiträgen für eine Gemeinschaft zu planen, zu organisieren, zu kontrollieren, zu initiieren und zu leiten. Anders gesagt: Ganz gleich, wann und wo - beim Management geht es um die unbedingte Orientierung an und Verwirklichung von Zwecken und Zielen.[4]

> *Ein durchgängiges Muster im Denken und Handeln kompetenter Manager ist ihre ausschließliche Ausrichtung auf Ergebnisse. Sie sind vorwiegend – gelegentlich, ausschließlich – an Resultaten interessiert. Alles andere ist zweitrangig oder es interessiert sie gar nicht. […] Management ist der Beruf des Resultate-Erzielens*

3 Wir verknüpfen den Begriff »Führung« eng mit dem Begriff des »Managements«. Unter Management verstehen wir zum einen jenen Personenkreis, der eine Gemeinschaft führt; zum anderen verstehen wir unter dem Begriff »Management« jenen Prozess des Führens einer Gemeinschaft. Natürlich gibt es in Zeiten immer flacher werdenden Hierarchien immer mehr Menschen, die Manager genannt werden, denen aber kein direktes Führungsmandat übertragen wird. Mit einer solchen Entwicklung gehen allerdings dann Kompensationen einher wie z.B. das Phänomen des lateralen Führens, also des Führens ohne offizielle Legitimation durch eine Hierarchie. In einem organisatorischen Verständnis mag es daher bisweilen analytisch sinnvoll und richtig sein, zwischen »Managern« und »Führungskräften« zu unterscheiden; die unternehmerische Realität wird durch eine solche Differenzierung aber nicht (immer) erfasst.

4 In dem vorliegenden Artikel wollen wir nicht unterscheiden zwischen den Führungsfiguren »Leader« und »Manager«. Auf der Ebene der Persönlichkeit, also am zutiefst eigenen und individuellen Sein und Sosein eines Menschen, mag man – wenn man es unbedingt will – nach Unterschieden zwischen diesen beiden Archetypen suchen (z.B. Bürokrat versus Visionär, Streben nach Effizienz versus Streben nach Effektivität). Letztlich geht es sowohl dem Manager wie auch dem Leader um ein und das Gleiche: die Erreichung von Zielen. Auch wollen wir nicht jene – unserer Meinung nach: unsägliche – Differenzierung verwenden, wo nach Management und Managern alle schlechten Eigenschaften und vermeintlich eher anspruchslosen Aufgaben zugewiesen werden und Leadership und Leadern alle guten und anspruchsvollen (z.B. Verwalten versus Beschäftigung mit dem Neuen und Unbekannten, pures Delegieren von Aufgaben versus Begeistern für Aufgaben).

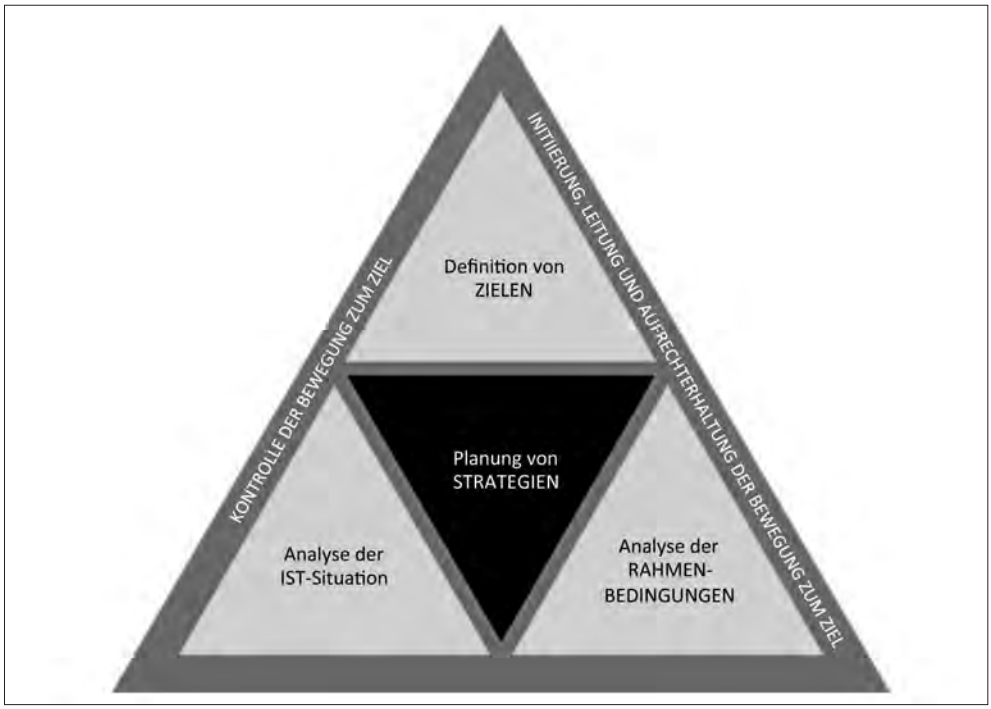
> *oder Resultate-Erwirkens. Der Prüfstein ist die Erreichung von Zielen und die Erfüllung von Aufgaben. (Malik 2009: 84)*

Nur durch die konsequente Orientierung an Zwecken und Zielen bleiben Organisationen – ganz gleich ob for-profit oder non-profit – langfristig lebensfähig. Nicht nur Unternehmen, sondern auch Schulen, Krankenhäuser, karitative Einrichtungen, die UNICEF, Attac müssen daher Ergebnisse erzielen. (Vgl. ebd. 87)

> *Resultate brauchen also keineswegs, wie viel zu rasch unterstellt wird, immer und ausschließlich wirtschaftliche Resultate zu sein. Management führt somit auch nicht mit innerer Zwangsläufigkeit zu einer rein materialistisch-ökonomischen Sichtweise […]. [Jede Organisation braucht Ergebnisse.] Organisationen sind ja eben deswegen und dafür geschaffen worden. (Ebd. 88)*

Die daraus sich ergebenden grundlegenden Aufgaben von Management waren, sind und werden daher immer die Folgenden bleiben:

1. das Sosein der kleinen Welt (Ist-Situation der Organisation) und der großen Welt (externe Rahmenbedingungen) muss erkannt und verstanden werden;
2. im Angesicht dieses Soseins müssen Ziele festgelegt werden;
3. der Weg zum Ziel (Strategie) muss geplant werden;
4. Mittel müssen entwickelt und eingeführt werden, mit denen die Bewegung hin zum Ziel und mögliche Abweichungen vom Weg zum Ziel kontrolliert werden können;
5. die Bewegung hin zum Ziel muss initiiert, geleitet und aufrechterhalten werden.



2 | Grundlegende Aufgaben von Management

Auch über die daraus abgeleiteten grundlegenden Anforderungen an Führungspersonen muss daher auch nicht groß gegrübelt werden. Eine solche Person

1. kennt und versteht die kleine Welt der eigenen Organisation und die große Welt (Gesellschaft, Menschheit, unser Planet) und kann neue Informationen über diese Welten als Chance oder Risiko bewerten;
2. kann sich einen zukünftigen, für sich selbst und für andere wünschenswerten und zugleich erreichbaren Soll-Zustand vorstellen sowohl für die kleine Welt der eigenen Organisation wie auch – dies möchten wir als ein notwendige Bedingung für einen »guten« Manager betonen – für die große Welt;
3. will diesen Soll-Zustand unbedingt und mit aller Konsequenz realisieren und kann andere Menschen dazu bewegen, dieses Ziel gemeinsam erreichen zu wollen;
4. kann den Weg zu diesem Ziel ausgestalten und organisieren;
5. kann Mittel entwerfen und etablieren, mit dem Abweichungen bei der Bewegung hin zum Ziel offenkundig werden;
6. kann andere Menschen entwickeln und fördern, anleiten und begleiten, damit das gemeinsame Ziel verwirklicht werden kann.

Nichtsdestotrotz unterscheiden sich freilich das Verständnis und die Organisation von Management in Agrar-, Industrie-, Dienstleistungs- oder Wissensgesellschaften; und nichtsdestotrotz unterscheiden sich freilich die Legitimation und das Ausüben von Management bei einem Feudalherrscher im Mittelalter, einem Leiter eines fordistisch betriebenen Industriebetriebs und einer auf Kooperation bedachten Führungskraft von heute. Ganz ohne Zweifel veralten Führungswissen und Managementmethoden; und ganz ohne Zweifel bedarf es im Angesicht neuer und anderer Welt- und Menschenbilder mitunter eines umfassenden Wandels auf vielerlei Ebenen (Wissen, Qualifikationen, Einstellung gegenüber dem Führen an sich und den Geführten etc.). Gewiss sind die Märkte heute andere als die vor 20, 50, 100 Jahren; und gewiss haben die Menschen – zumindest was westliche Industrienationen anbetrifft – andere oder doch zumindest individuellere Ziele und Interessen als noch die Generation(en) vor ihnen. Und abschließend: Zweifelsohne enthält die folgende Aussage über die heutige Wirklichkeit von Führung sehr viel Wahres:

> *Die Führungsarbeit unterliegt derart weitgehenden und schnellen Veränderungen, dass viele Manager ihren Beruf praktisch neu entdecken. Es gibt kaum etwas Vergleichbares, an das sie sich halten können, und so erleben sie, wie die Hierarchie verschwindet und die klaren Unterscheidungen bei Titeln, Aufgaben, Abteilungen und sogar den Unternehmen verschwimmen. Sie stehen vor außergewöhnlich komplexen und voneinander abhängigen Fragen und sehen, wie die traditionellen Quellen der Macht versiegen und die alten Anreize ihren Zauber verlieren. (Moss Kanter 1998: 52).*

Kurzum stellen natürlich auch wir fest: Natürlich ist das Phänomen »Management« einer von außen angestoßenen oder von innen initiierten Evolution unterworfen; natürlich muss sich auch das »System Management« verändern im Angesicht einer veränderten Umwelt oder veränderter Ziele oder Grundsätze; natürlich braucht es hier und da eines reaktiven oder proaktiven Updates auf eine Version »Management X.0«. Am Kern dessen, was Management ist und soll, an der Autopoiesis des Systems Management, am »Management an sich« hat sich allerdings nichts geändert und wird sich nichts ändern: Solange es Unternehmen, Organisationen, Verbände, Parteien, Vereine, Gruppen etc. gibt, solange sich Menschen also in Gemeinschaften zusammenfinden, solange geht es darum, organisatorische Zusammenhänge zu erfinden und Menschen zu finden, die für Ziele sorgen, organisieren, entscheiden, kontrollieren und Menschen entwickeln und fördern. (Vgl. Malik 2009: 171f.) Dabei sind Führungskräfte eingebettet in einen bestimmten sozio-historischen Zusammenhang, nehmen ihre Führungsaufgaben wahr vor dem Hintergrund spezifischer Umweltbedingungen sowie Menschen- und Weltbilder. Diese sich wandelnden Kontexte haben natürlich und unweigerlich zur Folge, dass sich spezifische Herausforderungen für Führungskräfte herausbilden und damit spezifische Anforderungen an Führungskräfte notwendig werden.

4.2 GRUNDLEGENDE FÜHRUNGSQUALITÄTEN IM ANGESICHT DES WANDELS

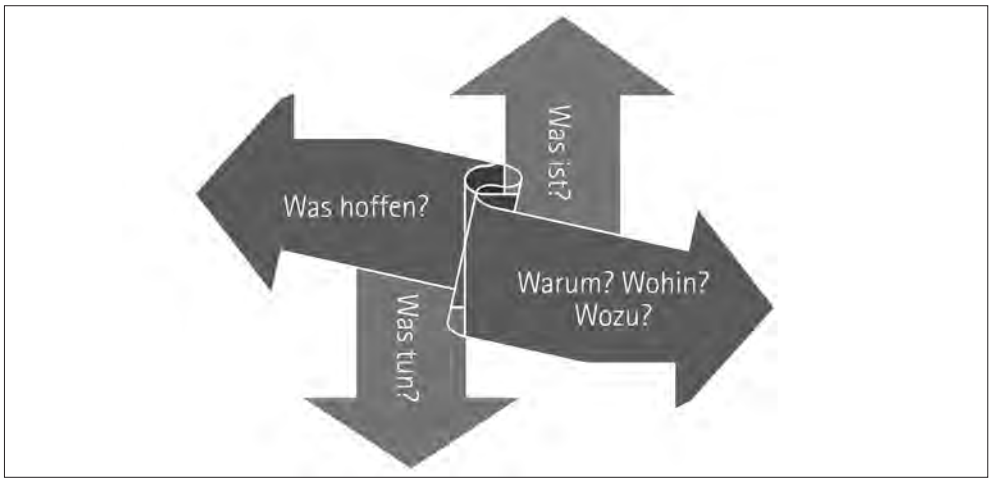
Eine Welt, in der der Wandel (wieder) zum Alltag gehört – ja, wie die menschengemeinsamen Herausforderungen (Zukunft der Nahrung, Zukunft der Energie etc.) zeigen: gehören muss – verlangt von Menschen im Allgemeinen und von Menschen, die eine Führungsposition inne haben im Speziellen einen Paradigmenwechsel: weg vom Festgeglaubten, von starren Denk- und Handlungsmustern hin zum Fluiden, zum selbstorganisierten Denken und Handeln. Die (wieder) zunehmende Dynamik des Wandels korrespondiert zwangsläufig mit einer Steigerung der Verfallsraten von handlungsorientierten Erfahrungen und Erwartungen und mit einer Verkürzung der für die jeweiligen Funktions-, Wert- und Handlungssphären als Gegenwart zu bestimmenden Zeiträume. Letztgenanntes Phänomen nennt der Philosoph Hermann Lübbe »Gegenwartsschrumpfung«: »Das chronologische Alter des Veralteten nimmt ab. Anders ausgedrückt: In einer dynamischen Kultur wird das bereits Veraltete immer jünger.« (Lübbe 2003: 1) Wegen des ständig rasanter werdenden Fortschritts wird also der Zeitraum immer kleiner, in dem unsere einmal erworbenen Kenntnisse und Ansichten, kurzum: unser Wissen über die Welt von Bedeutung sind.

Insofern es sich bei diesem Wissen um ein kanonisches Wissen handelt, welches für die Ausübung eines bestimmten Berufs obligatorisch ist, spricht man gemeinhin von »Qualifikationen«. Erpenbeck und Sauter (2007a) definieren Qualifikationen als »klar zu umreißende Komplexe von Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können.« Eine Qualifikation bezeichnet kurzum das kanonische Bündel dessen, was ein Mensch wissen und können muss, um ein kanonisches Bündel beruflicher Tätigkeiten auszuüben bzw. ausüben zu dürfen. Das Problem besteht nun darin, dass diese kanonische Bündel im Angesicht einer tendenziell immer megaschockierenderen Zukunft im Prinzip ständig aufgeschnürt werden müssen, ständig zur Disposition stehen.

> *In der Vergangenheit bestand die Herausforderung darin, dass bestimmte Qualifikationen knapp waren. Heute aber ist es praktisch unmöglich für CEOs, die Qualifikationen zu finden, die sie künftig benötigen werden – weil sie noch gar nicht existieren. Angesichts der Fülle von Veränderungen, mit denen Unternehmen konfrontiert sind, können sich die meisten von ihnen die Fähigkeiten noch gar nicht vorstellen, die sie in zwei oder drei Jahren brauchen werden. Konventionelle Schulungen stehen vor denselben Herausforderungen: Zum Zeitpunkt, da Kurse entwickelt und bereitgestellt werden, sind die vermittelten Kenntnisse fast schon wieder veraltet. (IBM 2012: 21)*

Um im Angesicht der »neuen Normalität« zu bestehen, bedarf es zunehmend der Befähigung heuristisch zu denken und zu handeln, d.h. der Befähigung dem Neuen und Anderen entgegen zu treten. Mit einem Wort: Je bedrohter die Welt ist von einem fortlaufenden Neu- und Anderssein, desto mehr verlieren Qualifikationen an Bedeutung und desto wichtiger werden Kompetenzen.

Seit den 1960ern ist eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Bildungsziel »Kompetenzentwicklung« zu beobachten. Dies ist wohl hierauf zurückzuführen: Bildung bedeutet im Sinne Humboldts vor allem, dass Menschen sich in und an dieser Welt abarbeiten, um sich dadurch als ein Subjekt entfalten zu können. Wenn diese Welt aber nun zunehmend komplex, unüberschaubar, unsicher und chaotisch wird, dann besteht ein entscheidender Bildungsauftrag darin, Menschen die Fähigkeiten zu geben, sich in und an solchen Unsicherheiten, Unüberschaubarkeiten sowie komplexen und chaotischen Zuständen abzuarbeiten. Genau diese Fähigkeiten werden mit dem Begriff »Kompetenz« zusammengefasst.



3 | Komplexität, Unübersichtlichkeit, Unsicherheit und Chaos als Ausgangssituation für die Notwendigkeit der Entwicklung von Kompetenzen

Allgemein ausgedrückt, bezeichnet der Begriff Kompetenz jene Leistungsvoraussetzungen[5] (Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften) eines Individuums, die sich zeigen in dessen selbstorganisierter und kreativer Bewältigung solcher Situationen, die sich auszeichnen durch Komplexität, Ambiguität, Problemhaltigkeit und Handlungsbezug. In solchen Situationen muss das Individuum Wissen kontextbezogen bewerten oder erzeugen, um handlungsfähig zu sein oder zu werden. Kompetenz ist also kurzum die »Disposition selbstorganisierten Handelns«, welche sich besonders dann konkretisiert, wenn es neue und nicht routinierte Situationen zu bewältigen gilt. (Erpenbeck, Rosenstiel 2003: XI; dies. 2007: XXIII).

5 Diese Leistungsvoraussetzungen sind multimodaler Art nämlich kognitiv, sozialkommunikativ, volitional, aktional/ motorisch sowie emotional-motivational. Die Anforderungen, in denen sich diese Bereitschaft zeigt, sind demnach v.a. kognitiver, sinnlich-erfahrungsorientierter, sozial-interaktiver und emotional-motivationaler Natur.

Wenn ein System selbstorganisiert ist, dann ist es nicht durch »top-down« Regeln beherrscht. Stattdessen entstehen neue, stabile, effizient erscheinende Strukturen und Verhaltensweisen spontan und aus dem System heraus. Durch Selbstorganisation ist es einem System möglich, mit Kontingenz umzugehen, d.h. spontan auf Unbekanntes und sich plötzlich Veränderndes einzustellen. Selbstorganisation drückt sich ferner aus in der vom System selbst initiierten Weiterentwicklung von Leistungsvoraussetzungen sowie der Fähigkeit zur Anpassung von Leistungsvoraussetzungen angesichts veränderter Aufgaben und Anforderungssituationen. (Bergmann 1998) Konkret: Kompetent ist ein Mensch dann, wenn er auf der Basis von Wissen und Erfahrungen in Eigenregie radikal und/ oder inkrementell neue Lösungen für bisher unbekannte Situationen entwickelt.

Im beruflichen Kontext bezeichnet der Begriff Kompetenz solche »Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen und für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.« (Mertens 1974: 40)[6] Kompetenz im Beruf zu beweisen, bedeutet somit, »die zunehmende Komplexität seiner beruflichen Umwelt zu begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, reflektiertes und verantwortliches Handeln zu gestalten.« (Sonntag 1996: 56)

Zusammengefasst bedeutet dies für Menschen im Allgemeinen und für Menschen, die Führungspositionen besetzen im Speziellen: Angesichts der neuen Unübersichtlichkeit wird der Mensch erst wirklich handlungsfähig, indem er für neue Situationen und Herausforderungen eine persönliche Handlungsstrategie entwickelt. Es geht nicht mehr nur allein darum, Wissen im Kopf zu haben oder bei einer Prüfung zu reproduzieren; es geht nunmehr darum, Wissen zu transferieren, aus Wissen etwas Neues in der Wirklichkeit entstehen zu lassen. Es geht darum, auf der Basis von Wissen und Erfahrungen Handlungen zielgerichtet und in Eigenregie durchführen zu können. »Wenn man nicht mehr wissen kann, welche beruflichen Anforderungen auf einen zukommen, wenn man sich auf ganz unterschiedliche kulturelle Bedingungen wird einstellen müssen, dann ist die Entwicklung einer starken, zu selbstverantwortetem Handeln und Urteilen befähigten Persönlichkeit von überragender Bedeutung.« (Nida-Rümelin 2006: 44)

Dies alles soll nicht bedeuten, dass Kompetenz – gewissermaßen als die Fähigkeit, innovativ zu sein und mit Wandel umzugehen – erst heute für Menschen allgemein und speziell für Führungskräfte relevant wird. Die Natur (oder ein höheres Wesen) hat »im Menschen eine sonst nicht vorhandene, noch nie ausprobierte Richtung der Entwicklung eingeschlagen«; die Natur hat bei ihm »ein neues Organisationsprinzip zu erschaffen beliebt«, indem sie ihn ohne nennenswerte körperliche Spezialisierung auf die Welt losgelassen hat. (Gehlen 1940/1978: 12) Die kulturelle

6 Mertens definiert im obigen Zitat eigentlich den Begriff »Schlüsselqualifikationen«. Wir bevorzugen hier den Begriff »Kompetenzen«, schon allein deshalb weil die Verwendung eines völlig anderen Wortes die Unterschiede zum Begriff »Qualifikationen« deutlicher erscheinen lassen als ein bloßes Kompositum.

Evolution des Menschen baut darauf auf, dass er als ein solch weltoffenes Wesen, die Fähigkeit und den Drang hat, Unsicherheit in Sicherheit umzuwandeln und die Welt des Unbekannten zu seiner ihm vertrauten Welt zu machen.

> *Es klingt paradox, aber bei näherer Betrachtung wird es ganz klar: Der Mensch sucht das Neue auf, um Sicherheit zu gewinnen. Worin liegt denn der Sinn des Erkundens neuer Länder? Er liegt im Kennenlernen dieser Länder, im Bekanntmachen des Unbekannten, im Gewinn an Sicherheit! Auch wenn wir einen neuen Menschen kennenlernen, vergrößern wir unsere Sicherheit: Der Unbekannte wird zum Bekannten, zum Berechenbaren, zum Vertrauten. Warum will man ein Problem lösen? Man löst es, damit es kein Problem mehr ist. Man macht aus dem Unbekannten etwas Bekanntes, aus dem Neuen etwas Vertrautes, aus der Unsicherheit Sicherheit. Das Neue ist also der Reiz der Neugier – der Sinn der Neugier ist Sicherheit.*
>
> *Auffallend an der Neugier ist – das sagt schon der Name – ein besonders starkes Appetenzverhalten. Wir suchen ständig Neues auf, neue Probleme, neue Menschen, neue Abenteuer. Gewiss – das Neue, das Unbekannte ist mit Risiko behaftet, mit Unsicherheit. Aber der Einsatz lohnt sich: Je größer die erforschte Umgebung ist, je mehr Probleme gelöst sind, je mehr Wissen man hat, je mehr Neues zu Bekanntem geworden ist, desto größer ist die erreichte Sicherheit. In einer bekannten Umgebung bewegen wir uns sicher, wir wissen, was wir zu erwarten haben, wir können unsere Aufmerksamkeit wiederum auf Neues richten.*
>
> *Wir stellen fest: Neugier ist ein Trieb! Der auslösende Reiz ist das Neue, das Unbekannte, Unsichere. Ist der Reiz nicht vorhanden, suchen wir ihn auf. Wir sind »gierig« auf das Neue, wir strengen uns an, Neues zu finden. Haben wir es gefunden, machen wir es uns bekannt, es wird unserem Sicherheitssystem einverleibt, wir verwandeln Unsicherheit in Sicherheit! Der Neugiertrieb ist in Wirklichkeit ein Sicherheitstrieb! (Cube 1998: 29f.)*

Die letzten Jahrzehnte waren – was die westlichen Industrienationen betrifft – geprägt von einer relativen Stabilität. Wir haben uns mit dieser Welt vertraut gemacht, uns an ihr Sosein gewöhnt, sie als Normalität internalisiert. Innovationen gab es freilich unzählige, aber wir haben sie entweder als eine Strategie aufgefasst, mit der Unternehmen Wachstum und damit Profit generieren oder als eine nette/hilfreiche Neuerung, mit der unser Leben bequemer wird. Kompetenzen haben freilich schon immer eine Rolle gespielt, obwohl sie vielleicht nicht zu jeder Zeit explizit als Anforderungen für das Ausüben bestimmter Tätigkeiten, wie auch für den Beruf des Managers, gefordert waren. Heute erleben wir (wohl) einen Bruch mit dieser Welt; in der »neuen Normalität« werden Innovationen und Kompetenzen wieder zu dem, was sie schon immer waren: ein Ausdruck unseres Schicksals als weltoffene Wesen.

4.3 FAZIT

Es ist bereits seit den Zeiten von Heraklit eine Binsenwahrheit, aber nichtsdestotrotz eine Wahrheit, dass nichts fester und unweigerlicher ist als der Wandel. Große und kleine Wechselbäder der Geschichte, Katastrophen und Segnungen, Wendungen und Untergänge, Veränderungen und Abbrüche – die Chronik dieses Planeten ist voll von ihnen. Selbst vermeintlich »ruhige Zeiten« sind letztlich nur Phasen mit lediglich geringeren Schwankungen. Der Wandel ist eine Konstante und daher gehört er auch zu allen Zeiten zu jenen großen Herausforderungen, mit dem sich jedes Wesen auf diesem Planeten permanent und seit je auseinandersetzen müssen. Die Fähigkeit, dem Wandel (pro)aktiv und (selbst)produktiv zu begegnen – das ist es, was Lebensformen und auch Organisationen überlebensfähig hält, was sie vor dem Aussterben bewahrt. Zu den grundlegenden Anforderungen von Führungskräften gehört daher auch und vor allem, dass sie:

1. Veränderungen in der Umwelt frühzeitig erkennen können;
2. sich adäquate Veränderungen im System (d.h. in der Organisation, im Unternehmen, in der Gruppe) vorstellen können, damit das System den Wandel in der Umwelt für sich nutzbar machen oder ihn zumindest überstehen kann;
3. diese innersystemischen Veränderungen unbedingt und mit aller Konsequenz realisieren wollen und andere Menschen dazu bewegen können, dieses Ziel gemeinsam erreichen zu wollen
4. diese Veränderungen im Inneren initiieren und organisieren können;
5. Mittel entwerfen und etablieren können, mit dem Abweichungen bei der innersystemischen Wandlung offenkundig werden;
6. andere Menschen entwickeln und fördern, anleiten und begleiten können, damit die innersystemische Veränderung gemeinsam verwirklicht werden kann.

5 DIE FRUCHTBARE VERBINDUNG VON INNOVATION, BILDUNG, UNTERNEHMERTUM UND PERSÖNLICHKEIT

Die Gretchenfrage lautet nun: Wie können wir aber sicherstellen, dass Menschen im Allgemeinen und Menschen, die führen sollen im Speziellen, sich zu Agenten des Wandels entwickeln? Wie können wir also sicherstellen, dass Menschen dem Wandel, kreativ und zuversichtlich begegnen und selbst kompetent und verantwortungsvoll Wandel initiieren? Die Antwort, die wir geben, lautet allgemein gesprochen Bildung und speziell die Bildung (zu) einer »schöpferischen Persönlichkeit«.

Als schöpferische Persönlichkeiten bezeichnen wir all jene Menschen,

- die vor dem Hintergrund ihrer breiten und tiefen Bildung und ihrer großen Vernunft umsichtig und gewissenhaft die möglichen komplexen Folgen von Entscheidungen und Handlungen durchdenken;
- die die Bildung des eigenen menschlichen Wesens, die Entwicklung des zutiefst eigenen Seins und Habens lebenslang als eine Herausforderung und Freiheit verstehen und angehen;
- die das Wissen, die Kompetenz und auch die Kraft sowie den Mut haben, selbst Ziele zu formulieren und zu verwirklichen in Situationen, für die es keine Matrize, keinen Standard, kein vorformuliertes Richtig oder Falsch gibt.

Schöpferische Persönlichkeiten zeichnen sich unserer Ansicht weiterhin dadurch aus, dass sie das verinnerlichen und leben, was Immanuel Kant als grundlegendes Prinzip der Ethik, als »kategorischen Imperativ« der Sittlichkeit bezeichnet:

- das unhintergehbare, unbedingte Gefühl, mit Weisheit, Tapferkeit und Besonnenheit das moralisch Notwendige und Gebotene, das »Gute« und das »Gerechte« verwirklichen wollen zu müssen;
- das unhintergehbare, unbedingte Gefühl, andere aber auch sich selbst niemals als Mittel, sondern immer als Zweck sehen und behandeln wollen zu müssen.

Nach unserem Verständnis zeichnen sich all jene Menschen, welche schöpferische Persönlichkeiten sind, auch und gerade dadurch aus, dass sie Individuen im positivsten aller Sinne sind. Schöpferische Persönlichkeiten sind nicht nur wertschöpfend, sondern auch widerspenstig, sie strotzen nicht nur so von Qualität, sondern auch von Querköpfigkeit. In ihren Werken stecken immer auch Werte und in ihrem Nachdenken spiegelt sich immer auch Nachhaltigkeit. Sie sind Individualisten, die ihr Wissen, Können und Wollen einsetzen, um für sich und für andere, die Vision des »guten Lebens« möglich zu machen.

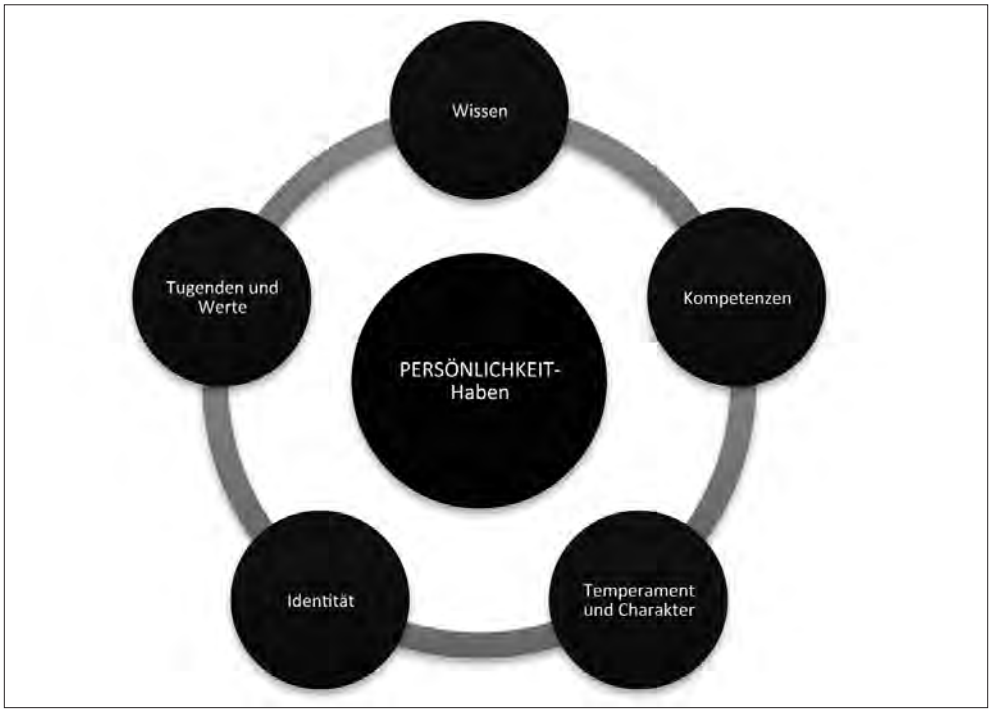
Mit der »schöpferischen Persönlichkeit« wollen wir – und das verstehen wir als einen zentralen Auftrag als Bildungsinstitution – ein uns erstrebenswert erscheinendes Bildungsziel vorstellen. Dass wir hierbei das Ideal der »schöpferischen Persönlichkeit« entwerfen, hat viel damit zu tun, weil wir uns der Meinung des britischen Schriftstellers Joseph Addison anschließen: »Die wesentlichen Dinge, um in diesem Leben Glück zu erlangen, sind: etwas zu vollbringen, etwas lieben und auf etwas zu hoffen.« Für den erstgenannten Aspekt eines geglückten Lebens – das Vollbringen von etwas – erscheint es nach unserer Ansicht sicherlich sehr zuträglich, eine schöpferische Persönlichkeit zu haben und auch zu sein. Anders gesagt, ist uns bewusst: »Der erste Wert, der mit dem Begriff Bildung verknüpft ist, ist die Selbstverwirklichung. Bildung soll jemanden nicht auf ein von anderen gestecktes Ziel hin entwickeln, sondern auf eines, das dieser Mensch in sich selbst entdecken muss. Aristotelisch gesprochen, ist das sein »telos«. Die Entdeckung des individuellen »telos« und die Annäherung daran funktionieren nur durch Eigentätigkeit.« (Joas 2012) Das von uns aufgestellte Bildungsideal ist auf den ersten Blick zunächst nichts anderes als ein solches Ziel, das von anderen an ein Individuum gerichtet ist. Allerdings sehen wir das Bildungsideal der schöpferischen Persönlichkeit auch als eine, wenn nicht sogar die Bedingung an, dass den Menschen überhaupt in die Lage versetzt, eigene Ziele zu formulieren und verwirklichen und damit ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Die schöpferische Persönlichkeit ist ein Ausdruck des Glaubens an, der Hoffnung auf und der Liebe für die Freiheit des Menschen, sich mit soviel Ich als möglich – mit seinem gesamten Sein und Haben, seinem gesamten Wissen, Können und Wollen – an soviel Welt als möglich abzuarbeiten, um soviel Erfahrung als möglich zu machen und soviel Potenzial als möglich zu verwirklichen.

Sehr offenkundig sehen wir den Bildungsbegriff aufs engste verbunden mit den Begriffen »Persönlichkeit« und »Personalität«. Persönlichkeit bezeichnet nach unserem Verständnis sowohl ein Persönlichkeit-Haben wie auch Persönlichkeit-Sein, d.h. man kann sowohl eine Persönlichkeit haben wie auch eine Persönlichkeit sein. Der Ausgangspunkt für eine Persönlichkeit im Sinne eines Habens und Seins, das der Persönlichkeitsentwicklung zu Grund liegende Potenzial heißt Personalität. Der Weg zum work-in-progress-Zustand des Persönlichkeit-Habens und Persönlichkeit-Seins, also gewissermaßen das »Aufbauen« und »Werden«, heißt »Bildung«.

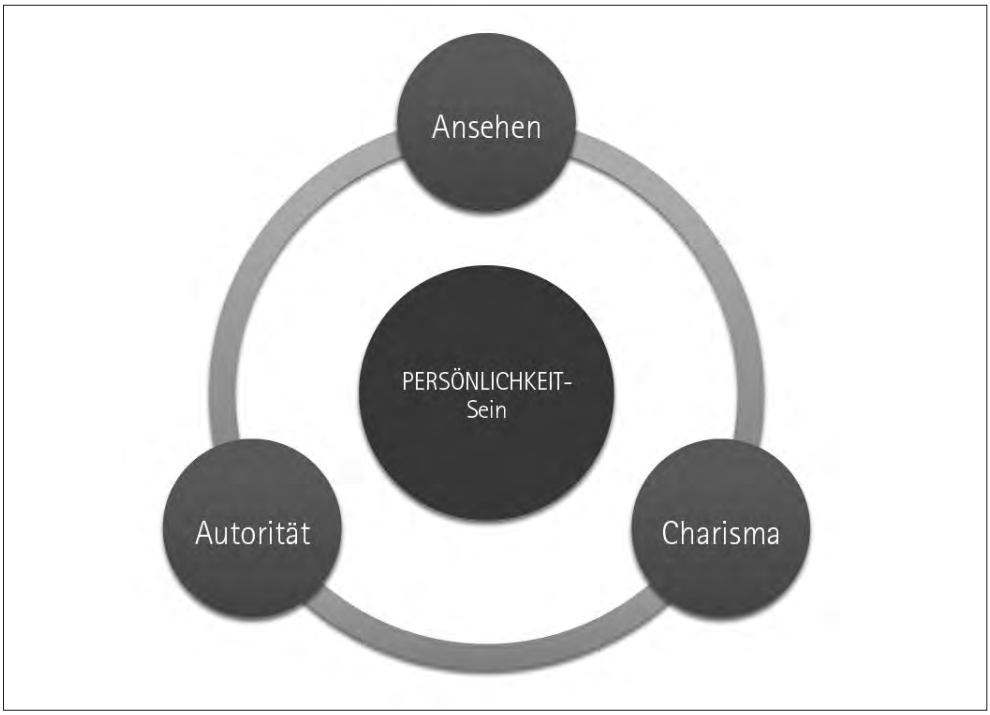
Im Falle des Habens ist der Begriff »Persönlichkeit« eine zutiefst individuelle Gesamtheit von angeborenen und erworbenen Elementen.Unser Bildungsideal ist das der schöpferischen Persönlichkeit. Beim Persönlichkeit-Haben meint dieses Ideal, dass Menschen folgende Elemente »besitzen«:

Die Element des Persönlichkeits-Haben zeigen sich in den Taten eines Menschen oder anders gesagt: die Persönlichkeit eines Menschen spiegelt sich in seinen Handlungen wider. Im Sinne eines Seins ist Persönlichkeit das Ergebnis eines zweigliedrigen sozialen Prozesses: Der erste Teil dieses Prozesses besteht darin, dass der Handelnde und dessen Handlungen durch eine



4 | Elemente des Habens einer schöpferischen Persönlichkeit

Gemeinschaft bewertet werden. Das Bewertungskriterium hierbei ist der Nutzenbeitrag, welcher sich für die Gemeinschaft durch die Handlung ergibt. Der zweite Teil des Prozesses besteht darin, dass der Handelnde durch diese Bewertung der Gemeinschaft Einfluss auf diese gewinnt, mitunter sogar die Führung der Gemeinschaft übernimmt.



5 | Elemente des Persönlichkeit-Sein

Innovationen stellen den größtmöglichen unternehmerischen Nutzen dar, werden durch sie doch Wettbewerbsfähigkeit oder allgemeiner gesprochen: Zukunftsfähigkeit gesichert und ausgebaut. Der größte Beitrag zur Steigerung des Persönlichkeit-Seins besteht zum einen darin, die Disposition zu innovieren, d.h. die eigenen Elemente einer schöpferischen Persönlichkeit zu stärken und diese Disposition auch tatsächlich durch Innovationen zu zeigen. Das Haben und Sein einer schöpferischen Persönlichkeit erscheint uns nicht nur unausweichliche Folge, sondern auch als der gerechteste und gerechtfertigtste aller Wege, dass jemand eine Führungsrolle in einer Sozietät einnimmt bzw. dies von ihm von der Gemeinschaft gefordert wird.

6 | Das Zusammenspiel des Habens und Seins einer schöpferischen Persönlichkeit

Ein Studium, das ist nun in seiner ursprünglichen lateinischen Bedeutung ein eifriges Streben. Das Ziel dieses Strebens ist nach der humanistischen Auffassung von Wilhelm von Humboldt dies: *Der Mensch solle sich an soviel Welt abarbeiten und in seine eigene Menschlichkeit umwandeln, wie er es in diesem Leben vermag.*

Zwei Prinzipien sind es also, die ein humanistisch zu nennendes Studium ausmachen. Das erste Prinzip – das Abarbeiten an der Welt – impliziert, dass der Mensch danach streben solle, auch unterschiedlichste Erfahrung an, durch und mit der Welt zu machen. Das zweite Prinzip – das Umwandeln in die eigene Menschlichkeit – besteht darin, dass das Ergebnis dieses Abarbeitens an der Welt nicht alleine in einem Zuwachs und Verändern der Wissensbestände über die Welt bestehen dürfe. Vielmehr geht es darum, dass auch die Tiefenschichten der eigenen Menschlichkeit – z.B. Kompetenzen, Charakter, Werte – vom Wandlungsprozess erfasst werden sollen, dass der Mensch in der Erfahrung an, durch und mit der Welt sich ganzheitlich bildet.

Nach unserer Interpretation des Humboldt´schen Ideals zielt Bildung auf die Gestaltung und Verfeinerung der Persönlichkeit. Eine so verstandene Bildung kann allerdings nie von außen an den Studierenden herangetragen, sondern dergleichen nur befördert werden. Für die Bildung der eigenen Persönlichkeit muss sich der Studierende über sich bewusst werden und an, für und mit sich arbeiten. Und dies tut der Studierende, indem er sich aktiv der Welt zuwendet, indem er sich unter Einbringung seines gesamten Wesens in die Welt zugleich erprobt, erkennt und formt. Eine Aufgabe von Bildungsinstitutionen sehen wir daher darin, Menschen die Rahmenbedingungen zu bieten, unter denen allgemein eine Bildung der Persönlichkeit und speziell die Bildung (zu) einer selbstbestimmten schöpferischen Persönlichkeit möglich sind. Dies geschieht an unserer Bildungsinstitution – der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) –, indem ein reales Innovations-Projekt in einem Unternehmen integraler Bestandteil des Studiums ist, d.h.: Studierende der SIBE sind je mit einer wirklichen und konkreten Herausforderung konfrontiert, die den Charakter des Neuen und/oder Anderen besitzt.

Im Laufe der Umsetzung solcher Innovations-Projekte macht der Studierende eine Vielzahl von Erfahrungen – negative wie positive. Er wird in Konfliktsituationen gebracht, angeregt und irritiert; er wird somit nicht in Watte eingepackt, sondern lernt zwangsläufig mit herausfordernden Situationen umzugehen. Bei den kleinen und großen Erfolgen während der Projektumsetzung gewinnt der Studierende Zuversicht und jenes Gefühl von Sicherheit, dass man für sich selbst aus eigener Kraft sorgen, dass man aus einem eigenen Wissen, Können und Wollen erfolgreich sein kann. Solche negativen und positiven Erfahrungen führen zu einer fortwährenden Erschütterung des emotionalen Gleichgewichts, zu einer so genannten emotionalen Labilisierung. Diese Labilisierung tritt auf in Situationen, die schmerzhaft, anrührend, irritierend sind, die zum tiefen Nachdenken, Aufbrechen und Umorientieren führen. Erst und nur während solcher ergreifenden Momente fühlt sich der Mensch mit seinem gesamten Wesen gepackt. Erst und nur in solch überwältigenden Momenten stellt sich das Gefühl tiefster Betroffenheit ein. Und erst und nur in solch erschütternden Momenten kommen auch die Tiefenschichten der Persönlichkeiten in Bewegung,

können sich Prozesse vollziehen wie z.B. Kompetenzentwicklung und die Verinnerlichung von Werten. Denn: »Es braucht eine Betroffenheit. Ohne Betroffenheit gibt es kein Engagement. Vielleicht machst du zwar einmal irgendwo mit, aber ohne Betroffenheit bleibt es bei einer belanglosen Mitwirkung. Betroffenheit fragt nach den Ursachen. Nur Betroffenheit führt zu einem anderen Bewusstsein. Und nur das andere Bewusstsein führt zu einem anderen Verhalten.« (Pestalozzi 1989: 8f.)

Das Abarbeiten und Vollbringen eines Innovations-Projekts führt zum einen *zur Bildung einer heuristischen und schöpferischen Denk- und Handlungsfähigkeit*: Nur und erst indem Studierenden ein Neues und Anderes gewissermaßen auf den Leib rückt, lernen sie, dass es auf folgendes Wissen, Können und Wollen ankommt:

- Ich muss selbst Ziele formulieren;
- Ich muss Situationen sowie die möglichen komplexen Folgen von Handlungen und Entscheidungen selbst durchdenken;
- Ich muss Situationen sowie die möglichen komplexen Folgen von Handlungen und Entscheidungen vor dem Hintergrund der eigenen Werte beurteilen;
- Ich muss selbst die Kraft und den Mut aufbringen, zu handeln.

Das Abarbeiten und Vollbringen eines Innovations-Projekts führt zum anderen *zur Bildung eines umfassenden Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens und einem ausgesprochenen Streben nach Selbstbestimmtheit*: Mit einem laut gedachten »ICH« soll der Studierende sagen können:

- ICH weiß, wer ich wirklich bin, denn ich habe gesehen, dass und wie ich handle.
- ICH weiß, dass andere mich auch so sehen.
- ICH weiß, was ich wirklich zu leisten vermag, denn ich habe ein großes Vorhaben umgesetzt, etwas Großes durchgezogen.
- ICH weiß, dass ich dies jederzeit wiederholen kann.
- ICH weiß, dass ich meine Zukunft selbst gestalten kann und muss, um nicht vom Wohl und Wehe anderer abhängig zu sein.
- ICH weiß, dass der Weg zu einem freien und selbstbestimmten Leben die Bildung meiner Persönlichkeit ist.
- Und ICH weiß, dass die Bildung meiner Persönlichkeit ein lebenslanger Prozess ist, den ich selbst gestalten muss.

6 SCHLUSSWORT

Die grundlegenden Führungsqualitäten, d.h. die wesentlichen Anforderungskriterien an Führungskräfte nicht nur aber vor allem im Angesicht des Wandels sind unserer Ansicht nach:

- die Fähigkeit und die Bereitschaft zur permanenten und systematischen Exploration und Antizipation eines möglichen Wandels;
- die Fähigkeit und die Bereitschaft zur mitunter spontanen und radikalen Innovation sowohl im Kleinen wie auch im Großen, sowohl die Peripherie aber auch den Wesenskern betreffend;
- die Fähigkeit und die Bereitschaft, umfassend Verantwortung für Veränderungen, für einen Fortschritt zu übernehmen und andere Menschen von der Sinnhaftigkeit dieses Neuen/ Anderen/ Besseren zu überzeugen;
- die Fähigkeit und die Bereitschaft, einen anderen Menschen situativ adäquat zu behandeln, um gemeinsam Veränderungen zu verwirklichen.

Jede einzelne dieser Führungsqualitäten bzw. Anforderungskriterien könnte man jeweils auch als Metakompetenz bezeichnen. Damit ist zum einen gemeint, dass das jeweilige Kriterium nicht spezifisch und ausschließlich dem Phänomen »Führung« zuzuordnen ist: Exploration betreiben schließlich auch und vor allem Wissenschaftler, um Innovationen dreht sich das Denken und Handeln auch und vor allem von Entwicklern und Erfindern. Mit Metakompetenzen ist zum anderen gemeint, dass das jeweilige Anforderungskriterium seinerseits ein Kompositum ist, sich zusammensetzt aus einer Reihe von Kompetenzen: als konstitutiv für die Fähigkeit und Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen, könnte man z.B. Initiative und eine normativ ethische Einstellung unterstellen; für die Fähigkeit und Bereitschaft situativ adäquat zu handeln, könnte man Verständnisbereitschaft und Anpassungsfähigkeit voraussetzen. Der Konjunktiv in den vorigen Sätzen soll andeuten: Was eine Metakompetenz letztlich konstituiert, ist mehr oder minder diskussionswürdig und damit offen. Für die oben genannten Anforderungskriterien an Führungskräfte bedeutet dies: Wir unterstellen dem Phänomen »Management« eine Dualität aus Resilienz und Plastizität: Ganz gleich, wie groß und mächtig die jeweiligen Veränderungen in der Umwelt (oder in der Organisation selbst) auch erscheinen mögen – am Wesen von Management und an den Prinzipien des Managens ändert sich nichts. Gleichwohl verändern die jeweiligen großen Veränderungen die Gestalt, das Äußere dessen, was Management ist und was Manager können sollten. Die oben genannten Anforderungskriterien bilden jenen Teil, der beständig ist. Die konstitutiven Elemente, d.h. die zugrundeliegenden Bestandteile der Anforderungskriterien unterliegen mehr oder minder dem Wandel der Zeit, verlangen je nach sozio-historischem Hintergrund und gemäß des vorherrschenden Mensch- und Weltbilds einer gewissen Anpassung.

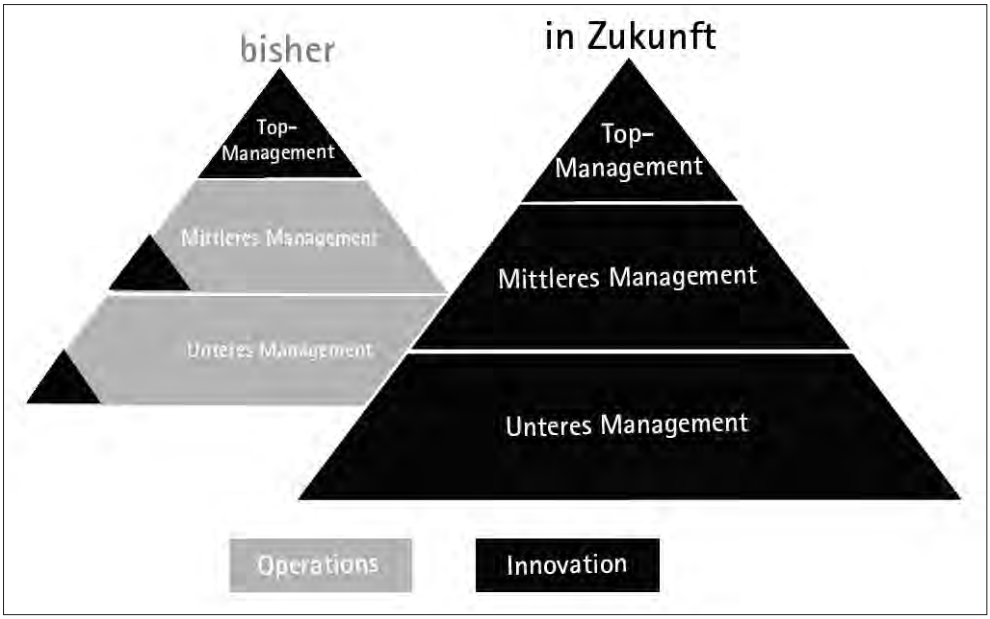
Und noch einmal zum Schluss: Zweifelsohne hat der Wandel in den letzten 10 bis 20 Jahren (wieder) eine erhöhte Schlagzahl angenommen, hat die Unbeständigkeit und Unberechenbarkeit der Welt (wieder) zugenommen.

> *Die CEOs stehen heute vor Herausforderungen, mit denen nur wenige ihrer Vorgänger konfrontiert waren. Auch wenn es bereits in der Vergangenheit Zeiten großer Umbrüche im Bereich der Technologie gab, ist der aktuelle Zeitraum anders – aus verschiedenen Gründen. Erstens sind es gleich mehrere neue Technologien, die in der Gesellschaft gleichzeitig für Furore sorgen und sehr viel schnellere Verbreitung finden. Zweitens hatten revolutionäre Technologien in der Vergangenheit ihren Ursprung fast immer in Wirtschaft oder Staat und breiteten sich von dort zu den Verbrauchern aus. Bei den jüngsten Technologien ist es genau umgekehrt. Zudem werden diese Technologien von der jüngeren Generation schneller angenommen.*
>
> *Infolge dessen befinden sich die CEOs in einer heiklen Situation. Sie sind von Technologien und neuen Kommunikations- und Arbeitsmethoden umgeben, von denen neue Mitarbeiter – und vielleicht sogar ihre eigenen Kinder – mehr verstehen als sie selbst. »CEOs müssen ein Gefühl für gesellschaftliche Trends und den aktuellen Wertewandel entwickeln«, meinte der CEO eines Finanzmarktunternehmens aus Europa. »In diesem Kontext kann eine Portion Bescheidenheit nicht schaden.« (IBM 2012: 56)*

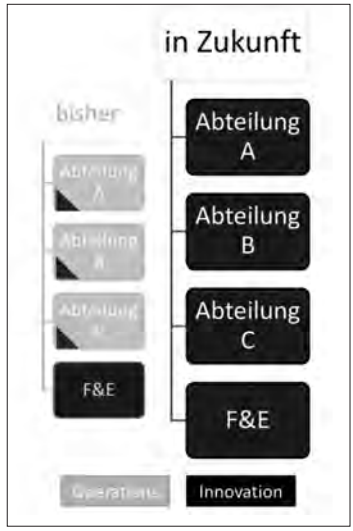
Jede Generation steht den ihr eigenen Herausforderungen gegenüber und bei jeder Generation gilt – frei nach Konrad Lorentz –: Und nun sehet, ob ihr (be)stehen bleibt oder fallt. Einen wesentlichen Beitrag zum (Be)Stehenbleiben liefern dabei freilich auch und vor allem jene Menschen, die Menschen, Organisationen und ganze Gesellschaften in die Zukunft führen sollen. Es ist dabei unsere Überzeugung: Sowohl in Vergangenheit, wie auch in Gegenwart und auch in Zukunft nehmen Menschen, die eine schöpferische Persönlichkeit haben und sind, eine besondere, ja maßgebliche Rolle ein, wenn Wandel der Ausgangspunkt und das Ziel ist. Und wir möchten dabei betonen: Solch Innovationen schöpfende Persönlichkeiten braucht es nicht nur an der Spitze von Gesellschaften und Organisationen, sondern auf allen Ebenen und in allen Bereichen – d.h. im unternehmerischen Zusammenhang: nicht nur im Top-Management und nicht nur in Forschungs- und Entwicklungsabteilungen.[7]

---

7 Selbst in Organisationen mit traditionell sehr straffen und rigiden Hierarchien wie z.B. dem Militär findet ein Umdenken statt: Sowohl die die Kriegsführung (kleine mobile Einheiten statt großer Heere) wie auch die Kriegsschauplätze (Städte, Gebäudekomplexe statt breiter Fronten) haben sich in den letzten Jahrzehnten verändert. Das Prinzip der Selbstorganisation, von taktischen Entscheidungen, die von den Betreffenden vor Ort getroffen werden müssen, wird so vielfach auch bei militärischen Einsätzen verwirklicht.



7 | Schöpferische Persönlichkeiten und innovationsorientiertes Selbstverständnis auf allen Management-Ebenen eines Unternehmens[8]



8 | Schöpferische Persönlichkeiten und innovationsorientiertes Selbstverständnis in allen Bereichen eines Unternehmens

8 Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Anforderungskriterien an Führungskräfte bzw. Manager. Daher tauchen in der obigen Darstellung nur »Managementebenen« auf. Angesichts des Innovations- und Wandlungsbedarfs in Organisationen sollten allerdings nicht nur Führungspersonen, sondern im Prinzip möglichst viele Menschen, die in und an einer Organisation arbeiten, eine »schöpferische Persönlichkeit« sein und haben.

Die Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit ist unserer Ansicht nach eine übergreifende und gesamtheitliche Aufgabe, eine Aufgabe also, die weder von einer einzelnen Einrichtung (z.B. der Universität) noch einem einzelnen Segment (z.B. dem tertiären Bildungsbereich) alleine zu leisten ist. Zur Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit bedarf es dem synergetischen Zusammenwirken sämtlicher Bildungsinstitutionen - der formellen (»Lehre«) wie auch informellen (»Erziehung«).

Es sind vor allem Menschen, die eine schöpferische Persönlichkeit haben und sind, die dem Wandel, kreativ und zuversichtlich begegnen und selbst kompetent und verantwortungsvoll Wandel initiieren. Ob und inwieweit Volkswirtschaften und Organisationen zukunftsfähig sind, hängt daher maßgeblich von diesen Menschen ab. Denn gerade in Zeiten eines (wieder) verstärkten Wandels gilt das Bonmot des großen Ökonom Joseph A. Schumpeter: »Der Gewinn ist der Lohn für das Ergreifen des Vorteils beim Wandel«.

LITERATUR- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

LITERATUR:

BECK, U. (1986): Die Risikogesellschaft. Frankfurt.

BERGMANN, B. (1998). Aufgaben-, Arbeits- und Organisationsgestaltung als Wege der Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern in Organisationen. In: Forschungsbericht Institut für Allgemeine Psychologie und Methoden der Psychologie Nr. 64, Technische Universität Dresden.

BLAWAT, K. (2009): Die Zukunft der Nahrung - Was wir morgen essen. <http://www.sueddeutsche.de/wissen/24/462638/text/>

DIE ZEIT (2009): Mobilität der Zukunft. »Kein erfolgreicher Autobauer denkt nur in Autos«. <http://www.zeit.de/auto/2009-11/zukunft-mobilitaet-auto?page=all>

ERPENBECK, J. / ROSENSTIEL L. VON (HRSG.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.

ERPENBECK, J. / ROSENSTIEL L. VON (HRSG.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage. Stuttgart.

ERPENBECK J. / SAUTER, W. (2007a): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.

ERPENBECK J. / SAUTER, W. (2007b): Eine Lernrevolution bahnt sich ihren Weg. < http://www.blended-solutions.de/fileadmin/pdf/Eine_Lernrevolution_bahnt_sich_ihren_Weg_2_07.pdf>

FAIX, W.G. (2008): Die Unternehmensentwicklung zu Wachstum und Globalisierung. In: Faix, W.G. / Keck, G./ Kisgen, S./ Mezger, P./ Sailer, J./ Schulten, A. (Hrsg.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice Band 3. Stuttgart, S. 17-71.

GEHLEN, A. (1940/1978): Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt. In: Gesamtausgabe. (hrsg.von K.S. Rehberg). Frankfurt a. M.: 1978f., Bd. 3.

IBM (2004): IBM Global CEO Study. Your Turn. <www.ibm.com/services/de/bcs/html/ceostudy.html>

IBM (2006): IBM Global CEO Study. Expanding the Innovation Horizon. <www.ibm.com/services/de/bcs/html/ceostudy.html>

IBM (2008): IBM Global CEO Study. Das Unternehmen der Zukunft. <www.ibm.com/services/de/bcs/html/ceostudy.html>

IBM (2010): IBM Global CEO Study. Unternehmensführung in einer komplexen Welt. Gesamtausgabe. <http://www-935.ibm.com/services/de/ceo/ceostudy2010/>

IBM (2012): IBM Global CEO Study. Führung durch Vernetzung. <http://www-935.ibm.com/services/de/ceo/ceostudy>

JOAS, H. (2012): Der Mensch kann zwischen gut und böse unterscheiden. In: Philosophie Magazin, 02, 02.2012.

KAISER, G. / SIEGRIST, J. / ROSENFELD, E. / WETZEL-VANDAI, K. (HRSG.) (1996): Die Zukunft der Medizin - Neue Wege zur Gesundheit? Frankfurt a. M.

LÜBBE, H. (2003): Im Zug der Zeit: Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart. Frankfurt a. M.

MALIK, F. (2009): Führen. Leisten. Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Frankfurt am Main.

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 7, 36-43.

NIDA-RÜMELIN, J. (2006): Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel, München.

MOSS KANTER, R. (1998): Bis zum Horizont und weiter. Management in einer neuen Dimension, München/Wien.

O.V. (2009): Mobilität der Zukunft. »Kein erfolgreicher Autobauer denkt nur in Autos«. <http://www.zeit.de/auto/2009-11/zukunft-mobilitaet-auto?page=all>

PESTALOZZI, H.A. (1989): Auf die Bäume ihr Affen. Bern.

SCHUMPETER, J.A. (1946/1993): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Tübingen.

SIGNIUM INTERNATIONAL (HRSG.) (2011): Unternehmensführung 2030. Innovatives Management für morgen. <http://signium.de/companyprofile/studie/tabid/3332/language/de-de/default.aspx>

SONNTAG, K. (1996): Lernen im Unternehmen. München.

WIEBE, F. (2012): Über das Risiko, zu viele Risiken zu kennen. In: Handelsblatt vom Mittwoch 9.8.2012, Nr. 152, S. 10.

ABBILDUNGEN

1 | Innovation als Triebfeder des Kapitalismus (in Anlehnung an Faix 2008: 20) S. 643

2 | Grundlegende Aufgaben von Management S. 665

3 | Komplexität, Unübersichtlichkeit, Unsicherheit und Chaos als Ausgangssituation für die Notwendigkeit der Entwicklung von Kompetenzen S. 668

4 | Elemente des Habens einer schöpferischen Persönlichkeit S. 674

5 | Elemente des Persönlichkeit-Sein S. 675

6 | Das Zusammenspiel des Habens und Seins einer schöpferischen Persönlichkeit S. 676

7 | Schöpferische Persönlichkeiten und innovationsorientiertes Selbstverständnis auf allen Ebenen eines Unternehmens S. 681

8 | Schöpferische Persönlichkeiten und innovationsorientiertes Selbstverständnis in allen Bereichen eines Unternehmens S. 681

CHRISTIANE KONEGEN-GRENIER

KOMPETENZ-ANFORDERUNGEN DER UNTERNEHMEN

INHALT

1 Einleitung 689

2 Datengrundlage 689

3 Einmündung in den Arbeitsmarkt 690

4 Einstiegspositionen und Einstiegsgehälter 691

5 Kompetenzanforderungen 693

6 Konsequenzen für die Hochschulausbildung 699

Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 703

1 EINLEITUNG

Welche Anforderungen stellen Unternehmen an Hochschulabsolventen und in welchem Maße bringen diese die erwarteten Kompetenzen mit? Mit diesen Fragen beschäftigt sich das Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (IW) seit vielen Jahren hauptsächlich im Rahmen von schriftlichen Befragungen. Dabei lag der Schwerpunkt im Zuge der Bologna-Reform in den letzten Jahren vor allem auf der Frage der Akzeptanz von Bachelorabsolventen.

Bevor im Folgenden die Ergebnisse zum Thema Kompetenzanforderungen vorgestellt werden, soll die Arbeitsmarktsituation der Bachelor- und Masterabsolventen anhand von Daten zu Einstiegspositionen und Gehältern beleuchtet werden. Abschließend soll dargelegt werden, wie in der Hochschulausbildung aus Sicht der Wirtschaft auf die Kompetenzanforderungen reagiert werden sollte.

2 DATENGRUNDLAGE

Hauptsächliche Datengrundlage sind zwei unabhängig von einander in zwei aufeinander folgenden Jahren online durchgeführte Unternehmensbefragungen mit ähnlichen Themen. In der jüngeren der beiden Befragungen wurden im Frühjahr 2011 im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) 843 Unternehmen aus Industrie- und Dienstleistungsbranchen zum Stellenwert der Auslandserfahrungen wie auch zu anderen Themen der Beschäftigungssituation von Bachelor- und Masterabsolventen befragt (DAAD 2011).

Die zweite Befragung im Jahr 2010 war Teil eines Kooperationsprojektes mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und mit HIS, der Hochschul-Informations-System GmbH (Konegen-Grenier et al.2011a). Die vom IW befragten 1.527 Unternehmen stammen je zur Hälfte aus Industrie- und Dienstleistungsbranchen. Gut zwei Drittel sind kleine und mittlere Unternehmen mit weniger als 250 Beschäftigten, knapp ein Drittel hat mehr als 250 Beschäftigte. Die Angaben zum Stand der Beschäftigung in dieser Studie wurden auf alle Unternehmen der privaten Wirtschaft hochgerechnet. Parallel zur Unternehmensbefragung wurden durch HIS insgesamt 10.173 Absolventinnen und Absolventen zu Studium und Arbeitsmarkt befragt. Der Datensatz ist repräsentativ für die Merkmale Studienbereich, Hochschulart, Abschlussart (Bachelor/Diplom) und Region. Ergänzend werden im Folgenden zwei weitere Unternehmensbefragungen berücksichtigt (DIHK 2011, durchgeführt in 2010; Maaß/Kay 2011 für das Institut für Mittelstandsforschung IfM, durchgeführt in 2010).

3 EINMÜNDUNG IN DEN ARBEITSMARKT

Im Jahr 2010 waren Bachelorabsolventen bei 13,2 Prozent, Masterabsolventen bei 7,4 Prozent aller Unternehmen beschäftigt (Tabelle 1). In Anbetracht dieses geringen Anteils ist zu beachten, dass etwa die Hälfte der Unternehmen keine Akademiker beschäftigen. Berücksichtigt man dagegen nur diejenigen Arbeitgeber, die Hochschulabsolventen beschäftigen, so waren 2010 in jedem vierten Unternehmen Bachelorabsolventen tätig (Konegen-Grenier et al., 2011a). Weiterhin muss bei der Interpretation der Daten zur Beschäftigung der Bachelorabsolventen berücksichtigt werden, dass diese bei den für die Unternehmensbefragung des Jahres 2010 relevanten Prüfungsjahrgängen 2009 und 2010 gegenüber den Absolventen mit traditionellen Abschlüssen noch in der Minderheit waren. Gleichzeitig verringerte sich die Anzahl der dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden Bachelorabsolventen durch die Tatsache, dass sich mehr als die Hälfte des Prüfungsjahrgangs für ein Weiterstudium entschied.

	IW (2010)[1]	DIHK (2010)	IfM (2010)	DAAD (2011)
Bachelor (hochgerechnet)	13,2	–	–	–
Master (hochgerechnet)	7,4	–	–	–
Bachelor (nicht hochgerechnet)	33,1	39	34,9[2]	38,3
Master (nicht hochgerechnet)	21,6	17		25,9

Tabelle 1 | Bachelor und Master beschäftigende Unternehmen Angaben der Unternehmen aus Unternehmensbefragungen zu Bachelor und Master 2010 und 2011, in Prozent.[3]

In den drei weiteren Umfragen, deren Ergebnisse nicht auf die Gesamtheit der Unternehmen hochgerechnet wurden, lag der Anteil der Unternehmen, die Bachelor beschäftigen, zwischen 33 und 39 Prozent (Master 17 bis 26 Prozent). Differenziert nach Fachrichtungen waren in 2010 die Bachelorabsolventen der Wirtschaftswissenschaften in 70 Prozent der Unternehmen vertreten, die Absolventen der Ingenieurwissenschaften lediglich in 36 Prozent der Unternehmen. Absolventen der Fächergruppe Mathematik/Informatik/Naturwissenschaft hatte jedes vierte Unternehmen eingestellt (Konegen-Grenier et al. 2011a).

Eine ausschließliche Präferenz für den Master ist nur bei rund jedem zehnten Unternehmen festzustellen. Nach Auslaufen der Diplomabschlüsse plant die Mehrheit der 2011 befragten Unternehmen, sowohl Bachelor- als auch Master-Absolventen einstellen (DAAD 2011). Insgesamt

1 Erhebungsjahr in Klammern.

2 Bachelor und Master zusammen, eigene Berechnungen.

3 Quellen: Konegen-Grenier et al., 2011a, 98; DIHK, 2011, 6; Maaß/Kay, 2011, 55; DAAD, 2011, 35

zeigt sich damit kein eindeutiger Trend in Richtung Bachelor oder Master. Dieses Ergebnis bestätigt die Befunde der IW- Befragung 2010. Mehr als zwei Drittel der Unternehmen mit Akademikern gab in der Befragung des Jahres 2011 an, Stellenanzeigen nicht gezielt nach Abschlussarten auszuschreiben. Explizit nach Absolventen der traditionellen Diplomstudiengänge suchten dagegen lediglich 20 Prozent (Diplom-Uni) beziehungsweise 24 Prozent (Diplom-FH) der Unternehmen (DAAD 2011).

Der wichtigste Weg der Mitarbeitersuche ist das Praktikum. Drei Viertel der Unternehmen nutzen diesen Weg. Es folgen in der Rangfolge der Relevanz Initiativbewerbungen, Ausschreibung auf der eigenen Firmenwebseite und Stellenbörsen im Internet (DAAD 2011).

4 EINSTIEGSPOSITIONEN UND EINSTIEGSGEHÄLTER

Die Mehrheit der Unternehmen setzt die Bachelorabsolventen auf typischen Positionen akademischer Berufsanfänger ein. Typische Einstiegspositionen für Berufsanfänger sind unabhängig von der Art des Abschlusses die Sachbearbeitung nach Anweisung und die eigenständige Bearbeitung einer Projektaufgabe (Konegen-Grenier et al. 2011a; DAAD 2011). Für Master- und Diplomabsolventen ist häufiger als für die Bachelor eine eigenständige Projektaufgabe als Einstiegsposition vorgesehen. Die Studie des IfM weist für die Bachelorabsolventen bei knapp der Hälfte der Unternehmen die gleichen Einstiegspositionen wie für Diplomabsolventen von Fachhochschulen aus. Bei etwa einem weiteren Drittel der Unternehmen werden Bachelorabsolventen auf die gleichen Einstiegspositionen wie Master- oder Diplomabsolventen der Universitäten gesetzt (Maaß/Kay 2011).

Die Einstiegsgehälter für Masterabsolventen liegen bei der sehr großen Mehrheit der Unternehmen auf gleicher Höhe wie die Einstiegsgehälter von Diplomabsolventen (DAAD 2011). Den Bachelorabsolventen zahlen je nach Umfrage zwischen 55 und 68 Prozent der Unternehmen die gleichen Gehälter wie den Diplomabsolventen (Tabelle 2).

Einstiegsgehälter der Bachelor- im Vergleich zu den Diplomabsolventen sind ...	IW (2010)[1]	IfM (2010)
... niedriger	31,6	45,3[4]
... etwa gleich hoch	68,0	54,6[4]
... höher	0,5	–[5]

Tabelle 2 | Einstiegsgehälter von Bachelor- und Diplomabsolventen[6]
Angaben der Unternehmen, in Prozent

Wird weniger gezahlt, so fallen die Abschläge in den Unternehmensbefragungen im Vergleich zu Diplomabsolventen nicht übermäßig hoch aus. Sie liegen bei maximal 10 Prozent. In der Studie des IfM erhalten die Bachelorabsolventen 92 Prozent des sonst üblichen Gehalts für Master- oder Diplomabsolventen (Maaß/Kay 2011). In einer Studie aus 2012, in der 1.015 Unternehmen zu Einstiegsgehältern von Hochschulabsolventen befragt wurden (alma mater, 2012), beträgt der Abstand der Einstiegsgehälter für Bachelor zu den Diplomgehältern bei den Unternehmen mit mehr als 10 Mitarbeitern je nach Unternehmensgröße zwischen drei und fünf Prozent. Im Vergleich zu den Masterabsolventen verdienen die Bachelorabsolventen beim Berufseinstieg bei diesen Unternehmensgruppen zwischen vier und fünf Prozent weniger. Einzig bei den sehr kleinen Unternehmen fallen die Gehaltsunterschiede deutlich größer aus. (Tabelle 3).

Unternehmensgröße (Anzahl der Mitarbeiter)	Alle Abschlüsse	Bachelor	Master	Diplom	Differenz Bachelor zu Master, in Prozent	Differenz Bachelor zu Diplom, in Prozent
<10	35.853	32.324	37.875	36.967	minus 17	minus 14
10–99	37.132	35.999	37.605	37.924	minus 4	minus 5
100–999	40.580	39.682	41.311	40.847	minus 4	minus 3
1000–5000	41.637	40.740	42.459	41.761	minus 4	Minus 3
>5000	44.025	42.802	44.595	44.695	minus 4	Minus 4
Gesamt	40.825	39.704	41.615	41.231	minus 5	Minus 4

Tabelle 3 | Einstiegsgehälter für Hochschulabsolventen 20121
Befragung von 1.015 Unternehmen[7]

4 In Analogie zu den Gehaltsangaben in der IW-Studie wurden in der IfM-Studie auf der Basis der absoluten Werte die gültigen Prozentwerte, das heißt die Prozentwerte ohne die Berücksichtigung der Kategorien »keine Angabe« und »weiß nicht« berechnet.

5 Nicht abgefragt.

6 Quellen: Maaß/Kay 2011; eigene Berechnungen

7 Durchschnittliches Jahresbruttogehalt inklusive Prämien oder finanziellen Nebenleistungen wie 13. Gehalt, Urlaubsgeld usw.
Quelle: alma mater 2012; eigene Berechnungen

Bedenkt man die deutlich kürzeren Studienzeiten der Bachelorabsolventen, so sprechen diese geringen Gehaltsabschläge für eine insgesamt gute Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt der Privatwirtschaft.

5 KOMPETENZANFORDERUNGEN

In der Kompetenzforschung der Berufspädagogik ist es unbestritten, dass über die fachlichen Fähigkeiten hinaus methodische und soziale Schlüsselkompetenzen benötigt werden, um das erworbene Wissen im Kontext der Berufswelt produktiv anzuwenden, ist. Dabei liegt der Akzent bei einigen Definitionen des Kompetenzbegriffs auf der Bewältigung von nicht vorhersehbaren Herausforderungen, so beispielsweise in der folgenden, hier exemplarisch genannten Begriffsdefinition: »Kompetenz ist die Fähigkeit, in unerwarteten, offenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln« (Erpenbeck 2012). Dieser übergeordnete Kompetenzbegriff umfasst die vier Basiskompetenzen Personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, fachlich-methodische Kompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz (Erpenbeck 2012). Auch in den verschiedenen Umfragen zu den Erwartungen der Arbeitgeber an die Absolventen zeigt sich, dass berufliche Handlungsfähigkeit erst im Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen entsteht (Konegen-Grenier 2012). Für die IW-Unternehmensbefragung des Jahres 2010 wurde als Referenzmodell die vom Kooperationspartner der Untersuchung, der Hochschul-Informations-System GmbH (HIS), etablierte Zuordnung der Einzelkompetenzen zu fünf Dimensionen gewählt (Schaeper/Briedis, 2004, 10). Insgesamt werden in den von HIS in regelmäßigen Abständen durchgeführten Absolventenbefragungen 27 Einzelmerkmale abgefragt, von denen sich 16 zu den folgenden fünf, inhaltlich und empirisch reproduzierbaren Dimensionen zusammenfassen lassen:

- Bereichsspezifische Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sozialkompetenz
- (Selbst-)Organisationskompetenz
- Präsentationskompetenz.

In der parallel zur HIS-Absolventenbefragung durchgeführten Unternehmensbefragung des Jahres 2010 war es aus pragmatischen Gründen nicht möglich, alle 27 Einzelmerkmale zu übernehmen. Es wurden 14 Merkmale ausgewählt und im Fragebogen vereinfachend den Dimensionen ‚fachliche und methodische Kompetenzen' sowie ‚soziale Kompetenzen' zugeordnet. Im Einzelnen handelt es sich um die folgenden Merkmale (Tabelle 4):

Fachliche und methodische Kompetenzen	Soziale Kompetenzen
– Analytische Fähigkeiten – Breites Grundlagenwissen – Fähigkeit, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten – Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden – Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen – Fähigkeit, wissenschaftliche Ergebnisse/Konzepte praktisch umzusetzen – Kenntnis wissenschaftlicher Methoden – Spezielles Fachwissen	– Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen – Kommunikationsfähigkeit – Kooperationsfähigkeit – Problemlösungsfähigkeit – Selbstständiges Arbeiten - Zeitmanagement

Tabelle 4 | Ausgewählte Kompetenzen für die IW-Unternehmensbefragung 2010[8]

In der IW-Umfrage 2010 waren die Unternehmen gebeten, den Stellenwert der fachlichen und sozialen Kompetenzen auf einer vierstufigen Skala von (1) »sehr wichtig« bis (4) »unwichtig« einzuschätzen. Dabei ging es ausschließlich um die Kompetenzen der Bachelorabsolventen. Eine herausragende Bedeutung für das gewünschte Kompetenzprofil hat der produktive Umgang mit neuen Herausforderungen. So wurde die größte Bedeutung der Fähigkeit, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten sowie der Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden, zugemessen (Tabelle 5).

	1: Sehr wichtig	2[9]	3[9]	4: Unwichtig
Fähigkeit, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten	68,1	28,9	2,8	0,2
Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden	65,3	32,7	2,0	0,0
Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen	52,5	42,5	4,2	0,8
Analytische Fähigkeiten	50,3	45,3	4,2	0,2
Breites Grundlagenwissen	49,3	44,9	5,8	0,0
Fähigkeit, wissenschaftliche Ergebnisse/Konzepte praktisch umzusetzen	43,4	39,2	14,1	3,4

8 Quelle: Eigene Zusammenstellung

9 Die sprachliche Ausformulierung der Bewertungsstufen 2 und 3 ist im Fragebogen nicht enthalten.

Spezielles Fachwissen	29,1	51,5	18,0	1,4
Kenntnis wissenschaftlicher Methoden	10,9	52,4	28,2	8,5

Tabelle 5 | Bedeutung von Fachkompetenzen
Unternehmen, die bereits Bachelorabsolventen beschäftigt haben – in Prozent[10]

Die Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen, analytische Fähigkeiten und ein breites Grundlagenwissen sind für gut jedes zweite Unternehmen sehr wichtig. Für gut vier von zehn Unternehmen ist es sehr wichtig, dass Akademiker mit einem Bachelorabschluss wissenschaftliche Ergebnisse und Konzepte praktisch umsetzen können. Eher im akademischen Bereich relevante Anforderungen wie das spezielle Fachwissen (»sehr wichtig«: 29 Prozent) und die Kenntnis wissenschaftlicher Methoden (»sehr wichtig«: 11 Prozent) werden demgegenüber als deutlich weniger wichtig eingestuft.

Bei einer Betrachtung der außerfachlichen Sozialkompetenzen stellten sich das selbständige Arbeiten und die Kommunikationsfähigkeit als die wichtigsten Kompetenzen heraus. Sie sind für über sieben Zehntel der Firmen sehr wichtig (Tabelle 6).

	1: Sehr wichtig	2[9]	3[9]	4: Unwichtig
Selbständiges Arbeiten	73,9	25,3	0,8	0,0
Kommunikationsfähigkeit	71,7	27,5	0,8	0,0
Kooperationsfähigkeit	69,3	30,3	0,4	0,0
Problemlösungsfähigkeit	69,3	30,3	0,4	0,0
Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen	65,3	32,5	2,0	0,2
Zeitmanagement	45,5	48,3	6,2	0,0

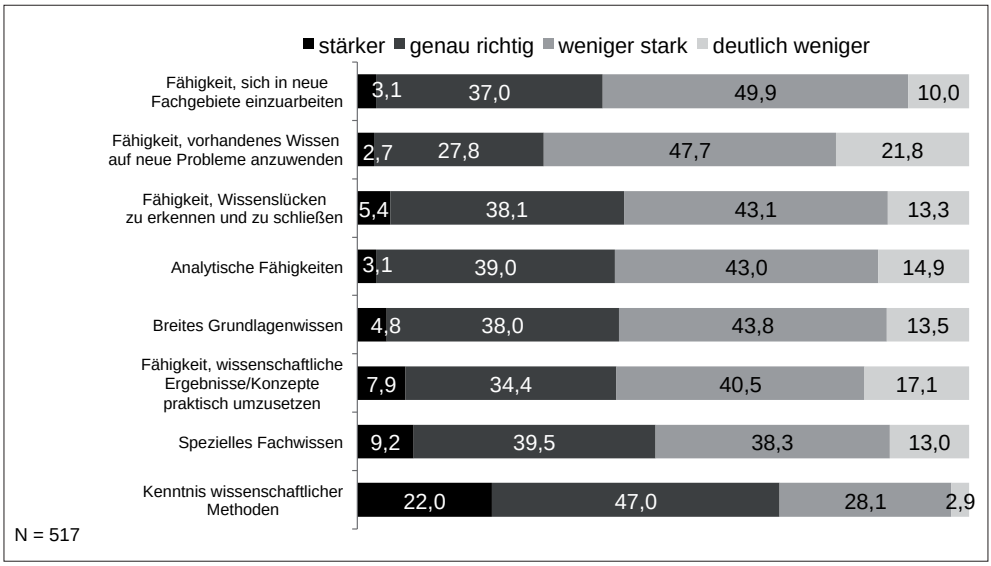
Tabelle 6 | Bedeutung von Sozialkompetenzen
Unternehmen, die bereits Bachelorabsolventen beschäftigt haben – in Prozent

10 Quelle: Konegen-Grenier et al. 2011b

Fast ebenso viele Unternehmen stufen jeweils die Kooperationsfähigkeit und die Problemlösungsfähigkeit als sehr wichtig ein, knapp zwei Drittel die Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen. Das Zeitmanagement hält dagegen nur rund die eine Hälfte der Arbeitgeber (46 Prozent) für sehr wichtig.

Im Anschluss an die Einstufung der Wichtigkeit waren die Unternehmen gebeten, anzugeben, in welchem Maße diese Fähigkeiten ihrer Beobachtung nach im Durchschnitt der bei ihnen beschäftigten Bachelorabsolventen ausgeprägt sind. Die Bewertung der beobachteten Kompetenzen basiert ebenfalls auf einer vierstufigen Skala von (1) »in hohem Maße« vorhanden bis (4) »in geringem Maße« vorhanden. Fasst man die erste und zweite Stufe zusammen, vertreten zwei Drittel und mehr der Unternehmen bei einzelnen Fach- und Sozialkompetenzen die Auffassung, ihre Bachelorabsolventen verfügen in eher hohem oder hohem Maße über die entsprechenden Kenntnisse und Fähigkeiten. In keinem Bereich liegt der Anteilswert unter 50 Prozent, was als Indiz für eine weite Zufriedenheit mit den Abgängern der neuen Studienform gewertet werden darf. Über diese Durchschnittbetrachtung hinaus wurde für jedes einzelne Unternehmen ermittelt, inwieweit sich im Hinblick auf die verschiedenen Kompetenzen die Ansprüche des Unternehmens und die beim Durchschnitt der im Unternehmen beschäftigten Absolventen beobachteten Leistungen decken (Konegen-Grenier et al 2011b). Dazu wurden für jedes Unternehmen und jede Kompetenz zwei Werte gegenübergestellt: Zum einen der Wert, den das Unternehmen für die Bedeutung einer Kompetenz angibt. Zum anderen der Wert, mit dem das Unternehmen einstuft, in welchem Ausmaß die jeweilige Kompetenz bei den bei ihm beschäftigten Bachelorabsolventen im Durchschnitt vorhanden ist. Die Erwartungen gelten als erfüllt, wenn sich die beobachtete Ausprägung und die angegebene Bedeutung entsprechen.

Bei der Mehrzahl der untersuchten Fachkompetenzen liegt der Anteil der Unternehmen, bei denen die Erwartungen erfüllt oder sogar übertroffen werden, bei jeweils etwa 40 Prozent (Abbildung 1).



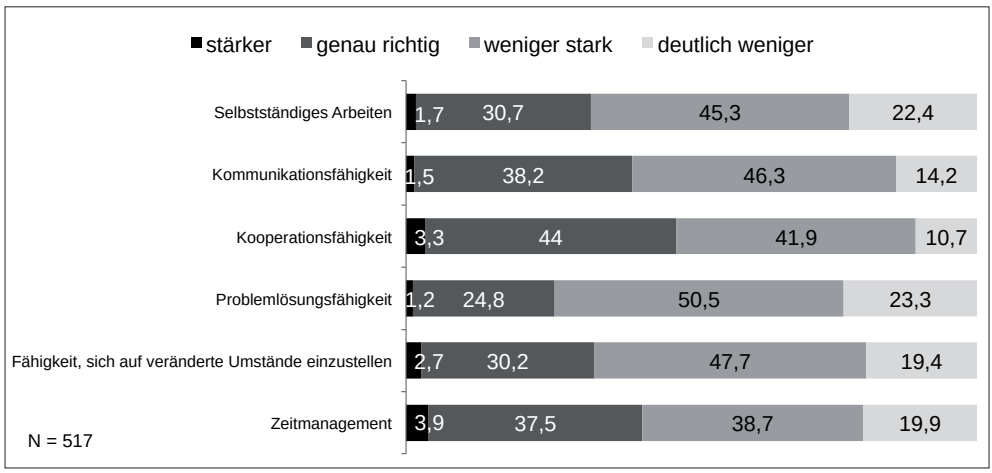
1 | Beurteilung der Fach- u. Methodenkompetenzen
Lesehilfe: Gemessen daran, wie wichtig die Fähigkeit für das Unternehmen ist, ist sie ... ausgeprägt:[11]

Eine besonders positive Bilanz zeigt sich für die Kenntnis wissenschaftlicher Methoden: Bei gut einem Fünftel der Unternehmen werden die Erwartungen übertroffen, bei weiteren 47 Prozent entspricht das festgestellte Leistungsvermögen voll und ganz der Relevanz dieser Kompetenz. Für die in der Durchschnittsbetrachtung wichtigste Kompetenz, die Fähigkeit, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten, lässt sich feststellen, dass die Erwartungen bei 40 Prozent der Unternehmen voll und ganz erfüllt beziehungsweise übertroffen werden. Bei der Hälfte der Unternehmen bleiben die gezeigten Fähigkeiten der Bachelorabsolventen in diesem Bereich um eine Bewertungsstufe hinter den Erwartungen zurück, nur bei jedem zehnten Unternehmen gibt es deutliche Differenzen zwischen Anforderungen und festgestellten Fähigkeiten.

Weniger günstig stellt sich das Verhältnis von Relevanz der Kompetenz und tatsächlich vorgefundener Ausprägung für die Fähigkeit dar, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden. In drei von zehn Unternehmen können die Mitarbeiter mit einem Bachelorabschluss die an sie gesetzten Kompetenzanforderungen voll und ganz erfüllen. Gleichzeitig ist mit einem Fünftel der Anteil der Unternehmen relativ groß, in denen Hinweise auf größere Defizite von Bachelorabsolventen existieren, dass ihre Fähigkeiten, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden, nicht für die berufliche Praxis ausreichen. Allerdings wurde nicht erst seit der Umstellung auf Ba-

11 Quelle: Konegen-Grenier et al. 2011b

chelor- und Masterstudiengänge bemängelt, dass Hochschulabsolventen häufig nicht in der Lage sind, ihr theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen. Derartige Kompetenzdefizite sind nach Untersuchungen des Deutschen Industrie- und Handelskammertages seit einigen Jahren unabhängig vom Hochschulabschluss der Hauptgrund, warum sich rund jedes dritte Unternehmen bereits in der Probezeit von neu eingestellten Hochschulabsolventen wieder trennt (DIHK 2004). Bei den einzelnen Sozialkompetenzen fällt der Vergleich zwischen Wichtigkeit und vorgefundenen Fähigkeiten bei der Kooperationsfähigkeit besonders positiv aus.



2 | Beurteilung der Sozialkompetenzen
Lesehilfe: Gemessen daran, wie wichtig die Fähigkeit für das Unternehmen ist, ist sie...ausgeprägt[12]

In knapp der Hälfte der Unternehmen stimmen die Qualifikationen der Bachelorabsolventen mit den Erwartungen der Unternehmen überein oder übertreffen diese sogar. In vier von zehn Unternehmen lassen sich Übereinstimmungen mit kleinen Abstrichen feststellen. Und nur bei jedem zehnten befragten Unternehmen liegen Relevanz der Kompetenz und vorgefundene Leistung deutlich auseinander. Im Grunde ähnlich wie bei den Fachkompetenzen fallen die Erwartungen und tatsächlich vorgefundene Leistungen am deutlichsten bei der Problemlösungsfähigkeit auseinander. Nur gut ein Viertel der Unternehmen stellt eine hohe Deckung zwischen vorhandener Fähigkeit und ihrer Bedeutung für die Arbeitsprozesse aus. In einem ähnlich großen Anteil signalisieren die Antworten allerdings, dass Bachelorabsolventen nicht wie gewünscht in der Lage sind, Probleme zu lösen. Auch dieser Umstand scheint eher Ausdruck von Mängeln bei Ausbildungsinhalten zu sein als der Form des Studiengangs, wie ältere Untersuchungen bereits aufgedeckt haben. So zeigten sich bereits bei den Diplomabsolventen die größten Abweichungen beim unternehmerischen und praxisorientierten Denken sowie bei der Problemlösungsfähigkeit und der Selbständigkeit (Heinzel 1997; Knyphausen-Aufseß et al. 2005).

12 Quelle: Konegen-Grenier et al. 2011b

6 KONSEQUENZEN FÜR DIE HOCHSCHULAUSBILDUNG

Eine Studie zum Einfluss der didaktischen Gestaltung des Lehrangebots auf die Entfaltung von Kompetenzen weist einen Weg, wie die aus Sicht der Unternehmen defizitären Kompetenzen im Verlauf des Studium aufgebaut werden können. Auf der Basis verschiedener Absolventenbefragungen konnte festgestellt werden, dass diejenigen Absolventen, die in ihrem Studium eine aktivierende Lehr-/Lernkultur und Praxisorientierung erfahren hatten, etliche, auch für die sehr Arbeitswelt relevante Kompetenzen signifikant besser einschätzten als ihre Kommilitonen in Studiengängen ohne diese Merkmale (Tabelle 7).

	Aktivierende Lehr-/Lernkultur	Praxisorientiertes Studium
Spezielles Fachwissen	++	0
Analytische Fähigkeiten	0	+
Selbständiges Arbeiten	0	++
Kommunikationsfähigkeit	++	++
Kooperationsfähigkeit	0	++
Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme zu übertragen	++	++

Tabelle 7 | Wirkungen der Studiengestaltung auf die Kompetenzen der Bachelorabsolventen 2002 und 2003[13]

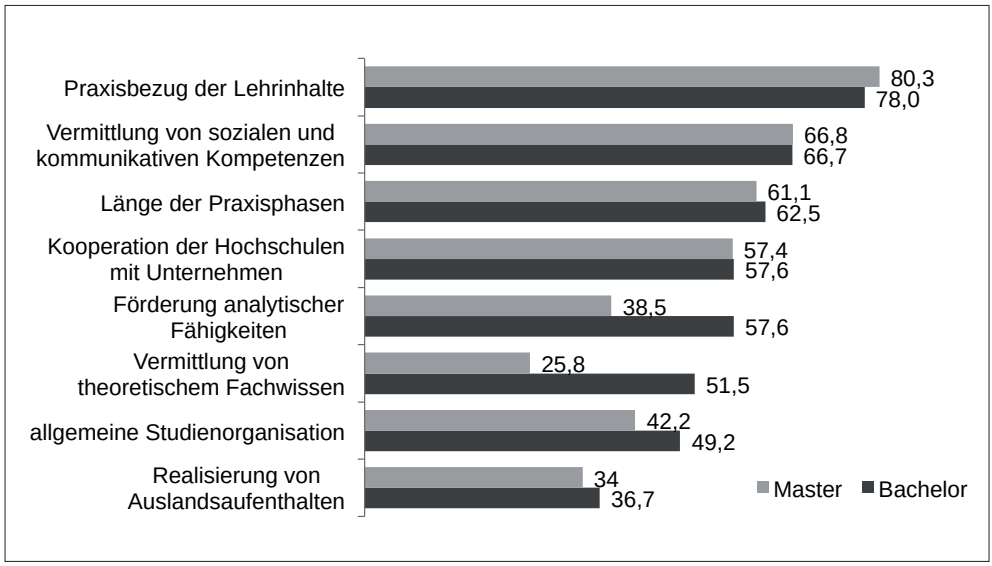
Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen einer aktivierenden Lern-/Lehrkultur, in der die Studierenden in unterschiedlichen Arbeitsformen ihre Veranstaltungen mitgestalten, und der in der IW-Umfrage 2010 als defizitär beurteilten Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme zu übertragen. Einen positiven Einfluss gibt es überdies für das spezielle Fachwissen und die Kommunikationsfähigkeit.

Förderlich auf die Transferfähigkeit wirkt sich überdies ein praxisorientiertes Studium aus, in welchem Vertreter der Praxis mitwirken und in dem praxisorientierte Projekte bearbeitet werden. Ein solcher Praxisbezug steht außerdem in einem positiv fördernden Zusammenhang mit Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, den analytischen Fähigkeiten sowie mit dem selbstständigen Arbeiten. Der gleiche Untersuchungsansatz wurde auch bei den gesamten Absolventen des Prüfungsjahrgangs 2005 mit ähnlichen Ergebnissen durchgeführt (Schaeper/Wildt 2010).

13 Quelle: Briedis/Minks 2005

Es stellt sich die Frage, in wie weit diese didaktischen Möglichkeiten genutzt werden? Zur aktivierenden Lehr- und Lernkultur liegen in den Unternehmensbefragungen keine Daten vor, wohl aber zum Thema Praxisbezug.

Reformbedarf in den Bachelor- und Masterstudiengängen sieht jedes zweite Unternehmen (DAAD 2011). An erster Stelle steht dabei sowohl in den Bachelor- als auch in den Masterstudiengängen der Praxisbezug der Lehrinhalte, gefolgt von dem Wunsch nach einer noch besseren Vermittlung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen (Abbildung 3).



3 | Reformbedarf aus Sicht der Unternehmen
Von den insgesamt 50 Prozent der Unternehmen, die Nachbesserungsbedarf sehen, nennen so viel Prozent die folgenden Bereiche:[14]

Auch die Länge der Praxisphasen sowie die Kooperation der Hochschulen mit Unternehmen sind Felder, auf denen noch Nachbesserungsbedarf gesehen wird. Bei allen genannten Aspekten machen die Unternehmen kaum Unterschiede zwischen den Bachelor- und Masterstudiengängen. Deutliche Unterschiede zeigen sich dagegen, wenn es um die Förderung analytischer Fähigkeiten und um die Vermittlung von theoretischem Fachwissen geht. Hier sehen die Unternehmen bei den Bachelorstudiengängen mehr Handlungsbedarf. Allerdings ist der Praxisbezug bislang aber nicht nur aus Sicht der Unternehmen, sondern auch nach Einschätzung der Absolventen nicht ausreichend verwirklicht (Tabelle 8).

14 Quelle: DAAD 2011

	FH-Diplom	FH-Bachelor	Uni-Diplom[15]	Uni-Bachelor
Zugang zu erforderlichen Praktika/ Übungen	69	68	59	62
Verknüpfung von Theorie und Praxis	66	68	25	35
Aufarbeitung von studienbegleitenden Pflichtpraktika	39	36	18	20
Einübung in beruflich-professionelles Handeln	37	35	16	16
Vorbereitung auf den Beruf	43	44	18	20

Tabelle 8 | Beurteilung von praxisbezogenen Studienmerkmalen
Werte 1 und 2 einer fünfstufigen Skala von 1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht, Angaben in Prozent[16]

Aus der Sicht der Absolventen gibt es bei etlichen Aspekten des Praxisbezugs im Studium noch Verbesserungsbedarf. Am ehesten gelingt noch der Zugang zu den erforderlichen Praktika beziehungsweise zu den Übungen. Hier sind jeweils etwa zwei Drittel zufrieden. Bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis wird so viel Zufriedenheit nur noch bei den Fachhochschulen erreicht, an den Universitäten jedoch nur bei einem Drittel der Bachelorabsolventen, bei den Diplomabsolventen sind es noch deutlich weniger. Bei allen weiteren Aspekten des Praxisbezuges gibt es noch weniger positive Beurteilungen. Mit der Vorbereitung auf den Beruf und der Aufarbeitung der studienbegleitenden Pflichtpraktika ist an den Universitäten nur jeweils maximal jeder Fünfte zufrieden. An den Fachhochschulen fallen die Beurteilungen deutlich besser aus. Aber auch hier gibt es mehrheitlich mehr Unzufriedene. Am schlechtesten wird die Einübung in beruflich-professionelles Handeln beurteilt, mithin der Aspekt des Praxisbezuges, bei dem es um die Transferfähigkeit geht. So besteht offensichtlich aus Absolventensicht der größte Handlungsbedarf genau da, wo Unternehmen am häufigsten größere Kompetenzdefizite sehen.

15 Inklusive anderer traditioneller Abschlüsse.

16 Quelle: Rehn et al. 2011

Aus diesen Befunden lassen sich für die Hochschulausbildung die folgenden Handlungsfelder ableiten. Die Hochschulen sollten:

- mehr praxisorientierte, problem- und projektbasierte Lehr- und Lernformen zur Förderung von Transferfähigkeit und selbstständigem Arbeiten in die Studiengänge integrieren,
- dazu Zeitfenster für ein Praxis-/Auslandssemester im Bachelorstudium schaffen,
- Kooperationen mit Unternehmen verstärken,
- handlungsbezogene Kompetenzen wie Transferfähigkeit als Studienziele definieren und entsprechende Prüfungsverfahren entwickeln,
- die Vermittlung von handlungsbezogenen Kompetenzen in der Akkreditierung und der Evaluierung von Studiengängen berücksichtigen.

Wie ein von der Hochschulrektorenkonferenz in Auftrag gegebenes Fachgutachten feststellt, gelingt es bislang allerdings nur in wenigen Fällen, die mit der Kompetenzorientierung verbundenen didaktischen Anforderungen hinreichend umzusetzen. Gleichzeitig zeigen die dokumentierten Beispiele, dass durch eine curricular durchdachte Einbettung von fachwissenschaftlichen Inhalten in praktische Anwendungskontexte das gesamte Spektrum sowohl der wissenschafts- als auch der transferbezogenen Kompetenzen geschult werden kann (Hochschulrektorenkonferenz 2012). Insbesondere an den staatlichen Universitäten besteht allerdings bislang wenig Neigung, die Chancen eines curricular verankerten Praxisbezuges für die Schulung sowohl der analytischen als auch der transferbezogenen Kompetenzen zu nutzen. Als Ursache für diese Defizite konstatieren Hochschulforscher die nach wie vor dominierende Orientierung des universitären Selbstverständnisses an Aufgaben in der Forschung und in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Schubarth et al. 2011). Hinzu kommen problematische hochschulpolitische Rahmenbedingungen: Studiengänge, die in aktivierenden, praxisbezogenen Lehr- und Lernformen fachliche und soziale Kompetenzen integriert vermitteln, sowie Beratungs- und Schulungsangebote, die differenzierte Unterstützung für die unterschiedlichen Studienvoraussetzungen bieten, sind ohne didaktischen, organisatorischen und finanziellen Mehraufwand nicht zu haben. Für die Finanzierung der Lehre bedeutet dies eine stärkere Hinwendung zu nachfrageorientierten Finanzierungsformen bei gleichzeitiger Erhöhung der Mittel. Bei der Abschaffung der Studiengebühren in vielen Bundesländern wurde übersehen, dass durchaus eine Bereitschaft zur Investition in die eigene Ausbildung besteht. Das zeigt der private Hochschulsektor mit seinem stark gewachsenen Angebot an berufsbegleitenden Studiengängen sehr deutlich.

LITERATUR-, ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

LITERATUR

ALMA MATER: GEHALTSSTUDIE 2012, URL: http://www.alma-mater.de/de-gehaltsstudien [Stand: 2012-12-14]

BRIEDIS, KOLJA / MINKS, KARL-HEINZ, 2005, Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen, Teil I: Das Bachelorstudium, HIS-Kurzinformation A3/2005

DAAD (Hrsg., 2011, Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt. Die Sicht deutscher Unternehmen auf Auslandserfahrungen und Qualifikationen, Eine Befragung im Auftrag des DAAD, durchgeführt von der Institut der deutschen Wirtschaft Consult GmbH und dem Institut der deutschen Wirtschaft, Bonn

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2004, Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt – Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin

DIHK, 2008, Die Studienreform zum Erfolg machen! – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin

DIHK, 2011, Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, URL: www.dihk.de/ressourcen/downloads/hochschulumfrage-2011 Stand: 2011-10-21]

ERPENBECK, JOHN, 2012, Was „sind" Kompetenzen, in: Faix, Werner G. Faix (Hrsg.), 2012, Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag, Stuttgart

HEINZEL, MATHIAs, 1997, Anforderungen deutscher Unternehmen an betriebswirtschaftliche Hochschulabsolventen, Dissertation Universität Kassel, Wiesbaden

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK), 2012, Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender, URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [Stand: 2013-7-14]

KONEGEN-GRENIER, CHRISTIANE / PLACKE, BEATE / STANGL, THERESA, 2011, Unternehmen im Fokus, in: Briedis, Kolja / Heine, Christoph / Konegen-Grenier, Christiane / Schröder, Ann-Katrin, Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen, Reihe „Positionen", hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen, S. 83–111

KONEGEN-GRENIER, CHRISTIANE / PLACKE, BEATE / STETTES, OLIVER, 2011b, Bewertung der Kompetenzen von Bachelorabsolventen und personalwirtschaftliche Konsequenzen der Unternehmen, in: IW-Trends, 38. Jg. Nr. 3, 2011b, S. 1–16

KONEGEN-GRENIER, CHRISTIANE, 2012, Die Bologna-Reform, Eine Zwischenbilanz zur Neuordnung der Studiengänge in Deutschland, Beiträge zur Ordnungspolitik aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln Nr. 53, Köln

KNYPHAUSEN-AUFSESS, DODO ZU / MECK, ANDREAS / SCHWEIZER, LARS, 2005, Unerfüllte Erwartungen, in: PERSONAL, Heft 11, S. 40–43

MAASS, FRANK / KAY, ROSEMARIE, 2011, Erfahrung mittelständischer Unternehmen mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master, IfM-Materialien. Nr. 207, Bonn

REHN, THORSTEN / BRANDT, GESCHE / FABIAN, GREGOR / BRIEDIS, KOLJA, 2011, Hochschulabschlüsse im Umbruch - Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009, HIS: Forum Hochschule, Nr.17, Hannover

SCHAEPER, HILDE / BRIEDIS, KOLJA, 2004, Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform, HIS-Projektbericht, Hannover

SCHAEPER, HILDE / WILDT, JOHANNES, 2010, Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb der Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre, in: HIS (Hrsg.), Perspektive Studienqualität, Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung »Studienqualität«, Bielefeld, S. 64 - 84

SCHUBARTH, WILFRIED/SPECK, KARSTEN/SEIDEL, ANDREAS/GOTTMANN, CORINNA/KAMM, CAROLINE/KOPP, ANDREA/KROHN, MAUD, 2011, Nach Bologna: Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt. Das Beispiel Praxisphasen im Studium, in : Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6. Jahrgang, Nr. 3, Seite 74-88

ABBILDUNGEN

1 | Beurteilung der Fach- u. Methodenkompetenzen S. 697

2 | Beurteilung der Sozialkompetenzen S. 698

3 | Reformbedarf aus Sicht der Unternehmen S. 700

TABELLEN

Tabelle 1 | Bachelor und Master beschäftigende Unternehmen S. 690

Tabelle 2 | Einstiegsgehälter von Bachelor- und Diplomabsolventen S. 692

Tabelle 3 | Einstiegsgehälter für Hochschulabsolventen 2012 S. 692

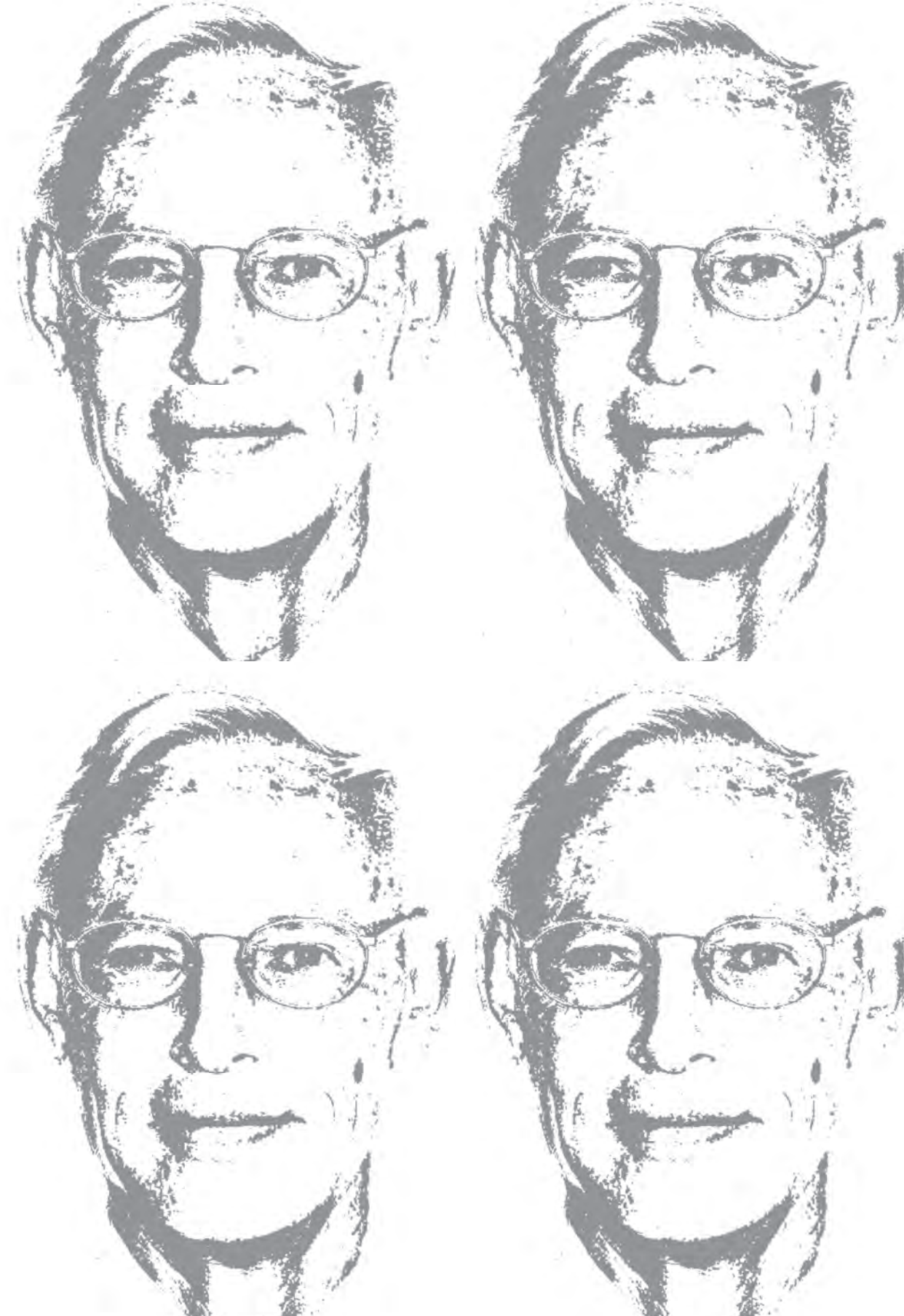
Tabelle 4 | Ausgewählte Kompetenzen für die IW-Unternehmensbefragung 2010 S. 694

Tabelle 5 | Bedeutung von Fachkompetenzen S. 694

Tabelle 6 | Bedeutung von Sozialkompetenzen S. 695

Tabelle 7 | Wirkungen der Studiengestaltung auf die Kompetenzen der Bachelorabsolventen 2002 und 2003 S. 699

Tabelle 8 | Beurteilung von praxisbezogenen Studienmerkmalen S. 701



PETER WEX

DER GROSSE SELBSTBETRUG

DIE PRÜFUNG VON KOMPETENZEN IM HOCHSCHULBEREICH

INHALT

1 Einleitung 709

2 Selbstbetrug im »Kompetenzzentrum Hochschule« 710

3 Verständnisschwierigkeiten in der Debatte 711

4 Fehlende Evaluation und Lösungsvorschläge 712

1 EINLEITUNG

Wenn man aus der Hauptstadt kommt, wird Großes erwartet. Ich beginne mit einem Zitat: »Bildung geschieht durch Selbsttätigkeit und zweckt auf Selbsttätigkeit ab« – das sagte Johann Gottlieb Fichte, der erste Rektor der Berliner Universität, in seinen Reden an die Deutsche Nation 1811. Sie fragen sich nun sicherlich, was dies mit dem heutigen Kompetenztag zu tun hat. Ich bin der Steinbeis-Stiftung sehr dankbar, Aspekte zu einem Thema ansprechen zu können, von dem nicht wenige sagen, es handle sich um das zentrale Anliegen in der Bildungs- und Bologna-Reform. In die heutige Zeit übersetzt könnte Fichtes Zitat lauten: »Bildung geschieht durch Kompetenzerwerb.« Der Klärungsbedarf besteht also nicht in der Frage, welche Inhalte der Bildung zugrunde liegen, sondern wie Bildung entsteht. Konkret für die Hochschulen muss geklärt werden, wie die von Fichte angesprochenen Selbsttätigkeiten gelehrt, festgestellt und überprüft werden.

Bildung entsteht durch Lernen. Im geltenden Bachelor- und Master-System steht die Orientierung an Lernergebnissen im Mittelpunkt, im Hochschulbereich ist darunter der Erwerb bestimmter Kompetenzen zu verstehen. Anstelle einer Abschlussprüfung wie bei einem herkömmlichen Diplom ist der Lernerfolg nun in Modulen nachzuweisen: Neben dem Fachwissen müssen deshalb jeweils auch die überfachlichen zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben werden. Mit dem erfolgreichen Abschluss des Moduls wird folglich jedem Absolventen bescheinigt, er habe die beschriebenen Kompetenzen erworben. Diese Vorgaben sind zwingend, weil sie auf Beschlüssen der Kultusministerkonferenz beruhen und letztlich aus den Anforderungen der Bologna-Erklärung von 1999 hergeleitet werden, nach denen jeder studentische Absolvent eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene – die employability – erreichen soll. Der Studierende wird also in die Lage versetzt, im sich anschließenden Berufsleben kompetent handeln zu können. Über die herausragende Bedeutung dieses Strukturelements im Bologna-Prozess sind sich alle Bildungsverantwortlichen einig. Umso erstaunlicher ist es, dass keiner der Verantwortlichen aus dem Kreise der Kultusministerkonferenz, der Hochschulrektorenkonferenz oder des Wissenschaftsrats, ganz zu schweigen von den Akkreditierungsagenturen, darlegen kann, wie diese Kompetenzen erworben und nachgewiesen, also praktikabel geprüft werden. Noch erstaunlicher ist es, dass dieser tägliche Widerspruch kaum zu stören scheint.

2 SELBSTBETRUG IM »KOMPETENZZENTRUM HOCHSCHULE«

Allein der Umfang der Prüfung ist gewaltig, ich möchte einige Zahlen anführen: Bei einem sechssemestrigen Studiengang mit 30 Modulen hat ein Studierender regelmäßig mindestens 30 Kompetenzprüfungen zu absolvieren. Pro Semester legt er demnach fünf Prüfungen ab. Derzeit sind 60 Prozent aller Studierenden an deutschen Hochschulen in einem neuen Studiengang eingeschrieben, sodass hochgerechnet am Ende eines jeden Semesters etwa 1,3 Millionen Mal Kompetenzen geprüft und festgestellt werden. Dieser rechnerische Befund ist eindeutig, wird aber von der Mehrheit der Hochschullehrer achselzuckend zur Kenntnis genommen oder ignoriert. Dass Sozial- und Personalkompetenz tatsächlich millionenfach geprüft werden, glaubt niemand. In den überwiegenden Fällen finden die Prüfungen nicht oder in irreführender Verpackung statt. Man kann hier auch zugespitzt von einem grandiosen Selbstbetrug im »Kompetenzzentrum Hochschule« sprechen, um die Abweichung der tatsächlichen Entwicklung von den gesetzlichen Vorgaben zu beschreiben.

An dieser Stelle ist es angebracht, einen Blick auf die Praxis zu werfen. Als gesicherter Ausgangspunkt in der Kompetenz-Debatte darf dabei die Feststellung gelten, dass nur geprüft werden kann, was zuvor als ausdrücklicher Prüfungsgegenstand beschrieben worden ist. In jedem Modul müssen folglich neben dem Fachwissen auch die Elemente der Sozial-, Methoden- und der personalen Kompetenz aufgeführt und beschrieben werden, falls sie in dem Modul als Lernergebnis bezeichnet worden sind. An dieser Stelle tritt die erste große Ernüchterung ein: Während beim Fachwissen die Anforderungen breit und ausführlich dargestellt werden, geschieht dies bei den überfachlichen Kompetenzen häufig nicht. Das ist kein Zufallsergebnis, sondern das Fazit einer Analyse von Kerres & Schmidt (2011). Sie haben 4.000 Module aus 125 Studiengängen von 39 verschiedenen Universitäten analysiert. Als Ergebnis bliebe festzuhalten, dass in knapp 90 Prozent der Modulbeschreibungen die Inhalte der fachlichen oder fächerübergreifenden Lernziele und Kompetenzen benannt werden. Weniger häufig werden die überfachlichen Kompetenzen mit Bezug auf das Studium als solches oder die Persönlichkeitsbildung beschrieben.

Mein erstes Zwischenfazit lautet: Lernziele und Kompetenzen werden in den Studiengängen an deutschen Hochschulen zwar regelmäßig benannt, aber ebenso regelmäßig nicht beschrieben. Unklar bleibt demzufolge, ob und nach welchen Kriterien die nicht beschriebenen Kompetenzen überhaupt geprüft werden.

3 VERSTÄNDNISSCHWIERIGKEITEN IN DER DEBATTE

Anhand von drei Beispielen aus natur- und sozialwissenschaftlichen Modulen möchte ich die Problematik verdeutlichen. Im Studiengang Kommunikationstechnik und Elektronik der Beuth Hochschule für Technik Berlin wird ein Modul benannt, in dem neben dem Fachwissen fachunabhängig »Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeit und Projektbearbeitung« gelernt werden sollen. Die personalen Kompetenzen würden im Fachkontext geprüft, zur Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit werden dagegen keine weiteren Angaben gemacht. Bedeutet dies, dass diese Kompetenzen auch nicht geprüft werden? Im Modul »Grundlagen der Tragwerkslehre« des Studiengangs Bauingenieurwesen an der TU Berlin wird der Erwerb der Fachkompetenz mit 40 Prozent angegeben, auf Methoden-, System- und Sozialkompetenz entfallen jeweils 20 Prozent – Werte, über die man sich als Student freut. Ihre Überprüfung wird mit einem schriftlichen Test und einem Abschlussbericht vollzogen, während Angaben über den Inhalt, den Erwerb oder die Beurteilungskriterien der überfachlichen Kompetenzen fehlen. Als Beispiel aus den Sozialwissenschaften darf der Bachelor-Studiengang Psychologie an der LMU München herangezogen werden. Mit 23 schriftlichen Leistungen und 15 Vorträgen sowie einer einzigen Fallstudie im gesamten Studiengang hat man die Kompetenzen, die im Studienplan beschrieben werden, vollständig erfasst. Diese Beispiele ließen sich in großer Zahl vermehren. Sie sind zugegebenermaßen willkürlich herausgegriffen, aber in der Diskrepanz zwischen eingeforderter und tatsächlich erbrachter Kompetenz doch typisch. Eines der wenigen positiven Beispiele ist dagegen die Hochschule Esslingen, nicht nur formal, sondern auch in der praktischen Durchführung: Dort werden das Gesamtziel und das jeweilige Einzelziel aufgeführt und in aller Regel mit einer geeigneten Prüfungsform geprüft.

Die Kompetenzdebatte an deutschen Hochschulen leidet an Verständnisschwierigkeiten, die für die reale Prüfung von Kompetenzen deswegen auch widersprüchlichste Folgen haben. Gleichwohl: Bei aller Verschiedenartigkeit der fachlichen Bezüge wird der Begriff heute als menschliche Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen gedeutet. Kompetenz kann demnach als Fähigkeit definiert werden, komplexe Anforderungen in spezifischen Situationen bewältigen zu können. Dieses Verständnis teilen prinzipiell auch John Erpenbeck, Rolf Arnold oder die OECD. Legt man diese Definition dem Bologna-Prüfungsgeschehen zugrunde, sind die Folgen gravierend: 80 bis 90 Prozent aller Prüfungen in Deutschland werden mittels Klausuren und Hausarbeiten erbracht – Prüfungsformen, in denen sich situationsabhängige Fähigkeiten erwiesenermaßen nicht darstellen lassen. Schriftliche Leistungen sind in aller Regel ungeeignet zum Nachweis von Handlungskompetenzen und diesbezügliche Zertifikate demnach irreführend. Warum wird dieser Widerspruch nicht aufgelöst?

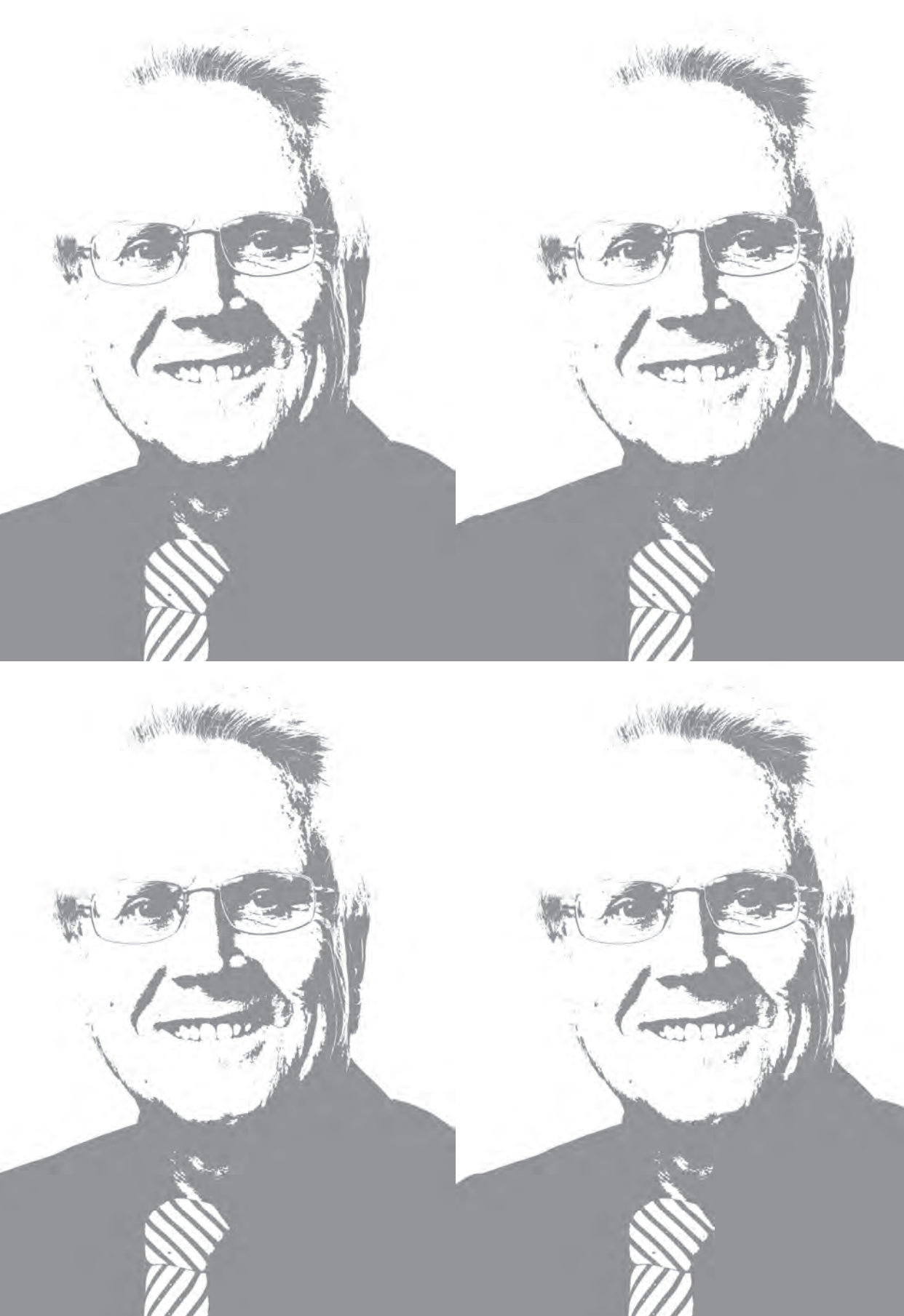
Man könnte sich auf den Standpunkt des Wissenschaftsrats stellen, Kompetenzen könnten nicht gemessen und folgerichtig auch nicht geprüft werden. Eine Konsequenz zieht der Wissenschaftsrat daraus allerdings nicht. Eine beträchtliche Zahl von Hochschullehrern scheint derselben Meinung zu sein, ohne allerdings auf das tägliche Bescheinigen von Kompetenzen zu verzichten. Die stärksten Befürworter des Bologna-Prozesses, aber auch die heftigsten Gegner kommen jedenfalls um eine fundamentale Feststellung nicht herum: Selbst wenn die überfachlichen Kompetenzen sorgfältig beschrieben und alle Prüfungen akkurat durchgeführt werden, scheitert der Kandidat der Modulprüfung so gut wie nie aufgrund fehlender persönlicher oder sozialer Kompetenz. In der Konsequenz bedeutet dies, dass der Stellenwert des Kompetenzerwerbs gegen Null tendiert. Hat der Kandidat das Fachwissen nachgewiesen, verfügt er offenbar automatisch über alle anderen Kompetenzen.

4 FEHLENDE EVALUATION UND LÖSUNGSVORSCHLÄGE

Gibt es Alternativen? Der Hochschulverband, der die Hochschullehrer vertritt, reklamiert für sich die Einschätzung, die Mehrheit lehne den gesamten Prozess ohnehin ab: Die Frage nach Modulprüfung und Kompetenzerwerb sei unumkehrbar, aber innerlich seien die Hochschullehrer davon nicht überzeugt. Große Stiftungen wie Mercator und Volkswagenstiftung finanzieren zahlreiche Vorhaben, mit denen gute Lehre gefördert wird. Jede Hochschule, die diesem Zeitgeist entsprechen will, entwickelt ein hochschuldidaktisches Zentrum und baut Einrichtungen zur Kompetenzentwicklung auf. Deren Resultate fallen allerdings mager aus, oder man möchte keine Ergebnisse erzielen. Wenn man sich die Modulhandbücher ansieht, ist das eine deprimierende Feststellung: Wir gestalten den Bologna-Prozess im vierzehnten Jahr, aber bis heute ist keine Evaluation verankert. Entsprechende Initiativen werden zunehmend gestartet, aber noch gibt es keine flächendeckende Beurteilung der Stärken und Schwächen des Bologna-Systems.

Was können wir tun? Für die zukünftige Entwicklung der Beschreibung und Prüfung von Kompetenzen kommen aus meiner Sicht zwei Wege in Betracht: Wenn Kompetenzen aussagekräftig beschrieben und als Lernergebnisse formuliert würden, bliebe das deutsche Bildungssystem international anschlussfähig und wäre formal auf dem Wege zu einer ergebnisorientierten Ausbildung. In diesem Fall müsste allerdings für jedes nachzuweisende Lernergebnis die geeignete Prüfungsform gefunden und angewendet werden. Der zweite Weg könnte darin liegen, Kompetenzen nicht in einzelnen Modulen, sondern ganzheitlich in besonderen Ausbildungsabschnitten oder übergreifend am Ende des Semesters nachzuweisen. Vorbilder für diese Richtung sind zu finden in speziell angebotenen Berufsvorbereitungen mit Kompetenzbereichen oder in ergänzenden Qualifikationen in Kompetenzfeldern. Auch Formen des Studium Generale gehören zu dieser Thematik.

Der finale Appell: Wieder stehen die Hochschulen vor der Entscheidung, in welche Richtung der Modultanker Bologna zu steuern ist. Es geht um nicht weniger als um die Gestaltung des Übergangs von der höheren Anstalt Humboldts zu einer zeitgemäßen Hochschule. Fichte hat in seinen Reden an die Deutsche Nation zum Widerstand gegen Napoleon aufgerufen. Die Situation ist heute nicht ganz vergleichbar, wiewohl einige den Untergang des Abendlandes heraufbeschwören, wenn sie das Wort Bologna-Prozess hören. Gleich geblieben ist aber die Ausgangslage für eine Nation, die über keine nennenswerten Rohstoffe beifügt und die daher allergrößte Anstrengungen unternehmen muss, damit ihre Rohstoffe Wissen und Bildung zur Entfaltung kommen. Aber bitte ohne Illusion und Selbsttäuschung.



ARNULF D. SCHIRCKS

DIE INNOVATION DER KLEINEN SCHRITTE

BILANZIERUNG UND STÄRKUNG DER BETRIEBLICHEN INNOVATIONSKOMPETENZ ALS MEHRWERT FÜR ORGANISATIONEN

INHALT

1 Brachliegende Innovationspotenziale effizienter nutzen ... 717
1.1 Worum handelt es sich? ... 717

2 Der Nutzen von Kompetenzen im Vergleich zu Qualifikationen ... 719
2.1 Schlüsselkompetenzen des KODE®X-KompetenzAtlas® ... 720
2.1.1 Operationalisierung der Schlüsselkompetenzen – wozu? ... 722
2.2 Welche Schlüsselkompetenzen stärken den betrieblichen Innovationsprozess? ... 724
2.2.1 Bedeutung der Basiskompetenzen für die betriebliche Innovationskompetenz ... 727

3 Persönlichkeitsmerkmale und Innovation ... 729
3.1 Driver-Erfassung mit wopi™ ... 729
3.1.1 Die Rollen bei der Innovationsarbeit ... 732
3.2 Warum hybrides Vorgehen? ... 734

4 Erfassung der betrieblichen Innovationskompetenz ... 736
4.1 Erfassung der Schlüsselkompetenzen ... 737
4.2 Erfassung der driver und Einstellungen ... 737
4.3 Zwei Kompetenzprofile als Beispiel ... 737

5 Weiterentwicklung und Flow ... 739
5.1 Weiterentwicklung der Schlüsselkompetenzen ... 741
5.2 Paralleles und Laterales Denken (Edward de Bono) ... 741
5.2.1 Wirkungsorientiertes Paralleles Denken ... 743
5.2.2 Laterales Denken ... 744
5.2.3 Worin liegen Qualität und Nachhaltigkeit der Anwendungsmethode? ... 745

6 Zum Schluss: Führungsverantwortung als Voraussetzung für Innovationskraft ... 748

Literatur- und Abbildungsverzeichnis ... 751

1 BRACHLIEGENDE INNOVATIONS-POTENZIALE EFFIZIENTER NUTZEN

1.1 WORUM HANDELT ES SICH?

Innovationskompetenz ist gefragt im Wandel und zur Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit sowie langfristiger Prosperität. Organisationen mit Innovationskraft überleben in Krisen eher. Generell gehört die Schweiz seit Jahren zu den Ländern, die die meisten Patentanmeldungen pro Kopf der Bevölkerung vorweisen. Wie die *Deutsche Telekom Stiftung* und der *Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI)* als Herausgeber des »Innovationsindikators 2011« festgestellt haben[1], liegt die Schweiz in Punkto Innovationskraft auf Platz 1 unter 26 Industriestaaten. Auf dem vierten Platz liegt Deutschland nach Schweden und Singapur. Das Erfolgsgeheimnis sind u. a. die direkte Demokratie, eine starke Wirtschaft und ein gutes Bildungssystem. Auch 2013 bestätigt der Global World Competitiveness Index (GCI) die Schweiz als innovativstes und kompetitivstes Land.[2]

Organisationen werden von Individuen getragen. Diese unterscheiden sich durch Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale, die *da* sind, sowie jene, die nicht da sind. Fachliche Kompetenzen, unabdingbar im Innovationsprozess, werden hier nicht behandelt. Es geht um Schlüsselkompetenzen – abrufbar in jedem Beruf wie etwa *Kommunikationsfähigkeit, Innovationsfreudigkeit* und *Teamfähigkeit.*

Nicht nur der »große Wurf«, eine Erfindung, ein neues Produkt oder Patent; nicht die innovativen Ideen einzelner wie Steve Jobs oder Nicolas Hayek, sondern auch die »kleinen« Schritte der Innovation zählen. Die Japaner tun das mit Kaizen. Arbeitsteams jeder Organisation befassen sich mit Aufgaben wie beispielsweise:

- Prozesse entwickeln, alte Abläufe optimieren
- Unpopuläre Entscheide treffen, um sie landesweit umzusetzen
- Kundenbeziehungen stärken und Marktauftritt verbessern
- Kreative Lösungen entwickeln, Strukturen anpassen
- Servicequalität verfeinern
- Neue Ausbildungskonzepte ausarbeiten
- Verkaufsstrategien flächendeckend erneuern
- Wachstum nachhaltig aufbauen
- Kontinuierlicher Verbesserungsprozess
- Lernen in autonomen Teams im interkulturellen Kontext geeigneter gestalten
- Ressourceneffizienz steigern
- …

1 NZZ (2011)
2 NZZ (2013)

Diese Aufgaben können mit Kreativität angegangen werden, um Innovation zu ermöglichen. Ab wann spricht man von innovativ? Wörtlich genommen, wenn eine Sache neu ist. Relativ betrachtet ist bereits eine Verbesserung »neu« innerhalb einer Organisation, eines Betriebs. Aber auch was bisher noch nicht gemacht wurde. Das gehört bereits zur »kleinen« Innovation.

Die meisten Schlüsselkompetenzen spielen eine mehr oder weniger wichtige Rolle im *Managing an innovative funnel*[3]. Der Überschaubarkeit wegen konzentrieren wir uns auf neun von 64 Schlüsselkompetenzen, die als Bündel die **betriebliche Innovationskompetenz** ausmachen. Persönlichkeitsmerkmale grundieren diese Schlüsselkompetenzen und spielen in der erfolgreichen Ausübung dieser zwar eine unterstützende oder hindernde, aber doch sehr wichtige Rolle. Dieser Zusammenhang ist wiederum bedeutsam für die Erfassung, Integration und Weiterentwicklung. Der Begriff *hybrid* deutet an, dass sowohl **Können** als auch **Wollen** beobachtet und genutzt werden. Wir bewegen uns hier – zwar empirisch untermauert – auf der Ebene von »Konstrukten« mit Indikatoren und Operationalisierung. Zur praktischen Anwendung von *faktischer* und *potenzieller* Innovationskraft werden drei international bewährte Methoden zum ersten Mal integriert eingesetzt und am Beispiel des Verfahrens iCREATE™ illustriert. Dieses bietet neben diagnostischen Komponenten auch fokussierte Weiterentwicklungsmöglichkeiten. Der hier vorliegende Artikel ist eine Vertiefung von »Innovation sind keine anonymen Vorgänge, sondern das Ergebnis des Denkens und Handelns von Menschen.«[4]

FAZIT

1. Brachliegende Innovationspotenziale sind in jeder Organisation vorhanden.
2. Sie werden hybrid mithilfe von Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen wie *driver* erfasst.
3. Ohne *Sozial-kommunikative Kompetenz* sowie *Aktivitäts- und Handlungskompetenz* läuft nichts.
4. *Paralleles* und *laterales* Denken werden am besten in Teamprozesse für den betrieblichen Alltag integriert.
5. Die »große« Innovation beginnt mit der unterschätzten »kleinen«. Letztere lässt Beteiligten erst noch Freude und *Flow* zuteilwerden.
6. Um der strategisch ausgerichteten **betrieblichen Innovationskompetenz** Nachhaltigkeit zu verschaffen, ist eine entsprechende Führungsleistung zur Schaffung von Mehrwert unerlässlich.

---

3 Morledge / Player 2011. Siehe auch Abbildung 2

4 Faix / Mergenthaler, Seite 89 (2010)

2 DER NUTZEN VON KOMPETENZEN IM VERGLEICH ZU QUALIFIKATIONEN

Holzschnittartig ausgedrückt: Kompetenzen stehen für das **Können**. Die Persönlichkeitsmerkmale für das **Wollen**.

Der Begriff Persönlichkeit impliziert sowohl Wissen, Qualifikationen als auch Kompetenzen[5]. Qualifikation unterscheidet sich von Kompetenz. Qualifikationen können in praktischen und theoretischen Lehrgängen erworben werden. Sie erlauben die Ausübung eines Berufs wie etwa den der Ärztin.

> BEISPIEL: *Die fachlichen Qualifikationen eines Spitalarztes sagen allein noch nichts darüber aus, ob er Freude an der Arbeit empfindet, sich produktiv in Teams einbringt und mit anderen in konstruktive Kooperation geht oder schwierige Situationen mit Optimismus bewältigt. Ebenfalls ist nicht garantiert, dass er die für die Betreuung von Patientinnen und Patienten erforderliche Empathie aufbringt.*[6]

Qualifikation hat durchaus nach wie vor ihre Berechtigung. Sie reicht nicht mehr aus, wo es um die Fähigkeit geht, in »offenen, komplexen, problemhaltigen Situationen selbstorganisiert zu handeln.«[7] Dies gilt insbesondere für Innovationsprozesse. Der Bologna-Prozess führt weg von der Input-Orientierung, hin zur Output-Orientierung. Das heißt: Lerninhalte und -methoden sind an den gewünschten Outputs zu orientieren, an Fertigkeiten und Kompetenzen, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Qualifikationen sind zwar eine gute Garantie für den Handlungserfolg, wenn die Handlungsziele eindeutig vorbestimmt sind und die Wege zur Zielerreichung konstant vorgegeben werden. Kompetenzen sind hingegen dann notwendig, wenn eine unscharfe Zukunft innovatives Handeln erforderlich ist.

Exzellent geführte Organisationen etwa Unternehmungen, Spitäler, staatliche Behörden, Bildungsanstalten und Nichtregierungsorganisationen pflegen bewährte Werte und entwickeln neue. Für SIEMENS steht die Gleichung »Innovation ist unser Lebenselixier«[8]. Das Eidgenössische Departement für auswärtige Angelegenheiten (EDA) in Bern sucht bereits im Rekrutierungsprozess mit der Gleichung *Kreativität + Qualität = Swissness* Personen für die diplomatische Laufbahn. Andere schreiben sich gerne aufs Banner »wir wollen innovativ handeln«. Wie das in der Praxis aussehen soll, wird kaum erklärt. Es ist *a priori* nicht einfach, in dieser Richtung Vor-

5 Kisgen, Seite 210 (2010)
6 Heyse / Schircks (2012)
7 Details dazu: Heyse, Erpenbeck, Ortmann (2010), Seite 70
8 Anzengruber & Szuppa (2010)

gaben zu machen. Ein magischer Knopf für Innovation fehlt. Jeder Mensch ist dazu herausgefordert. Ausgesprochene Talente sind selten. Aber: Jeder Mensch hat das Potenzial zu innovativer Arbeit, der eine etwas mehr, der andere etwas weniger.

Manchmal werden externe Berater für den *change process* beigezogen oder besondere Talente gesucht. Dabei wird viel »Staub aufgewirbelt«. Das mag kurzfristig Impulse – oder gar Begeisterung – auslösen, die aber bald unwirksam werden.

> BEISPIEL: *Es gibt Ausnahmen wie etwa einen Dietrich Mateschitz von ›Red Bull‹, wo Kreativität in den Alltag eingebettet ist: Das »alles-in-Frage-Stellen« mit ›Gibt es auch andere Wege, intelligentere, kreativere, lustigere, günstigere?‹*[9] *führt zum geschäftlichen Erfolg und zum Weltmeistertitel in der ›Formel Eins‹.*

Kompetenzen sind *»Fähigkeiten, in unerwarteten, (zukunfts-)offenen Problem- und Entscheidungssituationen kreativ und selbstorganisiert zu handeln.«*[10] Das Kompetenzmodell KODE® ist stark geprägt durch die Synergetik, wo es auch um die Selbstorganisation komplexer Systeme in Physik und Chaostheorie geht[11]. Auskunft geben diese Kompetenzen über unsere Fähigkeiten, unser **Können.** Kompetenzen beispielsweise von Ärzten, sind deren Disposition, in dynamischen, offenen, komplexen und problematischen Situationen selbstorganisiert und kreativ handeln zu können. Sie gehen über Qualifikationen hinaus. (siehe hierzu auch Heyse / Schircks: Kompetenzprofile in der Humanmedizin. Konzepte und für die Ausrichtung von Aus- und Weiterbildung auf Schlüsselkompetenzen).

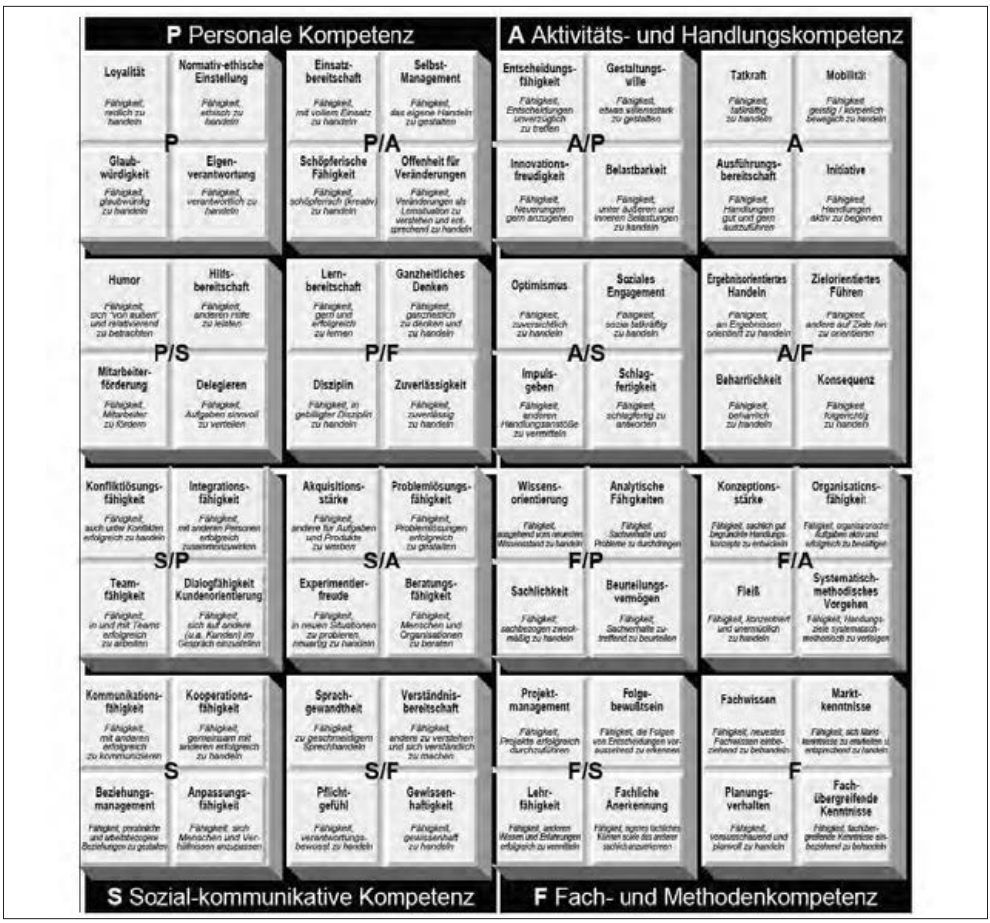
Bei Erwachsenen sind die Kompetenzen bereits disponibel, je nach Erfahrungen in einem Sektor stärker ausgeprägt als in einem anderen. Deshalb verwenden wir »Weiterentwicklung« von Vorhandenem.

2.1 SCHLÜSSELKOMPETENZEN DES KODE®X-KOMPETENZATLAS®

Wir verwenden den Begriff Kompetenz auf zwei Arten.

1. Einerseits brauchen wir Kompetenz als generellen Oberbegriff wie etwa für »Person A verfügt über die **Führungskompetenz,** um die Verantwortung für die neue Position zu übernehmen« oder »Herr B hat die nötige **Interkulturelle Kompetenz,** um in diesem internationalen Projekt mitarbeiten zu können« oder »Frau C. hat ausgesprochene **betriebliche Innovationskompetenz** und wäre eine Bereicherung für die Task Force Katastrophenschutz.« Die Praxis zeigt, dass generelle Oberbegriffe zwar für rasche Verständigung genügen, aber – mangels nötiger Präzision – für die operative Umsetzung nicht ausreichen. Jeder versteht etwas anderes darunter und es kommt zu Fehlbesetzungen oder zu nicht fokussierten Bildungsmaßnahmen.

2. Andererseits bestimmen wir durch »Atomisierung« des Oberbegriffs – beispielsweise der **Führungskompetenz** oder der **betriebliche Innovationskompetenz** – einzelne Schlüsselkompetenzen, die dazu gehören. Als Referenz dient der KODE®X-Kompetenz-Atlas® (Abbildung 1) mit 64 Schlüsselkompetenzen[12]. So beruht die **Interkulturelle Kompetenz** von iCOMP™[13] auf 16 Schlüsselkompetenzen[14].



1 | KODE®X-KompetenzAtlas® mit 64 Schlüsselkompetenzen.

9 NZZ Folio 3.2011
10 Erpenbeck (2011)
11 Haken (2004)
12 Heyse / Erpenbeck / Ortmann (2010)
13 Ein neues online Messverfahren für Assessment und Entwicklung der Interkulturellen Kompetenz
14 Schircks / Eriksson (2011)

KODE® ist kein Persönlichkeitstest. Schlüsselkompetenzen sind Handlungsfähigkeiten, also kein Fachwissen. Sie ermöglichen erst die effiziente Anwendung *von* fachlichem Wissen und Fähigkeiten (Skills). Jede Schlüsselkompetenz, wie *Innovationsfreudigkeit*, ist umfassend *definiert* und operationalisiert.[15]

> BEISPIEL: *Innovationsfreudigkeit bezeichnet die personal verankerte positive Bewertung und die entsprechend aktiv und unter hohem persönlichen Einsatz praktizierte Suche und Realisierung von Neuem.*

Die Neuerungen können sich dabei auf neue Produkte, neue Produktions- und Organisationsmethoden, neue Marktbeziehungen und neue arbeitsgruppen- oder unternehmensübergreifende Vernetzungen beziehen. Sie schließen ein, ungewöhnliche Problemlösungswege im Rahmen der Tätigkeit zu erkennen und richtig anzuwenden, Alternativen herauszuarbeiten und um realistische zielgerichtete Entscheidungen zu treffen.
Voraussetzung der Innovationsfreudigkeit ist eine aktive und intensive Umweltexploration.
Sie umfasst mehr als nur spezifische Wissensanteile und setzt eine systematische Informationsbeschaffung und -verarbeitung voraus, die das Wissen um wichtige Meinungsbildner und Multiplikatoren für die Arbeit des Unternehmens einschließt und Aufbau und Pflege entsprechender sozialer aktiv Beziehungen betreibt.

2.1.1 OPERATIONALISIERUNG DER SCHLÜSSELKOMPETENZEN – WOZU?

Operationalisierung hat Bezug auf die Verhaltensebene. Fortschrittliche Organisationen begnügen sich nicht mit **Vision** und **Mission,** sondern arbeiten mit *wirkungsorientierten Stellenbeschreibungen* oder operationalisieren Dienstleistungen, die die Kundschaft erwarten kann in transparenter und überprüfbarer Form. Mitarbeitende sind imstande selbstverantwortlich ihr Verhalten zu steuern, auszurichten und zu überprüfen.

In der *Charta der Schweizer Außenpolitik* konnten wir beim Empfang in Bern Mitte 2011 mehrsprachig formuliert, von den Führungskräften unterschrieben und hinter Glas eingerahmt, für alle sichtbar aufgehängt, unter Punkt 4. »Standards einhalten« lesen:

> BEISPIEL: *»Wir sind während der üblichen Geschäftszeiten für Sie immer erreichbar. Wenn wir abwesend sind, sorgen wir dafür, dass Sie eine Nachricht hinterlassen können und wissen, wann wir wieder zurück sind und an wen Sie sich bis dahin wenden können. Wir quittieren Anfragen, die nicht innerhalb von 3 Arbeitstagen erledigt werden können, mit einer Empfangsbestätigung. Wir halten Sie über den Stand Ihrer Anliegen und das weitere Vorgehen auf dem Laufenden. Bei länger dauernden Anliegen informieren wir Sie regelmäßig über den aktuellen Stand.«*

Hier wird der Kunde ernst genommen.

Mit operationalisierten Schlüsselkompetenzen kann man »arbeiten«. Sie sind in eine beobachtbare und verhaltensorientierte Form transkribiert. Für die Praxis reichen vier griffige Aussagen. Schlüsselkompetenzen werden entwickelbar dank aktionsverankerter Lernziele. Fortschritte werden im *Lerncontrolling* messbar. Als Beispiel dient die *Innovationsfreudigkeit*, Bestandteil der **betrieblichen Innovationskompetenz.**

BEISPIEL OPERATIONALISIERUNG: INNOVATIONSFREUDIGKEIT

- Sucht und realisiert aktiv positive Veränderungen von Produkten, Produktions- und Organisationsmethoden, Marktbeziehungen und übergreifende Vernetzungen
- Unterstützt Neues auch außerhalb der Arbeitssphäre, im sozialen Umfeld, im Freizeitbereich, in der Privatsphäre
- Setzt Neuerungen gern aktiv um
- Handelt innovativ durch den intensiven Gewinn von Erfahrungen, durch Lernen und Umweltexploration

Das Beispiel dient als Muster für die weitere Arbeit, da die Operationalisierung selber sprachlich den spezifischen Anforderungen, dem Kontext angepasst wird. So haben wir unter Leitung von Professor Heyse den *Schweizer KompetenzAtlas Humanmedizin* mitentwickelt[16], in dem die Operationalisierung humanmedizinische Situationen beschreibt. Die Schlüsselkompetenz *Anpassungsfähigkeit* gehört zur **Interkulturellen Kompetenz**[17] mit der Arbeitssituation in einem anderen Kulturraum.

BEISPIEL OPERATIONALISIERUNG: ANPASSUNGSFÄHIGKEIT

- Bringt sich in schwierigen sozialen Situationen, insbesondere im Rahmen der Arbeit von Teams und mit Kunden zielorientiert ein
- Zeigt sich sozial flexibel, nicht um es allen recht zu machen, sondern im Interesse der übergeordneten Ziele
- Hat Spaß mit Personen auch unterschiedlicher, widersprüchlicher Meinungen zusammenzuarbeiten
- Erkennt und reagiert flexibel auf Markt- und übrige Veränderungen

15 Alle Definitionen und deren Operationalisierung in: Heyse / Erpenbeck / Ortmann (2010)

16 BAG Bundesamt für Gesundheit Projekt 2009–2011. KompetenzProfile Humanmedizin 2020. Publikation. Heyse/Schircks (HRSG.) (2012)

17 Schircks / Eriksson (2011)

2.2 WELCHE SCHLÜSSELKOMPETENZEN STÄRKEN DEN »BETRIEBLICHEN INNOVATIONSPROZESS«?

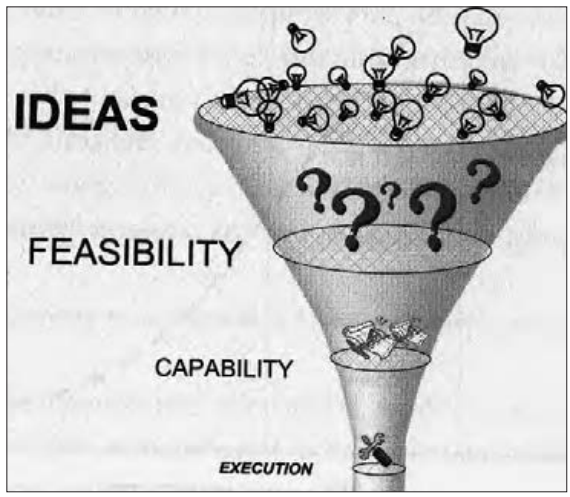
Schon Peter Drucker[18] hat entscheidende Prinzipien für Innovation entwickelt, aus denen sich entsprechende Kompetenzen ableiten lassen. Es werden sowohl die digitalen wie auch die analogen Gehirn-Ressourcen beansprucht:

- *Innovation starts with analysis of opportunities.*
- *Innovation is a conceptual and perceptual activity.*
- *Innovation, in order to be successful, should be simple and focused.*
- *Innovation should start as »small«.*
- *A successful innovation aims towards leadership.*

Humankapital wird in Verbindung gebracht mit *competencies* wie »*being **innovative** applies to the process and operation of an organization and being **creative** applies to product creation*.«[19]

Die **betriebliche Innovationskompetenz** deckt sowohl den kreativen wie auch den innovativen Teil ab. Auch Emotionen wie Begeisterungsfähigkeit, Freude und Optimismus spielen mit. Von den ursprünglich neunzehn Schlüsselkompetenzen, die dem Innovationsprozess zugeordnet werden können, wurde in einer zweiten Phase nach dem Prinzip »weniger ist mehr – Konzentration auf das Wesentliche« eine Auswahl von noch neun Schlüsselkompetenzen vorgenommen. Eine »Scheingenauigkeit« wurde dadurch verhindert: lieber 80% richtig als 100% falsch«.

Zwei Überlegungen standen Pate, um eine überschaubare Anzahl der 64 Schlüsselkompetenzen – nämlich neun – aus dem KODE®X-KompetenzAtlas® zu bestimmen:



2 | Der Trichter des normalen Innovationsprozess

1. Der normale Innovationsprozess – normal im Sinne von beabsichtigte, geführte neue Lösungssuche im Gegensatz zu den ganz seltenen Einfällen »in der Badewanne oder beim Rasieren« – lässt erforderliche Schlüsselkompetenzen ableiten. Die Breite des Trichters deutet an, dass Kreativität die wichtigste Voraussetzung für Ideen ist, dass der Innovationsprozess aber noch lange nicht abgeschlossen ist, sondern weitere Fleißarbeit erfordert (Abbildung 2).

2. Die Methode des *Parallelen und Lateralen Denkens*[20], mit der wir seit Jahren global in Organisationen[19] arbeiten, stellt Anforderungen an die Ausübenden, die mit den Schlüsselkompetenzen erfasst werden. Die Erfahrung zeigt, dass alle neun Schlüsselkompetenzen dabei eingesetzt werden. Dazu ein **Beispiel**: Oft unterschätzt im Innovationsprozess sind Willensstärke und Beharrlichkeit, auch bei Widerständen und Belastungen die Ergebnisse im Auge zu behalten. Bei Künstlern wie Leonardo da Vinci äußert sich diese Fähigkeit in Form von Perfektionismus, sichtbar an den vielen Skizzen. Diese Fähigkeit muss im ganzen Innovationsprozess mitschwingen. Bei der Arbeit mit dem *Parallelen Denken* ist diese Fähigkeit wie ein roter Faden dauernd gefordert. Das *Ergebnisorientierte Handeln* gehört deshalb zur **betrieblichen Innovationskompetenz:**

BEISPIEL OPERATIONALISIERUNG: ERGEBNISORIENTIERTES HANDELN

- Verfolgt und realisiert Ziele bewusst mit großer Willensstärke, Beharrlichkeit und Aktivität und gibt sich erst zufrieden, wenn klare Ergebnisse vorliegen
- Beeinfluss aktiv alle Teilaspekte des zum Ziel führenden Handelns
- Handelt ausdauernd, um bei zeitweiligen Schwierigkeiten Ergebnisse zu sichern
- Geht bei Erwartung von konkreten Ergebnissen hoch motiviert vor[22]

Das wichtigste Persönlichkeitsmerkmal für Innovation *Openness to Experience* grundiert die Schlüsselkompetenz *Innovationsfreudigkeit,* die dauernd beim Querdenken eingesetzt wird.

Der Überblick **Betriebliche Innovationskompetenz** zeigt links die neun *Schlüsselkompetenzen* und rechts die vier *Basiskompetenzen*, denen sie angehören (Abbildung 3, siehe folgende Seite).

18 Beschrieben in: Ramadani / Gerguri (2011)
19 Toker / Moseley / Chow (2010)
20 Auch Querdenken; de Bono (2007; 1992)
21 Industrie, Banken, Biopharma, Hochschulen, Baumarkt, Armee u. a.
22 Heyse / Erpenbeck / Ortmann (2010)

BETRIEBLICHE INNOVATIONSKOMPETENZ	
Schlüsselkompetenzen	**Basiskompetenzen**
– Humor (P/S) – Schöpferische Fähigkeiten (P/A)	P – Personale Kompetenz
– Ergebnisorientiertes Handeln (A/F) – Optimismus (A/S) – Innovationsfreudigkeit (A/P)	A – Aktivitäts- und Handlungskompetenz
– Beurteilungsvermögen (F/P)	F – Fach- und Methodenkompetenz
– Kommunikationsfähigkeit (S) – Problemlösungsfähigkeit (S/A) – Teamfähigkeit (S/P)	S – Sozial-kommunikative Kompetenz

3 | Die neun Schlüsselkompetenzen des Innovationsprozesses

Personen, bei denen die neun Schlüsselkompetenzen in einem bestimmten Anforderungskorridor liegen, verfügen über ausgeprägte betriebliche Innovationskompetenz. Sie haben gemäß unseren Beobachtungen optimale Voraussetzungen, um im gesamten Innovationsprozess – von den Ideen, über die Auswahl bis zur Umsetzung – einen wesentlichen Beitrag zu leisten (Abbildung 3).

Während der Redaktion dieser Zeilen berichtete uns ein Forschungsleiter und selbst Erfinder von Biopharma-Produkten eine Erfahrung zur *Kommunikationskompetenz*:

> BEISPIEL: *»Bei den Diskussionen mit den Forschern beobachte ich manchmal die Situation, in der eine sehr gute Idee auf dem Tisch liegt, aber ich weiß im Nachhinein nicht von wem sie stammt.« Und er ergänzt, dass es manchmal nicht einfach sei, die Forscher zum Gedankenaustausch zu bewegen, jeder möchte eigentlich lieber »sein Gärtchen pflegen«.*

2.2.1 BEDEUTUNG DER BASISKOMPETENZEN FÜR DIE »BETRIEBLICHE INNOVATIONSKOMPETENZ«

Der KODE®X-KompetenzAtlas® ist gegliedert in 4 Basiskompetenzen (Abbildungen 1 und 3): *Personale Kompetenz,* von der CEDEFOP[23] (Abbildung 4) auch als *Selbstkompetenz* bezeichnet (**P**), *Aktivitäts- und Handlungskompetenz* (**A**), *Fach- und Methodenkompetenz* (**F**) sowie *Sozial-kommunikative Kompetenz* (**S**). Die 64 Schlüsselkompetenzen sind nicht einfach per Zufall im Atlas aufgeführt. Sie wurden empirisch erfasst und nach deren »Verwandtschaft« angeordnet (statistisches Verfahren).

> BEISPIEL: *›Kommunikationsfähigkeit‹ ist eine reine **S**-Kompetenz, während der nach oben »benachbarte« Block mit **S**/P bezeichnet ist und 4 Schlüsselkompetenzen enthält, so auch die ›Teamfähigkeit‹ mit **S**/P bezeichnet. Die ›Teamfähigkeit‹ ist vorwiegend gesättigt mit **S** aber auch noch mit **P**. Bei ›Humor‹ ist es umgekehrt, P steht im Vordergrund, deshalb **P**/S bezeichnet.*

Diese vier Basiskompetenzen lassen sich problemlos mit den vier grundsätzlichen EU-Lernforderungen[24] verbinden. Im Gegensatz zu anderen Modellen deckt KODE®X alle vier Grundkompetenzen ab (Abbildung 4).

Land/Modell	Lernen, Wissen zu erwerben	Lernen zu handeln	Lernen zusammenzuleben	Lernen für das Leben
Frankreich	*Savoir*	*Savoir faire*		*Savoir être*
Frankreich (*socle commun*)	*Connaissances*	*Capacités*	*Attitude*	*Attitude*
Irland	*Knowledge* (Breite und Art)	*Know-how and skill* (Umfang und Selektivität)		*Competence* (Kontext, Rolle, Lernfähigkeit und Verständnis)
Malta (Bloomsche Taxonomie)	*Knowledge*	*Skills*		*Attitudes*
Portugal (Sekundarbereich)	*Competências cognitivas*	*Competências funcionais*	*Competências sociais*	*Competências sociais*
Zypern	Kognitiv (Fähigkeit)			Affektiv, Übertragung
Krueger, Ford und Salas	*Cognitive*	*Skill-based*		*Affective*
Projekt TUNING	Instrumentell	Interpersonell		Systemisch
EQR	Kenntnisse	Fertigkeiten		Kompetenzen
EU-Schlüsselkompetenzen	Kenntnisse	Fähigkeiten		Einstellungen

4 | Kompetenzkategorien für die Beschreibung der Lernergebnisse

23 Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)

24 CEDEFOP (2009)

Aus den neun Schlüsselkompetenzen lassen sich die Anteile der vier Basiskompetenzen (Abbildung 3, rechte Kolonne) mit einem Algorithmus, bei dem auch die Nachbarkompetenzen einbezogen werden[25], berechnen, das heißt, das Gewicht, dass eine Basiskompetenz insgesamt in der **betrieblichen Innovationskompetenz** hat (Abbildung 5).

BASISKOMPETENZVERTEILUNG IN %	
P Personale Kompetenz 25%	A Aktivitäts- und Handlungskompetenz 29 %
S Soziale Kompetenz 33 %	F Fach-/Methodenkompetenz 13 %

5 | Gewicht der Basiskompetenzen bei Innovationsarbeit in %

Bei im Team durchgeführter Innovationsarbeit haben die Sozial-kommunikativen Schlüsselkompetenzen mit 33% die Oberhand, dicht gefolgt von der Aktivitäts-/Handlungskompetenz mit 29% und den Personalen Schlüsselkompetenzen mit einem Anteil von 25%. Fach- und Methodenkompetenzen schlagen noch mit 13% zu Buche.

Im weiteren Verlauf dieses Textes wird erklärt[26], warum gewisse Kompetenzen »fehlen«.

Auch wenn alle neun Schlüsselkompetenzen in einem Team adäquat verfügbar sind, ist erfolgreiche Innovationsarbeit noch nicht sichergestellt: Das »Ambiente«, das Organisationsklima, die Kultur müssen stimmen. Daran beteiligte Personen dürfen nicht deprimiert sein. Ein minimales Wohlbefinden sollte erkennbar sein.

Martin Seligman, *Professor of Psychology at the University of Pennsylvania*, ehemalige Präsident der *American Psychological Association*, Autor von 20 Büchern und 170 Artikeln, vielfach ausgezeichnet, Hauptvertreter der *Positiven Psychologie*, geht in seiner neuen Theorie, dank empirischer Erkenntnisse, noch weiter[27]:

> *»... well-being should be taught in school because it would be an antidote to the runaway incidence of depression, a life to increase life satisfaction, and an aid to better learning and more creative thinking.«*

Seligman hat auch als Therapeut und Coach zum besseren Verständnis der Persönlichkeitsmerkmale beigetragen. Über die negativen meint er nach dreissig Jahren Praxis:

> *»... negative personality traits have very strong biological limits ... It is likely that depression, anxiety, and anger come from heritable personality traits that can only be ameliorated, not wholly eliminated.«*

3 PERSÖNLICHKEITSMERKMALE UND INNOVATION

Kompetenzen geben über das **Können** Auskunft. Persönlichkeitsmerkmale grundieren die Kompetenzen. Welche Bedeutung haben sie für die Innovationsarbeit? Neue Erkenntnisse finden diesbezüglich kein Ende. Kontroverse Auseinandersetzungen und wissenschaftlich fundierte Evidenz dessen, was eher für und was eher gegen Innovationskompetenz spricht, sind auch weiterhin vorprogrammiert. Einige Merkmale[28] sind wahrscheinlich kontextabhängig. Für diesen Artikel beschränken wir uns auf in der Praxis bereits berücksichtigte Merkmale wie *Openness to Experience, Tolerance of Ambiguity, Energetic, Social Rule Indepencence, Emotional Stability, Intrinsic Motivation, Proactivity, Personal Initiative, Cognitive Ability*[29] ... Persönlichkeitsmerkmale stehen für das **Wollen**, besonders die *drivers* oder Triebfedern. **Können** und **Wollen** sind von gleicher Bedeutung. Es ist kein Geheimnis, dass – abgesehen von Entlassungen aus ökonomischem Druck wie bei Restrukturierungen oder bei Konkursen – Trennungen kaum wegen mangelnder fachlicher Kompetenzen erfolgen, sondern vorwiegend aus Gründen, die mit Persönlichkeitsmerkmalen zu tun haben. Bei der Erfassung der **betrieblichen Innovationskompetenz** werden die relevanten Persönlichkeitsmerkmale mit einbezogen in Form von hybrider Kompetenzerfassung.

3.1 »DRIVER«-ERFASSUNG MIT WOPI™

Gewisse Persönlichkeitsmerkmale sind so tief und fest verankert, dass sie kaum veränderbar sind. Sie zu kennen birgt den Vorteil, dass sie im systemischen Coaching angesprochen werden.

Drivers oder Triebfedern, Interessen und Einstellungen grundieren als Persönlichkeitsmerkmale die Kompetenzen. Obwohl »nur« als Grundierung eingestuft, sind sie als Fundament ein Leben lang von Belang.

> BEISPIEL: *Um erfolgreich zu wirken, schlägt eine introvertierte Persönlichkeit eher eine andere Laufbahn ein, als eine extravertierte: Die Zurückhaltung der ersteren äußert sich durch nach innen gerichtetes Verhalten und Erleben, während die Kontaktfreudigkeit letzterer nach außen orientiert ist.*

25 Zum Beispiel P/S erhält die Teilgewichtungen P=1.3 und S=0.7
26 Abschnitt 5.2.3 (b)
27 Seligman (2011)
28 Beispielsweise Neurotizismus und Extraversion
29 Patterson / Kerrin / Gatto-Roissard (2009)

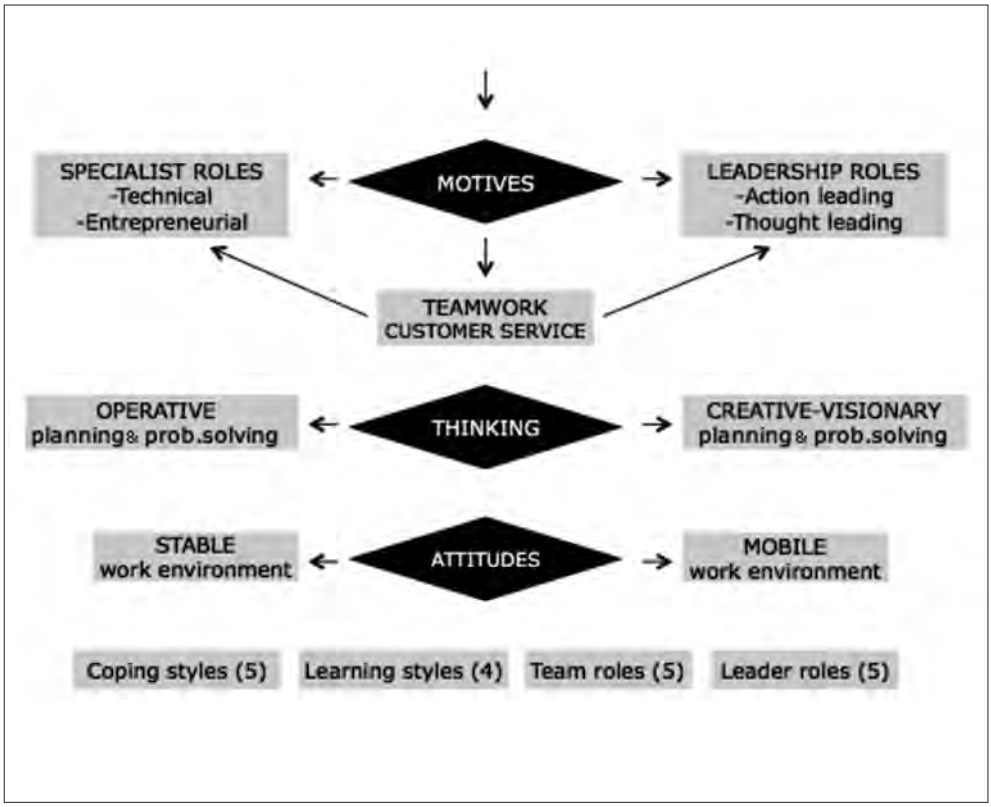
Persönlichkeitsmerkmale am Arbeitsplatz gehen vorwiegend auf die Motivationspsychologie[30] zurück und geben Auskunft über unser **Wollen.**

wopi™ (Work Personality Inventory)[31], wurde von Prof. Dr. Petter Niitamo, Technische Universität Helsinki, in Zusammenarbeit mit namhaften international tätigen Unternehmen in Finnland entwickelt[32].

Die Testkonstruktion von wopi™ beruht auf der Erfassung persönlicher *Motive* (Abbildung 6).

6 | Die Motive (drivers) von wopi™

Neben den Motiven zeigt wopi™ Denken und Einstellungen (Visionen eines Individuums) auf. Erfasst werden Triebfedern, die Art der bevorzugten Denkprozesse, nicht aber Intelligenz, Einstellungen wie Ambiguïtätstoleranz sowie Rollen und Stile. Zum Muster innovativer Persönlichkeiten gehört ein gewisses Ausmass an Risikofreudigkeit, die mit dem THINKING – im rechten Pol »Creative-visionary« – erfasst wird (Abbildung: 7).



7 | Übersicht der wopi™ Motive, Rollen und Stile

30 McClelland (1988), Hay-McBer (1993) in: Raven (2001)

31 www.wopi.ch und www.wopi.net

32 wopi™ wurde 2010 in Finnland mit einem Innovationspreis (Wirtschaft) ausgezeichnet.

3.1.1 DIE ROLLEN BEI DER INNOVATIONSARBEIT

Außer den *Motiven*, *Denkstilen* und *Einstellungen* lassen sich für den Innovationsprozess relevante Rollen als *component scores* ableiten: (A) *Team roles* und (B) *Leader roles* (Abbildung 7).

(A) TEAMROLLEN

– Von den fünf Teamrollen ist der »Ideen-Lieferant« für die **betriebliche Innovationskompetenz** von besonderem Interesse.[33] Er ist ein Konstrukt *(component score)* aus *Inspiration, Abstract Perception, Novelty Preferring* und *Idea Orientation*. Die Definition beschreibt ihn aufgrund seiner Komponenten wie folgt:

BEISPIEL: *Der Ideen-Lieferant ist ein Entwickler mit einem breiten und häufig ziemlich originellen Wahrnehmungsspektrum. Er ist ein Visionär, Gedankenversunken und oft unfähig, anderen seine Ideen mitzuteilen. Der Ideen-Lieferant ist zutiefst interessiert an den Dingen, obwohl seine Interessen tendenziell selektiver und subjektiver Natur sind. Er wird durch Ideen inspiriert und wartet mit neuen, kreativen Lösungen auf, auch wenn sie nicht immer innerhalb praktischer und realistischer Grenzen liegen. Die Stärken des Ideen-Lieferanten liegen in seiner Kreativität und in der Generierung von Ideen: er kann einen ungemein wichtigen Beitrag im Team leisten als Quelle und Entwickler von neuen Ideen.*

Wie auch bei einer Schlüsselkompetenz Übertreibung zu Schwäche führt, bergen Übertreibungen bei den Rollen auch Risiken:

BEISPIEL ÜBERTREIBUNG IDEEN-LIEFERANT: *Seine Schwächen liegen in seiner selbstgenügsamen, unangepassten Mentalität, einer ehrgeizigen, unverständlichen Denkweise und in seinen schwach ausgeprägten Kommunikationsfähigkeiten.*

(B) LEADER-ROLLEN – EIN BEISPIEL AUS DER PRAXIS

– Von den fünf Führungsrollen ist der *Change Agent*, von besonderem Interesse[34]. Er ist ein Konstrukt *(component score)* aus *Leadersship*, *Inspiration* und *Idea Orientation*. Die Definition beschreibt ihn aufgrund seiner Komponenten wie folgt:

BEISPIEL: *Der Change Agent ist eine visionäre Führungsperson. Er ist kreativ, auf der Suche nach Neuem und Veränderungen. Er ist eine Führungsperson, die Gefühle auslöst und ihr Team zu »neuen Ufern«, Aktivitäten und Denkweisen führen kann. Der Change Agent beeinflusst die Menschen auf der Gefühlsebene durch Überzeugung, Bewegung und Inspiration. Er legt Wert auf Kreativität und neue Ideen, hat aber nicht unbedingt einen klaren, durchdachten oder realistischen Plan für seine Vorgehensweise. Der Change Agent engagiert sich in seiner Gruppe und ist fähig, andere geschickt zu beeinflussen und zu lenken. Er erreicht seine Bestleistung*

als interimistische Führungsperson, als »Veränderer« und jemanden, der eine neue Ära einleitet, und fähig ist, Menschen für Veränderungen zu begeistern.

Eine Übertreibung birgt Risiken für Innovationsarbeit.

BEISPIEL ÜBERTREIBUNG CHANGE AGENT: *Die Kehrseite der Rolle liegt darin, ungewollt Verwirrung zu stiften, insbesondere wenn er keinen klaren Aktionsplan vorlegen kann ... Als Metapher für diese Rolle dient der rebellische Führer und Propagandist.*

Die Kenntnis der Rollen nützt der Gestaltung praktischer Maßnahmen.

PRAXISBEISPIEL: *Der Markt erlaubt Wachstum. Konkurrenz ist nicht dominant. CEO und 14 Führungskräfte entscheiden sich im Einvernehmen mit dem Aufsichtsrat (›Board‹) für strategische Expansion mit entsprechenden Investitionen (Immobilien ...).* ›ALTERNATIVE‹: *Konsolidierung mit Verbesserung von Qualität, Effektivität, Effizienz. Für die ›Alternative‹ wären die Rollen-Werte der Persönlichkeitsmerkmale optimal ausgeglichen. Wachstum indessen benötigt hohe Innovationskompetenz, sichtbar in ›Change Agent‹ und ›Ideen-Lieferant‹. Die Rollenverteilung des Teams ist relativ ausgeglichen zwischen 18% und 22% mit tiefstem Wert von 18% für ›Change Agent‹ (Abbildung 8). Auch bei den Teamrollen fallen nur durchschnittlich 17% auf den ›Ideen-Lieferant‹. Nur drei Individuen, also 20% des Teams, weisen einen Wert von über 18% als ›Change Agent‹ auf.* ›ENTSCHEID‹: *Um das Niveau der betrieblichen Innovationskraft anzuheben, wurde der zweitägige Workshop ›Paralleles Denken‹ (siehe Abschnitt 5.2.1) mit nachhaltiger Wirkung durchgeführt, was nach 18 Monaten später überprüft wurde.*

8 | Beispiel aus der Praxis mit Rollenverteilung des Teams

33 aus dem Schulungsmaterial der wopi™-Zertifizierung

34 aus dem Schulungsmaterial der wopi™-Zertifizierung

3.2 WARUM »HYBRIDES« VORGEHEN?

Die Antworten »das eine tun und das andere nicht lassen« oder wie Asiaten oft denken und handeln »sowohl als auch«, greifen zu kurz. Die Antwort muss ökonomisch vertretbar sein.

Ausgehend vom **Wollen** und **Können**, also den Persönlichkeitsmerkmalen wie *driver*, Einstellungen, Interessen, Denkprozessen und den Kompetenzen, zeigen langjährige eigene und fremde Beobachtungen in Organisationen, dass wenn eine Diskrepanz zwischen **Wollen** und **Können** existiert, dies zu unterschiedlichen negativen Konsequenzen führt:

Reibereien, Unzufriedenheit, Fehleinschätzung, »Vortäuschung falscher Tatsachen«, Stress, Herzinfarkt, Depression, Burnout, Suizid, Zunahme von Emotionsarbeit also »Emotionale Dissonanz«[35] ...

> BEISPIELE: *... sie müssten häufig bei der Arbeit nach außen Gefühle zeigen, die mit den eigentlichen/eigenen nicht übereinstimmen; »Er hett en z' grossa Tschopa*[36] *a«; Beförderung eines Fachspezialisten zum Vorgesetzten; eine Position, die Mobilität erfordert mit einer Person besetzen, die Stabilität schätzt; eine introvertierte Dame an einem Kundenschalter; eine »strukturierte« Person dauernd mit unterschiedlichsten Aufgaben gleichzeitig überfordern; einen Manager ohne interkulturelle Kompetenz als Projektleiter nach Vietnam senden; einen extravertierten Verkäufertyp in einem BackOffice mit langweiligen Analysen auf ein Abstellgleis stellen; Komplexität der Arbeit; Zeitdruck; ...*

Das Individuum kann sich je nach Robustheit mehr oder weniger lang »über Wasser halten« und verschiedene Kompensationsmechanismen aktivieren. Geschicktes Rollenspiel, aufwendige Anpassungsprozesse aber auch Kräfteverschleiß sind die Folge, um einer Rolle gerecht zu werden. Beispiele dazu kennt jeder erfahrene HR-Manager.

> BEISPIEL (STARK VEREINFACHT): *Filialleiter Autobranche, 40 Jahre alt, führt 70 Leute, strebt einen weiteren Karriereschritt nach oben an. Kompetenzverteilung von KODE®:*
> *– Normale Arbeitsbedingungen: A*[37] *32%, F 29%, P 19%, S 21%*
> *– Schwierige Arbeitsbedingungen: A 35%, F 28%, P 20%, S 17%*
> *Persönlichkeitsmerkmale: Ein typischer Macher (vs. Denker), eher auf der introvertierten Seite, Einzelgänger, unabhängig, weniger optimistisch, schnell und risikobereit entscheidend, wenig Ambiguitätstoleranz, hohe Burnout Wahrscheinlichkeit ... Resultat: Er hält sich mit sehr starker Aktivitäts-/Handlungskompetenz (A) und Fach-/Methodenkompetenz (F), die untypisch für erfolgreiche Führungskräfte sind, wird unter Druck noch aktiver und noch weniger kommunikativ. Er wird seiner Führungsrolle schon jetzt nicht mehr gerecht. Führungsverhalten des Leadership GRID ist 9,1 d. h. ausgeprägte Sach- und Ergebnisorientierung, sehr*

schwache Menschenorientierung. »Das alleinige Treffen von Entscheidungen ohne ausreichende Kommunikation, so dass Teammitglieder kaum eine Sinnhaftigkeit empfinden dürften.«.

Beide Messungen zusammen – das »ich will« und das »ich kann« – ergeben das *hybride* Vorgehen: Diskrepanz oder Konkordanz treten zutage.

Im Hinblick auf Stärken und Defizite (Risiken) ist bekannt:

1. Persönlichkeitsmerkmale widerstehen dem Wandel oft hartnäckig und sind schwer oder nur sehr langsam entwickelbar. Sie zu kennen leistet gute Dienste, um den Umgang mit ihnen durch ein *Coaching* zu optimieren und durch vorhandene Ressourcen und Stärken zu kompensieren. Der *Coachee* entdeckt, in welcher Phase der Innovationsarbeit solche Merkmale ausschlaggebend sind.

2. Schlüsselkompetenzen lassen sich durch gezielte Förderungsmaßnahmen rascher weiterentwickeln. Dafür liegen praxisnahe Instrumente vor, die eine gezielte Stärkung ermöglichen[38].

Die Wechselwirkung von Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen wird optimiert, indem der Kandidat oder die Kandidatin zuerst einmal in den »Spiegel« schaut und Kenntnis nimmt von den oft nicht bekannten Ausprägungen.

Zweierlei Messverfahren mit anschließender Integration führen zu einem abgerundeten Bild der **betrieblichen Innovationskompetenz**. Dies erlaubt, gezielte Maßnahmen wie Coaching, Training, Teamzsammensetzung und Arbeitseinsatz einzuleiten auch unter Berücksichtigung der Persönlichkeitsmerkmale.

Die hybride Erfassung mit wopi™ und KODE® erhöht die Validität der Messung nach dem strengen Prinzip »einmal ist keinmal«.

---

35 Darunter ist die Pflicht zu verstehen, während der Arbeit bestimmte Gefühle zu zeigen, die im Widerspruch zu den tatsächlichen Empfindungen stehen. Studie des von Dieter Kissling vom Instituts für Arbeitsmedizin (ifa) in Baden; Müller (2011)

36 In der Schweiz für Tschopen »er trägt eine zu grosse Jackett« sinnbildlich für »seine Kompetenzen entsprechen nicht den Anforderungen«

37 A: Aktivitäts- und Handlungskompetenz; F: Fach- und Methodenkompetenz; P: Personale Kompetenz; S: Sozial-kommunikative Kompetenz

38 Heyse / Erpenbeck (2009)

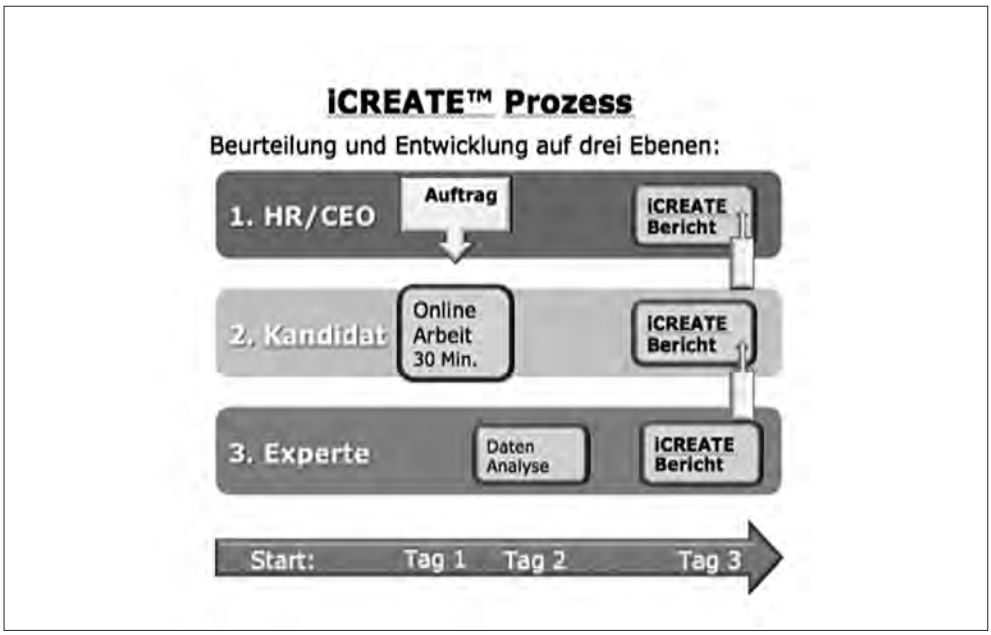
4 ERFASSUNG DER »BETRIEBLICHEN INNOVATIONSKOMPETENZ«

Wir und auch andere Beobachter stellen fest, dass Organisationen zwar über das nötige Potenzial an Innovationskompetenz verfügen, dieses aber nicht kennen. Im *skills inventory* oder in anderen Datenbanken steht nichts darüber. Potenzielle **betriebliche Innovationskompetenz** der Mitarbeitenden wird im *Talent Management* kaum angesprochen. Eine gezielte Nutzung bleibt aus.

Sind die Anforderungen für die Umsetzung **betrieblicher Innovationskompetenz** bekannt[39] – welche Schlüsselkompetenzen, in welchem Ausmaß, mit welchen Persönlichkeitsmerkmalen – wird geklärt, welche Mitarbeitende bereits die Anforderungen erfüllen.

Der Erfassungsprozess am Beispiel von iCREATE™ ereignet sich auf drei Ebenen. Der Experte oder Organisationspsychologe analysiert und integriert die Daten. Ein individueller Bericht gibt Auskunft über die Übereinstimmung zwischen SOLL/IST und schlägt entsprechende Weiterentwicklungsmaßnahmen vor (Abbildung 9).

Da es sich weniger um ein Selektions- als vielmehr um ein Weiterentwicklungsverfahren handelt, werden die Kandidaten zu einer Selbstbeurteilung aufgefordert.



9 | Drei Ebenen sind am Prozess beteiligt

4.1 ERFASSUNG DER SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Grundlage bildet der Kompetenz-Atlas, das heißt, die Kandidaten bewerten *online* ihre Schlüsselkompetenzen in zwanzig bis dreißig Minuten.[40]

4.2 ERFASSUNG DER »DRIVER« UND EINSTELLUNGEN

Auch hier besteht ein standardisiertes Verfahren, bei dem die Kandidatinnen *online* eine Selbsteinschätzung vornehmen. Der Zeitbedarf beträgt etwa zwanzig bis dreißig Minuten. Mehr dazu unter www.wopi.ch.

4.3 ZWEI KOMPETENZPROFILE ALS BEISPIEL

Der Organisationspsychologe führt über eine Konkordanz-Analyse von Schlüsselkompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen (*matching*) eine Interpretation für die Gesamterfassung durch. Die Analyse klärt ab, inwieweit die Schlüsselkompetenzen innerhalb des Anforderungskorridors (SOLL) oder außerhalb liegen (Abbildung 10, siehe folgende Seite).

> FESTSTELLUNGEN: *Person A hat eine signifikante Abweichung zum SOLL bei der ›Kommunikationsfähigkeit‹ unter normalen wie auch unter schwierigen Bedingungen. Beide Personen, A und B, weisen überhöhte Werte beim ›Beurteilungsvermögen‹ unter schwierigen Bedingungen auf.*
> *Im individualisierten Bericht der Kandidaten werden die Feststellungen thematisiert. Die Schlüsselkompetenz ›Beurteilungsvermögen‹ muss zu Beginn der Innovationsarbeit – Entwicklung der Ideen, Anwendung der Methode – unter Kontrolle gebracht werden. Im weiteren Verlauf – kritische Auswahl der zu verfolgenden Ideen und Gestaltung der Maßnahmen – wird dann das ›Beurteilungsvermögen‹ aber sehr nützlich sein. Bei Person A könnte noch ein Kommunikationskurs oder ein Intensivcoaching mit dem Baustein »Kommunikationskompetenz«*[41] *eine Lücke füllen.*
> *Ergänzende Feststellungen werden zu den Persönlichkeitsmerkmalen thematisiert.*

Erfassung der Innovationskraft, beispielsweise im Rahmen von *Talent Management*, kann eine Grundlage für gezielte Weiterentwicklungsmaßnahmen werden.

---

39 Abschnitt 2.2

40 Mehr dazu in Erpenbeck / von Rosenstiel (2007). Siehe auch unter www.competenzia.de

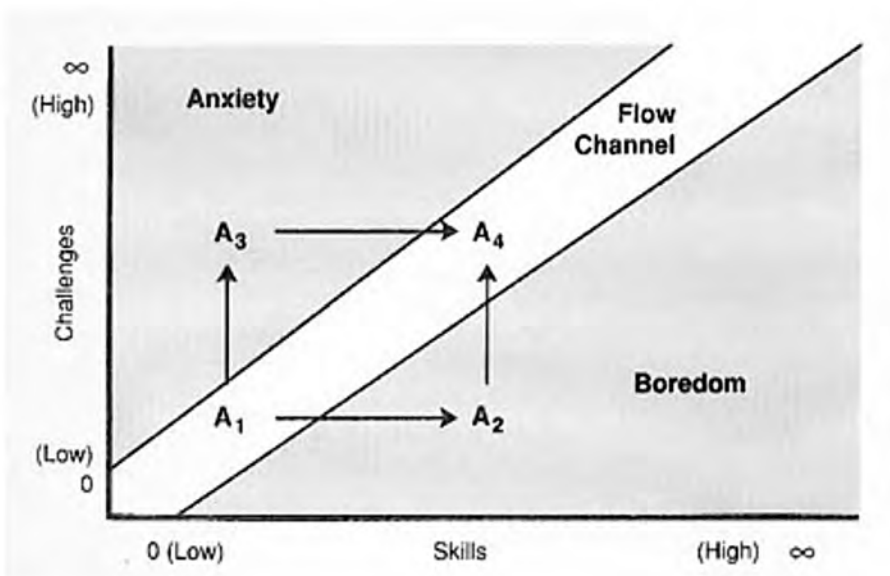
41 zu finden in: Heyse / Erpenbeck (2009)

	SOLL		Person A			SOLL		Person B		
	Cluster %	Normal %	Delta	Schwierig%	Delta	Cluster %	Normal %	Delta	Schwierig%	Delta
Schöpferische Fähigke	12	14	2	13	1	12	12	0	12	0
Humor	6	6	0	6	0	6	6	0	7	0
Teamfähigkeit	14	12	-2	12	-2	14	13	-1	14	0
Problemlösungsfähigk	14	12	-2	12	-2	14	14	-1	13	-2
Kommunikationsfähig	15	10	-5	11	-4	15	13	-2	14	-1
Innovationsfreudigkei	13	15	2	14	1	13	13	0	11	-2
Optimismus	7	7	0	7	0	7	7	0	6	-1
Ergebnisorientiertes H	11	13	2	13	2	11	12	2	11	0
Beurteilungsvermöger	8	11	3	12	4	8	10	2	12	5
	100	100	1,5		2	100	100	0	100	1

10 | Kompetenzprofile der Personen A und B (Abweichungen zum Soll)

5 WEITERENTWICKLUNG UND »FLOW«

Wenn die Fähigkeiten den Herausforderungen entsprechen, erleben Menschen *Flow,* ein Gefühl von Freude und Vergnügen (enjoyment). Mihaly Csikszentmihalyi, Professor für *Psychology and Management at Claremont Graduate University's Drucker School of Management* und Direktor vom dortigen *Quality of Life Research Center* hat dreißig Jahre seiner Forschung dem *Flow* und der Kreativität gewidmet. Bei jeder Aktivität, also auch während Innovationsarbeit, haben wir die Chance einer Gratwanderung zwischen Überforderung verbunden mit **Angst** und Unterforderung mit **Langeweile.** Der *Flow Channel*[42] lässt sich analog auch für die Kompetenzen verwenden. Er ist nicht eine Linie sondern eine Bandbreite des Wohlbefindens. Mit wachsenden Kompetenzen – von A1 → A2 und A3 → A4 – suchen wir immer größere Herausforderungen – von A1 → A3 und A2 → A4 – und bewahren dabei unseren Spaß (Abbildung 11).



11 | Der ›Flow Channel‹ zeigt die Bandbreite des Wohlbefindens zwischen Angst und Langeweile

42 Csikszentmihalyi (2008)

Flow erleben wir bei der Arbeit, in der Freizeit, mit der Familie, mit allen Sinnen und auch beim Spiel, beim Sport, beim **Lernen**, beim Malen und beim **Denken**.

Je mehr Lernende *Flow* erleben, desto geringer Angst oder Langeweile, desto höher ist der Lernerfolg, aber auch die Kreativität.

Konkret erleben Menschen im *Flow* unterschiedliche Erfahrungen, oft mehrere gleichzeitig:

1. Es gibt für jeden Schritt ein Ziel, ein Warum. Der Musiker weiß, welche Note er sogleich spielt. Der Chirurg kennt den nächsten Schnitt während der Operation.
2. Es gibt eine sofortige Rückmeldung nach jeder Handlung. Der Musiker hört, ob die gespielte Note richtig war. Der Kletterer merkt ohne Angst, dass ihn sein letzter Griff vor dem Absturz rettete.
3. Herausforderung und Kompetenz stehen im Gleichgewicht. Ein guter Schachspieler langweilt sich beim Spiel mit einem schwachen Spieler.
4. Das Pflichtgefühl bewahrt uns vor Ablenkung. Wenn die Gedanken des Chirurgen während der Operation herumwanderten, wäre das Leben des Patienten in Gefahr.
5. Keine Angst vor Misserfolg. Die Leute haben die volle Kontrolle über ihre Handlungen.
6. Befangenheit existiert nicht. Oft achten wir unbewusst oder bewusst darauf, wie wir auf andere wirken. Wir möchten im positiven Licht dastehen. Im Flow sind wir so beschäftigt, dass wir nicht an die Pflege unseres Egos denken.
7. Unser Zeitgefühl täuscht uns. Stunden erscheinen wie Minuten.
8. Unsere Handlung wird *autotelic*, also intrinsisch motiviert: »Der Weg ist das Ziel«.

Angst und Langeweile sind keine positiven Gefühle. Gute Weiterentwicklungsmethoden generieren *Flow* und weder Angst noch Langeweile. Dies trifft zu bei der unten besprochenen Methode.

Der Zürcher *Shootingstar* der jungen Dirigentengeneration, Philippe Jordan, Chefdirigent der Pariser Oper, ab 2014 Chefdirigent der Wiener Symphoniker, 2012 an den Bayreuther Festspielen mit Wagners »Parsifal«, erlebt die Vollkommenheit in der Musik, den *Flow,* während einer Aufführung auf seine Art:

> BEISPIEL: *»... Da werden plötzlich auch die eigenen Emotionen frei. In den ersten zehn Jahren meiner Laufbahn war es vielleicht in jeder vierzigsten Vorstellung, wo plötzlich so ein Geschenk vom Himmel runterkam. Je länger ich den Beruf mache, umso öfter passiert das jetzt.«*[43]

Die Weiterentwicklung der betrieblichen Innovationskompetenz betrifft zwei Ansätze:

- Stärkung der neun Schlüsselkompetenzen (Abschnitt 5.1) und
- Anwendung der Methode des *Parallelen und des Lateralen Denkens* (Abschnitt 5.2).

5.1 WEITERENTWICKLUNG DER SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Da die Schlüsselkompetenzen bei Erwachsenen im Laufe des Lebens – je nach Erfahrungen – schon recht entwickelt sind, handelt sich um **Weiter**entwicklung: Man kann auf Vorhandenem aufbauen.

> BEISPIELE: *Eine gute Verkäuferin hat ihre ›Kommunikationsfähigkeit‹ stark entwickelt. Die ›Teamfähigkeit‹ eines vietnamesischen Studenten ist wegen seiner kulturellen Zugehörigkeit oft stärker entwickelt als die eines europäischen. Ein erfolgreicher Devisenhändler besitzt eine ausgeprägte ›Entscheidungsfähigkeit‹.*

Kompetenzen bilden sich als generalisierte Dispositionen »im Leben« heraus, einige sehr früh, andere in Zusammenhang mit aktuellen Arbeitsprozessen. Sie sind nicht theoretisch vermittelbar, aber durch klug gesetzte, ergebnisoffene Handlungssituationen trainierbar.

Schlüsselkompetenzen werden in emotionsaktivierenden und motivationsabhängigen Lernprozessen erworben und gefestigt. Die Bearbeitung von realen, problemhaften Aufgaben und deren Lösung unter Anleitung (Coaching, autonomes *Teamlearning*, Supervision und Feed-back) führt hier eher zum Erfolg. Für jede Schlüsselkompetenz bestehen Modulare Trainingsprogramme.[44]

5.2 »PARALLELES« UND »LATERALES« DENKEN (EDWARD DE BONO)

Unsere beiden Denkarten sind notwendig, ob *vertikal* oder *lateral*[45]*.* Zur ersteren gehört das bekannte und praktizierte logisch-analytische oder vertikale Denken. Der Schweizer Biologe, Psychologe und Epistemologe[46] Jean Piaget hat sich besonders damit befasst. Er hat die Genese der menschlichen Intelligenz im Kindes- und Jugendalter erforscht und in Stadien sowie Operationen beschrieben. Das vertikale Denken ist fester Bestandteil aller Wissenschaften, etwa mit dem Kausalitätsprinzip oder der Transitivität, also wenn A>B und B>C, dann ist auch A>C[47].

Edward De Bono entwickelte hingegen laufend vielerlei kreative Denkmethoden für die Praxis. Er ist wohl inzwischen die bekannteste und global anerkannte Autorität für neue Denkmethoden und hat für führende Unternehmen und für Regierungen in fünfzig Ländern gearbeitet. Die NASA

43 von Erlach (2011)
44 Heyse / Erpenbeck (2009)
45 »seitlich«
46 Erkenntnistheoretiker
47 Piaget (1947, 1972)

hat den Asteroiden 2541 in *Edebono* umbenannt. Mit de Bono's Lernmethodik lässt sich die Innovationsarbeit optimal unterstützen. De Bono erhielt in Berlin im Kreativitätsjahr der EU 2009 den Preis für sein Gesamtwerk[48]. Bei den von ihm entwickelten Methoden – von denen wir das *Parallele* und das *Laterale* Denken kurz vorstellen – geht es nicht um Philosophien, Weltanschauungen, Dogmen, sondern lediglich um *Tools* also Werkzeuge, die wir je nach Bedarf einsetzen. In diesem Sinn ist kreativ denken weniger eine Begabung. Es ist vielmehr eine Fähigkeit im Sinn von Kompetenz, die erlernt und in unvorhergesehenen Situationen kreativ eingesetzt werden kann, besonders in einem Team.

Die Basis für jede Innovation sind kreative Ideen. Manchmal fallen einem neue Ideen ein, meistens jedoch gerade dann nicht, wenn man sie braucht. Hier springt De Bono ein.

Seine Methoden ergänzen bestehende. Sie haben nichts mit Spinnereien zu tun, auch wenn sie oft ungewohnte Momente mit positiven Emotionen wie Lachen, Spaß und Freude auslösen. Einige internationale *Erfolgsgeschichten* sind öffentlich zugängig[49].

Sowohl beim Erlernen als auch in der Anwendung **während der Innovationsarbeit werden neben der freien Kreativität samt Intuition und Emotion strenge Regeln in Selbstverantwortung eingehalten wie etwa:**

- Ideensuche von Ideenbewertung trennen;
- Fokussieren auf Ziele;
- Bestimmung, Sequenzierung und benötigter Zeitaufwand der einzelnen Denkschritte »budgetieren«;
- offene Kommunikationsprozesse;
- auf-einander-eingehen;
- Zeitrahmen überwachen usw..

BEISPIEL: *Auf die Frage: Was ist Kreativität? antwortet der Praktiker und Designer-Star Walter de Silva: »Kreativität ist an einen methodologischen Prozess gebunden. Kreativität ist nicht Freiheit. Sie beruht auf klaren und eisernen Regeln. Und es sind die Regeln, die einen kreativ werden lassen.«*[50]

Das mag Manche überraschen, die an wilde Freiheit dachten. Im Nachhinein realisiert mancher, dass sogar in der Kunstkreativität diese Aussage zutrifft, man denke an musikalische Kompositionen, Bilder der bekannten Maler, einen Film, ein Theaterstück, Werke der Weltliteratur.

Die hier besprochenen Methoden sind kompatibel mit anderen Methoden wie etwa »Morphologischer Kasten« des Schweizer Astronomen Fritz Zwicky u. a. Die neun Schlüsselkompetenzen kommen zum Einsatz und ermöglichen Spitzenleistungen. Somit bilden sie das Fundament der **betrieblichen Innovationskompetenz.**

5.2.1 WIRKUNGSORIENTIERTES ›PARALLELES DENKEN‹

Besprechungen und Meetings verlaufen häufig nicht so produktiv wie gewünscht. Man gerät auf Nebengleise, dreht sich thematisch im Kreise, vermischt fachliche und emotionale Aspekte und fällt mitunter Entscheidungen aufgrund von Stimmungen und nicht aufgrund eines ganzheitlichen, strukturierten Denkprozesses. Die Methode der *Six Thinking Hats®*[51] wird global von unterschiedlichsten Organisationen in Anspruch genommen, um Arbeitsergebnisse deutlich zu verbessern[52]. Dabei lernen Teilnehmende zusätzlich bereits eine Technik des *Lateral Thinking* in Kombination mit dem *Parallel Thinking* kennen. Besprechungen werden kreativer, Ziel gerichteter, Ressourcen schonender und für alle Beteiligten zufriedenstellender gestaltet. Es werden symbolisch Hüte verschiedener Farben zur Unterstützung der Kommunikationsfähigkeit eingesetzt.

Zu einem Zeitpunkt können Beteiligte jeweils nur »einen Hut aufsetzen«.

> BEISPIEL: *Es wird während einer begrenzten Zeitspanne mit dem »schwarzen Hut« nur über Risiken gesprochen, warum etwas nicht funktionieren kann, also alle negativen Argumente kommen auf den Tisch. Dabei gibt es ›rationale‹ »Hüte«, wo eine Idee begründet werden muss aber auch ›nicht-rationale‹, wie kreative mit dem »grünen Hut« und emotionale mit dem »roten Hut«, wo keine Begründung geliefert wird. Mit jedem »Hut« wird eine neue Denksequenz eingeleitet.*

Je nach Aufgabenstellung und der zur Verfügung stehenden Zeit werden die unterschiedlichen Denksequenzen gemeinsam »programmiert« und dann ausgeführt. Anzahl und Reihenfolge der Denkschritte ist variabel. So, wie ein Nagel schon nach drei Hammerschlägen im Brett ist, braucht ein anderer zehn.

> BEISPIELE FÜR BESTIMMTE AUFGABEN UND (ANZAHL DENKSCHRITTE ODER »HÜTE«): *Erste Ideen (3); Kurz-Evaluation (2); Verbesserung (4); Strategieplanung (7); Leistungsbeurteilung im Jahresgespräch (8); Prozessverbesserung (8); Problemlösung (8); Meeting zur Ideenentwicklung (11)*

Die Anzahl der eingesetzten »Hüte« und deren Reihenfolge werden in einem Vorangehenden Denkschritt mit dem »blauen Hut« festgelegt. Was am Anfang vielleicht fast absurd erscheint, weil nicht dem gewohnten Muster entsprechend, erweist sich im Laufe der Übungen bald einmal

---

48 Er hat über 60 Bücher geschrieben, die in 38 Sprachen übersetzt wurden und hatte Lehraufträge an den Universitäten von Cambridge, Oxford, London und Harvard.

49 http://www.edwarddebono.com/index.php/case-studies

50 Finanz und Wirtschaft, 24.1.2009

51 Auch Creative SpeedThinking™. De Bono (2007)

52 Beispiele dazu: http://www.debonogroup.com/roi_MDS_Sciex.php

als normal. Der Zeitdruck ist realitätsnah. Es überrascht dann niemanden mehr, wenn der Auftrag lautet, in dreißig oder in fünfzig Minuten einen innovativen Lösungsansatz vorzustellen. Die Methode kann jeder lernen. Zur Virtuosität eines Teams führt jedoch nur harte Arbeit, Üben und regelmäßiges Anwenden.

> BEISPIEL: *Schulen in Singapur arbeiten damit – allerdings haben die Schüler mehr Zeit und nicht den Zeitdruck der Erwachsenen.*
> *Warum nicht einmal ein »normales« Meeting von zwei Stunden mit einem »neuen«, einstündigen ›TurboMeeting‹™ durchführen, wenn rasch eine Lösung gefunden werden muss?*

Die Rollen des *advocatus diaboli* und des »Hofnarren« werden überflüssig, da alle beteiligten Teammitglieder diese Rollen übernehmen, aber eben parallel.

– Das betriebsinterne Erlernen der Methode mit anschliessendem Anwendungstransfer dauert eineinhalb Tage.

Während des ersten Tages wird die Methode gelernt, geübt und gedrillt, um suboptimale Denkprozesse durch effizientere zu ersetzen. Dann sammeln die Teams für den nächsten Tag eine Liste mit Problemkreisen der Organisation. Am zweiten Tag arbeiten die Teams daran. Dabei festigen sie Anwendungsfähigkeit und Vertrauen in eine neue Kompetenz. Sie generieren innovative und umsetzbare Lösungen für den Betrieb.

5.2.2 LATERALES DENKEN

Rund zwanzig Jahre nach Piaget aus der französischsprachigen Schweiz tritt Edward De Bono – Mediziner und Psychologe, ursprünglich aus Malta, inzwischen international – mit dem *lateralen* Denken an die Öffentlichkeit. Statt nur logisch-analytisch ist es auch kreativ, den Zufall miteinbeziehend, generativ statt selektiv, auch unwahrscheinliche Wege erforschend, nicht unbedingt transitiv[53]. Der Begriff des *Lateralen*[54] *Denkens* wurde inzwischen im ***Oxford English Dictionary*** aufgenommen (Ausschnitt aus dem Originalzitat):

> BEISPIEL: *lateral thinking n. a way of thinking which seeks the solution to intractable problems through unorthodox methods, or elements which would normally be ignored by logical thinking.*
> *1966 »London Life« 22 Oct. 20/3 He [sc. Dr. Edward De Bono] divides thinking into two methods. One he calls ›vertical thinking‹ – that is, using the processes of logic, the traditional-historical method. The other type he calls ›lateral thinking‹, which involves disrupting an apparent sequence and arriving at the solution from another angle.*
> *1967 E. De Bono »Use of Lateral Thinking« Some people are aware of another*

> *sort of thinking which leads to those simple ideas that are obvious only after they have been thought of. This book is an attempt to look at this sort of thinking. For the sake of convenience, the term ›lateral thinking‹ has been coined to describe this other sort of thinking; ›vertical thinking‹ is used to denote the conventional logical process.*

Das Querdenken ermöglicht, feste Denkmuster zu verlassen. Es hat vielen Organisationen geholfen, neue Ideen gewissermaßen auf Abruf zu entwickeln. Das *Lateral Thinking*®[55] wird alleine oder in Teams angewendet, wie bereits an der Olympiade von Los Angeles. Es ist eine Erweiterung unseres *logisch-analytischen* Denkens. Querdenken geht nicht zwingenderweise sequenziell vor.

– Das betriebsinterne Erlernen der Methode mit anschliessendem Anwendungstransfer dauert zwei Tage.

5.2.3 WORIN LIEGEN QUALITÄT UND NACHHALTIGKEIT DER ANWENDUNGSMETHODE?

Zur qualitativen Beurteilung einer Anwendungsmethode für die Stärkung der betrieblichen Innovationskraft lohnt es sich, wichtige Kriterien zu überprüfen. Die im iCREATE™-Verfahren angewandte Methode erfüllt diese Kriterien.

(A) KOSTENREDUKTION DURCH NUTZUNG VORHANDENER, OFT ABER VERBORGENER TALENTE

– Langjährige Beobachtungen in unterschiedlichen Organisationen – global besonders auch im interkulturellen Kontext – zeigen, dass die große Mehrheit der Mitarbeitenden mit der anfänglich neuen *lateralen* und *parallelen* Denkmethode bereits nach kurzem intensivem Training innovativ arbeiten und dabei Spaß haben. Potenziale von Emotion und Intuition werden erschlossen. Der weitere Gebrauch diese Methode erlaubt die Entwicklung einer neuen, interiorisierten Methodenkompetenz, die bald einmal die Teamprozesse stärkt.

(B) SELBSTVERANTWORTUNG DES TEAMS UND WIRKUNGSORIENTIERUNG

– Es mag auffallen, dass einige Schlüsselkompetenzen, die auch für die Innovationsarbeit wirksam sind, fehlen (Abbildung 3). Wir denken da etwa an die *Entscheidungsfähigkeit*.

---

53 Transitive Schritte: auf A folgt B dann C usw.

54 »seitlich«, Querdenken

55 De Bono (1992)

Dazu ist zu sagen, dass sie erforderlich ist, jedoch in die praktische Anwendung des Teams implizit eingebaut ist. Das Team wird befähigt, laufend Entscheidungen zu treffen. Oder auch das *Planungsverhalten* mag vermisst werden. Auch diese Schlüsselkompetenz ist implizit und wird laufend ausgeübt. Das gleiche gilt für das *Zeitmanagement*. Das Team übernimmt also automatisch die Verantwortung für gewisse Schlüsselkompetenzen, die sonst einem Individuum abverlangt werden. Das macht die Methode attraktiv und motivierend. Das Lernen ist *Output*- und wirkungsorientiert, dank der Fokussierung auf eine jeweils vom Team festgelegte Richtung.

(C) EFFIZIENZ DURCH PARALLELITÄT DES DENKENS, FLOW UND KONSEQUENTES ZEITMANAGEMENT

– Ruderboote schwimmen dank koordinierter Anstrengung mit optimaler Effizienz. Jedes Mitglied entwickelt so mehr Vortrieb als allein. Wie Ruderinnen (Abbildung 12) oder Synchron-Schwimmerinnen Spitzenleistung nur durch Parallelität der Einzelleistungen erbringen, wird diese analog im Innovationsprozess eingesetzt. Dieser Ansatz steigert die Denkleistung eines Teams wesentlich: Es gibt weder ein Durcheinander noch ein Gegeneinander. Weder einzelne Gewinner noch Verlierer.

Unterschiedliche Standpunkte und Meinungen werden aufgespürt und parallel angegangen. Der Zeitaufwand einer Arbeitssitzung wird sowohl durch die Parallelität als auch das dauernde, im Prozess eingebaute Zeitmanagement signifikant reduziert. Es ist bekannt, dass unter Stress die Kreativität stark eingeschränkt wird. Beim *Parallelen Denken* wird zwar unter Zeitdruck gearbeitet, jedoch mit dem positiven Eustress[56]. Die psychosomatische Medizin gewinnt dem Stress physiologisch bedingt durchaus Positives ab. Der Stressforscher und Chefarzt des Berner Inselspitals[57] verdeutlicht:

BEISPIEL: *»Cortisol erhöht den Blutzuckerspiegel, indem es Eiweiß in Zucker umwandelt. Dadurch steigt auch unsere geistige Leistungsfähigkeit ... Die Gedanken fließen klarer.«*

Dieser wird verstärkt durch den dabei entstehenden *Flow*. Interessant ist die Beobachtung, dass der Zeitdruck den Gedankenfluss im Team weniger blockiert als in der Einzelarbeit. Es kommt dann gerne zu einer Euphorie, zu einer Selbstzufriedenheit, zu einer Illusion der Unverletzbarkeit und schließlich zu fehlerhaften Entscheidungsfällen. Dem hat die Methode vorgebeugt durch den Einsatz des »schwarzen Huts«, wo alles hinterfragt wird oder auch durch die »Konstruktive Kritik« oder *Reflexion* des Leadership GRID-Modells.

BEISPIEL: *Es überrascht nicht, dass ›TurboMeetings‹™ von 20 bis 60 Minuten Lösungen generieren. Das bekannteste Beispiel stammt von einer Plattform der Firma Statoil (Norwegen) in der Nordsee, wo es um Bohrlöcher ging mit Einsparungen in Millionenhöhe*[58]*.*

12 | Parallele Arbeit der Ruderinnen

(D) MOTIVATION UND ERGEBNISSE DANK OPERATIONALISIERUNG

– Kreativität reicht ohne Lösungsentwicklung und Umsetzung nicht aus. Viele Ideen werden nicht »verkauft«, mangels Kommunikationsfähigkeit oder aus Gründen wie »nicht realistisch«, »nicht durchführbar«, »zu teuer« u. a. m..

Die **betriebliche Innovationskompetenz** kommt auf der menschlichen wie auch auf der sachlichen Ebene voll zum tragen, die Bedingungen stimmen. Emotionen sind für den intuitiven Teil des Innovationsprozesses erwünscht. Die Parallelität fördert gemeinsames Gefühl des Teams *Flow*. Die Operationalisierung der Kompetenzen gewährt Messbarkeit, die gewünschten Ergebnisse und führt manchmal zu innovativen zu innovativen Überraschungen.

BEISPIEL: *TurboMeeting™ mit 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmern*

– *ORT: Eine asiatische Stadt. Die führende Fachhochschule für Manager und Führungskräftenachwuchs.*
– *METHODENTRAINING: 1 Tag.*
– *ANWENDUNG AM FOLGENDEN TAG: 42 Minuten.*
– *TEAMS: 3 gleichzeitig im Einsatz.*
– *FRAGESTELLUNG: »Wie wollen wir unsere Wachstumschancen entwickeln?«*
– *RESULTAT: Acht umsetzbare (Teil)Lösungsvorschläge. Die vom Aufwand her wichtigste Lösung – Expansion mit Landerwerb durch Entwicklung eines dritten Campus – wurde neben anderen umgesetzt. Die Beteiligten Führungskräfte / Dozentinnen waren hoch motiviert.*

---

56 »... positiv erlebter, kurz dauernder S. (Eustress) als Anpassung an die tgl. Anforderungen« in: Roche (2003)
57 Känel, von (2011)
58 http://www.edwarddebono.com/index.php/six-thinking-hats-in-action-at-statoil

(E) AKZEPTANZ IM INTERKULTURELLEN KONTEXT

– Die »Sprache« der Farbhüte ist leicht zu verstehen, zu lernen und zu gebrauchen. In einigen asiatischen Ländern kann man den fast sprichwörtlichen Hang zur Harmonie beobachten. Kritik und abweichende Meinung werden beispielsweise in Japan oft hart sanktioniert[59]. Die Methode »legitimiert« Mitarbeiter im Meeting, offener zu sein und auch Gefühle zu äußern. Oder, vietnamesische MBA-Studenten überwinden in Projektarbeiten ihre Meinungsverschiedenheiten, ohne das »Gesicht zu verlieren«. Das *Parallele Denken* unterstützt beispielsweise auch introvertierte Mitarbeitende sich einzubringen.

6 ZUM SCHLUSS: FÜHRUNGS-VERANTWORTUNG ALS VORAUSSETZUNG FÜR INNOVATIONSKRAFT

Die indische Perspektive fasst Wesentliches zusammen:

> *»Innovation management is not based on turn around strategy but on turn around thinking. Shift from the rigid strategy-structure-systems model to the purpose-process-people model in the new innovation strategy ... Top management creates only an overarching purpose and an environment in which the people have the freedom to deliver. Emphasis on shifting to defining the* ***purpose****, setting the right* ***process*** *and getting the* ***right people*** *and empowering them to deliver.«*[60]

Auf der Ebene des Denkens wiederum setzen Innovationsprozesse feste Strukturen mit streng geregelten – der »Motor« sozusagen – aber flexiblen, von der Situation abhängige Verfahren voraus. Das »Benzin« dazu liefern Schlüsselkompetenzen wie Humor, Optimismus, Kommunikation und Gefühle wie Unverkrampftheit, Ideenreichtum und *enjoyment*: Lernen und schöpfen mit Spaßfaktor.

Die neun Schlüsselkompetenzen des **Könnens** und die Persönlichkeitsmerkmale des **Wollens** erfassen, weiterentwickeln und anwenden ist eine Sache, die im *Talent Management* angesiedelt werden kann. Um der Nachhaltigkeit der betrieblichen Innovationsstärke eine Chance zu geben, braucht es zudem:

– neben der Absicht und dem Willen der Führung eine Einbettung von Innovationsbestrebungen in die Organisationskultur, Wertschätzung mit intrinsischen und extrinsischen Belohnung und Einbettung in eine *Policy*
– eine praktikable Methode auch für Laien – in der Schweiz würde man *eine miliztaugliche* sagen – sowie eine positive Einstellung bei der Umsetzung.

Betriebliche Innovationskompetenz und wirkungsorientierte Weiterentwicklungsmethodik sind essentielle Bestandteile zur innovativen Organisationsgestaltung, in der die Mitarbeitenden mehr Spaß (*Flow*) an der Arbeit haben und sich verwirklichen können.

Die Verantwortung der Führung liegt darin, das Organisationsklima derart zu gestalten, dass zumindest Ort und Zeit für innovative Bestrebungen vorhanden sind. Beste Voraussetzungen schafft das 9,9-Führungsverhalten des Leadership GRID-Ansatzes, in dem Mitarbeitende einen echten Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit leisten.

> BEISPIEL: *»Zusammenfassend lässt sich ein Mitarbeiter mit diesem Stil als selbstbeobachtend, (...) engagiert, (...) kreativ, innovativ, vorausdenkend (...) charakterisieren.«*[61]

Acht der neun Schlüsselkompetenzen, welche die **betriebliche Innovationskompetenz** beschreiben, wurden – unabhängig von den vorliegenden Ausführungen – auch dem 9,9-Führungsverhalten zugeordnet[62]. Denken wird zu einem Spiel mit festen Regeln und »nicht zu einer Sache, die mit Ermahnung und Tadel einhergeht.«[63]

Welche Persönlichkeitsmerkmale und Leadership optimal betriebliche Innovationskraft stärken können, zeigt folgendes Beispiel[64]:

> BEISPIEL: *Leaders play a decisive role in fostering and nurturing innovation within organisations. Traits that have been specifically related to the ability to lead for innovation include intelligence, planning ability, problem-solving skills, and Emotional Intelligence. Important leader behaviours include encouragement of risk-taking, an open style of communication, participative and collaborative style, giving autonomy and freedom, support for innovation (verbal and enacted), constructive feedback, and being optimistic about the future.*

59 Germis (2011)
60 Pani Prabhat Kumar (2010)
61 Creusen / Müller (2010)
62 Schircks (2010)
63 De Bono (1987)
64 Patterson / Kerrin / Gatto-Roissard (2009), Seite 21

Bei drei von Peter Druckers vier Typen der Innovation[65] kann der dargestellte Innovationsprozess effizient umgesetzt werden: *Incremental Innovation*; *Additive Innovation*; und *Complementary Innovation*. Das ist die »kleine« Innovation. Zum vierten, *Breakthrough* oder *Radical Innovation*[66], – also der »grossen« Innovation – kann er auch noch in Ansätzen etwas beitragen.

Die pragmatische Verwirklichung mit unternehmerischer Einstellung und Mut der Führung zu einer Innovationskultur ist in allen Organisationen möglich. Sie ist weder komplex noch mit großen Risiken behaftet. Wie am Beispiel des schweizerischen iCREATE™ wird ein solches Verfahren möglich dank Forschungs- und Entwicklungsarbeiten von namhaften Professoren verschiedener Kulturkreise wie Csikszentmihalyi & McClelland (USA), De Bono (International), Erpenbeck & Heyse (Deutschland) und Niitamo (Finnland). Es entspricht dem Stand der Technik. Für eine gründliche Erfassung der **betrieblichen Innovationskompetenz** ergänzen sich die beiden Verfahren KODE® und wopi™ optimal. Entsprechend fokussierte Maßnahmen wie Coaching, Weiterentwicklung und Anwendung von *parallelem* und *lateralem* Denken kann effektive Innovationskraft ausgebaut werden.

65 Beschrieben in: Ramadani / Gerguri (2011)

66 Mehr dazu auch bei Faix / Mergenthaler (2010) Seite 16 ff.

LITERATUR- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

LITERATUR

ANZENGRUBER, J. & SZUPPA, S.: Innovationsorientiertes Kompetenzmanagement. In: Faix, Werner G. & Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. School of International Business and Entrepreuneurship, Steinbeis University, Berlin, Steinbeis-Edition, Stuttgart, 2010.

CEDEFOP: Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Politik und Praxis in Europa. Luxemburg, 2009.

CSIKSZENTMIHALYI, M.: Flow. The Psychology of Optimal Experience. First Harper Perennial Modern Classics, New York, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, M.: Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. HarperCollins, 1996.

CREUSEN, U. & MÜLLER-SEITZ, G.: Das Positive-Leadership-GRID. Eine Analyse aus Sicht des Positiven Managements. Gabler, Wiesbaden, 2010.

DE BONO, E.: Laterales Denken. Der Weg zur Erschließung Ihrer Kreativitätsreserven. Econ, Düsseldorf, 1992.

DE BONO, E.: Das Sechsfarben-Denken. Econ, Düsseldorf, 1987.

DE BONO, E.: Six Thinking Hats. Eine Methode für paralleles Denken. The McQuaig Group, Des Moines, Iowa, USA / Führungsakademie Berlin Brandenburg, 2007.

ERLACH, VON, H.: Dirigieren heißt führen und geschehen lassen. Finanz und Wirtschaft. Luxe. Magazin, Zürich, 26.11.2011.

ERPENBECK, J. (HRSG.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundfragen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung, Waxmann Verlag Münster/New York/München/Berlin, 2011.

ERPENBECK, J.; VON ROSENSTIEL, L.: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer-Poeschel, Stuttgart, 2. Auflage 2007.

FAIX, W. G. & AUER, M. (HRSG.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. School of International Business and Entrepreuneurship, Steinbeis University, Berlin, Steinbeis-Edition, Stuttgart, 2010.

FAIX, W. G. & MERGENTHALER, J.: Über die Kraft der schöpferischen Zerstörung. In: Faix, Werner G. & Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. School of International Business and Entrepreuneurship, Steinbeis University, Berlin, Steinbeis-Edition, Stuttgart, 2010.

GERMIS, C.: Wo die japanischen Männer ihr Herz ausschütten. NZZ Neue Zürcher Zeitung, 26.11.2011.

HAKEN, H.: Die Selbstorganisation komplexer Systeme. Picus Verlag, Wien, 2004.

HEYSE, V.; ERPENBECK, J.; ORTMANN, S. (HRSG.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente, Waxmann Verlag Münster/New York/München/Berlin, 2010.

HEYSE, V. & ERPENBECK, J.: Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme, Schäffer-Poeschel, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart, 2009.

HEYSE, V. & SCHIRCKS, A. D. (HRSG.): Kompetenzprofile in der Humanmedizin. Konzepte und Instrumente für die Ausrichtung von Aus- und Weiterbildung auf Schlüsselkompetenzen. Waxmann Verlag Münster/New York/München/Berlin, 2012.

KÄNEL VON, R.: Ein Erbe der Steinzeit. Im Interview S. 31. NZZ campus, Magazin der Neuen Zürcher Zeitung für Studium und Karriere, November 2011.

KISGEN, S.: Kompetenzmanagement mit dem Master of Science in International Management der SIBE. In: Faix, Werner G. & Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. School of International Business and Entrepreuneurship, Steinbeis University, Berlin, Steinbeis-Edition, Stuttgart, 2010.

MCCLELLAND, D. C.: Human Motivation. University Press, Cambridge, 1988.

MORLEY, S. & PLAYER S.: Future Ready. How to master business forcasting. Wiley, Chichester, 2011.

MÜLLER, M.: Immer mehr Personen fühlen sich ausgebrannt. Stress und Burnout gehen oft Hand in Hand – Schulungen der Führungsebene, ein präventiver Faktor. NZZ Neue Zürcher Zeitung, 9.11.2011

NZZ (2011): Die Schweiz ist Innovationsweltmeisterin. Neue Zürcher Zeitung, 13.10.2011.

NZZ (2013): Die Schweiz ist am kompetitivsten. Neue Zürcher Zeitung, 4.9.2013.

PANI PRABHAT KUMAR: The Indian Perspective: Sustaining Innovation. ADVANCES IN MANAGEMENT, Indore (India), Vol. 3 (11), November 2010.

PATTERSON, F.; Kerrin, Màire; Gatto-Roissard, Geraldine: Characteristics & Behaviors of Innovative People in Organisations. A paper prepared for NESTA Policy and Research Unit (NPRU), City University, London (2009).

PIAGET, J.: La psychologie de l'intelligence. Armand Colin, Paris, 1947.

PIAGET, J.: Essai de logique opératoire. Dunod, Paris, 1972.

PINK, R.: Denken – kreativ, professionell und systematisch. Cornelsen, Berlin, 2009.

RAMADANI, V. & GERGURI, S.: Innovations: Principles and Strategies. Advances in Management Indore (India), Vol.4 (7), July 2010.

RAVEN, J. & STEPHENSON, J. (HRSG.): The McClelland/McBer Competency Models. In: Competence in the Learning Society. Peter Lang, New York, 2001 (pps 121-127).

ROCHE LEXIKON MEDIZIN, Elsevier-Verlag, München, 2003.

SCHIRCKS, A. D.: Führungskompetenzen für Spitzenleistungen. Wirtschaftliche Herausforderungen, Psychologische Antworten, 2010. In: Heyse, Volker; Erpenbeck, John; Ortmann, Stefan (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente, Waxmann Verlag Münster/New York/München/Berlin, 2010.

SCHIRCKS, A. D. & ERIKSSON, H.: Kritischer Erfolgsfaktor - interkulturelle Kompetenz und Fitness; Das Magazin der Schweizerischen Gesellschaft für Human Resources Management | HR Swiss, persorama 4, 2011.

SELIGMAN, M. E. P.: Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. Free Press, Simon & Schuster, New York, 2011.

TOKER, S.; MOSELEY, J. L.; CHOW, A. T. : Scale of Intellectual Capital for Organizations (SICO) in: Consulting, Elaine Biech, editor, Pfeiffer-Wiley, San Francisco, 2010.

ABBILDUNGEN

1 | KODE®X-KompetenzAtlas® mit 64 Schlüsselkompetenzen S. 721
2 | Der Trichter des normalen Innovationsprozess (Morledge / Player 2011) S. 724
3 | Die neun Schlüsselkompetenzen des Innovationsprozesses S. 726
4 | Kompetenzkategorien für die Beschreibung der Lernergebnisse (CEDEFOP) S. 727
5 | Gewicht der Basiskompetenzen bei Innovationsarbeit in % S. 728
6 | Die Motive (drivers) von wopi™ S. 730
7 | Übersicht der wopi™ Motive, Rollen und Stile S. 731
8 | Beispiel aus der Praxis mit Rollenverteilung des Teams S. 733
9 | Drei Ebenen sind am Prozess beteiligt S. 736
10 | Kompetenzprofile der Personen A und B (Abweichungen zum Soll) S. 738
11 | Der ›Flow Channel‹ zeigt die Bandbreite des Wohlbefindens zwischen Angst und Langeweile S. 739
12 | Parallele Arbeit der Ruderinnen S. 747

UDO STURM

ORGANISATIONS-ENTWICKLUNG DURCH SYSTEMATISCHE NACHFOLGE-PLANUNG

IDENTIFY. ASSESS. REVIEW.

INHALT*

1 Einleitung 757

2 Ein Beispiel aus der Praxis der systematischen Nachfolgeplanung bei ABB: Das Performance-Potenzial-Rating 757

3 Konkrete Umsetzung eines Management-Meetings zur systematischen Nachfolgeplanung 759
3.1 Die Vorbereitung 759
3.2 Die Durchführung 761
3.3 Die Nachbereitung 762

4 Erfolgreich überwundene Anfangsschwierigkeiten 763

5 Ergebnisse und Nutzen der systematischen Nachfolgeplanung für die Personalentwicklung 764

6 Ergebnisse und Nutzen der systematischen Nachfolgeplanung für Führungs- und Talent-Management-Kultur 765

7 Zusammenfassung der Ergebnisse 766

Abbildungsverzeichnis 767

* Für die wertvolle Unterstützung bei der textlichen Ausarbeitung meines Vortrages vom Stuttgarter Kompetenz-Tag 2011 danke ich Frau Melanie Bierbaum. (U.S.)

1 EINLEITUNG

Seit dem Jahr 2008 wird die systematische Nachfolgeplanung in verschiedenen Unternehmenseinheiten der ABB AG in Deutschland erfolgreich als Organisationsentwicklungsinstrument eingesetzt. Dabei verwendet die ABB AG als ein führender Technologiekonzern der Energie- und Automatisierungstechnik in der Nachfolgeplanung sogar global ein einheitliches Instrument: Jeder Einzelne der 120.000 Mitarbeiter in den über 100 Ländern weltweit wird einmal im Jahr durch eine Führungskraft beurteilt. In Deutschland beschäftigt die ABB AG ungefähr 10.000 Mitarbeiter. In der Einheit, die ich als verantwortlicher Personalleiter betreue, arbeiten ungefähr 1.700 Personen, darunter finden sich überwiegend Ingenieure.

Das Instrument der systematischen Nachfolgeplanung, so wie es in diesen Einheiten bei ABB eingesetzt wird, besitzt aufgrund der pragmatischen Anwendung und der erreichten Ergebnisse eine hohe Akzeptanz bei allen beteiligten Führungskräften. Von Jahr zu Jahr werden sowohl mehr Führungskräfte als auch mehr Schlüsselfunktionen – inklusive Fachexperten und erste Führungsebene – in den Prozess der systematischen Nachfolgeplanung miteinbezogen.

Grundlegende Fragen, die sich beim Thema Nachfolgeplanung stellen, sind dabei die folgenden:
- Wie können Führungskräfte für vakante Positionen identifiziert werden?
- Wie lässt sich die Organisation, also das Management, dazu motivieren, sich für das Thema Nachfolgeplanung zu engagieren?
- Wie lassen sich Schlüsselpositionen vor dem Hintergrund des demographischen Wandels und der Fachkräftesicherung primär mit internen Kanditaten besetzen?

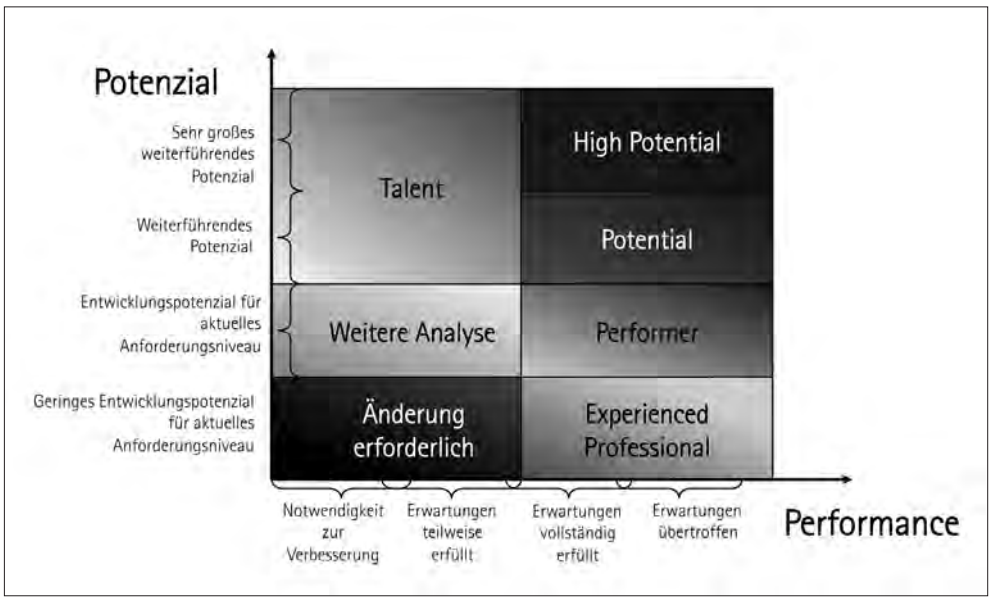
Und später, wenn in einem Rating Potenzial entdeckt wurde, ergeben sich weitere Fragen nach der Validität der Daten selbst und nach der Qualitätssicherung. – Im Folgenden möchte ich versuchen darzulegen, wie der Unternehmensbereich Energietechnikysteme der ABB AG diese Fragen erfolgreich für sich beantworten konnte.

2 EIN BEISPIEL AUS DER PRAXIS DER SYSTEMATISCHEN NACHFOLGE-PLANUNG BEI ABB: DAS PERFORMANCE-POTENZIAL-RATING

Jeder Mitarbeiter wird einmal im Jahr von seiner Führungskraft neben der Performance auch in seinem Potenzial eingeschätzt. Dabei geht es jedoch nicht nur um die Frage, ob Potenzial grundsätzlich vorhanden ist, sondern auch darum, wie dieses Potenzial im Detail aussieht. Es gilt

zu beurteilen, wofür genau der Mitarbeiter Potenzial hat. Insofern er sich für das Thema Führung empfiehlt, für welche der Ebenen wäre es genau: für die erste Führungsebene, für das mittlere Management oder für das General Management? Außerdem wird versucht zu prognostizieren, wann das Potenzial vorhanden sein wird: sofort, in weniger als zwei Jahren oder in weniger als fünf Jahren. Daneben erfolgt eine Einschätzung dessen, für welche Funktionsgruppe der Mitarbeiter geeignet erscheint: für den Vertrieb, für das Controlling, für das Engineering usw.. Das erfolgt jedes Jahr automatisch in einem Workflow.

Die Personalabteilung verfügt also über ein Performance-Potenzial-Rating von jedem Mitarbeiter. Die folgende Grafik zeigt, in welche Gruppen sich die Mitarbeiter nach der Einschätzung von Performance und Potenzial aufteilen.



1 | Mitarbeiter-Portfolio der Performance-Potenzial-Einschätzung

Auf die Gruppen der Mitarbeiter mit großem weiterführenden Potenzial, welche die an sie gestellten Erwartungen vollständig erfüllt bzw. sogar übertroffen haben, die demnach als »Potential« oder sogar als »High Potential« gelten, entfallen bei ABB ungefähr 15 bis 18 Prozent der Beschäftigten. Bei der Einführung des Instruments lag dieser Wert teilweise über 20 Prozent. Er ging später auf 15 Prozent zurück, nachdem die Führungskräfte das Instrument besser anzuwenden wussten.

3 KONKRETE UMSETZUNG EINES MANAGEMENT-MEETINGS ZUR SYSTEMATISCHEN NACHFOLGEPLANUNG

Im Folgenden soll kurz beschrieben werden, wie genau es gelingt, für einzelne Positionen konkrete Nachfolger aus den Nachfolgeplanungs-Pools zu nominieren.

Zu diesem Zweck setzt sich der Geschäftsbereichsleiter mit seinen Abteilungsleitern und einem Personaler, der die Runde moderiert, zusammen. Üblicherweise handelt es sich dabei um eine Gruppe von zehn bis zwölf Personen. Eingeladen sind jeweils die Führungskräfte des Managementteams, also auch Stabstellen. Selbst wenn letzteren vielleicht nicht so viele Führungsfunktionen unterstehen, so kennen sie vielleicht die Mitarbeiter gut und können sie richtig einschätzen.

3.1 DIE VORBEREITUNG

Damit die Ratings qualitativ aussagekräftig sind, sodass von den Beurteilungen abgeleitete Maßnahmen überhaupt sinnvoll sind, muss es grundlegend gelingen, im Managementteam eine gemeinsame Sichtweise herzustellen. Dieses Hauptanliegen für die Qualitätssicherung wird umgesetzt, indem vorbereitend für die Meetings der systematischen Nachfolgeplanung ein einheitlicher Fragebogen, bei ABB zum Beispiel in Form einer Excel-Tabelle, für die Managementteams erstellt wird. Diese Liste bildet die Organisation des Geschäftsbereichs ab: die Funktion, den Pool, den Stelleninhaber und die potenziellen Nachfolger. Letztere werden unterschieden in diejenigen, die sofort einsetzbar sind, sowie diejenigen, die in weniger als zwei oder weniger als fünf Jahren ein entsprechendes Potenzial erreichen werden.

Funktion	Pool	Stelleninhaber	Potentielle Nachfolger			Pos.
			sofort	< 2 Jahre	< 5 Jahre	
Ltr. Sales XYZ	Vertrieb	**Anton Muster**	Ingo Muster	Joachim Muster	Karl Muster	KMP
Ltr. Sales Nord XYZ 1	Vertrieb	**Bernhard Muster**		Ludwig Muster		MP
Ltr. Sales Ost XYZ 2	Vertrieb	**Christian Muster**			Manfred Muster Norbert Muster	MP
Ltr. Sales Süd XYZ 3	Vertrieb	**Dieter Muster**				MP
Ltr. Sales West XYZ 3	Vertrieb	**Emil Muster**	Otto Muster Paul Muster			MP
Ltr. Project Management	PM	**Friedrich Muster**		Quirin Muster	Ralf Muster	KMP
Ltr. Service	Service	**Gerhard Muster**	Stefan Muster	Thomas Muster	Ulf Muster	KMP
Ltr. Supply Chain Management	Supply Manag.	**Heinrich Muster**	Victor Muster	Wolfgang Muster	Xaver Muster Yilmaz Muster Zacharias Muster	KMP

2 | Excel-Liste für das Meeting mit dem Managementteam

Durch die spätere Übertragung der Ergebnisse der Meetings auf online verfügbare SAP-Nachfolgeplanungsinstrumente erhält man die interessante Möglichkeit, sich gezielt Mitarbeiter anzeigen zu lassen, die, zum Beispiel, auf der Ebene des mittleren Managements in der Funktionsgruppe Engineering in weniger als zwei Jahren Führungspotenzial aufzuweisen versprechen.

Zur Vorbereitung erhält nun jeder Teilnehmer der Runde die Aufgabe zu überlegen, welcher oder auch welche Mitarbeiter der persönlichen Meinung nach passende Nachfolger für die Funktion im eigenen Geschäftsbereich, im eigenen Verantwortungsbereich sind, inklusive der eigenen Position, und die Ergebnisse dieser Überlegungen in die zuvor erstellte Liste einzutragen. Dies wird parallel vom Gesamtbereichsleiter getan.

Der Personaler sammelt die Daten dann ein und stellt sie auf einer Liste zusammen. Darüber hinaus ermittelt er anhand dieses Inputs, wen die Führungskräfte in Gänze nominiert haben. Die Wahl eines Vorgesetzten für einen Nachfolger auf eine Position wird also damit abgeglichen, ob die direkte Führungskraft des nominierten Mitarbeiters ihn überhaupt als Potenzialhaber geratet hat (und umgekehrt). – Dies geschieht allerdings nicht nur vor, sondern auch während des Meetings. Es gilt, die unterschiedlichen Sichtweisen der Teilnehmer festzuhalten und sichtbar zu machen, um eine gute Diskussionsgrundlage zu schaffen.

3.2 DIE DURCHFÜHRUNG

Ein Meeting dauert in der Regel drei bis vier Stunden. In dieser Zeit lassen sich etwa 30 Funktionen besprechen. Der empfohlene Ablauf für ein Nachfolgeplanungs-Meeting sieht folgendermaßen aus.

Zunächst werden die »Spielregeln« und das Commitment vorgestellt. Denn natürlich muss es gewisse Verhaltensregeln geben, damit Offenheit und Transparenz in der Entscheidungsfindung gewährleistet sind und eine gemeinsame Meinungsbildung unabhängig von Hierarchien und Funktionen stattfinden kann. Die Argumentation sollte selbstverständlich sachlich und wertschätzend geführt werden. Unabdinglich ist jedoch auch ein hohes Maß an Vertrauen der einzelnen Teilnehmer untereinander. Jeder, der offen diskutieren will, muss sicher wissen können, dass das Gesagte im Zweifel nicht nach außen dringt. Umso aktiver und engagierter sich der Chef der Runde in das Meeting einbringt, desto aufmerksamer muss der Personaler die Moderation führen, um ein Überstimmen durch den Ranghöheren zu verhindern.

Danach präsentiert jeder Leiter die Nachfolgeplanung für seinen Verantwortungsbereich. Im Anschluss können von allen Teilnehmern der Runde weitere Kandidaten mit Begründung vorgeschlagen werden. Der Personaler präsentiert dabei die Excel-Liste für alle sichtbar an einer Leinwand. Änderungen und Ergänzungen, die im Rahmen der Diskussion entstehen, werden von ihm für alle sichtbar sofort in die Tabelle eingetragen. Gerade dass jeder Abteilungsleiter die Nachfolge für seine gesamte Funktion vorstellen soll, kam zu Beginn einem »Kulturschock« gleich.

Besonders wertvoll sind die Diskussionen während des Meetings, sowohl für den Leiter des Managementteams der Runde als auch für den Personaler, die beide innerhalb kurzer Zeit ein gemeinsam abgestimmtes Bild über das Führungspotenzial der Einheit gewinnen können. Dabei können die Kandidaten auch aus anderen Unternehmensbereichen kommen. Dies erfordert in den Folgeaktionen zwar aufwendigere Abstimmungen, entspricht jedoch dem Prinzip, dass Entwicklung nicht nur ein Schritt nach oben, sondern auch seitwärts sein kann, im Sinne eines Jobenlargements. So kann beispielsweise der Leiter im Engineering einen seiner Gruppenleiter als Nachfolger im Projektmanagement empfehlen. Gerade dass sie Raum für derlei interessante Hinweise und Entdeckungen bieten, macht diese Treffen zu so einem wichtigen Instrument der systematischen Nachfolgeplanung.

Zu Beginn orientierten wir uns lediglich an den Direkt-Reports der jeweiligen Abteilungsleiter. Mittlerweile involvieren wir alle Ebenen in das Verfahren. Jeder Abteilungsleiter veranstaltet also wiederum ein ähnliches Meeting auf der Ebene der Gruppenleiter. Mittlerweile sind in dem Prozess circa 70 Führungskräfte aus sieben Geschäftsbereichen direkt involviert, die in insgesamt zehn verschiedenen Meetings über 600 potenzielle Nachfolger für circa 300 Positionen diskutieren. In einem einzelnen Meeting wird bereichsübergreifend die Nachfolgeplanung für etwa 50 Schlüsselfunktionen besprochen.

Das Verfahren verursacht selbstverständlich einen relativ hohen Arbeitsaufwand. Im ersten Quartal ergibt das für den Personaler inklusive aller Vor- und Nachbereitung eine reine Arbeitszeit von zwei bis vier Wochen. Der Erfolg lohnt den Aufwand jedoch zweifellos.

3.3 DIE NACHBEREITUNG

Von entscheidendem Interesse für den Erfolg des Verfahrens ist die Kommunikation und Evaluierung der Ergebnisse der Meetings, insbesondere dann, wenn Querverweise über verschiedene Abteilungen hinweg erfolgt sind. Vom Abteilungsleiter des Bereichs A über den Gruppenleiter des Bereichs B bis hin zum potenziellen Nachfolgekandidaten – sie alle müssen über das Ergebnis Bescheid wissen, damit ein als Nachfolger eingetragener Kandidat auch tatsächlich zur Verfügung steht. Die Qualität der nachgelagerten Arbeit der Auswertung steigt, je mehr Erfahrung ein Unternehmen mit diesem Verfahren der systematischen Nachfolgeplanung sammelt.

ABB verwendet es jetzt seit etwa vier Jahren. Mit relativ einfachen Mitteln ist es uns gelungen, eine hohe Qualität in die Daten hineinzubringen. Dies erreicht man, indem die Zeit zwischen den einmal im Jahr stattfindenden Meetings der systematischen Nachfolgeplanung beispielsweise dazu genutzt wird, in den regulären Mitarbeitergesprächen auf die Ergebnisse der Meetings einzugehen und nachzufragen, ob es für den Mitarbeiter überhaupt interessant ist, in der Nachfolgeplanung genannt zu werden. Nicht jeder strebt eine Führungsposition an und nicht jeder ist bereit, den Wohnort zu wechseln. Dass diese Wünsche in den Daten berücksichtigt werden, erhöht deren Qualität. Es gilt also sicherzustellen, dass die Mitarbeiter auf der Nachfolgeplanungsliste auch tatsächlich bereit sind, die angebotene Nachfolge anzutreten, und bei der Neubesetzung einer Position nicht von Neuem überlegt werden muss, wer für die Nachfolge infrage käme.

Unsere Daten erlauben es also, bestimmte Ideen sofort zu überprüfen. Sollte, zum Beispiel, ein Potenzialträger vorgeschlagen werden, der von seiner Führungskraft nicht genannt wurde, so lässt sich gleich abklären, ob dieser Mitarbeiter überhaupt zur Verfügung steht. Denn eventuell hat dieser bereits früher einmal den Wunsch geäußert, nicht aufsteigen zu wollen.

4 ERFOLGREICH ÜBERWUNDENE ANFANGSSCHWIERIGKEITEN

Am Anfang galt es, viel Überzeugungsarbeit zu leisten. Zuvor war es oft so gewesen, dass bei der Besetzung der oberen Funktionen, über die global abgestimmt wird, ein Geschäftsbereichsleiter an einen Personalleiter herantrat, um sich danach zu erkundigen, wen er denn vorschlagen solle, – er müsse etwas melden.

Zweifel bezogen sich häufig auf den verursachten Aufwand. So konnten sich einzelne Bereichsleiter zunächst nicht vorstellen, dass es sinnvoll ist, in einer Runde von acht bis zehn Personen alle Funktionen zu besprechen. Auch aus diesem Grund war die Anzahl der Teilnehmer eines Meetings am Anfang geringer. Die Runden sind mittlerweile jedoch wesentlich größer.

Zudem bestanden grundlegende Bedenken bei der Tatsache, dass es auch um die Nachfolgeplanung der eigenen Position geht. Mit den Kollegen darüber zu diskutieren, wer der geeignetste Nachfolger für die eigene Stelle sein könnte, und konkrete Nominierungen vorzunehmen, das kostete so manche Führungskraft Überwindung. Kollegiales Vertrauen musste wachsen.

Wir sind jedoch davon überzeugt, dass eine gute Führungskraft einen gut gefüllten Nachfolgeplanungs-Pool hinter sich hat. Mittlerweile ist es uns tatsächlich gelungen, für viele Funktionen in jeder Zeitebene über einen, zwei oder sogar drei potenzielle Nachfolger zu verfügen.

Ein Hebel, der die Bedenken zu überwinden half, war die Argumentation, dass der, der keinen Nachfolger für seine Position hat, auch nicht weiterentwickelt werden kann, da es für diesen Mitarbeiter keinen Ersatz zu geben scheint. Viele Nachfolger für die eigene Position zu haben, ist also kein Zeichen für leichte Ersetzbarkeit, sondern zeugt von guter Personalentwicklung und ermöglicht die eigene Weiterentwicklung. Dennoch muss die eigene Position im Meeting nicht besprochen werden. Dies kann auch zu einem späteren Zeitpunkt in einem persönlichen Gespräch mit dem Personaler geschehen. Auch die Position des Managers der Unternehmenseinheit wird in dieser Runde nicht diskutiert.

Ein anderer entscheidender Faktor für den Erfolg unserer Form der systematischen Nachfolgeplanung war und ist die vertrauensvolle Unterstützung des oberen Managements.

Bestand zu Beginn noch das Problem, dass einzelne Führungskräfte ihre Meetings mit nur zwei bis drei Personen veranstalten wollten, so geschieht es heute häufiger, dass die Gesprächskreise manchmal fast schon zu weit ausgeweitet werden. Das Interesse an den im Meeting geäußerten Informationen wirft dann neue Schwierigkeiten auf. So passiert es schnell, dass die Mitarbeiter, über deren Nachfolgepotenzial debattiert werden soll, selbst anwesend sind. Das erfordert natürlich Regeln. So haben wir festgelegt, dass jeder, der in die Diskussion um eine Position involviert ist, sofort oder im Nachhinein dazu Stellung nehmen kann.

5 ERGEBNISSE UND NUTZEN DER SYSTEMATISCHEN NACHFOLGEPLANUNG FÜR DIE PERSONALENTWICKLUNG

Der Personaler verfügt schließlich über eine hilfreiche Prioritätenliste, anhand der er sofort nachprüfen kann, ob die darauf verzeichneten Personen bereits ein Potenzialanalyseinstrument durchlaufen haben. Dies betrifft auf der ersten Führungsebene ein Gruppen-Assessment und auf der Executive-Ebene ein Einzelassessment. Die Nominierungen für diese Assessments sowie für Führungsseminare lassen sich mithilfe der Prioritätenliste folglich transparent und sinnvoll gestalten; die Ressourcen lassen sich gezielt einsetzen. Denn es ist einfach und schnell zu prüfen, ob eine potenzielle neue Führungskraft die erforderlichen Anforderungen bereits erfüllt – das heißt: Sie wurde als Nachfolger nominiert, ihr wird Potenzial zugeschrieben, sie hat sowohl ein Assessment als auch ein Führungsseminar absolviert – oder ob noch weitere Maßnahmen ergriffen werden müssen.

Des Weiteren ist durch das Rating leicht erkennbar, welche Nachfolgekandidaten sich besonders auszeichnen, indem sie beispielsweise mehrfach nominiert wurden, eventuell auch für verschiedene Positionen. Um diese »Joker« muss sich selbstverständlich mit hervorgehobenem Interesse gekümmert werden, sind sie doch vielseitig einsetzbar. Außerdem wird auffällig, wer stets als Potenzialträger geratet wird, aber in den Nominierungen nicht auftaucht. Es stellt sich die Frage, warum das so ist. Ebenso ist deutlich zu erkennen, in welchen Bereichen im Moment kein Nachwuchspotenzial besteht, wo also gesonderte Aktionen erforderlich sind.

Es gilt festzuhalten, dass sich von dem relativ einfach zu handhabenden Instrument der systematischen Nachfolgeplanung, so wie sie bei der ABB AG angewendet wird, eine Reihe von wichtigen Maßnahmen für die Organisationsentwicklung ableiten lassen.

6 ERGEBNISSE UND NUTZEN DER SYSTEMATISCHEN NACHFOLGEPLANUNG FÜR FÜHRUNGS- UND TALENT-MANAGEMENT-KULTUR

Wenn es zu Beginn noch schwierig war, die eingeladenen Mitarbeiter für ein Meeting zur Teilnahme zu bewegen, so ist es heute selbstverständlich teilzunehmen. Da sie um den Wert der dort kommunizierten Informationen wissen, möchte keiner mehr ein Treffen missen. Insofern hat sich die Unternehmens- und Führungskultur in diesem Bereich stark verändert.

Zum einen gelang es, eine offene Talent-Management-Kultur zu schaffen sowie eine Erhöhung der Offenheit in der Führungskultur herbeizuführen. Das beinhaltet, dass innerhalb verschiedener Bereiche und Unternehmenseinheiten die Nachfolgeplanung aktiv gefördert und unterstützt wird. Die Führungskräfte sprechen offen über Nachfolgekandidaten, welche im Anschluss über die Nachfolgeplanung informiert werden. Aufgrund der intensiven Einbeziehung vieler Führungskräfte sowie aufgrund des sichtbaren Nutzens des Verfahrens erhöhte sich das Engagement und Interesse der Führungskräfte für die Nachfolgeplanung deutlich. So lassen sich für das Thema sensibilisierte Führungskräfte leichter für weitere Maßnahmen der Personalentwicklung gewinnen, zum Beispiel als Beobachter im Gruppen-Assessment. Nicht zuletzt entstanden im Managementteam ein detaillierteres Bild sowie ein konkreteres Verständnis über Potenziale, Risiken und Bedürfnisse im Bereich der Nachfolgeplanung.

Zum anderen leistet das Verfahren einen erheblichen Beitrag zur Förderung und Positionierung von Potenzialen bzw. von Potenzialträgern. Es ist sowohl einfacher möglich, diese Potenziale zu identifizieren, als auch sie stärker an das Unternehmen zu binden. So konnten im Zeitraum 2008 bis 2011 80 Prozent der zu besetzenden Führungspositionen intern besetzt werden; die Nachfolger waren zuvor in der Nachfolgeplanung aufgeführt worden. Die verstärkte interne Besetzung von Positionen wirkt sich selbstverständlich äußert positiv auf die Motivation der Mitarbeiter aus und senkt gleichzeitig die Personalbeschaffungskosten. Sicherlich hätten sich bestimmte Besetzungen auch ohne unser Instrument der systematischen Nachfolgeplanung ergeben. Allerdings hätten jene interessanten Quervergleiche über Bereichsgrenzen hinweg ohne dieses sicher kaum stattfinden können.

7 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Abschließend finden Sie die wichtigsten Ergebnisse hier noch einmal zusammenfassend aufgeführt:

- Steigerung von Offenheit und Transparenz in der Führungskultur
- Etablierung einer offenen, transparenten und engagierten Talent-Management-Kultur
- Identifikation und Bindung von Potenzialen an das Unternehmen
- Erhöhung der Motivation durch die verstärkte interne Besetzung von Positionen
- Gezieltere Prioritätensetzung bei den Qualifikationsmaßnahmen für zukünftige Führungskräfte
- Senkung der Personalbeschaffungskosten

Schlussendlich kann die Empfehlung an jedes Unternehmen nur lauten, den Einsatz eines derart einfachen und Erfolg versprechenden Verfahrens, das mit relativ wenig Aufwand und Mitteleinsatz zu realisieren ist, ernsthaft in Betracht zu ziehen. Wir bei ABB sind fest davon überzeugt, in der systematischen Nachfolgeplanung auf dem richtigen Weg zu sein.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNGEN

1 | Mitarbeiter-Portfolio der Performance-Potenzial-Einschätzung S. 758
2 | Excel-Liste für das Meeting mit dem Managementteam S. 760

TINA KLEIN | ANNETTE HORNE

HOW VALUABLE ARE INNOVATION GOALS TO YOUR ORGANIZATION'S SUCCESS?

RESULTS FROM THE SIBE-CEO-SCHUMPETER STUDY IN THE USA**

** With the support of the German American Chamber of Commerce California, San Diego Regional Chamber of Commerce, and the Honorary Consul of the Federal Republic of Germany, Stephan Hollmann

CONTENT

1 Our Study 771

2 Results 771

3 Conclusions 773

1 OUR STUDY

We had three main managerial questions: 1) How should leaders react to the disruptive process of transformation that accompanies radical innovation? 2) How should organizations approach this challenge now and in the future? And 3) Are those organizations with explicit innovation goals ahead of the game?

With the support of the German American Chamber of Commerce California, San Diego Regional Chamber of Commerce, and the Honorary Consul of the Federal Republic of Germany, Stephan Hollmann, we conducted a two-part study to understand the above issues better.

2 RESULTS

The first part of our study focused on in-depth-interviews (N=17). We asked CEOs, entrepreneurs, and innovation managers: »Do you have innovation goals?« »Can you give examples of innovation in your organization?« »What were triggers?« and »What were success factors?« Interviews revealed five recurring themes: 1) innovation is more than just »new technology,« 2) people (i.e., employees, teams) were important in many ways, 3) there were a broad range of success factors and obstacles, 4) there were also a broad range of examples and triggers, and 5) some companies had explicit innovation goals while others did not.

To get a better sense of these patterns, we created an online questionnaire, which was completed by 136 respondents in a variety of industries. We grouped respondents into two groups: those with innovation goals (52%) and those without (48%), as we intended to identify similarities and differences in how these two groups approached challenges of innovation management.

Organizations with innovation goals enjoy higher revenue from innovation, whether internally or externally driven. Further, companies that set explicit innovation goals saw this reflected positively in the cash flow structure of their revenue. Also, companies that set innovation goals were more driven by new creations, which were associated with higher revenue.

Perhaps not surprisingly, organizations with innovation goals predict higher future revenues from innovation. Our survey respondents were highly aware of the importance of innovation as a driving success factor for future revenue projections.

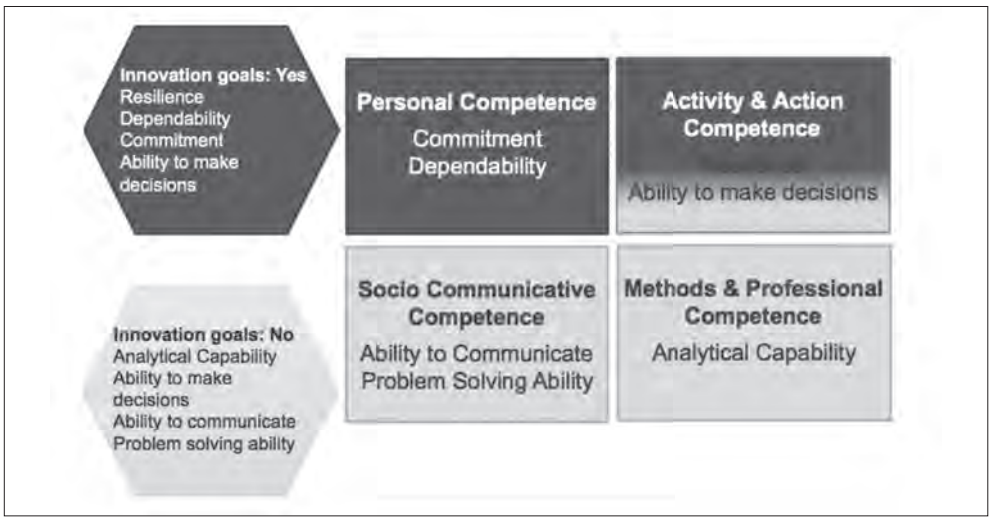
Market share goals carry more weight with organizations that have explicit innovation goals ($p \leq 0.05$), as do the development and implementation of new goods to their future success ($p \leq 0.05$). The importance of market share goals tends to increase with the competitiveness of the compa-

nies' business environment. Companies operating in a dynamic and highly competitive environment measure the scale of their success by means of market share increase and their position of leadership within it.

Conversely, for those organizations without innovation goals, cost goals are more important triggers of successful innovations ($p \leq 0.05$). Organizations that do not have explicit innovation goals are characterized by more reactive behavior toward innovation. They strive for efficiency due to cost reductions, and do not rely on innovations to change the scope of existing operations altogether. Organizations without innovation goals tend to limit the scope of innovations to maintain the existing operation's scope and structure. Further, cost goals seem focused around mostly incremental improvements to existing products or product lines that usually help maintain or improve the organization's competitive position, however they do not change its placement more radically. Also, interestingly, these organizations rated obstacles overall as higher impediments ($p \leq 0.05$).

Organizations without innovation goals rated »right market timing« higher as an obstacle than organizations with innovation goals. These results indicated that companies with explicit innovation goals could well have a strategic advantage in innovation project management. This typically incorporates due diligence market research and strategically timed market introductions, and reduces risk.

Organizations with and without innovation goals tended to value different characteristics7 in their employees. For example, those with innovation goals appreciated resilience, dependability, and commitment. Those without innovation goals preferred analytical capability, ability to communicate, and problem solving ability. Both groups indicated that the ability to make decisions was essential.



3 CONCLUSIONS

Results suggest that organizations with innovation goals are better poised to prevail in times of disruptive change. They are more market and team oriented than those without explicit innovation goals. They enjoy higher profitability and market share. In addition, they capitalize on their employees' personal competencies. Organizations without these goals tend to experience greater market obstacles, innovate based on cost triggers, and are generally more reactive.

MICHAEL SCHÖNHUTH

HEXEN GESUCHT

BERATERKOMPETENZ UND BERATERPERSÖNLICHKEIT AUS ETHNOLOGISCHER SICHT

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.).
Kompetenz. Persönlichkeit. Bildung, Band 3, Stuttgart 2011.

INHALT

1 Ein Ethnologe geht fremd ... 777

2 Was tut ein Ethnologe in meinem Büro ... 778

3 Die Methode: Beobachten – Zuhören – Teilnehmen ... 779

4 »Off the veranda« ... 781

5 Moralische Topografien und das Zaunreitertum ... 781

6 Die Zukunft der Organisation – Stuttgart 21 und ein neuer Kulturbegriff ... 784

Literatur- und Abbildungsverzeichnis ... 787

1 EIN ETHNOLOGE GEHT FREMD

Wie es sich für einen »richtigen« Ethnologen gehört, führte mich meine erste mehrmonatige Feldforschung in die Fremde. Der Ort: ein Dorf in Afrika, das Thema damals: Hexen als kulturelle Deutungsmuster (Schönhuth 1992). Meine zweite Feldforschung, fünf Jahre später, dauerte insgesamt nur acht Wochen. Sie führte – eher ungewöhnlich für einen Ethnologen – in ein IT- und Beratungsunternehmen in der Nähe von Stuttgart. Thema war die Organisationskultur des Unternehmens, das sich gerade in einem Transformationsprozess befand (Zaunreiter 1993). Warum lohnt sich dieser Blick der Ethologie, der »Wissenschaft vom Kulturell Fremden« (Kohl 1993) auf heimische Organisationen?

Organisationen haben neben expliziten Organisationszielen, wie Kulturen:

- eine Geschichte mit Gründungsmythen, Entwicklungsphasen,
- oft unhinterfragte Werte, Normen, Regeln, Binnenlogiken (»so macht man das hier«),
- ein »Wir«-Gefühl (»so sind wir«)
- Grenzregime (»das sind die anderen«),
- Eigen- und Fremdstereotype sowie Ethnozentrismen (unsere Weltsicht ist die einzig richtige…),
- einen Erfahrungsschatz (»kulturelles Gedächtnis«), auf den sie bei schwierigen Entscheidungen zurückgreifen.

Organisationen lassen sich deshalb mit einer Kulturperspektive untersuchen.

1 | Aschenbecher aus Zimbabwe mit dem Motiv einer fliegenden Hexe

2 WAS TUT EIN ETHNOLOGE IN MEINEM BÜRO

Ethnologische Feldforschung ist vor allem »hanging around professionally«, oder anders ausgedrückt, systematisch-teilnehmende Beobachtung in Alltagsprozessen. Im Rahmen von Unternehmensprozessen bedeutet dies, dass der Organisationsethnologe »… Mitarbeiter in ihrem Arbeitsalltag begleitet, Meetings miterlebt, Körpersprache beobachtet, Gespräche führt, Gespräche miterlebt, sowohl im formalen, professionellen Kontext als auch beim Mittagessen oder am Kaffeeautomat« (Spülbeck 2010: 3). Wenn er länger vor Ort ist, beteiligt sich der Ethnologe auch an Arbeitsprozessen, um die Perspektive der Untersuchten besser nachvollziehen zu können. »We participate, we observe, we watch, we use our own, subjective, and firsthand experience…«. So beschreibt Heather Paxton, Forscherin am Massachusetts Institute of Technology (MIT) in den USA ihre Arbeit als Unternehmensethnologin (Paxton 2008).

Dieser empirisch-induktive Ansatz führt dazu, dass wir häufig Antworten auf Fragen bekommen, die wir gar nicht gestellt haben, und deren Relevanz erst durch den Prozess der Forschung zu Tage tritt. Unsere eigene Expertise liegt zuerst einmal darin, die Expertise der Betroffenen ernst zu nehmen. »Oft weiß niemand besser als die Menschen, die die Jobs Tag für Tag machen, welche Veränderungen notwendig wären. Aber oft haben sie auch aufgehört, darüber zu diskutieren, weil sie Nachteile befürchten, weil sie nicht den richtigen Ansprechpartner haben und manchmal auch, weil es nicht jedermanns Sache ist, konstruktiv Kritik zu üben. So bleibt häufig wertvolles Wissen unsichtbar und damit für das Unternehmen verdeckt. Organisationsethnologische Forschung lebt davon, genau zuzuhören und zuzugucken«, so Dr. Susanne Spülbeck von Blickwechsel, einer der wenigen auf unternehmensethnologische Untersuchungen spezialisierten Consultings in Deutschland.

Gerade in Zeiten, in denen sich durch Globalisierung und demografischen Wandel die Anforderungen an Unternehmen nach innen wie nach außen immer rascher wandeln, ist das Wissen um diese »hidden transcripts« (Scott 1990), die im Hintergrund wirkenden Wahrheiten, für den Erfolg von Veränderungsprozessen ausschlaggebend. Ethnologen heben unsichtbares, stummes oder nicht mehr in die Entscheiderebene kommuniziertes Wissen im Unternehmen und machen es für Veränderungsprozesse fruchtbar. Ziel ist es, die Widersprüche zwischen gepredigter und gelebter Kultur im Unternehmen herauszuarbeiten, und, wenn das Ziel Beratung ist, den »Fit«, also die Passung zwischen beiden herstellen zu helfen, sei dies bei der internen Kommunikation oder in der Wahrnehmung zwischen innen und außen.

3 DIE METHODE: BEOBACHTEN – ZUHÖREN – TEILNEHMEN

An dem von Paul Watzlawick (1969) in die Kommunikationstheorie eingeführten und von Edgar Schein in den 1980er Jahren auf die Unternehmenskulturforschung übertragenen Eisbergmodell lässt sich auch das methodische Vorgehen von Unternehmensethnologen veranschaulichen:

2 | Das Unternehmen als Eisberg

Werte und Orientierungssysteme manifestieren sich im sichtbaren Teil der Organisation. Ein aufmerksamer Gang über das Unternehmensgelände (das Pförtnerhäuschen, die Parkplätze, die Wege zwischen Produktion und Management) durch die Gebäude, Etagen und Räumlichkeiten (vom Chefzimmer über die Mitarbeiterräumlichkeiten bis in die Putz- und Abstellräume) legen schon allein beredtes Zeugnis ab, über das Selbstverständnis der Organisation, ihre Führungskultur, ihre Kunden- und Mitarbeiterorientierung. Aufbau- und Ablauforganisation, die Unternehmensleitlinien, aber auch Unternehmensausflüge, Feiern und andere »öffentliche« Inszenierungen, der Internetauftritt, die Mitarbeiterzeitung, Mitteilungen an Türen, Wänden und selbst Toilettensprüche sind weitere markante Punkte manifester Unternehmenskultur. Diese Spitze des Eisbergs lässt sich relativ leicht untersuchen. Systematische Quellenrecherche, genaues Beobachten und Dokumentieren im Feldtagebuch sind dabei die wichtigsten Helfer.

Steigen wir den Berg hinunter: An der Oberfläche des Wasserspiegels unternehmerischer Kommunikation wird geredet, gespielt und gehandelt. Es werden Wahrheiten getauscht, Mythen erzählt, Freundschaften und Seilschaften gepflegt, Intrigen gesponnen, durch Abgrenzungsrituale

Trennlinien zwischen Unternehmensebenen und -bereichen gezogen. Auf der Leitungsebene werden vor dem Hintergrund prekärer Informationslage und Handlungsdruck E-Mails und Memos hin- und hergeschoben, Jour Fixes abgehalten, Zielvereinbarungen und Entscheidungen getroffen, Halbwahrheiten kreiert und in wasserdichte Statistiken und glanzvolle Powerpoint-Präsentationen gegossen, um danach nach unten, oben und außen weiter kommuniziert zu werden.

Um nicht nur zu verstehen, wie das Unternehmen aufgestellt ist, sondern auch was das Unternehmen bewegt, wie es »tickt«, an was es leidet, wie es sich immer wieder neu erfindet und verkauft, muss der »professionelle Herumhänger« aus dem Zuschauerraum auf die Bühne gehen und mit den Akteuren ins Gespräch kommen (»Wir alle spielen Theater«, Goffman 2003; Schönhuth 2005). Und wenn man die Akteure dann noch hinter die Bühne begleitet, gelingt auch der Blick hinter die Kulissen der Organisation (Palazzoli 1984). Wichtig ist dabei aktives Zuhören – das bedeutet, auch versteckte Botschaften und Zwischentöne wahrzunehmen – und das Aufgenommene in immer wieder neuen Konstellationen und Kontexten kommunikativ einzubringen, sei dies in formellen (Interview-) oder in eher informellen Gesprächssituationen (Kaffeepause, Mittagessen usw.). Diese Fertigkeiten, und dazu eine hohe Ambiguitätstoleranz, also das Aushalten und Austarieren eigentlich unvereinbarer Aussagen, helfen dabei, das Orientierungssystem der Organisationsmitglieder auf und hinter der Bühne auszumessen.

Während an der Oberfläche unternehmerischer Aktivität kommuniziert und gehandelt wird, bestimmt das nicht direkt kommunizierbare implizite Organisationswissen maßgeblich die Driftrichtung des Eisbergs »Organisation« und seine Fähigkeit für Veränderung. Die Organisation führt Alltagstheorien mit sich, Werte, die das Unternehmen begründeten, und mit denen man sich nach wie vor »identifiziert«, gewachsene Loyalitäten, denen man sich noch immer »verpflichtet« fühlt, kritische Situationen in der Unternehmensvergangenheit, aus denen man »gelernt« hat, Strategien die schon einmal erfolgreich waren und die sich »bewährt« haben. Hier muss der Ethnologe im wahrsten Sinne des Wortes »Eintauchen« in den Subtext der Unternehmenskultur, sich durch Teilnahme an Arbeits- und Entscheidungsprozessen ein Stück weit selbst zum Gegenstand der Beobachtung machen, am Unternehmensboden »gründeln«, um den Letztbegründungen der Organisation auf die Spur zu kommen. Ethnologisches Gründeln ist zeitaufwändig. Es ist an die Vertrautheit mit dem Unternehmenskontext gebunden und es hat als Voraussetzung das Vertrauen der Mitarbeiter gegenüber dem Forscher. Deshalb gelingt dies in forschungsorientierten Situationen (Zielraum: mehrere Wochen im Feld) in der Regel leichter als in der auf wenige Tage angelegten Beratung. Es ist aber bei letzterer auch nicht unbedingt nötig.

4 »OFF THE VERANDA«

Wozu der Aufwand? Warum sollten kultursensible Unternehmensberater sich in den Betriebsalltag einklinken und nicht, wie gewohnt, Kennzahlen vergleichen, standardisierte Interviews führen oder Organisationsklimafragebögen basteln und auswerten? Meinungsumfragen bei Managern zur Situation ihres Unternehmens oder ihrer Branche, deren Ergebnisse auch auf dem diesjährigen Kompetenztag Thema waren (vgl. Oltmanns in diesem Band), zeigen in erster Linie, wie Manager über sich und andere reden, nicht, was sie tatsächlich tun. Diese Einsicht trieb schon vor fast 100 Jahren den Vater der ethnologischen Feldforschung, Bronislaw Malinowski von der sicheren Veranda der Missionsstation – wo bis anhin Ethnologen ihre lokalen Informanten zum Interview zu laden pflegten – zu den »Wilden«. Er baute sein Zelt am Rande eines Dorfes auf, und lebte vier Jahre (zugegebenermaßen nicht ganz freiwillig)[1] unter ihnen, lernte die Grundzüge ihrer Sprache, kaute mit ihnen Betel, und versuchte, den Funktionen der Gartenbaumagie und des Kula-Handels auf die Spur zu kommen (Malinowski 1922; 1926). Sein Motto: »To understand people you can not rely upon what they say they do, instead you must rely upon yourself, watching and seeing what they do« (Malinowski 1967) begleitet auch die Forschungshaltung des Unternehmensethnologen, selbst wenn sich die Unternehmenswildnis heute zuerst einmal zivilisiert darstellt.

3 | Bronislaw Malinowski with Trobriand Islanders in 1918

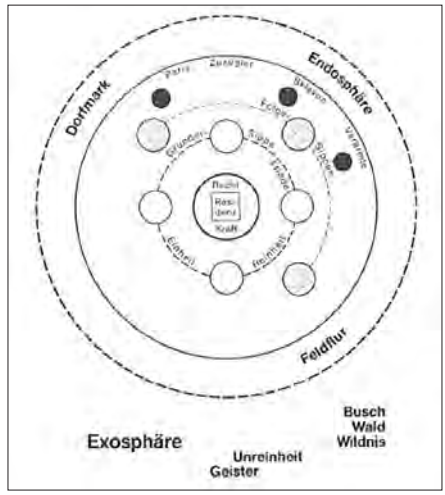
1 Der Kriegsausbruch 1914 verhinderte seine Rückkehr nach Australien, so dass er die ersten Jahre quasi im erzwungenen Exil auf den Trobriandinseln ausharren musste.

Sie können als Unternehmensberater auf der Veranda bleiben und dort Mitarbeiter und Management zum Interview empfangen. Sie können aber auch damit beginnen, sich mal ein, zwei Tage an die Fersen einer Führungskraft zu heften und sie in ihren beruflichen Alltagshandlungen und Interaktionen zu beobachten. Oder Sie setzen sich jeweils für eine Stunde an einen Kommunikationsknotenpunkt im Unternehmen: die Pforte am Morgen, die Kantine zu Mittag, die Materialausgabe am Abend, das Abteilungssekretariat zu Stoßzeiten, den Betriebskindergarten in den Übergabezeiten. Oder Sie reden informell mit den Dorfältesten – den verdienten Mitarbeitern – über ihre Erfahrungen mit dem Unternehmen aus langer Betriebszugehörigkeit. Oder sie reden getrennt davon mit den frisch Hinzugezogenen – den neu rekrutierten Kräften – die noch wenig Institutionenwissen angesammelt haben, andererseits aber auch noch nicht mit Betriebsblindheit geschlagen sind. Oder Sie bleiben abends zwei Stunden länger, um mit denen ins Gespräch zu kommen, die vor lauter Arbeit den Weg nach Hause nicht finden. Sie werden Augen machen, was Sie da alles an »hidden transcripts« zu hören bekommen. Oder Sie lassen sich zeigen, wie man mit dem richtigen Formular »M13« erfolgreich eine Materialanforderung von geringem Wert ausfüllt, wie man am einzigen Mitarbeiterkopierer der Abteilung Schlange steht oder mit welchen Kniffen und Sprachregelungen man »üblicherweise« ein Meeting mit dem Chef oder ein Kundengespräch vorbereitet. Das Kennenlernen von Arbeitsabläufen und deren innerer Logik (»logic of practice« nannte dies der Ethnologe Bourdieu 1976) führt zu Mitspielkompetenz, aber auch zum professionellen Befremden über für Außenstehende unangemessene Routinen, unverständliche Rituale und fragwürdige habitualisierte, zur Gewohnheit gewordene, verinnerlichte Abläufe.

Besonders auffällig wird dies, wenn ihr gesunder Menschenverstand (im Englischen viel passender: »common sense«) einen bestimmten Ablauf erwartet, aber etwas ganz anderes eintritt. An solchen »rich points«, irritierenden Bruchstellen der Unternehmenskommunikation, öffnet sich das Tor zur kulturellen Hinterbühne der Organisation: so zum Beispiel, wenn die Abteilungsleitung bei der Abteilungsversammlung auffordert, das Überschreiten des angepeilten Ziels für den extern fakturierten Umsatz mit zustimmendem Klopfen zu honorieren (auf gut Schwäbisch: »da kann man bockeln«), aber keiner »bockelt«, weil jeder Mitarbeiter weiß, dass die Zahlen für die Geschäftsführung geschönt wurden (vgl. Zaunreiter 1993). So, wenn in einem Behindertenbetrieb die Macken einzelner Mitarbeiter jenseits offizieller Behinderungskategorien viel stärker thematisiert und im Arbeitsprozess relevant werden, als es die lohntarifliche Trennung zwischen »betreuten« und »tariflichen« Mitarbeitern vermuten ließe, wo also die Grenzen zwischen den »objektiven« Kategorien behindert/nicht-behindert im Betriebsalltag ausgehebelt und extrem fluide verhandelt werden (vgl. Schönhuth 2007).

5 MORALISCHE TOPOGRAFIEN UND DAS ZAUNREITERTUM

Was haben diese Einsichten aus dem Alltag des Betriebsethnologen mit dem Titel des Beitrags, also mit den Hexen und der Beraterkompetenz und Beraterpersönlichkeit aus ethnologischer Sicht gemein? Dem Organisationsethnologen ist das Unternehmen trotz weltweiter struktureller Verflechtung und raschen Marktveränderungen kommunikationstheoretisch irgendwo noch immer »dem Malinowski sein Dorf«, wie wir es aus zahlreichen bäuerlichen Gesellschaften auf der Welt kennen, mit ihrer moralischen Topografie von vertraut (positiv konnotiert) und fremd (negativ bewertet), auch wenn dieses Dorf zunehmend nur noch als mentale Karte in den Köpfen der Unternehmensmitglieder existiert. Das Dorf hat ein virtuelles Zentrum, das den Wertekosmos verkörpert, wo die Chefs zu Hause sind und die Welt in Ordnung ist (zumindest, solange sie nicht aus den Fugen gerät). Um sie herum verteilt sich deren Sippschaft (die Geistesverwandten, die Freunde, mit denen man im Betrieb groß geworden ist, die engen strategischen Netzwerkpartner) und das ihr zuarbeitende Personal. Auf dem angrenzenden Dorfplatz trifft man Abteilungskollegen und – wenn Besuch kommt – Stammkunden. Hier sind die Regeln und das Verhalten eingespielt, hier ist das Zugehörigkeitsgefühl ausgeprägt und wird Einheit noch groß geschrieben.



4 | Dorf und Umwelt: Idealtypische »Topografie« bei sesshaften Ackerbauern

Je mehr wir uns den Dorfgrenzen nähern, umso fremder wird das Personal (prekär Beschäftigte) umso unklarer werden die Umgangsformen, umso unsicherer die Kommunikation, umso divergenter die Interessen, umso geringer die Loyalitäten. Hinter den Grenzen des eigenen, berechenbaren Kommunikationsraumes (der eigenen Abteilung, Filiale oder Firma, auf höher aggregierten Ebenen der eigenen Branche, des eigenen Landes) beginnen die Überschneidungszonen zwischen dem,

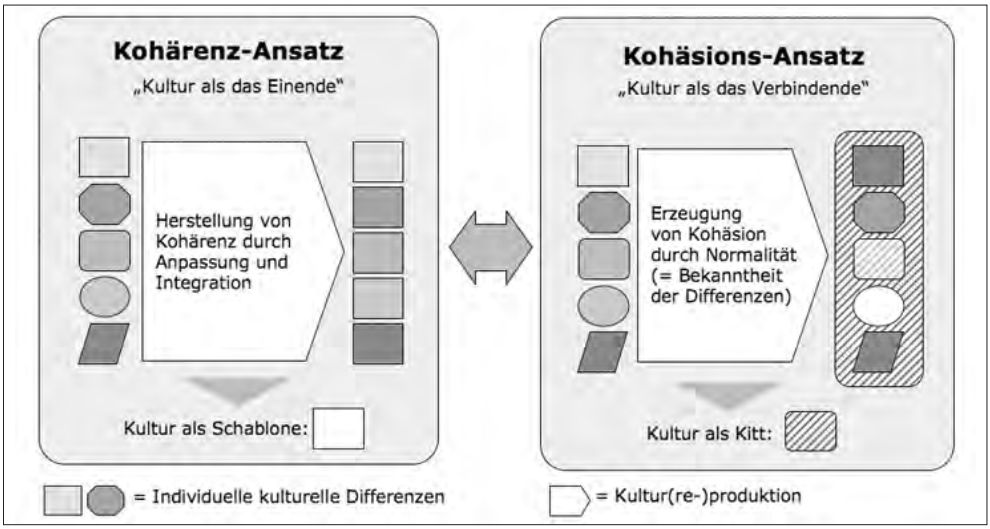
was zum eigenen »Kulturraum« gerechnet und dem, was der – anderen Regeln gehorchenden – »Welt da draußen« zugeschrieben wird. Es sind aber genau diese Übergangsräume, in denen heute Kommunikation auf offenen Weltmärkten entschieden wird und sich bewähren muss. Dafür benötigt es kulturelle Vermittlungskompetenz im Unternehmen. Für die Integration der »Welt da draußen« waren in einigen Gegenden Afrikas früher die »witch doctors« zuständig. In unserer Kulturgeschichte waren es die »Zaunreiter«, Wesen, die sich nach dem Volksglauben zwischen Wildnis und Zivilisation bewegten, die unterschiedlichen Gesetze beider kannten und den Blick des Fremden auf das Vertraute warfen. Bevor die Kirche die Deutungshoheit an sich zog, und aus den Zaunreitern (althd. »hagazuassa«) die »Heksen« wurden, galten sie als Vermittler zwischen Drinnen und Draußen, zwischen Wildnis und Zivilisation (vgl. Hauschild et al. 1987).

Mit seiner Fähigkeit, der professionell Fremde zu sein (Agar 1996), ist auch der ethnologische Unternehmensberater eine Art Zaunreiter: Er kennt die Außenwelt und deren Gesetze, bewegt sich auf der Unternehmensgrenze, taucht in den Unternehmenskontext ein, erkennt Bruchzonen und Differenzen zwischen Innen- und Außensicht, zwischen Anspruch und Unternehmenswirklichkeit, sieht dadurch mehr als der »Einheimische«, muss weniger Abhängigkeitsbeziehungen eingehen und Folgen fürchten, kann deshalb unbequemer fragen, und der Unternehmensführung ein realistischeres Bild vermitteln, darüber, was das Unternehmen bewegt.

6 DIE ZUKUNFT DER ORGANISATION – STUTTGART 21 UND EIN NEUER KULTURBEGRIFF

Die Zukunft der Organisation wird zunehmend von Strukturen bestimmt, die kein räumliches Zentrum mehr kennen, und die immer mehr Selbstorganisation erfordern. Der Unternehmensforscher Gareth Morgan hat schon vor 14 Jahren in seinem Buch »Images of Organization« ein schönes Bild dafür gefunden: »We are leaving the age of organized organizations and moving into an era where the ability to understand, facilitate, and encourage processes of self-organization will become a key competence« (1997). Auch bezüglich der Sozialstruktur und des gesellschaftlichen Wertegefüges erleben wir rasante Veränderungen. Letzteres ist – folgt man den neuesten Sinus-Sociovison-Milieu-Studien – einerseits durch Wertekonvergenzen (Leistung und Effizienz, Pragmatismus und Nutzenorientierung, Multioptionalität und Multitasking), andererseits durch das Phänomen des »Regrounding, der, Suche nach Anker, Halt und Geborgenheit, Nachhaltigkeit und Entschleunigung sowie Neuinterpretation traditioneller Werte und neue Wertesynthesen gekennzeichnet« (Sinus 2010). Für heutige Unternehmer und Entscheider bedeutet dies mehr denn je: »Managing Diversity« – ein kompetenter und kreativer Umgang mit vielfältigen und diversen Belegschaften, Kundschaften, Unternehmensumwelten und Wertepolaritäten.

Auch Ethnologen forschen heute nicht mehr auf fremden Inseln oder im fremden Dorf, sondern in zunehmend städtischen, transnationalen und translokalen Kontexten und mit »ethnisch« diversen Gruppen. Als Unternehmensethnologen untersuchen sie Teil- und Subkulturen, sie arbeiten »multi-sited« an unterschiedlichen Unternehmensstandorten und auf unterschiedlichen Hierarchieebenen (Falzon 2009). Für diese differenzierte Sicht benutzen sie auch einen neuen Kulturbegriff, wie ihn zum Beispiel der Kulturforscher Peter Hansen oder die Unternehmensforscherin Stefanie Rathje (2006) vertreten, und der auf Unternehmenskulturen übertragbar ist: »Starke« Kulturen zeichnen sich heute nicht mehr durch möglichst große Übereinstimmung (Kohärenz), also die möglichst vollständige Integration divergierender Sichtweisen in ein großes Ganzes, und eine herrschende Leitkultur aus. Moderne Unternehmenskultur erzeugt vielmehr Zusammenhalt (Kohäsion) durch die Vertrautheit mit, und das Aushandeln von Differenzen innerhalb eines legitimierten Rahmens, mit vertrauten Rahmenbedingungen und vereinbarten Regeln.



5 | Kohärenz – versus kohäsionsorientierte Ansätze zum Kulturbegriff

Um das auf einen greifbaren und angesichts des Kongressortes im doppelten Sinne naheliegenden Sachverhalt zu bringen: Am Schlichtungstisch von Heiner Geißler in Stuttgart saßen sich letztes Jahr, trotz unversöhnlicher Positionen, nicht Vertreter zweier Kulturen gegenüber, sondern Vertreter einer Kultur, die ihre Differenzen kennen, und sie im Rahmen eines Schlichtungsverfahrens verhandelt haben. Geißler ist zwar kein Ethnologe, aber er brachte wichtige Eigenschaften eines professionellen Zaunreiters mit: Er hat das Parteibuch der einen und die basisdemokratische Erfahrung der anderen Seite. Und er war unabhängig genug, sich nicht von einer Seite vereinnahmen zu lassen. Dass es letztendlich zu keinem wirklichen Kompromiss gereicht hat, lag wohl eher da-

ran, dass ein bisschen Kopf- oder Tiefbahnhof wie ein bisschen Frieden ist – nämlich unmöglich. Aber Stuttgart 21 hat auch noch etwas anderes gelehrt. Wenn die Unternehmensleitung (im besagten Fall die CDU / FDP-geführte Landesregierung) zu sehr auf die bloße Einhaltung geordneter Verfahren drängt und einem ungebrochenen Fortschrittsoptimismus huldigt; wenn sie dabei auch noch den veränderten Alltagsdiskurs der Bürger nicht mehr zu lesen versteht, dann geht auch ein Teil der Stammbelegschaft in Opposition, mit nachhaltigen Folgen für die Gestaltungsfähigkeit des Managements (im schlimmsten Fall: der Abwahl).

Was können Entscheider daraus lernen? Transparente und legitimierte Verfahren sind wichtig, aber sie tragen Veränderungen heute nicht mehr allein. Das Lesen der »hidden transcripts«, des kulturellen Subtexts ist gerade in Veränderungsprozessen wichtig. Rechtzeitig einbezogen, kann dieses Wissen im besten Fall Millionen sparen.

Ich wage ein stichpunktartiges Fazit bezogen auf das Thema des Kompetenztages.

Was wir brauchen:

– ist eine globale Leitkultur (humanistisch, antidiskriminierend und menschenrechtsorientiert,) aber: kultur- und kontextsensibel!
– ist ein neuer Kulturbegriff im Unternehmen (der Divergenz / Diversity umfasst)
– sind freifliegende Hexen in der Organisation (die zwischen Unternehmen und Umwelt hin- und her pendeln und nirgends ganz zuhause sind)[2]
– sind Kulturhybride und Transkulturalisten als Teil der Belegschaft (Migrationshintergrund als Vorteil nicht als Handicap) und divers besetzte / multikulturelle Teams
– sind kultur- und netzwerksensible Personalentwicklungsprogramme und -methoden
– und gelegentlich: professionelle Fremde im Unternehmen (Organisationsethnologen)[3]

2 Fritz Maywald, der bekannte Unternehmensberater und Autor hat ihnen ein Buch gewidmet. Er nennt sie »Struwwelpeter« (2004).

3 Einen guten Überblick über die Felder der Unternehmensethnologie in Kurzform verschafft Baba 2006; aktuell und aus der Unternehmensberaterpraxis für Praktiker: Spülbeck 2010; akademischer und umfassend Ybema et al. 2009. Noch immer lesenswert Neuberger / Kompa 1987, mit unzähligen Praxisbeispielen für institutionalisierte Formen der Unternehmenskultur.

LITERATUR- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

LITERATUR

AGAR, M. 1996. Professional Stranger: An Informal Introduction To Ethnography, (2nd ed.). New York: Academic Press.

BABA, MARIETTA L. 2006. Anthropology and Business. In: H. James Birx (ed.), Encyclopedia of Anthropology; pp. 83–117. Thousand Oaks: Sage Publications. (https://www.msu.edu/~mbaba/publications/Encyclopedia%20of%20Anthropology%20Final.pdf (03.06.2011)

BOURDIEU, P. 1976. Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt, Suhrkamp.

FALZON, A. 2009 (ed.). Multi-Sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research. Ashgate.

GOFFMAN, E. 2003 (1959). Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag (The Presentation of Self in Everyday Life, 1959), München, Piper.

HAUSCHILD, T. 1987. Die alten und die neuen Hexen. Die Geschichte der Frauen auf der Grenze. München.

KOHL, K.-H. 1993 Ethnologie, die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung. Beck, München.

MALINOWSKI, B. 1922. Argonauts of the Western Pacific, dt. Argonauten des westlichen Pazifik, Frankfurt/M.: Syndikat, 1979.

MALINOWSKI, B. 1926. Crime and Custom in Savage Society, London.

MALINOWSKI, B. 1967. A Diary in the Strict Sense of the Term. dt.: Ein Tagebuch im strikten Sinne des Wortes: Neuguinea 1914–1918, Frankfurt am Main.

MAYWALD, F. 2004. Struwwelpeter für Manager: Eine Anleitung zum Ungehorsam.

MOORE, F. 2005. Transnational Business Cultures. Life and Work in a Multinational Corporation. Aldershot: Ashgate.

MORGAN, G. 1986. Images of Organization. Newbury Park: Sage.

MÜLLER, K. E. 1987. Das magische Universum der Identität, Frankfurt.

NEUBERGER, O., AIN KOMPA 1987. Wir, die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur. München: Heyne.

PALAZZOLI, M. S. et al. 1984. Hinter den Kulissen der Organisation. Stuttgart : Klett Cotta.

PAXTON, H. 2008: Doing Anthropology. Video der MIT TechTV. Elektron. Dok. auf Youtube: http://techtv.mit.edu/videos/315-doing-anthropology (28.05.2011).

RATHJE, S. 2006. Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts«. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online) 11: 3, 15 S. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf (03.06.2011).

SCHEIN, E. H. 1985. Organizational Culture and Leadership. San Francisco 1985.

SCHÖNHUTH, M. 1992. Das Einsetzen der Nacht in die Rechte des Tages. Hexerei im Symbolischen Kontext afrikanischer und europäischer Weltbilder. Münster.

SCHÖNHUTH, M. 2005. Alles nur Theater? Ein Blick auf die Hinterbühne von Akademie und Projektpraxis, in: Recht als Ressource und Hemmnis von Entwicklung. Franz von Benda-Beckmann et al. (Hrsg.). Max Planck Institut für ethnologische Forschung, Halle und AGEE, Göttingen, 85–96

SCHÖNHUTH, M. 2007. Diversity in der Werkstatt – Eine Feldstudie zum Thema Vielfalt und Behinderung, in: Steinmetz, Bernd/Vedder, Günther (Hrsg.): Diversity Management und Antidiskriminierung, Bertuch-Verlag, Weimar, 95–114.

SCOTT, J. C. 1990. Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts. Yale University Press

SINUS SOCIOVISION 2010. Die Sinus-Milieus®: Update 2010. Hintergründe und Fakten zum neuen Sinus-Milieumodell. http://www.wib-potsdam.de/uploads/SinusMilieusUpdate_2010.pdf (03.06.2011).

SPÜLBECK, S. 2010. Organisationsethnologie als Grundlage von Organisationsberatung Ethnologie in der Chefetage: Wo sind denn hier die Wilden? http://www.ethnologie.uni-muenchen.de/personen/lehrbeauftragte/spuelbeck/publikationen/spuelbeck2010.pdf (28.05.2011)

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. & JACKSON D. D. 1969. Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.

YBEMA, S. et al. (eds.) 2009. Organizational Ethnography. Studying the Complexities of Everyday Life. London etc.

ZAUNREITER, A. 1993 (i. e. M. Schönhuth). Notizen aus dem Felde. In: Sabine Helmers (Hrsg.), Ethnologie der Arbeitswelt. Beispiele aus europäischen und außereuropäischen Feldern, Bonn: Holos, 133–144.

ABBILDUNGEN

1 | Aschenbecher aus Zimbabwe mit dem Motiv einer fliegenden Hexe, eigenes Foto S. 777

2 | Das Unternehmen als Eisberg, eigene Darstellung; Bildquelle: Wikipedia Commons: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ac/Iceberg.jpg S. 779

3 | Bronislaw Malinowski with Trobriand Islanders in 1918, Photo: London School of Economics Archive http://www.smh.com.au/ffximage/2006/10/06/trobian_islands_wideweb__430x251,2.jpg S. 781

4 | Dorf und Umwelt: Idealtypische »Topografie« bei sesshaften Ackerbauern, Müller 1987: 28 S. 783

5 | Kohärenz – versus kohäsionsorientierte Ansätze zum Kulturbegriff, Rathje 2006 S. 785

3 WERTE

JULIAN NIDA-RÜMELIN

HUMANISMUS ALS LEITKULTUR[1]

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.).
Kompetenz. Persönlichkeit. Bildung, Band 3, Stuttgart 2011.

1 Dieser Text beruht auf dem frei gehaltenen, aufgezeichneteten Vortrag am 1. Dezember 2010, im Rahmen des Stuttgarter Kompetenz-Tages 2010.

INHALT

1 Einleitung 795

2 Autarkie, Rationalität und Universalität 796

3 Die Renaissance des humanistischen Denkens 798

4 Philosophie ist keine Königswissenschaft 800

5 Eine Trias aus Freiheit, Verantwortung und Vernunft 801

6 Humanistische Bildung darf keine Nische sein 803

7 Die Perspektive einer erneuerten Bildungs- und Kulturnation 805

8 Staatliche Verantwortung für Bildung und Kultur 806

9 Die Chance zur Rückbesinnung auf traditionelle Stärken 808

10 Die hohe Kunst der Bildungs- und Kulturpolitik 810

Literaturverzeichnis 813

1 EINLEITUNG

Die gegenwärtige Integrationsdebatte zeigt: Ohne die kulturelle Dimension kann Integration nicht funktionieren. Das uns allen Gemeinsame ist ein Kern von Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmalen und Praxisformen, die kulturüberlappend sind und ihre Wurzeln in allen Kulturkreisen haben. Der Menschenrechtsdiskurs, der auf diesem Kern aufbaut, ist keinesfalls eine rein westliche Erfindung. Auch in anderen Kulturen sind seine Grundelemente angelegt: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 wurde gegen den Widerstand zumal Großbritanniens und des Pentagons durchgesetzt. Befürwortet wurde sie hauptsächlich von den jüdischen Organisationen, den südamerikanischen Staaten – die sich vor der Konferenz getroffen und einen Entwurf gemacht hatten, der im Wesentlichen in die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte einging – und von Indien. Zu meinen, die Menschenrechte habe man in einer günstigen Phase kurz nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Dominanz westlicher Staaten gegen den Rest der Welt durchgesetzt, ist eine Geschichtsklitterung gefährlichen Typs.

Der gesamte Menschenrechtsdiskurs beruht auf dem Humanismus. In welchem Sinne er das bereits in der griechischen Klassik getan hat und noch heute tut, wie der Begriff verstanden werden kann und was Humanismus mit Ökonomie, Bildung und Persönlichkeit zu tun hat, soll im Folgenden deutlich werden. Der humanistische Grundimpuls ist heute aktueller denn je zuvor: Dem Neuhumanismus verdankt unser Bildungswesen entscheidende Weichenstellungen, seit die wirtschaftliche Verwertbarkeit von Wissen durch die großen Bildungsreformer des 19. Jahrhunderts zugunsten des Ideals der Persönlichkeitsbildung an Bedeutung verloren hat. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, dass die zentrale Aufgabe in der Ausbildung von theoretisch wie praktisch vernünftigen, freien und verantwortlichen Akteuren liegt. Humanistische Bildung darf keine Nische, darf kein Luxus sein; Bildung ist ein Teil des europäischen kulturellen Selbstverständnisses.

In einem weiteren Schritt soll deutlich werden, wieso der Glanz der deutschen Bildungs- und Kulturnation nach dem Ersten Weltkrieg verblasste. Die heutigen Befunde der Pisa-Studie, die intensiv geführte Debatte um die Bologna-Reform zeigen Deutschlands Wandlung. Doch bei einem fairen internationalen Vergleich zur Bedeutung der Kultur würde Deutschland auch heute noch auf einem vorderen Platz rangieren. Allerdings werden diese positiven Entwicklungen von einem Rückzug des Staates auf allen Ebenen seiner kulturellen Verantwortung überlagert. Die vorliegenden Überlegungen beschäftigen sich mit der Frage, ob Deutschland sich in Zukunft wieder als Bildungs- und Kulturnation definieren und die schleichende Marginalisierung von Bildung und Kultur beenden kann.

2 AUTARKIE, RATIONALITÄT UND UNIVERSALITÄT

Im Gegensatz zu anderen Kulturkreisen liegen die Wurzeln für unser Verständnis von Humanismus in der griechischen Klassik. Im Wesentlichen gibt es drei wichtige Impulse aus dieser Zeit.

Der erste ist die für die griechische Kultur zentrale Orientierung am Wert der Autarkie: unabhängig sein, sich von niemandem etwas vorschreiben lassen müssen, die eigenen Vorstellungen realisieren können. Die Geschichte dieser Idee hat ihren ersten Höhepunkt bei Platon. Ausgangspunkt ist letztlich die Idee, dass der Mensch nicht einfach so ist wie er ist, sondern dass er durch Anstrengung etwas werden und sich verändern kann. Dies ist die Idee eines Bildungsweges. Das berühmte Höhlengleichnis Platons bringt das metaphorisch auf den Punkt. Dieser Mythos ist bis heute, wenn man genau hinsieht, indirekt nach wie vor einflussreich. Wirkungsmächtig ist die Bildungsidee, dass der Mensch erst durch Erkenntnis zu sich selbst findet, dass er erst dann zum eigentlichen Menschen wird, wenn er sich diesem beschwerlichen Prozess der Erkenntnis aussetzt. Dahinter steht zweifelsohne eine kognitivistische Philosophie, man könnte auch sagen: eine intellektualistische Philosophie. Sie ist universalistisch, nicht an bestimmte örtliche, kulturelle oder politische Kontexte gebunden. Es geht um den Menschen als solchen, auch wenn Platon den griechischen Bürger des Stadtstaates vor Augen hatte.

Ich zögere, dieses Bildungsideal ein humanistisches Ideal zu nennen, weil Platon nämlich der Auffassung war, dass es von Natur aus solche Menschen gibt, die geeignet sind, für den Weg der Bildung und der Erkenntnis, und solche, die für ihn nicht geeignet sind. Erst in der Stoa entsteht etwas, das als »Humanismus« bezeichnet werden kann, nämlich eine erstaunliche Distanzierung vom jeweils kulturell Vorgegebenen. Man könnte sagen, die Stoa ist kosmopolitisch: Sie hat das Ideal des innenorientierten Menschen, der sich nicht beeinflussen lässt von Meinungen, Pressionen und Erwartungen anderer. Und die Menschheit kommt hier erstmals als Einheit, als *humanitas* in den Blick. Die Stoa entwickelt auch den Begriff einer spezifisch menschlichen Würde, die dem Menschen unabhängig von seinem sozialen Hintergrund eigen ist. Die großartige Erneuerungsbewegung gegen Ende des Mittelalters und zu Beginn der Neuzeit, die man üblicherweise als »Humanismus« bezeichnet, schöpft, was ihren normativen Gehalt angeht, ganz wesentlich aus der Quelle der Stoa.

Die Wurzeln der Autarkie gehen zurück bis zu Ilias und Odyssee, zur »Bibel« der griechischen Kultur. Die Ilias[2] beginnt mit einem Streit zwischen dem Heerführer Agamemnon und dem Kriegshelden Achill: Es geht um die politisch unkorrekte Frage, ob Achill weiterhin über seine Lieblingssklavin verfügen darf. Agamemnon nimm diese für sich in Anspruch (in seiner Position als Heerführer) und König, Achill zieht sich zurück. Diese Vorstellung von Autarkie ist archaisch, die Fürsten hatten sie geprägt. In der griechischen Klassik verbreitert sich diese Einstellung, allein Sklaven und Frauen bleiben ausgeschlossen. Diese einseitige, verkürzte Vorstellung von Autarkie ist so

zentral, dass sich in der aristotelischen Konzeption der guten Polis[3] die Frage stellt: Wie kann man freie Bürger Athens dazu bringen, sich für die Polis zu engagieren? Wie kann eine Polis, ein Stadtstaat, überhaupt funktionieren, wenn niemand dazu bereit ist, seine Autarkie aufzugeben? Aristoteles beantwortet dies mit der *philia politike*. Gemeint ist keine Kumpelfreundschaft, sondern die Bereitschaft aller, sich ohne Unterordnung für das Gute der Stadt einzusetzen. Ein guter Staat zeichnet sich demnach dadurch aus, dass er nicht auf Interessen begründet ist, nicht auf Machterwerb, sondern auf Einsicht, Wissenschaft und Philosophie. In Aristoteles' Nikomachischer Ethik[4] heißt es zu Beginn: Es ist einfacher zu erkennen, was für den Einzelnen gut ist, wenn wir herausgefunden haben, was für die Stadt gut ist. Jeder trägt seinen Teil aus freien Stücken bei, ohne Zwang und ohne Unterordnung. Aristoteles kehrt damit die moderne Denkweise um, die vom Wohlergehen des Einzelnen auf das Funktionieren der Stadt schließt.

Der zweite wichtige Impuls des Humanismus ist Rationalität: Sie tritt beim Theaitetos-Dialog[5] deutlich zu Tage. Wie in fast allen Dialogen Platons setzt sich Sokrates mit seinen Diskussionsgegnern gelegentlich scharf, manchmal ironisch auseinander. Erörtert wird die Frage: Welche Rolle spielen Gründe für unser Wissen? Was ist Wissen eigentlich? Wenn wir heute von der Wissensgesellschaft sprechen, ist in Wirklichkeit etwas ganz anderes gemeint: die Informationsgesellschaft. Wenn Sie die Lottozahlen korrekt voraussagen, dann haben Sie es nicht gewusst. Ihre Meinung trifft rein zufällig zu, denn Sie haben keine guten Gründe für diese Überzeugung. Sokrates formuliert am Ende des Theaitetos-Dialogs: Wissen ist wohl begründete, wahre Meinung. Seit Edmund Gettier[6] dieser vorläufigen Definition in einem Aufsatz aus den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts widersprach, gibt es eine Debatte in der analytischen Philosophie. Was Wissen ist, ist zweifelsohne eine schwierige Frage, aber auch die aktuelle philosophische Debatte schließt eng an den platonischen Wissens-Begriff an und manche zeitgenössische Philosophen bekennen sich als »Platoniker«.

Der Humanismus beginnt mit der Aufforderung, Wissen um seiner selbst willen anzustreben. Die positiven Folgen, die Wissenserwerb hat, sind zu genießen; der Wissenserwerb als solcher soll allerdings nicht instrumentalisiert werden. Im Theaitetos-Dialog erklärt Sokrates, kein Wortstreitkünstler sein zu wollen, der sein Gegenüber in einem Wettstreit überredet; er wolle vielmehr herausfinden, wie sich ein Sachverhalt wirklich verhält. Mithilfe von Drohungen, Überredungen oder Manipulationen können Menschen zu bestimmten Meinungen gelenkt werden. Der Beginn der Autonomie von Wissenschaft liegt jedoch darin, einer Sache auf den Grund zu gehen. Sie beruht nicht allein darauf, autoritative Quellen gründlich zu lesen, wie die Scholastiker im Mittelalter meinten.

2 Homer: Ilias.
3 Aristoteles: Politik.
4 Aristoteles: Nikomachische Ethik.
5 Platon: Theaetetus.
6 Edmund Gettier (1963): Is Justified True Belief Knowledge?

Dieser humanistische Grundimpuls scheint derzeit aktueller zu sein denn je. Zugespitzt lässt sich folgende These formulieren: Unter den heutigen Informations- und Medienbedingungen, insbesondere vor dem Hintergrund der schnellen und allgegenwärtigen Zugänglichkeit von Informationen über das Internet, ist die Information als solche radikal entwertet. Sie ist eine punktuelle, partielle Kenntnis, die sich auf einen beliebigen Sachverhalt bezieht. Gleichzeitig nimmt die Bedeutsamkeit eines anderen Faktors zu: die Orientierung des Einzelnen in einer kaum überschau- und steuerbaren Vielfalt partieller Informationen zur Bildung eines belastbaren Urteils.

Ebenfalls in die Zeit der griechisch-römischen Antike, geschichtlich jedoch nach Platon und Aristoteles einzuordnen ist der dritte Impuls: die Entdeckung der Universalität in der Stoa. Die Stoiker sind der Auffassung, die Welt sei nach Gesetzen geordnet – eine Annahme, die bis heute die philosophische Grundlage der Naturwissenschaften bildet. Jedes Individuum, das Teil des kosmischen Gefüges ist, ist gleich viel wert. Obwohl sie selbst Sklaven halten, erkennen die Stoiker, dass dies ein Unrecht ist. Seneca[7] wirft folgerichtig die Frage auf: Kann jemand, der wohlhabend ist und Sklaven hält, überhaupt ein wahrer Stoiker sein? Er kann, wie Seneca zu zeigen bemüht ist, indem er seinem Leben in überzeugender, selbstbestimmter Weise und mit der Darstellung seiner Biographie als eine Art Kunstwerk ein Ende setzt. Damit überzeugt Seneca, ein wahrhaftiger Stoiker, die Skeptiker. In diesem Punkt liegt übrigens der große Konflikt zwischen stoizistischem und christlichem Denken, die sich ansonsten weitgehend überlappen: Während man der Stoa zufolge selbst bestimmt, auch über den eigenen Todeszeitpunkt, gesteht das christliche Ethos dem Individuum dies nicht zu.

3 DIE RENAISSANCE DES HUMANISTISCHEN DENKENS

Im Folgenden möchte ich zwei kurze Streiflichter setzen. Das erste ist die Wiedergeburt dieses antiken humanistischen Impulses in der Philosophie der Renaissance. Der Humanismus entdeckt, als Strang des Renaissancedenkens, die Idee der Humanität neu. Petrarca[8] etwa führt aus, dass das spezifisch Menschliche darin bestehe, *mitis et amabilis* zu sein, also sanft und umgänglich. Ethische Bindung steht im Zentrum, die würdevolle Selbstbeherrschung gilt als Ausdruck von Charakterstärke. Bildung heißt aus der Perspektive des Humanismus auch, Personen die Möglichkeit zu geben, sich von den in der jeweiligen Gesellschaft etablierten Umgangsformen zu distanzieren. Dabei hilft es, zu lesen und sich zu bilden. Dieser Gedanke stellt den Antipoden zum Kraft- und Gewaltmenschen in Machiavellis *Il Principe*[9] dar: Wenn du grausam sein musst, dann möglichst am Anfang und auf einen Streich. Dieses Gegenbild des Renaissancehumanismus stammt zwar fast aus der gleichen Zeit, verfolgt jedoch eine ganz andere Orientierung.

Als der Humanismus im Deutschland des Neunzehnten Jahrhunderts wieder ins Bewusstsein der Menschen rückt, wird er zu einer treibenden kulturellen Kraft, die sich in der Literatur, der Bildenden Kunst und der Malerei niederschlägt. Es kommt zu einer erneuten Renaissance humanistischen Denkens, in der Immanuel Kant als der vielleicht wichtigste und mutigste Aufklärungsphilosoph eine zentrale Rolle spielt. Persönlich ist er eher ängstlich und bescheiden, körperlich schwach und empfindlich, seine Heimatstadt Königsberg verlässt er nie – doch er verfolgt einen radikal neuen Ansatz. Das Zentrum in der Kantischen Philosophie besagt Folgendes: »Wir Philosophen sollten uns nicht als die Vormunde der empirischen Naturwissenschaften aufspielen. Sie haben ihre eigene Dynamik, die wir begrüßen und begleiten sollten. Der Mensch ist jedoch keinesfalls nur eine naturwissenschaftlich beschreibbare Entität. Durch seinen Status als Vernunftwesen steht er unter Freiheitsgesetzen und kann über die Regeln, nach denen er handelt, selbst bestimmen.« Dieses humanistische Menschenbild, wie es bei Kant zum Ausdruck kommt, wird heute hauptsächlich in den Feuilletons, vereinzelt auch in den wissenschaftlichen Disziplinen angegriffen. Es gibt die These, Verantwortung und Freiheit seien Illusionen, die vielleicht nützlich, aber naturwissenschaftlich nicht mehr haltbar sind. Kein Wissenschaftler kann dies m. E. verantwortlich behaupten. Die Befunde der Neurowissenschaften, die dort herangezogen werden, geben diese weitgehenden philosophischen Schlussfolgerungen nicht her.

Es gibt keinen und es kann keinen empirischen Befund geben, auch keinen neurophysiologischen Befund, der diese Erschütterung unseres humanistischen Selbstbildes rechtfertigt. Die Abwägung von Gründen ist konstitutiv dafür, wie wir uns selbst und wie wir andere wahrnehmen und versuchen, unser Handeln daran zu orientieren. Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen Rationalität – nämlich Handeln und Urteilen auf der Grundlage der Abwägung von Gründen –, Freiheit – dass nämlich das, was ich tue, nicht *vor* der Abwägung der Gründe immer schon vorweg bestimmt ist – und Verantwortlichkeit – dass ich Rechenschaft ablegen kann und muss, warum ich so urteile und warum ich so handle und nicht anders.[10] Hierin liegen die Gründe für den Gegensatz zwischen Humanismus und Naturalismus: Auf diesem theoretischen Humanismus fußend kann sich ein *ethischer Humanismus*, also eine humane Einstellung gegenüber anderen Menschen entwickeln, die vielleicht in Europa am prägnantesten Immanuel Kant ausformuliert hat. Hierzu gehören Autonomie, Respekt, Menschenwürde im Sinne der Anerkennung der Eigenverantwortlichkeit für das jeweils eigene Leben und für das eigene Handeln. Das stellt den Kern der Menschenrechtsidee dar, die ja im Grunde eine Ausbuchstabierung dessen ist, was wir unter Menschenwürde verstehen und was auf der Basis eines *theoretischen Humanismus* entwickelt werden kann.

7 Seneca: Epistulae morales (47).

8 Franciscus Petrarca: De remediis.

9 Niccolò Machiavelli: Il Principe.

10 Nida-Rümelin, Julian: Strukturelle Rationalität (Stuttgart: Reclam, 2001), Über menschliche Freiheit (Stuttgart: Reclam, 2005), Verantwortung (Stuttgart: Reclam, 2011)

4 PHILOSOPHIE IST KEINE KÖNIGSWISSENSCHAFT

Kants Schüler entwickeln daraus eine neue Bildungstheorie, während Kant selbst sich mit seinem Fürsten und mit dessen Minister über die Frage streitet, welche Rolle der Staat an den Universitäten spielen sollte. Er plädiert für eine zentrale Rolle der Philosophischen Fakultät, neben den drei, die sich in irgendeiner Weise um das menschliche Wohl, um die menschliche Gesundheit verdient machen: die medizinische Fakultät vorneweg um das körperliche Wohl, dann die juristische um das staatliche Wohl und die theologische um das Seelenwohl. »Submissest« und als treuer Untertan gesteht Kant dem Staat die Regulierung dieser unmittelbaren Staatsaufgaben zu, indem er die Inhalte und die Kriterien, nach denen geprüft wird, bestimmt. Im Bereich der Forschung, der Wahrheitssuche habe der Staat allerdings nichts zu suchen. Wilhelm von Humboldt, ein Schüler Kants, aber auch gestützt auf Fichte und Schleiermacher, spitzt diese These zu. Humboldt, ein liberaler Denker in der politischen Theorie, fordert paradoxerweise vom Staat die Finanzierung der Bildung an Hochschulen und Universitäten, ohne ihm inhaltliches Mitspracherecht einzugestehen. Was ist die Folge dieser radikalen Position?

Humboldt, Sprachwissenschaftler, Philosoph und politischer Theoretiker, wird geradezu in ein politisches Amt gedrängt. Zunächst weigert er sich, verfasst jedoch schlussendlich einige Texte, die zu Blaupausen einer neuen Universität werden. In einem Text von 1810[11] charakterisiert er den Geist der höheren Lehranstalten, konkret gemeint ist die Universität zu Berlin. Als deutliche Entgegensetzung zum vorherigen Verständnis von Universitäten und Wissenschaft fordert Humboldt: Gebt Freiheit! Denn Kreativität entsteht nur, wenn nicht reglementiert und jahrzehntelang fertiges Lehrbuchwissen vermittelt wird, sondern durch den unmittelbaren Bezug zur Fortentwicklung und zur Dynamik der Forschung. Die zeitgenössischen Humboldt-Gegner behaupten fälschlicherweise, dass es Humboldt nur um die Pflege des wissenschaftlichen Nachwuchses gegangen sei. Natürlich ist Humboldt sich dessen bewusst, dass die allermeisten Absolventen der Universitäten schlussendlich nicht die Wissenschaft zu ihrem Beruf machen. Aber er ist der Meinung, dass die Konfrontation und das Selbstdenken eine Persönlichkeitsentwicklung fördern, die sich schließlich auch außerhalb der akademischen Welt bewährt. Diesem Neuhumanismus verdankt das deutsche Bildungswesen wesentliche Weichenstellungen. Ziel der Humboldt'schen Bildungsreform war es, die Menschen zu befähigen, sie selbst zu werden, Autonomie zu erlangen. Der noch in der frühen Neuzeit geltende Primat der wirtschaftlichen Verwertbarkeit des Wissens hatte sich immer deutlicher zum zentralen Kriterium des Erwerbs von Wissen entwickelt – nun weicht er dem Ideal der Persönlichkeitsbildung.

Seine radikale Forderung formuliert Humboldt als idealistische Philosophie: Menschen sind nach der Schule erwachsen und sollten folglich als Erwachsene, als Partner in der Wahrheitssuche und in der Forschung behandelt werden; nicht als eine tabula rasa, auf die man etwas einschreibt. Humboldt ist der Auffassung, dass auch die Mathematik eine zentrale Rolle an den Universitäten spielen sollte –

die oberste Wissenschaft sei aber die Philosophie. Die Erkenntnissuche darf nicht reglementiert, kontrolliert, instrumentalisiert oder finalisiert werden. Sonst entstehen keine Kreativitätspotentiale, die die Wissenschaft und die Forschung, die Bildung, aber auch die Technologie und die Ökonomie benötigen. Dennoch werden die Universitäten gegenwärtig nach diesem Muster umgebaut. Die Philosophie, einst propädeutisch und Begleitprogramm der eigentlichen Wissenschaften – Theologie, Jurisprudenz, Medizin – wird auf einmal zum Zentrum der Universität. Daraus spaltet sich die Vielfalt von Fächern ab, die wir heute kennen: Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften.

5 EINE TRIAS AUS FREIHEIT, VERANTWORTUNG UND VERNUNFT

Anfang des 19. Jahrhunderts gibt es den deutschsprachigen Raum Mitteleuropas, nachdem das »Heilige Römische Reich deutscher Nation« endgültig kollabiert ist. Dieser Raum liegt, was Musikkompositionen, Bildende Kunst oder Literatur angeht, an der Spitze, getragen von einem schichtenübergreifenden Selbstverständnis als Kulturnation; was Politik, Technologie und Wirtschaft angeht, ist der Raum dagegen ausgesprochen rückständig. Die Tatsache, dass dieses sich als Nationalstaat etablierende Gebilde einige Jahrzehnte später mit Abstrichen zur neben England führenden Industrienation, zur weltweit führenden Wissenschafts- und Techniknation wird, hängt eng mit diesem humanistischen Impuls der ersten Jahre des 19. Jahrhunderts zusammen. Noch heute ist dieser Impuls von Humboldt modernes Vorbild an der Universität zu Stanford.

Was ist der eigentliche Kern dieser humanistischen Idee, nicht historisch, sondern systematisch betrachtet? Im philosophischen Sinne ist die Trias aus Freiheit, Verantwortung und praktischer oder theoretischer Vernunft ein einziges Phänomen mit drei unterschiedlichen Aspekten, wie es bereits im Theaitetos-Dialog anklingt. Es erlaubt uns, Gründe abzuwägen, uns ein Urteil zu bilden oder eine Handlung zu vollziehen. Wir sind somit keinesfalls beliebige Massepünktchen, die sich unter Gravitationswechselwirkungen als bloßes Produkt von externen Wirkungen durch die Welt bewegen, wie Thomas Hobbes es in De Corpore[12] formuliert. Vielmehr sind wir dazu in der Lage, eigene Gründe zu entwickeln und abzuwägen und damit verantwortliche und freie Akteure. Die Tatsache, Gründe für unsere Entscheidung für oder wider eine Option angeben zu können, macht uns zu Vernunftwesen. Darin liegt die zentrale Aufgabe aller Bildung von der Krippe bis zur Universität: uns zu theoretisch wie praktisch vernünftigen, freien und verantwortlichen Akteuren heranzubilden.

11 Wilhelm von Humboldt (1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin.

12 Thomas Hobbes (1655): De Corpore.

Offensichtlich ist diese Grundorientierung humanistischer Bildung heute aktueller denn je. Arbeitsmarktdaten und soziologische Prognosen weisen darauf hin, dass die bloße Entwicklung spezifischer Fertigkeiten für bestimmte Berufstätigkeiten nicht durch ein ganzes Leben tragen kann, weil es manche dieser Berufe am Ende der Erwerbsbiographie nicht mehr geben wird. Der alle Grenzen zunehmend überschreitende wirtschaftliche Markt verändert die Lebensbedingungen, er verlangt ein zunehmendes Maß an Mobilität und die Fähigkeit, sich auf neue Entwicklungen einzustellen. Die wirtschaftliche Dynamik schafft immer neue berufliche Anforderungen, sie lässt alte Berufe verschwinden und neue entstehen. Die alte Forderung »Bildung vor Ausbildung« muss somit radikal umformuliert werden: Bildung ist unter den heutigen Bedingungen zur besten Ausbildung geworden. Der Arbeitsmarkt der Zukunft verlangt nicht nach Spezialisten, sondern nach Persönlichkeiten, die artikulationsfähig sind, die sich selbst ein Urteil bilden, die Ich-Stärke haben und sich auf verschiedene kulturelle Situationen einstellen können. Also all das, was der alte Humboldt als Persönlichkeitsbildung durch die Konfrontation mit der Wissenschaft und durch die eigene Praxis des Forschens beschrieben hat, Persönlichkeitsbildung durch die Konfrontation mit dem forschenden Geist und der Praxis des Forschens. Das ist die Grundidee der Humboldt'schen Universitätsreform, die so erfolgreich war, dass sie auf der ganzen Welt kopiert wurde. Was wir hier als Humanismus bezeichnet haben, kann sich nicht auf das Studium der Alten Sprachen beschränken, weil wir sonst einen Kontext herstellen, der diese humanistische Bildungstradition zu sehr auf ein oder zwei Schulfächer beschränkt, die nur noch eine Minderheit der zukünftigen Akademiker belegt.

Aber auch die Kultur hat ihre eigene Dynamik, sie stellt Traditionen in Frage und verlangt zunehmend nach der Fähigkeit, sich über unterschiedliche Herkünfte, Lebensformen und Weltanschauungen hinweg zu verständigen. Fast alle Gesellschaften der Welt, besonders aber die westlichen, sind zunehmend multikulturell verfasst: Unterschiedliche Kulturen leben auf einem Territorium zusammen, Einwanderung und Auswanderung verändern die kulturellen Bedingungen. Eine umfassende Persönlichkeitsbildung muss diesen neuen Herausforderungen gerecht werden.

6 HUMANISTISCHE BILDUNG DARF KEINE NISCHE SEIN

Die großen Bildungsreformer des 19. Jahrhunderts hatten die Persönlichkeitsbildung in den Mittelpunkt ihrer Überzeugungen gestellt. Ein Ideal, das vielen in der Wirtschaft und der Politik heute als überholt erscheint. Doch dieses Ideal ist gerade jetzt und in Zukunft in steigendem Maße aktuell. Wenn man nicht mehr wissen kann, welche beruflichen Anforderungen auf einen zukommen, wenn man sich auf ganz unterschiedliche kulturelle Bedingungen wird einstellen müssen, dann ist die Entwicklung einer starken, zu selbstverantwortetem Handeln und Urteilen befähigten Persönlichkeit von überragender Bedeutung.

Nur wer stark genug ist, Veränderungen standzuhalten, ohne sich selbst zu verlieren, kann es aushalten, wenn im Laufe seines Lebens die Anforderungen und Erwartungen sich grundlegend ändern. Nur wer in der Lage ist, sich in einer fremden Kultur zurechtzufinden, kann auch Jahre im Ausland zubringen und sich dort persönlich und beruflich bewähren. Ohne Empathie und Einfühlungsvermögen wird dies nicht gelingen. Respektvoller Umgang mit anderen, auch wenn sie aus einer anderen Kultur kommen oder andere Überzeugungen und Interessen haben, ist unverzichtbar. Nur wer Selbstvertrauen hat, kann Konflikte und Niederlagen ertragen, ohne andere herabzusetzen oder gar Gewalt anzuwenden.

Persönlichkeitsbildung allerdings kann in der Regel kein direktes Bildungsziel sein. Sie ergibt sich aus einer geeigneten Verbindung von Anforderungen, die auf andere Ziele gerichtet sind, deren Erfüllung aber die Entwicklung der Persönlichkeit voranbringt. Unsere Schulen haben eine kognitive Schlagseite: Sie vermitteln Wissensstoff und vernachlässigen die Praxis des sozialen Umgangs. Dies hängt auch damit zusammen, dass wir in Deutschland fast ausschließlich Halbtagsschulen haben, wo gemeinsame Aktivitäten, seien sie sportlicher, kultureller oder unterhaltender Art, kaum praktiziert werden. Damit tragen die Schulen, wie sie heute (noch) verfasst sind, weniger zu einer Bildung der Persönlichkeit bei, wie man es wünschen muss. Der Übergang zu Ganztagsschulen würde es erlauben, diese kognitive Schlagseite zu beheben und die Praxis des sozialen Umgangs, der Rücksichtnahme und der Kooperationsbereitschaft zu einem integralen Teil schulischer Erfahrung zu machen.

Eine unübersichtlichere, vielgestaltigere Lebenswelt verlangt vor allem die Fähigkeit, sich eigenständig ein Urteil zu bilden, Zusammenhänge zu erfassen und Entscheidungen zu verantworten. Ein gewisses Maß an Orientierungswissen ist dabei unverzichtbar. Dies ist kein Plädoyer für einen Kanon unverzichtbaren Bildungsgutes, aber doch ein Argument, in unserem Bildungswesen auf einen geteilten Minimalbestand von Kenntnissen und Wertungen abzuzielen. Eine humane Gesellschaft zeigt sich zwar auch an ihren politischen Institutionen, einer demokratischen Kontrolle der Regierenden und einer Gesetzgebung, die die Freiheitsrechte und die sozialen Bedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger beachtet, aber sie zeigt sich vor allem anderen im Alltag.

Machen wir dann nicht einen Fehler, wenn wir den Studierenden nicht mehr die Möglichkeit geben, stundenlang in Bibliotheken zu sitzen und Bücher zu lesen? Im Grunde verfehlen wir auf diesem Wege das eigentliche Bildungsziel. Untersuchungen zeigen, dass Abiturienten ein Jahr später ihre Prüfungen nicht mehr bestehen würden. Wenn in der Schule, an der Hochschule und in der Universität keine Zeit bleibt, an bestimmten Stellen in die Tiefe zu gehen, selber denken zu lernen und sich einen allgemeinen Bildungshintergrund aufzubauen, verfehlen wir das Zentrum unserer Bildungsidee.

Der Aspekt der Selbstbestimmung bleibt immer der zentrale: Ein souveräner Umgang mit Differenz setzt umfassend gebildete, Ich-starke Persönlichkeiten voraus, durchaus im Sinne des althumanistischen *mitis et ambilis*. Vom einmal gelernten Wissen bleibt nur ein kleiner Teil, was bleibt, sind Fähigkeiten, Tugenden und im günstigsten Fall eine einfühlsame und souveräne Persönlichkeit, die sich Gelassenheit und Rücksichtnahme leisten kann. Humanistische Bildung ist keine Nische für die Wenigen, die sich den Luxus erlauben können, weil sie meinen, nicht an die berufliche Verwendbarkeit denken zu müssen. Vielmehr macht sie einen wichtigen Teil des europäischen kulturellen Selbstverständnisses aus; sie bewährt sich in Studium und Beruf. Wir sind Bürger mit einer gewissen Verantwortung für die *res publica*, wir sind Teil kultureller Gemeinschaften, wir stehen in einer historischen kulturellen Tradition, wir sind kulturell verfasste Wesen. Der Sinn des Lebens ergibt sich schließlich nicht primär aus ökonomischen Interessen.

Über einige Jahrzehnte definierte sich Deutschland in hohem Maße über seine Leistungen in Bildung und Kultur. Als verspätete Nation bot die nationale Geschichte nur wenig Identifikationsmöglichkeiten – dies galt schon vor der Schreckensherrschaft der Nazis. Deutschland wurde bewundert für seine wissenschaftlichen Leistungen, für seine Universitäten und Gymnasien, für seine Komponisten, Schriftsteller und Künstler. Schon der Erste Weltkrieg war eine Zäsur. Der Glanz einer Bildungs- und Kulturnation verblasste. Die Kämpfe um und innerhalb der Weimarer Demokratie banden allzu viel Energie, um an die besten Zeiten vor dem Ersten Weltkrieg, nun unter veränderten Vorzeichen einer demokratischen Ordnung, anzuknüpfen. Die nationalsozialistische Bildungs- und Kulturpolitik entfesselte alle, besonders im Kleinbürgertum verwurzelten antimodernen und antiaufklärerischen Reflexe. Das Werk des Völkermordes an den Juden, der Millionen Kriegstoten, der Verelendung und Verfolgung, der Exodus der jüdischen und kritischen Intelligenz und die Verstrickungen der verbliebenen intellektuellen und kulturellen Eliten mit dem Nazi-Regime haben nach dem Zweiten Weltkrieg ein geistiges Vakuum hinterlassen, das nur mühsam durch restaurative Rückbesinnung auf überkommene Familienideale, das Wiedererstarken der Kirchen als politische und geistige Kräfte, aber vor allem durch den ökonomischen Erfolg und den Stolz auf das deutsche »Wirtschaftswunder« gefüllt wurde. Die Identifikation mit der harten D-Mark ist nunmehr dahin und die Tatsache, dass der Euro schon wenige Jahre nach seiner Einführung von ähnlicher Härte ist, bietet angesichts europäischer und speziell deutscher Verzagtheiten keinen Ersatz. Die ökonomische Performance, um es im Jargon unserer Wirtschaftseliten auszudrücken, lässt zu wünschen übrig, und der Sozialstaat musste in einer Phase wirtschaftlicher Schwäche so kräftig umgebaut werden, dass auch dieses Erfolgsprodukt der jüngsten deutschen Geschichte wenig Halt bietet.

7 DIE PERSPEKTIVE EINER ERNEUERTEN BILDUNGS- UND KULTURNATION

Eine tief greifende Verunsicherung der deutschen Gesellschaft im Laufe der letzten Jahre ging vermutlich von den Pisa-Ergebnissen und ihrer Diskussion aus. Man hatte doch weithin als selbstverständlich angenommen, dass die deutschen Gymnasien und Universitäten zu den besten der Welt gehören. Man wusste wohl, dass es an manchen Schulen Schwierigkeiten gibt – schon deswegen, weil ein Gutteil der Schüler nur schlecht deutsch sprach –, aber dass auch die besten zehn Prozent der Schüler in Deutschland deutlich schlechter abschnitten als in vielen anderen Industrieländern, hatten die wenigsten erwartet. Es war ein schwacher Trost, dass Pisa den einen oder anderen Ansatzpunkt bot, alte Scharmützel wieder aufzugreifen, etwa den Streit zwischen Gesamtschulbefürwortern und ihren Gegnern oder zwischen den Befürwortern stärkerer leistungsbezogener Selektionen und denjenigen, die möglichst alle mitnehmen wollen. Merkwürdig deplatziert wirkten diese Debatten aus zwei Gründen: Zum einen, weil die Ergebnisse doch sehr deutlich machten, dass die Bildungspolitik in allen ihren bundesdeutschen Varianten mit Pisa ein schlechtes Zeugnis ausgestellt bekommen hatte und die innerdeutschen Leistungsdifferenzen zwar nicht zu verkennen sind, aber auch die besseren Bundesländer im internationalen Vergleich eben nur schwach abgeschnitten hatten. Vor allem aber, weil die so intensiv geführte Schuldebatte in Deutschland um die Organisationsform und um Strukturen des Bildungswesens an der Problematik ganz offenkundig vorbeigeht. Nähere Analysen der führenden Länder zeigen, dass es vor allem der Unterrichtsstil ist, der dort für die weit besseren Ergebnisse verantwortlich ist. Hinzu kommen ein kulturelles bildungsfreundliches Umfeld und der feste politische Wille, in die Zukunft der Kinder und Jugendlichen zu investieren. Der Pisa-Befund zeigt vor allem eins: Die Wandlung Deutschlands von der ehemaligen Bildungs- und Kulturnation zu einem politischen Zwerg, der sich fast ausschließlich über ökonomische Leistungen definiert, ist nicht ohne Folgen geblieben. Das Fundament dieses ökonomischen Erfolgs, die Kenntnisse und Fähigkeiten, die Tugenden und Einstellungen, die diesen Erfolg erst langfristig sichern können, erodiert.

Es gab bislang keinen Pisa-Test für die Kultur. Allerdings ist zu vermuten, dass Deutschland bei einem fairen internationalen Vergleich im Gegensatz zur Bildung auf einem der vordersten Plätze rangieren würde, vermutlich nach Österreich und nach Frankreich, aber weit vor Großbritannien, Italien, Spanien, von den USA oder Australien ganz zu schweigen. Bei einem solchen Test würde die kulturell interessierte Weltöffentlichkeit staunend feststellen, dass die Hälfte aller Theater- und Operbühnen dieser Welt in den drei deutschsprachigen Ländern steht. Auch die Kulturbürger in Deutschland würden sich wohl verwundert die Augen reiben, wenn sie erführen, dass jährlich rund zweihundert Museen in Deutschland neu gegründet werden oder dass die Zahl der Museums besucher in Deutschland fast zehnmal so hoch ist wie die Zahl der Besucher von Bundesligaspielen.

Bis heute zehrt dieses Land davon, dass seine kleinteiligen politischen Strukturen im größeren Rahmen des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation und darüber hinaus bis zur Gründung

des Klein-Deutschen Reiches 1871 in den glücklicheren Phasen eine Konkurrenz auch um die kulturellen Einrichtungen nach sich zog. Der Versuch einiger deutscher Fürsten, den Unmut des Volkes zu dämpfen und damit einer Revolution nach französischem Muster vorzubeugen, indem man Jagden und Immobilien dem allgemeinen Volk zugänglich machte, hat dazu beigetragen. Die Kunstsammlungen kleinerer und größerer Fürstentümer, von den deutschen Königen ganz zu schweigen, bilden den Nukleus einer Residenzkultur, von dem die Kommunen, die Länder und der Bund bis heute zehren. Die Neigung des deutschen Bürgertums, anders als dasjenige älterer europäischer Demokratien, in Lebensstil und Gesinnung den Adelsstand nachzuahmen, hat hier zu Lande die Kammermusik erblühen lassen, wovon bis heute Generationen von Jugendlichen zehren, die manchmal zu ihrem Leidwesen zu Violinunterricht und Klavierspiel angehalten werden. Auch diese gutbürgerliche Kultur des klassischen Musizierens, der besinnlichen Familienabende, der Lektüre klassischer Texte ist seit den 1960er Jahren deutlich zurückgegangen. Heute beklagen gelegentlich erfahrene Rockbarden und Popmusikexperten, dass mit diesem Niedergang auch das Nachwuchspotential in ihrer Branche schwindet. Immerhin, die Musikschulen erfreuen sich nach wie vor großer Beliebtheit und Innenminister Schily hatte Recht, als er sagte, »wer Musikschulen schließt, gefährdet die innere Sicherheit«.

8 STAATLICHE VERANTWORTUNG FÜR BILDUNG UND KULTUR

Die moderne Kunst und die moderne, so genannte »ernste Musik« hatten es auch im Deutschland der Jahrhundertwende schwer. Der Blaue Reiter in München war nicht die umjubelte Wende zum neuen Stil, sondern eine belächelte oder verachtete Randerscheinung des Kulturgeschehens der damaligen Kunstmetropole München. Dennoch konkurrierte die Stadt mit Berlin um die größte Attraktivität in Lebensstil und Attitüde für junge Intellektuelle und Künstler. Berlin wurde in der Zwischenkriegszeit möglicherweise zur weltoffensten, liberalsten und faszinierendsten europäischen Hauptstadt. Zwölf Jahre Nazi-Diktatur und die Restaurationszeit danach haben das Land zurückgeworfen, die Kunstrezeption retardieren lassen. In den vergangenen Jahren gab es jedoch eine deutliche Trendwende. Auch die bildungsferneren Teile der Bevölkerung öffnen sich den modernen Sprachen der Kunst. Es ist eine neue Offenheit für die zeitgenössische Kunst entstanden. Unter den weltweit erfolgreichsten Künstlern befinden sich auffällig viele Deutsche. Das Land hätte so gesehen durchaus Grund, sich wieder als Kulturnation zu definieren.

Aber diese positiven Entwicklungen werden verdeckt durch einen zumindest propagierten, oft genug aber auch praktizierten Rückzug des Staates auf allen seinen Ebenen aus der kulturellen Verantwortung. Die deutsche Kulturstaatstradition erodiert: teilweise gut gemeint in Gestalt neuer Organisationsmodelle mit Teilprivatisierung, Einrichtung von GmbHs, Outsourcing und Benchmarking, teilweise in Gestalt von Mittelkürzungen, fast überall durch Einfrieren der Etats und

gelegentlich durch das brutalere Mittel der Schließung ganzer Einrichtungen. Begleitet wird diese Politik vom Alarmismus der Betroffenen, deren oft aggressive Kritik vergessen lässt, in welchem Umfang sich insbesondere die deutschen Kommunen trotz größerer Etatprobleme für ihre kulturellen Einrichtungen engagieren.

Steht Deutschland an einem Wendepunkt? Wird sich dieses Land in Zukunft wieder als Bildungs- und Kulturnation definieren und damit die langfristigen Grundlagen für sozialen Zusammenhalt, politische Gestaltungskraft und ökonomische Stärke legen? Reicht der Pisa-Schock aus, um die schleichende Marginalisierung von Bildung und Kultur zu beenden, eine Trendumkehr zu bewirken und die staatlichen und gesellschaftlichen Ressourcen wieder auf diese beiden, eng miteinander verkoppelten Bereiche zu konzentrieren? Jedenfalls wurde über Bildungsfragen in der Öffentlichkeit schon lange nicht mehr so intensiv diskutiert wie heute. Aber in welche Richtung?

Im Zuge des Bologna-Prozesses werden die neuen Studiengänge an den Universitäten unter zwei Gesichtspunkten konzipiert, was den staatlichen Vorgaben entspricht: solche, die berufsorientiert und solche, die wissenschaftsorientiert sind. Dies aber ist gerade die falsche Alternative. Der große Erfolg der Humboldt'schen Reformen an den deutschen Universitäten bestand gerade darin, dass die traditionelle, noch vom Mittelalter übernommene Ausbildungsorientierung durch eine Bildungsorientierung ersetzt wurde und – paradoxerweise – damit nicht nur eine wissenschaftliche Dynamik ausgelöst wurde, die in einer raschen Etablierung neuer Forschungseinrichtungen ihren deutlichsten Ausdruck fand, sondern die Studierenden befähigte, selbstständig zu denken. Die Abkehr von der bloßen Vermittlung von Lehrbuchwissen und die frühzeitige Konfrontation mit der Forschung formte Persönlichkeiten, die von Urteilskraft und Entscheidungsstärke geprägt waren. Jetzt dem größeren Teil der Studierenden kanonisiertes Bildungswissen zu vermitteln – in Modulbeschreibungen festgelegt – und den kleineren Teil zum wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden, das wäre mit Sicherheit der falsche Weg. Die gegenwärtig in den Bachelor- und Masterstudiengängen um sich greifende Praxis detaillierter Modul-Beschreibungen und die Erwartung der Studierenden, schon frühzeitig zu wissen, was sie jeweils in den nächsten Semestern gelesen haben müssen, um die Prüfung zu bestehen, stellt insofern einen Rückfall in die mittelalterliche und frühneuzeitliche Universität dar.

Es ist in den vergangenen Jahrzehnten versäumt worden, die Fachhochschulen deutlich auszubauen und dabei ihren spezifischen Charakter als Fachhochschulen zu bewahren. Diese Fehlentwicklung kann man nicht dadurch korrigieren, dass man nun die Universitäten zu großen Fachhochschulen umbaut. Eine weitere Angleichung dieser beiden Einrichtungen macht weder aus Sicht der Fachhochschulen noch der Universitäten Sinn. Das Ergebnis in einigen Jahren wird sehr davon abhängen, in welcher normativen Verfasstheit die europäische Universität sich den Herausforderungen stellt. Bleibt sie der humanistischen Substanz der europäischen Universitätsidee treu (Humboldt) oder gerät sie in den Sog einer umfassenden Ökonomisierung, an deren Ende nur ein zerklüftetes Trümmerfeld stehen könnte mit einzelnen, von der Industrie abhängigen, hoch dotierten und anwendungsorientierten Forschungszentren, einigen elitären »hohen Schulen«

und dem großen Rest provinzieller Colleges, deren Absolventen zwar einen »berufsbefähigenden« Bachelor-Abschluss vorweisen können, aber mit dem wissenschaftlichen Studium nicht in Berührung gekommen sind (McKinsey).

9 DIE CHANCE ZUR RÜCKBESINNUNG AUF TRADITIONELLE STÄRKEN

Früher war das Ziel der Vereinheitlichung von Fachhochschulen und Universitäten für sozialdemokratische Hochschulpolitiker charakteristisch. Heute scheint es unter der Hand zur gemeinsamen Zielsetzung der Wissenschaftspolitik geworden zu sein, die von vielen Professoren auch an den Universitäten schon deswegen unterstützt wird, weil ihnen dieses hohe Maß an Eigenverantwortung und die beständige Herausforderung, an der Spitze der Forschungsfront zu stehen, immer schon Unbehagen bereitet hat. Sie empfinden die Verschulung ganz offenkundig auch als eine Entlastung, die es ihnen ermöglicht, mit kanonisierten Lehrveranstaltungen ihren Vorbereitungsaufwand zu reduzieren, standardisierte Prüfungsfragen zu stellen, Komplexität zu reduzieren. Zu befürchten ist, dass dabei das Besondere der Universität – Lehre, die unmittelbar aus der Forschung hervorgeht, zu präsentieren, und Forschung zu leisten, die für die Lehre relevant ist – verloren geht. Man darf aber auch nicht darüber hinwegsehen, dass ein Gutteil der heute an den Universitäten Studierenden von ihren intellektuellen Möglichkeiten für ein wissenschaftliches Studium im hergebrachten Sinne im Grund nicht geeignet ist. Diejenigen Studierenden, die schon frühzeitig genau wissen wollen, was sie als Minimum lernen müssen, schließen am Ende ihr Studium erfolgreich ab. Viele werden nicht von Neugierde auf die Wissenschaft an die Universität geführt, sondern streben einen Abschluss lediglich deshalb an, weil sie glauben, sich damit besser im Erwerbsleben behaupten zu können. Die deutsche Wissenschaftspolitik – und es gibt hinreichend viele Äußerungen von Thomas Goppel bis Edelgard Bulmahn, mit denen sich dieses belegen ließe – erwartet von den Universitäten in erster Linie, eine große und effiziente Lehranstalt zu sein. Hier rächt sich, dass für die Wissenschaftspolitik meist Menschen Verantwortung tragen, die die Wissenschaft bestenfalls im Studium kennengelernt haben, die die »geistige Verfassung« der Wissenschaft aber nicht verstanden haben. Dies gilt in noch höherem Maße für die aus einem juristischen Blickwinkel erfolgende Politikberatung in den Abteilungen der Ministerien. Dass gerade diejenigen Wissenschaftler, deren Dienstpflichten auf ein Minimum beschränkt sind, die ihre acht Stunden Lehrverpflichtungen einzuhalten haben, aber thematisch und organisatorisch völlig frei sind, sich meist bis an die äußerste Grenze ihrer Belastbarkeit für die Wissenschaft und für ihre Studierenden engagieren, passt nicht in dieses Weltbild.

In den Geisteswissenschaften jedenfalls können Professoren wenig dazuverdienen, Gutachtertätigkeit gibt es kaum und die Möglichkeiten, durch Rufe und Rufabwendungen sein Gehalt aufzubessern, beschränken sich auf einen relativ kleinen Prozentsatz der Spitzenforscher. Der Anreiz für

die Wissenschaftler ist demnach nicht ökonomischer Natur, sondern sie sind intrinsisch motiviert, was dem ökonomischen Denken und der durch dieses Denken geprägten Politik fremd erscheinen muss. Vielleicht hilft da ein Hinweis: Die Herabsetzung der Altersbegrenzung von 68 auf 65 Jahre im Zuge der Umstellung von Emeritierung auf Pensionierung haben fast alle der betroffenen Professoren kritisiert. Dies simple Faktum mag das hohe Maß an intrinsischer Motivation in der Wissenschaft illustrieren. Während andernorts alle Chancen für vorzeitigen Ruhestand genutzt werden und das durchschnittliche Ruhestandsalter unter 59 Jahren liegt, arbeiten Professoren meist bis über ihr siebzigstes Lebensjahr hinaus. Untersuchungen zeigen, dass die wöchentliche Arbeitslast dabei um die 60 Stunden pendelt. Wenn hier von Seiten der Wissenschaftspolitik Maßnahmen diskutiert werden, wie man Leistungsanreize geben kann, um Professoren zu einem stärkeren Einsatz zu bringen, dann zeigt dies lediglich, dass hier zwei Weltanschauungen aufeinander treffen: Die der intrinsischen Motivation durch die Wissenschaft einerseits, deren beredtester Ausdruck das Humboldt'sche Universitätsideal ist, und die in den Kategorien des *homo oeconomicus* denkende zeitgenössische Politik andererseits. Da es nicht sein kann, dass jemand hoch motiviert, intensiv und lange arbeitet, ohne entsprechende ökonomische Leistungsanreize zu haben, müssen diese gesetzt werden, um die Professoren erst dazu zu bringen, hoch motiviert, intensiv und lange zu arbeiten.

Das neue politische Interesse an Bildung bietet die Chance, sich in Deutschland auf seine traditionellen Stärken zu besinnen. Die Gefahr liegt in einer ökonomischen und politischen Instrumentalisierung zweier sensibler Kraftzentren der Gesellschaft, die sich nur aus sich selbst heraus entwickeln lassen und deren politische und ökonomische Steuerung großen Schaden anrichten kann. Eine geistige Perspektive, der es nicht um Organisationsformen, sondern um die Erneuerung dessen geht, was man als humanistische Substanz unseres Bildungswesens bezeichnen könnte, ist heute mehr denn je vonnöten.

Das staatliche Bildungswesen kann zur Ausprägung vieler wichtiger Tugenden einiges beitragen: durch das gelebte Beispiel, durch Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konfliktsituationen in der Praxis, aber auch in der Theorie, durch gelebte Verantwortlichkeit in der Schulgemeinschaft unter Einbeziehung der Eltern-, Lehrer- und Schülerschaft; aber die notwendigen Einsichten und Erfahrungen werden überwiegend außerhalb der staatlichen Bildungseinrichtungen gewonnen. Eltern haben da gegenüber ihren Kindern, aber auch die Älteren gegenüber den Jüngeren, eine besondere Verantwortung. Aktivitäten in Vereinen, im Sport, in der Freizeit, die Bereitschaft, verlässlich mit anderen zu kooperieren, müssen wachsen in der alltäglichen Praxis.

10 DIE HOHE KUNST DER BILDUNGS- UND KULTURPOLITIK

Das Verhältnis von Bildung und Kultur ist zugleich eng und komplex. Die unterschiedlichen Bildungskonzeptionen in der Geschichte spiegeln das Selbstverständnis der jeweiligen Kultur wider, die Bildungspraxis kann als Spiegel des Entwicklungsstandes der jeweiligen Kultur verstanden werden. Die gemeinsame und für beide Bereiche zentrale Problematik der Bildungs- und Kulturpolitik ist, dass die staatlichen und politischen Akteure Verantwortung für die kulturelle und die Bildungsentwicklung wahrnehmen müssen, zugleich aber die Eigengesetzlichkeit von Bildung und Kultur zu beachten haben. Eine nahe liegende Reaktion auf diese anhaltende Problematik besteht in der inhaltlichen Abstinenz der politischen Akteure, insbesondere der staatlichen Institutionen. Dann ginge es lediglich darum, entsprechende finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um diese beiden miteinander verkoppelten und komplexen Systeme sich ihren eigenen Gesetzlichkeiten entsprechend entwickeln zu lassen. Dies lässt sich aber aus zwei Gründen nicht durchhalten: Zum einen erwarten die steuerzahlenden Wahlbürger, dass ihre Mittel nach inhaltlichen Kriterien vergeben werden, dass mit ihrer Vergabe also ein politischer Geltungsanspruch verbunden ist. Politiker reagieren auf solche Erwartungen in der Regel dadurch, dass sie ihre Handlungskompetenz und ihre Möglichkeiten überzeichnen. Die steuernden Versuche der politischen Administration richten dann in sensiblen Bereichen von Bildung, Kunst und Wissenschaft umso mehr Schaden an. Hier eine gute Balance zu halten zwischen Gestaltungsanspruch und staatlicher Verantwortung und andererseits den Eigengesetzlichkeiten von Bildung, Wissenschaft und Kultur Rechnung zu tragen, ist die hohe Kunst der Bildungs- und Kulturpolitik.

In der Tat ist ein komplexes Gefüge von Institutionen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts entstanden, um die Autonomie von Kunst, Wissenschaft und Forschung, die ausweislich Art. 5 Grundgesetz Verfassungsrang hat, zu sichern. Dieses hohe Maß an Autonomie hält die Politik auf Distanz – im Guten wie im Schlechten. Der Kulturdezernent einer Stadt oder der Kultusminister eines Landes wird von bedeutenden Kunstinstitutionen als Geldgeber und Investor geschätzt, als Kooperationspartner auf Distanz gehalten und als Repräsentant der Politik kritisiert. In keinem anderen Bereich der Politik gibt es ein so geringes Maß an Loyalität von Institutionen gegenüber dem jeweiligen Ressortchef. Dies sollte man als einen lebendigen Ausdruck erfolgreich praktizierter Autonomie der Kunst nicht nur aushalten können, sondern auch befürworten. Zugleich aber schwächt dies das Ressort Kulturpolitik gegenüber anderen politischen Ressorts, was nicht im Interesse der Bildungs- und Kulturinstitutionen sein kann. Gestaltungskraft insbesondere in der Wissenschafts- und Kunstpolitik verlangt nach einem verbindenden programmatischen Grundkonsens über Ziele, und dieser ist nicht innerhalb des politischen Systems allein herzustellen. Die Politik agiert an der Nahtstelle zwischen zwei Systemen, die nach ganz anderen inneren Gesetzmäßigkeiten funktionieren. Hier ist daher eine Vermittlungsleistung, um nicht zu sagen ein Brückenschlag, erforderlich, der die inneren Impulse aus der Kunst und aus der Wissenschaft aufnimmt und in eine Sprache übersetzt, die von einer breiteren Öffentlichkeit und insbesondere

den politischen Institutionen verstanden wird. Umgekehrt bedarf es in den Kunst- und Wissenschaftsinstitutionen eines Verständnisses für die Erfordernisse politischer Handlungsrationalität.

Die Konkurrenz deutscher Fürstentümer um kulturelle Größe hat ein spätes Echo im Kulturföderalismus der Bundesrepublik. Wie damals sind die Akteure von ganz unterschiedlicher Größe und unterschiedlichem Gewicht, ihre finanziellen Ressourcen unterscheiden sich erheblich und der institutionelle Rahmen der Bildungs- und Kulturpolitik der Länder differiert von Land zu Land in hohem Maße. Einige Länder wie Bayern oder Sachsen haben eine starke Staatstradition der Kulturförderung, während Länder wie Nordrhein-Westfalen die kulturpolitische Kompetenz fast vollständig den Kommunen überlassen und in den Stadtstaaten kommunale und Länder-Aufgaben ineinander fließen. Wenn man die Stadtstaaten hinzurechnet, werden 60 Prozent aller Kulturausgaben in Deutschland von den Städten und Gemeinden geleistet. 30 Prozent entfallen auf die Länder und zehn Prozent auf den Bund, wenn man seine kulturellen Auslandsaktivitäten mit einbezieht. Kultur findet also vor Ort statt. Der viel gepriesene und viel kritisierte deutsche Kulturföderalismus hat einen Hauptakteur und dies sind die Kommunen und Stadtstaaten. Die in den meisten Fällen freiwilligen kulturellen Leistungen der Kommunen decken die kulturellen Grundbedürfnisse der Bürgerschaft in Deutschland, etwa in Gestalt von Stadtbibliotheken und Volkshochschulen. Das größte Kulturinstitut in München ist die Stadtbibliothek – nicht die Philharmonie und nicht die Kammerspiele. Wenn die Kommunen weiter an Finanzkraft einbüßen, heißt dies, dass nicht etwas Zusätzliches, was wünschenswert, aber entbehrlich ist, verloren ginge, sondern dass Deutschland Gefahr liefe, als Kulturstaat abzudanken. Durch die Unterordnung als »Länder« wird die kulturpolitische Realität in Deutschland verdeckt und die Rolle der Städte und Gemeinden systematisch minimiert. Nur in den Kommunen wird gelebte Demokratie, d. h. eine Demokratie, an der sich die Bürgerschaft beteiligt, für die sie sich engagiert, und die kulturelle Gestaltung unserer Lebensbedingungen so eng zusammenführt. Es gibt kaum ein anderes Land in der Welt, in dem Kommunen eine so starke politische Rolle spielen, und es gibt kaum ein anderes Land in der Welt, das auf die kulturellen Leistungen des Staats einen so großen Wert legt. In der Stadt, in der Gemeinde treffen diese beiden Stärken aufeinander und verbinden sich zu einem Ferment, das eine kulturell unterfütterte zivile Demokratie trägt. Dieses Ferment ist gegenwärtig bedroht. Um es zu bewahren, muss es erneuert werden. Eine solche Erneuerung bedarf aber einer Verständigung über Ziele und Gestalt staatlicher und speziell kommunaler Kulturpolitik.

Der große Unterschied zwischen dem ersten Umbruch in der Bildungslandschaft Anfang des 19. Jahrhunderts und dem zweiten, den wir jetzt erleben, liegt in den klaren kulturellen Leitideen, unter denen der erste Umbruch stand, und deren Verdrängung durch soziale nach 1968 und wirtschaftliche seit den 80er Jahren. Deutschland definiert sich im Grunde seit längerem nicht mehr als Kulturnation, mit unübersehbaren Auswirkungen auf den Status von Bildung. Mit der Bologna-Reform wurde ein substanzloser Prozess in Gang gesetzt, der nicht klar gesteuert ist, aber gleichzeitig weitreichende Folgen hat. Angesichts dessen ist eine inhaltliche Neubestimmung dringend erforderlich. Im Mittelpunkt sollte dabei eine Ausrichtung der Bildungspolitik an

kulturellen Leitideen stehen. Die Bildungspraxis darf sich nicht nur an vordergründigen Erfordernissen der Sozial- und Wirtschaftspolitik orientieren, sondern muss grundlegende Dimensionen von Kultur in den Blick nehmen. Dazu zählt etwa die Dimension der gesellschaftlichen Interaktion. Verständigung wird umso wichtiger, je umfassender unsere Netzwerke in einer sich globalisierenden Welt greifen. Eine weitere zentrale Dimension – vielleicht die wichtigste – ist die der Selbstbestimmung. Menschen sind ihrem Wesen nach in der Lage und dazu gezwungen, ihrem Leben je eigene Prägung, einen spezifischen Sinn zu geben. Eine Konzeption umfassender Bildung muss daher den Aspekt der Selbstbildung in besonderem Maße berücksichtigen.

Diese Tatsache wirkt sich wiederum auf die ökonomische Praxis aus. Der wirtschaftliche Erfolg hängt in hohem Maße von spezifischen Charakter- und Persönlichkeitsmerkmalen wie Verlässlichkeit, Wahrhaftigkeit, Vertrauen und Kooperation ab. Ein Unternehmen, dessen Mitarbeiter sich permanent misstrauen, wird an den Märkten keinen Erfolg haben. Vertrauenskultur entsteht jedoch nur dort, wo Menschen nicht nur zu ihrem eigenen Nutzen kommunizieren, sondern aus einer begründeten Überzeugung heraus. Die zentralen Merkmale einer Persönlichkeit – Verlässlichkeit, Vertrauen, Wahrhaftigkeit, Kooperationsfähigkeit, Urteilskraft, Entscheidungsstärke – sind Grundbedingungen des täglichen Miteinanders, aber auch der ökonomischen Praxis. Der ökonomische Erfolg wird sich langfristig nicht einstellen, wenn diese Grundmerkmale einer im humanistischen Sinne gebildeten Persönlichkeit keine Rolle mehr spielen.

LITERATURVERZEICHNIS

LITERATUR

HUMANISMUS ALS LEITKULTUR. München: C. H. Beck 2006, enthält Reden und Aufsätze zur Bildungs- und Kulturpolitik

ÜBER MENSCHLICHE FREIHEIT. Stuttgart: Reclam (Universalbibliothek) 2005, entwickelt die philosophische Konzeption einer humanistisch verstandenen Freiheit

VERANTWORTUNG. Stuttgart: Reclam (Universalbibliothek) 2011, setzt die Überlegungen aus »Über menschliche Freiheit«, nun fokussiert auf den Verantwortungsbegriff fort.

DIE OPTIMIERUNGSFALLE. Grundlagen einer humanen Ökonomie. München: Irisiana 2011

STRUKTURELLE RATIONALITÄT. Stuttgart: Reclam (Universalbibliothek) 2001

WOLFGANG HUBER

DAS ENDE DER BELIEBIGKEIT IN WIRTSCHAFTS-ORIENTIERTEM DENKEN

EIN PLÄDOYER FÜR AUTARKIE UND EMPATHIE

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.).
Kompetenz. Persönlichkeit. Bildung, Band 3, Stuttgart 2011.

INHALT

1 Der moralische Riss in unserem Weltwirtschaftssystem: Es ist noch Zeit zur Umkehr ... 818

2 Neue Wertedebatte in der Wirtschafts- und Finanzwelt ... 818
2.1 Die zwei verschiedenen Verständnisse des Begriffs »Wert« – Ein Beispiel aus der Immobilienwirtschaft ... 819
2.2 Das Ende der Beliebigkeit ... 819
2.3 Ein wichtiges Signal: das »Leitbild für verantwortliches Handeln in der Wirtschaft« ... 820

3 Vier zentrale Fragen ... 821

4 Frage Nr. 1: Was hat sich verändert? ... 822
4.1 Werteverlust versus Pluralisierung ... 822
4.2 Ursachen der Pluralisierung: Entwicklung zur Informationsgesellschaft ... 822
4.3 Ursachen der Pluralisierung: Globalisierung und demografischer Wandel ... 823
4.4 Auch eine pluralistische Welt erfordert einen eigenen Standpunkt ... 824

5 Frage Nr. 2: Um welche Werte geht es? ... 824
5.1 Judentum, Christentum und der Islam gehören zu Deutschland ... 824
5.2 Zwei Maximen menschlichen Handelns: Autarkie und Empathie ... 825
5.3 Was kann das Christentum zu einer kulturellen Orientierung beitragen? ... 826
5.4 Der Anspruch der Zugehörigkeit des Islams zu Deutschland als gesellschaftliche Aufgabe ... 826
5.5 Themen der anstehenden Debatte um den Islam: Säkularisierung, Religionsfreiheit, Geschlechterverhältnis ... 827

6 Frage Nr. 3: Können wir Leitgedanken für die Bildung einer Persönlichkeit entwickeln? ... 827
6.1 Zielmarke 1: Integrität ... 828
6.2 Zielmarke 2: Empathie ... 828
6.3 Zielmarke 3: Begeisterung und Begeisterungsfähigkeit ... 829
6.4 Zielmarke 4: Vertrauen ... 829
6.5 Zielmarke 5: Verantwortung ... 829
6.6 Zielmarke 6: Mut ... 830

7 Frage Nr. 4: Was bedeutet verantwortliches Handeln in der Wirtschaft? ... 830
7.1 Leitlinien des »Leitbildes für verantwortliches Handeln in der Wirtschaft« ... 830

8 Dimensionen verantwortlichen Handelns ... 831
8.1 Das Zivilisationsmodell verantworteter Freiheit ... 831
8.2 Die Makroebene ... 832
8.2.1 Die Ebene der politischen Regulierung ... 832
8.2.2 Die Ebene der soziokulturellen Orientierung ... 832
8.3 Die Mesoebene: die Ebene der unternehmerischen Verantwortung ... 833
8.4 Die Mikroebene: die Ebene des Einzelnen ... 833

9 Schlussbetrachtung ... 834
9.1 Wegmarken aus der Krise ... 834
9.2 Die Welt verändern ... 835

Literaturverzeichnis ... 836

1 DER MORALISCHE RISS IN UNSEREM WELTWIRTSCHAFTSSYSTEM: ES IST NOCH ZEIT ZUR UMKEHR

In den letzten Jahrzehnten ist der materielle Wohlstand in der Welt in beispielloser Weise gewachsen. Der Wohlstand kommt allerdings nur einem Teil der Menschen in dieser Welt zugute. Hunderte von Millionen leiden unter absoluter Armut. Unerträglich viele verlieren ihr Leben, weil ihnen das lebensnotwendige Mindestmaß an Nahrung und medizinischer Versorgung fehlt.[1]

Währenddessen wuchs der Umsatz an den Finanzmärkten in Regionen, die über alle Vorstellungskraft hinausreichen. Geld wurde mit Hilfe von Finanzderivaten selbstreferenziell vermehrt. Spekulationsblasen waren die Folge, welche ab 2007 donnernd platzten. Der moralische Riss hat sich durch unverantwortliches wirtschaftliches und politisches Handeln inzwischen so verbreitert, dass die Mauern des Weltwirtschaftssystems in ihrer Stabilität gefährdet sind. Zyniker behaupten, nun sei es zu spät. Ich glaube fest daran: Es ist noch Zeit zur Umkehr.[2]

Dazu brauchen wir nicht nur einen Konjunkturaufschwung, sondern auch einen Werteaufschwung. Wir brauchen nicht nur eine Erneuerung der unternehmerischen Initiative, sondern auch eine Erneuerung der Verantwortung. Wir brauchen nicht nur neue Regeln für die Finanzmärkte, sondern auch neue Regeln für das persönliche Verhalten in Wirtschaft und Gesellschaft.[3]

2 NEUE WERTEDEBATTE IN DER WIRTSCHAFTS- UND FINANZWELT

Ein wichtiges Ergebnis der Wirtschafts- und Finanzkrise ist ein äußerst überraschendes: Die Überraschung ist, dass in wirtschaftsorientiertem Nachdenken, nunmehr tatsächlich wieder die Frage nach Werten gestellt wird – und zwar nach denjenigen Werten, die eine Persönlichkeit ausmachen. Bisher, so schien es, kam es weniger darauf an, bestehende Werte zu achten, sondern eigene Werte zu schaffen. Der geforderte Werteaufschwung ist also in Gang gekommen. Es bleibt jedoch die Frage, wie nachhaltig dieser Aufschwung ist.

Dabei gilt es aber zu beachten, dass das Wort »Wert« hier zwei ganz verschiedene Dinge meint. Denn es ist ein Unterschied, sich darüber zu verständigen, was wir in unserem Leben mit Vorrangigkeit als gut anerkennen, oder zu fragen, wovon wir denken, dass es sich am meisten rentiert, dass es am meisten Profit bringt. Es stellt sich die Frage, was die Veränderung in der Wertedebatte der Wirtschaft bewirkt hat.

2.1 DIE ZWEI VERSCHIEDENEN VERSTÄNDNISSE DES BEGRIFFS »WERT« – EIN BEISPIEL AUS DER IMMOBILIENWIRTSCHAFT

Bei einem Gespräch mit einem Menschen, der in der Immobilienwirtschaft tätig ist, erklärte dieser, dass im Grunde die weichen Faktoren viel wichtiger sind als die harten. Anhand des Beispiels der Immobilienwirtschaft lässt sich dies wie folgt erläutern: Kauft jemand eine Eigentumswohnung, so hat er die harten Faktoren schnell bei der Hand. Die Größe der Wohnung, ihre Lage, den Preis pro Quadratmeter, einige zusätzliche Faktoren, die Finanzierungsbedingungen – die Überlegung ist leicht fertigzustellen; wirtschaftlich ist die Sache klar.

Erst nach dem Einzug jedoch lässt sich der wirkliche Wert der Wohnung für den Käufer bestimmen. Dieser bemisst sich an den weichen Faktoren: An den Mitbewohnern des Hauses (denn es ist kein Eigenheim, sondern eine Eigentumswohnung), an der Frage, ob man sich mit den anderen versteht, ob es Formen des rücksichtsvollen Zusammenlebens gibt, welche die Freiheit und den Drang nach Entfaltung der verschiedenen Wohneigentümer, übrigens vor allem der Kinder, nicht einschränken.

Die grundsätzliche Frage lautet, ob sich eine Lebensform entwickelt, um derentwillen er hinterher sagen wird: »Ja, das war die richtige Entscheidung!« Dann wird er nicht mehr über den Preis der Wohnung reden; er wird nicht die Quadratmeter nachrechnen; er wird nicht das Preis-Leistungs-Verhältnis beschreiben; er wird nicht sagen, »ich habe den falschen Finanzierer genommen«. Sondern er wird fragen, ob es sich dort zu leben lohnt. Dabei meint er mit »lohnen« etwas anderes als das, was sich rechnet.

2.2 DAS ENDE DER BELIEBIGKEIT

Ich erlebe plötzlich, dass gesamtgesellschaftlich vieles anders wird. Nach Jahrzehnten großer Beliebigkeit mit abgebrochenen Traditionen wird nun wieder nach tragenden Werten gefragt. Wir möchten, dass gemeinsames Leben gelingt. Wir suchen danach, wie man auch mit knapp gewordenen Mitteln Gerechtigkeit verwirklichen kann. Wir halten danach Ausschau, wie in einer alternden Gesellschaft alle Generationen die nötige Solidarität finden können: Alte sollen einbezogen sein, Junge sollen Chancen finden, der Mut zu Kindern soll wieder wachsen. Auch Glaube und Religion werden wieder zum Thema. Die Behauptung, moderne Gesellschaften seien eben säkular, hat an Überzeugungskraft verloren.[4]

---

1 Wolfgang Huber: Wenn ihr umkehrt, wird euch geholfen. Oder: Anmerkungen zur globalen Finanzmarkt- und Wirtschaftskrise, Frankfurt am Main 2010, S. 10f.

2 Huber, 2010, S. 10–12.

3 Huber, 2010, S. 13.

4 Wolfgang Huber: Position beziehen. Das Ende der Beliebigkeit, Lahr 2007, S. 6f.

Denn Beliebigkeit ist keine zureichende Antwort auf die großen Herausforderungen unserer Zeit. In grundlegenden Fragen des Zusammenlebens brauchen wir klare Orientierung. Das ist gemeint, wenn nach Werten gefragt wird, die unsere Gesellschaft zusammenhalten. Für sie allgemeine Zustimmung zu finden, ist schwer, aber zu kapitulieren gilt nicht.[5]

In Bezug auf die Wirtschafts- und Finanzwelt spielt die Frage nach neuen tragenden Werten eine besondere Rolle: Denn zum einen übt die wirtschaftliche Situation, die Arbeitswelt, in der sich ein Mensch befindet, einen erheblichen Einfluss, ob positiv oder negativ, auf sein gesamtes Leben aus, auf sein Glück oder Unglück. Zum anderen war gerade die Finanzmarktkrise mit der sich anschließenden Wirtschaftskrise ein wichtiger Impulsgeber dafür, dass Beliebigkeit im Sinne dessen, dass alles möglich ist – »anything goes« – , grundlegend in Frage gestellt wird.

Nun muss man die Befürchtung entwickeln, dass dieser wichtige Impuls bereits schon wieder ins Hintertreffen gerät. Denn die Krise scheint überwunden und Deutschland ist Vorreiter auf dem Weg nach oben. Die konjunkturellen Indikatoren legen momentan eine weiterhin positive Entwicklung der deutschen Wirtschaft nahe. Global gesehen sind die Folgen der Finanz- und Wirtschaftskrise allerdings noch immer klar spürbar, insbesondere in Form der viel diskutierten Notrettungen und Rettungsschirme für ins Trudeln geratene Banken und Staaten, die über immense öffentliche Kredite realisiert beziehungsweise abgesichert werden. Die Frage nach einer Veränderung der Weltwirtschaftsordnung ist also weiter hochaktuell. Zumal sich die Angst vor einer neuerlichen Wirtschaftskrise nach der Herabstufung der Kreditwürdigkeit der USA durch Standard & Poor's im August 2011 erneut verschärft hat.

Wenn man verhindern möchte, dass sich vergleichbare Krisen in immer kürzeren Zyklen wiederholen, dann darf man nach den Erfahrungen seit 2007 nicht einfach zur Tagesordnung übergehen. Um tatsächlich eine tragende Veränderung zu bewirken, muss man versuchen, die richtigen Konsequenzen zu ziehen. Diese Konsequenzen werden sich dann nicht nur, so wichtig das ist, auf die Regulierung von Finanzprodukten und -märkten beziehen, sondern auch auf die Frage nach der Identität der Akteure, nach dem Orientierungshorizont, in dem sie sich begegnen.

2.3 EIN WICHTIGES SIGNAL: DAS »LEITBILD FÜR VERANTWORTLICHES HANDELN IN DER WIRTSCHAFT«

Die Wertedebatte wurde in der Ökonomie noch vor wenigen Jahren als »Blümchenökonomie« bezeichnet, sozusagen als »Garnitur«, die man, wenn es ernst wurde, als überflüssig vernachlässigen konnte. Daran hat sich etwas geändert.

Ein Signal dafür ist die Veröffentlichung eines Leitbildes für verantwortliches Handeln in der Wirtschaft. Dies wurde von einer Gruppe führender Manager und Unternehmer in Deutschland initiiert. Mit der Unterstützung des Wittenberg-Zentrums für Globale Ethik ist es erstellt worden. Und plötzlich war es da: mit Unterschriften beispielsweise von Josef Ackermann, von Eckhard Cordes,

von Franz Fehrenbach, von Jürgen Hambrecht, von Karl-Ludwig Kley, von Nicola Leibinger-Kammüller, von René Obermann, von Johannes Teyssen, von Martin Winterkorn, von Dieter Zetsche – eine kleine Auswahl dem Alphabet folgend. Plötzlich also hielten es führende Persönlichkeiten der deutschen Wirtschaft für notwendig, ein Leitbild für verantwortliches Handeln in der Wirtschaft zu entwerfen und sich selbst darauf zu verpflichten, dass dieses Leitbild im jeweils eigenen Unternehmen gelten soll.

Die Initiative wurde am 25. November 2010 in Berlin vorgestellt. Mittlerweile haben 39 Unternehmer (Stand August 2011) das Leitbild unterzeichnet. Die Unterstützer des Projektes sind Vorstandsvorsitzende von Großunternehmen oder Geschäftsführer namhafter familiengeführter und mittelständischer Unternehmen.

Zum einen erkannten sie, dass die Konsumenten zwar wieder verstärktes Interesse an guten und preisgünstigen Produkten haben, die sie hoffentlich kaufen können, und die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auch Interesse am Arbeitsplatz ihres jeweiligen Unternehmens haben sowie ihren Produzenten oder Arbeitgeber hochachten. Zum anderen jedoch wurde das Vertrauen in die Wirtschaft als solche, übrigens auch das Vertrauen in die Soziale Marktwirtschaft, schwer erschüttert. Dieser dramatische Vertrauensverlust lässt sich nicht so leicht reparieren. Und wer nicht nur am Umsatz des eigenen Unternehmens interessiert ist, sondern auch am Vertrauen in die Wirtschaft und am Modell der Sozialen Marktwirtschaft, muss nun offenbar in das Vertrauen investieren. Dies kann aber nur durch vertrauenswürdiges Handeln, nicht durch Geld, gelingen – daher der Titel »Leitbild für verantwortliches Handeln in der Wirtschaft«.

3 VIER ZENTRALE FRAGEN

Vor diesem Hintergrund will ich in aller Kürze vier Fragen stellen. Sie heißen so:

1. Was ist eigentlich die Veränderung, vor deren Hintergrund solche Fragen wieder auftauchen?
2. Um welche Werte geht es?
3. Können wir Leitgedanken entwickeln für das, was wir mit einem großen Wort die Bildung der Persönlichkeit nennen wollen?
4. Gibt es Konsequenzen für die Wirtschaft und ihre Organisationen? Was bedeutet verantwortliches Handeln in der Wirtschaft?

5 Huber, 2007, S. 8.

4 FRAGE NR. 1: WAS HAT SICH VERÄNDERT?

4.1 WERTEVERLUST VERSUS PLURALISIERUNG

Zunächst also die Frage danach, was sich verändert hat. Verbreitet ist die Diagnose, wir hätten einen Werteverlust erlitten oder wir seien durch einen Werteverlust hindurchgegangen. Diese Einschätzung kann man immer wieder hören. Selbst ich komme allmählich in ein Alter, in dem man typischerweise ein solches Urteil fällt und behauptet, die jüngere Generation sei durch Werteverlust geprägt. Jedoch ist diese Diagnose bei weitem nicht neu. Bereits in der antiken Philosophie gibt es sie, immer von der älteren Generation der jüngeren gegenüber ausgesprochen. Hätte aber jede der älteren Generationen Recht gehabt, dann lebten wir heute wirklich in finsterster Barbarei, und die ganze Geschichte seit der Antike wäre eine Geschichte, in der Generation für Generation einfach nur »Werteverlust« zu diagnostizieren wäre. Eine solche Theorie ist empirisch jedoch wenig realistisch.

Deswegen ist besser beraten, wer statt von einem Werteverlust von einer Veränderung der Wertorientierung redet, der sich in unserer Zeit auch tatsächlich ein Name geben lässt. Und zwar handelt es sich bei der Veränderung um eine *Pluralisierung* der Wertorientierung. Denn ein wesentliches Merkmal der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung ist die verschärfte Pluralisierung. Drei Gründe gilt es hier vorrangig zu nennen, die für unsere konkrete gesellschaftliche Situation gelten.

4.2 URSACHEN DER PLURALISIERUNG: ENTWICKLUNG ZUR INFORMATIONSGESELLSCHAFT

Ein erster Grund für die Pluralisierung der Wertorientierung liegt in der Entwicklung zur Informationsgesellschaft. Informationsgesellschaft bedeutet, dass jeder Gedanke, jede Orientierung, jede modische Welle, jede kulturelle Entwicklung, jede religiöse Option jedem von uns zugänglich ist. Und dabei ist es ein vergebliches Unterfangen zu versuchen, eine Gesellschaft im Ganzen auf nur einen Aspekt festzulegen.

Vor einiger Zeit habe ich nach anfänglich erheblichen eigenen Bedenken die Möglichkeit wahrgenommen, für ein paar Tage in den Iran zu fahren und so selbst zu erleben, wie sich eine islamische Republik anfühlt, wie es ist, in einer Gesellschaft zu leben, die angeblich in einem Gottesstaat verfasst ist. Mit Absicht führte mich einer meiner Gastgeber in eines der größten Einkaufszentren des Irans. Die zunächst größte Schwierigkeit, die ich dort sah, bestand darin, dass man nicht mit Kreditkarten bezahlen konnte. Denn in dieser Hinsicht ist der amerikanische Boykott erfolgreich – ansonsten jedoch nicht: Die Regale waren gefüllt. Alles, was man in anderen Ländern kaufen kann, ist auch im Iran verfügbar. Es war schnell zu spüren, dass hinter der

offiziellen Fassade, die durch Kopftücher und Verhüllungen geprägt ist, eine ganz andere Wirklichkeit, eine viel pluralere Wirklichkeit vorhanden ist. Der Skandal besteht darin, dass diese Wirklichkeit unterdrückt wird, mit ungeeigneten aber einstweilen noch sehr wirkungsvollen Mitteln.

Die Informationsgesellschaft pluralisiert. »Die Moderne pluralisiert die Welt«, hat der US-amerikanische Soziologe Peter L. Berger einmal gesagt.[6] Einer seiner kürzesten aber gleichwohl vollkommen richtigen Sätze.

4.3 URSACHEN DER PLURALISIERUNG: GLOBALISIERUNG UND DEMOGRAFISCHER WANDEL

Ein zweites Merkmal unserer gesellschaftlichen Situation, das die Pluralisierung der Wertorientierung vorantreibt, ist die Globalisierung. Es gibt kaum noch hermetisch abriegelbare Grenzen auf unserem Globus. Dass die Globalisierung bisher vorrangig wirtschaftlich interpretiert wurde und wird, verdankt sich dem gegenwärtigen Hang zur Ökonomisierung der Lebensverhältnisse. Jedoch findet Globalisierung ohne Zweifel auf vielen weiteren unterschiedlichen Ebenen statt.

Der dritte Grund ist schließlich im demografischen Wandel zu sehen. Demografischer Wandel, Globalisierung und die Entwicklung zur Informationsgesellschaft, das sind die drei Beschleuniger des Wertewandels und der Wertepluralisierung.

EXKURS ZUR BESONDEREN SITUATION IN DEUTSCHLAND

In Bezug auf den demografischen Wandel möchte ich kurz ein paar zentrale Aspekte der Situation in Deutschland ansprechen. Die Besonderheit der Situation in Deutschland besteht darin, dass sich Alterswandel und Migrationswandel der Gesellschaft überlagern. Der Alterswandel führt dazu, dass die Mehrheitsgesellschaft in ihrer Bevölkerungspyramide auf dem Kopf steht; das bedeutet, es gibt wenige Kinder und viele ältere Personen – übrigens eine Entwicklung, die ich niemals als Überalterung, sondern viel eher als »Unterjüngung« bezeichnen würde. Demgegenüber ist die Migrationsbevölkerung von einem genau umgekehrten Verhältnis geprägt; es sind viel mehr Kinder vorhanden, was einen weit jüngeren Altersdurchschnitt ergibt.

Ein wichtiger Hintergrund dafür, was im Augenblick unter Zuwanderung und Integration diskutiert wird, ist zentral mit dem Sachverhalt verbunden, dass eine Bevölkerung, deren Bevölkerungspyramide auf der Spitze steht, zu pessimistischen Zukunftsprognosen neigt. Dagegen ist eine Bevölkerung, deren Bevölkerungspyramide auf der Basis steht, viel selbstbewusster. »Deutschland schafft sich ab«,

6 Peter L. Berger: Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung, Berlin 1997, S. 240.

diese Formel, die das viel diskutierte Buch Thilo Sarrazins betitelt, war schon viel früher in Flugblättern muslimischer Schüler in Berliner Schulen zu lesen. »Die Deutschen sterben aus«, haben sie selbstbewusst geschrieben. Das ist der Hintergrund des Konflikts, den wir gegenwärtig führen.

4.4 AUCH EINE PLURALISTISCHE WELT ERFORDERT EINEN EIGENEN STANDPUNKT

Die Pluralisierung der Wertorientierung blieb nicht ohne gesellschaftliche Folgen. Es stellt sich also die Frage, wie darauf reagiert wurde – und wie man damit umgehen soll. Ein erster Reaktionsversuch bestand in der Entwicklung einer relativistischen Toleranzvorstellung, die sagt, alles ist gleich gültig. Da aber demjenigen, dem alles gleich gültig ist, auch alles gleichgültig wird, kann dieser Ansatz keinen fruchtbaren Ausgangspunkt bilden. Stattdessen muss man mit Wolf Biermann lernen, dass nur der, der einen eigenen Standpunkt hat, andere verstehen kann. Beliebigkeit ist eine unzureichende Antwort auf das Problem der Pluralität; man braucht einen eigenen Standpunkt. Dabei muss mit Kofi Annan, dem früheren Generalsekretär der Vereinten Nationen, darauf hingewiesen werden, dass man das Eigene wichtig nehmen kann, ohne das Fremde zu verachten.[7] Es ist möglich, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und gerade auf der Basis dieses Standpunktes eine überzeugte Toleranz zu praktizieren, die sich für den Anderen interessiert.

5 FRAGE NR. 2: UM WELCHE WERTE GEHT ES?

Damit komme ich zum zweiten Punkt, zur zweiten zentralen Frage, der ich mich zuwenden will. Sie lautet: Um welche Werte handelt es sich?

5.1 JUDENTUM, CHRISTENTUM UND DER ISLAM GEHÖREN ZU DEUTSCHLAND

Die unverkennbare öffentliche Präsenz des Islams in unserem Land nötigt zu der Frage, welche Wertorientierungen in dieser, unserer Gesellschaft denn insgesamt wichtig sind – hierbei soll nun nicht die Frage diskutiert werden, wie viele Muslime es in Deutschland eigentlich gibt; das ist viel komplizierter als die gängigen Statistiken behaupten. In diesem Zusammenhang tauchte in der Rede des Bundespräsidenten Christian Wulff zum 20. Jahrestag der Deutschen Einheit am 3. Oktober 2010, folgende Feststellung auf: »Das Christentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das Judentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. [...] Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland.«[8] Ich drehe seine Sätze jetzt einmal genau um: Er sagte, dass genauso wie der Islam auch Judentum und Christentum zu Deutschland gehören. »Zweifelsfrei zu Deutschland

gehören«, hat er überraschenderweise sogar hinzugefügt. Denn dass das Judentum zu Deutschland gehört, ist im Hinblick auf unsere Geschichte wirklich alles andere als selbstverständlich. Sind doch die Versuche, das Judentum nicht nur aus Deutschland zu vertreiben, sondern in ganz Europa auszulöschen, ein Teil unserer Geschichte, über den wir gar nicht mehr hinweggehen können. Demnach ist es eine sehr *un*selbstverständliche Aussage zu erklären, das Judentum gehöre selbstverständlich zu Deutschland, ebenso wie das Christentum.

5.2 ZWEI MAXIMEN MENSCHLICHEN HANDELNS: AUTARKIE UND EMPATHIE

Was aber ist mit dieser Aussage gemeint, und wie verhält sie sich zur Traditionslinie des Humanismus? Wenn man sich die Situation anschaut, die entstand, als das Christentum in Anknüpfung an das Judentum in unsere Welt eintrat, dann kann das in aller Kürze so beschrieben werden, dass plötzlich zwei Grundorientierungen nebeneinander traten und wir seitdem die spannende Frage haben, wie sich diese beiden Grundorientierungen zueinander verhalten.

Das eine war die Grundorientierung an einer Ethik der Autarkie. Also an einer Ethik, in welcher der Mensch sich darum bemüht, auf der Grundlage und mithilfe seiner Rationalität sein Leben selbst zu bestimmen. Auf der anderen Seite trat eine Grundhaltung hinzu, die davon ausgeht, dass der Mensch sein Leben als ein Geschenk empfängt. Es wird ihm anvertraut, um mit diesem Leben so verantwortlich wie möglich umzugehen in einer Weise, die nicht nur ihm selbst, sondern auch seinem Nächsten zugutekommt. Neben die Autarkie trat die Empathie. Neben die Selbstbestimmung trat die Nächstenliebe. Neben das olympische Modell des Heftigen, Schönen und Siegreichen trat das jesuanische Modell, das die Verletzlichkeit menschlichen Lebens in den Blick nahm und sagte, der verletzliche Nächste hat meine Zuwendung verdient, denn auch ich bin ein verletzlicher Mensch.

Die Geschichte unserer Kultur lässt sich dahin gehend interpretieren, dass es in ihr immer wieder darum gegangen ist, wie sich diese beiden Linien verbinden. Insbesondere das kulturelle Projekt »Europa«, für das die drei Städtenamen Athen, Rom und Jerusalem stehen, hat grundlegend damit zu tun, diese beiden Elemente miteinander zu verbinden: Autarkie und Empathie; Selbstbestimmung und Nächstenliebe.

---

7 »Each of us has the right to take pride in our particular faith or heritage. But the notion that what is ours is necessarily in conflict with what is theirs is both false and dangerous. [...] We can love what we are, without hating what – and who – we are not. We can thrive in our own tradition, even as we learn from others, and come to respect their teachings.« – Kofi Annan in seiner Nobelvorlesung vom 10.12.2001, Abruf über http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2001/annan-lecture.html am 10.08.2011.

8 Rede zum 20. Jahrestag der Deutschen Einheit, Abruf über http://www.bundespraesident.de/Shared Docs/Reden/DE/ChristianWulff/Reden/2010/10/20101003_ Rede.html am 27.06.2011.

5.3 WAS KANN DAS CHRISTENTUM ZU EINER KULTURELLEN ORIENTIERUNG BEITRAGEN?

Beschreibt man die Problematik auf diese Weise, so wird deutlich, dass die Aussage »das gehört zu unserer Kultur« sich weniger besonderen kulturellen Entfaltungsformen widmet – und seien sie noch so wichtig und beeindruckend wie beispielsweise die Passionsspiele in Oberammergau. Im Kern geht es um die Frage, was das Christentum vor dem Hintergrund seiner jüdischen Vorgeschichte und seiner auch heute lebenden jüdischen Geschwister zu einer kulturellen Orientierung beitragen kann, die in sich selbst nach Universalität drängt, die in sich etwas enthält, was gut für alle Menschen sein kann.

Die These, die ich hier weiterführen will, heißt, dass das Großartige an dem kulturellen Erbe, das uns anvertraut ist und das wir weiterzuführen haben, die Möglichkeit ist, Autarkie und Empathie, Selbstbestimmung und Nächstenliebe, miteinander zu verbinden und eine Lebensform zu entwickeln, die beides zusammenhält. Dabei bin ich mir der Spannung, die es zwischen Antike und Christentum gibt, zwischen antikem Humanismus und christlicher Humanität, durchaus bewusst. Ich sehe die Aufgabe jeder Generation darin, die Verbindung von Autarkie und Empathie auf neue Weise und angesichts der Herausforderungen einer jeweils neuen Zeit zu verwirklichen. Das hat natürlich sehr viele praktische Konsequenzen, zum Beispiel im Hinblick auf die Verhältnisbestimmung zwischen Eigennutz und Gemeinwohl.

In diesem Sinne, davon bin ich überzeugt, gibt es gute Gründe, das Zivilisationsmodell verantworteter Freiheit zu verteidigen und weiterzuentwickeln, auf das, wie sie merken, meine Überlegungen hinauslaufen.

5.4 DER ANSPRUCH DER ZUGEHÖRIGKEIT DES ISLAMS ZU DEUTSCHLAND ALS GESELLSCHAFTLICHE AUFGABE

Das heißt übrigens auch, in die Debatte darüber einzutreten, wie sich dieses Zivilisationsmodell zum Islam und zu seiner Tradition verhält, und was der Satz bedeutet, der in der Rede zum Tag der Deutschen Einheit eben auch zu hören war, der Satz »[D]er Islam gehört [...] auch zu Deutschland.« Genau betrachtet beschreibt er nicht einfach einen Befund, sondern eine Aufgabe. Der Satz verweist auf die Problemstellung, inwiefern es gelingen kann, mit Vertretern des Islams in Deutschland zu einer langfristig tragfähigen und überzeugenden Verständigung darüber zu kommen, dass das Modell verantworteter Freiheit, diese Zusammengehörigkeit von Autarkie und Empathie, auch den Islam mit einbeziehen kann. Alle Überlegungen, dazu müsse auch der Islam durch eine Phase der Aufklärung hindurchgehen, führen an dieser Stelle viel zu weit.

5.5 THEMEN DER ANSTEHENDEN DEBATTE UM DEN ISLAM: SÄKULARISIERUNG, RELIGIONSFREIHEIT, GESCHLECHTERVERHÄLTNIS

Allerdings gehört nicht viel Fantasie dazu, sich auszumalen, dass es im Rahmen der Erarbeitung einer solchen Verständigung klare und harte Debatten zum Verhältnis von Politik und Religion geben muss.

In den Iran bin ich gefahren, um dort darzustellen, warum, nach meiner Meinung, der säkulare Staat eine unerlässliche Voraussetzung für wirklich gewährte Freiheit ist, die Religionsfreiheit eingeschlossen. Das Verhältnis von Säkularisierung und Freiheit wäre also ein erster wichtiger Punkt der Debatte. Ein zweiter ist das Thema Religionsfreiheit selbst. Religionsfreiheit wird muslimisch so interpretiert, dass es zwar eine Freiheit des Wegs zum Islam gibt, aber keine Freiheit des Wegs vom Islam, mit der eherechtlichen Konsequenz, dass jede und jeder, die oder der einen muslimischen Partner oder eine muslimische Partnerin heiratet, damit zur Konversion zum Islam verpflichtet ist. Einen anderen Weg gibt es nicht. Und drittens ist das die Frage nach dem Verhältnis der Geschlechter, dem Verhältnis von Mann und Frau, das besprochen werden muss.

Die Debatte wird sich also explizit mit dem Verhältnis des Islams zur jüdisch-christlichen Tradition und zu ihren Werten auseinandersetzen müssen. Daraus ergibt sich auch eine gewisse Position und Antwort auf die Frage, in welche Richtung der Dialog mit dem Islam eigentlich gehen soll.

6 FRAGE NR. 3: KÖNNEN WIR LEITGEDANKEN FÜR DIE BILDUNG EINER PERSÖNLICHKEIT ENTWICKELN?

Im Hinblick auf das Konzept der verantworteten Freiheit kommt es nicht nur darauf an, wie ich *ausgebildet* bin. Sondern es ist von fundamentalem Belang, wie ich *gebildet* bin, was die Grundmerkmale meiner Persönlichkeit sind. Davon ausgehend stellt sich die Frage danach, welche Grundmerkmale einer Persönlichkeit Zielmarken darstellen könnten, auf die allgemeingültig der Persönlichkeitsbildungsprozess gerichtet sein sollte. Im Folgenden möchte ich versuchen, einmal sechs solche Zielmarken zu formulieren. Dabei betrachte ich diese jedoch nicht als unverhandelbare Feststellungen, sondern als einen Beitrag zur Diskussion.

6.1 ZIELMARKE 1: INTEGRITÄT

Die erste Zielmarke heißt Integrität. Von Martin Luther stammt der bemerkenswerte Satz »Woran du dein Herz hängst, das ist dein Gott.« Das ist ein Satz, der ein Stück radikaler ist als die Debatte zwischen Theisten und Atheisten. Denn er fragt jeden nach der Grundkonstitution der eigenen Persönlichkeit; er fragt: Woran hängst du eigentlich dein Herz? Was bestimmt im Letzten deine Identität? Woher gibst du deinem Leben einen Sinn, und wie lässt du das auch nach außen erkennen? In der Einheit deiner Lebensgestalt, im Respektieren auch dessen, dass du ja nicht nur Geist und Vernunft, sondern auch Körper, Instinkt und Emotion bist? Was hält das alles zusammen? Was ist dein Glaube? Was ist deine Hoffnung? Was ist die Sehnsucht, die dein Leben antreibt? Was ist die Integrität deines Lebens und deiner Person? Woran du dein Herz hängst, das ist dein Gott.

6.2 ZIELMARKE 2: EMPATHIE

Als Zweites soll noch einmal ein Rückgriff auf den Gedanken der Empathie erfolgen. Ich hoffe auf einen wachsenden Konsens darüber, dass für die Bewertung der beruflichen Kompetenz einer Person die soziale und ethische Kompetenz einer Person genauso wichtig ist wie die fachspezifische Kompetenz, und ich hoffe darauf, dass Menschen in wachsendem Maße Konsequenzen daraus ziehen. Jede Leitungsfunktion in einem Unternehmen, in einer Institution oder in einer Organisation hat zentral mit dem Umgang mit Menschen – und es versteht sich nicht von selbst, dass man mit Menschen umgehen kann. Es hat vielmehr Sinn, dass man versucht, es zu lernen. Deshalb bin ich davon überzeugt, dass in Zukunft junge Frauen und junge Männer, die eine berufliche Pause gemacht haben, weil sie sich der Erziehung ihrer Kinder gewidmet haben, hinterher von der Wirtschaft nicht dafür bestraft, sondern ganz im Gegenteil dafür beruflich belohnt werden sollten. Denn ohne jeden Zweifel haben sie dabei einen Hinzugewinn an sozialer Kompetenz erfahren.

Es gilt also, Empathie positiv zu bewerten und diejenigen Lernvorgänge zu unterstützen, in denen sie sich stärkt. Das fängt übrigens früh an; ein Thema, das vom Kindergarten bis zur Universität stets aktuell ist. Lernen durch Engagement ist inzwischen ein gutes und durchdachtes Konzept, in dessen Rahmen erworbene Kenntnisse in sozialen Situationen praktisch erprobt werden können. Diese Situationen ermöglichen es, ausgehend vom Erlernten zu anderen in Beziehung zu treten – vom Kindergartenkind bis zum Seniorenheimbewohner. Wenn Menschen im Berufsleben eine Phase des Seitenwechsels erfahren, so lernen sie das Leben aus einer ganz anderen sozialen Perspektive kennen. Wird der Leitgedanke der Empathie auf derartige Weise in Bildungsprozesse umgesetzt, so hat er hohe praktische Bedeutung für eine positive Entwicklung der Persönlichkeit. Demnach kann der Leitsatz für das alltägliche Miteinander gar nicht anders lauten als »Liebe deinen Nächsten wie dich selbst.«

6.3 ZIELMARKE 3: BEGEISTERUNG UND BEGEISTERUNGSFÄHIGKEIT

Begeisterung und Begeisterungsfähigkeit sollen den Inhalt der dritten Zielmarke bilden. Die Ausbildung der jungen deutschen Fußballspieler im Deutschen Fußballbund – eine der nachhaltigsten Integrationsinitiativen überhaupt – vermittelt Identifikation als einen der ersten Leitgedanken. Die jungen Sportler müssen lernen, sich mit dem zu identifizieren, was sie da tun. Hierfür müssen sie im Übrigen wissen, was der DFB ist und was er für eine Geschichte hat usw.. Im Allgemeinen ist die inhaltliche Identifikation mit dem, was man tut, ein unerlässliches Persönlichkeitsmerkmal für jemanden, der mit sich selbst identisch sein will, in seiner Arbeit, in seinem Tun. Schon der Kirchenvater Augustin, der zu Beginn des Mittelalters lebte, stellte fest: »In dir muss brennen, was du in anderen entzünden willst.« Du musst selbst davon überzeugt sein. Dafür ist es unerlässlich, dass Wirtschaftsunternehmen nicht sagen, sie seien nur dazu da, Rendite zu bringen, sondern sie müssen vor allem sagen, dass sie dazu da sind, ein Produkt oder eine Dienstleistung zu erzeugen, die dem Wohl der Menschen zugutekommt. Anders kann es diese Identifikation, diese Begeisterung gar nicht geben.

6.4 ZIELMARKE 4: VERTRAUEN

Eine weitere wichtige, von mir vorgeschlagene Zielmarke ist Vertrauen. Dass Kapital ein scheues Reh sei, ist ein allgemein bekanntes Zitat. Wer die Beziehungen zwischen Bankinstituten in den Jahren 2007 bis 2009 untersucht hat, lernte, dass auch Vertrauen ein scheues Reh ist. Und ist es einmal davongelaufen, so hat das dramatische Folgen. Dabei gilt allgemein, dass Vertrauen viel leichter verspielt als wiedergewonnen ist. Aufgrund dessen ist die Frage, ob Menschen vertrauenswürdig sind und Vertrauen bewahren, statt es zu verspielen, von außerordentlicher Bedeutung. An dieser Stelle gilt, dass Wertbindung zugleich eine unerlässliche Voraussetzung von Wertschöpfung ist. Bin ich sonst außerordentlich zurückhaltend mit diesem Satz, weil er so ungeheuer funktionalisierend ist, so finde ich, dass er in diesem Fall ohne jeden Zweifel stimmt.

6.5 ZIELMARKE 5: VERANTWORTUNG

Eine fünfte bedeutende Grundeigenschaft ist die Fähigkeit, Verantwortung für sich und andere tragen zu können. In den letzten fünfzehn Jahren haben wir erlebt, dass das Wort Verantwortung insbesondere in der Bedeutung Eigenverantwortung oder Selbstverantwortung verwendet worden ist. Das ist auch ein sehr wichtiger Aspekt. Denn Eigenverantwortung / Selbstverantwortung ist eine unerlässliche Voraussetzung dafür, dass eine Gesellschaft solidarisch sein kann: Wenn nicht möglichst alle das, was sie für sich selbst tun können, auch tatsächlich tun, dann versiegen alle Quellen der Solidarität. Aber genauso wichtig ist der Hinweis darauf, dass wir Menschen Beziehungswesen sind und niemals nur in der Beziehung zu uns selbst leben, sondern immer auch in der Beziehung zu anderen. Darum kann unsere Verantwortung niemals nur auf uns selbst, sondern muss immer auch auf andere bezogen sein.

Dabei gibt es Situationen, in denen man um dieser Verantwortung willen auch etwas riskieren muss. Ein herausragendes Beispiel dafür sind die Menschen des 20. Juli 1944 in Deutschland. Einer von ihnen, Dietrich Bonhoeffer, hat seine Erfahrung in den folgenden Satz gefasst: »Die letzte verantwortliche Frage ist nicht, wie ich mich heroisch aus der Affäre ziehe, sondern wie eine kommende Generation weiterleben soll.«[9] Das ist der Ernstfall der Verantwortung. Heute hat sie unerlässlich und unabweislich mit Nachhaltigkeit zu tun. Denn wir müssen nicht nur gegenüber unseren Zeitgenossen, sondern auch gegenüber denen, die nach uns kommen, verantworten, was wir tun.

6.6 ZIELMARKE 6: MUT

Dieses Zitat von Dietrich Bonhoeffer führt gleichwohl zum letzten Punkt, nämlich zu dem schlichten Punkt Mut. »Was tut ein Bankangestellter«, so ist ein führender Unternehmer gefragt worden, »wenn er so kurz nach der Finanzmarktkrise schon wieder Finanzprodukte an den Mann und an die Frau bringen soll, die er selber für nicht verantwortbar hält?« Die Antwort dieses Unternehmers war: »Erstens, den Betriebsrat informieren, zweitens widersprechen.« Und dieser Unternehmer nutzte die Gelegenheit zu einem klaren Plädoyer für Zivilcourage im Beruf und sagte auf diese Weise: »Mut ist eine unerlässliche Dimension einer Bildung der Persönlichkeit, die dann tatsächlich ihre Frau und ihren Mann stehen kann und stehen wird in unterschiedlichen beruflichen Herausforderungen.«

7 FRAGE NR. 4: WAS BEDEUTET VERANTWORTLICHES HANDELN IN DER WIRTSCHAFT?

Schließlich gilt es, sich der vierten Kernfrage zu widmen, die da lautet: Was können Leitlinien für wirtschaftliche Verantwortung vor solch einem Hintergrund sein? Einleitend habe ich über das Leitbild für verantwortliches Handeln in der Wirtschaft gesprochen. Die darin enthaltenen sechs Leitlinien, die dieses Leitbild in den Vordergrund rückt, sollen nun kurz skizziert werden.

7.1 LEITLINIEN DES »LEITBILDES FÜR VERANTWORTLICHES HANDELN IN DER WIRTSCHAFT«

Die erste Leitlinie heißt: Wirtschaft muss das Wohl der Menschen fördern. Danach wiederholt sich diese Orientierung am Wohl der Menschen in jeder der folgenden Leitlinien. Bei der Lektüre verstärkt sich der Eindruck, dass sich offenbar etwas verändert hat. Jene einseitige und reduzierte Shareholder-Value-Orientierung, die wir in den letzten Jahren wieder und wieder erlebt haben,

führte dazu, dass das Leitbild eines Unternehmens, welches die Inhalte der unternehmerischen Tätigkeiten darstellt, häufig allein auf die Renditeträchtigkeit reduziert war. Oft genug führte diese Haltung zum Verschwinden von Unternehmen, nämlich indem sie von anderen übernommen wurden. Die Orientierung an der Frage, was dem Wohl der Menschen eigentlich dient, ist ein Cantus firmus, eine festgelegte Grundhaltung, der sich durch das gesamte Leitbild zieht.

Wirtschaften zum Wohl der Menschen, das ist die zweite Leitlinie, erfordert Wettbewerb. Und die dritte: Wirtschaften zum Wohl der Menschen beruht auf Leistung. Sodann erklären die Unternehmer, dass Wirtschaften zum Wohl der Menschen global erfolgt. Der Horizont dessen, was wir alle als unerlässliche Bedingungen heutigen wirtschaftlichen Handelns anerkennen müssen, erstreckt sich also über Wettbewerbsorganisation, Leistungsorientierung und Globalisierung. Dann werden jedoch zwei neuartige Komponenten in die Diskussion eingebracht: Erstens, Wirtschaften zum Wohl der Menschen verlangt Nachhaltigkeit, und zweitens, Wirtschaften zum Wohl der Menschen setzt verantwortliches Handeln der Entscheider voraus. Nachhaltigkeit und verantwortliches Handeln als zwei stark unterstrichene Kompetenzen – das ist ein Ansatz, das ist ein Anfang.

Vergleicht der Leser die sechs Zielmarken, die ich zuvor erläutert habe, mit diesen sechs Leitlinien, so wird er merken, dass hier sozusagen noch »Luft nach oben« und »Luft nach vorne« ist.

8 DIMENSIONEN VERANTWORTLICHEN HANDELNS

8.1 DAS ZIVILISATIONSMODELL VERANTWORTETER FREIHEIT

Die gegenwärtige Krise zeigt deutlich, dass nur verantwortete Freiheit wirkliche Freiheit ist. Das gilt für Wirtschaft und Politik ebenso wie für das persönliche Verhalten. Freiheit ohne Verantwortung verkommt. Wo die Achtsamkeit für die Konsequenzen des eigenen Handelns fehlt, zerfällt das Gemeinwohl. Wo es an Zuwendung zum Mitmenschen mangelt, zerbrechen tragende Gewissheiten.[10] Deshalb mahne ich zu einer Neuorientierung auf tragende Werte, für ein Ende der Beliebigkeit.

Die Umkehr muss sich vorrangig auf den folgenden vier Ebenen vollziehen: persönliches Verhalten, unternehmerische Verantwortung, politische Regulierung und soziokulturelle Orientierung.[11]

9 Dietrich Bonhoeffer: Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft, München 1970, S. 16.
10 Huber, 2010, S. 16.
11 Huber, 2010, S. 17.

8.2 DIE MAKROEBENE

Entscheidend im Blick auf den Umgang mit dem Thema »Werte und Wirtschaft« ist mir nun Folgendes. Es gibt eine verbreitete Diskussion, die besagt: wenn man die Frage nach dem Verhältnis von Ethik und Wirtschaft anschaut, dann ist die einzige Ebene, auf die man schauen und an der man sich orientieren kann, die Ebene der Rahmenbedingungen wirtschaftlichen Handelns. Diese Rahmenbedingungen müssen so gestaltet sein, dass schlimmste Unvereinbarkeiten von Wirtschaft und Ethik vermieden werden, nämlich insoweit es sich dabei gleichzeitig um Unvereinbarkeiten zwischen Wirtschaft und Recht handelt. Das ist gewiss ein wichtiger Punkt, aber dennoch ist die Makroebene, sind die Rahmenbedingungen nur ein Teil des Problems. Hierbei ist es interessant festzustellen, dass über diese Rahmenbedingungen inzwischen wieder weit positiver gesprochen wird als noch vor wenigen Jahren.

8.2.1 DIE EBENE DER POLITISCHEN REGULIERUNG

Dass ethische Verantwortung und langfristige Orientierung auf der politischen Ebene von fundamentaler Wichtigkeit sind, liegt heute auf der Hand. Mit Erschrecken stellen wir fest, dass es in der Vergangenheit nicht gelungen ist, politische Regelungen gegenüber den treibenden Kräften auf den Finanzmärkten wirklich zur Geltung zu bringen. Interessenkollisionen, Uneinigkeit im Blick auf das Notwendige und der Mangel an einem international abgestimmten Vorgehen wirkten dabei zusammen. An der bewussten Abwertung von politischen Rahmenregelungen, ja auch an Diffamierungen des Staates, der solche Regelungen trifft, hat es nicht gefehlt. Doch die Akteure schneiden sich ins eigene Fleisch, wenn sie unter fragwürdiger Berufung auf die Freiheit den Staat pauschal zurückzudrängen suchen. Heute wissen wir: Es geht nicht um die Frage, ob der Staat reguliert, sondern wie er so klug reguliert, dass er seine soziale Schutzfunktion möglichst optimal mit der Dynamik von Marktprozessen verbindet.[12]

8.2.2 DIE EBENE DER SOZIOKULTURELLEN ORIENTIERUNG

Auch auf der Ebene der Mentalitäten, die in einer Gesellschaft vorherrschen, also auf der soziokulturellen Ebene, muss und kann die Wirtschaftskrise zu einer Neuorientierung führen. Die Verlockung des schnellen Geldes war eine der Ursachen für diese Krise; die Gier, also der Geist des Haben-Wollens, stieß auf Anreizsysteme, denen gegenüber es für manche kein Halten mehr gab. Steuern werden als »Abkassieren des Staates« bezeichnet und damit als illegitimer Eingriff in das eigene Eigentumsrecht gebrandmarkt. Dass ein Bewusstsein für den verpflichtenden Charakter von Eigentum für die moralische Ökologie einer Gesellschaft unentbehrlich ist, gerät in Vergessenheit. Demgegenüber beharre ich darauf: Eine freiheitliche Wirtschaftsordnung wird in ihren Fundamenten beschädigt, wenn der erwirtschaftete Wohlstand nicht zum Motor des sozialen Ausgleichs wird.[13]

8.3 DIE MESOEBENE: DIE EBENE DER UNTERNEHMERISCHEN VERANTWORTUNG

Ebenso gibt es eine zweite übergeordnete Ebene, die Mesoebene, die mittlere Ebene, die Ebene des einzelnen Unternehmens oder auch die Ebene der einzelnen Branche.

Zweifelsohne lässt sich eine klare ethische Verantwortung auf der Ebene der Unternehmen festmachen. Das hat spätestens die Diskussion um die falschen Anreize gezeigt, die sich aus der Kopplung von Boni oder Managergehältern an kurzfristige Ertragserhöhungen ergaben. Unternehmen müssen sich in ihren inneren Strukturen so ausrichten, dass sie am Markt erfolgreich sind. Aber niemand sage, der Markt könne ethische Verantwortung und eine ihr entsprechende langfristige Orientierung ersetzen.[14]

Zuweilen haben es einzelne Branchen mit Herausforderungen zu tun, die unter Umständen mit anderen Branchen ganz unvergleichlich sind und wo es erforderlich ist, selbst gefundene und selbstbestimmte Regeln von Compliance und Corporate Governance zu entwickeln, die nicht immer einfach vom Staat vorgegeben werden können. Ich bin an dieser Stelle, mit Verlaub gesagt, manchmal verblüfft, welche neue Art von Staatsgläubigkeit mir aus manchen wirtschaftsethischen Büchern heute entgegentritt. Die eigene Arbeit eines Unternehmens an der ethischen Kultur seines Unternehmens ist demnach eine unerlässliche Voraussetzung, wenn wir die Folgerung ziehen, dass auch im Blick auf wirtschaftliches Handeln neu nach Werten gefragt werden soll.

8.4 DIE MIKROEBENE: DIE EBENE DES EINZELNEN

Zuletzt gibt es auch eine nicht zu leugnende Verantwortung des Einzelnen. Die gegenwärtige Krise – das wird angesichts eines verbreiteten Systemdenkens oft übersehen – hat eine individualethische Dimension: Viele haben ihre Freiheit allein im Blick auf die eigenen Individualinteressen genutzt. Verantwortlich zu handeln heißt aber, die eigenen Entscheidungen daraufhin zu prüfen, dass sie anderen keinen Schaden zufügen. Niemand stehle sich mit dem Argument aus der Verantwortung, gegenüber den systemimmanenten Zwängen habe der einzelne Unternehmer oder Manager, Politiker oder Verbraucher keinen Handlungsspielraum. Vielmehr sollte man in Erinnerung behalten, was der vor fünfhundert Jahren geborene Johannes Calvin zu diesem Thema zu bemerken wusste: »Wir sollen von unserer Freiheit Gebrauch machen, wo sie zur Auferbauung des Nächsten dient; wenn es aber dem Nächsten nicht dient, so sollen wir auf sie verzichten.«[15]

12 Huber, 2010, S. 19f.
13 Huber, 2010, S. 20f.
14 Huber, 2010, S. 18f.
15 Huber, 2010, S. 17f.

Es soll also keiner sagen und denken, er sei gar nichts anderes als ein Rädchen in der Maschinerie, er habe überhaupt keinen Spielraum dafür, sich so oder anders zu verhalten, sich so oder anders zu entscheiden. Dass das nicht wahr ist, liegt allein bereits daran, dass jedes Unternehmen ein sozialer Organismus ist. Es liegt daran, dass jedes Unternehmen daraus folgend mit der Frage zu tun hat, wie Menschen miteinander umgehen. Und das ist auf die eine oder auf die andere Weise möglich: Es ist möglich, einen eigensüchtigen und rücksichtslosen Umgang miteinander zu haben, oder es ist möglich, ein Miteinander auf der Grundlage der Verbindung von Autarkie und Empathie entstehen zu lassen.

9 SCHLUSSBETRACHTUNG

9.1 WEGMARKEN AUS DER KRISE

Persönliches Verhalten, langfristige unternehmerische Perspektive, politische Regelung und soziokulturelle Orientierung: Auf diesen vier Ebenen müssen wir heute über die richtigen Wege aus der Krise nachdenken. Aus den Grundimpulsen des christlichen Glaubens wie aus den Überlegungen praktischer Vernunft ergeben sich dabei klare Wegmarken.[16]

Eine wesentliche Rolle für die notwendige Neuorientierung spielt die Nachhaltigkeit.[17] Die Soziale Marktwirtschaft muss sich konzeptionell zu einer sozial, ökologisch und global verpflichteten Markwirtschaft weiterentwickeln. Die Orientierung erfolgt daher am Bild einer Wirtschaft, die den Menschen heute dient, ohne die Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen zu zerstören. [18]

Mir steht eine (Welt-)Gesellschaft vor Augen, die die Verbesserung der Situation ihrer ärmsten und schwächsten Mitglieder zu ihrer vorrangigen Aufgabe macht.[19] Solche Orientierungen sind eine entscheidende Voraussetzung für gesellschaftlichen Zusammenhalt. Sie sind die Basis für das wechselseitige Vertrauen, ohne das eine Gesellschaft nicht leben kann.[20]

Wir haben durch die Finanzkrise schmerzhaft erfahren, wie gefährlich »blindes Vertrauen« ist. Vertrauen muss sich auf nachprüfbare Verlässlichkeit stützen. Wer in der derzeitigen Krise dieses für die Zukunft so wichtige Vertrauen stärken möchte, der muss durch sein praktisches Handeln zeigen, dass die Appelle zur Zuversicht nicht Vertröstungen sind, sondern sich auf einen ernsthaften Willen zur Neuorientierung stützen.[21]

Vertrauen kann entstehen, wenn die Wohlhabenden, die von den Finanzmarktstrukturen besonders profitiert haben, ihrer besonderen Verantwortung gerecht werden und das ihre zur Sicherung gerechter Teilhabe für alle Mitglieder der Gesellschaft beitragen. Eine Heilung in der Krise wird möglich, wenn das Schicksal der Schwachen unseren Blick auf die Wirklichkeit im Ganzen lenkt.[22]

9.2 DIE WELT VERÄNDERN

Die Welt verändern kann nur, wer Hoffnung in sich trägt. Hoffnung verändert das ganze Leben. Sie ist mehr als ein undeutliches Gefühl, sie ist eine Lebenskraft. Allerdings fragt sie auch nach den guten Gründen dafür, von der Zukunft Gutes zu erwarten.[23]

Die letzten Jahre haben viele Menschen verunsichert. Unsere Welt hat sich derart verändert, dass große Reformen nötig geworden sind. Allein auf die Solidarität der nächsten Generation zu zählen, das wird nicht ausreichen. Die Einsicht muss sich durchsetzen, dass ohne tief greifende Veränderungen, die Zukunft nicht zu gewinnen ist. Veränderungen sind nur möglich, wenn der Wille dazu da ist. Und dieser Wille entsteht, wenn Zuversicht und Verantwortungsbereitschaft aus Hoffnung erwachsen. Die Menschen brauchen die Gewissheit, dass sie sich vor der Zukunft nicht zu fürchten brauchen. Sie wollen wissen, ob sie ihr Auskommen haben werden. Für eine funktionsfähige Solidargemeinschaft, die im Sinne der Nächstenliebe niemanden zurücklässt, muss jeder Einzelne, die Eigenverantwortung, zu der er fähig ist, auch aufbringen.[24] Dafür zu sorgen, dass Hoffnung bestehen kann, dass Empathie und Autarkie sich voll entfalten können, liegt in besonderer Weise in den Händen der Verantwortlichen aus Wirtschaft und Politik.

Die Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft müssen wieder ernst genommen und zugleich im Sinne nachhaltigen Wirtschaftens weiterentwickelt werden. Eine soziale und nachhaltige Marktwirtschaft ist auf klare moralische Grundlagen angewiesen. Um ein Bild aus dem Buch Jesaja aufzunehmen: Es geht um das ethische Fundament, das die Mauer trägt, um den Mörtel des Vertrauens, der die Steine zusammenhält.[25]

Es reicht nicht, die Veränderungen hinzunehmen, die sich ohnehin vollziehen, nur zuzuschauen, wie sich unsere Gesellschaft verändert. Wir müssen Weichen stellen, die Richtung mitbestimmen. Jeder nach seiner Kraft. Wenn wir es nicht tun, tun es andere.[26]

16 Huber, 2010, S. 21f.
17 Huber, 2010, S. 22.
18 Huber, 2010, S. 24.
19 Ebd.
20 Huber, 2010, S. 25.
21 Ebd.
22 Huber, 2010, S. 25f.
23 Huber, 2007, S. 26
24 Huber, 2007, S. 26–28.
25 Huber, 2010, S. 15f.
26 Huber, 2007, S. 45 u. S. 47.

LITERATURVERZEICHNIS

Aus beiden nachfolgenden Werken von Wolfgang Huber wurden Auszüge übernommen:

WOLFGANG HUBER Position beziehen. Das Ende der Beliebigkeit, Lahr 2007.

WOLFGANG HUBER Wenn ihr umkehrt, wird euch geholfen. Oder: Anmerkungen zur globalen Finanzmarkt- und Wirtschaftskrise, Frankfurt am Main 2010.

WEITERE LITERATUR

KOFI ANNANs Nobelvorlesung vom 10.12.2001, Abruf über http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2001/annan-lecture.html am 10.08.2011.

PETER L. BERGER Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung, Berlin 1997.

DIETRICH BONHOEFFER Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft, München 1970.

Christian WULFFs Rede zum 20. Jahrestag der Deutschen Einheit, Abruf über http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Christian-Wulff/Reden/2010/10/20101003_Rede.html am 27.06.2011.

HANSJÖRG NEUBERT

KUNST UND ETHIK UNTERNEHMERISCHER FÜHRUNG

EINE SELBSTREFLEXIVE ANNÄHERUNG

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.).
Kompetenz. Persönlichkeit. Bildung, Band 3, Stuttgart 2011.

INHALT

1 Hinführung 841

2 Autorität 843

3 Lebendigkeit 845

4 Dramaturgie 847

1 HINFÜHRUNG

I

Das Wort »Führung« nehmen wir leicht in den Mund. Um zu verstehen, wovon wir reden, bedarf es keiner großen Erläuterungen. Wir wissen, was gemeint ist, denn wir alle führen auf irgendeine Weise und werden auf irgendeine Weise wiederum geführt.

Wenn wir von *unternehmerischer* Führung sprechen, können wir ebenfalls auf ein breites Vorwissen zurückgreifen: Wir wissen intuitiv, was gute oder schlechte unternehmerische Führung ist, und wir könnten rasch eine Übereinkunft darüber erzielen, welche Eigenschaften eine erfolgreiche Führungspersönlichkeit haben müsste. Was kann man also über die Kunst des Führens noch viel Neues sagen?

Das Gleiche gilt für die *Ethik* des Führens. Auch hier hat man allenthalben ein reiches, zum Teil explizites, zum überwiegenden Teil jedoch intuitives Wissen über das, was man tun und lassen soll. Und das reicht im Allgemeinen für das alltägliche Führungsgeschäft aus. Also auch hier: Was kann man viel Neues sagen zum Thema *unternehmerische Führungsethik*?

Viel Neues ist es nicht, meine Damen und Herren, was ich im Folgenden entwickeln möchte, um so mehr, da ich mir vorgenommen habe, die Themen »Führung« und »Führungsethik« von ihren theoretischen Höhenflügen wieder auf den Boden des tagtäglichen Führungsgeschäftes herunterzuholen und an das alltägliche Wissen, ja, an das Allerweltswissen über Führung, anzuknüpfen. Das, was wir schon immer über Führung wissen, ist also in gewisser Weise das Thema meiner Überlegungen. Und doch hoffe ich, nachdenklicher zu machen und Anregungen zu geben, um das Alte und Altbekannt in einem neuen Lichte zu sehen[1].

II

Zunächst: Wenn ich von der Kunst des Führens spreche, setze ich mich scharf ab von dem die Managementtheorie und die meisten Managementschulungen prägenden technisch-strategischen Führungskonzept. Im technisch-strategischen Führungskonzept steht nicht das alltägliche, widersprüchliche und von menschlichen Vorlieben und Schwächen geprägte Führungsgeschäft im Mittelpunkt der Betrachtung, nicht die persönliche Klugheit und der soziale Takt in der Leitung

1 Siehe auch: »Nachdenken versus Trainieren. Überlegungen zu einer reflexiven Managementausbildung« und »Die Inszenierung von Führung. Zur vergessenen Dramaturgie des Managements«; beide Aufsätze erschienen in: H. Neubert, Die Dramaturgie reflexiven Lernens und die themenzentrierte Interaktion, Rheinfelden (Schäuble) 2000.

und Anleitung von Menschen, sondern ein stromlinienförmiges, primär von Rationalitätsgesichtspunkten geprägtes *Idealbild* von Führung, das sich zumeist reduziert auf zum Teil dubiose strategische Kompetenz- und Qualifikationskataloge, isolierte Einzelfertigkeiten – so genannte Skills – und scheinbar – ich betone scheinbar – allgemeingültige Führungstechniken. Die lebendige und für das tägliche Führungsgeschäft notwendige *Kunst* der Führung wird im technisch-strategischen Führungskonzept zur dürren *Technik* der Führung kleingearbeitet. Führung erscheint berechenbar, strategisch verfügbar, gleichsam »machbar«. Aber es ist eine Utopie der Machbarkeit, die sich jedoch gut verkauft. Denn landauf, landab propagieren viele Trainingsinstitute, man müsse nur empirisch operationalisierte Kompetenzkataloge und didaktisch aufbereitete Trainingsprogramme zur Verfügung haben, um die geforderten Führungskills zu erwerben. Und dies in dreieinhalb Tagen!

In Abhebung von diesem technischen, so ganz und gar praxisfernen Führungsverständnis möchte ich demgegenüber Führen wieder als *Kunst* begreifen, als kreatives, lebendiges, sowohl Augenmaß wie ein Stück weit auch Kampfeslust erforderndes gestalterisches Handeln, das mit strategischen Skills kaum erfasst werden kann, sondern höchst komplexe Reflexions- und Handlungsfähigkeiten, vor allem aber Kopf, Herz und Hand verlangt.

Doch was ist damit gewonnen? Dass Führen eine Kunst und keine Technik ist, dürfte in dieser Allgemeinheit noch keine allzu große Erkenntnis sein. Der »Praktiker« wusste dies immer schon. Es wird jedoch interessant, wenn wir uns fragen, welcher Art jene komplexen Reflexions- und Handlungsfähigkeiten sind, die für die Kunst des Führens wichtig, ja unabdingbar sind. Diese Frage beschäftigt mich im Rahmen von Führungskräfte-Schulungen nunmehr seit fast zwanzig Jahren und ich habe sie mir in immer neuen Versionen beantwortet. Wenn ich aus all jenen Versionen heute ein Fazit ziehe, dann scheint mir, dass es drei grundlegende Momente sind, die die Kunst des Führens entscheidend bestimmen:

- Autorität,
- Lebendigkeit,
- Dramaturgie.

Ich werde das in diesen drei Momenten zum Ausdruck kommende Führungsverständnis im Folgenden näher umreißen und die Konsequenzen für eine betriebliche Führungsethik deutlich machen.

ICH BEGINNE MIT DEM ERSTEN MOMENT:

2 AUTORITÄT

Die Kunst des Führens ist – Führen. Gestatten Sie mir diese tautologische Formulierung als gleichsam rhetorischen Paukenschlag. Aber es kann nicht laut genug gesagt werden: Führen ist Einfluss nehmen, Durchsetzen, Leiten und Anleiten, die Richtung vorgeben, Ziele festlegen, Wege bestimmen, Anforderungen stellen, Leistung einfordern. Dies alles geht nicht ohne Autorität. Denken Sie an gelingende Führung, in welchem Bereich auch immer. Es ist immer eine Autorität, die sagt, was geschehen soll, die etwas fordert und den Weg weist. Und auch von den Mitarbeitern wird nur derjenige als Führungsperson anerkannt und respektiert, der bereit ist, Einfluss zu nehmen, Ziele zu bestimmen und Entscheidungen zu fällen, der also Respekt und Autorität hat. Dieser enge Zusammenhang von Führung und Autorität wird schon sprachlich in der gängigen und in Wirtschaftskreisen üblichen Rede von der »Führungsautorität« deutlich.

Ohne Autorität keine Führung! Ich weiß, ich sage damit nicht viel Neues. Und doch: Beziehen Sie das Autoritätsthema einmal auf Ihre eigene Person. Erst unter dieser selbstreflexiven Perspektive gewinnt die schlichte Aussage »ohne Autorität keine Führung« eine interessante Dimension und könnte eine subtile biographische Nachdenklichkeit über den eigenen Führungsstil bewirken. Ich möchte hier einige Fragen stellen, die verdeutlichen, was ich meine. Dabei weise ich darauf hin, dass der persönliche Erkenntniswert dieser Fragen allein in gruppenspezifischen Reflexions-, Austausch- und Feedbackprozessen vertieft werden kann. Die vortragsmäßige Aufzählung dieser Fragen kann nicht mehr als die Richtung aufzeigen.

- Würde ich mich persönlich eher als eine starke oder als eine schwache Führungsautorität bezeichnen – und warum?
- Wenn jemand Sie fragen würde, worin Ihre Führungsautorität begründet ist – was würde Ihnen an persönlichen Verhaltensweisen, Haltungen, Formen des Auftritts usw. einfallen?
- Autorität und Durchsetzungsfähigkeit hängen eng zusammen. Wie würden Ihre Mitarbeiter Ihre Durchsetzungsfähigkeit beschreiben – eher kraftvoll und transparent oder eher zögernd und ängstlich?
- Was ist Ihre größte Führungsschwäche, wie äußert sie sich und vor allem in welchen Situationen?
- Führungsautorität bewegt sich im Spannungsfeld von menschlicher Souveränität, Durchsetzungsfähigkeit und Klarheit. Was sind die Facetten *meiner* Souveränität? Wie ist es um *meine* Ruhe und Durchsetzungsfähigkeit bestellt? Wie halte *ich* es mit dem klaren und eindeutigen Wort?

Mit diesen, hier nur knapp angedeuteten Fragen, die – wie gesagt – in gemeinsamen Austauschprozessen und Coachings auszuloten wären, gewinnt die zunächst schlichte und selbstverständ-

liche Aussage »Ohne Autorität keine Führung« eine facettenreiche biographische Qualität und öffnet nicht nur den Blick für die subtilen Bedingungen gelingender Führung, sondern nötigt auch zu einer persönlichen und berufsbezogenen Reflexion über die Konturen des eigenen Autoritätsprofils. In solchen selbstreflexiven Annäherungen käme auch die mit dem Autoritätsthema verwobene persönliche *Leistungsmotivation* in den Blick, die jedem unternehmerischen Handeln und jeder unternehmerischen Führung eine so eigene Kraft, Zielorientierung und Beharrlichkeit vermittelt.

Beleuchten wir nun den mit dem Autoritätsthema verbundenen ethischen Aspekt, soweit er im Rahmen einer das alltägliche betriebliche Handeln anleitenden Unternehmens- und Führungsethik von Bedeutung ist. Hier stellt sich vor allem die Frage, wie verhindert werden kann, dass die für die Kunst des Führens notwendige Autorität mit allen ihren Facetten und situationsspezifischen Ausprägungen nicht umschlägt in autoritäre Verhaltensweisen und in alle jene Fehlformen von Autorität wie: dominantes Gehabe, Rechthaberei, Despotismus, Unnahbarkeit, Kommando-Ton, Abkanzlung und was dergleichen Fehlformen auch immer sein mögen, die tagtäglich Ärger und Leid in den betrieblichen Alltag bringen. »In unserem Blute liegt… die Sehnsucht nach dem Machtrausch und unsere Seelen sind Spielbälle der Herrschsucht«[2]. So drückt es Alfred Adler aus, der sich im Rahmen seiner Individualpsychologie mit solchen Fehlformen von Autorität beschäftigt hat.

Zweifellos ist es nicht möglich, Fehlformen von Autorität zu verhindern. Die Geschichte der Menschheit ist eine Leidensgeschichte von Autoritätsübergriffen und autoritären Machtausübungen. Und in jedem Unternehmen spielen sich in dieser Hinsicht tagtäglich kleine Tragödien ab. Aber die resignative Haltung »Man kann ohnehin nichts tun« führt nicht weiter. Ich möchte daher kurz und eher wieder für die kritische Selbstprüfung drei Aspekte andeuten, die im Blick auf eine betriebliche Alltagsethik, wenn auch nicht hinreichende, so doch notwendige Bedingungen angeben könnten, an denen sich die Güte und moralische Integrität einer Führungsautorität bemessen lassen.

1. **Professionalität,**
   d. h. die Autorität muss sich jederzeit durch Wissen und Können ausweisen und in der Überzeugungskraft des besseren Arguments gründen.

2. **Verantwortung,**
   d. h. die Autorität muss sich jederzeit verantwortungsethisch legitimieren können und in der Sorge um das Wohl des Unternehmens und seiner Mitarbeiter begründet sein.

3. **Vertrauen,**
   d. h. die Autorität muss sich jederzeit durch das Vertrauen und die Akzeptanz der Mitarbeiter und Kollegen legitimieren können.

Die genannten drei Aspekte – so komplex sie auch immer sein mögen – stellen ethische Grundpostulate dar, welche die für die Kunst des Führens notwendige Autorität, in Grenzen zumindest, vor Fehlhaltungen bewahren. Aber die Selbstprüfung reicht nicht aus. Die Wahrnehmung der eigenen Person ist immer parteiisch und die persönlichen Legenslügen sind schnell bei der Hand. Die moralische Integrität bedarf daher der kommunikativen Absicherung. Das heißt, die Führungsautorität hat eine Dialog- und Kommunikationspflicht und die genannten drei Postulate, also Professionalität, Verantwortung und Vertrauen, müssen im alltäglichen Umgang, im regelmäßigen Austausch und Gespräch mit den Mitarbeitern immer wieder abgeprüft und neu bestimmt werden. Allein im Kontakt mit den Mitarbeitern, im Anleiten und auch im Nachgeben, im Widerstand wie auch im Eingeständnis gewinnt die Autorität ihre Konturen, erfährt aber zugleich auch ihre Grenzen und kommunikationsschädigende Fehlformen.

Über diese Konturen und Fehlformen von Autorität kann man nachdenken. Es ist der erste Schritt, um das Thema Autorität mit den eigenen lebensgeschichtlichen und beruflichen Erfahrungen anzureichern, den eigenen Ausdrucksformen und persönlichen Nuancen von Autorität nachzuforschen, aber auch die eigenen Defizite und Schwachstellen zu erkennen. Solche Einsichten sind aber nicht in simplen skill-orientierten Trainings zu gewinnen, sondern setzen höchst subtile persönlichkeits- und verhaltensorientierte Lern- und Einübungsprozesse voraus.

ICH KOMME ZUM ZWEITEN MOMENT:

3 LEBENDIGKEIT

Die Kunst des Führens ist die Kunst der Lebendigkeit. Führen ist Begeistern, Beleben, Faszinieren, Ausstrahlen, Animieren, Werben für seine Ziele und sich selbst. Dies klingt überzogen, ein wenig weltfremd und idealisierend, betrachtet man den konkreten, von Routinen und eintönigen Verrichtungen geprägten betrieblichen Führungsalltag. Gleichwohl gehe ich nicht davon ab. Je länger ich das Handeln von Führungskräften studiere und nach den entscheidenden Knotenpunkten betrieblicher Führung suche, um so wichtiger erscheint mir genau dieses Pathos der Lebendigkeit, das der Führung ihre Dichte und Überzeugungskraft gibt.

Die Führungskraft sollte Meister in der Kunst der Lebendigkeit sein! Echtheit und Authentizität der Person sind hier gleichermaßen wichtig wie das Engagement am Menschen und an der Sache. Es bedarf hier der Nüchternheit und Klugheit genauso wie der Begeisterungsfähigkeit und der persönlichen Ausstrahlungskraft. Und es bedarf, bei aller persönlichen Lebendigkeit, *auch* der für die Kunst des Führens gebotenen Distanz.

2 A. Adler, »Bolschewismus und Seelenkunde«, in: ders, Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Frankfurt a. M. 1982, S. 27.

Stoßen wir hier nicht auf zutiefst charismatische Dimensionen menschlicher Führung? Die Frage ist schwer zu beantworten. Aber ich meine, Lebendigkeit lässt sich – genau wie Autorität – in bestimmten Grenzen erlernen. »Nichts Großes in der Welt ist ohne Leidenschaft vollbracht worden«, so steht es in der kleinen Schrift »Krankheiten des Kopfes« von Immanuel Kant.[3] Die *leidenschaftliche* Führungspersönlichkeit – und was wären Gesellschaft und Wirtschaft ohne sie! – dies ist sicher Charisma. Dies kann man nicht lernen. Aber *Lebendigkeit* wäre ein Mittelweg, über den nachzudenken sich lohnt und den man in bestimmten Grenzen erlernen kann. Man kann über Lebendigkeit nachdenken, sich ihre Bedeutung für die unternehmerische Führung bewusst machen und in selbstreflexiver Absicht Konturen der eigenen Lebendigkeit und des eigenen, mehr oder weniger lebendigen Führungsstils herausfinden. Man kann lernen, im alltäglichen Umgang auf mehr Lebendigkeit zu achten, um gegenüber den Mitarbeitern zupackender, kraftvoller, begeisterungsfähiger zu erscheinen. Und man kann sich schließlich um mehr Lebendigkeit bemühen, diese in gewisser Weise auch einüben.

Auch hier möchte ich einige selbstreflexive Fragen stellen, die das Moment »Lebendigkeit« persönlich und biographisch etwas präzisieren könnten.

- Habe ich einen lebendigen und aufgeschlossenen Führungsstil, der meine Mitarbeiter anspricht und überzeugt?
- Wie würde ich meine eigene Lebendigkeit charakterisieren – welche persönlichen Eigenschaften, welche Bilder fallen mir ein?
- Welche Facetten und Nuancen von Lebendigkeit sind für mich typisch? Zum Beispiel Begeisterungsfähigkeit, Ausstrahlungskraft, Natürlichkeit, Offenheit, Fröhlichkeit, die Fähigkeit, schwierige Situationen zu entspannen, die Fähigkeit, Menschen zu stärken und ihnen Mut zu machen?
- Wie bringe ich meine Lebendigkeit ins Spiel? Wie mache ich meine Lebendigkeit für den anderen erfahrbar?
- Bin ich präsent, zugewandt, achtsam für Menschen und Situationen?
- Wie schütze ich meine Lebendigkeit in der Hektik des alltäglichen Führungsgeschäfts?
- Was sind die Quellen meiner Lebendigkeit und meiner Kraft?

Was bedeutet nun die für die Kunst der Führung notwendige Lebendigkeit für die alltägliche betriebliche Führungsethik? Wie empirische Untersuchungen aufweisen, verbringt die Führungskraft im Unternehmen drei Viertel der Zeit in informellen Kontakten[4]. Diese informellen Kontakte, gleichsam die Gespräche »zwischen Tür und Angel«, die so entscheidend sind für die Atmosphäre und die Kultur eines Unternehmens, gelingen oder scheitern in dem Maß, wie die Führungskräfte die Kunst der Lebendigkeit beherrschen und – nun alltagsethisch gewendet – in subtile Formen des *freundlichen Umgangs* kleiden: zum Beispiel Zuhören, höflich sein, Situationen entkrampfen, Helfen, Scherzen, Anerkennen, Loben, Necken, Respekt, Anstand, Takt und nicht zuletzt auch Fröhlichkeit und Anteilnahme. Die Palette ist beliebig zu verlängern und jeder, der im Führungsgeschäft steht, weiß, wie wichtig diese Formen des freundlichen Umgangs sind – und dass sie

täglich immer neu und in anderen Varianten ins Spiel gebracht werden müssen. Ihre Funktion besteht einmal darin, die im Führungsprozess unvermeidlich auftretenden Störungen und Konflikte zu entschärfen und von potenziell kommunikationsschädigenden Auswirkungen zu befreien; zum anderen die affektiven Bedürfnisse der Mitarbeiter und Kollegen zu befriedigen und auf diese Weise das betriebliche Geschehen aufzulockern. Insofern haben diese Formen des freundlichen Umgangs maßgeblichen Anteil am Zustandekommen und an der Verwirklichung eines guten Betriebsklimas.

Am Ende seines Lebens sagte der Schriftsteller und Philosoph Aldous Huxley folgendes: »Peinlich, peinlich: Da hat man sich sein Leben lang mit den Grundfragen des Menschseins herumgeschlagen und hat am Ende nicht mehr an Ratschlägen zu bieten als: »Versucht ein bisschen freundlicher zu sein.«[5] Wenn die Führungskräfte in ihrem alltäglichen Führungsgeschäft diesen Ratschlag beherzigen und die Kunst des freundlichen Umgangs beachten würden, dann wäre mehr für die Unternehmenskultur getan als durch die vielen, zum Teil doch sehr abgehobenen Diskussionen über moralische Urteils- und Handlungskompetenzen von Führungskräften im Rahmen der Unternehmensethik. Überhaupt scheinen mir die Diskussionen um die Unternehmensethik reichlich abstrakt und wenig auf das tagtägliche Führungsgeschäft bezogen.

ICH KOMME ZUM LETZTEN MOMENT:

4 DRAMATURGIE

Führen vollzieht sich nicht im abgeschlossenen Raum, sondern ist öffentliches Handeln, ist auf Außenwirkungen angelegt. Menschen sollen angesprochen, zu etwas motiviert, für etwas begeistert werden. Autorität und Lebendigkeit sind hierfür zwar unabdingbar, sie können aber nur dann ihre Wirksamkeit entfalten, wenn sie sinnlich erfahrbar werden, d. h. – um an die bisherigen Überlegungen anzuknüpfen – wenn Autorität nach außen deutlich erkennbar und als solche erlebt wird bzw. wenn Lebendigkeit gespürt und als solche auch erfahren wird. Mit anderen Worten: Führung muss sich immer auch als Führung präsentieren, sich entsprechend darstellen und in Szene setzen. Die Kunst des Führens erfordert also eine gleichsam publikumswirksame Dramaturgie mit adäquaten Ausdrucksformen, entsprechendem Auftritt und darstellerischen Gesten. Allein die gekonnte Dramaturgie gewährleistet emotionale und atmosphärische Dichte, die anrührt und etwas in Bewegung setzt.

3 I. Kant, »Krankheiten des Kopfes«, in: Kants gesammelte Schriften, hrsg. von der Königlich-Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1902 ff., Bd. II, S. 267.
4 J. P. Kotter, »What Effective General Managers Really Do?«, in: Harvard Business Review 1982.
5 A. Huxley, »Gott ist.«. Essays, Bern u. a. 1993.

»Der Mensch ist nur zur Hälfte er selbst, die andere Hälfte ist seine Ausdruckskraft.«[6] Dieser Satz des amerikanischen Philosophen Ralph Waldo Emerson besagt in knappen Worten, worum es hier geht. Führung ist eben kein einfaches strategisches und primär zielorientiertes Handeln, sondern ein symbolisch vermitteltes dramaturgisches Handeln, das anstecken, überzeugen, etwas bewegen will. Ein solches Handeln erfordert Darstellungsvermögen, Stil, Ausdruckskraft, ja, in gewisser Weise die Fähigkeit zur Inszenierung der eigenen Person und der Sache. Allein in jenen Inszenierungen wird Führung sinnlich erfahrbar: Sie symbolisieren, wer »das Sagen« hat, befriedigen Orientierungs- und Sicherheitsbedürfnisse und garantieren Solidarität und Anhängerschaft. Ist die Inszenierung gelungen, dann vermittelt sie der Führungskraft eine Aura des Exzellenten, des Könners: Man ist eben nicht mehr eine unter vielen, sondern diejenige, auf die es ankommt und die es schon richtig machen wird.

Die Palette möglicher Inszenierungen der eigenen Führungsautorität – insbesondere der Vorgesetztenrolle – ist höchst bunt und viele Führungskräfte entwickeln hier intuitiv einen schier unglaublichen Einfallsreichtum und große darstellerische Phantasie – leider oft auch im negativen Sinne. Die so genannte Impression-Management-Theorie[7] hat hier empirische Arbeit geleistet und die wichtigsten Führungsinszenierungen und Selbstdarstellungen erforscht. Liest man die Ergebnisse dieser Forschungen, dann ist man manchmal geneigt, von einer Commedia dell' Arte im Unternehmen zu sprechen. Doch wir brauchen nicht die Impression-Management-Theorie zu bemühen. Denn jeder kann eigene Geschichten erzählen über die Tag für Tag in den Betrieben stattfindenden, manchmal gelungenen, manchmal aber auch kläglichen Führungsinszenierungen. Es wäre im Nachdenken über die Dramaturgie der Führung legitim und vor allem reizvoll, solche Geschichten zu erzählen, denn in jenen Geschichten wird die Führungskultur eines Unternehmens in besonderer Weise sinnfällig und konkret.

Ich möchte wiederum einige für die Selbstreflexion exemplarische Fragen stellen, die, bezogen auf die Dramaturgie der Führung, die eigenen Konturen aufzeigen könnten und im Nachdenken über die Kunst der Führung beantwortet werden müssten.

- Wie trete ich als Führungskraft auf? Entsprechen mein Auftritt und mein Verhalten den Vorstellungen der Kollegen und Mitarbeiter?
- Beherrsche ich die Dramaturgie des öffentlichen Auftritts? Wie kommuniziere ich unternehmerische Strategien und unternehmerische Qualität? Was sind *meine* Formen der Darstellung und Selbstdarstellung?
- Mit Hilfe welcher Symbole, Ausdrucks- und Redeweisen und in welchen Nuancen demonstriere ich meine Führungsautorität und meine Lebendigkeit?
- Was ist an meinen führungsrelevanten Darstellungen und Demonstrationen gekünstelt, was ist echt?
- Welche gleichsam »dramaturgischen« Grundmuster und Haltungen sind typisch für mein Führungsverhalten? Bin ich ruhig, ausgleichend, entspannend, kollegial oder hektisch, humorlos, nörgelnd, antreiberisch – und wie bringe ich dies zum Ausdruck?

Werfen wir noch einen abschließenden Blick auf die aus dem Dramaturgie-Konzept folgenden Konsequenzen für eine betriebliche Führungsethik. Dazu möchte ich *eine* Darstellungs- und Präsentationsform herausgreifen, die für die Kunst des Führens von großer Bedeutung ist: die Stilisierung. Bei der Stilisierung werden relevante und den eigenen Führungsstil prägende Merkmalseigenschaften verdichtet und in gesteigerter Form inszeniert, um Autorität, Professionalität, Originalität, Beliebtheit, Lebendigkeit usw. zu präsentieren und nach außen darzustellen. Was beim Menschen ankommt und was wirkt ist immer der *Stil.* In seiner Schrift »Die fröhliche Wissenschaft« hat es Nietzsche in einem anderen Zusammenhang so formuliert: »Eins ist Noth. Seinem Charakter ›Stil‹ geben – eine große und seltene Kunst.«[8]

Die gelungene Stilisierung unternehmerischer Führung, in unserem Fall also von Autorität und Lebendigkeit, ist zweifellos eine dramaturgische Leistung. Sie erfordert situatives Gespür, sozialen Takt, Fingerspitzengefühl, Sinn für Angemessenheit, Authentizität, Stilgefühl, ja, auch ein wenig dramaturgische Lust. Hier aber beginnen die Probleme: Denn eine nahe liegende Gefahr von Stilisierungshandlungen – und hier berühren wir wieder die führungsethische Frage – ist die Stilisierung *ohne* Stil. Die dramaturgische Verdichtung, die von einer gekonnten und gelungenen Stilisierung des Führungsverhaltens ausgeht, wird zur eitlen Selbstdarstellung, wenn ihr nicht eine zutiefst persönliche Note, vor allem Wahrhaftigkeit, Authentizität und sozialer Takt, zugrunde liegen. Ohne diese Grundpfeiler menschlicher Führung, ja, jeden mitmenschlichen Umgangs überhaupt, verkommt jede Stilisierung zur *Stillosigkeit*. Autorität wird zum Imponiergehabe und Lebendigkeit wird zur Anbiederung. Hier ist aber kein Raum mehr für ein Ethos des Führens.

III

Ich möchte meine Ausführungen schließen und zusammenfassen. Die hier vorgetragenen Überlegungen versuchten, die von der alltäglichen betrieblichen Praxis zum Teil sehr abgehobenen Theorien zur unternehmerischen Führung und zur Führungsethik auf einige wichtige und für den betrieblichen Alltag grundlegende Aspekte zu verdichten. Es ging mir dabei nicht um die große Führungstheorie, sondern um den eher mikroskopischen Blick auf versteckte Details, auf die mitgängigen, etwas verborgenen und daher oft auch vergessenen Selbstverständlichkeiten gelingender Führung. Autorität, Lebendigkeit und Dramaturgie – dies scheinen mir gleichsam die Chiffren zu sein, mit denen die Kunst und Ethik unternehmerischer Führung umschrieben werden kann. Es kommt darauf an, diese Chiffren mit Phantasie, Klugheit und unternehmerischem Geist zu füllen.

---

6 R. W. Emerson, zitiert nach W. Bennis, »Führen lernen«, Frankfurt / Main u. a. 1990, S. 13.

7 H. D. Mummendey, »Psychologie der Selbstdarstellung«, Göttingen 1990, S. 141 ff.

8 F. Nietzsche, »Die fröhliche Wissenschaft« in: G. Colli u. a. (hg.) Kritische Studienausgabe. Bd. 3, München 1988, S. 530.

BARBARA NIEDNER

SPIELFÜHRER IM UNTERNEHMEN

VERHALTENSBIOLOGISCHE ASPEKTE DER NATÜRLICHEN AUTORITÄT EINES SPIELFÜHRERS

INHALT

1 Einleitung 853

2 Sandkasten Politik für Führungskräfte 854

3 Was macht einen Spielführer aus? 855

4 Nutzen von Spielführern im Unternehmen 856

5 Natürliche Hierarchien 857

6 Voraussetzungen für natürliche Rangordnungen 861

7 Praktische Spielführer Tipps 862
7.1 Auffallen ohne aus dem Rahmen zu fallen 862
7.2 Teilen Sie und spielen Sie mit Vielen 863
7.3 Kraulen Sie 863

Literaturverzeichnis 864

1 EINLEITUNG

In der Zukunft werden die Hierarchien immer flacher. Vieles wird über Projekte gesteuert. Natürliche Autorität ist der Schlüssel zum Erfolg. Wer es schafft Kollegen, Mitarbeiter und Kunden mit seiner natürlichen Autorität zu begeistern und zu motivieren, wird den Wettbewerb gewinnen.

Ein Spielführer im Kindergarten oder ein Rudelführer im Tierreich verdankt seine Position keinem bürokratischen Organigramm, sondern seiner zum Teil angeborenen Fähigkeit, andere für Herausforderungen zu begeistern, und mit den damit verbundenen Unsicherheiten konstruktiv umzugehen.

Vom Geschäftsführer muss erwartet werden, dass er ein Unternehmen wirtschaftlich erfolgreich führt, ein Spielführer dagegen führt ein Team erfolgreich zum Ziel, ohne dass er dazu unbedingt per Amt eingesetzt worden ist. Die Prinzipien sind jedoch gleich: Es gilt, ein vorgegebenes Ziel effektiv innerhalb kürzester Zeit mit möglichst wenig Reibungsverlusten zu erreichen. Oft hat ein Projektleiter einen Titel ohne Mittel und muss es erst durch seine natürliche Autorität schaffen, die Mitglieder des Projektes zu motivieren und das Projekt nach außen so verkaufen, dass es Anerkennung und Respekt erfährt. Und je größer ein Unternehmen wird, desto mehr Schnittstellen zwischen den einzelnen Abteilungen existieren, insbesondere zwischen Entwicklung, Produktion, Marketing und Vertrieb. D.h. mehr und mehr Menschen müssen Einfluss auf das Verhalten anderer nehmen – und nichts anderes bedeutet Führen! – ohne unbedingt den disziplinarischen Zugriff, sprich die Positionsmacht, zu besitzen. Führen ohne Macht ist nichts anderes als Verführen zum Engagement.

Dank seiner natürlichen Autorität genießt der Spielführer ein hohes Maß an Ansehen und Einfluss innerhalb einer Gruppe. Als Spielführer im Unternehmen können Sie Ihren Einfluss positiv nutzen, um Mitarbeiter und Kollegen für Neues zu motivieren.

Das Konzept der »natürlichen Autorität« bietet Ihnen effektive Handlungsstrategien, mit denen Sie Ihr individuelles Potential als Spielführer mit natürlicher Autorität auf lange Sicht optimal entwickeln können. Sie können mit diesen Fähigkeiten die »klugen Köpfe« und die Entscheider für Ihr Vorhaben gewinnen.

Unternehmen brauchen Mitarbeiter und Führungskräfte mit natürlicher Autorität, die Dinge voranbringen und andere mit ihrer Art und Weise mitreißen.

2 SANDKASTEN POLITIK FÜR FÜHRUNGSKRÄFTE

Eines der Prinzipien der Natur ist die Konkurrenz um knappe Ressourcen: Bei den Tieren ist die knappe Ressource Nahrung, Territorien und Weibchen, im Sandkasten ist die knappe Ressource die Schaufel, im Unternehmen ist die knappe Ressource Budget und Kapazität, im demographischen Wandel ist die knappe Ressource Fachkräfte und für Studenten ist die knappe Ressource in eine Nachwuchsführungsposition bzw. auf eine Liste für Führungsnachwuchs zu gelangen.

Wohin man blickt: Der »Run« um die begehrten Plätze ist allgegenwärtig – seien es Macht und Einfluss, um eigene Ziele zu verwirklichen; sei es ein Sitzplatz in der VIP-Lounge der Fußball-Arena, um einem Meisterschaftsspiel entgegenzufiebern. Kinder rangeln sich um den besten Platz im Schulbus, Ältere genießen den reservierten Platz auf der Empore ihrer Stammkneipe. Vergünstigungen im Betrieb sind begehrt, ein eigenes Büro mit edler Ausstattung und Vorzimmer gilt als Prestigeobjekt. Wer einen eigenen Parkplatz vor dem Firmengebäude bekommt, hat es in die Chef-Etage geschafft – und vieles mehr.

Kinder zeigen verschiedene Strategien die knappe Ressource »Schaufel« zu erobern: Die direkte Strategie – Schaufel einfach weg reißen. Bei Gegenwehr haut der Rambo einfach zurück. Im Unternehmen, sie reißen die Führung an sich, das ist jetzt mein Projekt, das ist mein Thema. Ist der Rambo der anerkannte Spielführer? Nein. Die Strategie eines Spielführers zu einem Rangniedrigen Kind: »Wenn Du mir die Schaufel gibst, dann bist Du morgen mein bester Freund.« Und was passiert – das Kind gibt ihm freudig die Schaufel.

»ICH BIN DER CHEF«

Was ist überhaupt die natürliche Autorität eines Spielführers? Kann man sich einfach auf den Gang im Büro stellen und ausrufen: »Ich bin jetzt der Chef!« Oder muss man sich nur das richtige Auto kaufen? Sicherlich nicht, das wäre zu einfach und auch zu schön, um wahr zu sein.

Ein Spielführer im Kindergarten hat keine Visitenkarte »Chef« und muss es mit natürlicher Autorität schaffen, die Kindergartengruppe in Griff zu bekommen. Kein leichtes Unterfangen. Karl Grammer und Barbara Hold-Cavell von der Forschungsstelle für Humanethologie bei Irenäus Eibl-Eibesfeldt haben über zehn Jahre hinweg die Rangordnung bei Kinder in Kindergärten beobachtet. Wer ist der Spielführer in einer Kindergartengruppe von 25 Kindern? Kein Organigramm macht ihn dazu, so wie das in einem Unternehmen üblich wäre, wo klar definiert wird, wer der Chef ist. Eine Hierarchie, die festlegt, wer oben und wer unten positioniert wird, entsteht im Kindergarten auf natürlicher Weise.

Ein Spielführer im Unternehmen wird von seinen Kollegen, seinen Mitspielern gemacht, so wie die anderen immer den König machen! Auch der Spielführer steht und fällt mit seinen Kollegen. Alles hängt von der Meinung und dem Respekt der Kollegen ab, die sie einem entgegen bringen. Nur wenn sie einen kennen und schätzen, wird man Spielführer. Dabei ist nicht gesagt, dass man diese Position immer und in jeder Situation inne hat! In der einen Besprechung kann man die Spielführerposition haben, in der nächsten übernimmt sie jedoch schon wieder ein anderer, der zu diesem Sachverhalt mehr Kompetenz hat.

3 WAS MACHT EINEN SPIELFÜHRER AUS?

Der Spielführer hat eine übergeordnete Rolle und ist trotzdem einer von ihnen. Seine Aufgabe ist es, im Sinne des Teams zu agieren und dessen Ziele zu verfolgen; dafür zu sorgen, dass es weitergeht und erfolgreich ist. Der Spielführer gibt den Startimpuls, eine Gruppe von Menschen in Bewegung zu setzen. Er hat aber auch die Eigenschaft, im richtigen Moment die entstandene Energie zu bündeln und in eine Richtung zu seinem Ziel zu steuern. Er ist der Lenker, wie im Autoverkehr. Steht die Ampel auf Rot, bremst er, kommt zum Nachdenken und kann bei Grün in die richtige Richtung lenken und die vorhandene Energie einer Gruppe kanalisieren.

Viele gehen davon aus, dass der Spielführer im Unternehmen stets der Chef, Abteilungsleiter oder der Vorstandsvorsitzende ist. Doch entspricht dies der Realität? Nein, denn wie oft haben wir uns dabei ertappt, bei wichtigen Entscheidungen doch eher auf die Meinung eines anderen zu hören, als auf die des Chefs. Sicher kennen Sie die Situation: einer erzählt was, es geht komplett unter und ein anderer erzählt was und alle sind dabei. Die Ideen eines Spielführers werden in Besprechungen unterstützt und umgesetzt. Man vertraut dem Spielführer, er hat eine gewisse Sogwirkung, er muss sich nicht hinstellen und sagen »Ich bin der Chef«. Er ist der anerkannte Chef. Prinzipiell ist ein Spielführer immer ein Sprachrohr innerhalb einer Gemeinschaft Gleichberechtigter, wobei wir allerdings einschränken müssen, dass es in der Natur niemals nur Gleichberechtigte gibt. Vielmehr gilt das Prinzip der Kontraste und Hierarchien: dominant, rezessiv, hell, dunkel, schön, hässlich, arm, reich... Ein Spielführer ist zwar pro forma »Gleicher unter Gleichen«, doch de facto ist er »Primus inter pares« – der »Erste unter Gleichen« (lateinisches Sprichwort), also der Führer in der Gruppe, wie in dem Wort »Spielführer« bereits enthalten ist.

Seine Gabe ist es, Lust, Freude und Begeisterung für Neues zu erzeugen, und zwar spielerisch. Man gibt ihm gern – symbolisch – die Schaufel für die Sandkastenpolitik. Allerdings, wenn es nötig ist, greift er auch hart ein, um das Ziel, den Erfolg und den Schutz jeden Einzelnen zu gewähren.

.

4 NUTZEN VON SPIELFÜHRERN IM UNTERNEHMEN

Es ist ein entscheidender Wettbewerbsvorteil für Unternehmen »echte Spielführer« zu haben und deren Potential durch Weiterbildung zu entfalten und passende Rahmenbedingungen für Spielführer zu schaffen.

Ohne Führung und Bündelung der Kräfte ist keine geschlossene Aktion möglich, deshalb sind Führung und Verantwortung überlebensnotwendige Prinzipien – beim Menschen ebenso wie im Tierreich. Das sorgt dafür, dass die Mitglieder einer Gruppe zusammenhalten; außerdem setzen sie internen Konflikten und Machtspielen Grenzen. Dass Aggressionen und Streit minimiert werden, geschieht zum Vorteil aller. Ein Unternehmen, das seine Energien an internen Streitereien aufreibt, kann weniger effizient mit seinem Produkt nach außen treten. Mit einem starken Zusammenhalt ist eine Gruppe schneller und erfolgreicher am Ziel, Reibungsverluste werden minimiert, sie sind nach außen besonders schlagkräftig und schaffen bessere Leistungen.

In Gremien überzeugt ein Spielführer die Entscheider. Aktuell werden in Unternehmen Hierarchien abgebaut und parallel nehmen Entscheidungsmarathons massiv zu. Damit wird viel Zeit und Energie in Anspruch genommen. Für die Natur ist das Verschwendung von Ressourcen. Mit einem Spielführer wird der Entscheidungsmarathon verkürzt, er wird nicht wie beim Biathlon vergleichbar in eine Strafrunde geschickt noch einzelne Punkte zu recherchieren, um sie erneut zur Entscheidung vorzulegen. In der Natur ist ein Löwenrudel ganz klar im Vorteil, die schneller agieren und nicht erst lange eine Entscheidung fällen müssen.

Der Spielführer ist hellhörig, wenn neue Ideen entstehen. Deshalb ist er für ein Unternehmen so wichtig für Innovationen. Er greift schnell die neuen Ideen auf und vermittelt sie weiter, vertritt sie nach außen, wenn sich herausstellt, dass sie gut und brauchbar sind. Natürlich ist er kreativ, hat Ideen und das Talent, andere dafür zu begeistern. Er strebt nach vorne und schafft Lust auf Neues in einer Gruppe. Wenn er vorausgeht, dann folgen ihm auch die Mitspieler auf neuen Pfaden. Als Spielführer muss er nicht unbedingt weisungsbefugt sein, um etwas zu bewirken.

Ein Spielführer bindet kluge Köpfe in einem Team mit Spiel, Spaß und Freude. Wer von Ihnen will in einem »Loser-Team« mitwirken? Und wer von Ihnen wird sich besonders anstrengen und sich ins Zeug legen bei einem »Winner-Team« mitspielen zu dürfen? Ganz nach dem Motto »Da will ich dabei sein«. Teilnehmer in meinen Führungstrainings erklären mir oft, sie haben nicht das Potential an Mitarbeiter in ihrer Gruppe. Fragen Sie sich lieber mal, warum die bei Ihnen sind und nicht bei Ihren Kollegen? Sie machen es selbst – für spannende Projekte schicken sie ihre besten Pferde ins Rennen, bei eher Loser-Projekte kommen die übrig geblieben Pferde zum Einsatz. Ein

gutes Controlling-Werkzeug zum Beobachten, bin ich als Spielführer attraktiv und kann ich die »kluge Köpfe« an mein Team binden oder gehen die lieber woanders hin.

Wo natürliche Führungshierarchien vorliegen, profitieren alle von den Fähigkeiten der Ranghohen. Das heißt aber auch, dass Ranghohe ihrer Gefolgschaft einen eindeutigen Nutzen bieten müssen.

SICHERT DIE QUALITÄT DER FÜHRUNG – NUR DIE BESTEN KOMMEN NACH OBEN

Hierarchien sichern aber auch die Qualität der Führung, sofern sie aus natürlichen Konkurrenzsituationen heraus entstehen. In der Natur qualifiziert sich das Alpha-Männchen durch die meiste Kraft, Mut und Intelligenz. Bei nachlassender Qualität wird es von einem Konkurrenten abgelöst und verliert den Alpha-Status.

Wer kommt nach oben? Unternehmen die ihre Führung nach Dienstalter ordnen, beispielsweise den Mitarbeiter zum Chef küren, der am längsten im Unternehmen ist, laufen Gefahr, nicht die beste Kraft einzusetzen, so dass die Firma aufgrund der Unfähigkeit innerhalb der Führungsebene Schaden erleidet. Nach dem Motto: Man muss nur lang genug dabei sein, dann rückt man nach oben und wird Chef. Auch der Experte, der Spezialist, der beste Verkäufer ist nicht unbedingt auch eine gute Führungskraft. In der Regel gilt, dass der Beste eine Gruppe leiten sollte, denn durch die Konkurrenzfähigkeit einer Firma am Markt wird der Überlebenswert des Einzelnen in der Gemeinschaft erhöht.

Bei wenig Veränderungen oder ständigem Wachstum, wie es der Fall in den guten Jahren des Wirtschaftswunders war, ist wenig Anpassung an die Umwelt erforderlich. Heute im rasanten Wandel der Globalisierung müssten, wie in der Natur nur die Besten führen. Führungskräfte im Unternehmen sollten auch auf dem Prüfstand stehen, besonders in unruhigen schwierigen Zeiten, wo eine besonders qualifizierte Führung notwendig ist.

5 NATÜRLICHE HIERARCHIEN

Wie sieht nun der »Run« auf die begehrten Plätze aus? Wer steht oben, wer unten in der gesellschaftlichen Hierarchie? Und wie hat sich die Evolution der Macht entwickelt?

Hierarchien bilden sich bei Tieren und Menschen spontan, man kann sie nicht verhindern. Kommen Menschen zu Gruppen zusammen, bilden sich rasch Rangordnungen. Der Verhaltensforscher Ritch Savin-Williams beobachtete in Ferienlagern, dass Jungs, die zu fünft und sechst in einer Hütte untergebracht worden waren, meist schon innerhalb einer Stunde nach ihrer Ankunft deutliche Rangbeziehungen entwickelten.

DAS RECHT DES STÄRKEREN: HACKEN ODER KUSCHEN

Der norwegische Schuljunge Thorleif Schjelderup-Ebbe machte 1922 auf dem Hof des Sommerhauses seiner Mutter eine bemerkenswerte Entdeckung. Er stellte durch seine Beobachtungen eine soziale Rangordnung in der Hühnerwelt fest. Er notierte die Auseinandersetzungen der Hühner auf »Hacklisten.« Ein Huhn war allen anderen überlegen (= Alpha Huhn), wenn es die übrigen Hühner ungestraft hacken durfte und von keinem anderen Huhn gehackt wurde. Das Huhn mit dem nächst höheren Rang (= Beta Huhn) wurde nur vom Alpha Huhn gehackt, durfte aber – abgesehen vom Alpha Huhn – alle nachrangigen Artgenossen hacken. So ging die Rangfolge weiter bis zum Omega Huhn, das von allen Hühnern gehackt werden durfte, sich selbst aber auf keinen Fall zur Wehr setzen durfte.

Der kleine Thorleif hätte seine Entdeckung wohl niemals gemacht, hätte er nicht die Hühner auf dem Hof seiner Mutter individuell unterscheiden gelernt. Nur dadurch konnte er erkennen, dass hinter dem scheinbar ungeregelten Gewusel ein Ordnungsprinzip steckte, welches das soziale Leben jedes einzelnen Huhnes offenbar tiefgreifend beeinflusste; die »Hackordnung« war geboren.

Solch eine Hackordnung basiert ausschließlich auf Dominanz und hat keine andere Funktion, als dem Ranghöchsten den Zugang zum Futter, zu den begehrten Plätzen und zu den Weibchen zu verschaffen und als Konsequenz daraus das aggressive Verhalten innerhalb der Gruppe auf ein Minimum zu reduzieren. Gibt es eine klare Ordnung, herrscht Ruhe in der Gruppe. Diese Form der Dominanzstruktur finden wir bei vielen Tierarten, die zu höheren Lernleistungen wie zum Beispiel individuellem Erkennen fähig sind. Die Hackordnung beruht auf Kraft und Stärke und wird deshalb auch als Dominanz-Hierarchie bezeichnet.

Trifft die Hackordnung der Hühner auch auf Menschen zu? Immerhin verwenden wir häufig das Wort Hackordnung als Synonym für Hierarchien, in denen von oben nach unten gehackt wird: Man erhält Schläge von oben und tritt nach unten, befindet sich also in der klassischen Sandwich-Position. So gesehen befinden sich auch viele Führungskräfte in einer Sandwich-Position: Sie stehen zwischen den Weisungen und Rahmenbedingungen »von oben« sowie den Erwartungen und Ansprüchen ihrer MitarbeiterInnen.

Hühner und Menschen »in einen Topf zu werfen« ist zweifellos gewagt, auch wenn wir gern das Wort »Hackordnung« synonym für menschliche Rangkonflikte verwenden. Und in so manch einer hitzig geführten Besprechung in Unternehmen oder Talkrunde im Fernsehen, lies sich auch eine »Hackliste« erstellen. Schließlich unterscheiden wir uns von Hühnern in vieler Hinsicht grundlegend. Aber wie sieht es mit unseren nächsten Verwandten aus – den Primaten?

SOZIALE HIERARCHIEN BEI PRIMATEN

Rangordnungen entwickeln sich bei allen Primaten, die in Gruppen leben, insbesondere bei Schimpansen, die ihre Rangstellung zumeist durch Droh- und Imponiergehabe (Schreien, Trommeln auf Kisten, Größerscheinen durch Sichaufrichten und Sträuben der Haare, »Catcher«-Haltung) erreichen und halten. Lärmen spielt dabei eine große Rolle.

Ranghohe Affen genießen eine Reihe von Vorteilen. Sie haben Vortritt am Futterplatz, besseren Zugang zu Weibchen und damit individuell größeren Fortpflanzungserfolg. Sie exponieren sich allerdings mehr, weil sie rangniedere Gruppenmitglieder bei Gefahr schützen müssen. Die Gruppe profitiert also auch von den Ranghohen. Sie scharen sich bei Gefahr um sie, profitieren von ihrem Wissen und der Fähigkeit, Streit zu schlichten. Hat sich eine Rangordnung erst einmal etabliert, werden weitere Auseinandersetzungen in der Regel minimiert bzw. abgeblockt. Dominanz wird bei Schimpansen eher durch »Nicht-Kontakt-Haben« als durch direkte Aggression gezeigt. Rangordnung ist somit auch ein Mittel, Aggression innerhalb der Gruppe zu neutralisieren. Nur wenn sie in Frage gestellt wird, wird dies durch Aggression geregelt.

Der Primatenforscher Frans de Waal ist davon überzeugt, dass Primaten und auch viele anderen Tiere sich ihrer Rangordnung in einem Herrschaftssystem bewusst sind und mit dem Menschen den Willen zur Macht teilen. Sie versuchen aktiv, ihre Position zu verbessern, sobald Verschiebungen in den Koalitionen oder ihre körperlichen Kräfte dies erlauben.

Schauen wir uns zunächst einmal die Tatsachen an. Bei höheren Primaten können wir beobachten, dass überlegene körperliche Kraft, wie sie bei Hackordnungen maßgeblich ist, für einen hohen Rang nicht ausreicht. Vielmehr verhilft die Fähigkeit zur Koalition, also soziale Kompetenz, zur Spitzenposition, da man zu zweit stärker ist als alleine. Schimpansen nutzen, wie Frans de Waal gezeigt hat, diese Fähigkeit sehr intensiv, um zu einer Machtposition zu gelangen. Zusätzlich haben sie gelernt, dass man seine Gruppenmitglieder durch Krach und Kraftdemonstrationen, auch »Imponiergehabe« genannt, so stark beeindrucken kann, dass sie eingeschüchtert und kampflos das Feld räumen. Jane Goodall, die jahrelang freilebende Schimpansen am Gombe-Strom in Afrika beobachtete, hat darüber viel publiziert.

RANGELEIEN BEIM MENSCHEN, DEM HÖCHST STEHENDEN PRIMATEN

Will man die Bildung von Rangordnungen beim Menschen oder im Unternehmen studieren, beginnt man am besten bei den Kleinen, den Kindern im Kindergarten, da sie sich dort zum ersten Mal in einer größeren Gruppe erleben und positionieren.

Bei Zwei- bis Dreijährigen bildet sich schnell eine Dominanzstruktur heraus. In diesem Alter gibt es häufig Streit um Spielzeug, da die Kinder noch nicht über angepasste soziale Strategien ver-

fügen, um anders an ein begehrtes Objekt heranzukommen; sie greifen zuerst danach, bevor sie auf andere Art und Weise versuchen, in seinen Besitz zu kommen. Dies führt natürlich häufig zu Konflikten, bei denen die Kinder sich aggressiv gegen andere zur Wehr setzen.

Im Allgemeinen gilt hier noch das Recht des Stärkeren. Dies kann man schön auch auf dem Spielplatz beobachten. Im Alter von vier bis sechs Jahren sind dann solche klaren Dominanzhierarchien, wo einzig das Recht des Stärkeren gilt, nur noch selten vorhanden.

Die Frage stellt sich generell: Wie misst man die Position des Einzelnen in einer sozialen Hierarchien, wenn körperliche Kraft oder andere äußerliche Faktoren alleine nicht ausschlaggebend sind? Das Konzept der Aufmerksamkeitsstruktur, das der Zoologe Michael Chance 1967 beschrieben hat, ist zur Beantwortung dieser Frage eine große Hilfe.

DAS KONZEPT DER AUFMERKSAMKEIT

Michael Chance hat bei Rhesusaffen beobachtet, dass rangniedere Tiere den ranghohen wesentlich mehr Aufmerksamkeit schenken als umgekehrt, was sich schon an ihrer räumlichen Verteilung zeigte. Die ranghöchsten Tiere werden von den rangniederen gemieden, dadurch ist der Abstand zwischen ihnen groß. Ranghohe Tiere werden deshalb gemieden, weil man sie fürchtet, andererseits bei Gefahr aber schnellstmöglich ihren Schutz sucht. Dieser Abstand kann aber nur beibehalten werden, wenn sich die rangniederen Individuen ständig über die Position der Ranghohen informieren und ihr Verhalten danach ausrichten. Somit steht der Ranghohe im Zentrum der Aufmerksamkeit und wird am häufigsten angeschaut.

Untersuchungen ergaben, dass auch Menschen ihr Blickverhalten der jeweiligen Situation anpassen. In Anwesenheit eines Ranghöheren schauen sie häufiger zu diesem, während sie selbst mehr »Ansehen« erhalten, wenn sie mit Menschen zusammen sind, die einen geringeren Status haben. Nicht nur im westlichen Kulturkreis, auch bei den Papua in den unzugänglichen Bergen West-Neuguineas ist, wie Irenäus Eibl-Eibesfeldt beschreibt, ein Mann von hohem Rang einer, »dem Blicke gegeben werden«.

Barbara Hold-Cavell und Karl Grammer haben das Konzept der Aufmerksamkeit im Kindergarten untersucht. Sie fanden heraus, dass ein Kind, welches häufig im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, einen guten Index darstellt für seinen Status innerhalb der Kindergruppe. Die Rangordnung bildet sich aus der Menge der Aufmerksamkeit, die ein Individuum von anderen erhält. Den Ranghöchsten erkennt man folglich am Verhalten der anderen. Verfolgen Sie einmal, wer in den Medien täglich am präsentesten ist und damit die meiste Aufmerksamkeit erhält!

Sollten Führungskräfte also einfach beobachten, wer die meiste Aufmerksamkeit innerhalb einer Gruppe auf sich lenkt, ihn unterstützen und zum Spielführer für Neues etablieren?

Ja, aber es kommt auch auf das Ziel und das dahinter stehende Konzept an. Eine Selbstdarstellerin wie Verona Pooth wäre als Teamleiterin einer High-Tech-Entwicklungstruppe kaum vorstellbar. Sicherlich bringt Verona einen großen Spaßfaktor ein, wird viel angeschaut, aber ob sie solche Gruppen zum Erfolg führen könnte, sei dahingestellt. Zum angestrebten Ziel gehört das passende Ansehen, das sich berufs- bzw. gruppenspezifisch definiert. Beim Lehrer Matthias Isecke-Vogelsang, der im Punk-Outfit mit grellfarbener Irokesenschnitt sogar Schulleiter geworden ist, passt das dahinterstehende Konzept. Der Punk ist eine Autorität bei Schülern, Lehrer und Eltern. Oder der Blogger und Buchautor Sascha Lobo mit Irokesenschnitt. Er ist seine eigene Marke. Natürlich genießt er die Aufmerksamkeit in der Szene und ist viel öfters als andere Social Media Experte im Fernsehen zu sehen.

Das Streben nach Rang findet man im Tierreich, wie auch bei verschiedenen Kulturen auf der ganzen Welt. Selbst die Buschleute, Jäger und Sammler der Kalahari, die in der Literatur als Inbegriff der Friedfertigkeit und als egalitäre Gesellschaften beschrieben werden, kämpfen bereits von Kindesbeinen an um Rang und Rechte – eben um Aufmerksamkeit.

6 VORAUSSETZUNGEN FÜR NATÜRLICHE RANGORDNUNGEN

Ein wichtiger Aspekt für das Bilden einer sozialen natürlichen Rangordnung ist, dass sich die Beteiligten einer Gruppe kennen. »Ich muss ja wissen, wer über mir bzw. unter mir steht.« Fische, die nur in einem Schutzverband mit schwimmen, kennen sich nicht.

Im Gegensatz dazu ist der Vorstandsvorsitzende eines Großkonzerns oder der Direktor einer Schule der institutionalisierte Chef. Der Chef aller Chefs, der große Boss in einem Großkonzern, kennt nicht alle seine Mitarbeiter! Die Mitarbeiter kennen zwar den Chef, aber oft nur vom Hören und Sagen. Das hat aber mit einem Spielführer mit natürlicher Autorität als solches nichts zu tun. Der Vorstandsvorsitzende kann über natürliche Autorität eines Spielführers verfügen, muss aber nicht sein. Je mehr natürliche Autorität bei Führungskräften in einem Unternehmen vorhanden ist, desto besser läuft die Führung und die Akzeptanz der Mitarbeiter à la Natur.

In den einzelnen Arbeitsgruppen, Teams, Abteilungen oder in Projekten, wo jeder jeden kennt, ist allerdings die Bildung einer natürliche Hierarchie Rangordnung möglich. Hier steckt auch der Nutzen im Konzept Spielführer.

**VIELE HÄUPTLINGE, ABER KEINE INDIANER –
DIE BEREITSCHAFT, SICH UNTERZUORDNEN**

Irenäus Eibl-Eibesfeldt beschreibt dies so: »Eine Rangordnung setzt nicht alleine voraus, dass einige Mitglieder der Gruppe sich Autorität verschaffen, sei es durch Rangkämpfe oder besonderer Leistungen, sondern auch, dass die Untergeordneten diese Ordnung anerkennen«.

Neben dem »Sich kennen« ist eine weitere Voraussetzung für die Bildung einer natürlichen Rangordnung, die Bereitschaft, sich unterzuordnen. Rangstreben und Gefolgsgehorsam sind beide beim Menschen stark ausgeprägt. Dauernder Rangstreit würde die Harmonie einer Gruppe empfindlich stören. Für den Verlierer im Rangstreit ist es wichtig, auch eine niederrangige Position akzeptieren zu können. Hat er diese Fähigkeit nicht, müsste er die Gruppe verlassen, oder er würde sich in ständigen Auseinandersetzungen aufreiben. Ohne Regeln und ein Gefühl für Ordnung funktioniert eine hierarchische Organisation nicht. Erst die Bereitschaft zur Unterordnung schafft stabile Gruppen.

7 PRAKTISCHE SPIELFÜHRER TIPPS

Drei Tipps aus der Verhaltensbiologie, wie Sie Ihr Spielführer-Potential praktisch erweitern können.

7.1 AUFFALLEN OHNE AUS DEM RAHMEN ZU FALLEN

Sie meinen rein fachlich ist schon alles gesagt, aber passt es auch mit Ihrer Aufmerksamkeitskonto? An wen erinnern Sie sich nach einem Meeting? »Ach, der war auch da.«. Wie wollen Sie auf eine höhere Position kommen, ein spannendes Projekt erhalten oder auf eine Führungskräftenachwuchs Liste gelangen, wenn sich niemand an Sie erinnert?

Präsentieren Sie sich, nutzen Sie die Chance Ihr Thema vorzutragen. Was passiert während einer Präsentation? Sie werden angeschaut und Ihr Thema und Sie gewinnen Aufmerksamkeit. Nur eins ist sicher: Schwimmt ein Spielführer wie ein Fisch in der großen Masse, werden ihn seine Mitspieler nicht als eine natürliche Autorität respektieren und dulden. Wenn Sie ein No Name unter vielen sind, haben sie keine Chance. Deshalb lautet die Devise: »Besser angesehen als übersehen zu werden« (Mae West).

Auch wenn es sehr marktschreierisch klingt, der Tipp lautet: »Fall ins Auge«, sei anders, Stich aus der grauen Masse heraus, allerdings ohne ständig aus dem Rahmen zu fallen!

7.2 TEILEN SIE UND SPIELEN SIE MIT VIELEN

Im Kindergarten konnte Karl Grammer feststellen, dass Spielführer, also ranghohe Kinder häufiger mit anderen interagieren, selten allein spielen oder kaum je bloße Zuschauer sind. Sie sind weniger ortsgebunden, bewegen sich freier im Raum, was wiederum zur Folge hat, dass sie mehrere Kinder auch treffen.

Der Nutzen liegt auf der Hand: Der Spielführer braucht viele Mitspieler wenn er sein Spiel – sprich sein Projekt, sein Thema – gegenüber Entscheidern gut verkaufen will. Deshalb spielt er mit Vielen und erhöht somit seine Chance, die wichtigsten Personen zu erreichen. Man kennt ihn halt. Der Spielführer sitzt nicht im stillen Kämmerchen, er mischt sich unters Volk – er ist Primus inter pares. Daher lautet der Tipp: Seien Sie kein Zuschauer – spielen Sie aktiv mit!

7.3 KRAULEN SIE

Die soziale Fellpflege (»social grooming«) der Primaten und der Menschen ist ein weiteres Beispiel für die Hierarchie in der Tierwelt. Ranghöhere werden häufiger »gegroomt« – gekrault – als Rangtiefere. Ranghohe Tiere sind potente Allianz-Partner, und soziale Fellpflege stellt ein Mittel dar, sich Unterstützung von ihnen zu sichern. Allerdings gäbe es ein ziemliches Gedrängel, wollten alle Tiere einer Gruppe das jeweilige Alpha-Tier kraulen; das hat zur Folge, dass man sich in der Regel mit dem nächst Ranghöheren begnügt. In der Konsequenz sollte die »Grooming-Hierarchie« ein ziemlich perfektes Abbild der sozialen Hierarchie darstellen.

»Grooming« in der Tierwelt wird beim Menschen zum »Talking«. Statt soziale Fellpflege betreiben wir soziale Kontakte durch das Reden: da wird geschmeichelt, Komplimente gemacht und gelobt. Und wieder erhält der Ranghohe viele Zuwendungen und Streicheinheiten. »Möchten Sie einen Kaffee?« »Kann ich Ihnen etwas zu Trinken bringen?«

Der Tipp lauten: Kraulen Sie Ranghohe auf Ihrem Weg nach oben, gesellen Sie sich zu Ihnen und lassen Sie sich auch kraulen.

LITERATURVERZEICHNIS

LITERATUR

CHANCE, M. (1967): Attentions structures as the basis of primate rank orders. Man, 2 [NS], 503-518.

EIBL-EIBESFELDT, I. (1984): Die Biologie des menschlichen Verhaltens: Grundriss der Humanethologie, München 1984.

GOODALL, J. (1981): Wilde Chimpanzen, Rowohlt 1981.

GRAMMER, K. (1988): Biologische Grundlagen des Sozialverhaltens. Darmstadt 1988.

HOLD, B. (1974): Rangordnungsverhalten bei Vorschulkindern. Homo 4 (1974). 252-267.

NIEDNER, B. (2002): Back to the roots und ab in die Zukunft! ChangeX 2002.

NIEDNER, B. (2004): Über das Ansehen. Absatzwirtschaft 2004, 48-53.

SAVIN-WILLIAMS, R. (1976): An Ethological Study of Dominance Formation and Maintenance in a Group of Human Adolescents. Child Development 47 (1976). 972-979.

SCHJELDERUP-EBBE, T.(1922): Beiträge zur Sozialpsychologie des Haushuhns. Z. Psychol., 88, 225-252.

DE WAAL, F. (2009): Der Affe in uns: Warum wir sind, wie wir sind. München 2009.

INEKE BLUMENTHAL | ARDIN DJALALI | WERNER G. FAIX
ANNETTE HORNE | GERHARD KECK | STEFANIE KISGEN
JENS MERGENTHALER | PATRICIA MEZGER | SONJA F. REICHERT
BETTINA ROMINGER | JOACHIM SAILER | JOHANNA WIECZORRECK
PETER WITTMANN

WERTE.
BILDUNG.
ETHIKKODEX.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort ... 869

Wer wir sind ... 872

1 Werte ... 873
1.1 Was uns als Ideal erscheint ... 873
1.2 Wir für den Menschen ... 874
1.3 Wir für die Gesellschaft ... 877

2 Bildung ... 882
2.1 Wie wir über Bildung denken ... 882
2.2 Wie man sich bei uns bildet ... 887
2.3 Was wir unter Bildungserfolg verstehen ... 894
2.4 Der Dreiklang: Bildung-Innovation-schöpferische Persönlichkeit ... 895

3 Ethikkodex ... 899
3.1 Bildungsideal ... 899
3.2 Tugenden ... 900
3.3 Studienzwecke ... 901
3.4 Studienziele ... 902
3.5 Ziele der Kompetenzentwicklung ... 903
3.6 Gute wissenschaftliche Praxis ... 908
3.7 Prinzipien für eine »lernende Kultur« ... 909

4 Schlussformel ... 912

Literaturverzeichnis ... 913

VORWORT

Die School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin ist sich ihrer Rolle in der Gesellschaft und ihrer Verantwortung gegenüber Studierenden und Partnerunternehmen, Geschäftspartnern sowie Mitarbeitern bewusst. Die SIBE verpflichtet sich daher zu klaren Grundsätzen.

Das Wesen von Bildung ist es, dass sie nicht wie ein Produkt abgeliefert, sondern stets uno-actu vollzogen werden kann, d.h. erst und nur zusammen mit Studierenden, Lehrkräften und Partnerunternehmen. Die vorliegende Schrift nennt so zum einen die Ziele und Prinzipien für das unternehmerische Handeln, an die sich die SIBE und ihre Mitarbeiter halten. Zum anderen wird in dieser Schrift auch genannt, was die SIBE von Studierenden, Partnerunternehmen, Lehrkräften und Geschäftspartnern erwartet und erwünscht.

Das Dokument enthält damit einerseits eine Darlegung, was unsere Bildungsinstitution ihrem Wesen nach ausmacht. Andererseits enthält das Dokument ein Übereinkommen, was unsere Bildungsinstitution ihrem Wesen nach ausmachen soll. Das vorliegende Dokument wurde vom SIBE-/SAPHIR-Führungsteam verfasst und herausgegeben. Die Werte, Zwecke und Ziele der SIBE sowie die Vorstellung von sittlichem und redlichem Handeln, die sich hier in komprimierter Form finden, gründen auf dem Wirken und Wollen all jener Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten.

Werner G. Faix
Geschäftsführender Direktor der SIBE

Ohne schöpferische, selbständig denkende und urteilende Persönlichkeiten ist eine Höherentwicklung der Gesellschaft ebenso wenig denkbar wie die Entwicklung der einzelnen Persönlichkeit ohne den Nährboden der Gemeinschaft.

Albert Einstein

Ein freier Mensch

Ich will unter keinen Umständen ein Allerweltsmensch sein. Ich habe ein Recht darauf, aus dem Rahmen zu fallen, wenn ich es kann. Ich wünsche mir Chancen, nicht Sicherheiten.

Ich will kein ausgehaltener Bürger sein, gedemütigt und abgestumpft, weil der Staat für mich sorgt. Ich will dem Risiko begegnen, mich nach etwas zu sehnen und es zu verwirklichen, Schiffbruch zu erleiden und Erfolg zu haben.

Ich lehne es ab, mir den eigenen Antrieb mit einem Trinkgeld abkaufen zu lassen. Lieber will ich den Schwierigkeiten des Lebens entgegentreten, als ein gesichertes Dasein führen, lieber die gespannte Erregung des eigenen Erfolges als die dumpfe Ruhe Utopiens.

Ich will weder meine Freiheit gegen Wohltaten hergeben noch meine Menschenwürde gegen milde Gaben.

Ich habe gelernt, selbst für mich zu denken und zu handeln, der Welt gerade ins Gesicht zu sehen und zu bekennen, dies ist mein Werk.
Das alles ist gemeint, wenn wir sagen: Ich bin ein freier Mensch!

Albert Schweitzer

Was ihr von anderen erwartet, das tut ebenso auch ihnen.

Die Bibel, Lukas 6,31

Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich. Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern, und ohne dass er sich selbst deutlich dessen bewusst ist, liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser ausser sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung, oder wenigstens an der Befriedigung der innern Unruhe, die ihn verzehrt.

Rein und in seiner Endabsicht betrachtet, ist sein Denken immer nur ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden, seine ganze äussre Geschäftigkeit überhaupt aber nur ein Streben, nicht in sich müssig zu bleiben. Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, Nicht-Mensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.

Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begrif der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.

Wilhelm von Humboldt

Wer heute danach fragt, was unsere Gesellschaft ausmacht, was sie prägt und ihr Gestalt verleiht, wird auf diese drei Wesensmerkmale stoßen: Freiheit, Verantwortung und Toleranz.

Joachim Gauck

WER WIR SIND

Die Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB) ist eine private, staatlich anerkannte wissenschaftliche Hochschule mit Universitätsstatus und Promotionsrecht. Die SHB ist als ein dezentrales Netzwerk organisiert, das aus den sogenannten Steinbeis-Transfer-Instituten besteht. Diese agieren innerhalb zentraler Rahmenbedingungen wirtschaftlich unabhängig. Die School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) ist ein Verbund von Steinbeis-Transfer-Instituten und eine eigenständige School der Steinbeis-Hochschule Berlin. Die SIBE kooperiert bei Personal- und Kompetenzdienstleistungen eng mit der SAPHIR GmbH der Steinbeis-Hochschule Berlin.

Die SIBE steht für erfolgreichen Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Wirtschaft und systematischen Kompetenzaufbau und Persönlichkeitsentwicklung. Der Zweck der SIBE besteht im nachhaltigen Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit ihrer Partnerunternehmen (privatwirtschaftliche Unternehmen, Organisationen und öffentliche Verwaltungen) und in der Bildung kompetenter, unternehmerisch und global denkender und handelnder Persönlichkeiten. Unsere Studierenden sorgen im Rahmen ihrer studienintegrierten Innovations-Projekte bei unseren Partner-Unternehmen für Wachstum. Durch die Arbeit an diesen realen und herausfordernden Projekten schaffen wir gleichzeitig jene Bedingungen, unter denen sich Talente zu Persönlichkeiten und kompetenten Führungs- und Nachwuchsführungskräften entwickeln können. Wir verpflichten uns dem

Erfolg unserer Partner-Unternehmen und damit dem Erfolg unserer Teilnehmer.

1 WERTE

1.1 WAS UNS ALS IDEAL ERSCHEINT

> *Denn nicht der ist schöpferisch, der erfindet oder beweist,*
> *sondern der zum Werden verhilft.*
>
> *Antoine de Saint-Exupéry*

Unser Bildungsideal ist das der **schöpferischen Persönlichkeit**. Als schöpferische Persönlichkeiten bezeichnen wir all jene Menschen,

- die vor dem Hintergrund ihrer breiten und tiefen Bildung und ihrer großen Vernunft umsichtig und gewissenhaft die möglichen komplexen Folgen von Entscheidungen und Handlungen durchdenken;
- die die Bildung des eigenen menschlichen Wesens, die Entwicklung des zutiefst eigenen
- Seins und Habens, lebenslang als eine Herausforderung und Freiheit verstehen und angehen;
- die das Wissen, die Kompetenz und auch die Kraft sowie den Mut haben, selbst Ziele zu formulieren und zu verwirklichen in Situationen, für die es keine Matrize, keinen Standard, kein vorformuliertes Richtig oder Falsch gibt.

Schöpferische Persönlichkeiten zeichnen sich unserer Ansicht weiterhin dadurch aus, dass sie das verinnerlichen und leben, was Immanuel Kant als grundlegendes Prinzip der Ethik, als »kategorischen Imperativ« der Sittlichkeit bezeichnet:

- das unhintergehbare, unbedingte auf Freiheit gründende Gefühl, mit Weisheit, Tapferkeit und Besonnenheit das moralisch Notwendige und Gebotene, das »Gute« und das »Gerechte« verwirklichen wollen zu müssen;
- das unhintergehbare, unbedingte auf Freiheit gründende Gefühl, andere aber auch sich selbst niemals als Mittel, sondern immer als Zweck sehen und behandeln wollen zu müssen.

Nach unserem Verständnis zeichnen sich all jene Menschen, welche schöpferische Persönlichkeiten sind, auch und gerade dadurch aus, dass sie freie und freiheitsliebende Individuen im positivsten aller Sinne sind. Schöpferische Persönlichkeiten sind nicht nur wertschöpfend, sondern auch widerspenstig, sie strotzen nicht nur so von Qualität, sondern auch von Querköpfigkeit. In ihren Werken stecken immer auch Werte und in ihrem Nachdenken spiegelt sich immer auch Nachhaltigkeit. Sie sind Individualisten, die ihr Wissen, Können und Wollen einsetzen, um für sich und für andere, die Vision des »guten Lebens« möglich zu machen.

Mit der »schöpferischen Persönlichkeit« wollen wir – und das verstehen wir als einen zentralen Auftrag als Bildungsinstitution – ein uns erstrebenswert erscheinendes Bildungsziel vorstellen. Dass wir hierbei das Ideal der »schöpferischen Persönlichkeit« entwerfen, hat viel damit zu tun, weil wir uns der Meinung des britischen Schriftstellers Joseph Addison anschließen: »Die wesentlichen Dinge, um in diesem Leben Glück zu erlangen, sind: etwas zu vollbringen, etwas zu lieben und auf etwas zu hoffen.« Für den erstgenannten Aspekt eines geglückten Lebens – das Vollbringen von etwas – erscheint es nach unserer Ansicht sicherlich sehr zuträglich, eine schöpferische Persönlichkeit zu haben und auch zu sein. Anders gesagt, ist uns bewusst: »Der erste Wert, der mit dem Begriff Bildung verknüpft ist, ist die Selbstverwirklichung. Bildung soll jemanden nicht auf ein von anderen gestecktes Ziel hin entwickeln, sondern auf eines, das dieser Mensch in sich selbst entdecken muss. Aristotelisch gesprochen, ist das sein »telos«. Die Entdeckung des individuellen »telos« und die Annäherung daran funktionieren nur durch Eigentätigkeit.« (Hans Joas) Allerdings sehen wir das Bildungsideal der schöpferischen Persönlichkeit auch als eine, wenn nicht sogar die Bedingung an, damit Menschen überhaupt eigene Ziele formulieren und verwirklichen und hierdurch selbstbestimmt leben können.

Die schöpferische Persönlichkeit ist ein Ausdruck des Glaubens an, der Hoffnung auf und der Liebe für die Freiheit des Menschen, sich mit soviel Ich als möglich – mit seinem gesamten Sein und Haben, seinem gesamten Wissen, Können und Wollen – an soviel Welt als möglich abzuarbeiten, um soviel Erfahrung als möglich zu machen und soviel Potenzial als möglich zu verwirklichen.

1.2 WIR FÜR DEN MENSCHEN

Wir haben uns über unser Dasein vor uns selbst zu verantworten; folglich wollen wir auch die wirklichen Steuermänner dieses Daseins abgeben und nicht zulassen, dass unsre Existenz einer gedankenlosen Zufälligkeit gleiche. […] Ich will den Versuch machen, zur Freiheit zu kommen, sagt sich die junge Seele; […].

Niemand kann dir die Brücke bauen, auf der gerade du über den Fluss des Lebens schreiten musst, niemand außer dir allein. Zwar gibt es zahllose Pfade und Brücken und Halbgötter, die dich durch den Fluss tragen wollen; aber nur um den Preis deiner selbst: du würdest dich verpfänden und verlieren. Es gibt in der Welt einen einzigen Weg, auf welchem niemand gehen kann, außer dir: wohin er führt? Frage nicht, gehe ihn.

Friedrich Nietzsche

Ein Studium, das ist in seiner ursprünglichen lateinischen Bedeutung ein eifriges Streben. Das Ziel dieses Strebens ist nach der humanistischen Auffassung von Wilhelm von Humboldt dies: *Der Mensch solle sich an soviel Welt abarbeiten und in seine eigene Menschlichkeit umwandeln, wie er es in diesem Leben vermag.*

Zwei Prinzipien sind es also, die ein humanistisch zu nennendes Studium ausmachen. Das erste Prinzip – das Abarbeiten an der Welt – impliziert, dass der Mensch danach streben solle, auch unterschiedlichste Erfahrung an, durch und mit der Welt zu machen. Das zweite Prinzip – das Umwandeln in die eigene Menschlichkeit – besteht darin, dass das Ergebnis dieses Abarbeitens an der Welt nicht alleine in einem Zuwachs und Verändern der Wissensbestände über die Welt bestehen dürfe. Vielmehr geht es darum, dass auch die Tiefenschichten der eigenen Menschlichkeit – z.B. Kompetenzen, Charakter, Werte – vom Wandlungsprozess erfasst werden sollen, der Mensch in der Erfahrung an, durch und mit der Welt sich also ganzheitlich bildet.

Nach unserer Interpretation des Humboldtschen Ideals zielt Bildung auf die Gestaltung und Verfeinerung der Persönlichkeit. Eine so verstandene Bildung kann allerdings nie von außen an den Studierenden herangetragen, sondern dergleichen nur befördert werden. Für die Bildung der eigenen Persönlichkeit muss sich der Studierende über sich bewusst werden und an, für und mit sich arbeiten. Und dies tut der Studierende, indem er sich aktiv der Welt zuwendet, indem er sich unter Einbringung seines gesamten Wesens in die Welt zugleich erprobt, erkennt und formt. Unsere Aufgabe als Bildungsinstitution sehen wir daher darin, Menschen die Rahmenbedingungen zu bieten, unter denen allgemein eine Bildung der Persönlichkeit und speziell die Bildung (zu) einer selbstbestimmten schöpferischen Persönlichkeit möglich sind. Dies tun wir, indem ein reales Innovations-Projekt in einem Unternehmen integraler Bestandteil des Studiums ist, d.h.: Studierende der SIBE sind mit einer wirklichen und konkreten Herausforderung konfrontiert, die den Charakter des Neuen und/oder Anderen besitzt.
Zum allgemeinen Ziel der Bildung der Persönlichkeit: Im Laufe der Umsetzung solcher Innovations-Projekte macht der Studierende eine Vielzahl von Erfahrungen – negative wie positive. Er wird in Konfliktsituationen gebracht, angeregt und irritiert; er lernt zwangsläufig mit herausfordernden Situationen umzugehen. Bei den kleinen und großen Erfolgen während der Projektumsetzung gewinnt der Studierende Zuversicht und jenes Gefühl von Sicherheit, dass man für sich selbst aus eigener Kraft sorgen, dass man aus einem eigenen Wissen, Können und Wollen erfolgreich sein kann. Solche negativen und positiven Erfahrungen führen zu einer fortwährenden Erschütterung des emotionalen Gleichgewichts, zu einer emotionalen Labilisierung. Diese Labilisierung tritt auf in Situationen, die schmerzhaft, anrührend und/oder irritierend sind, die zum tiefen Nachdenken, Aufbrechen und Umorientieren führen. Erst und nur während solcher ergreifenden Momente fühlt sich der Mensch mit seinem gesamten Wesen gepackt. Erst und nur in solch überwältigenden Momenten, stellt sich das Gefühl tiefster Betroffenheit ein. Und erst und nur in solch erschütternden Momenten kommen auch die Tiefenschichten der Persönlichkeiten in Bewegung, können sich Prozesse vollziehen wie z.B. Kompetenzentwicklung und die Verinnerlichung von Werten. Denn: »Es braucht eine Betroffenheit. Ohne Betroffenheit gibt es

kein Engagement. Vielleicht machst du zwar einmal irgendwo mit, aber ohne Betroffenheit bleibt es bei einer belanglosen Mitwirkung. Betroffenheit fragt nach den Ursachen. Nur Betroffenheit führt zu einem anderen Bewusstsein. Und nur das andere Bewusstsein führt zu einem anderen Verhalten.« (Johann Heinrich Pestalozzi)

Zum speziellen Ziel der Bildung zu einer selbstbestimmten und schöpferischen Persönlichkeit: Das Abarbeiten und Vollbringen eines Innovations-Projekts führt zu zweierlei:

1. *zur Bildung einer heuristischen und schöpferischen Denk- und Handlungsfähigkeit:*
   Erst indem Studierenden ein Neues und Anderes auf den Leib rückt, lernen sie, dass es auf folgendes Wissen, Können und Wollen ankommt:

   – Ich muss selbst Ziele formulieren.
   – Ich muss Situationen sowie die möglichen komplexen Folgen von Handlungen und Entscheidungen selbst durchdenken.
   – Ich muss Situationen sowie die möglichen komplexen Folgen von Handlungen und Entscheidungen vor dem Hintergrund der eigenen Werte beurteilen.
   – Ich muss selbst die Kraft und den Mut aufbringen, zu handeln.

2. *zur Bildung eines umfassenden Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens und einem ausgesprochenen Streben nach Selbstbestimmtheit:*
   Mit einem laut gedachten »ICH« soll der Studierende sagen können:

   – ICH weiß, wer ich wirklich bin, denn ich habe gesehen, dass und wie ich handle.
   – ICH weiß, dass andere mich auch so sehen.
   – ICH weiß, was ich wirklich zu leisten vermag, denn ich habe ein großes Vorhaben umgesetzt, etwas Großes verwirklicht.
   – ICH weiß, dass ich dies jederzeit wiederholen kann.
   – ICH weiß, dass ich meine Zukunft selbst gestalten kann und muss, um nicht vom Wohl und Wehe anderer abhängig zu sein.
   – ICH weiß, dass der Weg zu einem freien und selbstbestimmten Leben die Bildung meiner Persönlichkeit ist.
   – Und ich weiß, dass die Bildung meiner Persönlichkeit ein lebenslanger Prozess ist, den ich selbst gestalten muss.

1.3 WIR FÜR DIE GESELLSCHAFT

> *Dynamischer, gewissermaßen schumpeterischer Unternehmer sein, ist und bleibt der kategorische Imperativ, die erste unternehmerische Verantwortung und Pflicht […]: Ob in kleinen, mittleren oder großen Betrieben, ob als Eigentümer oder angestellter Manager.*
>
> *Roman Herzog*

Nach Adam Smith, dem geistigen Mitbegründer des Kapitalismus, besteht die Ursache und das Prinzip des Kapitalismus hierin: Ein vom Eigennutz getriebenes, von der Sympathie für den Mitmenschen beeinflusstes und vom Staat in gute und richtige Bahnen gelenktes Handeln aller Marktteilnehmer führe zu allgemeinem Wohlstand.

Daher noch einmal deutlich: Der Kapitalismus – ganz gleich ob in einer liberalen, sozialen oder irgendwie anders gearteten Marktwirtschaft – ist auf Wachstum ausgelegt – nicht um seiner selbst, sondern um des Wohlstands *aller* Menschen willen. Wachstum erhöht prinzipiell den materiellen Wohlstand, d.h. die Versorgung mit privaten und öffentlichen Gütern, und schafft damit die Möglichkeit für die materielle Unabhängigkeit der gesamten Bevölkerung. Erst und nur wenn die Produktion von Gütern über das Maß hinausgeht, welches das gesellschaftliche Existenzminimum absichert, besteht ein gewisser Grad an Freiheit, welche Mittel bei der Bedürfnisbefriedigung gewählt werden. Darüber hinaus ist es nur durch Wachstum möglich, bei einer exponentiell steigenden Weltbevölkerungszahl den Lebensstandard aller Menschen sicherzustellen, zu erhalten und zu erhöhen. Das gesellschaftspolitische Ziel der Verteilungsgerechtigkeit ist weiterhin durch Wachstum leichter zu erreichen, steht durch Wachstum doch eine zusätzliche Verteilungsmasse zur Verfügung, so dass jede Gruppe, wenn auch in unterschiedlichem Maße, mehr erhalten kann bei einer Stagnation hingegen sind Verteilungskonflikte beinahe unvermeidlich.

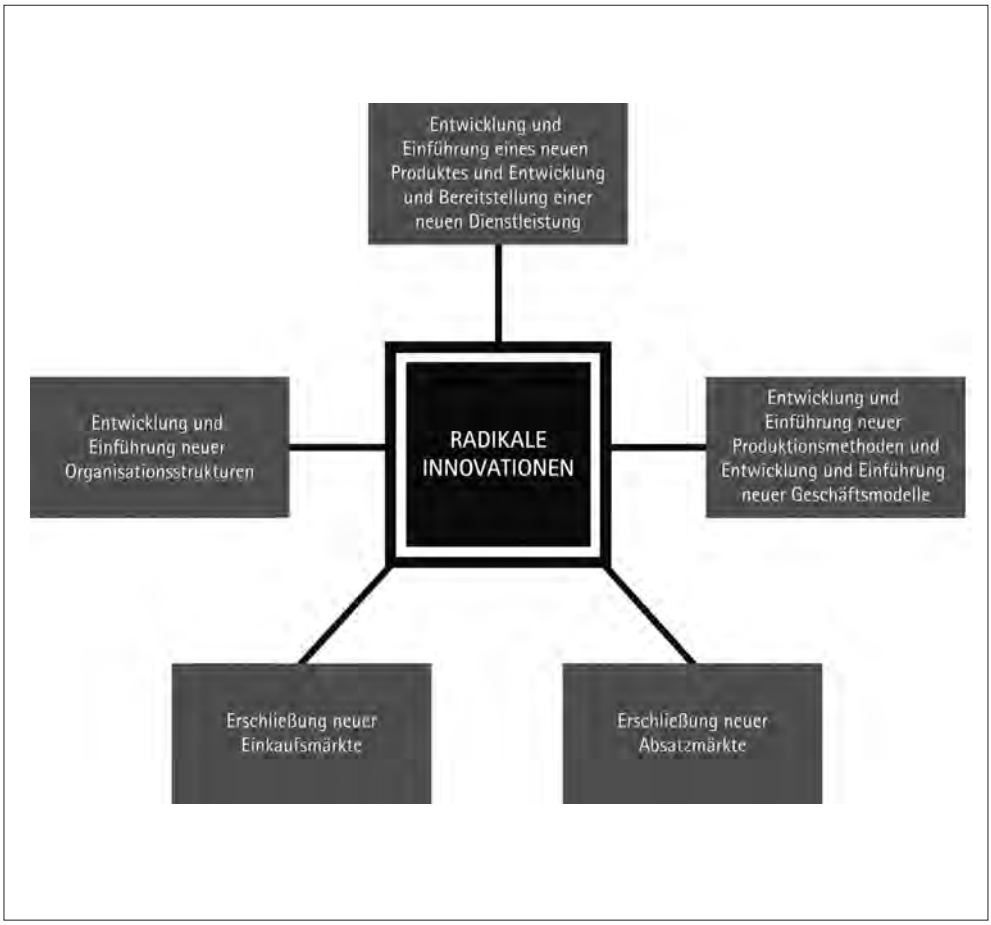
Des Weiteren wird durch Wachstum Strukturwandel erleichtert und damit strukturelle Arbeitslosigkeit eingedämmt: Arbeitskräfte, die in einem sterbenden Wirtschaftszweig / einer schrumpfenden Branche nicht mehr benötigt werden, können eine neue Beschäftigung finden in einem prosperierenden Wirtschaftszweig/ einer expandierenden Branche. Wachstum erleichtert ebenso die Finanzierung des technischen Fortschritts und des Umweltschutzes. Ohne ausreichendes wirtschaftliches Wachstum stießen zudem der Sozialstaat und dessen soziale Sicherungssysteme an die Grenzen der Finanzierbarkeit. In der Regel hat Wachstum schließlich zur Folge, dass die Nachfrage nach qualitativ immer höherwertiger Arbeit und damit die Beschäftigung wie auch der allgemeine Bildungsstandard erhöht werden.

Die Frage ist jedoch: Wie kann ein nachhaltiges, dabei sowohl quantitatives wie auch qualitatives Wachstum generiert werden? Unsere Antwort – und die vieler anderer – lautet: **Innovationen**, *d.h. die Verwirklichung des Neuen, Anderen und Besseren*.

Die Welt von heute ist sehr viel dynamischer, ungewisser, komplexer und strukturell anders. In einer Welt, die ständig auf dem Sprung ist – ja sich zeitweilig sogar am Rande des Chaos befindet, müssen auch Unternehmen ständig darauf gefasst sein, selbst einen evolutionären oder gar revolutionären Entwicklungssprung zu wagen. Führungskräfte schließlich bedürfen in Zukunft noch viel mehr als zuvor eines kreativen Selbstverständnisses und hier vor allem der Bereitschaft und der Fähigkeit Neues und Anderes zu schaffen oder zumindest zuzulassen. Anders gesagt: Um in einer immerwährend neuen Welt zu bestehen, besteht der kategorische Imperativ, das erste unternehmerische Prinzip in der Fähigkeit und in der Bereitschaft zur Innovation. Immerfort Neues nicht nur anzudenken, sondern auch wertschaffende und damit auch wertschöpfende Wirklichkeit werden zu lassen – das ist es, was über das Schicksal sowohl von Volkswirtschaften wie auch von Unternehmen entscheidet.

Vor diesem Hintergrund erscheint Schumpeter, einer der großen Ökonomen des 20. Jahrhunderts, aktueller denn je. Eine Innovation bezeichnet nach Schumpeter jenes mitunter radikale (Um-)Gestalten eines Bestehenden, jener von Schumpeter so genannte »Prozess der schöpferischen Zerstörung«, der Neues erschafft, indem er Bisheriges aus der Welt wegschafft. Und es war Schumpeter, der konstatierte: *»Der Gewinn ist der Lohn für das Ergreifen des Vorteils beim Wandel«*.

Oftmals wird der Begriff »Innovation« mit technischen Erfindungen assoziiert. Es sind jedoch nicht alleine diese, die Schumpeter meint, wenn er von Innovationen spricht. Er weist stattdessen darauf hin, dass es viele Wege gibt, um zu innovieren. Hierzu gehören nach Schumpeter:

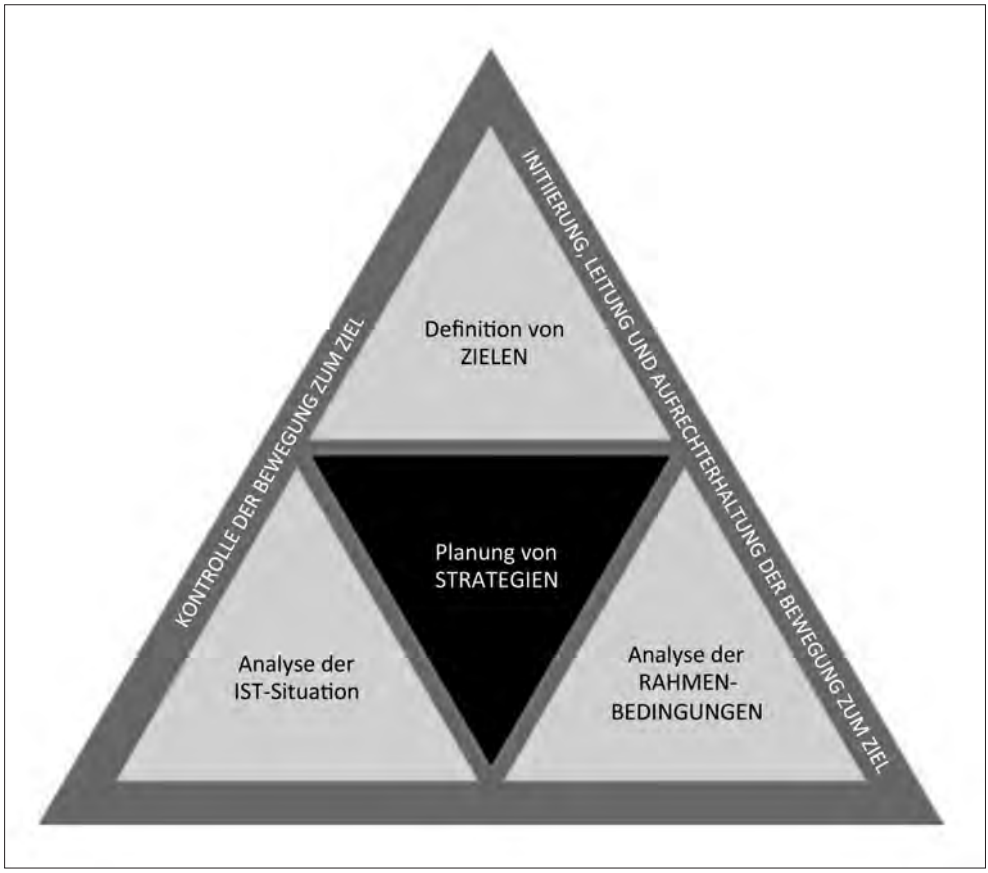


1 | Innovationen nach Schumpeter

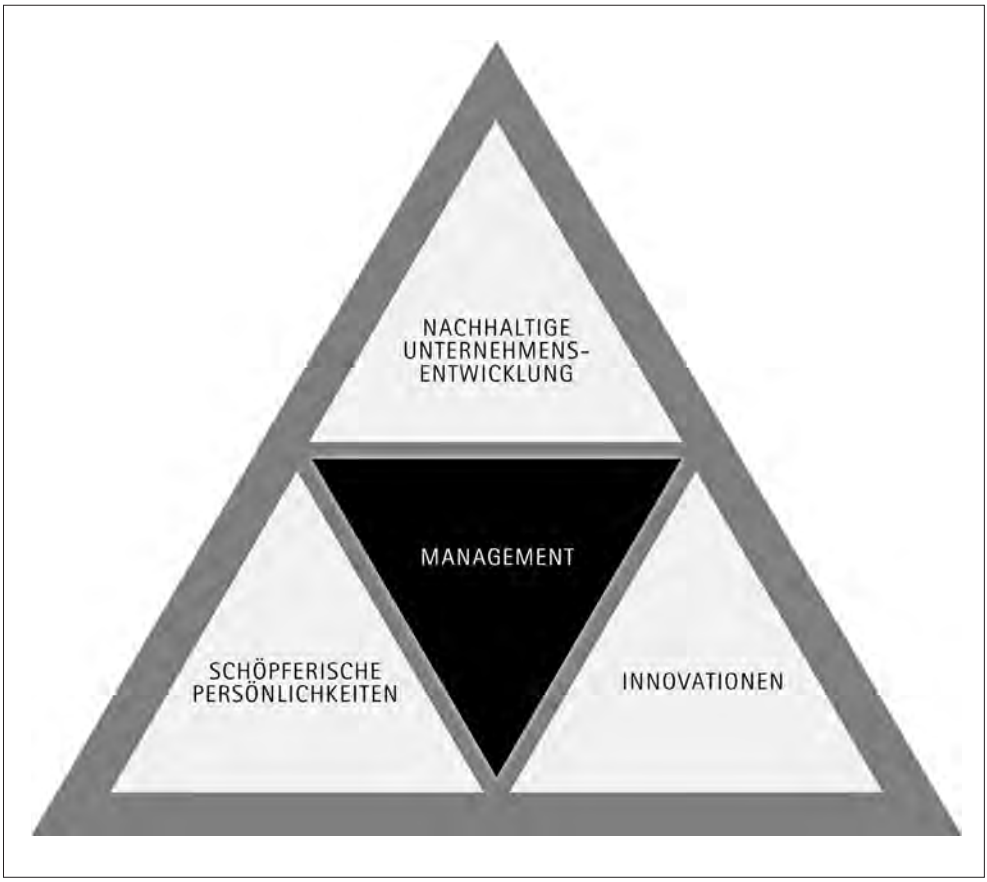
Bereits Schumpeter betonte, dass das Neue, Andere und Bessere jedoch nicht wie »Manna vom Himmel« fällt. Vielmehr ist es die Folge von Ideen, die von Menschen auf systematische Weise in die Wirklichkeit transferiert, d.h. initiiert, geplant, umgesetzt und überwacht werden. Die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens nachhaltig zu sichern und auszubauen obliegt den Menschen, die sich den Innovations-Projekten annehmen und zwar in allen Bereichen im Unternehmen – nicht nur den Mitarbeitern aus der Abteilung »Forschung und Entwicklung«. Um Unternehmungen, die Innovationen generieren, überhaupt entwickeln und durchführen zu können, braucht es Menschen, welche die Fähigkeit besitzen, auf Unbekanntes bzw. Neues mit der (Aus-) Gestaltung und Umsetzung des so noch nicht bzw. nie Dagewesenen zu reagieren und nachfolgend auch damit zu agieren. Anders gesagt: Um Projekte im Sinne der Schumpeter'schen Unternehmensentwicklung überhaupt entwickeln und durchführen zu können, ist es von entschei-

dender Bedeutung, dem wesentlichen Erfolgsfaktor für die Unternehmensentwicklung besondere Beachtung zu schenken. Nämlich jenen Menschen, durch die der Innovationsprozess überhaupt erst initiiert, vollzogen und abgeschlossen wird.

Wie können aber Gesellschaften sicherstellen, dass hochqualifizierte und hochkompetente Fachkräfte sowie – und dies geht oftmals in der Diskussion unter – solch hochqualifizierte und hochkompetente Unternehmer und Führungskräfte ihr Wissen, Können und Wollen in den Dienst der Gesellschaft stellen können? Eine einfache, logische jedoch falsche, da kurz greifende Antwort, wäre, dass in immer kürzerer Zeit immer mehr Wissen in Menschen hineingetrieben wird. Die Antwort, die wir – nicht zuletzt vor dem Hintergrund eines interdisziplinären Verständnisses von Management – geben, lautet: die Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit.



2 | Interdisziplinäres Verständnis von Management



3 | Schöpferische Persönlichkeiten als wesentliches Element für Innovationen, Unternehmensentwicklung, Unternehmertum und Management

Management bedeutet die nachhaltige Entwicklung eines Unternehmens / einer Organisation durch die Definition der dafür optimalen Ziele. Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es Akteure – im Managementkontext eben Manager –, die durch geeignete Aktionen (Strategien) die Unternehmensziele erreichen. Management besteht also aus drei wesentlichen Elementen:

1. Den Zielen des Unternehmens und den Menschen / Akteuren, die die Ziele des Unternehmens definieren,
2. Den Menschen / Akteuren, die mittels Aktionen die Ziele verwirklichen,
3. Den Aktionen / Strategien (die wiederum von Menschen umgesetzt werden) um die Ziele zu erreichen.

Für die nachhaltige Entwicklung eines Unternehmens/ einer Organisation/ der Gesellschaft sind Innovationen die wesentliche Grundlage. Um aber Innovationen zu realisieren, d.h. um Ideen zu generieren und wertschöpfende Wirklichkeit werden zu lassen, bedarf es jener Akteure, die schöpferische Persönlichkeiten haben und sind.

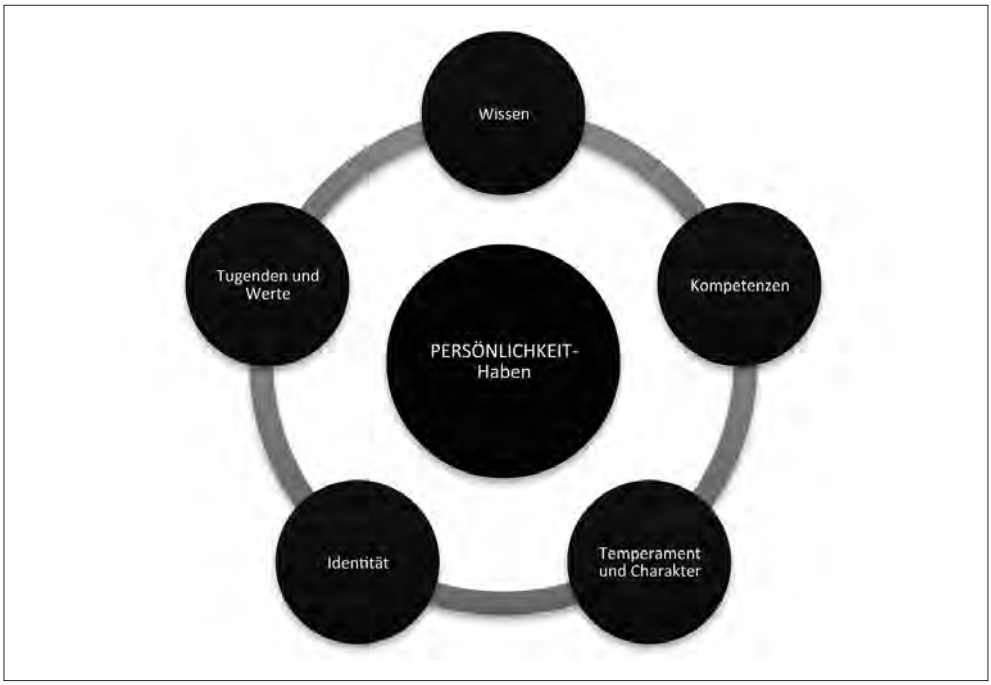
2 BILDUNG

2.1 WIE WIR ÜBER BILDUNG DENKEN

> *Nichts auf Erden ist so wichtig, als die höchste Kraft und die vielseitigste Bildung der Individuen, und deshalb ist der wahren Moral erstes Gesetz: Bilde Dich selbst!*
>
> *Wilhelm von Humboldt*

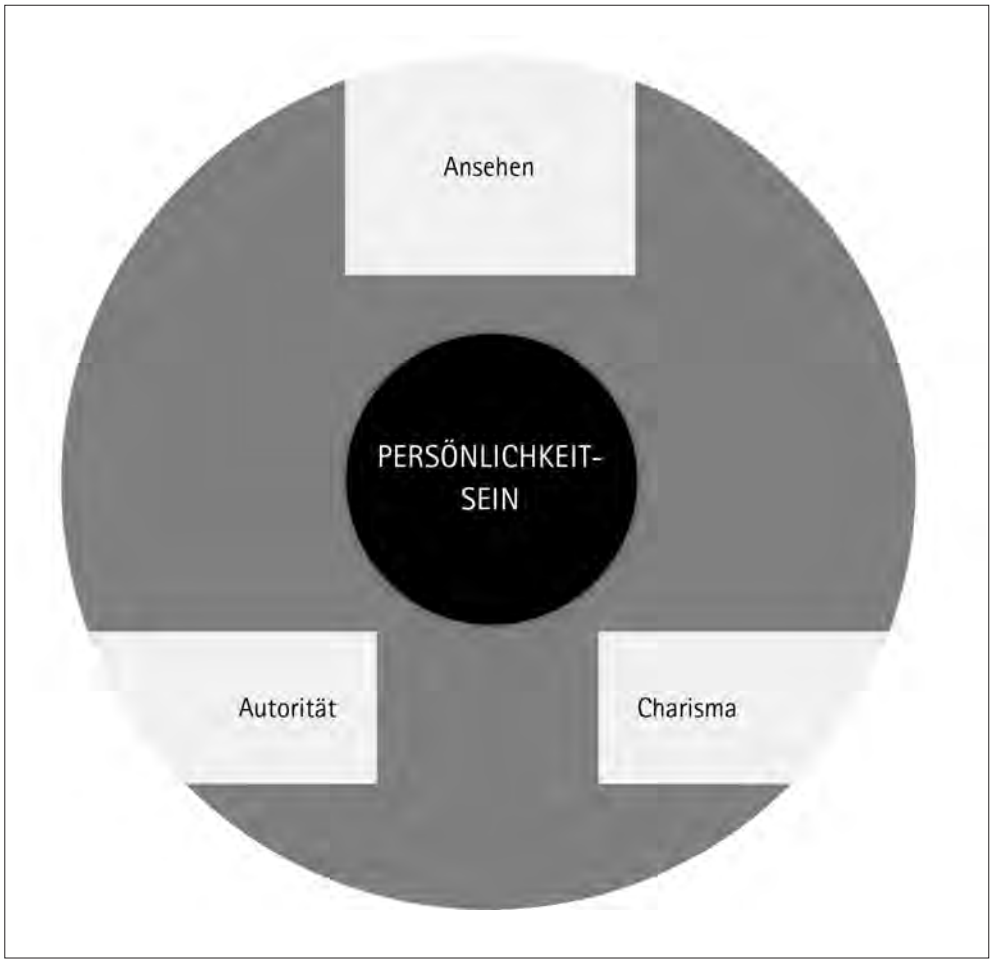
Wir sehen den Bildungsbegriff aufs engste verbunden mit den Begriffen »Persönlichkeit« und »Personalität«. Persönlichkeit bezeichnet nach unserem Verständnis sowohl ein Persönlichkeit-Haben wie auch Persönlichkeit-Sein. Der Ausgangspunkt für eine Persönlichkeit im Sinne eines Habens und Seins, also das der Persönlichkeitsentwicklung zu Grunde liegende Potenzial heißt Personalität. Der Weg zum work-in-progress-Zustand des Persönlichkeit-Habens und Persönlichkeit-Seins, also gewissermaßen das »Aufbauen« und »Werden«, heißt »Bildung«.

Im Falle des Habens ist der Begriff »Persönlichkeit« eine zutiefst individuelle Gesamtheit von angeborenen und erworbenen Elementen. Hierzu zählen wir: Wissen, Kompetenz, Temperament, Charakter, Werte. Unser Bildungsideal ist das der schöpferischen Persönlichkeit. Beim Persönlichkeit-Haben meint dieses Ideal, dass Menschen folgende Elemente »besitzen«:



4 | Elemente des Habens einer schöpferischen Persönlichkeit

Die Elemente des Persönlichkeits-Haben zeigen sich in den Taten eines Menschen oder anders gesagt: die Persönlichkeit eines Menschen spiegelt sich in seinen Handlungen wider. Im Sinne eines Seins ist Persönlichkeit das Ergebnis eines zweigliedrigen sozialen Prozesses: Der erste Teil dieses Prozesses besteht darin, dass der Handelnde und dessen Handlungen durch eine Gemeinschaft bewertet werden. Das Bewertungskriterium hierbei ist der Nutzenbeitrag, welcher sich für die Gemeinschaft durch die Handlung ergibt. Der zweite Teil des Prozesses besteht darin, dass dem Handelnden durch die Gemeinschaft Einfluss auf diese eingeräumt wird, die Gemeinschaft mitunter sogar einfordert, dass der Handelnde die Führung der Gemeinschaft übernehmen soll.



5 | Elemente des Persönlichkeit-Sein

Innovationen stellen den größtmöglichen unternehmerischen Nutzen dar, werden durch sie doch die gegenwärtige und zukünftige Wettbewerbsfähigkeit gesichert und ausgebaut. Der größte Beitrag zur Steigerung des Persönlichkeit-Seins besteht hierin: Einerseits sollte das Individuum die Elemente, die eine schöpferische Persönlichkeit hat, bilden, denn hierauf gründet sich das Talent zu innovieren. Andererseits sollte das Individuum dieses Talent auch tatsächlich zeigen, d.h. durch sein Denken und Handeln Innovationen hervorbringen. Das Haben und Sein einer schöpferischen Persönlichkeit erscheint uns nicht nur unausweichliche Folge, sondern auch als der gerechteste und gerechtfertigtste aller Wege, dass jemand eine Führungsrolle in einer Gemeinschaft einnimmt bzw. einnehmen soll.

6 | Das Zusammenspiel des Habens und Seins einer schöpferischen Persönlichkeit

Unser Verständnis von Bildung setzen wir um durch die Verknüpfung dreier Bildungsmethoden: forschendes Lernen, Projektlernen und arbeitsintegriertes Lernen.

— Im Begriff »forschendes Lernen« werden die beiden wesentlichen Aufgabenbereiche im hochschulischen Kontext, also Lernen und Forschen, zusammengefügt. Unser Studium ist so gestaltet, dass Studierende sich an den vermittelten Lerngegenständen mittels wissenschaftlicher Methoden und Prinzipien abarbeiten, um ihn zu verstehen und später auch selbstständig transferieren zu können. In diesem Sinne könnte man forschendes Lernen auch beschreiben als ein »learning by scientific doing« oder als »learning by doing science«.

- Lernen meint nach unserem Verständnis ein Begreifen von und ein Abarbeiten an der Welt. Projektlernen meint demgemäß, dass Studierende der SIBE unter vorgegebenen Bedingungen (Zeit, Personen etc.), vollständig, planvoll, zielgerichtet, interdisziplinär und selbstständig ein relevantes authentisches Problem aus der Unternehmenswelt begreifen und sich an ihm abarbeiten, indem sie einen Lösungsvorschlag für das Problem erarbeiten und diesen Lösungsvorschlag in die Tat umsetzen.
- Der Begriff »arbeitsintegriertes Lernen« impliziert bei einem SIBE-Studium: Der Studierende muss den geschützten Raum verlassen, den Seminare, Übungen und Fallstudien bieten. Zwar wird dem berufsintegriert Lernenden durch das Studium ein Rahmen gegeben, in dem er auch Fehler machen darf. Nichtsdestotrotz erscheinen die existenzielle Labilisierung und damit auch die Möglichkeit für tiefgreifende Entwicklungen aller Elemente der Persönlichkeit ungleich größer im Vergleich zu Seminaren, Übungen, Fallstudien.

Der Fokus beim forschenden Lernen liegt eher darauf, die Fähigkeit zu entwickeln, einen richtigen und guten Gedanken vollständig zu denken und zu begründen. Der Fokus beim Projektlernen liegt eher darauf, die Fähigkeit zu entwickeln, einen so gedachten Gedanken vollständig in die Tat umzusetzen. Durch das arbeitsintegrierte Lernen wird erreicht, dass unsere Studierenden zum einen in ihrer konkreten Lebenswelt Zusammenhänge herstellen. Zum anderen bietet das arbeitsintegrierte Lernen die Möglichkeit für umfassende und tiefgreifende Entwicklungen der Persönlichkeit. Anders gesagt: Der Archäologe lernt sein Fach bei Ausgrabungen; der Biologe lernt die Biologie besser kennen, indem er z.B. verhaltensbiologische Experimente durchführt; und der angehende Manager begreift die Theorien, Methoden und Prinzipien der Managementwissenschaft, indem er sich an einer unternehmerisch authentischen, relevanten und konkreten Herausforderung abarbeitet.

Management ist freilich aufs Engste verwoben mit betriebswirtschaftlichem Wissen und Können. Und so gehört zu jedem Management-Studium, dass Studierende mit jenem Kanon unternehmerischen Wissens und Könnens konfrontiert werden. Und noch einmal deutlich gesagt: Unternehmerisches Wissen und Können bildet eine elementare Grundlage jeder unternehmerischen Erfahrung und jedes unternehmerischen Erfolgs. Wir bezweifeln allerdings und vehement jenen Automatismus, wonach jemand, der z.B. großartig Bilanzen und Kennzahlen zu lesen versteht oder anderweitig betriebswirtschaftlich beschlagen ist, zwangsläufig und allein durch dieses Wissen und Können erfolgreich Menschen führen oder Unternehmen gründen kann. Wir bezweifeln gleichfalls und vehement, dass man als Manager oder als Unternehmer auf Dauer erfolgreich wirken kann, indem man stets nur auf irgendwelche Tricks und Kniffe zurückgreift, die von irgendjemand einmal ersonnen worden sind und irgendwann und irgendwo einmal funktioniert haben. Nachhaltig erfolgreiche Manager und Unternehmer zeichnen sich unserer Ansicht auch und vor allem dadurch aus, dass sie eine ganzheitliche sowie eine zutiefst eigene unternehmerische Lebensperspektive selbstbestimmt und selbstorganisiert reflektieren, annehmen, verinnerlichen und verwirklichen.

Im Mittelpunkt des Lehrens und Lernens an der SIBE stehen daher gleichrangig das tiefe Verständnis der vielen und vielgestaltigen objektiven Aspekte von Unternehmertum und Management auf der einen Seite sowie die Entwicklung der subjektiven Kräfte des Studierenden auf der anderen Seite.

2.2 WIE MAN SICH BEI UNS BILDET

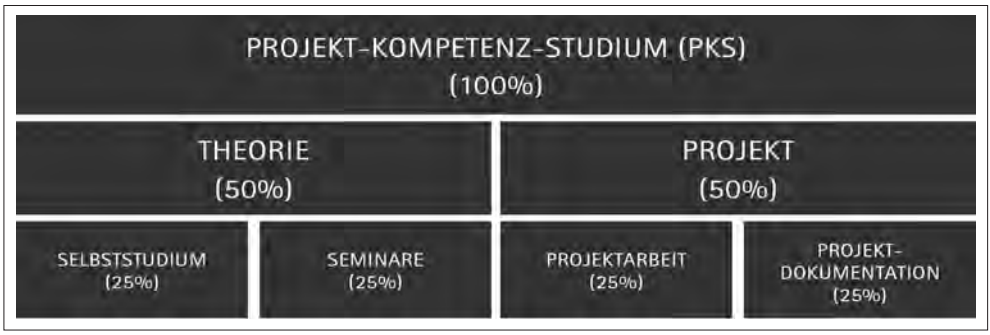
> *Die Welt glaubt man zu bilden leicht und hat am Ende genug erreicht, wenn man vom Kampfe in der Welt gebildet sich selbst zurückerhält.*
>
> *Johann Wolfgang von Goethe*

Alle Masterstudiengänge der SIBE sind nach dem »Projekt-Kompetenz-Prinzip« organisiert. Das daraus abgeleitete »Projekt-Kompetenz-Studium« (PKS) wird in der Rahmenstudienordnung (RSO) der Steinbeis-Hochschule Berlin wie folgt beschrieben:

- (1) […] Das PKS ist die konsequente Weiterführung des dualen Ausbildungsprinzips. Integraler Bestandteil des Studiums sind transferorientierte Projekte in Unternehmen bzw. anderen Organisationen, wodurch die praxisbezogene Lehre aktuell und anwendungsrelevant durch die eigenständige Lösung technischer oder betriebswirtschaftlicher Problemstellungen ergänzt wird.

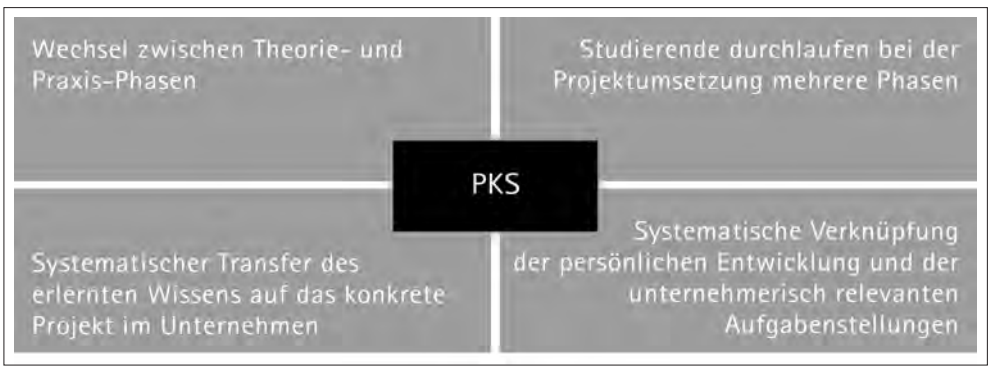
- (2) […] Das postgraduale Studium soll die in einem Erststudium erworbene Qualifikation der Studierenden zukunftsorientiert und praxisbezogen ergänzen bzw. ausbauen und die Studierenden auf interdisziplinäre Tätigkeiten im internationalen Umfeld vorbereiten. Die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden werden so vermittelt, dass die Studierenden zu disziplinenübergreifender wissenschaftlicher, problemlösungsorientierter Arbeit und zu verantwortungsbewusstem wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Handeln und zur Wahrnehmung entsprechender Leitungsaufgaben in einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt sind.

Jeder SIBE-Studierende ist während seines gesamten Studiums parallel in einem Betrieb beschäftigt. In den Studiengängen der SIBE entwickeln die Studierenden gleich zu Beginn des jeweiligen Studiengangs und in Kooperation mit dem jeweiligen Unternehmen ein Projekt. Mit diesem Projekt befassen sich die Studierenden während des Studiums fortlaufend, indem sie die in den Theoriephasen vermittelten Inhalte auf das Projekt transferieren. Das PKS besteht zur einen Hälfte aus einem Theorie- und zur anderen Hälfte aus einem Projekt-Teil. Der Anteil der Seminare im Theorie-Teil beträgt 50 Prozent, das Selbststudium nimmt ebenso 50 Prozent ein. Der Projekt-Teil untergliedert sich zu 50 Prozent in direkte Projektarbeit und zu 50 Prozent in Projektdokumentation.



7 | Idealtypische Theorie-Praxis/ Projekt-Allokation des PKS

Die Studien- bzw. Unternehmensprojekte bilden so mögliche Vertiefungsrichtungen innerhalb der Studiengänge und stellen daher sicher, dass über die gesamte Studiendauer die individuellen Interessen und Ziele des Studierenden konsequent verfolgt und gefördert werden. Vor allem aber bilden die Projekte jene integralen Transferinstrumente zwischen Theorie und Praxis: Sie stellen während des Studiums sicher, dass die Studierenden das zunächst noch fachallgemeine, wissenschaftlich fundierte Wissen in Handlungen innerhalb einer ganz spezifischen unternehmerischen Umwelt transferieren. Es ist genau dieses aktive Momentum des Transferierens und des begleitenden und/oder nachfolgenden Reflektierens, durch welches schließlich Kompetenzen entwickelt werden.



8 | Kernelemente des PKS

Zusammengefasst wird das PKS der SIBE durch folgende Kernelemente gebildet:
Das PKS integriert somit drei menschliche Bedürfnisse und bettet diese in einen nutzenstiftenden unternehmerischen Kontext ein:

— Projekt oder das Bedürfnis, sich in die Welt einzubringen: Der Studierende transferiert Wissen auf ein real zu bearbeitendes Projekt.

- Kompetenz oder das Bedürfnis, geistig zu wachsen: Durch die Projektdurchführung in der unternehmerischen Realität und durch die Reflexion von Handlungsabsichten und Handlungswirkungen erkennt und entwickelt der Studierende seine Fähigkeit, aufgrund seines eigenen Wissens, Könnens und Wollens gewünschte Handlungen selbst erfolgreich ausführen und Ziele selbst erreichen zu können.

- Studium oder das Bedürfnis, die Welt zu verstehen: Durch die formellen und informellen Lerneinheiten des Studiums und vor allem durch die forschende Bearbeitung des Studienprojekts erlangt der Studierende die Expertise, eigenständig Management-Problemstellungen zu bearbeiten.

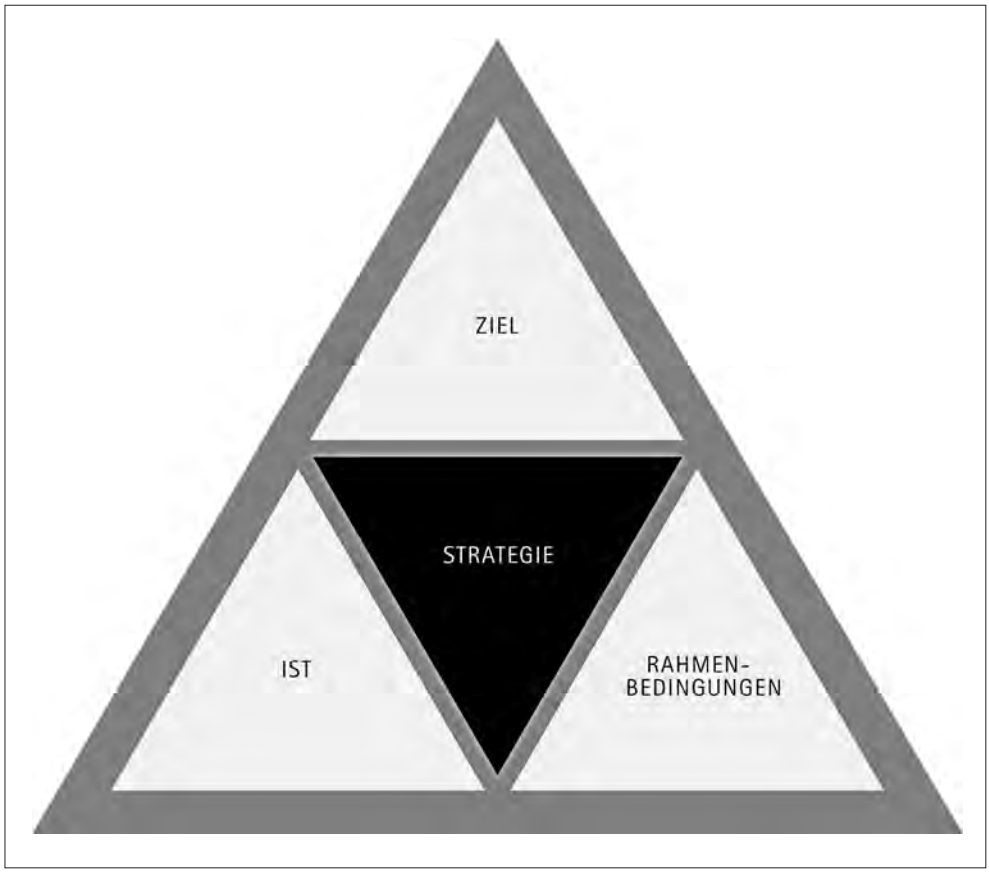
Die Curricula aller Projekt-Kompetenz-Studiengänge der SIBE folgen dem Konzept des »strategischen Dreiecks der Unternehmensentwicklung«. Die grundlegenden Elemente der Unternehmensentwicklung sind nach diesem Konzept:

1. Die Ist-Situation, d.h. die gegenwärtige Situation des Unternehmens bzw. die unternehmensinterne Ausgangslage für das Projekt.

2. Die Rahmenbedingungen unter denen das Unternehmen agiert bzw. die unternehmensexterne Ausgangslage für das Projekt.

3. Das Ziel, d.h. ein angestrebter und daher noch zu erreichender in der Zukunft liegender Soll-Zustand des Unternehmens bzw. Soll-Zustand des Projekts.

4. Der Weg um von der gegebenen, aktuellen Ist-Situation des Unternehmens und vor dem Hintergrund der gegebenen Rahmenbedingungen zum Soll-Zustand des Unternehmens bzw. des Projekts zu gelangen. Dieser Weg ist die Strategie des Unternehmens bzw. des Projekts.



9 | Das strategische Dreieck der (Unternehmens)Entwicklung

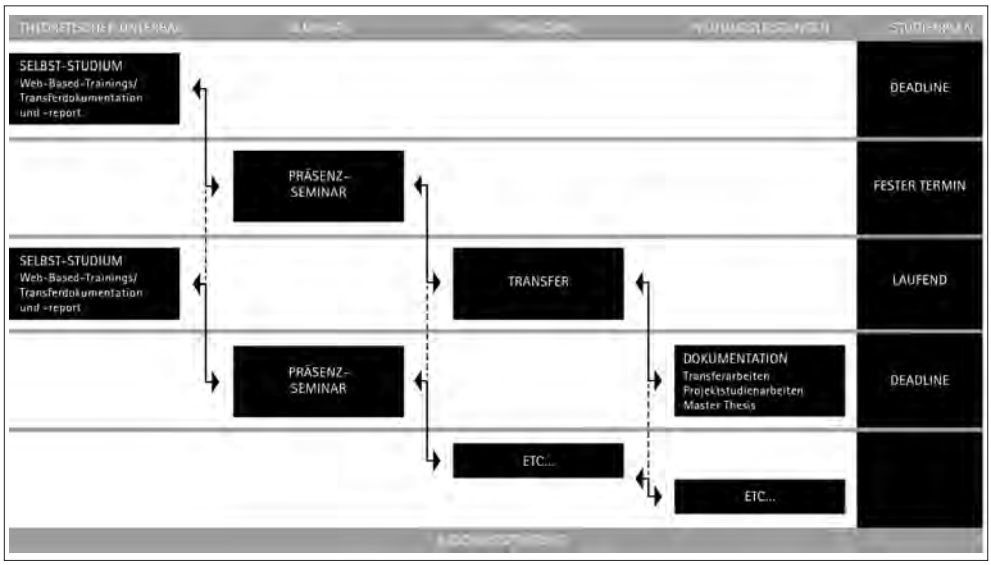
Aus diesen Elementen ergeben sich acht Schritte eines zugleich Forschungs- wie auch Umsetzungsprozesses. Die Lehr- und Lernpläne der Studiengänge der SIBE orientieren sich formal wie auch inhaltlich aufs Engste an dieser Logik. Aus diesen Elementen ergeben sich acht Schritte eines zugleich Forschungs- wie auch Umsetzungsprozesses. Die Lehr- und Lernpläne der Studiengänge der SIBE orientieren sich formal wie auch inhaltlich aufs Engste an dieser Logik.

Schritt 1	Die Entscheidung für den Unternehmensentwicklungs-Prozess. Das Unternehmen muss sich aktiv für den Entwicklungsweg entscheiden.
	Die Entscheidung für den Projektentwicklungs-Prozess.
Schritt 2	Analyse der Ist-Situation und der Rahmenbedingungen des Unternehmens.
	Analyse der Ist-Situation und der Rahmenbedingungen des Projekts.
Schritt 3	Aus den Analyse-Ergebnissen abgeleitet die Definition und Bewertung der Potenziale und Risiken des Unternehmens.
	Aus den Analyse-Ergebnissen abgeleitet die Definition und Bewertung der Potenziale und Risiken des Projekts.
Schritt 4	Definition der unternehmerischen Ziele. Nach Formulierung des Unternehmenszieles werden die Ziele für die einzelnen Bereiche der Unternehmenshierarchie gesetzt.
	Definition der Projekt-Ziele.
Schritt 5	Definition der Strategie, d. h. des Vorgehensplanes, um die unternehmerischen Ziele zu erreichen. Auch hier wird erst die generelle Strategie entwickelt und dann Teilstrategien für die unterschiedlichen Unternehmenshierarchieebenen.
	Definition der Strategie, d. h. des Vorgehensplanes, um die Projekt-Ziele zu erreichen.
Schritt 6	Die Umsetzung der Strategie in allen Hierarchieebenen des Unternehmens.
	Die Umsetzung der Projekt-Strategie.
Schritt 7	Die Kontrolle der Zielerreichung, d. h. wurde genau das erreicht, was mit den Zielen vorgegeben wurde und wenn nein, wo liegen die Abweichungen und / oder Defizite.
	Die Kontrolle der Projekt-Zielerreichung.
Schritt 8	Der Neueintritt in den Prozess. Wie anfangs betont, ist es für ein Unternehmen aufgrund der Notwendigkeit zum unternehmerischen Wachstum (Schumpeter, 1912), unabdingbar, sich ständig weiterzuentwickeln.
	Der Neueintritt in den Projekt-Prozess.

10 | Schritte des Forschungs– und Umsetzungsprozesses

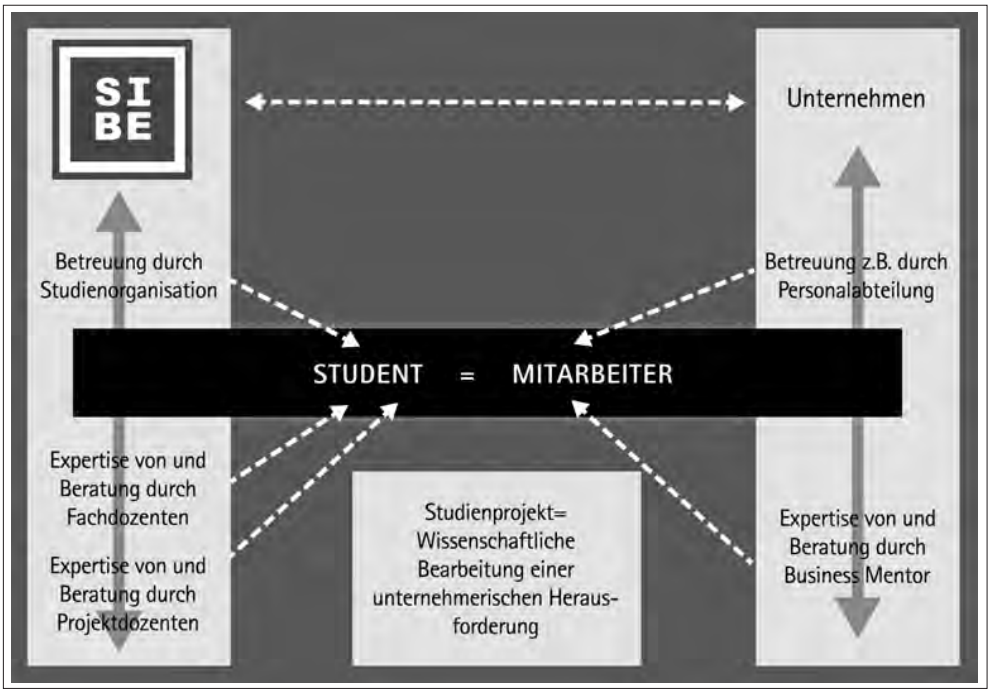
Ein Studium an der SIBE bietet daher die Möglichkeit, ein mikroökonomisches Projekt in einem makroökonomischen Umfeld ganzheitlich zu verstehen und umzusetzen. Zunächst eignen sich die Studierenden vor dem Besuch der Präsenzveranstaltungen Wissen selbst an; die Hochschule unterstützt sie bei ihrem Selbststudium durch Pre-Readings, Web-Based-Trainings u.a. Dieses Wissen wird anschließend noch in Seminaren, anderen Präsenzveranstaltungen, Lerntandems und -gruppen sowie in den so genannten »Transferarbeiten« vertieft.

Das Wissen wird hiernach auf die eigenen Arbeitsinhalte konkret übertragen. Die Studierenden müssen diesen Transfer eigenverantwortlich in offenen Situationen und unter Unsicherheit leisten. Durch diese Rahmenbedingungen werden die Kompetenzentwicklung systematisch gefordert und gefördert. Der Transfer selbst wie auch die Reflexion, die sich vor, während und nach dem Transfer vollzieht, werden dabei dokumentiert in so genannten »Projektstudienarbeiten«, die einen Schwerpunkt der Prüfungsleistungen bilden. Dieser Prozess von Wissensaneignung, Wissenstransfer und Dokumentation wiederholt sich bis zur letzten Prüfung des Studiums.



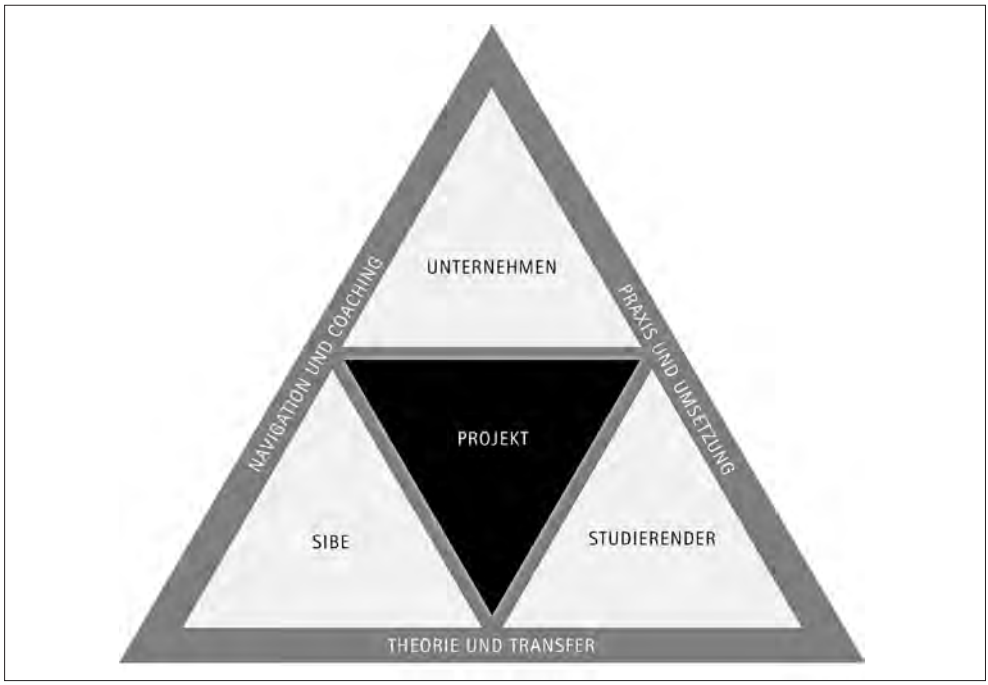
11 | Formaler Ablauf des Projekt-Kompetenz-Studiums an der SIBE

Während des gesamten Studiums an der SIBE kann der Studierende auf die Expertise von und die Beratung durch Fach- wie auch Projektdozenten zurückgreifen. Im projektgebenden Unternehmen wird der Studierende durch einen Business Mentor unterstützt, welcher meist der jeweilige Vorgesetzte (mit akademischer Qualifikation) im Unternehmen ist.



12 | integrative Betreuung

Zusammengefasst: Das Projekt-Kompetenz-Studium der SIBE ist eine besondere Ausgestaltung eines wissenschaftlichen dualen berufsintegrierten Studiums. Der Kerngedanke dieses Studiums ergibt sich durch die beiden Begriffe »Projekt« und »Kompetenz«: Während des Studiums realisieren die Studierenden in einem Unternehmen ein Projekt, welches in der Regel auf ein Projekt im Sinne Schumpeters abzielt. Durch die intensive Beschäftigung mit diesem herausfordernden, da innovativen und ergebnisoffenen Projekt schaffen die Studierenden Wissen und entwickeln Kompetenzen. Die Projektumsetzung, die Wissensgenerierung wie auch die Kompetenzentwicklung sind dabei aufs engste sowohl formal wie auch inhaltlich in das Studium der SIBE integriert.



13 | Das Projekt-Kompetenz-Studium der SIBE

2.3 WAS WIR UNTER BILDUNGSERFOLG VERSTEHEN

Zwei Sachen gehören zur Bildung des Verstandes, ohne welche kein Fortschreiten möglich ist: ein ernstes Einsammeln von Kenntnissen und eine stete Übung der Kräfte. – Es gibt Menschen, die immer studieren, immer lernen und im Grunde auch viele Kenntnisse haben, aber es liegt im dunklen Schleier gehüllt, und es fehlt ihnen an Klarheit, das Eingesammelte ins Leben übertragen zu können, wodurch doch allein alles Wissen erst Wert bekommt.

Friederike Christiane Magdalene von Wurmb

Bildung bedeutet nach unserer Vorstellung immer und zugleich eine auf die gesamte Persönlichkeit abzielende Bildung. Wenn Bildung aber bedeutet, dass der Mensch in seiner Ganzheit Fortschritte macht, dann muss auch das Messen des Bildungserfolgs methodisch so gestaltet sein, diese ganzheitliche Entwicklung sichtbar und wenn möglich objektivierbar zu machen. Eine solche Messung besteht nach unserer Ansicht aus drei komplementären Fragestellungen bzw. Messverfahren:

- Was kann ich und was will ich können: Integration der Messung in die gesamte Handlung.
- Wer bin ich und was sehen andere in mir: Möglichkeit der Reflexion von Selbst- und Fremdbild.
- Was weiß ich und was will ich wissen: klassisches Abfragen von Wissen.

Das Abfragen von Wissen erfolgt an der SIBE mittels schriftlicher, mündlicher oder praktischer Prüfung etc. Diese Praktiken – so althergebracht sie erscheinen mögen – haben auch heute nichts an ihrer Bedeutung verloren. Allerdings werden an der SIBE solche Praktiken dazu eingesetzt zu überprüfen, ob der Lernende die Lerngegenstände vollständig begriffen hat, d.h. den Inhalt, den Kontext und die Relevanz der Lerngegenstände verstanden hat.

Handlungen sind gewissermaßen die Manifestation des synergetischen Zusammenwirkens aller Elemente der eigenen Persönlichkeit. Dementsprechend setzt sich an der SIBE eine ganzheitliche Messung des Bildungserfolgs vor allem mit den Handlungen der Studierenden auseinander. Mit der Integration der Messung in die gesamte Handlung ist gemeint, dass die Messung des Bildungserfolgs alle Phasen einer Handlung umfassen sollte: Informieren, Analysieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und schließlich Auswerten.

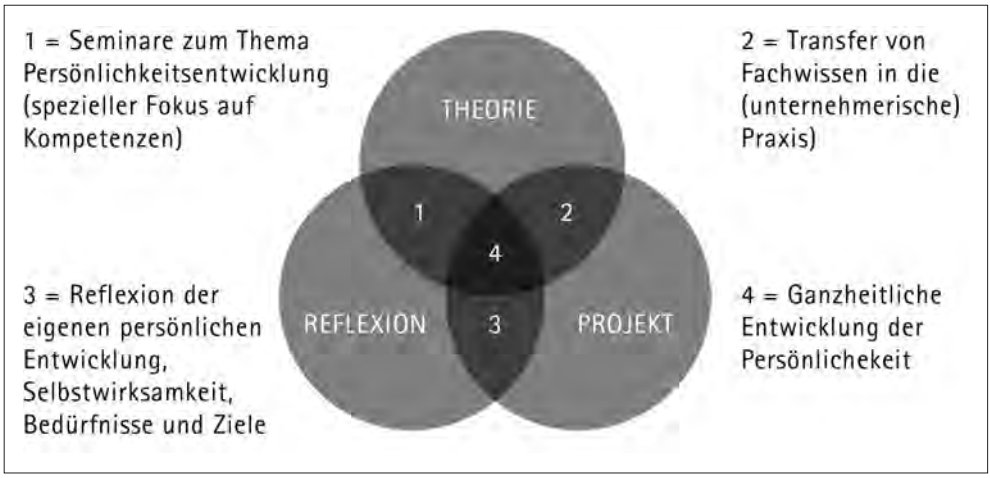
Bei der Reflexion des Selbst- und Fremdbildes geht es der SIBE um jene Bedingungen, welche einer Handlung vorangehen und zum anderen um jene sozialen Folgen, welche sich ihr anschließen. Konkret geht es also darum, die eigenen Elemente der Persönlichkeit (Wissen, Kompetenz, Temperament, Charakter, Werte) und die entgegengebrachte Wertschätzung (Ansehen, Charisma, Autorität) durch andere vollständig zu reflektieren. Vollständig bedeutet zum einen, dass diese Reflexion eine Selbst- wie auch eine Fremdeinschätzung umfassen sollte. Vollständig bedeutet zum anderen, dass der Lernende auch reflektiert, ob er das gesetzte Lernziel bzw. das gesetzte Bildungsideal erreichen kann – und es auch will.

2.4 DER DREIKLANG: BILDUNG–INNOVATION–SCHÖPFERISCHE PERSÖNLICHKEIT

> *Das auseinander Strebende vereinigt sich und aus den verschiedenen Tönen entsteht die schönste Harmonie […].*
>
> *Heraklit*

Nach unserer Interpretation des Humboldt´schen Ideals zielt Bildung auf die Gestaltung und Verfeinerung der Persönlichkeit im Sinne eines Habens und Seins. Und die Aufgabe als Bildungsinstitution sehen wir hierbei darin, Menschen die Rahmenbedingungen zu bieten, unter denen speziell die Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit möglich ist.

Im engeren Sinne würde sich ein Studium vor allem auf den Teil »Theorie« beschränken, d.h. auf die Gesamtheit der Wissensvermittlung während des Studiums (Seminare, Selbstlernphasen). Durch die besondere Struktur des Projekt-Kompetenz-Studiums der SIBE kommen zur »Theorie« die Teile »Besinnung« und »Projekt« hinzu. Der Teil »Reflexion« bedeutet die Besinnung über Entwicklung, Bedürfnisse und Ziele. Der Teil »Projekt« bedeutet die Gesamtheit der Projektarbeit, d.h. alle Projektphasen (inklusive Erarbeitung von Lösungen für das zugrunde liegende unternehmerische Problem, Umsetzen dieser Lösungen und Projektdokumentation) sowie alle praktischen Phasen des Studiums (Kolloquien, Projekttage etc.).



14 | Gesamtüberblick PKS der SIBE

Die Schnittmenge zwischen Theorie und Reflexion (1) wird gebildet durch die Seminare zum Thema »Persönlichkeitsentwicklung« und anderen Veranstaltungen (regelmäßig stattfindende Symposien wie der »Stuttgarter Kompetenz-Tag« und diverse Vortragsreihen).

Die Schnittmenge zwischen Theorie und Projekt (2) bedeutet einen beidseitigen konkreten Wissenstransfer zwischen Studium und unternehmerischer Praxis. Dieser Transfer wird von der SIBE durch die besondere inhaltliche wie auch formale Integration des Projekts gewährleistet.

Die Schnittmenge zwischen Reflexion und Projekt (3) bedeutet, dass man seine eigene Persönlichkeitsentwicklung im und durch den unternehmerischen Alltag bewusst erkennt. Diese Metaebene wird zum einen geschaffen durch die regelmäßig stattfindenden Kompetenztests; zum anderen vollzieht sich dieses Hinter-sich-selbst-und-alles-andere-Treten durch die Reflexion des Projekts, also durch ein Überlegen, was man vollbringen kann und vollbracht hat. Zu diesen Reflexionen gehört auch, dass man erst und nur durch die konkrete Erfahrung des Management-Alltags sich darüber bewusst wird, ob dies für einen selbst wirklich der richtige Weg ist, ob eine solche Karriere den eigenen Bedürfnissen und Zielen entspricht.

Das synergetische Zusammenwirken aller drei Elemente (4) ermöglicht schließlich eine ganzheitliche Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit:

- Unternehmerisches Wissen: Durch das Curriculum, welches sich an der Logik eines Businessplans orientiert, lernt der Studierende die interdisziplinären Aspekte einer Unternehmung kennen. Durch den Kontakt mit Studierenden, die einen anderen akademischen und/oder kulturellen Hintergrund haben, baut der Studierende sein allgemeines und interkulturelles Wissen aus.

- Unternehmerisches Kompetenzprofil: Auf der Grundlage des im Studium vermittelten Wissens realisiert der Studierende ein Innovationsprojekt, d.h. er sieht sich einer herausfordernden, in der Regel noch nie dagewesenen unternehmerischen Problemstellung gegenüber, an der er sich abarbeiten und seine Kompetenzen entwickeln kann. Sowohl das »Abarbeiten« wie auch die Kompetenzentwicklung werden systematisch und wissenschaftlich begleitet, d.h.: Der Studierende wird im Rahmen seines Studiums durch verschiedenste Mechanismen zu einer ständigen Auseinandersetzung mit sich selbst und schließlich Demonstration seiner selbst angeregt, sei es durch die Dokumentation und Verteidigung seiner Projektperformanz in Hochschule und Unternehmen, sei es durch die Kompetenzmessverfahren. Dem Studierenden werden durch das Feedback auf sein konkretes Tun, seine Projektarbeit (z.B. durch die Projektseminararbeit und Mitarbeitergespräche mit dem Business Mentor) sowie durch die Kompetenztests (KODE® und KODE®X) auf zweifache Weise objektivierte Informationen zur Verfügung gestellt, wie seine Kompetenzentwicklung verläuft und wo eventuell noch Entwicklungsbedarf besteht.

- Unternehmerisches Temperament: Durch die ambitionierten Ziele, welche einem Innovations-Projekt eigen sind, muss der Studierende seine Komfortzone verlassen.

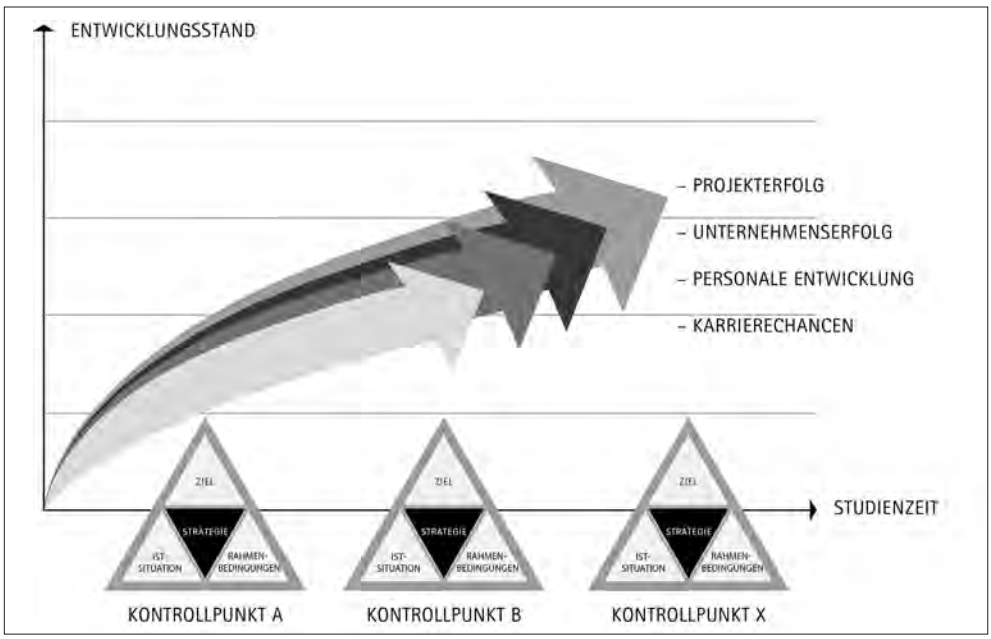
- Unternehmerischer Charakter: Durch das regelmäßige Feedback der Kommilitonen, Vorgesetzten und Dozenten in Bezug auf die personale Entwicklung und den Verlauf des Projekts, wird die Selbstreflexion des Studierenden unterstützt und Selbst-Bewusst-Sein entwickelt. Der Studierende muss sein Projekt im Unternehmen, wie auch vor den Kommilitonen regelmäßig verteidigen und übt so, sich und seine Arbeit zu präsentieren. Zudem muss er zur erfolgreichen Umsetzung seines Projektes seine Ziele verschiedensten Anspruchs- und Zielgruppen verkaufen. Dies macht ihn letztendlich mündig. Verantwortungs-Bewusst-Sein wird durch die Arbeit in Gruppen und Teams im Unternehmen, wie im Studium unterstützt. Der Studierende muss neben seinen eigenen Zielen auch die der Gruppe bzw. die des Teams, des Kollegen, Vorgesetzten und Dozenten bedenken.

- Ansehen: Der Studierende muss den Nutzen seines Projekts für das Unternehmen deutlich machen und sich somit Ansehen verschaffen.

- Charisma: Der Studierende muss im Unternehmen mit Überzeugung für das eigene Projekt werben und dabei Charisma beweisen.

- Indem der Studierende erfolgreich ein Innovations-Projekt umsetzt, liefert er seiner Gemeinschaft (Vorgesetzte, Mitarbeiter, Kunden etc.) einen nachhaltigen Nutzenbeitrag. Hierdurch gewinnt er auf »natürlichem« Wege an Autorität.

Die Integration von Innovationsprojekt und Kompetenzentwicklung hat zur Folge, dass sowohl Unternehmen wie auch Studierende profitieren können: Das Unternehmen kann zum einen systematisch und über einen relativ langen Zeitraum beurteilen, wie groß das Potenzial des Studierenden ist und ob er zum Unternehmen passt. Zum anderen wird durch die erfolgreiche Bewältigung eines Innovationsprojekts der Erfolg des Unternehmens nachhaltig gesichert und ausgebaut. Der Studierende kann sich unter relativ geschützten und dennoch zutiefst wirklichen Bedingungen an einem innovativen Vorhaben versuchen. Dergestalt wird dem Studierenden die Möglichkeit gegeben, sein Potenzial (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit (weiter) zu verwirklichen und so auch seine Karriere (weiter) voran zu bringen. Sowohl die Entwicklung des Projekts wie auch die Entwicklung der Persönlichkeit werden durch die in das Studium integrierten Institutionen begleitet (Projektseminararbeiten etc. für das Projekt, Kompetenztests etc. für die personale Entwicklung). Durch die fortlaufende Möglichkeit der Reflexion der Aspekte Ist-Situation, Rahmenbedingungen, Ziele und Strategien bei der Projekt- und Persönlichkeitsentwicklung und der daraus entstehenden Dynamik ergibt sich – freilich mit aller idealtypischer Übertreibung – folgende vierfache Entwicklungsdynamik:



15 | Entwicklungen beim PKS der SIBE (idealtypischer Verlauf)

3 ETHIKKODEX

Die moralische Bildung des Menschen darf nicht von der Besserung der Sitten, sondern muss von der Umwandlung der Denkungsart und von dort der Gründung eines Charakters anfangen.

Immanuel Kant

Der nun folgende Ethikkodex richtet sich an Mitarbeiter, Dozenten und Projektdozenten, Studierende, Business-Mentoren und Mentoren und damit kurzum: an alle Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten.

In den folgenden Commitments haben wir definiert, was in unserer »kleinen Welt« als angemessen, erstrebenswert und wertvoll gelten soll. Diese Commitments sind freilich keine Schaffung aus dem Nichts, sondern gründen auf den »Glauben an die Grundrechte des Menschen, an Würde und Wert der menschlichen Persönlichkeit« (Charta der Vereinten Nationen) sowie auf den deutschen und europäischen Rechtsgrundsätzen. Prinzip und Ursache für all unsere Vorstellung von Sittlichkeit und Gerechtigkeit ist somit einerseits jener Grundsatz, dass jedem Menschen gleichermaßen aufgrund seines Menschseins unhinterfragbare und unhintergehbare Rechte zustehen; Prinzip und Ursache für all unsere Vorstellung von Sittlichkeit und Gerechtigkeit sind andererseits jene allgemein anerkannten und verpflichtenden Grundsätze freiheitlich demokratischer Rechtssysteme.

3.1 BILDUNGSIDEAL

Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten, orientieren sich am Bildungsideal der »schöpferischen Persönlichkeit«.

Als schöpferische Persönlichkeiten bezeichnen wir all jene Menschen, welche, nachdem sie durch ihre breite Bildung umsichtig die möglichen komplexen Folgen ihrer Handlungen und Entscheidungen durchdacht und vor dem Hintergrund ihrer Werte beurteilt haben, das Wissen und Können und auch die Kraft und den Mut haben, selbst Ziele zu formulieren und diese Wirklichkeit werden zu lassen in Situationen, für die es keine Matrize, keinen Standard, kein Richtig und kein Falsch gibt.

3.2 TUGENDEN

Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten, richten ihr Denken und Handeln am sittlich Guten und Gerechten aus.

Aufgrund des Menschenbilds der SIBE vom freien und selbstbestimmten Menschen ist es nicht der Anspruch der SIBE eine allgemeingültige Moralität in Form eines Wertekanons aufzustellen. Um sittlich, d.h. gut und gerecht im Kontext von Innovationen und unternehmerischen Handelns denken und handeln zu können, erachtet die SIBE allerdings die Werte der Steinbeis-Stiftung für bedenkenswert und fruchtbar.

Von Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten, wird daher erwartet, dass sie sich intensiv sowohl in ihrem Denken wie auch Handeln mit den Begriffen und den dahinterliegenden Prinzipien von Vertrauen, Toleranz, Konsequenz, Nachhaltigkeit und Respekt auseinandersetzen.

- Vertrauen ist jene »Hypothese künftigen Verhaltens« (Georg Simmel), jener mittlere Zustand zwischen Wissen und Nichtwissen um die Handlungen des vertrauten Menschen; Vertrauen ist kurzum jener Glaube an einen Menschen, der immer dann besonders bedeutsam wird, wenn dieser Mensch, dem man Vertrauen schenkt, in einer neuen oder so noch nicht dagewesene Situation handeln muss.

- Toleranz soll hier verstanden werden im Sinne von »to honour the otherness in the other, the strangeness in the stranger« (Zygmunt Bauman). Toleranz ist besonders gefragt in Situationen, für die es keine Matrize, keinen Standard, kein Richtig oder Falsch gibt. Denn in solchen Situationen können Menschen nicht gemäß (allgemein) geltender Regeln und Normen handeln, sondern nur selbstorganisiert vor dem Hintergrund von zutiefst subjektiven Vorstellungen des Erwünschten.

- Konsequenz bedeutet zweierlei: 1. den Mut und die Tatkraft, dass Handlungen und Entscheidungen Folgen haben; 2. das Folgebewusstsein, das Antizipieren, dass und welche unternehmerischen, sozialen und ökologischen Auswirkungen Handlungen und Entscheidungen haben könnten.

- Nachhaltigkeit soll verstanden sein als ein Streben, den sozialen, ökologischen, wirtschaftlichen Wohlstand jetziger und zukünftiger Generationen zu erhalten und auszubauen.

- In einer Zeit, in der innovative Vorhaben von und durch Teams verwirklicht werden, in denen sich im Kleinen die Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Welt widerspiegelt, gilt: Wir müssen zum einen das individuelle und kulturelle Anderssein kennen, das uns auf der Oberfläche

vermeintlich voneinander unterscheidet; zum anderen müssen wir uns aber auch vor allem jener menschengemeinsamen Rechte und Pflichten des Zusammenlebens und auch des Zusammenarbeitens bewusst werden und unser Handeln danach ausrichten. Ungeachtet von Alter, Geschlecht, Nationalität, Kultur, Bildung und sozialer Stellung: Niemand mag betrogen, belogen, ausgenutzt, geringschätzig oder gar entwürdigend behandelt werden; und jeder Mensch auf diesem Planeten erwartet Ehrlich- und Aufrichtigkeit, Anerkennung, Achtung und Wertschätzung, d.h. mit einem Wort: Respekt.

3.3 STUDIENZWECKE

Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten, setzen sich dafür ein, dass während eines SIBE-Studiums folgende Zwecke verwirklicht werden.

Bei SIBE-Studierenden sollen die formellen (Seminar etc.) und informellen (Lerngruppen etc.) Studienteile wie auch die studienintegrierte Arbeit am jeweiligen Innovations-Projekt folgenden Zwecken dienen: 1. der Bildung einer heuristischen und schöpferischen Denk- und Handlungsfähigkeit und damit auch zu einer ausgesprochenen Berufsbefähigung (»Employability«) und Unternehmertum; 2. der Bildung eines umfassenden Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens sowie einem ausgesprochenen Streben nach Selbstbestimmtheit und damit zu einer ausgesprochenen Fähigkeit und Freude an der Reichhaltigkeit einer vielgestaltigen Welt teilhaben zu können und zu wollen.

Der Wissenstransfer aus dem Studium und damit die Reflexion sowie das Abarbeiten und das Vollbringen des studienintegrierten Innovations-Projekts durch den Studierenden soll auf Unternehmensseite zur Festigung und zum Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit dienen; dies dient wiederum der volkswirtschaftlichen Stabilität und Wachstum; und dies dient letztlich der Mehrung des gesamtgesellschaftlichen Wohlstands.

3.4 STUDIENZIELE

Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten, setzen sich dafür ein, dass während eines SIBE-Studiums die unten genannten Ziele bezüglich Projekt, Kompetenzentwicklung und Studium erreicht werden.

Besonders Wert wird dabei auf die Selbstorganisation der Studierenden gelegt, d.h.: Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten, setzen sich dafür ein, dass Studierende während eines SIBE-Studiums das Wissen, Können und Wollen entwickeln, sich gegenseitig bei der Erreichung der Studienziele zu unterstützen.

PROJEKT

Die Studierenden erbringen einen monetären Nutzen für das Unternehmen von mindestens 100.000 Euro (M.A.- und MSc.-Studierende) bzw. 250.000 Euro (MBA-Studierende) Euro bis zum Ende des Studiums. Um die Studienziele zu erreichen, ist es nicht von entscheidender Bedeutung, ob ein Nutzenbeitrag von 70.000 Euro oder 250.000 Euro erwirtschaftet wird – entscheidend ist für die Studierenden die Erfahrung, dass sie selbstständig und eigenverantwortlich in der Lage sind, solche Nutzenbeiträge zu generieren.

KOMPETENZ

Das Projekt-Kompetenz-Studium der SIBE unterstützt die Studierenden bei der Kompetenzentwicklung mit Blick auf die Kompetenzanforderungen an Führungskräfte. Indikatoren für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung in diesem Sinne ist zum einen das Erreichen des Sollkorridors bezüglich der Ausprägung aller 16 Teilkompetenzen des SIBE-KODE®X am Ende des Studiums. (Nachfolgend werden diese Teilkompetenzen ausführlich dargestellt.) Die Kompetenzentwicklung ist jedoch zum anderen erst und nur dann vollständig, wenn auch das Selbst- und Fremdbild des Studierenden im SIBE-KODE®X am Ende des Studiums im Einklang sind.

STUDIUM

Wissen, Qualifikation und Transferfähigkeit der Studierenden werden durch die Noten des Studiums bewertet und durch die Vergabe des akademischen Grades honoriert. Dabei ist die Abschlussnote als subjektives Ziel der Studierenden zu betrachten, welches individuell von den Studierenden spezifiziert werden kann.

3.5 ZIELE DER KOMPETENZENTWICKLUNG

Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten, streben danach, dass während eines SIBE-Studiums vor allem jene 16 Kompetenzen entwickelt werden, die für eine Führungsposition unabdingbar sind und im SIBE-KODE®X aufgeführt sind.

Die 16 Teilkompetenzen einer Führungskraft des SIBE-KODE®X sind:

Kompetenz	Beschreibung der Kompetenz
ergebnisorientiertes Handeln	– Verfolgt und realisiert Ziele bewusst mit großer Willensstärke, Beharrlichkeit und Aktivität und gibt sich erst zufrieden, wenn klare Ergebnisse vorliegen. – Nimmt auf alle Teilaspekte des zum Ziel führenden Handelns aktiv Einfluss. – Legt bei zeitweiligen Schwierigkeiten bei der Sicherung der Ergebnisse eine große Ausdauer an den Tag. – Wird durch die Erwartung von konkreten Ergebnissen motiviert.
Loyalität Integrität	– Steht klar zum Unternehmen und zu den Mitarbeitern/ Kollegen – sowohl in positiven als auch in kritischen Situationen. – Ist gegenüber Führungskräften offen und kooperationsbereit. – Setzt sich für das Unternehmen und seine Ziele ein, identifiziert sich mit den Produkten/ Dienstleistungen des Unternehmens und vertritt diese mit Überzeugung. – Vertritt das Unternehmen in der Öffentlichkeit aktiv und hält eigene Unzufriedenheiten mit dem Unternehmen zurück.
analytische Fähigkeiten	– Besitzt eine rasche Auffassungsgabe, beherrscht Methoden des abstrakten Denkens und kann sich klar ausdrücken. – Kann Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, die Informationsflut verdichten, Sachverhalte schnell auf den Punkt bringen, Tendenzen und Zusammenhänge erkennen und richtige Schlüsse und Strategien daraus ableiten. – Versteht es mit Zahlen, Daten und Fakten sicher umzugehen und aus der Informations- und Datenvielfalt ein klar strukturiertes Bild zu zeichnen.

Problemlösungs-fähigkeit	– Identifiziert problematische Situations-, Prozess- und Zielstrukturen, löst Aufgaben und Probleme intensiv zupackend durch Rückgriff auf das eigene sowie auf das im Unternehmen vorhandene fachliche und methodische Wissen. – Bringt die erkannten Probleme in kreative Diskussionen der Arbeitsgruppe oder des Unternehmens ein. Gestaltet Kommunikations- und Leitungsstrukturen dem erkannten Problemtyp entsprechend effektiv. – Initiiert systematisch-methodische Vorgehensweisen bzw. Prozesse sowie Problemlösungsprozesse mit einzelnen Personen oder (Projekt-)Gruppen. – Grenzt dabei Risiken systematisch ein und löst komplexe Probleme in bearbeitbare Teilprobleme bzw. -schritte auf.
Zuverlässigkeit	– Entwickelt eine hohe Eigenverantwortung und (Arbeits-)Disziplin, ein starkes Pflichtgefühl und Aufgabenbewusstsein und ist vertrauenswürdig. – Hat eine idealorientierte Arbeitseinstellung und handelt wertgeleitet, mit hohen Ansprüchen an sich selbst und andere. – Setzt sich dafür ein, wichtige Werte in der Unternehmenskultur zu verankern. – Setzt als richtig Erkanntes möglichst schnell und energisch durch und hält dabei Emotionen und Wertungen aus sachlichen Aussagen heraus. – Unterstützt die Wahrung der Unternehmensinteressen durch eigenes wirtschaftliches Verhalten und hohe Loyalität, thematisiert Fehler und Probleme, wenn diese das Unternehmen gefährden.
Entscheidungs-fähigkeit	– Ist gerne bereit, Entscheidungen zu treffen und sie konsequent umzusetzen. – Nimmt alternative Handlungsmöglichkeiten aktiv wahr, ist fähig, Alternativen erkenntnismäßig und wertmäßig zu beurteilen. – Kann sich in Fällen nicht berechenbarer Entscheidungen sowohl auf eine Analyse als auch auf seine Intuition beziehen. – Kann klare Prioritäten setzen.

Gestaltungswille	– Hat Freude daran, Systeme und Prozesse aktiv zu gestalten. Lässt sich durch Herausforderungen motivieren und besitzt den Willen, Lösungen auch gegen Widerstände durchzusetzen. – Kann Projekte bedarfsgerecht auswählen, setzt klare Prioritäten in der Entwicklung von Lösungen. – Ist in der Lage, systematisch ganzheitliche Problemlösungen zu entwickeln, kann dabei Wissen und Ideen anderer systematisch generieren, weiterentwickeln und in die Lösung integrieren. – Kann komplexe Vorhaben termingerecht, kostengünstig und in hoher Qualität umsetzen und ist in der Lage, komplexe Prozesse zu koordinieren und zu organisieren.
Kommunikationsfähigkeit	– Knüpft gerne Kontakte und kommuniziert mit Menschen, geht offen und wohlwollend, aber mit der notwendigen Distanz, auf andere Menschen zu. – Respektiert die Mitmenschen, hört gut zu und geht auf die Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und mit Frustrationstoleranz. – Besitzt eine hohe Überzeugungsfähigkeit. – Kann seine Kommunikation der Zielgruppe anpassen, kann den Prozess der Zielfindung überzeugend steuern und vermittelt Ziele plausibel; achtet darauf, dass die Mitarbeiter und Kollegen die Ziele kennen und verinnerlichen.
Initiative	– Zeigt im gesamten Arbeitsprozess, aber auch im Privatleben, hohes persönliches Engagement. – Entwickelt eigene Zielvorstellungen und Ideen und setzt sich aktiv und erfolgreich dafür ein. – Eignet sich das dafür notwendige Wissen an. – Die eigenen Aktivitäten finden bei anderen hohe Akzeptanz.
Einsatzbereitschaft	– Setzt sich selbstlos und verantwortungsbewusst für gemeinsame Unternehmens- und Arbeitsziele sowie im Privatleben ein. – Stellt hohe Forderungen an die eigenen Anstrengungen und die der Mitarbeiter und Kollegen. – Wirkt durch sein Handeln für andere als Vorbild. – Kann andere zu tatkräftigen Handlungen bewegen.

ganzheitliches Denken	– Richtet das Denken nicht nur auf fachlich-methodische Details der eigenen Arbeit, sondern auf deren umfassende Inhalte, Zusammenhänge und Hintergründe. – Kann über die eigene Arbeitsgruppe und das eigene Unternehmen hinausgehen; erkennt und betrachtet das nähere und weitere Umfeld der Aufgabenstellung. – Beachtet dabei nicht nur die im engeren Sinne fachlichen, sondern auch die ethischen, ökonomischen, politischen, sozialen und ökologischen Wechselbeziehungen des eigenen Handelns. – Die Persönlichkeit integriert das Fachliche und ordnet sich ihm nicht einfach unter.
Konfliktlösungsfähigkeit	– Erkennt die Interessensgegensätze anderer und kennt die eigene Interessenlage. – Besitzt die nötige Einsicht und Toleranz, andere Interessen unvoreingenommen zu prüfen und die eigenen kritisch zu hinterfragen. – Führt konfliktäre Gespräche mit Kollegen, Führungskräften, Kunden etc. sensibel und hält Konflikte aus. Besitzt Überzeugungsfähigkeit, löst Widerstände und Blockaden durch überzeugende Argumentation auf, schafft Vertrauen und wirkt sicher im Auftreten. – Löst Konflikte nicht auf Kosten der widerstreitenden Parteien, sondern so, dass deren Eigenverantwortung, Kreativität und soziale Kommunikation zunimmt, ist deshalb eine Persönlichkeit, die in Konfliktfällen, gerne als Vermittler aufgesucht wird.
Teamfähigkeit	– Ist bereit und in der Lage, in Gruppen/ Teams zu arbeiten, geht auf andere offen und wohlwollend, aber ohne Distanzlosigkeit zu. – Veranlasst die offene Darlegung anderer Sichtweisen und Meinungen, hört gut zu und geht auf Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und frustrationstolerant; hält andere Sichtweisen und Meinungen aus und ist in der Lage, sie in die Gruppenprozesse einzubinden. – Ist konsensfähig und setzt sich auch bei Differenzen für gemeinsame Lösungen ein, überzeugt durch Argumente. – Wirkt vermittelnd zwischen eigenem Leistungsniveau, durchschnittlichem Leistungsniveau der Gruppe und sozialen Leistungs- und Wertvorgaben.

Akquisitionsstärke	– Geht auf andere Personen aktiv und initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation. – Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht. – Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbstständig ein, kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren. – Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenüber ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termin etc.)
Belastbarkeit	– Organisiert bei Unbestimmtheiten, Schwierigkeiten, Widerständen und unter Stress für einen überschaubaren Zeitraum. – Hält auch unter solchen komplizierten Bedingungen an Vorhaben fest und fühlt sich durch erhöhte Anforderungen herausgefordert und aktiviert. – Macht durch sein Verhalten auch Anderen Mut, sich Belastungen zu stellen und dies als Herausforderungen für die Entwicklung der eigenen Person oder der Gruppe, Abteilung etc. anzunehmen. – Betrachtet zurückliegende Konflikte und kritische Bewährungssituationen als persönliche Entwicklungs- und Reifeimpulse und versucht, sachlich zu handeln; ist psychisch stabil genug, um auftretenden Stress positiv zu verarbeiten.
Innovations-freudigkeit	– Sucht und realisiert aktiv positive Veränderungen von Produkten/ Dienstleistungen, Produktions- und Organisationsmethoden, Marktbeziehungen und übergreifende Vernetzungen, stellt sich Problem- und Handlungssituationen mit offenem Ausgang bewusst und gern. – Ist Neuem gegenüber auch außerhalb der Arbeitssphäre, im sozialen Umfeld im Freizeitbereich, in der Privatsphäre aufgeschlossen, setzt Neuerungen gern aktiv um. – Erbringt in Situationen, die für Veränderungen offen sind, oft die besten und kreativsten Leistungen. – Erweitert durch den intensiven Gewinn von Erfahrungen, durch Lernen und Umweltexploration kontinuierlich die Voraussetzungen, um innovativ wirken zu können.

3.6 GUTE WISSENSCHAFTLICHE PRAXIS

Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten, halten sich an folgende Prinzipien guter wissenschaftlicher Praxis.

Akademisches Fehlverhalten steht ganz klar im Widerspruch zu unseren Wertevorstellungen. Bei groben Verstößen oder Missachtung der Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis wird die SIBE konsequent und nachvollziehbar reagieren. Zu diesen Grundsätzen gehören insbesondere:

- lege artis zu arbeiten,
- korrekte Angaben zu machen,
- geistiges Eigentum anderer zu achten sowie
- andere in ihrer Forschungstätigkeit nicht zu beeinträchtigen.

Im Einzelnen schließt dies Folgendes ein:

- die nachvollziehbare Beschreibung der angewandten Methoden,
- die Einhaltung der Forschungsziele im Sinne von Wissenschaftlichkeit und Praxistauglichkeit,
- die vollständige Dokumentation aller im Forschungsprozess erhobenen und für die Veröffentlichung relevanten Daten,
- das Bemühen um eine nachprüfbare Darstellung der Forschungsergebnisse,
- die korrekte Verwendung von Darstellungen oder Abbildungen,
- die Anerkennung von Rechten anderer in Bezug auf von diesen geschaffene urheberrechtlich geschützte Werke oder von diesen stammenden wesentliche wissenschaftliche Erkenntnisse, Hypothesen, Lehren oder Forschungsansätze durch Unterlassung
- der unbefugten Verwertung unter Anmaßung der Autorschaft,
- der Ausbeutung von Forschungsansätzen und Ideen anderer,
- der Anmaßung wissenschaftlicher Autor- oder Mitautorschaft,
- der Verfälschung des Inhalts oder
- der unbefugten Veröffentlichung und das unbefugte Zugänglichmachen gegenüber Dritten, solange das Werk, die Erkenntnis, die Hypothese, die Lehre oder der Forschungsansatz noch nicht veröffentlicht ist,
- die Inanspruchnahme der (Mit-)Autorschaft eines anderen nur mit dessen Einverständnis andere in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit, z.B. durch Sabotage (einschließlich des Beschädigens, Zerstörens oder Manipulierens von Literatur, Archiv- und Quellenmaterial, Unterlagen, Hardware, Software oder sonstiger Sachen, die ein anderer zur Durchführung eines Forschungsvorhabens benötigt), in keiner Weise zu behindern.

3.7 PRINZIPIEN FÜR EINE »LERNENDE KULTUR«

Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten, verinnerlichen und verwirklichen die folgenden Prinzipien für eine »lernende Kultur«.

LERN- UND LEISTUNGSVERSTÄNDNIS

Bildung kann nie von außen an den Lernenden herangetragen, sondern lediglich befördert werden. Nach unserem Verständnis kann und soll es daher nicht die Aufgabe einer Bildungsinstitution sein, Bildung als ein fertiges Produkt beim Lernenden abzuliefern; vielmehr ist es unserer Ansicht die Aufgabe einer Bildungsinstitution die chancengleichen Bedingungen und Möglichkeiten zu schaffen, unter denen sich Lernende Wissen erarbeiten und Erfahrungen machen, um sich damit selbst zu bilden.

Freilich ist der Erfolg von Bildung auch abhängig von der Qualität des Lehrens, d.h. vom Wissen, Können und Wollen der Lehrenden und von den Rahmenbedingungen, unter denen sich Studierende selbst bilden können. Der Erfolg von Bildung steht und fällt jedoch letztlich mit der Lern- und Leistungsbereitschaft des Studierenden. Die Qualität des Projekt-Kompetenz-Studiums und die damit verbundene Anerkennung des Abschlusses in der Praxis hängen daher unmittelbar ab vom Lern- und Leistungsverständnis und der Lern- und Leistungsbereitschaft von Lehrenden, Business-Mentoren, Studienorganisation und vor allem Studierenden. Lern- und Leistungsziele können nur in Partnerschaft zwischen diesen Parteien erreicht werden.

Der fortlaufende Anspruch und das fortlaufende Ziel der SIBE ist es, eine der besten internationalen Business Schools zu werden und zu sein. Das bedeutet einerseits exzellente Lehre sowie exzellente Bedingungen des Bildens; das bedeutet aber vor allem, dass ein Studium an der SIBE eine sehr hohe Lern- und Leistungsfähigkeit und Lern- und Leistungsbereitschaft bei Studierenden voraussetzt und abfordert. Ein ausgesprochenes Lernverständnis drückt sich aus in einer hohen Motivation, sich Wissen erarbeiten und Erfahrungen machen zu wollen. Ein ausgesprochenes Leistungsverständnis drückt sich darin aus, proaktiv Einsatz zu zeigen, nicht auf das Handeln anderer zu warten, sondern sich selbst transfer- und lösungsorientiert einzubringen. Das Lern- und Leistungsprinzip wird konsequent vorausgesetzt und abgefordert in Seminaren und Kolloquien, im Selbststudium, in Prüfungen und in der unternehmerischen Praxis. Leistungsnachweise (Prüfungen, Praxisprojekte, Transferarbeiten, Projektstudienarbeiten und Masterthesis) sind konsequent auf das Bildungsideal, die Studienzwecke und die Studienziele ausgerichtet. Die Leistungsnachweise können grundsätzlich alle in den Modulzielen formulierten wie auch im Unterricht konkretisierten Themen umfassen. Hierbei gilt das gesprochene Wort, d.h. der durch die Lehrperson behandelte Stoff.

EIGENMOTIVATION

Mit einem Studium an der SIBE fördern wir jene Studierenden, welche im Bewusstsein ihrer Möglichkeiten hoch motiviert sind, ein klares Ziel vor Augen haben und ihren Lernfortschritt auch selbständig steuern wollen und können. Für diese Lernsteuerung vermitteln die Lehrpersonen transparente Strukturen und Unterstützung für das Selbststudium, im Unterricht und für die Praxis. Sie stellen die relevanten Lernunterlagen auf dem E-Campus rechtzeitig zur Verfügung. Die Studierenden nehmen umgekehrt dieses Angebot nach dem Holprinzip in Anspruch, nehmen aktiv an den Lehrveranstaltungen teil, arbeiten den Lernstoff fundiert auf und erfüllen die im angeleiteten Selbststudium erteilten Aufträge eigenständig.

Die Studierenden zeigen hierbei das gleiche Maß an Selbständigkeit, wie dies heute in der Arbeitswelt von (Nachwuchs-)Führungskräften gefordert wird.

SITTLICHKEIT UND PROFESSIONALITÄT BEIM SOZIALVERHALTEN

Studierende der SIBE sind sich bewusst, dass sie im Studium zugleich Repräsentanten einer Hochschule und ihres Unternehmens sind und bereits eine persönliche »Visitenkarte« als künftige Führungskräfte abgeben. Als angehende Führungskräfte zeichnen sich Studierende der SIBE jederzeit während des Studiums durch ein sittliches wie auch professionelles Sozialverhalten aus. Hierzu gehören fairer und achtungsvoller Umgang, Verantwortungsbereitschaft, Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit, Kollegialität, Sorgfalt, Pünktlichkeit und Verlässlichkeit, kein unentschuldigtes Fernbleiben sowie Einhalten der im Geschäftsleben üblichen Anstandsregeln im Auftreten, bei der Kleidung und im Verhalten. Ein solches Verhalten ist dabei nicht selektiv, sondern ungeachtet von Alter, Geschlecht, Nationalität, Kultur, Bildung und sozialer Stellung des jeweiligen Gegenübers zu zeigen.

Dozierende sind angehalten, ein sittliches und professionelles Sozialverhalten der Studierenden zu fördern wie auch gegebenenfalls zu fordern. Hierzu können sie Studierende zu individuellen Entwicklungsgesprächen einladen. Bei Verstößen gegen die Rahmenstudien- oder Rahmenprüfungsordnung der Steinbeis-Hochschule Berlin kommen die dort beschriebenen Maßnahmen zur Anwendung.

NEUGIER AUF UND RESPEKT FÜR DAS ANDERE UND FREMDE

Studierende der SIBE achten und nutzen die Multinationalität und die Diversität von Fakultät, Partnerunternehmen, Partnerhochschulen und Kommilitonen. Bei internen wie externen Veranstaltungen verhalten sie sich achtungsvoll gegenüber »dem Anderen« und »dem Fremden«. Bei Auslandsaufenthalten werden SIBE-Studierende der Verantwortung gegenüber der Partnerhochschule gerecht und respektieren und halten sich an die Gepflogenheiten, Gesetze und Kultur des Gastlandes. SIBE-Studierende leben ein angemessenes, integratives Verhalten im Gastland und vor Ort an der jeweiligen Partnerhochschule. Mit Vertrauen, Respekt, Wissbegier, offener Kommunikation und konstruktiver Zusammenarbeit erkennen und erarbeiten Studierende in der und durch die Begegnung mit dem »Anderen« und »Fremden« verschiedene Perspektiven und alternative Lösungen.

ENGAGEMENT

Das von SIBE-Studierenden ein- und abgeforderte Lern- und Leistungsverständnis zeigt sich zum einen beim Engagement für die Innovationsfähigkeit des jeweiligen Partnerunternehmens. Das Lern- und Leistungsverständnis zeigt sich weiterhin in der Formulierung und Verwirklichung eigener Entwicklungs- und Karriereziele.

Darüber hinaus zeigt sich das Lern- und Leistungsverständnis von SIBE-Studierenden bei der Entwicklung der Hochschule. Über die Lehre hinaus fördert die SIBE auch studentisches Engagement in der Hochschulentwicklung und bietet entsprechende Partizipationsmöglichkeiten an: Kurssprecher, Hochschulrat, Studierenden-Initiativen, Vortragsreihen, Unternehmerabende, Alumni-Initiativen und Veranstaltungen, Symposien der SIBE und der Steinbeis-Hochschule.
Schließlich zeigt sich das Lern- und Leistungsverständnis in allen formellen wie auch informellen Studieneinheiten. Während des Studiums engagieren sich Studierende der SIBE kollegial, beschäftigen sich nicht nur mit dem eigenen Lernfortschritt, sondern auch mit dem Lernfortschritt anderer. Hierzu gehört auch, dass Studierende den Lernfortschritt anderer nicht beeinträchtigen. Besteht die Gefahr, dass aufgrund mangelnden Engagements eines Studierenden der Lern- oder Arbeitsfortschritt anderer Studierender behindert wird, können Lehrende in Absprache mit der Studiengangsleitung einzelne Studierende vom Besuch von einzelnen Lehrveranstaltungen oder der Teilnahme an einer Gruppenarbeit ausschließen.

KRITISCHE REFLEXION UND ÜBERNAHME VON VERANTWORTUNG INNERHALB UND AUSSERHALB DER HOCHSCHULE

Wer heute in der Wirtschaft und in der Gesellschaft Verantwortung übernehmen will, benötigt eine differenzierte, kritische und konstruktive Reflexionsfähigkeit, einen eigenen Standpunkt, Offenheit für Diversität und eine hohe Verantwortungsbereitschaft. Studierende der SIBE sollen sich gerade hierbei auszeichnen und werden deshalb darin gefördert als mündige und verantwortungsvolle Vertreterinnen und Vertreter einer guten Hochschulausbildung angesehen zu werden. Sie tragen eine Mitverantwortung für die Qualität und den Ruf ihrer Hochschule. Um diesen zu pflegen und zu entwickeln, werden sie zu regelmäßigen Qualitätsfeedbacks eingeladen und können in relevanten Entwicklungsgremien eine verantwortungsvolle Mitwirkung wahrnehmen.

4 SCHLUSSFORMEL

> *Langsamer ging der Denkende dahin und fragte sich selbst: Was nun ist es aber, das du aus Lehren und von Lehrern hattest lernen wollen, und was sie, die dich viel gelehrt haben, dich doch nicht lehren konnten? Und er fand: Das Ich war es, dessen Sinn und Wesen ich lernen wollte.*
>
> *Hermann Hesse*

Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten, lassen sich bewusst, offen und konstruktiv auf alle Möglichkeiten und Herausforderungen ein, die das Studium der SIBE bietet. Dabei bemühen sich Menschen, die in, mit und an der SIBE arbeiten, sittlich wie auch lösungsorientiert zu handeln, um die Bildung an der SIBE im besten schumpeter'schen Sinne fortlaufend und umfassend zu verbessern und zu verändern.

LITERATURVERZEICHNIS

LITERATUR

Grundlage sowie weiter- und tieferführende Informationsquelle dieses Ethikkodex bildet das Werk: W.G. Faix und J. Mergenthaler: Die schöpferische Kraft der Bildung. Über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung. Stuttgart 2010.

WEITERE GRUNDLEGENDE LITERATUR:

BLUMENTHAL, I. (2009): Genese des Projekt-Kompetenz-Studiums der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB) am Beispiel der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE). In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin. S. 175-217.

ERPENBECK, J. (2012): Was »sind« Kompetenzen? In: Faix, W.G. (Hrsg.): Kompetenz. Band 4. Berlin. S. 1-57.

ERPENBECK, J. (2012): Konfliktkompetenz. In: Faix, W.G. (Hrsg.): Kompetenz. Band 4. Berlin. S. 95-107.

ERPENBECK, J. (2012): Führungskompetenz. In: Faix, W.G. (Hrsg.): Kompetenz. Band 4. Berlin. S. 109-140.

ERPENBECK, J. (2012): Interkulturelle Kompetenz. In: Faix, W.G. (Hrsg.): Kompetenz. Band 4. Berlin. S. 143-170.

ERPENBECK, J. (2011): Sind Kompetenzen Persönlichkeitseigenschaften. In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Kompetenz. Persönlichkeit. Bildung. Band 3. Berlin, S. 227-262.

ERPENBECK, J. / ROSENSTIEL L. VON (HRSG.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage. Stuttgart.

FAIX, W.G. / LAIER, A. (1996): Soziale Kompetenz. Wettbewerbsfaktor der Zukunft, 2. Auflage, Wiesbaden.

FAIX, W.G. / RÜTTER, T. / WOLLSTAD, E. (1995): Führung und Persönlichkeit. Personale Entwicklung, Landsberg/Lech.

FAIX, W.G. / SCHULTEN, A. / AUER, M. (2009): Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB). In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 137-174.

FAIX, W.G. / MERGENTHALER, J. (2012): Das Studium (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit. In: Faix, W.G. (Hrsg.): Kompetenz. Band 4. Berlin. S. 173-209.

FRIEDRICHS, S. (2008): Steinbeis 1983-2008. < http://www.steinbeis-hochschule.de/fileadmin/content/Historie/119045-2008-08-13-steinbeis-83-08.pdf>

HEYSE, V., ERPENBECK, J., ORTMANN, S. (HRSG.) (2010): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster, New York, München, Berlin.

KEIM, S. / ERPENBECK, J. / FAIX, W.G. (2010): Der Poffenberger KODE®X. Die Entwicklung des Kompetenzmessverfahrens KODE®X an der School of International Business and Entrepreneurship. In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management.Global. Lokal. Band 2. Berlin, S. 401-435.

KEIM, S. / WITTMAN, P. (2009): Instrumente zur Kompetenzermittlung- und messung. In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 415-441.

KISGEN, S. (2010): Kompetenzmanagement mit dem Master of Science in International Management der SIBE. In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. Berlin, S. 267-340.

KISGEN, S. (2012): Das Projekt-Kompetenz-Studium – Master of Science in International Management der SIBE. In: Faix, W.G. (Hrsg.): Kompetenz. Band 4. Berlin. S. 109-140.

ROMINGER, B. (2009): Battle for Competencies – Kompetenzträger rekrutieren und auswählen im War for Talents. In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 219-264.

PROJEKTBEISPIELE (>100) VON SIBE-STUDIERENDEN FINDEN SICH IN:

FAIX, WERNER G. / SCHULTEN, ANNETTE / KECK, GERHARD / SAILER, JOACHIM / MEZGER, PATRICIA (HRSG.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice. Band 1, Stuttgart 2006.

FAIX, WERNER G. / HAMMER, CLAUS-PETER / SCHULTEN, ANNETTE / DJALALI, ARDIN / GOLISCH, CHRISTINE (HRSG.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice. Band 2, Stuttgart 2008.

FAIX, WERNER G. / KECK, GERHARD / KISGEN, STEFANIE / MEZGER, PATRICIA / SAILER, JOACHIM / SCHULTEN, ANNETTE (HRSG.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice. Band 3, Stuttgart 2008.

FAIX, WERNER G. / DJALALI, ARDIN / HORNE, ANNETTE / KECK, GERHARD / KISGEN, STEFANIE / MEZGER, PATRICIA / SAILER, JOACHIM / (HRSG.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice. Band 4, Stuttgart 2011.

4 WAR FOR TALENTS

DENNIS A. OSTWALD | SANDRA HOFMANN

DAS FACHKRÄFTE-MONITORING ALS REGIONALER UND BRANCHEN-SPEZIFISCHER MODELLANSATZ

ZUR ANALYSE AKTUELLER UND KÜNFTIGER FACHKRÄFTEENTWICKLUNGEN IN DEUTSCHLAND

INHALT

1 Hinführung zum Thema ... 921

2 Notwendigkeit von differenzierten Arbeitsmarktanalysen – Stand der wissenschaftlichen Diskussion ... 922

3 Modellbeschreibung und Grenzen des Fachkräftemonitorings ... 925
3.1 Modellierung des Angebotspotenzials ... 926
3.2 Modellierung des branchenspezifischen Nachfragepotenzials ... 928
3.3 Grenzen und Aussagekraft des Modells ... 929

4 Analyse regionaler und branchenspezifischer Fachkräfteentwicklungen ... 931

5 Fazit und Schlussfolgerungen ... 936

Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis ... 937

1 HINFÜHRUNG ZUM THEMA

Die deutsche Volkswirtschaft ist aufgrund ihrer wettbewerbsfähigen – innovativen – industriellen Basis und der damit verbundenen Exportorientierung stark von der weltweiten Wirtschaftsentwicklung abhängig.[1] Auch der deutsche Arbeitsmarkt wird stark von der weltweiten Konjunktur beeinflusst. In den vergangenen zwei Jahren gelang es Deutschland jedoch sich den Auswirkungen der europäischen Finanz- und Schuldenkrise weitgehend zu entziehen. Dies war – neben den intensiven Wirtschaftsbeziehungen mit Ländern außerhalb der Europäischen Union – insbesondere dem konzertierten Verhalten in der Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik, wie z.B. der Einführung des Kurzarbeitergeldes, zuzuschreiben. Als Folge haben die Unternehmen überwiegend auf Entlassungen von Fachkräften verzichtet. Damit konnte wichtiges Knowhow und Innovationskraft in den Unternehmen gehalten werden. Dies kann als entscheidender Faktor für die schnelle wirtschaftliche Erholung nach der Lehman-Pleite und dem damit verbundenen Wirtschaftseinbruch gesehen werden.[2]

Zukünftig wird die Versorgung der in Deutschland tätigen Unternehmen mit qualifizierten Fachkräften – neben dem Zugang zu Rohstoffen und Energie – eine der größten Herausforderungen für die deutsche Wirtschaft darstellen.[3] Derzeit treten zwar nach übereintreffender Einschätzung von Experten noch keine flächendeckenden Fachkräfteengpässe am deutschen Arbeitsmarkt auf, dies ist jedoch nicht gleichbedeutend damit, dass in einzelnen Branchen, Regionen oder Berufen bzw. Qualifikationen durchaus Fachkräfteengpässe auftreten können.[4] Der sich abzeichnende demografische Wandel wird – neben konjunkturellen Entwicklungen und dem strukturellen Wandel – den deutschen Arbeitsmarkt in den kommenden Jahren prägen und beeinflussen. Dieser wird zu einer fortschreitenden Alterung der Gesamtbevölkerung und schlussendlich auch zu einer Reduktion der erwerbsfähigen Bevölkerung führen. Die Zahl des Erwerbspersonenpotenzials wird bis zum Jahr 2050 um ca. 12 Millionen schrumpfen.[5] Diese Entwicklung wird nicht nur weitreichende Konsequenzen auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch auf das wirtschaftliche Wachstum und somit auf den Wohlstand in Deutschland haben.[6] Im Fokus der Ausführungen steht daher die Frage, wie sich die Fachkräftesituation in Deutschland regional und branchenspezifisch entwickeln wird. Dazu wird das Modell des Fachkräftemonitorings (www.fk-monitoring.de) vorgestellt, kritisch gewürdigt sowie erste überregional vergleichbare Berechnungsergebnisse präsentiert.

1 Vgl. Bräuninger et al. (2011).
2 Vgl. u.a. Sachverständigenrat (2011), S.51.
3 Vgl. u.a. DIHK (2011), S. 5f.; BMAS (2011).
4 Vgl. u.a. WifOR/ PwC (2012); Kettner, A. (2012); Hartmann, M., Reimer, K. (2011); Brenke, K. (2010).
5 Vgl. Fuchs et al. (2011).
6 Vgl. u.a. Erdmann, V. (2010); Anger et al (2010).

2 NOTWENDIGKEIT VON DIFFERENZIERTEN ARBEITSMARKTANALYSEN – STAND DER WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSION

Der Arbeitsmarkt und die dort vorherrschenden Marktmechanismen werden meist mithilfe von neoklassischen Arbeitsmarktmodellen abgebildet. Hierbei wird ein vollkommener Markt mit vollkommener Konkurrenz unterstellt, d.h. ohne Wettbewerbsbeschränkungen oder Marktzutrittsbarrieren zu berücksichtigen. Die Anbieter, also Arbeitnehmer, sind homogen, haben die gleiche Produktivität und sind somit substituierbar. Darüber hinaus liegt vollkommene Markttransparenz und Mobilität vor. Gemäß der neoklassischen Arbeitsmarkttheorie herrscht unter diesen Bedingungen ein Gleichgewicht zwischen Arbeitsangebot und Arbeitsnachfrage mit einem gleichgewichtigen Reallohn.[7] Jegliche Marktungleichgewichte werden daher durch Lohnanpassungen beseitigt – Arbeitslosigkeit (Angebotsüberhänge) ist daher freiwillig und Nachfrageüberhänge (Arbeitskräfteengpässe) können nicht existieren.[8]

Diese modellhaften Zusammenhänge werden der Komplexität des Arbeitsmarktes bekanntermaßen nicht umfassend gerecht. Eine Vielzahl sozioökonomischer Faktoren beeinflussen sowohl das Arbeitskräfteangebot als auch die Arbeitskräftenachfrage.[9] Hierzu zählen insbesondere der wirtschaftliche sowie der damit einhergehende berufliche Strukturwandel. Zudem kann das Fehlen einer uneingeschränkten beruflichen und regionalen Mobilität das erfolgreiche Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage erschweren bzw. verhindern (Mismatch-Problematik).[10] Auch werden die Angebots- und Nachfrageentscheidungen der einzelnen Akteure auf dem Arbeitsmarkt durch zahlreiche Informationsasymmetrien beeinflusst. Des Weiteren hat die (qualifikatorische) Veränderung des verfügbaren Arbeitskräftepotenzials, z.B. durch das Ausbildungs- und Studienverhalten, einen entscheidenden Einfluss auf den Arbeitsmarkt der Zukunft.[11]

Die Diskrepanz zwischen den neoklassischen und somit theoriegeleiteten Arbeitsmarktmodellen und der empirisch belegbaren Unvollkommenheit der realen Arbeitsmärkte macht eine Betrachtung von verschiedenen Teilarbeitsmärkten erforderlich. In der aktuellen Arbeitsmarktforschung, die u.a. auch entscheidenden Einfluss auf die Wirtschafts- und Sozialpolitik in Deutschland hat[12], werden verschiedene arbeitsmarktrelevante Aspekte und Entwicklungen auf diversen Teilarbeitsmärkten untersucht. Dabei werden sowohl die Entwicklung von Angebot und Nachfrage als auch mögliche Fachkräfteengpässe thematisiert.

Die zukünftige Fachkräftesituation spielt vor allem in rohstoffarmen Volkswirtschaften wie z.B. Deutschland eine entscheidende Rolle um die Prosperität der Wirtschaft und schließlich den Wohlstand der Bevölkerung zu sichern. Daher gibt es zahlreiche Forschungsarbeiten, die sich mit der Thematik des Fachkräftemangels bzw. -engpasses befassen.[13]

Das IW Köln analysiert in regelmäßigen Abständen den Arbeitsmarkt für Ingenieure[14] bzw. MINT-Fachkräfte[15] (Beruf/Qualifikation). Hierbei wird neben der aktuellen Arbeitsmarkt- auch die Ausbildungssituation in diesen Bereichen näher analysiert und die Nachfrage nach Ingenieuren über die gemeldeten Stellen der Bundesagentur für Arbeit abgebildet.[16] Untersuchungen des DIW zum Thema Fachkräftemangel fokussieren sich ebenfalls auf naturwissenschaftlich-technischen Berufsgruppen.[17] Darüber hinaus wird ein besonderes Augenmerk auf die Situation der Ingenieure gelegt. Im Gegensatz zu den Analysen des IW Köln wird hierbei explizit der Einfluss der Lohnkomponente diskutiert.[18] Regionale Arbeitsmarktentwicklungen werden regelmäßig durch das IAB untersucht.[19] Dabei werden je nach Region unterschiedliche Schwerpunkte bzw. Teilarbeitsmärkte analysiert. Diese beziehen sich sowohl auf die Entwicklung des Angebots nach bestimmten Berufen oder Qualifikationen als auch auf Bedarfsentwicklungen bei bestimmten Berufen oder Qualifikationen (Beruf/ Qualifikation, Region).[20]

Neben der regionalen Abgrenzung der Arbeitsmärkte werden auch bestimmte Wirtschaftszweige und dort vorherrschende Berufsbilder untersucht. Hierbei steht vor allem das Gesundheits- und Pflegewesen im Fokus zahlreicher Studien. Beispielsweise analysieren WifOR und PwC regionale Angebots- und Nachfrageentwicklungen im Zeitverlauf für Kernberufe auf dem Gesundheits- und Pflegemarkt (Teilbranchen, Beruf/ Qualifikation, Zeitraum, Region).[21] Der Arbeitsmarktmonitor der Bundesagentur für Arbeit ermöglicht weitere Engpassanalysen.[22] Hierbei werden die bestehenden Datenbestände der BA visuell aufbereitet und als Webapplikation zur Verfügung gestellt. Die aktuelle Engpasssituation lässt sich darin über die offenen Stellen und die Vakanzzeiten der Berufe in verschiedenen Branchen analysieren. Eine Langfristprognose dieser Daten liegt bisher jedoch nicht vor.

7 Vgl. Sesselmeier et al. (2010), S. 80f.
8 Vgl. u.a. Franz, W. (2006), S.340f.
9 Vgl. u.a. Sesselmeier et al. (2010), S. 140f.
10 Vgl. Berthold (2005), S. 2ff.
11 Vgl. u.a. Helmrich et al. (2010); Bosch (2011).
12 Vgl. Heyer, G. (2012).
13 Eine exakte Abgrenzung der Begrifflichkeiten »Fachkräftemangel« und »Fachkräfteengpass« findet sich bei Kettner (2012), S. 16 ff.
14 Vgl. VDI/ IW-Ingenieurmonitor (2013).
15 Vgl. Demary, V., Koppel, O. (2013).
16 Vgl. VDI/ IW-Ingenieurmonitor (2013), S. 4.
17 Vgl. Brenke, K. (2010).
18 Vgl. Brenke, K. (2012).
19 Vgl. IAB-Regional (2013).
20 Die aktuellsten IAB-Regionalstudien untersuchen beispielsweise »Frauen und Männer in MINT-Berufen im Saarland« oder »Der zukünftige Bedarf an Pflegearbeitskräften in Sachsen – Modellrechnungen auf Kreisebene bis zum Jahr 2030«.
21 Vgl. WifOR/ PwC (2012).
22 Vgl. BA (2013).

Der Betrachtungszeitraum, v.a. die künftige Entwicklung des Angebotspotenzials, nimmt in der (deutschen) Arbeitsmarktforschung gerade vor dem Hintergrund des demografischen Wandels eine immer größere Bedeutung ein. Basierend auf verschiedenen Wanderungsannahmen und Erwerbsquoten werden vom IAB Projektionen des Erwerbspersonenpotenzials bis ins Jahr 2050 – bspw. für verschiedene Altersgruppen – vorgenommen.[23] Darüber hinaus nehmen das BiBB/IAB u.a. Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen vor und modellieren zudem berufliche Flexibilität nach Berufshauptfeldern (Beruf/Qualifikation und Betrachtungszeitraum).[24] Somit können Aussagen über künftige Bedarfe nach bestimmen Berufen bzw. Qualifikationen abgeleitet werden. Darüber hinaus stellen u.a. die Forschungsarbeiten von Prognos und dem IZA Informationen zur langfristigen Arbeitsmarktentwicklung bereit. Die Ausführungen und Prognosen von Prognos in der »Arbeitslandschaft 2035« zeigen eine Differenzierung nach Wirtschaftszweigen und Qualifikationen sowie nach einzelnen Berufen für Angebot und Nachfrage bis ins Jahr 2035 auf.[25] In den zahlreichen Arbeiten und Untersuchungen des IZA werden neben einer Projektion der Erwerbstätigen bis ins Jahr 2025 auch qualifikations- und wirtschaftszweigspezifische Bedarfe abgeleitet und untersucht.[26]

Die hier skizzierten Forschungsarbeiten zeigen ein breites Spektrum der aktuellsten Forschungsarbeiten in Deutschland.[27] Die unterschiedliche Schwerpunktsetzung, die getroffenen Annahmen und die zum Teil sehr unterschiedlichen Datenlagen bzw. -basen[28] der einzelnen Forschungsarbeiten machen einen Vergleich der Ergebnisse kaum möglich.
Als zentrales Ergebnis lässt sich jedoch festhalten, dass bei den vorgestellten Forschungsarbeiten immer wieder Einzelaspekte der vier nachfolgenden Dimensionen bzw. Betrachtungsebenen untersucht werden.

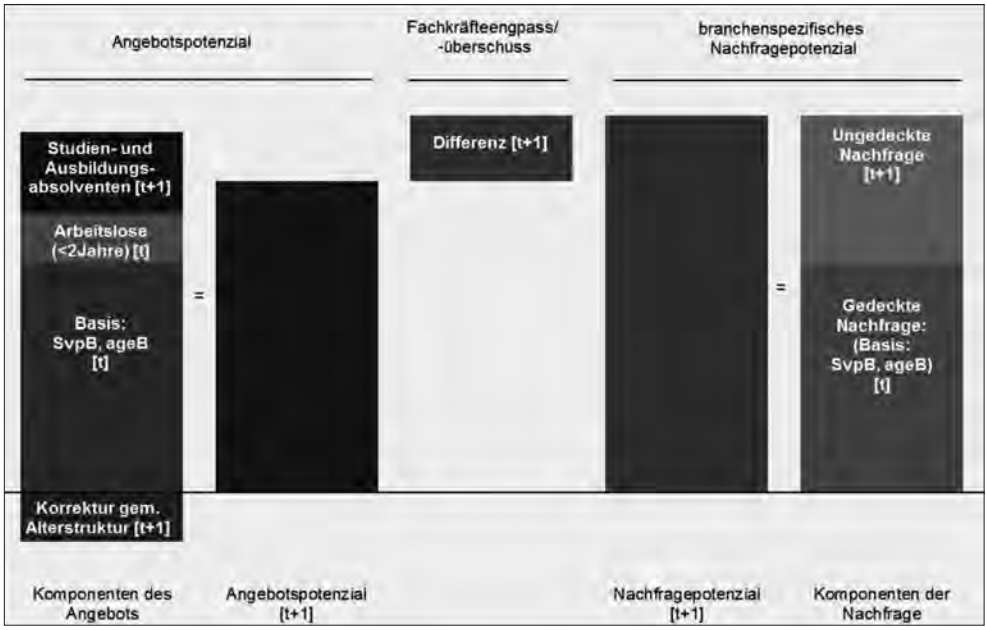
- Berufe (Qualifikationen)
- Regionen
- Wirtschaftszweige
- Betrachtungszeitraum (kurz-, mittel- und langfristig)

23 Vgl. Fuchs, J. et al (2011).
24 Vgl. Helmrich, R. et al. (2012).
25 Vgl. VBW/ Prognos (2012).
26 Vgl. u.a. Bonin et al. (2007).
27 Die Aufzählung hat nicht den Anspruch alle vorhandenen (Teil-)Arbeitsmarktstudien aufzuzeigen, vielmehr soll gezeigt werden wie die unterschiedlichen Dimensionen bei den Forschungsarbeiten Berücksichtigung finden.
28 So werden zur Bestimmung des Angebotspotenzials Daten des Mikrozensus, des SOEP oder auch der Bundesagentur für Arbeit verwendet. Diese erfassen mit unterschiedlichen Methoden verschiedene relevante Gruppen auf dem Arbeitsmarkt, sodass die Ergebnisse immer unter diesen Annahmen diskutiert und bewertet werden müssen.

Die nachfolgenden Ausführungen versucht – trotz aller Restriktionen der theoretischen Modelle – alle Betrachtungsebenen gleichermaßen im Rahmen eines umfassenden makroökonomischen Modells zu berücksichtigen. Im Folgenden wird der Modellansatz des Fachkräftemonitorings vorgestellt, der die verschiedenen Betrachtungsebenen gesamthaft und umfassend berücksichtigt. Das Modell stützt sich dabei auf amtliche und öffentlich zugängliche Statistiken – dabei werden die umfangreichen Arbeitsmarktdaten der BA mit den branchenspezifischen Konjunkturumfragen der Industrie- und Handelskammern kombiniert.

3 MODELLBESCHREIBUNG UND GRENZEN DES FACHKRÄFTEMONITORINGS

In Abbildung 1 sind die einzelnen angebots- und nachfrageseitigen Komponenten, die zur Modellierung des Fachkräftemonitorings nötig sind, schematisch dargestellt.



1 | Komponenten des Angebotspotenzials und des branchenspezifischen Nachfragepotenzials

Quelle: Eigene Darstellung (schematisch)

Während das Angebotspotenzial auf Basis amtlicher Arbeitsmarktstatistiken modelliert und fortgeschrieben wird, basiert das branchenspezifische Nachfragepotenzial kurz- und mittelfristig maßgeblich auf den IHK-Konjunkturumfragen und langfristig auf den branchenspezifischen Wachstumsprognosen der Prognos AG.[29] Nachfolgend werden die funktionalen Zusammenhänge, die Projektion dieser Komponenten sowie die zugrundeliegende Datenbasis erläutert.

3.1 MODELLIERUNG DES ANGEBOTSPOTENZIALS

Das zukünftige Angebotspotenzial wird sowohl regional als auch berufsgruppen- und wirtschaftszweigspezifisch durch die Aggregation der folgenden Komponenten ermittelt:

- Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (SvpB)
- ausschließlich geringfügig entlohnt Beschäftigte (ageB)
- Arbeitslose
- altersbedingt in Rente ausscheidende Beschäftigte sowie
- Studien- und Ausbildungsabsolventen.

Die nachfolgende funktionale Darstellung der wesentlichen Einflussfaktoren verdeutlicht die Zusammenhänge, die bei der Projektion zu beachten sind:

$$Pot_{t+1} = f(Pot_t, SA^{+}_{t+1}, AA^{+}_{t+1}, RE^{-}_{t+1})$$

Die Entwicklung des zukünftigen Angebotspotenzials wird maßgeblich vom aktuellen Potenzial (Pot), den künftigen Studien- (SA) und Ausbildungsabsolventen (AA) sowie den Renteneintritten (RE) beeinflusst. Ausgehend vom Vorjahrespotenzial werden die entsprechenden Renteneintritte subtrahiert und die Studien- und Ausbildungsabsolventen addiert. Für die Modellierung wird ausschließlich auf öffentlich zugängliche Statistiken zurückgegriffen. Die umfangreichste Datenbasis bilden die amtlichen Statistiken der Bundesagentur für Arbeit (BA). Ihr werden die Daten zu den Sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (SvpB), den ausschließlich geringfügig entlohnt Beschäftigten (ageB) sowie den Arbeitslosen[30] nach Alter und Geschlecht entnommen.[31] Insbesondere die Integration der ageB in das Berechnungsmodell ist notwendig, um den zahlreichen Arbeitsmarktreformen (u.a. Hartz-Reformen) in der Vergangenheit gerecht zu werden, die zu einem deutlichen Anstieg der atypisch Beschäftigten[32] – darunter auch zunehmend mehr Fachkräfte – geführt haben.

Die Basis der Projektion des Angebotspotenzials bilden die verfügbaren und langen Datenreihen der SvpB und ageB (nach dem Arbeitsortprinzip) sowie der Arbeitslosen der BA.[33] Die Gliederung der Daten liegt einerseits nach Berufen auf Landkreisebene vor, andererseits sind auf Bundesebene Beschäftigtendaten nach Berufen und Wirtschaftszweigen[34] vorhanden. Beide Merkmale werden verwendet, um eine regionale wirtschaftszweigspezifische Berufsstruktur[35] zu berechnen. Diese wird als Basis für die Projektion des Angebotspotenzials verwendet. Die Austritte aus dem

Arbeitsmarkt werden mithilfe von berufsgruppenspezifischen Renteneintritten simuliert. Per Modellannahme wird hierbei berufsgruppenübergreifend das gesetzliche Renteneintrittsalter von 65 Jahren verwendet.

Darüber hinaus werden Statistiken von Destatis, der Statistischen Landesämter, der IHKs und weiterer Datenhalter zur Berechnung von Studien- und Ausbildungsabsolventen herangezogen.[36] Zur Quantifizierung der Ausbildungsabsolventen werden u.a. die Daten zur Beruflichen Bildung des Statistischen Bundesamtes und die Ausbildungsdaten der IHK verwendet.[37] Die Verteilung der Ausbildungsabsolventen auf Landkreisebene erfolgt über die dort vorherrschenden Anteile der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in den einzelnen Berufen. Die Projektion der Ausbildungsabsolventen erfolgt auf Basis von landkreisspezifischen Wachstumsraten der Alterskohorte der 15-20 Jährigen gemäß der Daten des Bundesamtes für Bauwesen und Raumordnung (BBR).[38] Im Unterschied zu den Ausbildungsabsolventen wird die Zahl der Studienabsolventen auf Bundesebene fortgeschrieben.[39]

---

29 Vgl. Prognos (2010)

30 Es werden lediglich Arbeitslose, die weniger als zwei Jahre arbeitslos gemeldet sind, berücksichtigt. Diese Abgrenzung liegt der Annahme zugrunde, dass mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit eine Humankapitalentwertung stattfindet und die Personen ohne gezielte Weiterbildungsmaßnahmen schwer wieder in den Arbeitsmarkt eingegliedert werden können. Vgl. u.a. Edin/ Gustavsson (2008).

31 Von einer Modellierung der stillen Reserve wird aufgrund der Datenverfügbarkeit verzichtet. Zwar beläuft sich diese nach Schätzungen des IAB im Jahr 2012 auf ca. 960.000 Personen, vgl. IAB (2011), S. 6. Diese Zahl lässt jedoch keinerlei Rückschlüsse auf die Berufsabschlüsse oder Qualifizierungsstufe der Personen zu.

32 In Deutschland waren im September 2012 neben den ca. 29,4 Mio. SvpB auch ca. 4,77 Mio. ageB beschäftigt. Vgl. BA (2012).

33 Seit dem Jahr 1999 liegen die erforderlichen Arbeitsmarktdaten berufsspezifisch nach der Berufsklassifizierung BKZ 1988 vor. Allerdings werden seit dem Jahr 2010/11 sukzessive sämtliche Statistiken von der alten Berufsklassifizierung (BKZ 88) auf die neue Klassifizierung der Berufe (KldB 2010) umgestellt. An dieser Stelle muss jedoch betont werden, dass die für das Berechnungsmodell notwendigen Primärstatistiken der SvpBs (berufsgruppen- und wirtschaftszweigspezifisch) und der ageBs noch nicht in die neue KldB 2010 überführt worden sind. Die Umstellung erfolgte bereits für die offenen Stellen, die Arbeitslosen sowie für die Ausbildungsmarktdaten. Basierend auf dem formalen Umsteigeschlüssel, den die BA zur Verfügung stellt, wurde ein entsprechender dynamischer Umsteigealgorithmus entwickelt. Mit Hilfe dieses Algorithmus werden die Berufsordnungen der BKZ 88 auf die entsprechenden Berufsgattungen der KldB 2010 transformiert.

34 Im Jahr 2008 kam es zu einer statistischen Umstellung der WZ-Klassifikation von WZ 2003 auf WZ 2008. Aus diesem Sachverhalt wurde eine Umschlüsselung der wirtschaftszweigspezifischen Datenreihe vor 2007 in die WZ 2008 notwendig. Somit können auch Entwicklungen in der Vergangenheit über die neue Wirtschaftszweigabgrenzung analysiert werden.

35 Die wirtschaftszweigspezifische Berufsstruktur gibt die Anteile aller Berufsgruppen in einzelnen Wirtschaftszweigen wieder.

36 Vgl. u.a. Destatis (2012), (2012a); Kultusministerkonferenz (2012).

37 Vgl. Destatis (2012).

38 Vgl. BBR (2012).

39 Hierbei kommen verschiedene Mobilitätsannahmen zum Tragen. Während davon ausgegangen werden kann, dass Auszubildende bei der Wahl ihres Ausbildungsortes eine relativ geringe Mobilität aufweisen, wird den Studienabsolventen eine vollkommene Mobilität unterstellt.

Die Projektion stützt sich auf die Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen der Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) und Daten des Statistischen Bundesamtes zu Studierenden und Prüfungen an Hochschulen.[40] Analog zu den Ausbildungsabsolventen werden die Studienabsolventen entsprechend der landkreisspezifischen Beschäftigtenanteile auf die einzelnen Berufe verteilt.

3.2 MODELLIERUNG DES BRANCHENSPEZIFISCHEN NACHFRAGEPOTENZIALS

Bei der Modellierung des branchenspezifischen Nachfragepotenzials werden zwei Hauptannahmen getroffen. Zum einen stellen die Beschäftigen (SvpB und ageB) in den einzelnen Jahren die Basis der Nachfragemodellierung dar (vgl. Abbildung 1). Zum anderen wird angenommen, dass das Einstellungsverhalten der Unternehmen und damit die Nachfrage nach Fachkräften branchenspezifisch und regional unterschiedlich ausfallen. Dies kann aus Unterschieden in der eingesetzten Produktionstechnologie (kapital- oder arbeitsintensiv), dem Preis für Arbeit in Relation zu anderen Produktionsfaktoren oder auch der aktuellen konjunkturellen Lage zwischen den Branchen resultieren.

Im vorliegenden Berechnungsmodell werden hierbei erstmals die umfangreichen Datensätze der regelmäßigen Konjunkturumfragen der Industrie- und Handelskammern verwendet. Die repräsentativen Unternehmensumfragen[41] werden bis zu drei Mal im Jahr durchgeführt und für verschiedene Wirtschaftsabschnitte sowie nach Größenklassen der Unternehmen ausgewiesen.[42] Diese tiefgegliederten Datenreihen liegen aus einzelnen Bundesländern seit dem Jahr 1999 vor – Daten bzw. Umfrageergebnisse mit geringerer Wirtschaftszweigdifferenzierung liegen bereits seit dem Jahr 1977 vor. Mit diesen langen Reihen können sowohl regionalspezifische als auch wirtschaftszweigspezifische Analysen durchgeführt werden. Mit Hilfe der IHK-Konjunkturumfragen kann somit neben einem zurückliegenden auch ein kurz- bis mittelfristiges branchenspezifisches Nachfragepotenzial bestimmt werden. Darüber hinaus bildet das Modell – unter Einbeziehung von wirtschaftszweigspezifischen Trendprognosen von Prognos[43] – auch Langfristprognosen hinsichtlich der Nachfragepotenziale ab.

Im Rahmen der IHK-Konjunkturumfragen wird die Einschätzung der Unternehmen für die kommenden zwölf Monate jeweils zur aktuellen Lage, zur Entwicklung der Geschäftslage, zur Investitions- und Exportentwicklungen sowie zur Entwicklung der Beschäftigtenzahl abgefragt. Die Unternehmen können ihre Einschätzung mit positiv, unverändert oder negativ bewerten. Die absolute Anzahl der Unternehmensantworten wird für diese drei Möglichkeiten nach Unternehmensgröße gewichtet. Die Analyse der zurückliegenden Datenreihen zeigt, dass die Salden der Unternehmensbefragungen einen zuverlässigen Vorlaufindikator für die konjunkturabhängige Beschäftigungsentwicklung in den Wirtschaftszweigen darstellen.[44] Die Beschäftigungsaussagen in den IHK-Konjunkturumfragen weisen damit auf das kurz- bis mittelfristige Einstellungs-

bzw. Entlassungsverhalten der Unternehmen hin. Darauf aufbauend wird die Annahme getroffen, dass die Unternehmen analog zur wirtschaftszweigspezifischen Berufsstruktur Beschäftigung auf- bzw. abbauen.

Die langfristige Wirtschaftsentwicklung wird ergänzend mithilfe der Langfristprognosen der Prognos AG modelliert. Hierzu werden die bundesland- und branchenspezifischen Prognosen aus dem Deutschland-Report herangezogen.[45] Im Rahmen des Projektionsmodells wird auf die Wachstumsraten der Bruttowertschöpfung in Kombination mit der Bruttowertschöpfung pro Erwerbstätigen abgestellt. Hieraus ergeben sich im Berechnungsmodell langfristige Wachstumspfade, die sowohl den strukturellen Änderungen (Erwerbstätigenprognose) als auch dem technischen Fortschritt bzw. der Steigerung der Arbeitsproduktivität (Bruttowertschöpfung pro Erwerbstätigen) Rechnung tragen. Im Modell kann somit neben einer konjunkturellen Nachfragekomponente, die aus den IHK-Konjunkturumfragen abgeleitet wird, auch eine wirtschaftszweigspezifische Trendnachfrage nach Fachkräften ermittelt werden. Diese werden über landes- und branchenspezifische Konjunkturszenarien abgebildet.

Der gewählte Modellierungsansatz des Angebots- und Nachfragepotenzials ermöglicht es – durch Saldierung dieser Kenngrößen – Aussagen über regionale wirtschaftszweig- und berufsgruppenspezifische Fachkräfteengpässe zu treffen (vgl. Abbildung 1). Nachfolgend werden die Grenzen des Modellansatzes beschrieben.

3.3 GRENZEN UND AUSSAGEKRAFT DES MODELLS

Die Modellierung des Angebots- und Nachfragepotenzials basiert ausschließlich auf öffentlich zugänglichen und überwiegend amtlichen Statistiken. Auf der Angebotsseite kann daher – aufgrund der fehlenden bzw. unvollständigen Datenbasis – weder die stille Reserve noch die Zuwanderung von ausländischen Fachkräften explizit im Modell integriert werden. Implizit werden diese Fachkräfte bei der Aktualisierung des Modells, sobald sie als SvpB, ageB oder Arbeitslose registriert werden und/oder einer Ausbildung oder einem Studium nachgehen, und somit in den amtlichen (Arbeitsmarkt-) Statistiken erfasst werden, berücksichtigt.

40 Vgl. Destatis (2012a); KMK (2012).

41 Die DIHK- Umfrage hat mit über 25.000 Unternehmensantworten, die höchsten Rücklaufe bei Unternehmensbefragungen in Deutschland. Vgl. Schlotböller, A.; Schumann, D. (2012).

42 Die Einteilung der Unternehmensgrößen erfolgt gemäß ihrer Beschäftigtenzahl (1-19, 20-199, 200-499, 500-1000, mehr als 1000 Beschäftigte).

43 Vgl. Prognos (2010).

44 Vgl. Schlotböller und Schumann (2012).

45 Vgl. Prognos (2010).

Die aktuelle Datenverfügbarkeit erschwert die Abbildung eines tatsächlichen berufsspezifischen Renteneintrittsalters. Daher wird im Rahmen des Modells auf das gesetzliche Renteneintrittsalter abgestellt. Dies führt dazu, dass die zukünftige Höhe des Angebotspotenzials in bestimmten Berufsgruppen tendenziell überschätzt wird, da einige Beschäftigte vor dem gesetzlichen Renteneintrittsalter in die Ruhestandsphase eintreten.

Bei der Projektion des Angebotspotenzials wird die aktuelle Berufsstruktur unter Berücksichtigung der künftigen Studien- und Ausbildungsabsolventen fortgeschrieben. Die damit einhergehenden Annahmen berücksichtigen die zukünftigen Veränderungen in der Berufsstruktur, die sich z.B. durch zunehmende berufliche Flexibilität ergeben könnten, unter Umständen nicht in ausreichendem Maße. Daher könnte es, wie bei der Annahme zum gesetzlichen Renteneintrittsalter, zu einer Über- bzw. Unterschätzung des Angebotspotenzials in einigen Berufsgruppen kommen. Die Modellierung einer Konjunkturkomponente beim branchenspezifischen Nachfragepotenzial geht mit Einschränkungen einher. Zwar lassen die vorliegenden Datenreihen eine Projektion von Konjunkturzyklen über zwei bis drei Jahre zu. Allerdings können zahlreiche (weltweite) Einflussfaktoren und deren Auswirkungen auf den deutschen Arbeitsmarkt im Rahmen der Status-Quo-Modellierung nur bedingt antizipiert werden.

Alle Projektionen der Komponenten des Angebots- und des branchenspezifischen Nachfragepotenzials sind in der langen Frist mit Unsicherheiten behaftet. Daher werden auch Korridore angegeben, die die Unsicherheiten der Eintrittswahrscheinlichkeiten der Projektionen andeuten sollen. In der langen Frist wird ergänzend zur Fortschreibung eines Konjunkturszenarios ein konjunkturunabhängiger Wachstumstrend des branchenspezifischen Nachfragepotenzials modelliert. Dieser sollte als Basis für die Langfristanalysen herangezogen werden.

Schlussendlich sind mit der rein mathematischen Saldierung des Angebotspotenzials und des branchenspezifischen Nachfragepotenzials Grenzen der Aussagekraft verbunden. So ist es mit der bestehenden Datenlage bzw. dem gewählten Modellansatz beispielsweise nicht möglich regionale oder qualifikatorische Mismatch-Faktoren zu identifizieren, die ein Zusammenkommen von Angebot und Nachfrage verhindern.

Des Weiteren kann der Einfluss der Lohnentwicklung auf den Arbeitsmarkt derzeit nur implizit berücksichtigt werden. So lässt sich nachweisen, dass hohe Lohnabschlüsse in der Vergangenheit zu einer Veränderung des Einstellungsverhaltens sowie der Beschäftigungserwartungen seitens der Unternehmen geführt haben. Diese fließen in die Modellierung des branchenspezifischen Fachkräftepotenzials mit ein. Eine Separierung dieses Lohneffekts – von anderen nachfrageseitigen Effekten – ist derzeit jedoch noch nicht möglich.

4 ANALYSE REGIONALER UND BRANCHEN SPEZIFISCHER FACHKRÄFTEENTWICKLUNGEN

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung über die Fachkräfteentwicklung stellt die vier Betrachtungsebenen Region, Wirtschaftszweig bzw. Branche, Berufe/Qualifikationen sowie den Betrachtungszeitraum in den Vordergrund.

In der nachfolgenden Tabelle ist die Qualifikations- bzw. Berufsstruktur des Angebotspotenzials im Jahr 2011 für die Branchenaggregate Industrie, Handel und Dienstleistungen in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Berlin dargestellt. Es werden sowohl akademisch Qualifizierte als auch beruflich Hoch- und Mittelqualifizierte – nach kaufmännischer und technischer Fachrichtung – differenziert ausgewiesen.

Regionen	Baden-Württemberg			Nordrhein-Westfalen			Berlin		
Qualifikation/ Branchen	Industrie	Handel	Dienstleistung	Industrie	Handel	Dienstleistung	Industrie	Handel	Dienstleistung[46]
Akademisch Qualifizierte	9,4%	2,9%	9,9%	5,9%	2,1%	7,7%	9,4%	2,6%	8,2%
Beruflich Qualifizierte (technisch), hoch	16,3%	7,0%	11,8%	15,4%	6,0%	10,8%	15,9%	5,8%	9,3%
Beruflich Qualifizierte (technisch), mittel	49,8%	12,4%	16,6%	47,1%	10,3%	16,1%	32,6%	8,3%	13,6%
Beruflich Qualifizierte (kaufmännisch), hoch	7,8%	18,8%	18,0%	8,8%	18,0%	18,8%	13,3%	18,1%	20,1%
Beruflich Qualifizierte (kaufmännisch), mittel	16,8%	59,0%	43,7%	22,8%	63,5%	46,6%	28,9%	65,3%	48,8%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

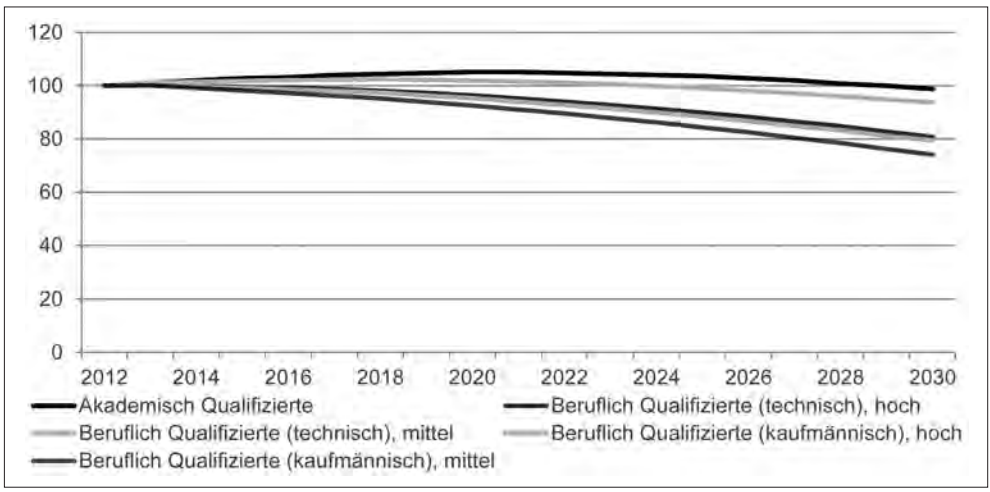
Tabelle 1 | Qualifikationsstruktur in den Branchenaggregaten Industrie, Handel und Dienstleistungen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Berlin für das Jahr 2011
Quelle: WifOR (2013); Eigene Darstellung auf Basis des IHK-Fachkräftemonitors.

46 Anmerkung: Unter dem Begriff Dienstleistungen werden sowohl beratende und wirtschaftsnahe als auch personenbezogene und sonstige Dienstleistungen subsummiert.

Aus der Tabelle wird deutlich, dass die Qualifikationsstruktur des Angebotspotenzials im Jahr 2011 sowohl nach Branchenaggregaten innerhalb der Regionen als auch zwischen den Regionen unterschiedlich ausfällt. Branchen- und regionenübergreifend ist festzustellen, dass der Großteil der Fachkräfte einen beruflichen Qualifizierungsabschluss mit kaufmännischer oder technischer Ausrichtung besitzt.

Der Anteil der akademisch Qualifizierten ist mit weniger als 10 Prozent insgesamt nicht besonders hoch, jedoch erwartungsgemäß in der Industrie bzw. den Dienstleistungen am höchsten. Im regionalen Branchenvergleich liegen die Spannbreiten der Akademiker zwischen 2,1 Prozent im Handel in Nordrhein-Westfalen und 9,9 Prozent im Industriesektor in Baden-Württemberg. Den größten Anteil des Angebotspotenzials machen branchen- und regionenübergreifend die beruflich Mittelqualifizierten aus. So sind beispielsweise im Branchenaggregat Handel in Nordrhein-Westfalen knapp Zweidrittel der Fachkräfte beruflich Mittelqualifizierte mit kaufmännischer Ausrichtung. Hinsichtlich der wirtschaftszweigspezifischen Unterschiede lässt sich festhalten, dass kaufmännische Berufsfelder v.a. im Handel und den Dienstleistungen vertreten sind, während das Angebotspotenzial in der Industrie in Baden-Württemberg maßgeblich von technisch Hoch- und Mittelqualifizierten geprägt ist.

Neben der aktuellen Berufs- und Qualifikationsstruktur ist insbesondere die zukünftige Entwicklung des Angebotspotenzials von Bedeutung. Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen regionalen und berufsspezifischen Herausforderungen ist in der nachfolgenden Abbildung exemplarisch die Entwicklung des Angebotspotenzials in Baden-Württemberg bis ins Jahr 2030 aufgetragen.



2 | Entwicklung des Angebotspotenzials in Baden-Württemberg bis zum Jahr 2030
Quelle: WifOR (2013); Eigene Darstellung auf Basis des IHK-Fachkräftemonitors.

Die Indexreihen verdeutlichen, dass das Angebotspotenzial bei akademisch Qualifizierten – u.a. bedingt durch die zunehmende Akademisierung – bis ins Jahr 2021 um bis zu 5 Prozent im Vergleich zum Jahr 2012 ansteigen könnte. Anschließend sind abnehmende Wachstumsraten zu erkennen, so dass das Angebotspotenzial im Jahr 2030 um ca. 2 Prozent unter dem Wert des Jahres 2012 liegen könnte. Bei den beruflich Qualifizierten zeichnet sich in Abhängigkeit der Qualifikation und fachlicher Ausrichtung zum Teil ein anderes Bild ab.

Während das Potenzial an technisch Mittelqualifizierten in den kommenden Jahren noch weiter zunehmen könnte, wird in den anderen drei Qualifikationsgruppen bereits ab dem Jahr 2015 mit einem Rückgang des Fachkräftepotenzials gerechnet. Gemäß den Projektionen könnte das aktuelle Fachkräftepotenzial an kaufmännisch Mittelqualifizierten im Jahr 2030 um fast 25 Prozent unter dem heutigen Niveau liegen. Diese Entwicklung kann u.a. auf die zahlreichen MINT-Initiativen der Bildungspolitik in den letzten Jahren und eine damit einhergehende höhere Aus- und Weiterbildungsneigung in den MINT-Fächern zurückgeführt werden. Dies ist bemerkenswert, da die kaufmännischen Berufsgruppen den Großteil des derzeitigen Angebotspotenzials stellen (vgl. Tabelle 1). Somit könnten zukünftig – durch den Rückgang des Angebotspotenzials – in den kaufmännischen Berufsgruppen qualifikationsübergreifend vermehrt Fachkräfteengpässe auftreten.

In Tabelle 2 ist das qualifikationsspezifische Nachfragepotenzial – als Pendant zum Angebotspotenzial – in den drei Branchenaggregaten für Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Berlin im Jahr 2013 dargestellt.

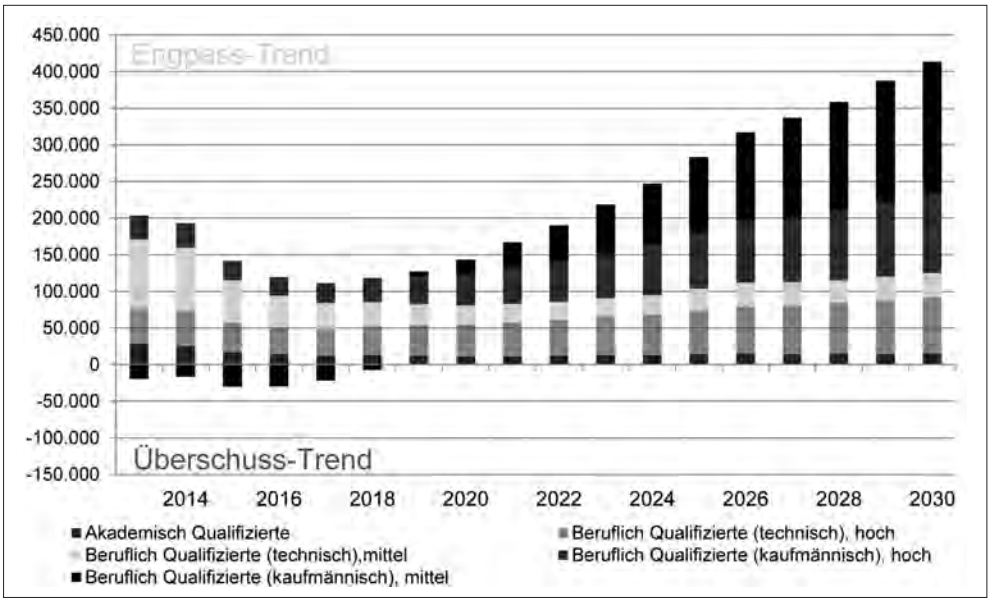
Regionen	Baden-Württemberg			Nordrhein-Westfalen			Berlin		
Qualifikation/ Branchen	Industrie	Handel	Dienstleistung	Industrie	Handel	Dienstleistung	Industrie	Handel	Dienstleistung[47]
Akademisch Qualifizierte	60,9%	9,8%	29,3%	39,8%	14,7%	45,5%	16,6%	11,5%	72,0%
Beruflich Qualifizierte (technisch), hoch	63,6%	15,0%	21,4%	49,2%	20,0%	30,7%	22,2%	18,0%	59,7%
Beruflich Qualifizierte (technisch), mittel	78,3%	10,4%	11,4%	66,5%	15,1%	18,4%	33,8%	17,9%	48,3%
Beruflich Qualifizierte (kaufmännisch), hoch	29,2%	37,9%	32,9%	20,3%	40,7%	39,0%	8,1%	27,7%	64,2%
Beruflich Qualifizierte (kaufmännisch), mittel	24,8%	44,5%	30,7%	18,3%	47,6%	34,1%	6,8%	33,5%	59,7%
Alle Fachkräfte	52,2%	24,9%	22,9%	36,7%	32,5%	30,8%	13,0%	27,0%	60,0%

Tabelle 2 | Eigene Darstellung auf Basis des IHK-Fachkräftemonitors.
Quelle: WifOR (2013): Eigene Darstellung auf Basis des IHK-Fachkräftemonitors

Die Ergebnisse belegen wiederum die großen regionalen und branchenspezifischen Unterschiede nicht nur hinsichtlich des Angebotspotenzials, sondern auch in Bezug auf die potenzielle Fachkräftenachfrage der Unternehmen. Aus dem Aggregat über alle Fachkräfte wird bereits deutlich, dass die Unternehmen in der Industrie in Baden-Württemberg im Jahr 2013 mit über 52 Prozent den größten Anteil des Nachfragepotenzials ausmachen. Bemerkenswert ist, dass in Berlin die Nachfrage nach Fachkräften überwiegend von den Dienstleistungsunternehmen (60 Prozent) ausgeht, während die Anteile in Nordrhein-Westfalen relativ ähnlich verteilt sind. Diese branchenspezifische Struktur in den Regionen hat natürlich auch eine unterschiedliche Nachfrage der Unternehmen nach einzelnen Qualifikationen zur Folge. So werden in Baden-Württemberg mehr als 60 Prozent der Akademiker von der Industrie nachgefragt, während in Berlin der Dienstleistungssektor mit über 72 Prozent der Hauptnachfrager nach Akademikern ist. Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch bei den beruflich Hochqualifizierten mit technischer Ausrichtung ab. Von den technisch Mittelqualifizierten werden in Baden-Württemberg über 78 Prozent von der Industrie nachgefragt. In Berlin sind es dagegen »nur« 33 Prozent im Vergleich zu über 49 Prozent bei den Dienstleistungen. Bei den beruflich Hochqualifizierten mit kaufmännischer Ausrichtung ist die Nachfrage in Nordrhein-Westfalen im Handel und den Dienstleistungen auf einem ähnlichen Niveau. In Baden-Württemberg ist die Nachfrage nach kaufmännisch Hochqualifizierten mit ca. 38% im Handel am größten, während in Berlin wiederum fast 65 Prozent dieser Qualifikationsgruppe in den Dienstleistungen nachgefragt werden.

Neben diesen Ergebnissen können durch die Saldierung des Angebots- und Nachfragepotenzials zusätzliche Informationen hinsichtlich der Bedarfsentwicklung in den einzelnen Wirtschaftszweigen und Regionen nach bestimmten Berufsgruppen und Qualifikationen gewonnen werden. In Abbildung 3 ist beispielhaft die projizierte Engpass- bzw. Überschussentwicklung für die Gesamtwirtschaft in Baden-Württemberg für die fünf Qualifikationsaggregate abgebildet.

47 Anmerkung: Unter dem Begriff Dienstleistungen werden sowohl beratende und wirtschaftsnahe als auch personenbezogene und sonstige Dienstleistungen subsummiert.



3 | Entwicklung der Fachkräfteengpässe und -überschüsse nach Qualifikationen in Baden-Württemberg bis zum Jahr 2030
Quelle: WifOR (2013); Eigene Darstellung auf Basis des IHK-Fachkräftemonitors.

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Engpassentwicklung in Baden-Württemberg maßgeblich durch beruflich Qualifizierte determiniert ist. Der erwartete Engpass an akademisch Qualifizierten verläuft im Zeitverlauf auf einem stabilen – im Vergleich zu den anderen Qualifikationen – jedoch niedrigeren Niveau. So verringert sich der Anteil des Engpasses der akademisch Qualifizierten an allen Fachkräften von ca. 15 Prozent im Jahr 2015 auf ca. 4 Prozent im Jahr 2030. Bemerkenswert ist, dass in Baden-Württemberg in den kommenden Jahren verstärkt Engpässe bei beruflich Qualifizierten mit kaufmännischer Ausrichtung auftreten könnten. Bei den Mittelqualifizierten mit technischer Ausrichtung lässt sich nach aktuellem Kenntnisstand ein leichter Rückgang der erwarteten Engpässe im Zeitverlauf erkennen.

5 FAZIT UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Im Rahmen diesen Ausführungen wurde mit dem Fachkräftemonitoring (www.fk-monitoring.de) ein Berechnungsmodell beschrieben, das den deutschen Fachkräftearbeitsmarkt – teilarbeitsmarktübergreifend – erfasst. Es werden sowohl das Angebotspotenzial als auch das branchenspezifische Nachfragepotenzial regional, berufsgruppen- und wirtschaftszweigspezifisch modelliert und einander gegenübergestellt. Während die demografischen Herausforderungen auf den Arbeitsmarkt bisher schon sehr intensiv in Forschungsarbeiten berücksichtigt werden, werden vor allem branchenspezifische Unterschiede in der Fachkräfteentwicklung vielfach vernachlässigt. Die Notwendigkeit dieser Betrachtungsebene konnte anhand der Berechnungsergebnisse gezeigt werden. Die Ergebnisse belegen, dass nicht nur der aktuelle Bestand bzw. der Rückgang des Angebotspotenzials, sondern auch das Nachfragepotenzial nach Fachkräften stark von den jeweiligen Branchen abhängig ist.

Es lässt sich festhalten, dass der regionale und branchenspezifische Fachkräftearbeitsmarkt nicht nur heute, sondern auch zukünftig maßgeblich von der Entwicklung der beruflich Qualifizierten geprägt ist. So zeigt der Verlauf der künftigen Fachkräftesituation in Baden-Württemberg, dass im Jahr 2015 ca. 85 Prozent und im Jahr 2030 sogar ca. 96 Prozent der fehlenden Fachkräfte beruflich Qualifizierte sein werden. Darüber hinaus verdeutlicht die regionale Branchendifferenzierung, dass die Nachfrage nach Fachkräften in Berlin vermehrt aus den Dienstleistungsbranchen, in Baden-Württemberg jedoch eher aus der Industrie resultiert.
Weiter konnte gezeigt werden, dass – in Abhängigkeit des Angebotspotenzials und des branchenspezifischen Nachfragepotenzials – Fachkräfteengpässe bzw. -überschüsse in den verschiedenen Regionen, Wirtschaftszweigen, Berufen bzw. Qualifikationen über die Zeit in unterschiedlicher Intensität auftreten.

Daraus werden sich zahlreiche Herausforderungen für die zukünftige Bildungs-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik sowie für die einzelnen Akteure des Arbeitsmarktes ergeben. Die Ergebnisse belegen, dass eine Abkehr von einem »Gießkannenprinzip« notwendig ist, um Fachkräfteengpässe in Zukunft begegnen zu können.

Bei allen Grenzen des vorgestellten Modells sowie möglichen Ansätzen zur Weiterentwicklung, liefert das Fachkräftemonitoring dennoch einen wichtigen Beitrag zur vergleichbaren regionalen und branchenspezifischen Fachkräfteanalyse in Deutschland. Die jährliche Aktualisierungsmöglichkeit, die sich durch die Verwendung der regelmäßig erhobenen und vergleichbaren Statistiken ergibt, sichert eine fortlaufende Evaluierung und Anpassung des Instruments vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen auf dem Fachkräftearbeitsmarkt.

LITERATUR-, ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

LITERATUR

ANGER, C.; PLÜNNECKE, A. (2010): IW Köln – Droht durch den künftigen Akademikermangel eine Abnahme der Konvergenzchancen Ostdeutschland?

BBR (2012): INKAR – Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung, Bonn.

BERTHOLD, N. (2005): Arbeitsmarktpolitik in Deutschland – grottenschlecht oder nur schlecht?; Wirtschaftswissenschaftliche Beiträge des Lehrstuhls für Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsordnung und Sozialpolitik, Nr. 81, Würzburg.

BMAS (2011): Fachkräftesicherung – Ziele und Maßnahmen der Bundesregierung, Berlin 2011.

BONIN, H.; SCHNEIDER, M.; QUINKE, H.; ARENS, T. (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und –angebot bis 2020. IZA Research Report No. 9.

BOSCH, G. (2011): Qualifikationsanforderungen an Arbeitnehmer – flexibel und zukunftsgerichtet; Wirtschaftsdienst 2011, Sonderheft.

BRÄUNINGER, M.; HINZE, J.; VÖPEL, H. (2011): Schuldenkrise dämpft Wachstum; HWWI Policy Paper 63, Hamburg.

BRENKE, K. (2010): Fachkräftemangel kurzfristig noch nicht in Sicht. DIW Wochenbericht 46/2010, Berlin.

BRENKE, K. (2012): Ingenieure in Deutschland: Keine Knappheit anzusehen. DIW Wochenbericht 11/2012, Berlin.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2010): online abrufbar unter: http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Methodenberichte/Arbeitsmarkt-Arbeitsmarktpolitik/Generische-Publikationen/Methodenbericht-Klassifikation-Berufe-2010.pdf, 16.05.2013.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2012): Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland. Monatsbericht Oktober 2012. Online unter http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Monatsbericht-Arbeits-Ausbildungsmarkt-Deutschland/Monatsberichte/Generische-Publikationen/Monatsbericht-201210.pdf, 02.05.2013.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2013): Arbeitsmarktmonitor; online abrufbar unter: http://www.arbeitsagentur.de/nn_690808/Navigation/zentral/Servicebereich/Ueber-Uns/Aufgaben/Arbeitsmarktmonitor/Arbeitsmarktmonitor-Nav.html; 17.05.2013.

DEMARY, V.; KOPPEL, O. (2013): Die Abgrenzung des mittel- und hochqualifizierten MINT-Segments. Methodenbericht, Köln.

DIHK (2011): Der Arbeitsmarkt im Zeichen der Fachkräftesicherung – DIHK Arbeitsmarktreport 2011.

EDIN, P.-A.; GUSTAVSSON M. (2008): Time Out of Work and Skill Depreciation; Cornell University ILR School. Online unter http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1318&context=ilrreview, 16.05.2013.

ERDMANN, V. (2010): IW Köln – Bedroht der Ingenieurmangel das Modell Deutschland?

FRANZ, W. (2006): Arbeitsmarktökonomik. 6. Vollständig überarbeitete Auflage, Berlin.

FUCHS, J.; Söhnlein, D.; Weber, B. (2011): Projektion des Arbeitskräfteangebots bis 2050 – Rückgang und Alterung sind nicht mehr aufzuhalten; in IAB-Kurzbericht 16/2011. Online unter: http://doku.iab.de/kurzber/2011/kb1611.pdf, 20.05.2013.

HARTMANN, M.; REIMER, K. (2011): Bundesagentur für Arbeit – Möglichkeiten und Grenzen einer statistischen Engpassanalyse nach Berufen; Brenke, K. (2010): DIW Wochenbericht – Fachkräftemangel kurzfristig noch nicht in Sicht; IW Köln (2010): Anmerkungen zum Artikel im DIW-Wochenbericht »Fachkräftemangel kurzfristig noch nicht in Sicht«.

HELMRICH, R.; ZIKA, G. (2010): Beruf und Qualifikation in der Zukunft; Bericht zur beruflichen Bildung, Bonn.

HELMRICH, R.; ZIKA, G. (2012): Beruf und Arbeit in der Zukunft – BiBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in den Berufsfeldern und Qualifikation bis 2025, in Helmrich, Zika (Hrsg.), Beruf und Qualifikation in der Zukunft, Bonn, S. 13-62.

HEYER, G. (2012): Arbeitsmarktforschung im Spannungsfeld von Administration und Wissenschaft, in Sozialer Fortschritt, Jahrgang 61/ 2012/ Heft 6.

IAB (2011): Schwere Zeiten für den Arbeitsmarkt. IAB Kurzbericht 19/2011.

IAB Regional (2013): online abrufbar unter: http://www.iab.de/de/publikationen/regional.aspx, 18.05.2013.

KETTNER, A. (2012): Fachkräftemangel und Fachkräfteengpässe in Deutschland: Befunde, Ursachen und Handlungsbedarf; Dissertation, Berlin 2012.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2012): Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2012-2025 – Fortschreibung, Berlin.

PROGNOS AG (2010): Deutschlandreport 2035, Basel.

SACHVERSTÄNDIGENRAT ZUR BEGUTACHTUNG DER GESAMTWIRTSCHAFTLICHEN ENTWICKLUNG (2011): Jahresgutachten 2011/12. Online unter http://www.sachverstaendigenrat-wirtschaft.de/fileadmin/dateiablage/download/gutachten/ga11_ges.pdf, 08.11.12.

SCHLOTBÖLLER, D.; SCHUMANN, A. (2012): Die DIHK-Konjunkturumfrage als Instrument der wirtschaftspolitischen Beratung; WiSt 09/2012.

SESSELMEIER, W.; FUNK, L.; WAAS, B. (2010): Arbeitsmarkttheorien. Eine ökonomisch juristische Einführung, Heidelberg, Physica-Verlag.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2012): Bildung und Kultur Fachserie 11 Reihe 2. Wiesbaden 2012.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2012a): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen - Fachserie 11 Reihe 4 - 1980 – 2010. Wiesbaden 2012.

VBW/ PROGNOS (2012): Arbeitslandschaft 2035, München 2012.

VDI/ IW-INGENIEUREMONITOR (2013): Der Arbeitsmarkt für Ingenieure im März 2013. Online abrufbar unter http://www.vdi.de/fileadmin/intranet/redakteur/downloads/Ingenieurmonitor_2013-04.pdf, 20.05.2013.

WIFOR/ PWC (2012): 112 - und niemand hilft - Fachkräftemangel: Warum dem Gesundheitssystem ab 2030 die Luft ausgeht.

WIFOR (2013): Regionales berufsgruppen- und wirtschaftszweigspezifisches Fachkräftemonitoring, online abrufbar unter: www.fk-monitoring.de.

ABBILDUNGEN

1 | Komponenten des Angebotspotenzials und des branchenspezifischen Nachfragepotenzials S. 925

2 | Entwicklung des Angebotspotenzials in Baden-Württemberg bis zum Jahr 2030 S. 932

3 | Entwicklung der Fachkräfteengpässe und -überschüsse nach Qualifikationen in Baden-Württemberg bis zum Jahr 2030 S. 935

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 | Qualifikationsstruktur in den Branchenaggregaten Industrie, Handel und Dienstleistungen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Berlin für das Jahr 2011 S. 931

Tabelle 2 | Branchenspezifische Verteilung des Nachfragepotenzials für alle Qualifikationen im Jahr 2013 S. 933

BETTINA ROMINGER

BATTLE FOR COMPETENCIES – KOMPETENZTRÄGER REKRUTIEREN UND AUSWÄHLEN IM WAR FOR TALENTS

EIN MÖGLICHER STRATEGISCHER ANSATZ AM BEISPIEL DER SAPHIR DEUTSCHLAND GMBH

ERSTMALS ERSCHIENEN IN:
Faix, Werner G. / Auer, Michael (Hrsg.).
Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009.

INHALT

1 Battle for Competencies oder das Buhlen um die Besten – die Ausgangssituation in betroffenen Unternehmen ... 943
1.1 Einbruch der Bewerberzahlen ... 945
1.2 Fehlendes Problembewusstsein und fehlende »Talente-Mentalität« ... 946
1.3 Verändertes Loyalitätsverständnis von Bewerbern ... 942
1.4 Unternehmen versuchen Bewerber immer frühzeitiger zu binden ... 951
1.5 Employee-Retention-Management: Erfordernis der Mitarbeiterbindung ... 953

2 Rekrutierung, Auswahl, Vermittlung und Bindung von High Potentials ... 955
2.1 Rekrutierung beginnt mit Bindung – Retention-Ansatz bereits während des Rekrutierungsprozesses ... 957
2.2 Die Rekrutierung von High Potentials ... 959
2.2.1 Produktpolitik und Produktnutzen ... 960
2.2.2 Kommunikationspolitik ... 961
2.2.2.1 Online-Marketing ... 963
2.2.2.2 Dialogmarketing ... 965
2.2.2.3 Weitere Marketingformen ... 967

3 Die Auswahl und Vermittlung von High Potentials ... 972

4 Zusammenfassung ... 977

Literatur- und Abbildungsverzeichnis ... 980

1 BATTLE FOR COMPETENCIES ODER DAS BUHLEN UM DIE BESTEN – DIE AUSGANGSSITUATION IN BETROFFENEN UNTERNEHMEN

Der Kampf um die Besten, wie sich »War for Talents« sinngemäß übersetzen lässt, wird ein weltweites Thema der nächsten Jahrzehnte sein. Sicherlich wird die jetzige Wirtschaftskrise den Kampf zunächst abschwächen, – außerhalb von Hochkonjunkturzeiten mildert sich das Buhlen um die Besten ab. Das liegt daran, dass in diesen Zeiten die von Mitarbeitern verursachte Fluktuation in Unternehmen abnimmt. Genau in Krisenzeiten sind High Potentials unabdingbar, um mit ihrem proaktiven Handeln einen Weg aus der Krise zu finden, um mit innovativen Projekten einen Wettbewerbsvorsprung zu schaffen.

Dieser Artikel soll nicht die Ursachen und Hintergründe für den »Kampf um die Besten« untersuchen, keinen Einblick in den demographischen Wandel, Informationszeitalter oder die Globalisierung geben. Stattdessen soll hier aufgezeigt werden, wie sich die aktuelle Situation in den Unternehmen darstellt und mit welchen Möglichkeiten man sich auf diesen Kampf einstellen kann. Denn, die Richtigen zu finden und sie zu binden, wird zu einem der kritischen Erfolgsfaktoren in Zukunft gehören. Da reicht es schon lange nicht mehr aus, lediglich nach alten Mustern Stellenannoncen zu platzieren und zu warten, bis sich jemand bewirbt. Hier werden komplexere Modelle gefordert – weiterreichende Strategien sind von Nöten.

Eine mögliche Strategieform soll hier am Beispiel der **SAPHIR Deutschland GmbH (Steinbeis Associate Partner of Human International Resources)**, einer Tochter der Steinbeis-Hochschule Berlin, die sich tagtäglich mit diesem Thema auseinandersetzt, dargestellt werden. Sie unterstützt Unternehmen bei der Suche, Auswahl, Vermittlung und Bindung von High Potentials. Dabei vermittelt sie an Partnerunternehmen

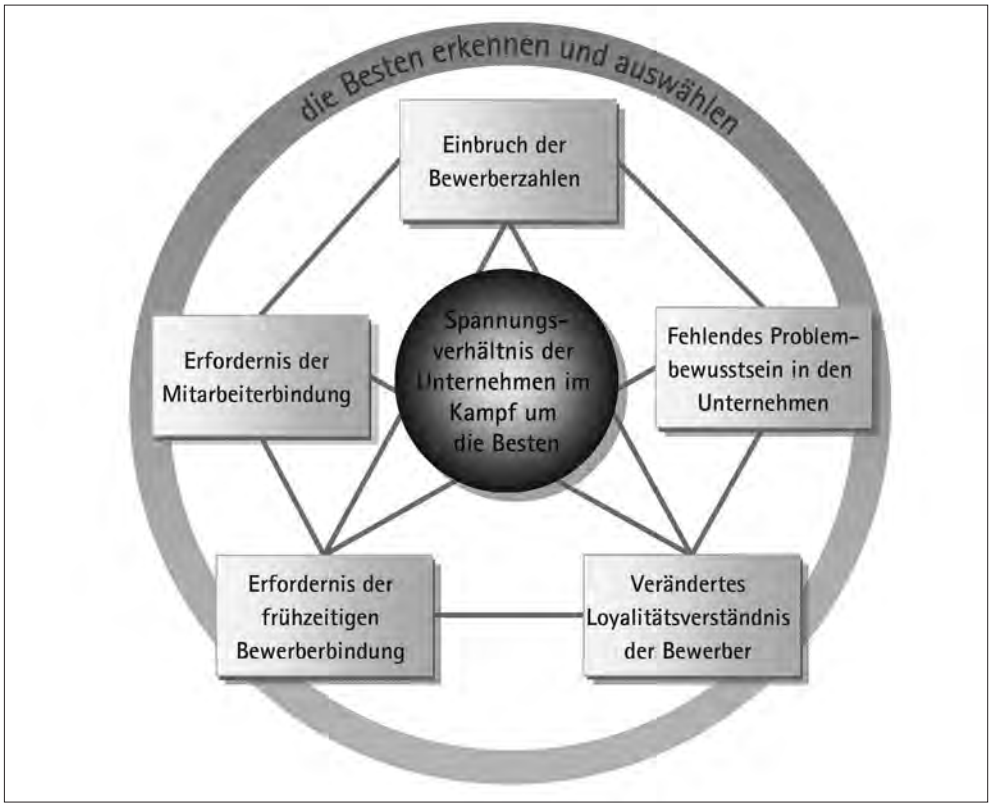
- aus fast allen Branchen und Fachgebieten,
- mit den unterschiedlichsten Unternehmensgrößen,
- in die unterschiedlichsten Themengebiete hinein,
- junge Nachwuchskräfte mit in etwa bis zu fünf Jahren Berufserfahrung,
- mit ausschließlich akademischen Hintergrund.

Der Erfahrungsschatz aus dieser Zusammenarbeit ist groß und dieser Artikel wird daher verdeutlichen, in welcher Form Partnerunternehmen im War for Talents unterstützt werden können.

Bevor nun im Weiteren mit Hilfe konkreter Beispiele eine mögliche Strategie entwickelt wird, soll zunächst aufgezeigt werden, wie nach unseren Erfahrungen und anderen Expertenmeinungen die derzeitige Situation für viele Unternehmen ist und wie die Unternehmen auf operativer Ebene mit dem Bewerbermangel umgehen. Dabei wird der Fokus bewusst nicht auf die Unternehmensführung gelegt, sondern Erfahrungen aus dem Umgang mit betroffenen Fach- und Personalabteilungen zusammengefasst.

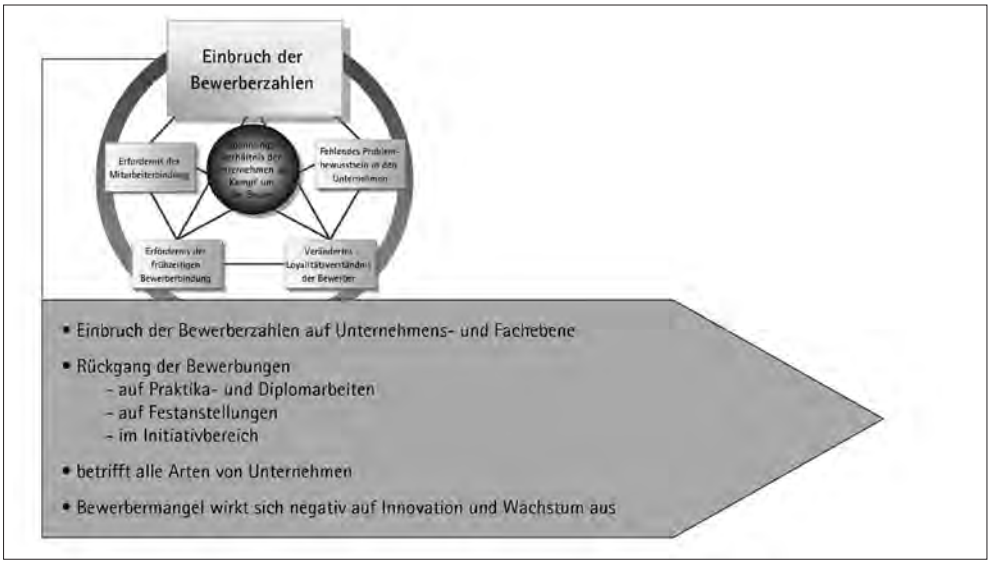
Im Folgenden werden fünf Bereiche vorgestellt, die in der Betrachtung der Ausgangssituation eine wichtige Rolle spielen:

- der Einbruch der Bewerberzahlen in fast allen Unternehmen,
- fehlendes Problembewusstsein und fehlende »Talente-Mentalität« in vielen Unternehmen,
- verändertes Loyalitätsverständnis der Bewerber,
- das Erfordernis, Bewerber immer frühzeitiger anzusprechen,
- die Herausforderung, Mitarbeiter zu binden.



1 | Spannungsverhältnis der Unternehmen im Kampf um die Besten

1.1 EINBRUCH DER BEWERBERZAHLEN



2 | Einbruch der Bewerberzahlen bei Unternehmen

Seit etwa Anfang des Jahres 2007 wurde von unseren Kooperationsunternehmen rückgemeldet, dass die Anzahl der Bewerbungen im Vergleich zu den Vorjahren extrem zurückgegangen ist, in manchen Bereichen um bis zu 75%. Dies trifft das Gesamtunternehmen aber auch spezielle Fachbereiche besonders hart. Davon betroffen sind sowohl die eingehenden Bewerbungen auf ganz normale Stellen als auch Initiativbewerbungen und Bewerbungen auf Praktika- und Diplomarbeiten – unabhängig von Unternehmensgröße und Branche. Deshalb sind auch Großkonzerne davon betroffen, – auch sie können nicht mehr aus einer Flut von Bewerbungen die Besten auswählen. Ausnahmen bestätigen natürlich die Regel. Dieser Trend wirkt sich hauptsächlich auf Mittelständler aus.

Auch steinbeis-unabhängige Befragungen bestätigen, dass 60% der Unternehmen einen Fachkräftemangel sehen.[1] Dies hat leider zur Folge, dass sich dieser Mangel negativ auf Innovationen, damit auf Wachstum und auf die Wettbewerbsfähigkeit auswirkt.[2] Deutschland konnte in den vergangenen Jahren seine Innovationsfähigkeit im internationalen Vergleich nicht verbessern, was in einer globalisierten Welt dramatische Folgen haben kann.[3] So geben 82% der Unternehmen an, dass sich der Mangel an Fachkräften negativ auf den Geschäftserfolg auswirken wird.[4]

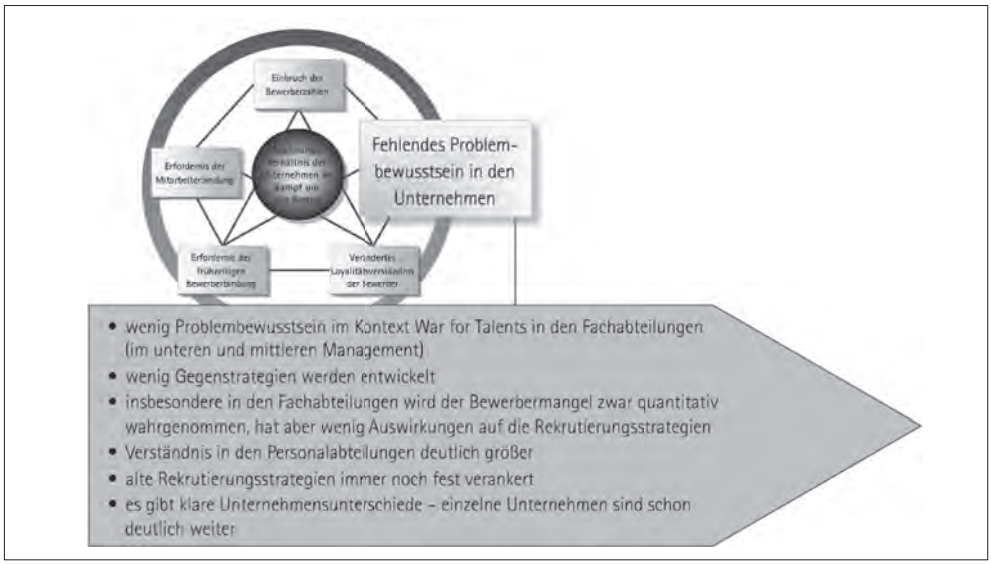
1 Vgl.: Bienzeisler, Bernd und Bernecker, Sandra, (2008), S. 11.

2 Vgl.: Ammermüller, Andreas, Kuckulenz Anja, Lauer Charlotte und Zwick, Thomas (2005).

3 Vgl.: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. (2007).

4 Vgl.: Werle, Klaus, (2008).

1.2 FEHLENDES PROBLEMBEWUSSTSEIN UND FEHLENDE »TALENTE-MENTALITÄT«



3 | Fehlendes Problembewusstsein in den Unternehmen

Trotz der alarmierenden Zahlen und Trends ist bislang noch relativ wenig Problembewusstsein in den Unternehmen festzustellen, geschweige denn wurden adäquate Gegenstrategien entwickelt. Insbesondere in den Fachabteilungen (im unteren und mittleren Management) wird der Bewerbermangel zwar quantitativ wahrgenommen, jedoch hat es in den meisten Fällen wenig Auswirkung auf die Rekrutierungsstrategien. Nach einer Studie von Kienbaum befassen sich 2006 nur rund 34% der Unternehmen mit diesen Problemen und entwickeln entsprechende Strategien.[5] Obwohl Experten und Analysten seit Jahren diese Situation prophezeien, scheint der Druck noch nicht groß genug zu sein, um tatsächlich auf allen hierarchischen Ebenen aktiv zu werden.

In den **Fachabteilungen** ist die Auseinandersetzung mit dem Bewerbermangel am geringsten. Häufig ist dort wenig Kreativität in der Rekrutierung zu finden. Die meisten wirken dabei eher passiv, manche erkennen noch nicht einmal die Problematik. Teilweise scheint dieses Verhalten darauf zurückzuführen zu sein, dass die Fachabteilungen den Druck an die Personalabteilungen zurückgeben und ihnen die Verantwortung zuschieben. Die Fachabteilungen haben an diesem Punkt noch immer nicht erkannt, dass auch ihre aktive Mitarbeit in Rekrutierung und Bindung gefordert sein wird und dass es eine geteilte Verantwortung von HR und Führungskräften geben muss, um dem steigenden Aktivitätsbedarf gerecht zu werden. In einer aktuellen Studie wurde das »Talent-Management« von Unternehmen untersucht. 55% der Befragten gaben an, dass ihre Führungskräfte die Talent-Management-Strategie ihres Unternehmens nicht aktiv leben.[6] Die

Dunkelziffer liegt wahrscheinlich deutlich höher, – häufig wird »Talent-Management« lediglich mit dem Aufbau von Datenbanken verwechselt. Ohne aktive Maßnahmen zum Beziehungsaufbau zu Bewerbern bleiben diese Datenbanken allerdings ohne Effekt. Ursache für das nicht gelebte Talent-Management sehen 84% der Befragten darin, dass Managern hierfür die nötige Zeit fehle. 60% vermuten, dass das Management nicht die Fähigkeit besitzt, sich ausreichend um vorhandene und zukünftige Talente zu bemühen. 56% gaben an, dass weder Rollenverteilung noch Verantwortlichkeiten für das Thema Talent-Management klar definiert und zugeordnet seien.[7]

Die Rolle der Führungskräfte wird sich jedoch wandeln müssen, z. B. hin zum Talent-Scout. Der Vergleich hinkt vielleicht etwas, doch im Gegensatz dazu beschäftigt jeder größere Fußballverein einen Scout, der sich um die Talentsuche, vor allem beim Nachwuchs, kümmert. Dieser passt je nach Saisonstrategie die Suche entsprechend an, ist aber insgesamt zudem langfristig ausgerichtet, um die richtigen Talente passgenau zu finden.

So weit ist man leider in der Unternehmenslandschaft noch nicht – in sehr kleinen Schritten versuchen sich die Fachabteilungen weiterzuentwickeln. Die häufigsten Gegenstrategien, die in den letzten beiden Jahren feststellbar sind, waren jedoch unscheinbar:

- Am häufigsten reagieren Fachabteilungen damit, dass sie einfach länger und passiv auf ihren Wunschkandidaten warten.
- Die zweithäufigste Reaktion ist, dass die Fachabteilungen eingehende Bewerbungen schneller bearbeiten. Sie nehmen wahr – häufig in einem schmerzhaften Prozess –, dass zu langes Warten die Chancen verringert, den Wunschkandidaten tatsächlich an sich zu binden. Die Zeiträume bis zum ersten Vorstellungsgespräch mit dem Kandidaten werden daher insgesamt kürzer. Leider gilt dies nicht für jedes Unternehmen, so dass auch hierin noch sehr viel Verbesserungspotenzial im Bewerbermanagement liegt.
- Nach Aufforderung und Beratung sind die meisten Unternehmen dazu bereit ihr Angebot attraktiver darzustellen. Allerdings muss man kritisch hinzufügen, dass dies in den allermeisten Fällen nur nach entsprechender Aufforderung passiert. Somit scheint noch kein Verständnis vorhanden zu sein, dass sich die Realitäten auf den Bewerbermärkten verändern.

Insgesamt entsteht deshalb der Eindruck, dass in den Fachabteilungen noch lange nicht angekommen ist, dass sich die Verhältnisse auf dem Bewerbermarkt verschoben haben. Häufig handeln Verantwortliche noch so, wie es aufgrund vergangener Marktsituationen üblich war. Hier stellte bereits 1997 McKinsey and Company dar, als von ihnen der Begriff »War for Talents« geprägt wurde, dass in der bislang existenten Realität wir Menschen die Unternehmen gebraucht

5 Vgl.: Kienbaum, (2006), S. 7.

6 Vgl.: Hewitt Associates, (2008).

7 Vgl.: Hewitt Associates, (2008).

haben. Heute brauchen die Unternehmen uns Menschen.[8] Sehr schön deutlich wird dieser Zusammenhang auch durch ein dort genutztes Bild: … »früher war Rekrutierung mit dem Einkauf gleichzusetzen, heute ist Rekrutierung mit dem Marketing gleichzusetzen«. Dieses Bild ist offenbar noch nicht in allen Fachabteilungen angekommen.

In den **Personalabteilungen** ist das Verständnis für die gesamte Thematik deutlich größer. Die Mitarbeiter haben teilweise ihre Handlungsstrategien (aus der Vergangenheit) angepasst. In Großunternehmen ist bei der Gesamtpersonalleitung das Problembewusstsein auf jeden Fall fest verankert – zudem sind Strategien definiert. Schlagworte wie »Talent-Management«, »Employer Branding« und »Talent Relationship Management« als Segmente des Human Resources Managements sind feste Größen.

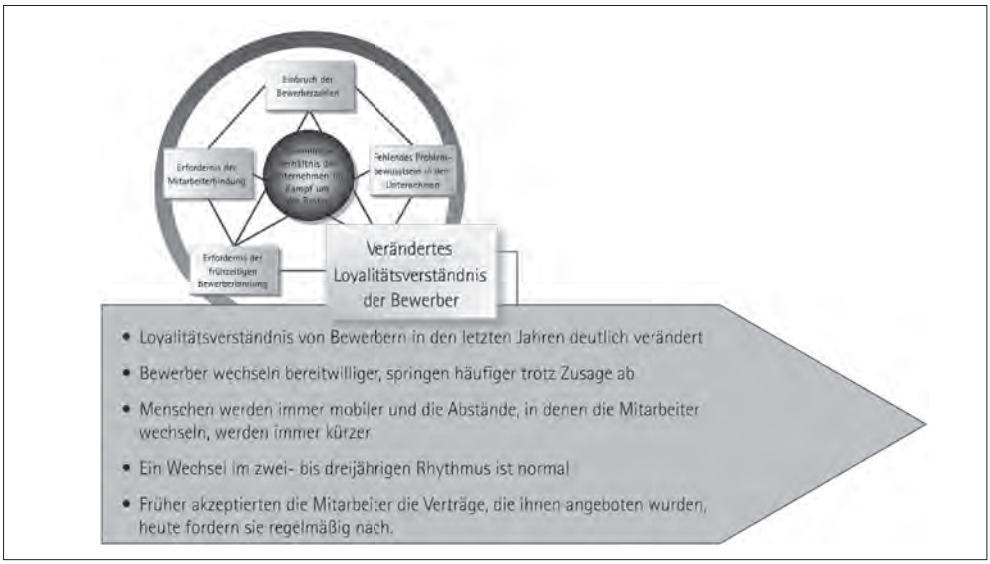
Allerdings kommen diese teilweise nicht im operativen Tagesgeschäft an, – zwar sind die Unternehmen in der Strategiebestimmung bereits einen großen Schritt weiter, in der Strategieumsetzung jedoch gibt es weiterhin sehr viel Potenzial. Wie reagieren also die operativen Personaler konkret?

- Die Reaktionszeit auf eingehende Bewerbungen hat deutlich an Geschwindigkeit gewonnen. Auch die Bereitschaft, lange auf einen passenden Kandidaten zu warten, hat deutlich zugenommen.
- Die Personabteilungen üben deutlich mehr Druck auf die Fachabteilungen aus als dies in der Vergangenheit der Fall war. Sie fordern eine schnellere Reaktion, sie fordern die Kollegen auf auch Kompromissbereitschaft bei der Kandidatenwahl zu zeigen und sie zeigen die Alternativen auf – nämlich keinen Kandidaten zu bekommen.
- Die Bereitschaft der Personalabteilung steigt, sich unter Umständen auch auf nicht 100% passgenaue Kandidaten einzulassen. Sie sind bereit, kreativ nach Kompromissen zu suchen, falls sich abzeichnet, dass Bewerberknappheit auf dem Markt besteht. Zum Beispiel muss es plötzlich nicht mehr zwingend ein Kandidat mit mehrjähriger Berufserfahrung sein – es kommt nun auch jemand ohne Vorerfahrung in Frage. Oder es reicht eine sehr gute analytische Kompetenz aus, ohne dass der Bewerber konkrete Controllingerfahrung mitbringen muss.
- Die Bereitschaft der Geschäftsführung und der Personabteilungen finanzielle Mittel aufzubringen, steigt ebenfalls an, um im Kampf um die Besten bestehen zu können. Trotz allem sind diese Mittel noch sehr begrenzt und müssen im Einzelfall mit der Führung strategisch meist abgeklärt werden. Ein schneller und flexibler Einsatz von Mitteln ist daher kurzfristig noch nicht zu erwarten.
- Bei aller Veränderungsbereitschaft fällt aber trotzdem weiterhin auf, dass sich die Personalabteilung schwer tut, alte Strategien einfach so über Bord zu werfen, – so verändern sich die neuen Strategien nur sukzessive. Trotzdem gibt es im Veränderungsprozess klare Unternehmensunterschiede und Personenunterschiede – dem einen Unternehmen gelingt es besser, dem anderen weniger gut. Allerdings wird durch den erhöhten Druck auf dem Arbeitsmarkt Flexibilität eingefordert.

– Manche Unternehmen beginnen damit, kontinuierlich Talente zu rekrutieren, ohne dass eine konkrete Vakanz im Hintergrund steht. Die vollendete Form dieses Ansatzes ist Talent Relationship Management analog zum gängigen Customer Relationship Management. Die kontinuierliche Rekrutierung ohne aktuelle Vakanz und die aktive Pflege von Beziehungen zu guten Bewerbern stehen dabei im Mittelpunkt.

Insgesamt ist wahrzunehmen, dass auch in den Unternehmen, die offiziell beschlossen haben ihre HR-Strategien in die Unternehmensstrategien einzubinden, dies in der Realität kontinuierlich nur von Einzelnen gelebt wird. Im Ausbau der »Talente-Mentalität« liegt daher noch großes Verbesserungspotenzial.

1.3 VERÄNDERTES LOYALITÄTSVERSTÄNDNIS VON BEWERBERN



4 | Verändertes Loyalitätsverständnis der Bewerber

8 Vgl.: Michaels Ed (Autor), Handfield-Jones Helen und Axelrode Beth, (2001).

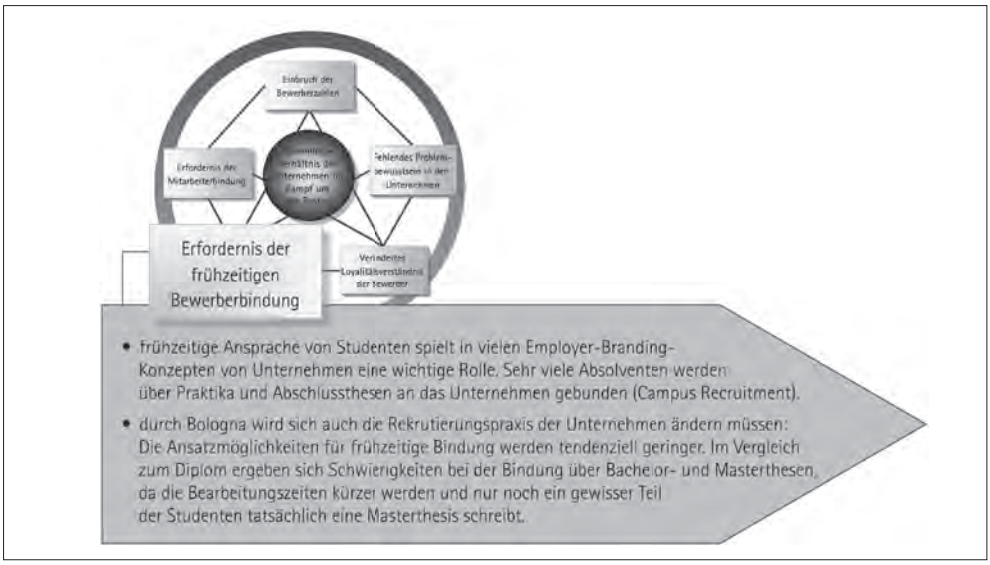
Das Loyalitätsverständnis von Bewerbern hat sich ganz offensichtlich in den letzten Jahren verändert. Eine IFAK-Studie hat ergeben, dass sich gerade nur noch 12% der Beschäftigten ihrem Arbeitgeber gegenüber verpflichtet fühlen. Tendenz fallend. Zudem ist die akute Wechselbereitschaft der wenig gebundenen MitarbeiterInnen drastisch gestiegen. 69% von ihnen bekundeten die Absicht, innerhalb der nächsten 12 Monate zu wechseln. Im Vorjahr waren dies nur 37%.[9] (Loyalität kommt übrigens aus dem Französischen und bedeutet wörtlich übersetzt »Treue«.). So äußert sich diese fehlende innere Verbundenheit beispielsweise darin, dass Bewerber nicht nur bereitwilliger wechseln, sondern auch vermehrt nach einer Zusage von einem Unternehmen trotzdem noch abspringen, weil die Alternative plötzlich doch verlockender war. Wohingegen früher Jobs sicher und Mitarbeiter eher loyal waren, sind Menschen heute mobiler, Abstände in denen Mitarbeiter wechseln kürzer und die Verweildauer im Unternehmen entwickelt sich drastisch nach unten. Ein Wechsel im zwei- bis dreijährigen Rhythmus ist normal. In der Vergangenheit ist die Zahl der Unternehmen, die Manager in ihrem Berufsleben durchlaufen, stetig angestiegen. Vor zehn Jahren wechselten Führungskräfte im Durchschnitt 3,5 Mal im Leben den Arbeitgeber. Inzwischen ist diese Zahl auf 4,5 angestiegen.[10]

Früher akzeptierten die Mitarbeiter die Verträge, die ihnen angeboten wurden, heute fordern sie regelmäßig nach. Dies hat sicherlich einerseits mit einem verstärkten Selbstbewusstsein zu tun, da gute Bewerber an Verhandlungsmacht gewinnen.

Dazu beigetragen haben zudem sicherlich die sich stark verändernden Einstellungspraktiken der Unternehmen, die im Gegensatz zu früher auf flexible Arbeitsverträge und sich verändernde Mitarbeiterstrukturen setzen. Manche Experten bezeichnen diesen Zustand als eine Art Joint-Venture zwischen Unternehmen und Kandidaten, welches so lange bestehen bleibt, wie es beiden Partnern nützt.[11] Das amerikanische System »Hire and Fire«, das dem Unternehmen die Möglichkeit bietet, im Bedarfsfall flexibel einzustellen, in schlechteren Phasen entsprechend Personal freizusetzen, fordert ja geradezu die Wechselbereitschaft und Mobilität der Mitarbeiter heraus.

Dieses Modell lohnt sich mitlerweile bei »ersetzbaren Mitarbeitern«, bei »wertvollen« Mitarbeitern jedoch, die rar auf dem Markt sind, ist diese geschwächte Loyalität ein großes Problem. Mitarbeiter wandern dadurch nicht nur schneller vom Unternehmen ab, sondern sind deutlich schwerer zu rekrutieren, weil die Bindung und die Schaffung einer Grundloyalität im Vorfeld ebenfalls schwerer zu erreichen ist.

1.4 UNTERNEHMEN VERSUCHEN BEWERBER IMMER FRÜHZEITIGER ZU BINDEN



5 | Erfordernis der frühzeitigen Bindung von Bewerbern

In der Wirtschaft ist ein Trend spürbar. Versucht wird, die Bewerber immer früher zu erreichen. In vielen Employer Branding Konzepten von Unternehmen spielt die frühzeitige Ansprache von Studenten eine wichtige Rolle. Sehr viele Absolventen werden über Praktika und Abschlussthesen an das Unternehmen gebunden (Campus Recruitment).

Durch den sogenannten Bolognaprozess[12] wird sich die Hochschullandschaft in Deutschland verändern. Deutschland und 45 europäischen Staaten haben sich ver-pflichtet, einen europäischen Hochschulraum einzurichten und bis 2010 die Ziele der Bologna-Erklärung umzusetzen. In Zukunft wird es kein Diplom mehr geben, sondern ein zweistufiges System. Zunächst wird ein Bachelorabschluss über eine Bachelorthe-sis erzielt. Dadurch soll der akademische Nachwuchs bereits frühzeitig dazu befähigt werden auch dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen. Danach schließt das Master-studium und die Masterthesis an. Durch diese sich veränderten Prozesse durch Bologna wird sich auch die Rekrutierungspraxis der Unternehmen ändern müssen.

9 Vgl.: IFAK Institut für Markt- und Sozialforschung GmbH, (2008).

10 Vgl.: Hus, Christoph und Bathke, Rouben, (2007).

11 Vgl.: Tulgan, Bruce, (2001), S. 46 ff.

12 Vgl. http://www.hrk-bologna.de/ (2008).

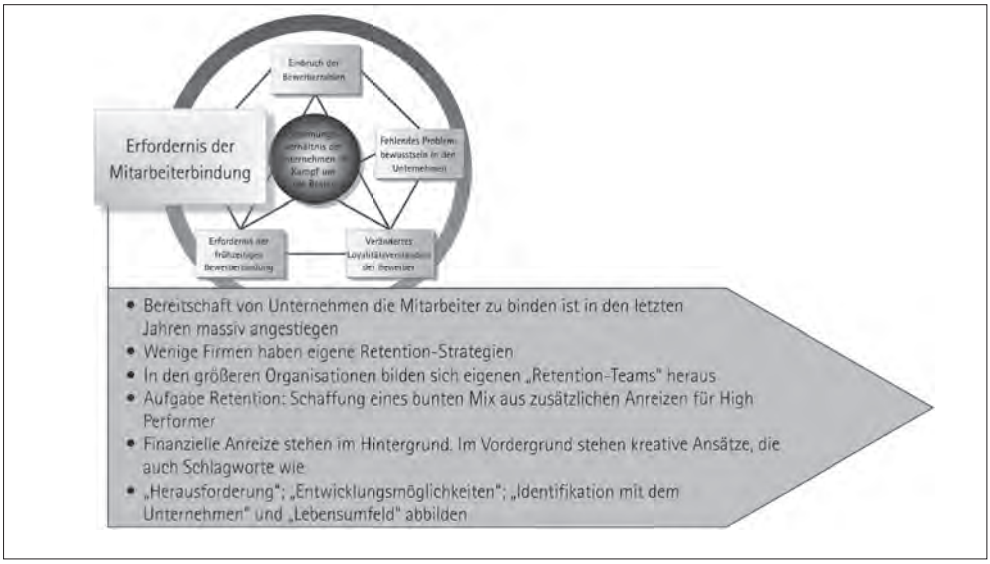
Wohingegen bislang viele Praktika während der Diplomstudienzeit angeboten wurden, wird sich auch dies durch neue Hochschulprozesse verändern. Auch die bislang drei- bis sechsmonatige Diplomarbeit, die häufig praxisbezogen im Unternehmen geschrieben wurde, gehört der Vergangenheit an. Eine Stichprobe der Steinbeis-Hochschule an 70 Hochschulen hat ergeben, dass momentan 72% der Hochschulen eine Regelstudienzeit für das Bachelorstudium von sechs Semestern vorsehen. In diesen Fällen bleibt kaum Zeit für Praktika. Außerdem gaben die befragten Studenten zu 90% an, dass sie auch während der Semesterferien keine Unternehmenspraxis sammeln können, da diese Zeit mit Prüfungen geblockt sei. Die Bereitschaft freiwillig ein Zusatzsemester für Praktika einzuschieben war fast nie gegeben. Bei 19% der Hochschulen kam heraus, dass die Regelstudienzeit sieben Semester betrage. Dabei ist in der Regel ein Semester für Praktika vorgesehen. 8% der Hochschulen bieten standardisiert ihr Studium in acht Semestern an. Hier ist ein Semester für ein Praktikum, das weitere Zusatzsemester für ein Auslandssemester vorgesehen. Nur 1% der Hochschulen bot das Bachelorstudium in neun Semestern an.[13]

Das bedeutet für die Einstellungspraxis der Unternehmen, dass die Ansatzmöglichkeiten für frühzeitige Bindung tendenziell geringer wird. Dies gilt auch für die Bindung über Bachelorthesen. Während in der Vergangenheit Bewerber verstärkt über Diplomarbeiten gebunden wurden, bleibt nach der Befragung der Steinbeis-Hochschule für die zukünftige Bearbeitung von Bachelorthesen nur noch ein Zeitraum von durchschnittlich neun Wochen. Das ist deutlich weniger Zeit, als früher für eine Diplomarbeit zur Verfügung stand. Der Trend geht daher momentan noch zu der Bearbeitung einer inneruniversitären Bachelorthesis, während unternehmensrelevante Bachelorthesen in der Minderheit sind.[14] Auch dies hat entsprechende Auswirkungen auf die Rekrutierungsmöglichkeiten von Unternehmen über Bachelorthesen. Es ist zu beobachten, dass verstärkt Masterthesen ausgeschrieben werden. Da aber nur ein gewisser Teil der Absolventen tatsächlich ein Masterstudium realisieren wird, schränkt dies die Möglichkeiten gegenüber der Vergangenheit in Bezug auf Diplomarbeiten ein, hierüber den Kontakt zu potenziellen Mitarbeitern zu stärken.

Da das Campus Recruitment in der Vergangenheit einen sehr hohen Stellenwert bei den Unternehmen eingenommen hat, müssen sich nun die Strategien anpassen. Wie das im Einzelnen geschehen soll, ist in den seltensten Fällen heute schon klar. Denn die wenigsten Unternehmen haben sich hierzu bereits systematisch Gedanken gemacht. Wenige starten konkrete Maßnahmen wie »Bachelor welcome«-Initiativen. Dabei engagieren sich beispielsweise Unternehmensberatungen sowie große Kreditinstitute und werben aktiv um Bachelorabsolventen. V. a. Unternehmen, die sich mit ihrer Unternehmenskultur an angloamerikanischen Vorbildern orientieren können, tun sich deutlich leichter.[15]

Wenige andere, wie die Robert Bosch GmbH, bieten ein offizielles »Pre-Master-Programm«, über das sie Bachelorabsolventen motivieren während der Masterzeit ihre Praxisphasen im Unternehmen zu realisieren.[16]

1.5 EMPLOYEE-RETENTION-MANAGEMENT: ERFORDERNIS DER MITARBEITERBINDUNG



6 | Retention – ein wichtiges Schlagwort der Zukunft

Die Bereitschaft von Unternehmen Mitarbeiter zu binden, ist in den letzten Jahren massiv angestiegen. Schlagworte wie »Retention« oder »Mitarbeiterbindung« werden von Experten und in den Medien massiv aufgegriffen und auch als kritischer Erfolgsfaktor für die Zukunft bezeichnet. Trotzdem haben nach deren Beobachtungen die wenigsten Firmen heute eigene Employee-Retention-Management-Strategien.[17] Jedoch bilden sich in den größeren Organisationen eigene »Retention-Teams« heraus, die Programme dafür ausarbeiten, Mitarbeiter an das Unternehmen zu binden. Experten empfehlen sogenannte »Retention-Beauftragte« für die Talentsuche und -bindung direkt bei der Geschäftsführung anzusiedeln.[18]

Dabei geht es vor allem darum, ein Anreizsystem für High Performer zu schaffen. Hierbei handelt es sich allerdings nicht nur um finanzielle Anreize, im Gegenteil, diese spielen eine eher untergeordnete Rolle.[19] Es geht vor allem um kreative Ansätze, die dafür sorgen sollen, die Entscheidung

13 Vgl.: Berger, Nadine (2007).

14 Vgl.: Berger, Nadine, (2007).

15 Vgl.: Balzter, Sebastian (2008).

16 Vgl.: http://www.bosch-career.de/content/language1/html/5315.asp (2008).

17 Vgl.: Conradie, David, (2007).

18 Vgl.: Johnson, Mike, (2000), S. 4.

19 Vgl.: Michaels Ed (Autor), Handfield-Jones Helen und Axelrode Beth, (2001).

von Bewerbern für ein bestimmtes Unternehmen positiv zu beeinflussen. Dabei soll folgende Frage beantwortet werden: weshalb soll ein Mitarbeiter zu einem bestimmten Unternehmen gehen und dort bleiben? In diesem Zusammenhang wurde beispielsweise von McKinsey untersucht, was High Performer tatsächlich motiviert.[20] Dabei fielen Schlagworte wie

- Herausforderung,
- Entwicklungsmöglichkeiten,
- Identifikation mit dem Unternehmen,
- Lebensumfeld.

Diese Studie hat sich auf Personen bezogen, die bereits eine Führungsposition inne haben. Zum gleichen Ergebnis kommen aber auch Untersuchungen der Generation X und Y, also insbesondere des Personenkreises, der auch als »Millennials« bezeichnet wird und heute ca. Mitte 20 ist.[21] Auch hier sind fünf Schlüsselwerte der nächsten Generation beschrieben:

- Herausforderung in der Arbeit,
- Entwicklungsmöglichkeiten und Optionen ständig weiter zu lernen,
- Mitentscheidungen als Partner treffen können (diese Generation möchte nicht 20 Jahre lang warten bis sie auch mal eine Entscheidung treffen kann, sondern wünscht sich als Partner in Entscheidungsprozesse miteinbezogen zu werden),
- Sinn und Inhalt der Arbeit, Identifikation mit dem Unternehmen,
- Work-Life-Balance und positives Lebensumfeld.

Letztendlich sind die Motivationsgründe für die jüngere Generation weitgehend identisch zu denen der bereits etablierten Führungskräfte.

Dabei ist stets die Gruppe der Berufseinsteiger sowie die Gruppe derjenigen, die dazu bereit sind ihren Arbeitgeber zu wechseln, zu betrachten. Die Entscheidungen zum Arbeitgeberwechsel sind komplexer Natur. In diesem Artikel sind weniger die Push-Motive interessant (also diejenigen Gründe, die in der alten Beschäftigungssituation und einem unbefriedigenden Arbeitsverhältnis liegen). Da diese Faktoren nur für das eigenen Unternehmen beeinflussbar und daher keine Allgemeinstrategien ableitbar sind, werden hier vor allem Pull-Motive betrachtet (also diejenigen Gründe, die dafür sorgen, dass ein Arbeitnehmer gerne zu einem neuen attraktiven Arbeitgeber wechselt).

In den nächsten Jahren müssen komplexe Strategien geschaffen werden, die diese Motivationshintergründe berücksichtigen und vor allem Pull-Motive bedienen.

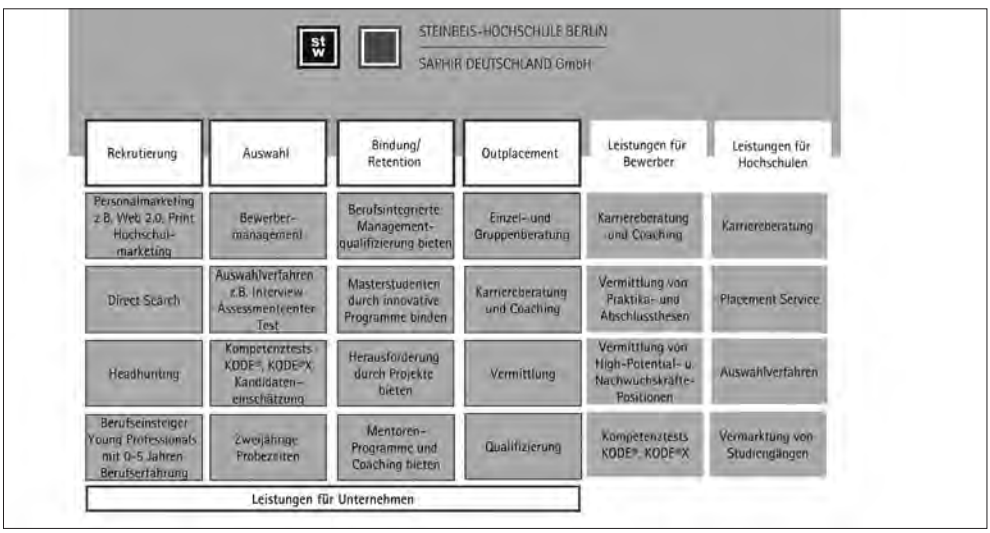
Vor allem die Direktansprachen werden von Bewerbern künftig massiv zunehmen, da sich dieser interessante Personenkreis aufgrund vieler angebotender Alternativen selbst nicht mehr aktiv auf dem Markt umschaut. Bereits in den heutigen Zeiten bestätigen zwei Drittel der befragten Manager, dass sie nicht aktiv suchten, sondern das letzte Jobangebot an sie heran getragen wurde.[22]

2 REKRUTIERUNG, AUSWAHL, VERMITTLUNG UND BINDUNG VON HIGH POTENTIALS

Im War for Talents, in dem sich die meisten Unternehmen in den nächsten mindestens zwei Jahrzehnten befinden werden, gilt es dieses Spannungsverhältnis abzumildern. Einen möglichen Strategieansatz dafür liefert die SAPHIR Deutschland GmbH (Steinbeis Associate Partner of Human International Resources) als Teil der SIBE (School of International Business and Entrepreneurship) der Steinbeis-Hochschule Berlin.

SAPHIR unterstützt Unternehmen auf der Suche, Auswahl, Vermittlung und Bindung der Besten. Dabei rekrutiert, vermittelt und bindet sie High Potentials für Partnerunternehmen

- aus fast allen Branchen und Fachgebieten,
- aller Unternehmensgrößen,
- in die unterschiedlichsten Themengebiete hinein,
- mit der Zielgruppe »junge Nachwuchskräfte mit ca. bis zu fünf Jahren Berufserfahrung«,
- mit ausschließlich akademischen Hintergrund,
- ggf. in Kombination mit einem berufsintegrierten Managementstudium.



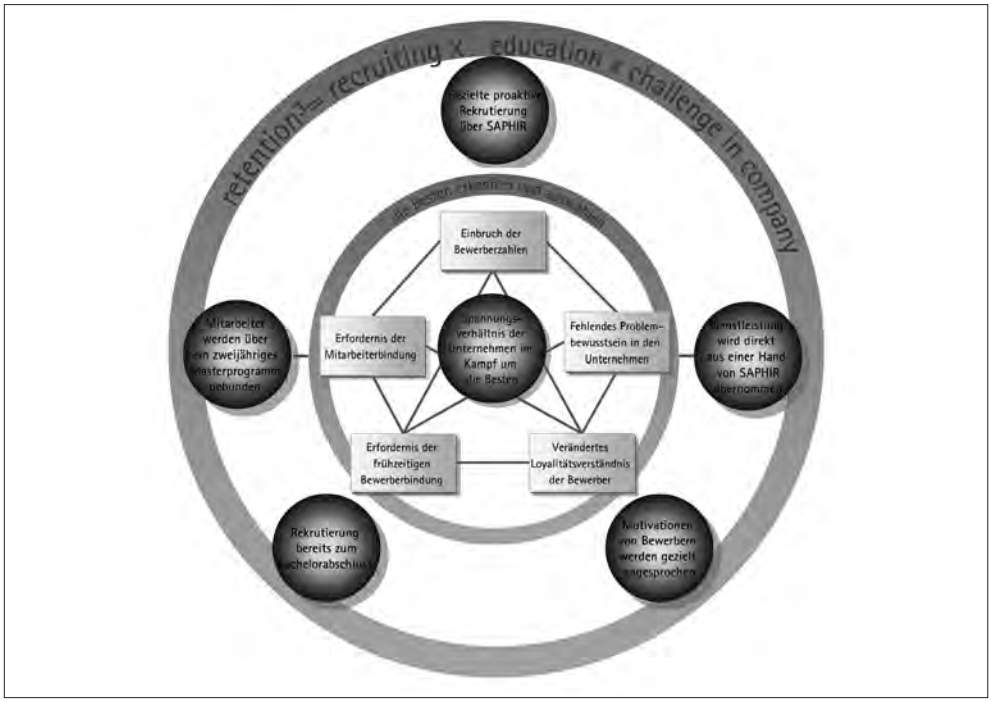
7 | Ansatzmöglichkeit zur Rekrutierung, Auswahl, Vermittlung und Bindung von High Potentials bei der SAPHIR Deutschland GmbH.

20 Vgl.: McKinsey & Company, (2000).

21 Vgl.: Izzo, John B. (Autor) und Withers, Pam, (2002).

22 Vgl.: Michaels, Ed und Handfield-Jones, Helen und Axelrod, Beth, (2001), S. 83.

Der Ansatz von SAPHIR versucht, dem Spannungsverhältnis im Kampf um die Besten entgegenzuwirken, indem jeder der folgenden Punkte berücksichtigt wird:



8 | Strategischer Ansatz der SAPHIR Deutschland GmbH im Kampf um die Besten

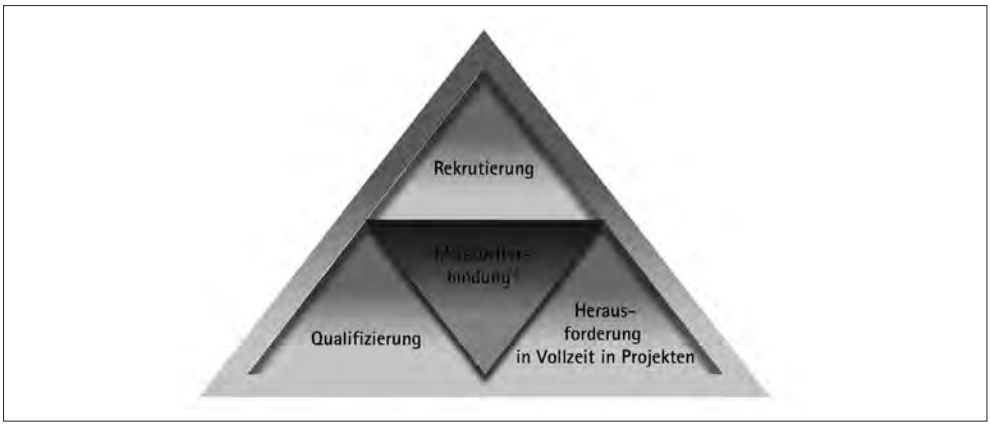
Das Konzept hat folgende Zielsetzungen:

- gezielte proaktive Rekrutierung durch die SAPHIR Deutschland GmbH (um dem Einbruch der Bewerberzahlen entgegen zu wirken),
- Übernahme des gesamten Rekrutierungs- und Bewerbermanagements auseiner Hand (um der nicht immer so stark ausgeprägten »Talente-Mentalität« in Unternehmen entgegenzuwirken),
- Gezielte Vermarktung von Faktoren, die die Pull-Motive von High Potentials ansprechen und damit die Attraktivität eines Arbeitgebers deutlich steigern (um der Fluktuation und der sich verändernden Loyalität auf dem Bewerbermarkt vorzubeugen),
- Sehr frühzeitiger Rekrutierungsansatz bereits zum Bachelorabschluss (um der Notwendigkeit der frühzeitigen Bindung nachzukommen),
- Angebot eines sehr attraktiven Retention-Programms in Form einer für das Unternehmen kostenneutralen Management-Masterqualifizierung (um die Mitarbeiterbindung bereits während der Rekrutierung zu stärken und damit die Attraktivität zu steigern).

2.1 REKRUTIERUNG BEGINNT MIT BINDUNG – RETENTION-ANSATZ BEREITS WÄHREND DES REKRUTIERUNGSPROZESSES

Im Gesamtkonzept von SAPHIR wird basierend auf diesen Thesen zum einen Wert auf moderne Rekrutierungsansätze gelegt. Zum anderen wird über ein strategisches Bindungskonzept ermöglicht, dass ausgewählte High Potentials kostenneutral für die Zukunft an das Unternehmen gebunden werden. Dieser Retention-Ansatz ist schon bei der Rekrutierung sehr wichtig. Wenn beispielsweise nicht von Anfang an die Möglichkeit der Weiterentwicklung und Qualifizierung gegeben ist, hat dies negative Auswirkungen auf die Rekrutierung. Die Aussicht einer »lernorientierten Umwelt« wird damit zum kritischen Erfolgsfaktor in der Rekrutierung und Bindung von Mitarbeitern.[23] So gaben beispielsweise in einer Studie von McKinsey 57% der befragten Manager an, schon einmal ihren Arbeitgeber gewechselt zu haben, weil sie in ihrer alten Position zu wenig oder gar keine Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten sahen.[24]

Deshalb wurde ein Konzept entwickelt, das den Bewerbern schon bei der Rekrutierung in Aussicht stellt, während der ersten beiden Jahre im Unternehmen managementorientiert qualifiziert zu werden und somit zur Nachwuchskraft ausgebildet zu werden. Darüber hinaus erwirbt der Bewerber einen Mastertitel. Parallel dazu warten Herausforderungen auf den Bewerber, die er im Unternehmen in Vollzeittätigkeit über ein Projekt löst. Dabei wird auf die beiden wichtigsten Motivationsfaktoren von High Potentials gesetzt, die gemäß der Studie von McKinsey in Entwicklungsmöglichkeiten und einem herausfordernden Umfeld liegen.[25]



9 | Mitarbeiterbindung³ – Mitarbeiterbindungskonzept der SAPHIR Deutschland GmbH und der SIBE

23 Vgl.: Benest, Frank, (2008).

24 Vgl.: Michaels, Ed und Handfield-Jones, Helen und Axelrod, Beth, (2001), S. 98.

25 Vgl.: McKinsey & Company, (2000).

Die hier dargestellte Formel lautet, wenn man die Motivatoren der McKinsey-Studie in Anwendung bringt:

Mitarbeiterbindung^3 =	Entwicklungsmöglichkeiten (1) x Herausforderung in Unternehmensprojekten (2) x Rekrutierung (3)

(1) ENTWICKLUNGSMÖGLICHKEITEN (Qualifizierung): Den Bewerbern wird durch das berufsintegrierte Management-Masterstudium an der SIBE der Steinbeis-Hochschule eine hochattraktive Weiterbildungsmöglichkeit offeriert. Hierzu bearbeiten die Nachwuchskräfte zukunftsrelevante Projekte in Vollzeit im Unternehmen und absolvieren gleichzeitig ein 24-monatiges Aufbaustudium (M.A., MSc oder MBA). Da dies berufsintegriert, in einem sogenannten Projekt-Kompetenz-Studium (PKS) stattfindet, demnach alles Erlernte direkt in die Praxis transferiert wird, sind die Entwicklungsmöglichkeiten für den Bewerber äußerst günstig, da er sich direkt im Unternehmen beweisen kann. Außerdem sind die Inhalte des Studiums so angelegt, dass managementorientierte Projekte möglichst effizient und effektiv realisiert werden können. Auch dies wird entsprechend als attraktiv von den Bewerbern wahrgenommen. Die gebotenen Highlights stellen Retention-Möglichkeiten dar.

Aus Sicht der Unternehmen erfolgt hier eine kostenneutrale Bearbeitung von unternehmensrelevanten Projekten, da der Kosteneinsatz den einer regulären Anstellung im Regelfall nicht übersteigt. Zudem können die Projekte im Unternehmen durch die Qualifizierung der Mitarbeiter und Systematisierung über das Studium noch hochwertiger durchgeführt werden, dem Unternehmen wird somit ein konkreter Projekt-Businessplan geliefert. Von Anfang an werden die Young Professionals aktiv – durch ihre Leistungen und Ideen im »Alltagsgeschäft« und insbesondere bei der Bearbeitung von innovativen Projekten. Dabei können die Projekte in allen Bereichen des Unternehmens angesiedelt sein. Die nötige Kompetenz wird dem Mitarbeiter in den praxis- und transferorientierten Master-Studiengängen der SIBE vermittelt.

Dabei werden in jedem Seminar grundsätzlich die Fragen gestellt, wie die einzelnen Konzepte in die Unternehmenspraxis transferiert werden können. Die Dozenten und Berater aus Wissenschaft und Praxis gewährleisten, dass die neuesten Erkenntnisse und Konzepte in ihrem Unternehmen ankommen.

In Retention-Konzepten werden außerdem immer Mentoren- und Coachingprogramme gefordert, da diese positive Einflüsse auf das Leistungsniveau haben und stark motivierend wirken.[26] Untersuchungen haben ergeben, dass bei ca. 88% der Teilnehmer von Mentorenprogrammen deren Wechselgedanken reduziert wurden und sogar 97% das Gefühl hatten, am Unternehmenserfolg beteiligt zu sein.[27]

Hinter dem Qualifikationsprogramm der SIBE verbirgt sich demzufolge ein integriertes Mentoren- und Coachingprogramm. Zum einen werden die Mitarbeiter systematisch im Studium durch Projektdozenten für die Unternehmensprojekte gecoacht. Zum anderen werden auch die Führungskräfte in den Unternehmen als sogenannte »Business-Mentoren« systematisch miteingebunden.

(2) HERAUSFORDERNDES UMFELD Da die Bewerber einen Großteil des im Management-Studium Erlernten direkt in die Praxis umsetzen, wird dies als sehr herausfordernd und damit auch attraktiv wahrgenommen. Da neben operativer Arbeit die Bearbeitung von einem oder mehreren innovativen Projekten im Mittelpunkt steht, wird diese gezielte Förderung über solche Projekte auf dem Bewerbermarkt als reizvoll wahrgenommen. Dadurch wird direkt eine Entwicklungsmöglichkeit aufgezeigt, da sich die High Potentials durch Projekte häufig ihre eigene Zukunft erarbeiten. Nach Ende des Studiums werden sie oftmals weiter in diesen Projekten eingesetzt.

(3) REKRUTIERUNGSVORTEILE Die Kombination aus Weiterbildung und der Möglichkeit direkt in spannenden Projekten herausgefordert zu werden, ergibt in der Rekrutierung große Vorteile im Vergleich zu herkömmlichen Ansätzen. Diese Form von Retention wird zum Alleinstellungsmerkmal im Rekrutierungsprozess. Äußerst attraktiv ist dieses Modell auch für Jungakademiker, die noch nicht über einen Masterabschluss verfügen. Es wird ein Modell angeboten, das den Jungakademikern einen weiteren akademischen Abschluss ermöglicht, ihnen gleichzeitig herausfordernde Praxiserfahrung bietet und parallel zudem das Studium finanziert. Ein großer Vorteil ist, dass man die High Potentials zu einem sehr frühen Zeitpunkt rekrutieren kann, noch bevor sie überhaupt ihren Bachelorabschluss realisiert haben. Der Vorsprung zur Konkurrenz wird damit nochmals größer.

KOSTEN Das Modell ist vom Grundsatz her kostenneutral. Im Regelfall investiert das Unternehmen für alle dargestellten Leistungen ein Akademikergehalt. Kosten für Qualifizierung, Coaching und den erstellten Businessplänen sind damit bereits abgedeckt. Natürlich kann sich das Unternehmen auf Wunsch auch über monetäre Anreize nochmals von der Konkurrenz positiv abheben.

Die Bindung über dieses Konzept ist vom Grundsatz her langfristig angelegt. So belegen Umfragen, dass nach diesen zwei Jahren Qualifizierung die Übernahmebereitschaft der Unternehmen bei über 90% liegen kann (Umfrageergebnis von Anfang 2008). Unabhängig davon ist eine Bindung von Mitarbeitern während des Qualifizierungsblocks alleine schon für die zwei Jahre »garantiert«.

2.2 DIE REKRUTIERUNG VON HIGH POTENTIALS

Während früher die Rekrutierung ein standardisierter Prozess war und über Routinen abgewickelt wurde, erfordert diese heute einiges an Kreativität. Hier kommen alle Mechanismen des Marketings zum Einsatz. Rekrutierung ist nicht länger gleichzusetzen mit »Einkauf« (im Sinne von: Bewerber auf dem Arbeitsmarkt »einkaufen«). Heute ist Rekrutierung mit Marketing gleichzusetzen.

26 Vgl.: Michaels, Ed und Handfield-Jones, Helen und Axelrod, Beth, (2001), S. 14.

27 Vgl.: Michaels, Ed und Handfield-Jones, Helen und Axelrod, Beth, (2001), S. 116.

SAPHIR setzt in der Rekrutierung auf einen differenzierten Marketing-Mix und nutzt alle Instrumente moderner Personaldienstleistung. Genauso wie Produkte auf den Märkten angepriesen werden, soll nun auch das »Produkt Arbeitsstelle« vermarktet werden. Dabei stellt der Marketing-Mix die Gesamtheit der möglichen Instrumente für die Vermarktung von Unternehmen und deren angebotenen Aufgaben dar. In seiner klassischen Version besteht er aus der Produktpolitik mit aufgezeigtem Produktnutzen, einer Preispolitik mit konkreter Preisstrategie und einer ausdefinierten Distributions- und Kommunikationspolitik. Bevor nun ein kurzer Einblick in zwei Teile des Marketing-Mix, nämlich der Produkt- und Kommunikationspolitik gegeben wird, wird zunächst nochmals die Zielgruppe definiert.

ZIELGRUPPENDEFINITION Zielgruppe von SAPHIR sind alle potentiellen Bewerber, die der Gruppe der High Potentials angehören und eine Managementlaufbahn einschlagen wollen. High Potentials sind Kompetenzträger, die v. a. handlungskompetent sind und die sich auch in unvorhersehbaren Situationen proaktiv orientieren können und Lösungen finden (siehe dazu auch Definition unter Kapitel 3: Auswahl von High Potentials).

Da wir uns in diesem Artikel ausschließlich auf Nachwuchsakademiker beziehen, umfasst die Zielgruppe Akademiker mit bis zu 5 Jahren Berufserfahrung.

Das Partnerunternehmen bestimmt die Zielgruppe im zweiten Schritt entsprechend genauer über ein Anforderungsprofil. Trends im Rahmen des War for Talents zeigen eindeutig auf, dass die meisten Unternehmen in der Definition des Anforderungsprofils und in der Bestimmung der Zielgruppe umdenken. So lassen sie in der Definition der Zielgruppenbewerber beispielsweise auch Bewerber aus anderen Industriezweigen oder Branchen zu. Sie legen den Schwerpunkt nicht mehr auf fachliche Qualifikationen oder Wissen, sondern auf Kompetenzen, also auf Handlungsfähigkeiten, die dazu führen, dass der Mitarbeiter selbstorganisiert in seinem Arbeitsumfeld agieren kann.

Eine weitere Zielgruppe aus Unternehmenssicht stellen die bereits bestehenden Mitarbeiter dar. Diese kann man über solche Programme aktiv binden – ihnen wird das Studium in Kombination mit attraktiven Projekten angeboten.

2.2.1 PRODUKTPOLITIK UND PRODUKTNUTZEN

Im ersten Schritt wird gemeinsam mit dem Unternehmen ein Anforderungsprofil erstellt, das die Mehrwerte für den Bewerber herausstellen soll. Dabei wird das Unternehmen per Fragebogen angeleitet, die Faktoren zu benennen, die im Regelfall attraktiv auf die Zielgruppe von High Potentials wirken. Häufig wird nämlich im Kommunikationsprozess noch zu wenig explizit dargestellt, wo denn genau im Unternehmen Besonderheiten und attraktive Möglichkeiten liegen. Rein nach dem Motto »tue gutes und rede auch darüber« wird hier bereits vor der Veröffentlichung von

Stellenangeboten versucht, solche Faktoren über ein einfaches und schnelles Verfahren herauszukristallisieren. Dabei wird die Unternehmenssituation mit den über Befragungen erhobenen motivationsfördernden Faktoren abgeglichen. Wo gibt es Bereiche im Unternehmen, die einen Bewerber motivieren könnten? Die positiven Faktoren werden dann nach außen entsprechend dargestellt. Diese Employee value proposition (EVP) kann natürlich auch bereits vom Unternehmen entwickelt sein. Nach unseren Erfahrungen wird diese kreierte Employee value proposition aber selten wirklich von den Führungskräften »gelebt« und expliziert. Das liegt daran, dass Werte, die zu einem großen Teil in einer Employee value proposition stecken, nicht einfach über ein Papier vermittelt und gelebt werden können, sondern über eigene Erfahrungen, Widersprüche und Probleme zu eigenen Emotionen werden und erst darüber interiorisiert (emotionale Labilisierung) werden müssen.[28] Deshalb wird über dieses einfache Verfahren eine zugegebener Weise simplifizierte, aber von der Führungskraft unterstützte, interiorisierte und nach außen gelebte EVP geschaffen. Dieses wird über ein Alleinstellungsmerkmal (Unique selling proposition (USP)) ergänzt:

- Durch die Darstellung von Weiterbildungsmöglichkeiten über das Master-Managementstudium (1),
- die sehr attraktiv wirkenden Herausforderungen durch Projektbearbeitungen (2)
- und ggf. auch finanzielle Vorteile durch die Finanzierung eines solchen Studiums (3).

Abgekürzt in einer »Formel« könnte man diese Vorteile folgendermaßen zusammenfassen:

Klug³ = Masterstudium (1) x Praxiserfahrung (2) x Stipendium (3)

2.2.2 KOMMUNIKATIONSPOLITIK

Die Kommunikationspolitik ist zentrales Element des Marketing-Mix – dadurch wird im Kampf um die Kompetenzträger überhaupt das Angebot nach außen hin sichtbar. Auf Hochschulseite läuft die Umsetzung der Kommunikationspolitik kontinuierlich, d. h. es werden ständig Vakanzen nach außen kommuniziert. Unternehmen wird empfohlen, ihr Angebot auch ständig über die Prozesse von SAPHIR zu bewerben – auch ohne konkrete Anforderungsprofile und Vakanzen, um darüber kontinuierlich interessante Talente zu rekrutieren. Dies ist ein schon lange prognostizierter Trend, der sicherlich zum Standard werden wird: »Kontinuierliche Rekrutierung wird auch ohne konkrete Vakanz stattfinden.«[29]

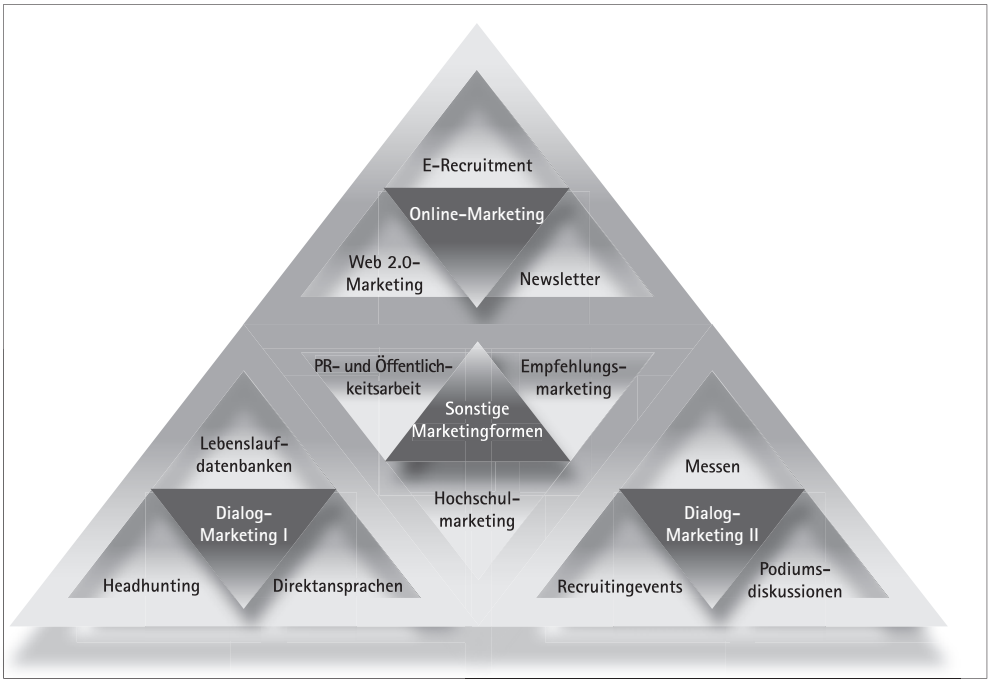
28 Vgl. Erpenbeck, John (2008), S. 29.

29 Vgl.: Michaels, Ed und Handfield-Jones, Helen und Axelrod, Beth, (2001), S. 13.

Innerhalb der Kommunikationspolitik kann grundlegend auf entwickelte Copy-Konzepte der Hochschule zurückgegriffen werden, da bereits entsprechende Mottos, Slogans, Claimes, Layouts, Bilder, Logos, Farb- und Schriftbilder entwickelt wurden. Unternehmen müssen diese Copy-Konzepte jedoch nicht nutzen, sondern können auch ihre eigenen Corporate Identity einsetzen.

10 | Umsetzung des Copy-Konzeptes mit Slogans und Bildern am Beispiel einer Stellenausschreibung

Beim Media-Mix der Kommunikationspolitik wird Wert auf eine differenzierte Multichannel-Marketing-Strategie gesetzt. Ob entsprechend alle Kanäle genutzt werden, hängt von den Bedürfnissen des Unternehmens ab. Aber welche konkreten Kanäle werden genutzt?



11 | Media-Mix der Kommunikationspolitik der SAPHIR Deutschland GmbH

2.2.2.1 ONLINE-MARKETING

Online-Marketing (E-Marketing oder Internetwerbung) umfasst alle Marketing-Maßnahmen, die mit Hilfe des Internets erfolgen können. In diesem Zusammenhang soll aber nicht auf Bannerwerbung oder Suchmaschinen-Marketing eingegangen werden, da dies Teilbereiche sind, die ein Unternehmen in sein gesamtes Employer-Branding-Konzept einbauen sollte. Konkrete Formen des Online-Marketings werden durchgeführt in folgenden Bereichen:

12 | Online-Marketing-Formen der SAPHIR-Deutschland GmbH

– **E-RECRUITMENT UND RECRUITMENT ÜBER PRINTMEDIEN**
  Selbstverständlich bilden die Basis des Recruitments auch klassische Wege der Rekrutierung ab. Je nach Unternehmenswunsch werden die bearbeiteten Stellenprofile in den entsprechenden Medien veröffentlicht. Dabei werden bewusst auch zahlreiche kostenfreie Online-Stellenportale genutzt und Multichannel-Strategien angewendet.

– **WEB 2.0-MARKETING**
  Zu jeder modernen Personalarbeit gehören auch Personalmarketingmaßnahmen im Rahmen des Web 2.0. Insbesondere die Zielgruppe der Jungakademiker, der sogenannten »Millenials« (ab 1980 Geborene) haben ein verändertes Nutzungsverhalten und informieren sich sehr stark über das Internet. Hier werden systematisch folgende Medien genutzt:
  – Social Networks, wie z. B. Xing sowie viele weitere Portale, die eingesetzt werden, um gezielt Informationen weiterzugeben. Hierbei gibt es den Vorteil, dass Informationen über gezielte Empfehlungen über das persönliche Netzwerk weitergegeben werden können.
  – Beziehungsnetzwerke, die beispielsweise über die Social Networks gezielt aufgebaut werden. Hier können unter anderem persönliche Kontakte genutzt werden. Diese werden gebeten, Informationen ganz gezielt an deren Kontakte (man spricht dann von Kontakten zweiten Grades) weiter zu geben.
  – Blogs, also eine Art von Online-Tagebüchern. In diesen Blogs berichten eine oder mehrere Personen regelmäßig zu persönlichen oder fachlichen Themen und stellen Texte sowie Bilder ein. Dadurch erhält dieses Medium einen sehr authentischen Charakter.
  – Wikis und Nachschlagewerke. Diese werden zwar nicht in Tagebuchform dargestellt, dennoch kann man sich darüber entsprechende Informationen besorgen.
  – Podcasts und Videoclips. Falls ein Unternehmen gerne mit dem USP, den es über das Steinbeis-Master-Studium anbietet, werben will, dann werden Un-ernehmen auch bei der Erstellung von Podcasts (also selbstproduzierte Audioaufnahmen im Stil von Radiosendungen) aktiv, die dann über den Computer oder im MP3-Format auf anderen Trägern angehört werden können. Das Gleiche gilt für einfache Videoclips oder leicht animierte videoähnliche Beiträge, die dem Nutzverhalten der »Millenials« entgegenkommen.

– **NEWSLETTER**
  Unternehmen haben die Möglichkeit, ihr Employer Branding über Newsletter von SAPHIR an High Potentials zu stärken, indem ihre Stellenangebote dort vermarktet werden. Außerdem gibt es dort Kategorien wie »Unsere Partner-Unternehmen stellen sich vor«, über die sich Unternehmen einem großen Kreis an Potenzialträgern vorstellen können.

– **EINBINDUNG DER USPS AUF UNTERNEHMENSHOMEPAGES**
  Damit die Unternehmen ihre Retentionmaßnahmen im Rahmen des Masterstudiums adäquat selbst vermarkten können, stehen ihnen für ihre eigene Homepage Material zur Verfügung. Dieses kann bei Bedarf an das eigene Corporate Design angepasst werden.

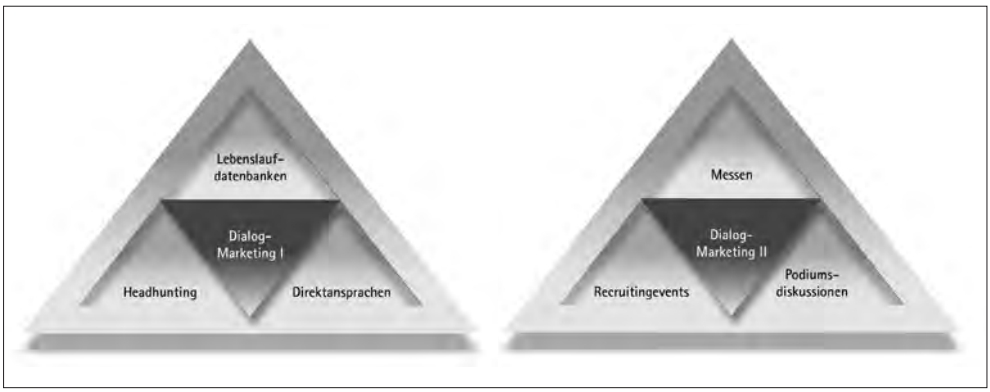
2.2.2.2 DIALOGMARKETING

Dialogmarketing ist eine Form des Direktmarketings. Es hat den großen Vorteil, dass es auf die Zielgruppe abgestimmt ist und deshalb ganz gezielt auf deren Interesse und Bedürfnisse eingehen kann.

Außerdem ist an dieser Form des direkten Marketings vorteilhaft, dass sie im Regelfall nicht in einem Monolog (»Dialogmarketing«) endet. So kann besser gewährleistet werden, dass der Empfänger der Botschaften im Rahmen der Rekrutierung diese auch richtig interpretiert, da er Rückfragen stellen kann. Außerdem werden alle Vorbehalte und Einwände sofort relativiert.

Da durch einen Dialog eine erste Beziehung entstehen kann, hat diese Form des Marketings entscheidende Vorzüge, da der Aufbau einer Beziehung in der Rekrutierung in einer anonymisierten Welt einen großen Vorteil verspricht. Eine gewisse emotionale Verbundenheit können Beziehungswerte herausbilden, die wiederum die Wirkung und Effektivität des Marketings erhöhen. Diesen Zustand versucht sich übrigens auch ein gelebtes Talent Relationship Management zu Nutze zu machen.

Nachteil dieser Form ist sicherlich, dass sie sehr aufwendig sein kann, da keine großen Massen angesprochen werden können, sondern individuell vorgegangen werden muss. Daher überfordert diese Form des Marketings auch viele Unternehmen.



13 | Dialog-Marketing-Formen der SAPHIR-Deutschland GmbH

Folgende Formen des Dialogmarketings werden hier vorgestellt:

– **NUTZUNG VON LEBENSLAUFDATENBANKEN**
SAPHIR verfügt über eine eigene Bewerberdatenbank (Desk-Research). Kandidaten aus dieser Datenbank werden entsprechend kontaktiert. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt sicherlich darin, dass sehr schnell und zeitnah Positionen besetzt werden können. Aber nicht in jedem Falle reicht diese Datenbank aus, um die entsprechende Vakanz zu besetzen. Deshalb erfolgt die Suche bei »schwierigeren Anforderungsprofilen« auch über andere renommierte Datenbanken (Field-Research). Über diesen Weg wird zudem das Potenzial des passiven Bewerbermarktes erschlossen, was bedeutet, dass man auch Kandidaten kontaktiert, die momentan nicht aktiv auf Jobsuche sind, aber grundsätzlich Wechselbereitschaft zeigen. Außerdem belegen Studien, dass fast 70% der befragten Kandidaten angaben, ihren Lebenslauf bereits in einer Datenbank hinterlegt und frei geschaltet zu haben oder zumindest planen dies zu tun. Auf Unternehmensseite nutzen lediglich knapp 17% Lebenslaufdatenbanken selbst oder über Partner für ihre Rekrutierungsprojekte.[30] Dies liegt wohl an teilweise technisch komplizierten Nutzungsmöglichkeiten von Datenbanken, die auf viele Unternehmen abschreckend wirken. Außerdem spielt hier wohl auch der Preis der Lebenslaufdatenbanken eine Rolle. Zudem ist nicht jeder Bewerber in der Datenbank wirklich aktiv auf der Suche, so dass die Angebote äußerst attraktiv gestaltet sein müssen, damit sie wahrgenommen werden.

– **DIREKTANSPRACHEN**
Direktansprachen in der Rekrutierung werden immer wichtiger, denn je mehr sich Unternehmen Gedanken darüber machen wie sie die Mitarbeiterbindung verbessern können, desto proaktiver muss das Konkurrenzunternehmen um einen Kandidaten werben. Hier können Direktansprachen sowohl am Telefon als auch direkt am Campus sowie via E-Mail stattfinden. Der Vorteil liegt auch hier in der Erreichung des Potenzials des passiven Bewerbermarktes. Nachteil ist sicherlich, dass diese Form sehr zeitaufwendig ist.

– **HEADHUNTING**
Im Einzelfall und bei speziellen Positionen wird Headhunting erforderlich. Hier geht es um die ganz gezielte Ansprache von Kandidaten aus bestimmten Fachgebieten, im Regelfall über Telefon.

– **MESSEN**
Unternehmen werden auf Messen entsprechend mitvertreten – deren Stellenangebote dort auch vermarktet. Standardmessen wie der Absolventenkongress in Köln, aber auch individuelle kleinere Messen an Hochschulen, lassen sich jederzeit von SAPHIR realisieren. Der Vorteil bei solchen Veranstaltungen ist sicherlich, dass ein ganz persönlicher Kontakt geschaffen wird und dass man mit dem Angebot entsprechend aus der Masse hervortreten kann. Auf Wunsch werden Unternehmen an ihren eigenen Messeständen durch Hochschulvertreter und Informationsmaterial unterstützt.

– **PODIUMSDISKUSSIONEN**
  Bei Podiumsdiskussionen werden Unternehmen auf Wunsch entsprechend unterstützt und auch Hochschulvertreter entsprechend aktiv. Dabei erfolgt eine starke Differenzierung der Unternehmen gegenüber den Wettbewerbern, durch die Darstellung der Alleinstellungsmerkmale über das integrierte Masterstudium. Der direkte Kontakt zu potenziellen Bewerbern steht auch hier wieder im Vordergrund.

– **GEMEINSAME RECRUITINGEVENTS**
  Auf Wunsch können jederzeit gemeinsame Rekrutierungsevents oder Informationsveranstaltungen in den Unternehmen durchgeführt werden, in welchen erneut Allein stellungsmerkmale des Masterstudiums gegenüber anderen Unternehmen und Konzepten unterstrichen werden können. Hochschulvertreter, Gastvorlesungen, Präsentationen, Informationsmaterial, direktes Auswahlverfahren vor Ort sind alles Elemente mit denen sich Unternehmen an dieser Stelle differenzieren können. Solche Veranstaltungen sind zudem für einen großen Kreis von Praktikanten, Diplomanden, Bacheloranden und eigenen Mitarbeitern durchführbar, um Bindungselemente aufzubauen, indem attraktive Perspektiven aufgezeigt werden.

2.2.2.3 WEITERE MARKETINGFORMEN

Die weiteren Marketingformen entsprechen klassischen Marketingansätzen. Über sie kann man sehr viel bewegen. Sie könnten sicherlich in Ansätzen der einen oder anderen bereits vorgestellten Marketingform zugeordnet werden, da beispielsweise auch im Hochschulmarketing viel Dialogmarketing stattfindet.

14 | PR, Empfehlungs- und Hoch-schulmarketing der SAPHIR-Deutschland GmbH

30 Vgl.: Eckhardt, A.; König, W.; Keim, T.; Weitzel, T.; Villa, D.; von Westarp, F., (2006).

– **NETZWERKE UND EMPFEHLUNGSMARKETING**
Durch die Größe des Steinbeis-Netzwerks ist SAPHIR jedes Jahr mit Tausenden von Bewerbern in Kontakt, das Empfehlungspotenzial ist daher enorm. Das Cross-Promotion-Potenzial ist (auch ohne den direkten Einsatz von Web 2.0-Instrumenten) enorm groß. Empfehlungen haben insgesamt einen sehr starken Einfluss auf das Verhalten von Bewerbern und beeinflussen die Bewerbungsentscheidung positiv.[31] So werden die Entscheidungen zügiger getroffen und die Eintrittswahrscheinlichkeit, so dass im Unternehmen der Vertrag tatsächlich abgeschlossen wird, erhöht sich. Da der Einfluss weiter verstärkt wird, wenn der Sender der Mitteilung eine gewisse Ähnlichkeit zum Empfänger der Nachricht aufweist, spielen hier auch ehemalige Masterstudenten eine große Rolle.

– **HOCHSCHULMARKETING**
Je nach Unternehmensinteresse werden Anforderungsprofile auch direkt an Hochschulen promotet. Hier wird wiederum ein Mix aus vielfältigen Möglichkeiten genutzt. Zum einen verfügt Steinbeis über ein vielfältiges Netzwerk an deutschen Hochschulen, zum anderen baut SAPHIR gezielt Fachschaftskontakte, Kontakte zu Studentenvertretern, Professoren und anderen Netzwerkpartnern auf. Präsentationen und Vorstellungsrunden vor Ort werden entsprechend vermarktet und durchgeführt. Werbematerialen können direkt vor Ort verteilt und in Einzelansprachen verstärkt werden. Online-Präsenzen werden an den Hochschulen entsprechend genutzt und beispielsweise Anzeigen-Postings in elektronischen Stellenforen der Hochschulen geschaltet. Außerdem können E-Mail-Aktionen an Professoren, Fachschaften und Career Services durchgeführt werden.

– **PR- UND ÖFFENTLICHKEITSARBEIT**
Unternehmen werden bei der gezielten PR- und Öffentlichkeitsarbeit unterstützt. In entsprechenden Fachzeitschriften oder Zeitungen für Akademiker werden die Unternehmen vermarktet und können sich über das Alleinstellungsmerkmal in Szene setzen.

15 | Beispiel Zeitungsartikel im Rahmen des Marketings der SAPHIR Deutschland GmbH

31 Vgl.: Becker, Walter, (2004).

Unternehmen können aber natürlich noch spezifischer beworben werden, wie bei-spielsweise in einem Artikel der Jungen Karriere, in dem ein spezifisches Unternehmen klar in den Mittelpunkt des Artikels gerückt wird. Hier kann jederzeit eine Streuung über andere Web-Kanäle, Blogs und Social-Networks erfolgen:

karriere.de

Suchbegriff

BILDUNG BEWERBUNG BERUF

Was kommt nach dem Bachelor?

Was kommt nach dem Bachelor?

Modell Steinbeis-Hochschule: Master dual

Duale Studienmodelle, in denen sich die Studienphasen an einer Berufsakademie oder Hochschule mit den Praxisphasen in einem Betrieb

WEITERE THEMEN

Auslandsstudium Bachelor Hochschule Master-Studiengang Studienfinanzierung Studium

...“Ich dachte, ich muss mich nun zwischen dem Berufseinstieg und einem Master entscheiden.“ Dann aber stieß er auf ein Angebot der School of International Business and Entrepreneurship der Steinbeis Hochschule und der Daimler-Tochter Mercedes AMG. Gesucht wurde ein Kandidat, der bei AMG im strategischen Projektmanagement arbeiten und parallel einen Master in Management absolvieren möchte. Für ihr so genanntes Projekt-Kompetenz-Studium arbeitet die Steinbeis Hochschule mit mehr als 300 Unternehmen zusammen - darunter sind Siemens, BASF, Voith, T-Systems oder ABB. Die Unternehmen schreiben die auf zwei Jahre befristeten Projektstellen aus, die Steinbeis Hochschule vermittelt geeignete Kandidaten.

Christoph Söllner konnte mit seiner Bewerbung punkten und hat Anfang Oktober bei AMG angefangen. Die meiste Zeit wird er an der Entwicklung eines neuen Aggregats arbeiten, alle zwei Wochen ist er für drei Tage an der Hochschule. In seinen Studienarbeiten und der Master-Thesis wird er das Projekt dokumentieren. "Das Konzept ist für uns ideal", sagt Personalleiterin Elke Frank.

"Die Master-Studenten bekommen einen komplexen Einblick in das Unternehmen, bringen aber auch ständig neue Impulse mit." AMG möchte so zukünftige Führungskräfte gewinnen. Zwar bekommt jeder Student einen Mentor, es werde aber auch viel Eigeninitiative erwartet. Für Söllner ist das auf jeden Fall die Herausforderung, die er gesucht hat: "Als BA-Student wurde man an die Hand genommen. Jetzt muss ich viel selbstständiger arbeiten."

16 | Zeitungsartikel im Rahmen des Marketings der SAPHIR Deutschland GmbH

Neben Artikeln können aber auch die Alleinstellungsmerkmale und die Differenzierung zu anderen Unternehmen über Printkampagnen herausgestellt und Anzeigen in einschlägigen Zeitungen nach diesem Stil platziert werden:

17 | Beispiel einer Print-Anzeige der SAPHIR Deutschland GmbH

3 DIE AUSWAHL UND VERMITTLUNG VON HIGH POTENTIALS

Über entsprechende Marketingansätze Bewerber zu rekrutieren ist das Eine, sie

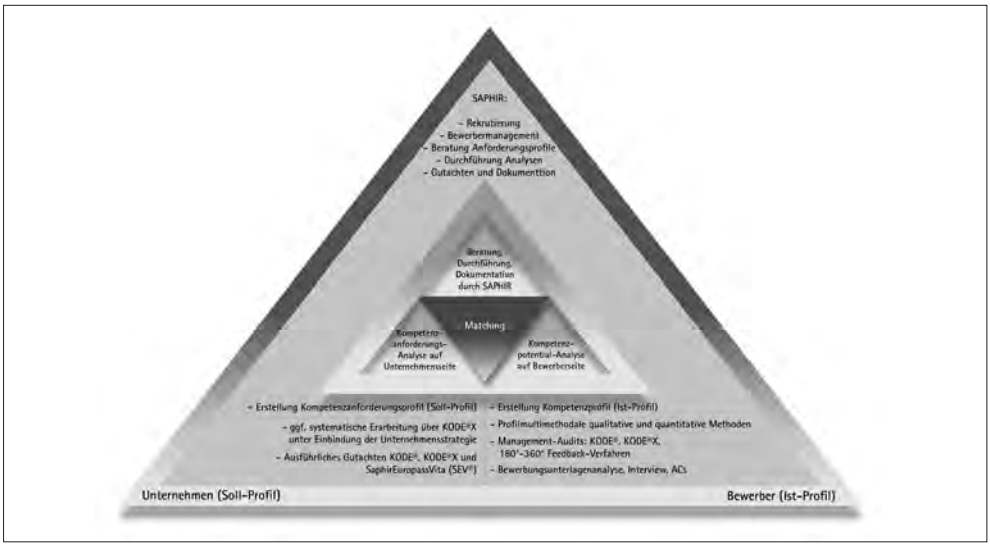
- über ein funktionierendes Bewerbermanagement schnell
- und dann noch richtig auszuwählen,

ist eine weitere wichtige Stellschraube im Kampf um die Besten.

Das Bewerbermanagement wird vollständig für die Unternehmen übernommen, sehr zügig und zeitnah realisiert, um im Kampf um die Besten keine Zeit an den Konkurrenten zu verlieren. Moderne Personalinstrumente wie Online-Bewerbungstools stehen dabei zur Verfügung. Das Unternehmen erhält nur noch die vorselektierten Bewerbungsunterlagen von Kandidaten, die bereits ein Auswahlverfahren durchlaufen haben.

Bei dem Thema »die Richtigen auswählen« hat SAPHIR eine große Reihe an Möglichkeiten zur Verfügung, je nachdem was das Unternehmen will und braucht. Darüber hinaus kommt über die Möglichkeit des integrierten Masterstudiums ein weiterer sehr großer Vorteil zum Tragen: über die zweijährige Bindung erlebt das Unternehmen ein Art »Probezeit auf höchstem Niveau«, erst nach zwei Jahren hat das Unternehmen den Kandidaten auf eine Weise kennengelernt, die es ihm erlaubt, wirklich eine Aussage über das Potenzial zu treffen. Immerhin bearbeitet der Kandidat während dieser Zeit ein oder mehrere Projekte und dokumentiert diese auch entsprechend. Diese Vorgehensweise lässt Einblicke zu, wie sie kein Assessmentcenter der Welt liefern kann.

Darüber hinaus erhält der Kandidat während der Studienzeit ständige systemati-sche Potenzialbewertungen über ein 270°-Feedback (ohne Kundenperspektive) und kann diese auch dem Unternehmen zur Verfügung stellen.



18 | Die Auswahl und Vermittlung von High Potentials bei der SAPHIR Deutschland GmbH mit Unterstützung der SAPHIR Kompetenz GmbH

– **DIE MÖGLICHEN AUSWAHLVERFAHREN**
Im Auswahlprozess zur Frage »Wer sind die Top-Performer von Morgen?« gibt es eine Fülle an Verfahren, die angewendet werden könnten. SAPHIR hat sich für die Kombination aus verschiedenen Verfahren entschieden, die letztendlich dabei helfen sollen, die Zielgruppe High Potentials bestmöglich zu identifizieren. Diese Kompetenzbilanzierungsmethoden beziehen sich auf mehrere wissenschaftlich entwickelte, sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren der Personaldiagnostik. Dadurch setzen wir im Gegensatz zu anderen Bilanzierungen, die rein qualitativ vorgehen, eine optimierte Mischung aus quantitativen (KODE®, KODE®X) und qualitativen Elementen dar.

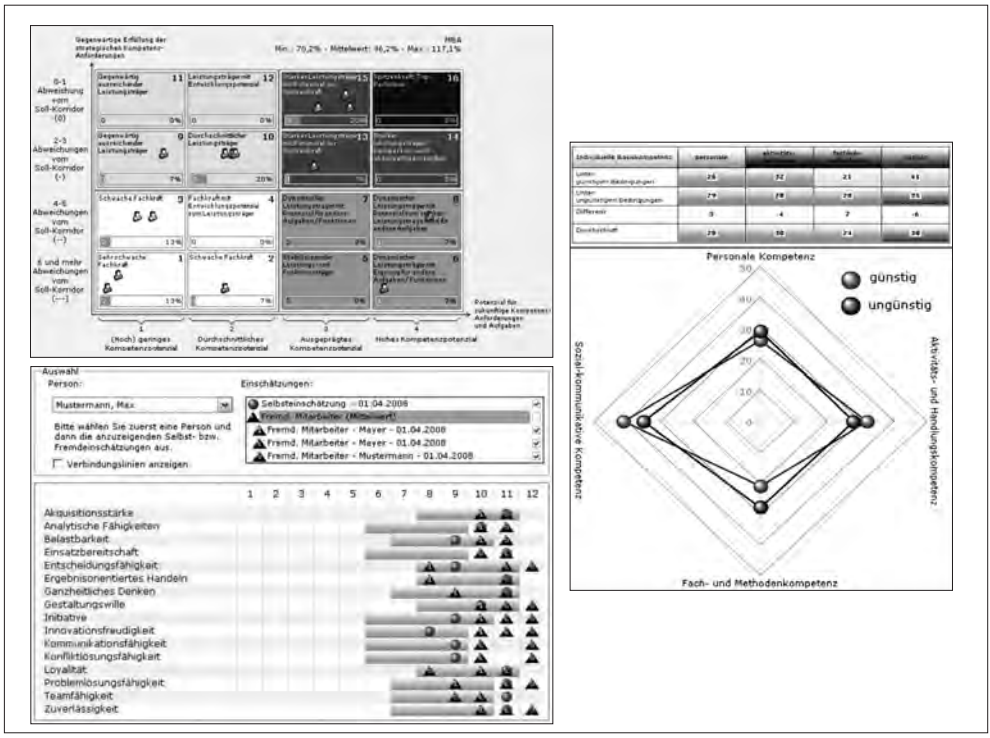
Dabei steht nicht die fachliche oder qualifikationsbezogene Komponente im Vordergrund. Es spielt beispielsweise eine vergleichsweise untergeordnete Rolle, welche konkreten Seminare ein Bewerber im Laufe seines Studiums besucht hat und welches konkrete Wissen er sich dafür angeeignet hat. Die formale Qualifikation spielt zwar eine Rolle, aber ist letztendlich nur ein Teil dessen was einen High Potential auszeichnet. Auch Qualifikationen sind nur ein Teil von den Kompetenzen, nach denen man bei High Performern sucht. Kompetenzen in ihrer Gesamtheit sind Fähigkeiten zum selbstorganisierten Handeln (Selbstorganisationsdispositionen).[32] Dieses selbstorganisierte Handeln wird ins-

32 Vgl.: Erpenbeck, J. , L. v. Rosenstiel, Eds., (2003).

besondere bei Leistungsträgern vorausgesetzt, weil es in Problem- und Entscheidungssituationen unabdingbare Voraussetzung ist, erfolgreich agieren zu können. Auch verändert sich unsere Umwelt zunehmend dynamisch und die Komplexität auf vielen Ebenen nimmt zu.[33] Demzufolge kann man nicht mehr »allwissend« sein, sondern muss zunehmend aus der Unwissenheit heraus entscheiden. Es wird vorausgesetzt, selbstorganisiert zu handeln und mit neuen unvertrauten Situationen produktiv umzugehen.

Deshalb sind die Auswahlinstrumente vor allem darauf ausgerichtet Kompetenzen zu erfassen und zu beurteilen. Dabei stützt sich das Auswahlverfahren auch auf wissenschaftlich fundierte Verfahren zur Kompetenzmessung, um eine valide und systematische Standortbestimmung der Potenziale, Kompetenzen und der Leistung über Management-Audits zu erreichen wie:

– KODE® (das weltweit erste Verfahren, welches die Kompetenzen direkt misst und dessen Auswertung auf der differenzierten Betrachtung definierter Grundkompetenzen besteht)
– und KODE®X (das Verfahren, das Kompetenz-Sollprofile für High Potentials in Relation zu den gemessenen Kompetenz-Ist-Profilen setzt, 270°-360° Feedback-Verfahren einbindet und Potenziale aufzeigt).



19 | Schematische Darstellung der IT-gestützten wissenschaftlichen Verfahren nach KODE® und KODE®X

An den durch diese Verfahren entwickelten Definition der Grundkompetenzen und an den entwickelten Soll-Profilen für High Potentials richten sich die weiteren Auswahlverfahren aus. Mit Hilfe eines der führenden Kompetenzforscher in Europa, Prof. John Erpenbeck, wurden beispielsweise die Interviewleitfäden präzisiert. Weitere Auswahlverfahren sind deshalb

- Bewerbungsunterlagenanalyse,
- Assessmentcenter,
- Interview (angelehnt an das über KODE®X entwickelte Kompetenz-Sollprofile für High Potentials).
- Selbstorganisation und Handlungskompetenz der Bewerber werden zudem noch in reellen Kleinprojekten beobachtet.

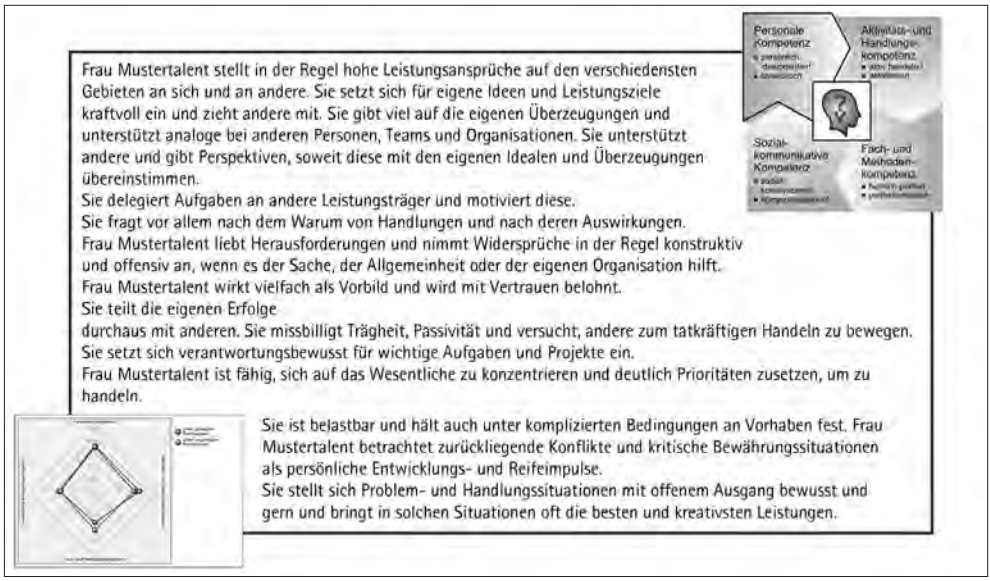
Über das Cekom®-Deutschland-Netzwerk stehen zudem über 50 erfahrene und lizenzierte, mehrsprachige Auditoren und Assessoren unter Vertrag.

DIE DOKUMENTATION DER ERGEBNISSE – DOKUMENTATION DER BEWERBER-KOMPETENZEN

Die Dokumentation dieser Ergebnisse erfolgt je nach Wunsch des Unternehmens in verschiedensten Präzisionsgraden. Folgende Instrumente stehen dabei zur Verfügung:

- Bewerbungsunterlagen zur Dokumentation des Wissens und der Qualifikationen.
- Kurz-Dokumentation zur zusammenfassenden Darstellung des Wissens und der Qualifikation sowie erste Aussagen über Kompetenzen, die über qualitative Methoden ermittelt wurden. Zu jedem Bewerber wird dazu ein Kurzgutachten angelegt.
- Ausführliches Gutachten zur zusammenfassenden Darstellung des Wissens und der Qualifikationen, sowie Aussagen über Kompetenzen, die über quantitative Methoden ermittelt werden. Außerdem werden Gutachten über KODE®, KODE®X und SaphirEuropassVita (SEV®) zur Verfügung gestellt. Dadurch erhält das Unternehmen einen sehr tiefen und wissenschaftlich fundierten Einblick über die Kompetenzen des Bewerbers.

33 Ebenda.



20 | Auszug eines Gutachtens zu den Bewerberkompetenzen nach KODE®

DIE VERMITTLUNG AN UNTERNEHMEN – MATCHING VON SOLL- UND IST-KOMPETENZPROFILEN

Der Matchingprozess zwischen Kandidaten und Unternehmen wird im Vorfeld definiert. Im ersten Schritt werden die Wunschprofile vom Unternehmen erfasst. Dabei gibt es je nach Wunsch des Unternehmens unterschiedliche Möglichkeiten zur Erfassung der Anforderungsprofile:

- einfachen Erfassung von Anforderungsprofilen,
- gemeinsame Entwicklung von Anforderungs- und Kompetenzprofilen,
- systematische Entwicklung von Kompetenzanforderungs-Analysen unter Berücksichtigung von Unternehmensstrategien mittels KODE®X.

Im zweiten Schritt erfolgt dann der Abgleich des Soll-Kompetenzprofils (aus dem Anforderungsprofil des Unternehmens) mit dem Ist-Kompetenzprofil der Kandidaten. Zudem werden die Kurzdokumentationen oder Gutachten an die Unternehmen übermittelt und dort geeignete Kandidaten ausgewählt.

DIE AUSWAHL NACH DER AUSWAHL – MITARBEITERBEURTEILUNG ÜBER 2 JAHRE HINWEG

Hat sich das Unternehmen nach seinem eigenen Auswahlverfahren der vorselektierten Bewerber für einen Kandidaten entschieden, kann dieser das zweijährige Masterprogramm der SIBE absolvieren. Dort wird er erneut über mehrere 270°-Feedbacks (KODE®X-Kompetenzbeurteilung) in seiner Entwicklung über die Zeit beurteilt und es werden darüber Potenzialaussagen getroffen. In diese Beurteilung fließen auch die konkreten Beurteilungen aus den Unternehmen mit ein, die den Mitarbeiter während der zwei Jahre in konkreten Projekten erleben. Diese systematische Vorgehensweise ist nicht zuletzt deshalb erforderlich, weil ein Blick in die Unternehmen zeigt, dass kaum ein Unternehmen wirklich ein System entwickelt hat, welches die eigenen Leistungsträger identifiziert.

4 ZUSAMMENFASSUNG

Im Kampf um die Besten ist noch viel zu tun. Denn die vermeintliche Ruhe, die es ggf. während der Wirtschaftskrise geben wird, wird nur die Ruhe vor dem Sturm sein. Auch muss insbesondere in harten Zeiten die Zukunft durch innovative Projekte und ausgeführt durch »die Besten« wieder positiv gestaltet werden. Dazu müssen die Unternehmen noch massiv an einer **»Talente-Mentalität«** arbeiten, da in vielen Firmen zwar insgesamt die Bewerberzahlen einbrechen, das Problem jedoch noch nicht wirklich bis in die Fachabteilungen vorgedrungen ist bzw. dort noch nicht aktiv gelebt wird.

Dabei ist dies bitter nötig, da sich vor allem das **»Loyalitätsverständnis«** von Bewerbern in den letzten Jahren massiv verändert hat. Kurzfristige Beschäftigungen werden eingegangen, immer so lange, wie man sich gegenseitig nützt (»Mitarbeiter-Unternehmens-Joint-Venture«). Die von Mitarbeitern verursachte Fluktuation hat dabei in den letzten Jahren extrem zugenommen und wird es auch nach der ab 2008 beginnenden Wirtschaftskrise wieder tun.

Die Bindung von jungen Nachwuchskräften wird kurzfristig schwieriger. Grund dafür ist, dass durch die Umstellung von Diplomstudiengängen auf ein einheitliches System von Bachelor- und Masterabschlüssen sich zunächst das gesamte System von Praktika und Abschlussarbeiten verändern wird. Was bislang ein wichtiges Instrument bei der **frühzeitigen Ansprache von jungen Talenten (Campus-Recruiting)** darstellte, bricht nun weg. Diese frühzeitige Ansprache ist ein weiterer wichtiger Faktor im Kampf um die Besten – Strategien müssen entwickelt werden.

»Employee Retention« bildet ein weiteres wichtiges Schlagwort, die Mitarbeiterbindung fängt bereits bei der Rekrutierung statt. Nur wer hier die nötigen und richtigen Motivationsgründe von High Potentials trifft, wird diese auch für sich gewinnen sowie halten können. Damit wird Retention zu einem kritischen Erfolgsfaktor bereits im Rekrutierungsstatus.

Um diesen Faktoren gerecht zu werden, setzt die SAPHIR Deutschland GmbH bereits sehr frühzeitig an und rekrutiert mit einem **ganzheitlichen Retention-Konzept** Nachwuchsakademiker bereits zum Zeitpunkt des Bachelorabschlusses. Dieses Konzept lässt sich in folgender »Formel« zusammenfassen:

Mitarbeiterbindung^3 =	Entwicklungsmöglichkeiten (1) x Herausforderung in Unternehmensprojekten (2) x Rekrutierung (3)

Durch ein für Unternehmen kostenneutrales Konzept erhalten Jungakademiker ein herausforderndes Umfeld (2), das qualifiziert (Master-Management-Abschluss) (1) und damit die Rekrutierung (3) wesentlich vereinfacht. Das Unternehmen erhält dafür im Gegenzug nicht nur einen rekrutierten High Potential, sondern eine kostenneutrale Qualifizierung, die Bearbeitung eines innovativen Projektes mit integriertem Projekt-Businessplan sowie eine herausragende Retention-Maßnahme.

Das **Rekrutierungskonzept** beinhaltet einen differenzierten **Marketing-Mix** und setzt alle Instrumente moderner Personaldienstleistung ein. Genauso wie Produkte auf den Märkten angepriesen werden, soll nun auch das »Produkt Arbeitsstelle» vermarktet werden. Deshalb wird eine **Employee value proposition (EVP)** geschaffen und viele weitere Instrumente des Marketings eingesetzt. Beim Media-Mix der Kommunikationspolitik wird Wert auf eine differenzierte und **Multimarketing-Channel-Strategie** gelegt:

- **ONLINE-MARKETING**
  E-Recruitment und Recruitment über Printmedien, Web 2.0-Marketing (Social Networks, Beziehungsnetzwerke, Blogs, Wikis, Podcasts und Videoclips), Newsletter, Einbindung der USPs auf Unternehmenshomepages)

- **DIALOGMARKETING**
  Nutzung von Lebenslaufdatenbanken, Direktansprachen, Headhunting, Messen, Podiumsdiskussionen, gemeinsame Recruitingevents)

- **WEITERE MARKETINGFORMEN**
  Netzwerke und Empfehlungsmarketing, Hochschulmarketing, PR- und Öffentlichkeitsarbeit

Das **Bewerbermanagement** wird für die Unternehmen vollständig übernommen und zügig sowie zeitnah realisiert, um im Kampf um die Besten keine Zeit an den Konkurrenten zu verlieren. Moderne Personalinstrumente wie Online-Bewerbungstools stehen dabei zur Verfügung. Das Unternehmen erhält nur noch vorselektierte Bewerber nach dem ersten Auswahlverfahren plus Assessmentcenter zur Ansicht.

Im **Auswahlprozess** werden Kompetenzbilanzierungsmethoden verwendet, die sich auf mehrere wissenschaftlich entwickelte, sowohl **qualitative** als auch **quantitative Verfahren der Personal-**

diagnostik beziehen (Bewerbungsunterlagenanalyse, Assessmentcenter, **KODE®** (das weltweit erste Verfahren, welches die Kompetenzen direkt misst und dessen Auswertung auf der differenzierten Betrachtung definierter Grundkompetenzen besteht), **KODE®X** (das Verfahren, das Kompetenz-Sollprofile für High Potentials in Relation zu den gemessenen Kompetenzen setzt, 270°-360°-Feedback-Verfahren einbindet und Potenziale aufzeigt Interview. Selbstorganisation und Handlungskompetenz der Bewerber werden zudem noch in reellen Kleinprojekten beobachtet.)

Die **Dokumentation der Bewerberkompetenzen** erfolgt je nach Wunsch des Unternehmens in verschiedensten Präzisionsgraden (sowohl Kurzdokumentation als auch ausführliches Gutachten mittels der quantitativen Auswahlmethoden möglich).

Nach der Vermittlung an Unternehmen (**Matching von Soll und Ist-Kompetenzprofilen**) erfolgt deren Entscheidung und die Anstellung, die durch das integrierte Studium dem Unternehmen eine zweijährige »Probezeit« ermöglicht. In dieser Zeit werden auch mit Mitteln der systematischen Kompetenzerfassung und -entwicklung der Hochschule weiter Hilfestellungen zur Auswahl geliefert.

Alle diese Mittel sollen einen Beitrag im »Battle for Competencies« liefern. Darüber hinaus können auf der Ebene der Jungakademiker adäquate Handlungsstrategien aufgebaut werden, um den Kampf um die Besten zu gewinnen. In der Zeit der Globalisierung, Wissensgesellschaft und immer komplexer werdenden Gesamtzusammenhängen gibt es jedoch nicht nur Risiken. Es gibt im Grunde viele Wachstumschancen, die es aber geschickt und innovativ zu nutzen gilt.

LITERATUR- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

LITERATUR UND STUDIEN

AMMERMÜLLER, A., KUCKULENZ A., LAUER C. UND ZWICK, T. (2005): »The case for Germany«, in: Committee of the Regions, Human Capital as a Factor of Growth and Promotion of Employment at the Regional Level, The Case of France and Germany, CoR Studies E Bd. 2/2005, Brussels, 2005.

BIENZEISLER, B. UND BERNECKER, S. (2008): »Fachkräftemangel und Instrumente der Personalgewinnung – Kurzstudie im Umfeld technischer Unternehmen«, Fraunhofer IRB Verlag, Stuttgart, 2008.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG E.V. (2007): »Innovationsindikator Deutschland 2007«, Berlin, Oktober 2007.

ECKHARDT, A.; KÖNIG, W.; KEIM, T.; WEITZEL, T.; VILLA, D.; VON WESTARP, F. (2006): »Bewerbungspraxis 2007 – Eine empirische Untersuchung mit über 11.000 Stellensuchenden im Internet«, 2006.

ERPENBECK, J. , L. V. ROSENSTIEL, EDS. (2003): »Handbuch Kompetenzmessung«, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart, 2003.

HEWITT ASSOCIATES (2008): »Talent Survey 2008. Building the Talented Organisation«, London, 2008.

IFAK INSTITUT (2008): »Arbeitsklima-Barometer 2008«, Taunusstein, 2008.

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (Hrsg.): »Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen«, (IW Trends, 31. Jahrgang. Heft 3/2004), Eigenpublikation, Köln, 2004.

IZZO, J. B. UND WITHERS, P. (2002); »Values Shift«, Prentice Hall Cda (AHC), 2002.

JOHNSON, M. (2000), »Kampf um die Besten«, Financial, Abstrakt des Buches von www.getabstract.de, 2000.

KIENBAUM (2006), »Kienbaum-HR-Strategie-Studie 2006 – Strategie und Organisation des Human Resource Managements im deutschsprachigen Raum«, Kienbaum Executive Search, Human Resource & Management Consulting, 2006.

MCKINSEY & COMPANY (2000), »The War for talent 2000: Building a Superior Talent Pool to Drive Company Performance«, McKinsey & Company Survey, New York, 2000.

MICHAELS, E. UND HANDFIELD-JONES, H. UND AXELROD, B. (2001), »The War for Talent«, Harvard Business School Press, Boston, 2001.

TULGAN, B. (2001), »Wettlauf um die Besten – Talente finden, fördern und ans Unternehmen binden«, Econ Ullstein List Verlag GmbH & Co. KG, München, 1. Auflage, 2001.

WEBSTER, F. (1995): »Theories of the information society«, New York, Rutledge, 2005.

ZEITSCHRIFTEN

CONRADIE, D. (2007), »Job satisfaction critically important«, Fineweek, Special section, Ausgabe 29.03.2007, S. 19.

BENEST, F. (2008): »The Role of Benefits in Winning the War for Talent«, Benefits & Compensation Digest, Ausgabe Juni 2008, S. 42–45.

DALE, S. (2008): »Make the online connection«, Wearables; Ausgabe November 2008, S. 57–59.

FRICKE, D. (2008); »Was kommt nach dem Bachelor?«, Verlagsgruppe Handelsblatt GmbH, Düsseldorf, Ausgabe November 2008, S. 152–154.

KARRIERE (2005), »Karriere – Das junge Job- und Wirtschaftsmagazin«, Verlagsgruppe Handelsblatt GmbH, Düsseldorf, Ausgabe Februar 2005.

STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN (2008): »Young Globalists gehört die Zukunft«, Sourcing Asia, Ausgabe April 2008, S. 38.

INTERNE QUELLEN

BERGER, N. (2007): »Projektstudienarbeit 3 - Entwicklung einer Recruitingstrategie für Bachelorstudenten und -absolventen«, Hanau, 2007.

INTERNETQUELLEN

BALZTER, S. (2008): »Der Bachelor, das unbekannte Wesen«, Veröffentlichung im Internet zu finden unter: http://www.faz.net/s/Rub1A09F6EF89FE4FD19B3755342A3F509A/Doc~E349FA28857D84BB08076206D0770D3F6~ATpl~Ecommon~Scontent.html (18.11.2008).

FRICKE, D. (2008): »Was kommt nach dem Bachelor?«, Veröffentlichung im Internet zu finden unter: http://www.karriere.de/bildung/was-kommt-nach-dem-bachelor-8050/4/ (18.11.2008).

HUS, C. UND BATHKE, R. (17. Juni 2007), Veröffentlichung im Internet zu finden unter: http://berufundchance.fazjob.net/s/RubC43EEA6BF57E4A09925C1D802785495A/Doc~EEBCB7AAA338C479897BC3346B4C0DAC1~ATpl~Ecommon~Scontent.html (15.11.2008).

SCHMIEDEKAMPF, K. (2008): »Blumen für den Bachelor«, Veröffentlichung im Internet zu finden unter: http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,druck-519073,00.html (14.11.2008).

WERLE, K. (2008), »Überforderte Personaler – Kampf um Talente«, Veröffentlichung im Internet zu finden unter: http://www.managermagazin.de/koepfe/karriere/0,2828,567374,00.html (11.11.2008).

http://www.bosch-career.de/content/language1/html/5315.asp (14.11.2008)

http://www.hrk-bologna.de/ (14.11.2008)

VORTRÄGE

ERPENBECK, J. (2008): »Was »sind« Kompetenzen?«, Vortrag im Rahmen des Stuttgarter Kompetenz-Tages am 25. November der Steinbeis-Hochschule Berlin, Stuttgart.

ABBILDUNGEN

1 | Spannungsverhältnis der Unternehmen im Kampf um die Besten S. 944

2 | Einbruch der Bewerberzahlen bei Unternehmen S. 945

3 | Fehlendes Problembewusstsein in den Unternehmen S. 946

4 | Verändertes Loyalitätsverständnis der Bewerber S. 949

5 | Erfordernis der frühzeitigen Bindung von Bewerbern S. 951

6 | Retention – ein wichtiges Schlagwort der Zukunft S. 953

7 | Ansatzmöglichkeit zur Rekrutierung, Auswahl, Vermittlung und Bindung von High Potentials bei der SAPHIR Deutschland GmbH S. 955

8 | Strategischer Ansatz der SAPHIR Deutschland GmbH im Kampf um die Besten S. 956

9 | Mitarbeiterbindung³ – Mitarbeiterbindungskonzept der SAPHIR Deutschland GmbH und der SIBE S. 957

10 | Umsetzung des Copy-Konzeptes mit Slogans und Bildern am Beispiel einer Stellenausschreibung S. 962

11 | Media-Mix der Kommunikationspolitik der SAPHIR Deutschland GmbH S. 963

12 | Online-Marketing-Formen der SAPHIR Deutschland GmbH S. 963

13 | Dialog-Marketing-Formen der SAPHIR Deutsch S. 965

14 | PR, Empfehlungs- und Hochschulmarketing der SAPHIR Deutschland GmbH S. 967

15 | Beispiel Zeitungsartikel im Rahmen des Marketings der SAPHIR Deutschland GmbH
Quelle: Young Globalists gehört die Zukunft, in: Sourcing Asia, 04 / 2008 S. 969

16 | Zeitungsartikel im Rahmen des Marketings der SAPHIR Deutschland GmbH, Quelle:
»Was kommt nach dem Bachelor?«, in: Junge Karriere, 11 / 2008 und
http://www.karriere.de/bildung/was-kommt-nach-dem-bachelor-8050/4/ S. 970

17 | Beispiel einer Print-Anzeige der SAPHIR Deutschland GmbH S. 971

18 | Die Auswahl und Vermittlung von High Potentials bei der SAPHIR Deutschland GmbH
mit Unterstützung der SAPHIR Kompetenz GmbH S. 973

19 | Schematische Darstellung der IT-gestützten wissenschaftlichen Verfahren nach KODE® und KODE®X
Quelle: Bildarchiv der SAPHIR Kompetenz GmbH S. 974

20 | Auszug eines Gutachtens zu den Bewerberkompetenzen nach KODE®
Quelle: Bildarchiv der SAPHIR Kompetenz GmbH S. 976

JOACHIM SAILER | SABINE SAX

ALTERSDIVERSITY

HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN

INHALT

1 Einleitende Überlegungen ... 987

2 Herausforderungen und Entwicklungen in Gesellschaft und Arbeitswelt ... 988
2.1 Der demografische Wandel ... 988
2.2 Der »War for Talents« ... 990
2.3 Die älteren Beschäftigten in den Unternehmen ... 991

3 Alter und Altern ... 993

4 Diversity und Altersdiversity ... 995

5 Anforderungen und Möglichkeiten in den Unternehmen ... 997
5.1 Kompetenz (-entwicklung) und Altern ... 997
5.2 Führung und Altern ... 998
5.3 Bildung und Altern ... 1000

6 Fazit ... 1002

Literatur- und Abbildungsverzeichnis ... 1003

1 EINLEITENDE ÜBERLEGUNGEN

Wir alle spüren es: die Arbeitswelt ändert sich genauso rasant, wie Innovationen voranschreiten. So kommt man heutzutage kaum noch hinterher, sich mit all den technologischen Neuerungen zu beschäftigen, die Lebensdauer vieler Produkte verkürzt sich massiv, der Druck auf die Unternehmen steigt, am Markt überleben zu können. Unsere Wirtschaft und damit die Berufswelt ist einer Entwicklungsgeschwindigkeit ausgesetzt, die in dieser Form wohl noch nie existent war. Die zunehmende Digitalisierung und die damit verbundene nahezu grenzenlose Mobilität der Arbeitnehmer lässt ferner die Grenzen zwischen Arbeits- und Freizeit verschwimmen. Begriffe wie »Beruf« und »Beruflichkeit« befinden sich in einer Phase der Neuorientierung und -bestimmung. Diese Entwicklungen erfordern folgelogisch veränderte Kompetenzen von Führungskräften und Mitarbeitern in den Unternehmen. Jede Generation geht dabei anders mit dieser Situation um, jede Generation bringt unterschiedliche Zugänge zu den angesprochenen Phänomenen mit. Jüngeren Menschen fällt es häufig leichter, sich mit den modernen Technologien und Techniken auseinander zu setzen. Wie ist das aber bei den älteren Menschen – also Personen, die schon älter als 50 Jahre sind –, die sich nach wie vor in Gesellschaft und Arbeitswelt zurecht finden müssen? Aufgrund des demografischen Wandels sind ältere Führungskräfte und Mitarbeiter in absehbarer Zeit die Hauptarbeitnehmergruppe. Mit deren Kompetenzen müssen wir die Innovationskraft in den Unternehmen stärken, und mit deren Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen muss es gelingen, im globalen Wettbewerb weiterhin zu bestehen. Dies ist sicherlich eine Herausforderung, denn es wird ein grundsätzliches Umdenken notwendig sein: Zukünftig kann die auffallend starke und teilweise ausschließliche Ausrichtung der Unternehmen an den jungen Generationen nicht mehr verfolgt werden; es gilt nun, das Potenzial berufserfahrener Mitarbeiter zu erkennen – und auch anzuerkennen – und gezielt zu entfalten. Einige Unternehmen stellen sich schon dieser Entwicklung und wollen deswegen Diversity – darin explizit eingeschlossen der erfolgreiche Umgang mit einer immer älter werdenden Mitarbeiterschaft – zu einem Erfolgsfaktor des Wirtschaftens machen (vgl. Kraske 2012, S. 82 ff.).

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit den oben angedeuteten Entwicklungslinien und den damit in Zusammenhang stehenden Auswirkungen auf die alternde Gesellschaft und somit auch auf die alternde Belegschaft. Es geht zunächst darum, einige ausgewählte Rahmenbedingungen des demografischen Wandels und deren Auswirkungen auf Gesellschaft und Arbeitswelt zu skizzieren. Es wird zu diskutieren sein, wie man die Begriffe Diversity und Altersdiversity fassen kann und was darunter zu verstehen ist. Anschließend werden für die Bereiche Kompetenz(entwicklung), Führung und Bildung einige markante Thesen und Möglichkeiten formuliert, die sich immer auf das Phänomen des Alterns beziehen. Die Arbeit wird mit einem kurzen perspektivischen Blick abgeschlossen.

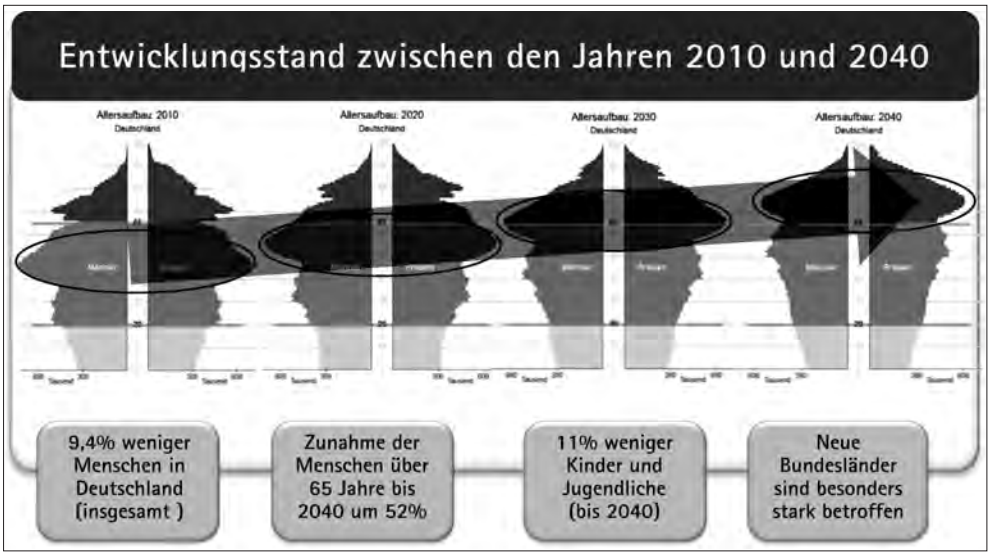
2 HERAUSFORDERUNGEN UND ENTWICKLUNGEN IN GESELLSCHAFT UND ARBEITSWELT

In den folgenden Abschnitten soll einführend auf einige gravierende gesellschaftliche Entwicklungen und deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt eingegangen werden. Dabei können natürlich nur zentrale Aspekte aufgegriffen und in aller Kürze diskutiert werden, die aber im Zusammenhang mit der Alterung unserer Gesellschaft von nicht unerheblichem Ausmaß sind. Dazu gehören die Demografieentwicklung hierzulande (und über die Grenzen hinaus), der so genannte »War for Talents« und die momentane Situation von älteren Beschäftigten in unserer Unternehmenslandschaft.

2.1 DER DEMOGRAFISCHE WANDEL

In Deutschland und in anderen europäischen Ländern sind zwei Tendenzen deutlich erkennbar: Einerseits steigt die Lebenserwartung der Menschen immer weiter an (nicht zuletzt aufgrund medizinischer Möglichkeiten und einer gesunden Lebensführung), auf der anderen Seite ist ein deutlicher Rückgang der Geburtenrate zu verzeichnen. Diese beiden Tendenzen führen zwangsläufig zu einer alternden Gesellschaft mit einer gleichzeitig abnehmenden Bevölkerung (vgl. Zimmermann 2009, S. 7; Goldberg 2003, S. 68). Der Anteil der über 60-Jährigen an der Bevölkerung nimmt aber nicht nur in Deutschland sehr stark zu, sondern ebenfalls in zahlreichen anderen europäischen Ländern: Im Jahr 2050 wird dieser Anteil in Frankreich bei 32,7 Prozent liegen, in Großbritannien bei 34,0 Prozent, in Schweden bei 37,2 Prozent und in Russland bei 37,2 Prozent, – in Italien sogar bei 42,5 Prozent. In Deutschland wächst die Gruppe der über 60-Jährigen auf 38,1 Prozent an, – damit belegen wir in Europa einen der Spitzenplätze. Heute, im Jahr 2012, sind dies erst 22 Millionen Menschen, das entspricht einem Bevölkerungsanteil von 27 Prozent. Aber auch außerhalb der Grenzen Europas ist der beschriebene Trend erkennbar: In China beträgt im Jahr 2050 der Anteil der über 60-Jährigen 29,9 Prozent, in Japan sind es dann sogar 42,3 Prozent der Bevölkerung (vgl. Henrich u.a. 2012, S. 40 f.).

Betrachtet man die prognostizierten Daten zwischen 2010 und 2040 für Deutschland genauer, zeichnen sich einige auffällige und drastische Entwicklungslinien ab (vgl. Abb. 1; vgl. auch www.destatis.de/bevoelkerungspyramide; http://www.wegweiser-kommune.de/; http://www.wegweiser-kommune.de/themenkonzepte/demographie/download/pdf/Blick_in die Zukunft.pdf; Thiedke 2011, S. 3 ff.): Insgesamt wird es 9,4 Prozent weniger Menschen in Deutschland geben. In absoluten Zahlen bedeutet dies, dass in Deutschland 73,8 Millionen Menschen leben werden, im Vergleich zu den heutigen 81,8 Millionen. Von diesen sind dann rund 38 Millionen im erwerbsfähigen Alter (20 bis 64 Jahre), heute sind es rund 52 Millionen. Allgemein wird es einen Anstieg der Personen über



1 | Der demographische Wandel

65 Jahre von 52 Prozent geben. Ebenso bemerkenswert ist der Rückgang von Kindern und Jugendlichen. Die Fertilitätsrate ist seit 1960 stetig gesunken, und zwar von damals 17,4 (das bedeutet 17,4 Lebendgeburten je 1000 Einwohner) auf 9,4 im Jahr 2000 (vgl. Winter 2004, S. 16). Die Entwicklung führt dazu, dass es im Jahr 2040 elf Prozent weniger Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik geben wird. Die Tendenz hält an, was dazu führen wird, dass in noch fern erscheinender, aber nicht mehr allzu ferner Zukunft – schon für das Jahr 2040 ist ein Verhältnis von eins zu eins prognostiziert, gegenüber einem heutigen Verhältnis von eins zu zwei in Deutschland (vgl. www.buerokauffrau-online.de) – einem Arbeitnehmer mehrere Rentner und Pensionäre gegenüber stehen werden.

Schaut man noch weiter in das Jahr 2050, dann wird das durchschnittliche Alter der deutschen Bevölkerung im Vergleich zu heute um rund zehn Jahre ansteigen, sodass dann ein Durchschnittsalter von 48,5 Jahre erreicht sein wird (vgl. Winter 2004, S. 17 f.). Das Erwerbspersonenpotenzial der Zukunft wird somit zu einem großen Teil Menschen umfassen, die älter als 50 Jahre sind: »Die Erwerbstätigen von heute und die kommenden Generationen werden länger im Beschäftigungssystem verbleiben und müssen ihre individuelle Arbeitsfähigkeit in einem längeren Arbeitsleben sichern, bewahren und mitgestalten. Unternehmen haben sich der demografischen Herausforderung zu stellen und Lösungen zu finden, wie ihre (älteren) Belegschaften länger im Unternehmen gebunden werden können und sie gesund, motiviert, qualifiziert und leistungsfähig bleiben. Sie müssen sich in ihrer Personalpolitik und -planung strategisch nicht nur auf Betriebsverbleib, sondern auch auf Rekrutierung und Qualifizierung älterer Beschäftigter einstellen, um die Herausforderungen anders zusammengesetzter Belegschaften bewältigen zu können« (Seyfried 2011, S. 8). Das wird zwangsläufig dazu führen, dass sich die Wirtschaft – aber selbstver-

ständlich auch die Politik – auf Szenarien einstellen muss, die sich bisher in dieser Form noch nie eingestellt haben: Anstatt Mitarbeitern mit Anfang Fünfzig den Vorruhestand zu empfehlen – diese Praxis spielte bis vor wenigen Jahren noch eine wichtige Rolle in den Personalplanungen der Unternehmen –, wird zu überlegen sein, wie und selbstverständlich auch was diese Personengruppe noch knapp 20 Jahre lang sinnvoll und erfolgreich im Unternehmen (be)arbeiten kann.

2.2 DER »WAR FOR TALENTS«

Die demografische Entwicklung und die damit verbunden sinkende Anzahl an Personen im erwerbsfähigen Alter haben selbstverständlich Auswirkungen auf die Trends am Arbeitsmarkt und den Themen, mit denen sich die Unternehmensleitungen und die Personalabteilungen beschäftigen müssen. Bereits in den 1990er Jahren prägte McKinsey den Begriff »War for Talents«, der Kampf um die Besten, der seitdem in aller Munde ist. Damals wurde schon angemerkt, dass sich der Wettbewerb um die besten Führungskräfte und Mitarbeiter in Zukunft verschärfen wird. Als »Talents« können dabei qualifizierte Menschen bezeichnet werden, »welche, nachdem sie durch ihre breite Bildung umsichtig die möglichen komplexen Folgen ihrer Entscheidungen durchdacht und vor dem Hintergrund ihrer Werte beurteilt haben, die Kompetenzen und auch die Kraft und den Mut haben, mit ihrem reichhaltigen, selbst organisiert erarbeiteten, ständig wachsenden Wissen, Ziele zu formulieren und in der Lage sind, Wissen Wirklichkeit werden zu lassen, in Situationen, für die es keine Matrize, keinen Standard, kein Richtig oder Falsch gibt« (Faix/Mergenthaler 2009, S. 15). Diese »Talents« sind vor allen Dingen deshalb so wichtig, weil sie Ideen entwickeln und umsetzen und somit für die betriebs- und volkswirtschaftlichen Innovationen von hoher Relevanz sind (vgl. Faix/Mergenthaler 2009, S. 18). Es geht darum, die Richtigen zu finden und an die Unternehmen zu binden. Nicht selten wird das als einer der zentralen Erfolgsfaktoren für zukünftig erfolgreiches Wirtschaften angesehen (vgl. Rominger 2009, S. 221). Es kommt allerdings vor, dass es innerhalb der eigenen Mitarbeiterschaft »Talents« gibt, die bisher nicht als Potenzialträger – vielleicht aufgrund des fortgeschrittenen Alters – gelten. Es ist dringlicher denn je, nicht nur außerhalb der eigenen Unternehmensgrenzen nach (Nachwuchs-)Führungskräften und Fachkräften zu suchen, sondern auch im betrieblichen Umfeld vorhandene, aber bislang nicht entdeckte Potenziale zu identifizieren.

Zahlreiche Stellen für Fach- und Führungskräfte können schon heute in den Unternehmen und Organisationen nicht mehr mit qualifiziertem jungen Personal besetzt werden, bereits 2020 werden rund 20 Prozent an Führungskräften unter 50 Jahren in Deutschland fehlen (vgl. http//www.odgersberndtson.de). Die Tatsache, dass junge und hoch qualifizierte Nachwuchs(führungs)kräfte in Zukunft eine immer kleinere Gruppe der Beschäftigten darstellt, führt zwangsläufig dazu, dass den älteren Führungskräften und Mitarbeitern eine immer wichtigere Rolle in den Unternehmen zukommen wird. Wo heute hauptsächlich jüngere Mitarbeiter in Teams und in Projekten tätig sind, werden in einigen Jahren auch Beschäftigte mit über 50 und 60 Jahren zu finden sein, und auf wenige Jüngere werden mehrere Erfahrene kommen.

2.3 DIE ÄLTEREN BESCHÄFTIGTEN IN DEN UNTERNEHMEN

Nicht nur hierzulande, sondern auch in anderen Ländern ändert sich schon seit einigen Jahrzehnten die »Grundstruktur der Ökonomie« (Winter 2004, S. 23). Bisher waren die meisten Arbeitnehmer im industriellen Sektor beschäftigt. Mittlerweile kann eine deutlich steigende Beschäftigung im Dienstleistungsbereich bei gleichzeitiger Freisetzung von Mitarbeitern in der Industrie beobachtet werden: »Durch die tendenzielle Entwicklung der Gesellschaft zu einer dienstleistungsorientierten Arbeitslandschaft, der so genannten Tertiarisierung der Arbeit, wird die Situation für die Erwerbsbevölkerung zunehmend unsicher. In den produzierenden wie in den Dienstleistungsunternehmen setzt sich zudem eine prozessorientierte Organisation der Betriebs- und Arbeitsabläufe als Gestaltungsmerkmal durch. Durch verschiedene Faktoren, wie beschleunigte Innovationsdynamiken, gesteigerte Komplexität der Prozesse oder höhere Kundenbezogenheit, verändern sich grundlegend die Arbeitsstrukturen« (Winter 2004, S. 23 f.).

Durch diese steigenden Arbeitsanforderungen wird ein steigender Qualifikations- und Kompetenzbedarf erwartet, und die Nachfrage nach Arbeitskräften mit mittlerem und höherem Qualifikationsniveau steigt. Der Bedarf an gering qualifizierten Mitarbeitern wird dagegen sinken. Nach Ansicht Winters wird sich das auf die über 55-Jährigen besonders stark auswirken: »Die Alterskohorten, welche … das 55. Lebensjahr erreicht haben, weisen in ihrer Erwerbsbiographie noch weitgehend das Muster der ‚Normalerwerbsbiographie' auf: nach der Berufsausbildung folgt ein konstanter Erwerbsverlauf innerhalb der Berufstätigkeit. Unter dem Aspekt der mit steigendem Alter zunehmenden Bildungsferne reduziert sich der Verwendungswert des Humankapitals der Erwerbstätigen bei sich verkürzenden Innovationszyklen. Insofern entsteht durch die Veränderung der Arbeitsprozesse bei älteren Arbeitnehmern ein größerer Bedarf an Weiterbildungsmaßnahmen, um die beruflichen Kompetenzen zu erhalten bzw. zu aktualisieren« (Winter 2004, S. 25). Die Einsicht in die Notwendigkeit von lebenslangem (beruflichen) Lernen hängt sehr stark mit der Einstellung zum Lernen zusammen, denn schon »der Begriff des lebenslangen Lernens löst bei vielen Menschen eher unangenehme Gefühle aus. Lernen wird von vielen Menschen, zumindest bei der älteren Generation, immer noch eher als eine Übergangsphase empfunden. Der Phase des Lernens folgt die Phase des Könnens. Die Teilnahme an Weiterbildung ist für viele immer noch eher ein Eingeständnis von ‚Nichtkönnen'. Erst allmählich – bei jüngeren Generationen – verbreitet sich die Erkenntnis einer Notwendigkeit lebenslangen Lernens (Zimmermann 2009, S. 8 f.; vgl. dazu auch S. 63). Die Weiterbildungsbeteiligung und vor allem auch die Weiterbildungsförderung älterer Mitarbeiter muss sich in vielen Unternehmen – in Konzernen und in den kleinen und mittelständischen Betrieben – erst noch etablieren, und es muss sich die Einsicht durchsetzen, »dass berufliches Lernen mit der Erstausbildung keineswegs abgeschlossen ist, sondern zum ständigen Begleiter der gesamten Karriere werden muss – auch und gerade für Beschäftigte jenseits der 50« (Roßnagel 2011, S. 57).

Wie Roßnagel weiter ausführt, wird aber die betriebliche Realität diesem Anspruch meist nicht gerecht, schon die über 40-Jährigen Mitarbeiter würden kaum noch zur weiteren Entwicklung ihrer Kompetenzen ermuntert, und die über 50-Jährigen würden sogar eher entmutigt, am le-

benslangen Lernen zu partizipieren: »Auf die Lernbedürfnisse dieser Gruppe abgestimmte Angebote sind Mangelware. Oft herrscht Unklarheit, wie ältere Beschäftigte mit der Anforderung nach beständigem Lernen zurechtkommen und wie sie unterstützt werden können. In unserer Zusammenarbeit mit Unternehmen unterschiedlicher Größen und Branchen zeigt sich, dass bloße Appelle die Weiterbildungsbeteiligung Älterer kaum beeinflussen. Vielmehr besteht Bedarf an fundierter Information, wie das Lernern Älterer ‚funktioniert'« (Roßnagel 2011, S. 57).

Zwar haben einige Unternehmen das Potenzial der älteren Mitarbeiter erkannt und bieten ihren älteren Beschäftigten auch Maßnahmen zum Erhalt der Arbeits- und Leistungsfähigkeit an. Aber diese Maßnahmen zielen zuallererst auf die Gesundhaltung ab, weniger auf die Ausschöpfung von Potenzialen oder auf die Stärkung und Entwicklung von (beruflichen) Kompetenzen dieser Zielgruppe. 72 Prozent der Personalverantwortlichen halten es für wichtig und lohnend, Menschen mit über 45 Jahren genauso weiter zu bilden, wie die jüngeren Mitarbeiter und Nachwuchskräfte. Aber nur in 14 Prozent dieser Unternehmen wird dies auch gezielt umgesetzt und gefördert (vgl. Zimmermann 2009, S. 16 f.). Die Beschäftigtenrate der 55- bis 64-Jährigen ist hierzulande zwischen 2000 und 2007 zwar um 14 Prozent angestiegen, dennoch verblieb die Weiterbildungsquote dieser Altersgruppe in diesem Zeitraum auf niedrigem Niveau. Das interdisziplinäre Forschungsprojekt »demopass« förderte zutage, dass ältere Mitarbeiter über 55 Jahre sehr viel seltener an Maßnahmen und Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben, als ihre jüngeren Kollegen (vgl. Trautmann/Voelcker-Rehage/Godde 2011, S. 28). Eine Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung hat ähnliche Befunde generiert: Nur ein Viertel der befragten Unternehmen nimmt eine stärkere Einbeziehung älterer Mitarbeiter in die (altersunspezifische) betriebliche Weiterbildung vor. Und ebenfalls nur 25 Prozent öffnet sich explizit betrieblichen Karrierewegen für ältere Führungskräfte und Mitarbeiter (vgl. Zimmermann 2009, S. 21), also Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung für diese Zielgruppe.

Die »Halbwertszeit des Wissens« wird immer kürzer, und davon betroffen sind vor allen Dingen die Älteren: »Nicht nur, dass ihr erworbenes Wissen veraltet, die Wertschätzung des Alters, die zum Teil auf dem Wissen der Älteren beruht, geht damit ebenfalls verloren. … Erst in jüngster Zeit beginnt eine neue Wertschätzung Älterer, die vor allem die Potenziale Älterer, wie z.B. ihr Erfahrungswissen, ihre Loyalität, ihr Qualitätsbewusstsein, ihre sozialen Kompetenzen betont. Möglicherweise ist es gar nicht in erster Linie das fachliche Erfahrungswissen, welches so geschätzt und benötigt wird, sondern ihr Organisationswissen und die noch vorherrschende Arbeitsethik, die in Zeiten des ständigen Wandels und der kurzfristigen Beschäftigungsverhältnisse bei nachfolgenden Generationen an Bedeutung verliert« (Zimmermann 2009, S. 8). Goldberg konstatiert, dass ältere Arbeitnehmer nicht nur Notnägel für die Arbeitswelt seien, mit denen frei werdende Stellen besetzt werden könnten, sondern Mitarbeiter, die neben zahlreichen Kenntnissen und Fertigkeiten auch »Erfahrungen, ein institutionelles Gedächtnis, eine gute Arbeitsmoral und – das mag viele überraschen – Veränderungsbereitschaft und die Fähigkeit« mitbringen, »sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Außerdem bleiben sie ihrem Arbeitgeber mit einer höheren Wahrscheinlichkeit als ihre jüngeren Kollegen treu« (Goldberg 2003, S. 68). Der letzte

Aspekt ist von nicht zu unterschätzender und perspektivischer Bedeutung: Die Loyalität älterer Mitarbeiter zu ihren Unternehmen ist größtenteils sehr ausgeprägt und häufig höher als bei den jüngeren Generationen.

3 ALTER UND ALTERN

Zentral an dieser Stelle ist natürlich die Frage, wie man den Begriff des Alters eigentlich fassen und beschreiben kann. Wer sich dem Thema Alter wissenschaftlich nähert, steht vor dem Problem zu erklären, wann Alter beginnt und wer das nach welchen Kriterien festlegt. Nach Henckmann geht die psychologische Forschung beim Begriff des Alters häufig »von der durch das Arbeitsleben festgelegten Grenze der 60- bis 65-Jährigen aus. Damit umfassen solche Untersuchungseinheiten Menschen mit einem Altersunterschied von bis zu 40 Jahren, nämlich die 60-Jährigen bis zu den Hundertjährigen. So breit das Altersspektrum ist, so breit sind die interindividuellen Unterschiede. Gleichzeitig lassen sich kaum spezifisch alterstypische Merkmale finden. Es gibt jedenfalls kein Merkmal, anhand dessen man Alter festlegen kann, das also bestimmt, wann jemand als alt gelten kann« (Henckmann 2001, S. 627). Weder im biologischen, juristischen noch im sozialwissenschaftlichen Kontext lässt sich eine einheitliche Theorie des Alterns ausmachen. Auch im Alltag kann nicht gesagt werden, wer und was den älteren Mitarbeiter und die ältere Mitarbeiterin genau bestimmt. »Gegenwärtige gesellschaftliche Strukturen und ihre vorherrschenden Deutungsmuster, sozioökonomische Bedingungen und Zeitgeist legen mit fest, wer zu den Älteren und Alten gehört. Die OECD definiert ältere Erwerbstätige als Personen, die in der zweiten Hälfte ihres Berufslebens stehen, das Pensions-/Rentenalter noch nicht erreicht haben und gesund und arbeitsfähig sind. Im Alltag und in den Unternehmen werden überwiegend die über 50-Jährigen als Ältere verstanden. Legt man die Vermittlungsfähigkeit bzw. das Risiko der Langzeitarbeitslosigkeit zugrunde, werden bereits 45-Jährige (auch 40-Jährige!) der Gruppe ‚Ältere' zugeordnet« (Seyfried 2011, S. 9, vgl. dazu auch Steinebach 2003, S. 250 f.). Steinebach resümiert treffend: »Wenn Altern von so vielen spezifischen äußeren Begebenheiten und individuellen persönlichen Überzeugungen abhängt, dann wird verständlich, dass die Festlegung einer Altersgrenze unmöglich ist« (Steinebach 2003, S. 251 f.).

Das Altern ist ein lebenslanger Prozess, beginnt somit nicht erst in der Mitte oder am Ende des Lebens und »beschreibt die zeitgebundenen Veränderungsprozesse eines Menschen, die sich aus der Wechselwirkung von biologischen Prozessen, Umwelteinflüssen und individuellen Entscheidungen ergeben. Das Alter hingegen bezeichnet einen Zustand zu einem gegebenen Zeitpunkt und ist folglich als Ergebnis des Alterns oder der Entwicklung zu verstehen. Die Vielgestaltigkeit der Einflüsse, aus denen sich das Altern speist, führt über den Lebensverlauf zu wachsenden Unterschieden zwischen den Menschen und reduziert damit den Informationswert des kalendarischen Alters« (Trautmann/Voelcker-Rehage/Godde 2011, S. 18). Man kann somit sagen, dass dem kalendarischen Alter in Bezug auf die physische und psychische Leistungsfä-

higkeit der Menschen nur eine geringe Bedeutung zukommt: »Die Behauptung einer generellen Abnahme der geistigen Leistungsfähigkeit mit zunehmendem Alter wurde widerlegt. Das ‚Defizit-Modell' des Alterns ist zurückzuweisen…. Längsschnittstudien belegen, dass die geistige Leistungsfähigkeit im Alter erhalten bleibt und in Teilbereichen sogar eine Steigerung erfährt, wenn sie im Jugendalter optimal entwickelt wurde, während des mittleren Lebensalters durch Beruf und Freizeit trainiert und herausgefordert wurde und wenn keine gesundheitlichen Einschränkungen erfolgten« (Lehr 1999, S. 235; vgl. auch Henckmann 2001, S. 627 ff.; Keller/Novak 1998, S. 17).

In der Praxis existiert allerdings immer noch sehr häufig das eben erwähnte Defizitmodell, das älteren Mitarbeitern – also den über 50-Jährigen – unterstellt, sie seien weniger produktiv, langsam, häufiger krank und nicht bereit, ihr Wissen zu erneuern und sich weiter zu qualifizieren (vgl. Goldberg 2003, S. 68 f.). Diese immer noch stark vorhandenen gesellschaftlichen Zuschreibungen werden sehr häufig von den Einzelnen übernommen, das bedeutet, »Ältere haben häufig auch eine schlechte Meinung bezogen auf ihre eigene Lernfähigkeit« (Zimmermann 2009, S. 9; vgl. auch Baron/Schömann 2011, S. 98 f.). Dies sind zumeist jedoch Stereotype und haltlose Vorurteile, und diese Einschätzungen »lassen sich in ihrer undifferenzierten Einseitigkeit längst nicht mehr aufrechterhalten. Richtig ist: Bestimmte körperliche (zum Beispiel Kraft) und sensorische (zum Beispiel Wahrnehmung) Fähigkeiten lassen mit fortschreitendem Lebensalter tatsächlich nach. Kognitive Fähigkeiten (zum Beispiel Lern- und Merkfähigkeit) werden durch den Alterungsprozess wohl beeinflusst, jedoch weit weniger negativ. Mehr noch: Soziale Kompetenzen (zum Beispiel Kommunikationsvermögen, Konfliktfähigkeit) ‚reifen' sogar mit zunehmenden Alter und werden damit zum Ausdruck gewachsener Lebenserfahrung« (Fehlau 2011, S. 17). Das vorwiegend die Nachteile des Alterns betonende Defizitmodell ist vom Kompetenzmodell abgelöst worden, welches besonders die Stärken älterer Mitarbeiter und deren Kompetenzen betrachtet. Da aber Alterungsprozesse sehr unterschiedlich verlaufen und auch innerhalb einer Altersgruppe zum Teil »erhebliche Leistungs- und Kompetenzunterschiede auszumachen sind, wird Altern heute als ein Prozess verstanden, der nur individuell und unter Berücksichtigung der persönlichen Erwerbsbiografie beurteilt werden kann« (Fehlau 2011, S. 17 f.). Man spricht in diesem Verständnis – also in einer Art Erweiterung oder Ergänzung des Kompetenzmodells – auch vom Differenzmodell des Alterungsprozesses, das eben die Verschiedenheit und die Unterschiede in den Fokus der Betrachtung nimmt (zu den Theorien des Alterns vgl. auch Henckmann 2001, S. 627 ff.; Keller/Novak 1998, S. 17 f.).

Ein sehr wichtiger Aspekt ist in diesem Zusammenhang zudem, dass auch die subjektiv empfundene Zufriedenheit der Mitarbeiter dazu führt, dass das Altern als Entwicklungsaufgabe erfolgreich gemeistert werden kann: »Die subjektive Wahrnehmung des Alters, die weder mit dem kalendarischen noch dem biologischen Alter übereinstimmen muss, kommt in Bezug auf die Lebenszufriedenheit, der eigenen Produktivität und sogar der Lebenserwartung eine große Bedeutung zu … . Wir schätzen jedoch nicht nur unser eigenes Alter, sondern auch das anderer Personen ein und haben Vorstellungen darüber, was das Altern mit uns selbst macht, und durchaus unterschiedlichen Vorstellungen davon, was das Altern mit anderen im Allgemeinen macht … . All diesen Wahrnehmungen und Einstellungen kommt eine kaum zu überschätzende Bedeutung zu …

Das soziale Alter hingegen bezeichnet die Zugehörigkeit zu einer Alterskategorie und drückt die damit einhergehende Übernahme oder den Verlust von altersgebundenen Rollen und Positionen aus« (Trautmann/Voelcker-Rehage/Godde 2001, S. 18).

Einer der zentralen Aspekte scheint also die – nicht zuletzt auf den Beruf und auf die damit verbundene Arbeit bezogene – Zufriedenheit zu sein, die der einzelne empfindet. Die Unternehmen stehen somit vor der Herausforderung, die Zufriedenheit älterer Beschäftigter mit ihren beruflichen Tätigkeiten und dem betrieblichen Umfeld zu gewährleisten und zu erhalten. Dies bei der Personal- und Persönlichkeitsentwicklung von älteren Führungskräften und Mitarbeitern zu berücksichtigen und entsprechende Handlungsoptionen und -strategien in den Personal- und Fachabteilungen zu entwickeln, wird alles andere als ein einfaches Unterfangen werden. Diesbezügliche Anstrengungen müssen aber von beiden Seiten und am besten gemeinsam angegangen werden – von den Unternehmen *und* von den (älteren) Führungskräften und Mitarbeitern.

4 DIVERSITY UND ALTERSDIVERSITY

Der Begriff Diversity kann mit Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit oder Ungleichheit übersetzt werden. Eine positive Perspektive von Diversity vermittelt der Begriff Vielfalt. Diversity umschreibt die Vielfalt von Personen und umfasst all das, »worin Menschen sich unterscheiden können und dabei sowohl äußerlich wahrnehmbare als auch subjektive Unterschiede. … Im Kontext mit dem Arbeitsleben wird daraus die Unterschiedlichkeit der Mitarbeiter eines Unternehmens: sie haben unterschiedliches Alter, unterschiedliches Geschlecht, unterschiedliche Rasse und Religion, sie sind unterschiedlicher Herkunft, sie haben unterschiedliche sexuelle Orientierungen und ggf. eine Art von Behinderung« (Kuhn-Fleuchaus/Bambach 2007, S. 23). Diversity bezieht sich somit auf alles, worin Menschen sich tatsächlich unterscheiden. Damit eingeschlossen sind letztlich auch Meinungen, Einstellungen, Denk- und Lösungsansätze, Wahrnehmungen, Werte und auch Lebenserfahrungen (vgl. Simon 2009, S. 361). Die Vielfalt von Menschen ist sicherlich nicht neu, weder im privaten noch im beruflichen Leben. Allerdings ist die bewusste Auseinandersetzung und die Reflexion dieses Phänomens erst seit einigen Jahren Thema des Managements geworden, und viele Unternehmen stehen mit der Einbindung von Diversity in den betrieblichen Alltag und in die betriebliche Kultur erst am Anfang.

Diversity – verstanden als Vielfalt und Buntheit der Menschen – kann sehr gute Voraussetzungen für neue Ideen und somit für Innovationen schaffen. Nach Simon steckt dahinter die Erkenntnis, »dass eine Gruppe oder eine Gemeinschaft kreativer und produktiver arbeitet, wenn sie über eine Bandbreite unterschiedlicher Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Menschen, Ressourcen und Prozessen verfügt. Nur wenn ‚Andersdenkende' mitdiskutieren, entstehen neue Ideen, entwickeln sich interessante Denkansätze und ergeben sich ungeahnte Lösungswege« (Simon 2009, S. 360). Diese Chancen, die Diversity bieten kann, werden allerdings noch viel zu selten erkannt.

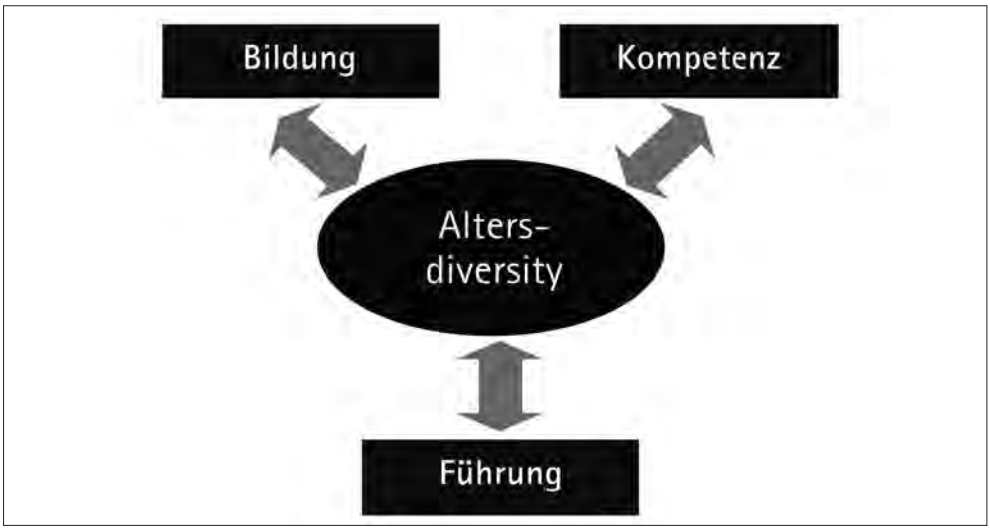
In zahlreichen Unternehmen ist immer noch eine Führungskultur verankert, in der sich Mitarbeiter eher anpassen müssen, sich nicht individuell einbringen können, sich ruhig verhalten sollen und in vorgefertigte Schablonen gepresst werden (vgl. Kappeller/Mittenhuber 2003, S. 78). Somit wird Vielfalt noch immer häufig eingeschränkt, aber genau dies verhindert ein breiteres (betriebliches) Erfahrungs-, Ideen- und Meinungsspektrum und somit letztlich Innovation.

Diversity Management (der Begriff wird an dieser Stelle mit Managing Diversity gleich gesetzt), also das Management und die Steuerung von Vielfalt im Unternehmen ist ein Ansatz, in dessen Zentrum die Auseinandersetzung, Berücksichtigung und Nutzung von Unterschieden zwischen Menschen steht. Grundlage dabei sind das Erkennen von Unterschieden, das Wertschätzen von Individualität, das Nutzen der Potenziale von Unterschiedlichkeit und das Fördern von Vielfalt und Offenheit (vgl. Kuhn-Fleuchaus/Bambach 2007, S. 24). Dieses Management von Vielfalt »bedeutet die optimale Nutzung der Unterschiedlichkeiten unter den Mitarbeitern. Hierzu werden systematisch unterschiedliche Lebenserfahrungen, Kompetenzen und Know-how zusammengeführt. Durch Diversity Management werden aber auch Ungleichheiten, die natürliche Spannungen bringen und damit auch Konfliktpotenzial in sich bergen, aufgedeckt und bearbeitet« (Kappeller/Mittenhuber 2003, S. 78). Unter Diversity Management lässt sich also ganz allgemein die gezielte Wahrnehmung, das aufrichtige Wertschätzen und das bewusste und konkrete Nutzen von Unterschieden bezeichnen, und zwar bezogen auf die Primärdimensionen – und darunter fallen unter anderem die oben genannten Merkmale wie Geschlecht, Herkunft und selbstverständlich auch das Alter – und auf die Sekundärdimensionen, wie beispielsweise das erzielte Einkommen, den beruflichen Werdegang oder auch die Bildungssituation des einzelnen.

Unter dem Begriff Altersdiversity kann folglich die Vielfalt und die Unterschiede der Menschen bezogen auf ihr Alter verstanden werden. Aber auch die Perspektive des Alterns als Prozess muss hier eingebunden werden, da dieser Prozess ja von jedem Menschen unterschiedlich wahrgenommen wird und somit verschieden ist. Es geht also um die Wahrnehmung, das Wertschätzen und das Nutzen von Vielfalt und Unterschieden in Unternehmen hinsichtlich des Alters und des Alterns. Altersdiversity Management bedeutet nun, die Kompetenzen und die Potenziale von Mitarbeitern jeden Alters zu erkennen, zu nutzen und so zu steuern, dass die Ziele des Unternehmens bestmöglich erreicht werden, wobei die persönlichen Ziele der (älteren) Mitarbeiter hier nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. Die Bedeutung und der Nutzen von Vielfalt – bezogen auf das Alter und das Altern der Mitarbeiter – und der konstruktive und offene Umgang damit hat in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen, und wer mit Vielfalt und mit Unterschieden – in vorliegenden Kontext hinsichtlich des Alters – »nicht umzugehen weiß, wird schon bald zu den Verlierern gehören und Organisationen, die Unterschiede nicht produktiv nutzen, werden nicht zu den Besten gehören können« (Kuhn-Fleuchaus/Bambach 2007, S. 27).

5 ANFORDERUNGEN UND MÖGLICHKEITEN IN DEN UNTERNEHMEN

In den folgenden Abschnitten sollen – thesenartig – Anforderungen und Möglichkeiten skizziert werden, wie mit dem Phänomen einer alternden Gesellschaft und somit einer alternden Belegschaft in Unternehmen pragmatisch umgegangen werden könnte. Dabei wird versucht, das Alter und das Altern als Prozess in Beziehung zu Kompetenz, Führung und Bildung zu setzen. Es muss allerdings erwähnt werden, dass man diese Aspekte letztlich nicht isoliert diskutieren kann, sondern deren Interdependenz und Rückgebundenheit immer mit berücksichtigt werden müssen.



2 | Kompetenz, Bildung und Führung im Kontext von Altersdiversity

5.1 KOMPETENZ(-ENTWICKLUNG) UND ALTERN

Zunächst einmal wird es darum gehen, die Kompetenzentwicklungsforschung – bezogen auf ältere Führungskräfte und Mitarbeiter – weiter zu intensivieren. Es wird sich die momentane Situation ändern, dass Kompetenzentwicklung noch immer sehr häufig lediglich mit jüngeren Arbeitnehmern in Verbindung gebracht wird, und dass dies bei der älteren Mitarbeiterschaft in den Unternehmen keine oder allenfalls eine untergeordnete Rolle spielt. Dabei sollte durchaus den Fragestellungen nachgegangen werden, wie die Rahmenbedingungen gestaltet werden müssen, damit ältere Mitarbeiter ihre Kompetenzen im beruflichen Umfeld weiter entwickeln und entfalten können. Es muss in diesem Zusammenhang ausführlich diskutiert werden, wie eine Arbeits- und

Lernkultur auszusehen hat, die ermöglichungsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzzentriert ist und somit auf eine umfassende Kompetenzentwicklung gerichtet, und zwar für alle Mitarbeiter, egal welches Alter sie haben und in welcher Phase des Alterns sie sich gerade befinden (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. xx). Ferner gilt es weiter zu eruieren, ob es explizite Kompetenzprofile für Ältere gibt, und wenn ja, wie diese begründet werden, konkret aussehen und sich auf die Stellenprofile älterer Mitarbeiter auswirken. Es muss sicherlich auch vertiefter diskutiert werden, wie die wissenschaftliche Community – hier sind besonders die Sozialwissenschaften gefragt (vgl. dazu Steinebach 2003, S. 251 ff.) – die Unternehmenspraxis mit Forschungsergebnissen, Modellen und Methoden so unterstützen kann, dass es gelingt, Kompetenzen von Beschäftigten in einem Alter von über 50 Jahren alternsangemessen, gezielt und für alle Beteiligten nutzenstiftend weiter zu entwickeln. Hier mit integriert müssen sicherlich Untersuchungen werden, die gerade das Phänomen der Altersangemessenheit als ihren konkreten Untersuchungsgegenstand aufweisen.

Um den Transfer zu unterstützen und sicherzustellen, sollten in den Unternehmen konkrete Projekte angestoßen werden, die sich explizit mit den Themenbereichen Altern und Kompetenzentwicklung beschäftigen. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass die Unternehmensleitung und die verantwortlichen Führungskräfte Diversity Management in die Unternehmensziele und die entsprechenden Strategien aufnehmen und dies ohne Einschränkung unterstützen. Nur so kann die Akzeptanz bei allen Mitarbeitern und auch im mittleren und unteren Management gewährleistet werden. Möglichkeiten, die hier unter anderem bereits bestehen, sind beispielsweise Diversity-Councils oder Diversity-Audits (vgl. Kappeller/Mittenhuber 2003, S. 78), in denen das Thema Altersdiversity explizit integriert wird. Sehr wichtig werden Evaluationen der Aktivitäten in diesem Bereich sein, die regelmäßig durchgeführt werden, um herauszufinden, ob sie auch die erwünschten Effekte erbracht haben.

5.2 FÜHRUNG UND ALTERN

Die Überlegung, in den Unternehmen eine »altersgerechte« – oder besser ausgedrückt – eine »alternsangemessene« Kompetenz-, Persönlichkeits- und Personalentwicklung zu betreiben, wird im Management sicherlich auf wenig Widerstände stoßen. Das Alter und das Altern als Prozess sollte also nicht nur auf die Frage bezogen werden, ob sich eine kontinuierliche Entwicklung von älteren Mitarbeitern noch lohne. Vielmehr sollte überlegt werden, welche Form, welche Geschwindigkeit und insbesondere mit welchem Ziel die Führung und die Entwicklung der älteren Mitarbeiterschaft vorangetrieben wird. Wie in den vorherigen Abschnitten bereits angedeutet, ist dies aber zuallererst im Management und in den Köpfen der Führungskräfte zu verankern. Von dort aus müssen die positiven Impulse bei den Mitarbeitern ankommen: Diversity Management

im Allgemeinen und Altersdiversity Management im Speziellen sind also explizite Führungsaufgaben und sollten nicht nur in den Führungsgrundsätzen der Unternehmen aufgenommen, sondern auch tatsächlich in die Praxis transferiert werden. Der Ausgangspunkt von Diversity und die Implementierung eines Diversity Managements und selbstverständlich auch eines Alterdiversity Managements muss also von der Unternehmensspitze kommen und gelangt – zumindest in der ersten Phase – Top-Down in die Reihen der Mitarbeiter.

In diesem Zusammenhang ist es nicht unwesentlich zu betonen, dass Diversity Management auch schon in der Qualifizierung von unseren Nachwuchsführungskräften eine bedeutendere Rolle spielen muss, als sie das bisher tut. So wäre es sicherlich sinnvoll, »Vorgesetzte besser auf ihre Rolle als Führungskraft vorzubereiten«, und »für die eigenen Vorurteile zu sensibilisieren. Weiterbildungsmaßnahmen für Führungskräfte helfen dabei, das eigene Verhalten zu überdenken und bestehende Vorurteile zu reflektieren und abzubauen. Informationen über die tatsächlichen Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Mitarbeitern spielen dabei eine wichtige Rolle. Es kommt also vor allem darauf an, Führungskräfte für ein möglichst individuelles Eingehen auf ihre Mitarbeiter zu gewinnen« (Noethen/Voelpel 2011, S. 94). Beim Blick in die Curricula von Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen sind die Einbindung und Reflexion von Diversity Management und ein diesbezüglicher Praxistransfer häufig noch sehr unterbelichtet. Hier haben wir in Deutschland in der akademischen wie in der nichtakademischen Qualifizierung von Führungskräften sicherlich noch einiges nachzuholen.

Ferner geht es darum, vorhandene Lernwiderstände von älteren Mitarbeitern zu identifizieren, zu minimieren und zukünftig ganz zu vermeiden. Ein konkretes Führungsinstrument könnte sein, sich in den Unternehmen für betriebliche Karrierewege Älterer stärker zu öffnen. Die Entscheider und die Führungskräfte sollten gemeinsam mit ihren Mitarbeitern überlegen, wie berufliche Lebensläufe auch jenseits eines Alters von 50 Jahren noch attraktiv – und zwar für alle Beteiligten – entwickelt und gestaltet werden können. Wichtig ist hierbei, dass Personalentwicklung – hier verstanden als Führungsaufgabe – nicht in einer bestimmten beruflichen Phase einfach abbricht, sondern bis zum Ende des Berufslebens auch intensiv genutzt und aufrechterhalten wird. Zimmermann entwickelt dabei interessante Leitlinien für die Gestaltung betrieblicher Rahmenbedingungen, welche die Beschäftigungsfähigkeit besonders im späteren Erwerbsleben fördern (vgl. Zimmermann 2009, S. 69 ff.; vgl. auch Bowen/Staudinger 2011, S. 64 ff.). Dazu gehören unter anderem die entgegengebrachte Wertschätzung älterer Beschäftigter, eine positive betriebliche Einstellung zum Lernen (Lernkultur), die lernförderliche Gestaltung der Arbeitsplätze (auch Heimarbeitsplätze) und ein altersgerechter und angemessener Arbeitseinsatz älterer Beschäftigter in den Unternehmen. Diese Rahmenbedingungen zu schaffen und aufrecht zu erhalten ist, wie schon mehrfach angedeutet, zuallererst eine Aufgabe des Managements und sollte in den Führungsgrundsätzen der Unternehmen fest verankert und in den Praxistransfer integriert werden.

5.3 BILDUNG UND ALTERN

Bildung bekundet sich – ganz allgemein betrachtet – in dem Bemühen einer Person, sachlich, selbständig und verantwortungsvoll gegenüber der Aufgabe, den Mitmenschen und der Umwelt richtig zu handeln. Bildung als Vorgang zielt auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch Verbesserung der Handlungsfähigkeit des Menschen ab, und zwar als eine selbständige und verantwortungsbewusst realisierte Handlungsfähigkeit einschließlich der dazu erforderlichen Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion, d.h. zur konstruktiven Auseinandersetzung mit dem (richtigen) Handlungsergebnis. Berufsbildung und wirtschaftliche Bildung in einem arbeitsweltlichen Gesamtverständnis bezeichnen sowohl »die intentionalen Maßnahmen, die sich auf die Entfaltung der individuellen Dispositionen im Hinblick auf die gegenwärtigen und zu erwartenden Anforderungen in Beruf und Wirtschaft, auf die jeweils vorbereitet wird, richten, als auch Einflüsse, die sich dafür funktional ergeben bzw. die bei der Tätigkeit in Beruf und Wirtschaft für die Persönlichkeitsentwicklung wirksam sind. Darüber hinaus bezeichnet der Ausdruck Bildung das Ergebnis intentionaler Maßnahmen und funktionaler Wirkungen. Bildung kann also ein Vorgang oder ein Ergebnis sein« (Schmiel/Sommer 1992, S. 15; vgl. auch Sailer 2003, S. 103 ff.; Bauer 1996, S. 129 ff.). Dieses Bildungsverständnis ist allumfassend, ihm liegt keine Einschränkung zugrunde und es bezieht sich auf alle Menschen. Auch das Alter, das Geschlecht, die Rasse, die Religion usw. schränken Bildung und Berufsbildung nicht ein. Diversity, also Vielfalt, ist diesem hier umrissenen Bildungsbegriff und -verständnis somit inhärent.

In der beruflichen Praxis sieht es nunmehr so aus, dass (intentionale) Weiterbildung bei vielen Mitarbeitern schon um das 40. Lebensjahr aufhört oder zumindest nur noch sporadisch wahrgenommen wird. Sehr häufig geschieht dies vor allem auf Anordnung der Führungskräfte oder im Rahmen der Maßnahmen nach Zielvereinbarungs- oder Mitarbeitergesprächen. Es muss darum gehen, auch ältere Mitarbeiter intensiver in die unterschiedlichen Bildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten einzubeziehen. Dabei müssen interessante und zielgruppenspezifische Lehr- und Lernformen am Arbeitsplatz auch für ältere Mitarbeiter angeboten und das Lernen im Arbeitsprozess verstärkt werden. Es ist von hoher berufspädagogischer Relevanz, dass Maßnahmen der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung greifen, in denen ältere Mitarbeiter einen beruflichen Nutzen sehen und die eng mit deren betrieblichen Handeln und deren konkreten Arbeitsalltag verbunden sind. Der Nutzenaspekt ist sehr eng gekoppelt an die Zielkategorien (arbeitsorientierter) Bildung, und dies spielt besonders bei intentionalen Weiterbildungsprozessen eine große Rolle. Es bedarf »einem System an Bildungszielen, das in Form von Fähigkeiten bzw. Kompetenzen den Idealzustand der arbeitsorientierten Bildung beschreibt. Die Bildungsziele geben also Aufschluss über das gewünschte Ergebnis der pädagogischen Bemühungen. Das tatsächliche Ergebnis des

pädagogischen Handelns ist nur ein vorläufiges, denn die Bildung eines Menschen kann nie als abgeschlossen betrachtet werden; sie ist ein lebenslanger Aneignungsprozess. Dementsprechend liegt die reale Bedeutung der Bildungsziele vor allem in ihrer Orientierungsfunktion: Sie geben dem Bildungsprozess eine Richtung« (Dedering 1998, S. 58). Die Relevanz von (Weiter-)Bildungszielen gilt zwar für Menschen jeden Alters, doch besonders für ältere Führungskräfte und Mitarbeiter hat diese Orientierungsfunktion einen sehr hohen Stellenwert, der sehr eng mit dem Nutzen des Handelns zu tun hat. Herunter gebrochen auf das betriebliche Lernen bedeutet dies, dass Lernabsichten und -ziele der Lernerfahrung Form, Richtung und somit Sinn geben (vgl. Knowles 2007, S. 134). Ferner scheint ein gewisses Maß an Freiwilligkeit auf Seiten der Mitarbeiter in diesem Zusammenhang förderlich zu sein, da die Selbststeuerung von Lernen – als ein Moment der Selbst- und Mitbestimmung – besonders bei älteren Mitarbeitern eine starke Rolle spielt.

Um an dieser Stelle nicht missverstanden zu werden: Es geht nicht darum, eine »Didaktik für Ältere« zu entwickeln. Es sind vielmehr integrative Lehr- und Lernformen und -möglichkeiten gefragt, die Mitarbeiter jeden Alters ansprechen und modernen erwachsenenpädagogischen Ansprüchen genügen (vgl. dazu Meier 2003a, 2003b, 2005). Die Unternehmen müssten sich weiter öffnen für eine enge Verzahnung des Lernens mit dem Berufsverlauf und somit auch mit den Berufs- und Bildungszielen älterer Mitarbeiter und mit deren besonderen Lerninteressen. Es sollte also immer die individuelle Lernbiographie des einzelnen berücksichtigt werden. Als zentrales Moment erscheint also die Art des Lernens älterer Menschen, da sich das Lernverhalten der Mitarbeiter im Berufsverlauf ändert, und zwar weg von formalen Qualifizierungsangeboten hin zum informellen Lernen und Training on the job.

Letztlich wird es auch darum gehen, wie projektkompetenzorientiertes Lehren und Lernen für Ältere stärker im betrieblichen Alltag verankert werden kann. Es gilt deshalb zu überlegen, intelligente projektkompetenzorientierte Studien- und Lehrgänge zu entwickeln, die auch ältere Mitarbeiter in ihrem beruflichen Fortkommen unterstützen und über die zu realisierenden (Studien- und Qualifizierungs-)Projekte einen hohen Nutzen für die Unternehmen (und somit auch für die Mitarbeiter selbst) generieren (vgl. dazu beispielsweise Blumenthal 2009, S. 200 ff.). Gerade diese angesprochene Verstärkung des Lernens im Arbeitsprozess spielt eine herausragende Rolle, wie wissenschaftliche Untersuchungen belegen: »Ein wichtiger Grund dafür ist, dass beim Lernen in der Arbeit die Arbeit und nicht das Lernen im Vordergrund steht. Das Lernen in der Arbeit erfordert keinen Rollenwechsel. Der Ältere bleibt Experte und erweitert durch das Lernen sein Expertenwissen. Folgen für die Gestaltung des Lernens für Ältere müssten sein, dass das Lernen in der Arbeit eine bestimmte Organisation und Gestaltung der Arbeit erfordert« (Zimmermann 2009, S. 64). Das Lernen in Projekten und somit die oben angeregten projektkompetenzorientierten Lehr- und Lernmethoden können dabei ein Schlüssel für die Zukunft sein.

6 FAZIT

Die Arbeit liegt vor uns, wir stehen noch ganz am Anfang! Dieser zusammenfassende Satz ist treffend, wenn es um die enormen Herausforderungen des Umgangs mit der demografischen Entwicklung geht. Dies gilt hierzulande und in vielen anderen Teilen der Welt. Das erfolgreiche Wirtschaften mit einer immer älter werdenden Mitarbeiterschaft wird eine zentrale Aufgabe der nächsten Jahre und Jahrzehnte in unseren Unternehmen werden. Es wird wichtig sein, sich dem demografischen Wandel, dem War for Talents und auch der Implementierung eines Diversity Managements zu stellen und diese Entwicklungslinien mit zu gestalten. Bezogen auf den Umgang mit dem Alter und dem Altern, werden die Führungskräfte in den Personal- und Fachabteilungen viele neue Wege hin zu einem veränderten Umgang miteinander und zu einer alternsangemessenen Unternehmens- und Führungskultur beschreiten müssen. Die Kompetenzentwicklungsforschung muss sich vermehrt dem Phänomen der alternden Gesellschaft und somit der alternden Mitarbeiterschaft stellen müssen. Das ist zunächst Aufgabe der Universitäten und Hochschulen, allerdings auch in Zusammenarbeit mit den Unternehmen und vor allem mit den Mitarbeitern, denn die Arbeitnehmer und deren Entwicklung stehen diesbezüglich im Fokus der Betrachtungen. Egal in welcher Hierarchieebene, jede Führungskraft und jeder Mitarbeiter leistet seinen (ökonomischen) Beitrag zum Unternehmenserfolg. Es müssen diesbezüglich Brücken in die Praxis gebaut werden, und zwar durch Transfermodelle, entsprechende Methoden und durch praxisorientierte Forschungsarbeiten im Feld. Die Unternehmen müssen Kompetenzentwicklung auch für ältere Mitarbeiter ermöglichen, schon allein deshalb, weil sich – zumindest aus heutiger Sicht – keine Alternativen auftun werden. Der Umgang mit älteren Mitarbeitern und deren Integration bis ins hohe Alter wird eine zentrale Führungsaufgabe werden. Damit sollten sich schon jetzt die Nachwuchsführungskräfte auseinandersetzen. Und schließlich wird lebenslanges Lernen Aufgabe der Mitarbeiter und der Unternehmen gleichermaßen sein – egal, ob auf akademisch-wissenschaftlichem oder auf nichtakademischem Feld. Projektkompetenzorientiertes Studieren mit Fünfzig oder Sechzig wird in nicht allzu ferner Zukunft keine Seltenheit mehr sein.

LITERATUR- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

LITERATUR

BARON, STEFAN; SCHÖMANN, KLAUS: Produktive und gesunde Arbeitsverhältnisse – Gut gerüstet für den demografischen Wandel. In: Staudinger, Ursula M. u.a. (Hrsg.): Den demografischen Wandel meistern: Eine Frage der Passung. Ergebnisse des »demopass« Projekts. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2011, S. 97–117.

BAUER, WALTER: Lernen und Bildung. In Geißler, Harald (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1996, S. 119–141.

BLUMENTHAL, INEKE: Genese des Projekt-Kompetenz-Studiums der School of International Business and Entrepreneurship. Zukunft braucht Herkunft. In: Faix, Werner G.; Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Bd.1. Stuttgart: Steinbeis-Edition, 2009, S.175–217.

BOWEN, CATHERINE E.; STAUDINGER, URSULA M.: Die Bedeutung des Arbeitsklimas und seine Facetten für das Personalmanagement im demografischen Wandel. In: Staudinger, Ursula M. u.a. (Hrsg.): Den demografischen Wandel meistern: Eine Frage der Passung. Ergebnisse des »demopass« Projekts. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2011, S. 59–77.

DEDERING, HEINZ: Pädagogik der Arbeitswelt. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998.

ERPENBECK, JOHN; V. ROSENSTIEL, LUTZ: Einführung. In: Erpenbeck, John; v. Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel-Verlag, 2007, S. XVII–XLVI.

FAIX, WERNER G.; MERGENTHALER, JENS: War for Talents. In: Faix, Werner G.; Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Bd.1. Stuttgart: Steinbeis-Edition, 2009, S. 13–77.

FEHLAU, EBERHARD G.: Erfolgsfaktor 50+. Offenbach: Gabal, 2011.

GOLDBERG, BEVERLY: Ältere Arbeitskräfte. In: o.V: Campus Management, Bd. 1. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 2003, S. 68–70.

HENCKMANN, ANTJE: Alter. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): Psychologie. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001, S. 626–638 (Rowohlts Enzyklopädie).

HENRICH, ANKE U.A.: Die Methusalem-Dividende. In: Wirtschaftswoche, o. Jg. (2012), H. 24, S. 40–45.

KAPPELLER, WOLFGANG; MITTENHUBER, REGINA: Management-Konzepte von A – Z. Bewährte Strategien für den Erfolg Ihres Unternehmens. Wiesbaden: Gabler, 2003.

KELLER, JOSEF A.; NOVAK, FELIX: Herders pädagogisches Wörterbuch. Erftstadt: Verlag Herder, 1998.

KNOWLES, MALCOM S.: Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenbildung. 6. Auflage, München: Elsevier, 2007 (Deutsche Ausgabe, herausgegeben von Reinhold S. Jäger).

KRASKE, MARION: »Diversity verkauft Autos«. Immer mehr Unternehmen wollen vom Erfolgsfaktor Vielfalt profitieren. In: Innovationsmanager, o. Jg. (2012), H. 20, S. 82–84.

KUHN-FLEUCHAUS, CHRISTINE; BAMBACH, MARCO: Diversity-Management. Unsichtbare Potenziale födern. Stuttgart/Berlin: Steinbeis-Edition, 2007.

LEHR, URSULA: Gerontopsychologie. In: Asanger, Roland; Wenninger, Gerd (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1999, S. 232–237 (Studienausgabe).

MEIER, ROLF: Seminare erfolgreich planen. Ein didaktisch-methodischer Handwerkskoffer. Offenbach: Gabal, 2003a (Gabal Professional Training).

MEIER, ROLF: Seminare erfolgreich durchführen. Ein didaktisch-methodischer Handwerkskoffer. Offenbach: Gabal, 2003b (Gabal Professional Training).

MEIER, ROLF: Praxis Weiterbildung. Personalentwicklung, Bedarfsanalyse, Seminarplanung, Seminarbetreuung, Transfersicherung, Qualitätssicherung, Bildungsmarketing, Bildungscontrolling. Offenbach: Gabal, 2005 (Gabal Professional Training).

NOETHEN, DANIELA; VOELPEL, SVEN: Der Einfluss von Führungskräften auf Einstellungen und Verhaltensweisen ihrer Mitarbeiter und Konsequenzen für relevante Handlungsfelder im demografischen Wandel. In: Staudinger, Ursula M. u.a. (Hrsg.): Den demografischen Wandel meistern: Eine Frage der Passung. Ergebnisse des »demopass« Projekts. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2011, S. 79–96.

ROMINGER, BETTINA: Battle for Competencies – Kompetenzträger rekrutieren und auswählen im War for Talents. In: Faix, Werner G.; Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Bd.1. Stuttgart: Steinbeis-Edition, 2009, S. 219–263.

ROSSNAGEL, CHRISTIAN STAMOV: Berufliche Weiterbildung älterer Beschäftigter: Elemente einer umfassenden Förderstrategie. In: Seyfried, Brigitte (Hrsg.): Ältere Beschäftigte: Zu jung, um alt zu sein. Konzepte – Forschungsergebnisse – Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2011, S. 57 – 64 (Berichte zur beruflichen Bildung).

SAILER, JOACHIM: Betriebliche Umweltpädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzungsversuche in mittelständischen Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie. Eine qualitative Analyse. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2003 (Studien zur Berufspädagogik, Bd. 3).

SCHMIEL, MARTIN; SOMMER, KARL-HEINZ: Lehrbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage, München: Ehrenwirth, 1992 (EGS Texte).

SEYFRIED, BRIGITTE: Einleitung. In: Seyfried, Brigitte (Hrsg.): Ältere Beschäftigte: Zu jung, um alt zu sein. Konzepte – Forschungsergebnisse – Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2011, S. 7 – 19 (Berichte zur beruflichen Bildung).

SIMON, WALTER: Managementkonzepte von A bis Z. Managementtheorien, Führungsstrategien, Führungstools. Offenbach: Gabal, 2009.

STEINEBACH, CHRISTOPH: Pädagogische Psychologie. Lehren und Lernen über die Lebensspanne. Stuttgart: Klett-Cotta, 2003 (Konzepte der Humanwissenschaften).

THIEDKE, MATHIAS: Analyse zur Charakterisierung des relevanten Marktumfeldes in der Beratungsbranche. Unveröffentlichte Projektstudienarbeit, Steinbeis-Hochschule, 2011.

TRAUTMANN, MIREILLE; VOELCKER-REHAGE, CLAUDIA; GODDE, BEN: Alter und Altern im Kontext der Arbeit. In: Staudinger, Ursula M. u.a. (Hrsg.): Den demografischen Wandel meistern: Eine Frage der Passung. Ergebnisse des »demopass« Projekts. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2011, S. 17–36.

WINTER, FRANK: Personalentwicklung für 55- bis 64-Jährige. Bildungspolitische Förderungsstrategien. Hamburg, Verlag Dr. Kovač, 2004 (Studien zur Berufspädagogik, Bd. 15).

ZIMMERMANN, HILDEGARD: Weiterbildung im späteren Erwerbsleben. Empirische Befunde und Gestaltungsvorschläge. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2009 (Berichte zur beruflichen Bildung).

INTERNETQUELLEN

http://buerokauffrau-online.de

http://www.destatis.de/bevoelkerungspyramide

http://www.odgersberndtson.de

http://www.wegweiser-kommune.de/themenkonzepte/demographie/download/pdf

ABBILDUNGEN

1 | Der demographische Wandel S. 989

2 | Kompetenz, Bildung und Führung im Kontext von Altersdiversity S. 997

AUTOREN-BIOGRAFIEN

PROF. DR. MICHAEL AUER

Geb. 1961 in Radolfzell.

Vorstand Steinbeis-Stiftung, Geschäftsführer Steinbeis Technologietransfer und Professor für Management Steinbeis-Hochschule Berlin.

Studium Elektrotechnik, Studium Wirtschaftsingenieurwesen, Promotion; Entwicklungsingenieur (Hochleistungslaser); Referent des Vorstandsvorsitzenden der Steinbeis-Stiftung und des Regierungsbeauftragten für Technologietransfer Baden-Württemberg, Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Johann Löhn (1990-1994); Geschäftsführer Steinbeis-Hochschule-Berlin GmbH (1999-2007); Geschäftsführer Steinbeis-Verwaltungs GmbH – Komplementärin der Steinbeis GmbH & Co. KG für Technologietransfer, StC (2000-heute); Dissertation »Transferunternehmertum – Erfolgreiche Organisation des Technologietransfers«, Universität Karlsruhe, Prof. Dr. habil. Hans Georg Gemünden (2000); Professor für Management, Steinbeis-Hochschule Berlin (2002-heute); Vorstand Steinbeis-Stiftung, StW (2004-heute), seit 01.04.2012 Vorsitz

Publikationen und Vortragstätigkeiten in den Bereichen Wissens- und Technologietransfer, Academic Entrepreneurship / Transferunternehmertum und Selbstmanagement.

PROF. DR. URS BALDEGGER

Prof. Dr. Urs Baldegger ist der Inhaber des Van Riemsdijk-Lehrstuhls für Entrepreneurship der Universität Liechtenstein und Studienleiter des Masters of Science in Entrepreneurship. Er unterrichtet in der Aus- und Weiterbildung die Grundlagen des unternehmerischen Denkens und Handelns, die Entwicklung einer unternehmerischen Kultur und die Erfolgsfaktoren für das Wachstum junger Unternehmen.

Nach dem Studium in Fribourg und St. Gallen, mehrjähriger Tätigkeit im KMU-Institut der Universität St. Gallen, sowie der Unternehmensberatung und der Bankbranche, arbeitete er fünfzehn Jahre als Professor für Entrepreneurship und Leiter des ‚Departements Institute' der Hochschule für Technik und Wirtschaft in Chur.

2004 gründete er das Institut für Entrepreneurship der Universität Liechtenstein.

Unternehmerisches Denken und Handeln stehen im Zentrum des Instituts für Entrepreneurship. Im Kern geht es darum, innovative Geschäftsideen zu entwickeln und im Markt umzusetzen. Die kreative Realisierung dieser Vision durchzieht alle Leistungsbereiche des Instituts - die Lehre, die Weiterbildung, die Forschung und den Wissens- und Technologietransfer.

DIPL.-KULTURWIRTIN INEKE BLUMENTHAL, M. SC.

Ineke Blumenthal ist 1984 in Bremen geboren. Nach ihrem Abitur in Rostock studierte sie in Passau und Aix en Provence Sprachen-, Wirtschafts- und Kulturraumstudien mit Schwerpunkt auf dem frankophonen Kulturraum. Sie war als Stipendiatin des DAAD in der Vertretung des Freistaats Bayern in Québec tätig und verfaßte ihre Diplomarbeit über den Ausgang und die Ursachen der Québecer Generalwahlen 2007.

Seit 2009 ist sie an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) tätig. Zeitgleich absolvierte sie den berufsintegrierten Master of Science in International Management. Aktuell leitet sie den Bereich Strategic Corporate Relations und verantwortet in dieser Funktion den Aufbau und Ausbau von Unternehmenskooperationen.

ARDIN DJALALI, M.A., MBA

Ardin Djalali, geb. 1972 in Ostfildern, studierte Politikwissenschaft mit den Nebenfächern Mittlere und Neuere Geschichte und Iberische und Lateinamerikanische Geschichte an der Universität zu Köln.

Er absolvierte ein Traineeship beim North-South Centre des Eurporates, „Transmediterranean Programme“ in Lissabon und arbeite als freier Mitarbeiter beim Westdeutschen Rundfunk (WDR) in Köln.

Seit 2010 ist er Direktor des Transfer Instituts MBA und International Programs der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin. Dort absolvierte er zudem berufsbegleitend ein Studium zum Master of Business Administration(MBA).

PROF. DR. JOHN ERPENBECK

Geboren am 29.4.1942 in Ufa (Baschkirien) als Kind der Schriftsteller Fritz Erpenbeck und Hedda Zinner.

1945 Rückkehr nach Deutschland. Nach dem Abitur Studium der Physik, später mit der Spezialisierung Biophysik, Diplom 1965. 1968 Promotion zum Dr. rer. nat. mit einer Arbeit zum Thema »Gegenstromdiffusion in flüssiger Phase mit anschließender Zirkulationsvervielfachung«. Tätigkeit als Experimentalphysiker am Institut für Biophysik der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Von 1971 bis Juli 1973 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Ministerium für Wissenschaft und Technik, Bereich Kernforschung / Kosmosforschung. Von August 1973 bis 1990 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentralinstitut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, beschäftigt mit philosophischen, historischen und wissenschaftstheoretischen Problemen der Psychologie kognitiver, emotional-motivationaler und volitiver Prozesse. 1978 Habilitation zum Dr. sc. phil. mit der Arbeit »Erkenntnistheorie und Psychophysik kognitiver Prozesse«. 1984 Ernennung zum Professor. 1991–1995 im Forschungsschwerpunkt Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie der Förderungsgesellschaft wissenschaftliche Neuvorhaben mbH (Max-Planck-Gesellschaft) zu analogen Fragestellungen tätig. 1993 / 1994 als Research Professor am Center for Philosophy of Science, Pittsburgh. 1995–1998 Professor an der Universität Potsdam, Arbeitsgruppe Wissenschaftskommunikation. 1998–2000 wissenschaftlicher Mitarbeiter, 2000–2007 Leiter des Bereichs Grundlagenforschung im Projekt Lernkultur Kompetenzentwicklung (ABWF / QUEM). Ab 2007 Lehrstuhl Wissens- und Kompetenzmanagement an der SIBE (School of International Business and Entrepreneurship), Herrenberg. Von 1959 bis heute Veröffentlichung einer Vielzahl literarischer und wissenschaftlicher Werke.

PROF. DR. WERNER G. FAIX

Geb. 1951 in Gärtringen / Württemberg.

Lehrstuhl für Unternehmens- und Personalführung an der Steinbeis-Hochschule Berlin (seit 1999); Gründer, geschäftsführender Direktor und Gesellschafter der School of International Business and Entrepreneurship GmbH (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin mit derzeit 12 Transfer-Instituten und über 1.000 Studierenden in Master-Projekt-Kompetenz-Studiengängen im Bereich Management und Law. Geschäftsführender Gesellschafter der SAPHIR Holding GmbH, einem Unternehmen der Steinbeis-Hochschule Berlin im Verbund der Steinbeis-Stiftung. Seit 1993 Leiter der Steinbeis Akademie für Unternehmensführung.

Chemie-Ingenieur-Studium an der Fachhochschule Aalen (Dipl.-Ing. (FH) 1973). Studium der Chemie und der Biochemie an der Universität Ulm (Dipl.-Chem. 1978) und Promotion zum Dr. rer. nat. (1981) auf dem Gebiet der Reinststoff-Forschung / Spurenanalytik in Kooperation mit dem Max-Planck-Institut für Metallforschung und dem Kernforschungszentrum Karlsruhe. An der Universität Ulm wissenschaftlicher Angestellter und Strahlenschutzbeauftragter (1978–1982). Von 1982 bis 1995 Mitarbeiter der IBM Deutschland, Manager in verschiedenen Bildungs-, Personalentwicklungs- und Führungskräfteentwicklungsfunktionen, zuletzt Direktor der IBM Bildungsgesellschaft. Lehrbeauftragter an der Universität Stuttgart (1988–1996), der Freien Universität Berlin (1990–1992) und der Universität Heidelberg (1995–1996) und von 1996 bis 1999 stv. Leiter des Zentrums MBA der Donau-Universität Krems (A). Umfangreiche Publikations- und Vortragstätigkeit in den Bereichen Spurenanalytik, Halbleitertechnologie, Technologiemanagement, Unternehmensführung, Außenwirtschaft, Führungskräfteentwicklung, Entrepreneurship und Personale Entwicklung.

VANESSA HOCHREIN, M. A., MBA

Frau Vanessa Hochrein wurde 1980 in München geboren und ging nach ihrem Abitur für einige Zeit nach Südamerika bevor sie ihr Studium an der LMU in München begann.

Die Praxisphasen während ihres Magister Studiums der Ethnologie, Psychologie und Wirtschaftsgeographie verbrachte sie im Ausland (Italien, Irland, Thailand). Nebenbei war sie Vorsitzende zweier Vereine, die sie während ihrer Schulzeit mitgegründet hatte.

Nach Abschluß des Studiums arbeitete sie einige Zeit für das Goethe Institut in Australien, bevor sie berufsintegriert ihr MBA-Studium an der SIBE aufnahm. Seit 2008 ist sie bei der SAPHIR Deutschland GmbH als Projektleiterin angestellt. Seit 2013 leitet sie zudem den SAPHIR-Standort in München.

DIPL.-VOLKSW. SANDRA HOFMANN

Sandra Hofmann, Diplom-Volkswirtin, studierte an der Bayerischen Julius-Maximilians Universität Würzburg sowie an der schwedischen Universität Umeå Volkswirtschaftslehre mit den Schwerpunkten Finanzwissenschaften, europäische Wirtschaft, Sozialpolitik und Wirtschaftsordnung. Seit November 2010 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im WifOR-Institut Darmstadt.

DIPL.-THEOL. ANNETTE HORNE

Annette L. Horne, geb. 1967, studierte evangelische Theologie in Wuppertal, Münster und Heidelberg.

Nach einer Zusatzqualifkation in Personal- und Organisationsentwicklung und Tätigkeiten in der Personalentwicklung namhafter internationaler Unternehmen begann sie ihre Arbeit als Projektleiterin für internationale Qualifzierungsprojekte bei der Steinbeis-Stiftung für Wirtschaftsförderung.

Von dort wechselte sie im Jahr 2000 zur Steinbeis-Hochschule Berlin, wo sie zunächst für das Transfer-Institut Akademie für Unternehmensführung und später die School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) arbeitete. Neben Vertrieb und Marketing von internationalen Geschäftsentwicklungsprogrammen in Deutschland war sie vor allem für die Rekrutierung internationaler Teilnehmer und die Entwicklung internationaler Kooperationspartner in den Ländern Brasilien, Russland, Indien, China und Osteuropa verantwortlich.

Seit Januar 2011 leitet sie das Büro der SIBE in San Diego, CA, USA.

Mehr über Annette Horne finden Sie auf LinkedIn unter www.linkedin.com/in/annettehorne.

PROF. DR. DR. H. C. WOLFGANG HUBER

Professor Dr. Dr. h.c. Wolfgang Huber ist einer der profiliertesten Theologen Deutschlands. Er bekleidete von 1994 bis 2009 das Amt des Bischofs der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg. Sechs Jahre lang, von 2003 bis 2009, war er Ratsvorsitzender der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und damit oberster Repräsentant von 24,5 Millionen Menschen evangelischen Glaubens.

Im Juni 2010 wurde er vom Bundeskabinett erneut in den Deutschen Ethikrat berufen, ein Gremium, dem er bereits von 2001 bis 2003 angehört hatte.

Wolfgang Huber widmet sich heute vor allem der Wertevermittlung in Wirtschaft und Gesellschaft sowie seinen Aufgaben als Hochschulprofessor für Systematische Theologie an der Berliner Humboldt-Universität und in Heidelberg, als Publizist und im Rahmen ehrenamtlicher Projekte. Schwerpunkte liegen dabei in den Bereichen Wirtschaftsethik, Bildung und Bioethik. Er hält Vorträge und berät namhafte Institutionen aus Wirtschaft, Politik, Medien und Gesellschaft sowie Führungskräfte in ethischen und religiösen Fragen.

Im August 2013 erschien sein Buch »Ethik. Die Grundfragen unseres Lebens von der Geburt bis zum Tod« (München: C.H.Beck 2013).

DR. GERHARD KECK

Geb. 1963.

Studium der Volkswirtschaftslehre und Soziologie an der Universität Stuttgart. Abschluss als Magister Artium. Promotion in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.).

Seit 1994 Projektleiter bei der Steinbeis-Stiftung für Wirtschaftsförderung. Von 1995 bis 2001 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie für Technikfolgenabschätzung (Center of Technology Assessment). Seit 2004 Direktor an der Steinbeis-Hochschule Berlin.

Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Pforzheim (bis 1998), an der Donau-Universität Krems / Österreich (bis 2001) und an der Universität Stuttgart. Seit 1999 Dozent und Studiengangsleiter für MA- und MBA-Programme (General Management) an der Steinbeis-Hochschule Berlin.

Zahlreiche Beratungsprojekte zu Projektmanagement, Teamentwicklung und Führungskräfteentwicklung in mittelständischen Unternehmen.

Publikationen und Vortragstätigkeit in den Bereichen »Kommunikations- und Konfliktlösungsansätze bei der Diskussion um Chancen und Risiken technischer Innovationen« sowie »Methodologische Aspekte der Risikoanalyse und Technikbewertung«.

SILKE KEIM, M.A.

Silke Keim wurde 1980 in Lörrach (DE) geboren.

Nach dem Abschluss des Ersttudiums in Orientalischen Sprachen und Kulturen (Chinesische Sprache und Kultur) an der Universität Ca' Foscari in Venedig, Italien, sammelte sie erste Erfahrungen im Bereich HR und Recruiting bei der Firma Randstadt Italia Spa.

2007 nahm sie die Stelle in der Projektleitung der SAPHIR Kompetenz GmbH in Stuttgart an, welche sie mit einem MBA an der SIBE der Steinbeis Hochschule verbunden hat.

Im Rahmen dieser Tätigkeit absolvierte sie das Training zum KODE®/KODE®X-Trainer und ist zertifizierte CeKom®Beraterin.

Seit Mitte 2011 ist sie Doktorandin an der LMU München im Bereich Wirtschaftspädagogik mit dem Thema »Kompetenzdefinition, Kompetenzmessung und -entwicklung in der Leadership Education«.

DIPL.-REG. STEFANIE KISGEN, MBA

geb. 1979, studierte Diplom-Regionalwissenschaften China an den Universitäten Köln und Nanjing/China. Nach Etappen in Industrie und Politik in Form von Praktika bei der BOMAG GmbH sowie im Bayerischen Wirtschaftsministerium absolvierte sie an der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB) berufsintegriert das Aufbaustudium zum MBA.

Während dieser Zeit hat sie das Programm Master of Science (MSc) in International Management an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin aufgebaut.

Seit 2008 ist sie Direktorin des Steinbeis-Transferinstitutes (STI) International Management an der SIBE und damit als Programmleiterin verantwortlich für die Studienprogramme Master of Science in International Management (M.Sc.) und Master of Science in Innovation and Technology Management (M.Sc. ITM). Seit 2013 ist sie darüber hinaus Direktorin des STI Law School der SIBE, das die Studienprogramme Master of Laws (LL.M.) in International Business Law sowie Master of Laws (LL.M.) in Jurisdiction umfasst.

Publikationen in den Bereichen chinesisches und internationales Recht, Außenwirtschaft, internationales Management sowie Kompetenzmanagement.

PROF. TINA KLEIN, PHD

Currently, Tina Klein is researching innovation leadership, building global connections, and creating study trip modules for international students focused on innovation and entrepreneurship.

She is a faculty member at UC San Diego's Rady School of Management and at Steinbeis University Berlin's SIBE. Formerly, she taught at MIT's Sloan School of Management, USC's Marshall School of Business, and UCLA's Anderson Graduate School of Management. She commands a breadth of marketing topics, including marketing management, marketing research, sales, and international marketing. Klein also enjoys her role as executive educator, teaching students in the US and Europe.

She has published numerous academic articles on cross-cultural issues and is particularly interested in consumers behaving »irrationally.«

Previously, she was a Fulbright Scholar in Berlin, Germany. While there, Klein also served as an interpreter and translator. She relished her time as a foreign correspondent for the Atlanta Journal-Constitution during the fall of the Berlin Wall.

Klein holds a doctorate from the University of California, Irvine, in International Marketing. Her undergraduate degrees are in Economics and German Literature (Honors) from Scripps College. She speaks English and German natively and travel zealously.

CHRISTIANE KONEGEN-GRENIER

Christiane Konegen-Grenier studierte Geschichte und Germanistik an der Universität zu Köln und an der Université Michel de Montaigne Bordeaux. Nach dem Zweiten Staatsexamen war sie im Bildungswerk der nordrhein-westfälischen Wirtschaft in der Erwachsenenbildung tätig. Seit 1986 ist sie Referentin im Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind der Akademikerarbeitsmarkt, allgemeine hochschulpolitische Entwicklungen sowie die Beziehungen zwischen Hochschulen und Unternehmen.

PROF. DR. THOMAS LANG-VON WINS

Thomas Lang-von Wins, geboren 1963, gest. 2012, hat in Regensburg und München Psychologie studiert und wurde 1997 in München zum Dr. phil. promoviert. 2002 habilitierte er sich mit einer Schrift zur »Psychologie des Unternehmertums«, seit 2006 war er Inhaber des Lehrstuhls für Arbeits- und Organisationspsychologie an der Universität der Bundeswehr München. 1996 gründete er gemeinsam mit Lutz von Rosenstiel und Jürgen Kaschube die Beratungsfirma PerformPartner. Arbeitsschwerpunkte waren: Kompetenzmessung und -entwicklung, Employability, Unternehmertum.

DIPL.-GERMANIST JENS MERGENTHALER, MBA

Jens Mergenthaler, geboren 1976 in Bamberg.

Bereits während seiner Schulzeit war er mehrere Jahre als Assistent einer Marketingabteilung tätig. Nach dem Abitur absolvierte er ein Volontariat in einer Werbeagentur. Anschließend studierte er Germanistik, Journalismus und Soziologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Er legte den Schwerpunkt seines Studiums auf eine fachübergreifende Erforschung der Themenkomplexe Persönlichkeit und Identität. In seiner Abschlussarbeit befasste er sich mit dem interdisziplinären Diskurs über das Phänomen der multiplen Persönlichkeit. Studienbegleitend absolvierte er ein Management-Training speziell für Geisteswissenschaftler.

Bereits während des Studiums sammelte er sowohl an Hochschulen wie auch in der Kommunikationsbranche berufliche Erfahrungen. Nach dem Studium arbeitete er mehrere Jahre als Lehrbeauftragter an Hochschulen und als freier Journalist. Während dieser Zeit befasste er sich mit verschiedensten Aspekten der menschlichen Psyche wie auch der Möglichkeit der menschlichen Erkenntnis. Derzeit arbeitet er an Büchern über das Seelenkonzept von Aristoteles und über die sozio-historische Gebundenheit menschlicher Erfahrung.

Berufsintegriert absolvierte er ein MBA-Studium an der School of International Business and Entrepreneurship. Er legte den Schwerpunkt seines Studiums auf eine fachübergreifende Erforschung der Themenkomplexe Innovation, Unternehmertum, Bildung und Persönlichkeit. In seiner Masterthesis beschäftigte er sich mit der Frage, wie die Bildung (zu) einer »schöpferischen Persönlichkeit«, d. h. zu einem innovativ denkenden und handelnden Menschen beschaffen sein könnte. Derzeit ist er an dieser Hochschule als Projektleiter für wissenschaftliche Projekte sowie als Studienkoordinator für Promotionen tätig. Nebenberuflich ist er als Dozent an Hochschulen tätig. An der LMU München promoviert er über das Thema »Leadership Education«.

PATRICIA MEZGER, M. A., MBA

Patricia Mezger, geboren im Jahre 1975, studierte Kommunikationswissenschaften mit den Nebenfächern Jura und Psychologie an der Ludwig-Maximilian-Universität in München. Direkt an das Studium schloss sich eine Presse-Ausbildung und dreijährige Redakteurs-Tätigkeit bei den RTL- und RTL2-Nachrichten in Köln an.

Im Jahre 2002 wechselte sie zur Capitol Event GmbH (Musical-Theater-Dachverband: Musical Dome, Köln; Capitol Theater, Düsseldorf; Starlight Express Theater, Bochum) als Marketing-Leitung. Neben der zentralen Marketingverantwortung realisierte und koordinierte sie sowohl die komplette Pressearbeit als auch das Sponsoring zu potentiellen Geschäftskunden.

Im März 2005 wurde ihr an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin der Aufbau des Bereichs »Marketing / PR und Kommunikation« übertragen – parallel bzw. berufsintegriert dazu begann sie dort ihr Aufbaustudium, das sie 2007 mit dem Titel Master of Business Administration (MBA) abschloss. Im selben Jahr übernahm sie die Leitung des SIBE-Standortes in Berlin.

Parallel dazu bekleidet sie seit 2010 das Amt des Director SAPHIR Master Programs bei der Personalvermittlung SAPHIR, einem Tochterunternehmen der SIBE. Weiterhin ist sie für die Redaktion der vorliegenden Edition »Bildung. Kompetenzen. Werte.« verantwortlich.

PROF. DR. HANSJÖRG NEUBERT

Prof. Dr. Hansjörg Neubert (geb. 1941) studierte Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an den Universitäten Saarbrücken, Kiel und Göttingen (Diplom 1967). Er schloss ein Aufbaustudium der Erziehungswissenschaften an den Universitäten Göttingen und Konstanz (Lizenziat 1970) sowie einen einjährigen Studien- und Forschungsaufenthalt an der Stanford University / USA (Master of Arts 1972) an. Neubert promovierte 1975 an der Universität Konstanz.

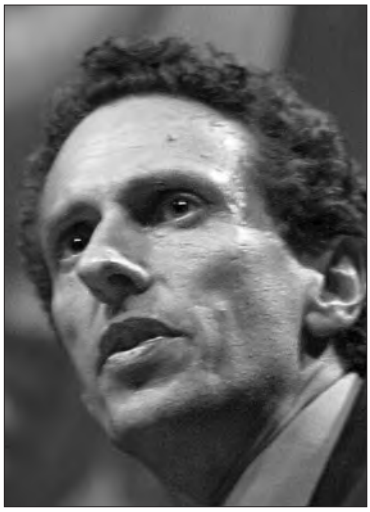
Er hatte Forschungs- und Lehrtätigkeiten an den Universitäten Konstanz, Tübingen und Stanford inne. Seit 1976 ist er Professor für Theorie der Erziehung und des Unterrichts an der Freien Universität Berlin.

Seine Forschungsschwerpunkte sind:

- Pädagogische Theoriebildung, Wissenschaftstheorie
- Lehrerforschung und Lehrerbildung
- Gruppenpädagogik und Beratung (Coaching)

Über mehrere Jahre war Neubert im Bereich betrieblicher Führungsschulung (IBM Deutschland) und Organisationsentwicklung tätig. Seit 1997 leitet er Seminare am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung in Bern und an der Pädagogischen Hochschule Zürich zu den Themen Lehrkompetenzen,Schul / Organisationsentwicklung, Lehrercoaching.

PROF. DR. JULIAN NIDA-RÜMELIN



Julian Nida-Rümelin entstammt einer Münchner Künstlerfamilie, er gehört heute zu den renommiertesten deutschen Philosophen. Er studierte Philosophie, Physik, Mathematik und Politikwissenschaft in München und Tübingen. Nach Promotion und Habilitation lehrte er an den Universitäten in Minnesota, Tübingen, Göttingen, Berlin, St Gallen und – seit 2004 – in München. Für fünf Jahre 1998 – 2002 wechselte er in die Kulturpolitik, zunächst als Kulturreferent der Landeshauptstadt München, dann als KulturStaatsminister im ersten Kabinett Schröder. In diesem Amt etablierte der die Kulturstiftung des Bundes und setzte die Buchpreisbindung durch.

In der Philosophie befasst er sich in erster Linie mit Fragen der praktischen Vernunft (Rationalitätstheorie und Ethik) und der politischen Ordnung.

Letzte Buchpublikationen: Philosophie einer humanen Bildung (2013), RisikoEthik (2012), Die Optimierungsfalle. Philosophie einer humanen Ökonomie (2011)

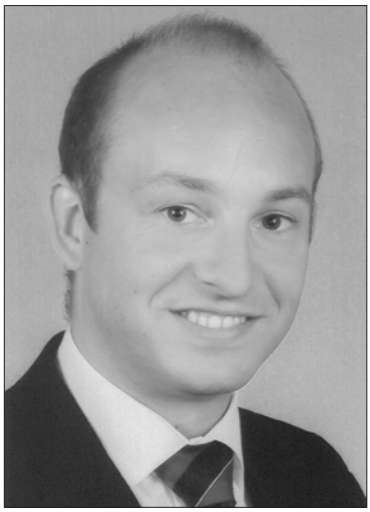
Laut einer Studie der Zeitschrift »Cicero« belegt Julian Nida-Rümelin hinter Jürgen Habermas und Peter Sloterdijk den dritten Platz im Ranking der wichtigsten deutschen Philosophen/Geisteswissenschaftler.

DR. RER. NAT. BARBARA NIEDNER

Dr. Barbara Niedner promovierte 1989–1996. Zeitgleich war sie acht Jahre hauptberuflich an der Forschungsstelle für Humanethologie in der Max-Planck-Gesellschaft bei Prof. Dr. Irenäus Eibl-Eibesfeldt tätig. Ihre Arbeitsgebiete umfasten hierbei die Bereiche: Flirtverhalten, Kommunikation und elementare Interaktionsstrategien im Kulturenvergleich. Sie schloss ihre Promotion in der Biologie an der Ludwig Maximilians Universität München ab. Das Thema ihrer Doktorarbeit war hierbei: »Werbeverhalten von Frauen in zwei Münchner Lokalen«. Zudem ging sie als Siegerin des Young Investigators Award der International Society for Human Ethology (ISHE).

Seit 1997 arbeitet sie nun als selbständige Trainerin und hält Vorträge und Seminare zum Thema Verhaltensbiologie & Führung. Ebenfalls seit 1997 ist sie als Dozentin an der Universität der Bundeswehr München tätig, wo sie Lehrveranstaltungen studium plus in den Bereichen Führung, Motivation, Innovationen, Online Reputation & Social Media hält.

DR. DIPL.-WIRTSCH.-ING. DENNIS A. OSTWALD



Geb. am 05. August 1977 in Darmstadt

Gründer und Geschäftsführer des Wirtschaftsforschungsinstituts WifOR mit Büros in Darmstadt und Berlin. Leitung von Forschungsprojekten für verschiedene Bundes- und Landesministerin, Verbände und Unternehmen. Zahlreiche Publikationen und Vorträge im Rahmen seiner Forschungstätigkeit. Neben den Lehrtätigkeiten an der TU Darmstadt ist er seit dem Jahr 2010 Dozent für Internationales Management an der Steinbeis-Hochschule.

Studium des Wirtschaftsingenieurwesens an der Technischen Universität Darmstadt und anschließende Promotion am Lehrstuhl für Finanz- und Wirtschaftspolitik bei Prof. Dr. Dr. h.c. Bert Rürup zum Thema Wachstums- und Beschäftigungseffekte der Gesundheitswirtschaft. Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand mit Lehraufträgen im Bereich der Volkswirtschaftslehre sowie der Wirtschafts- und Finanzpolitik. Durchführung von Forschungsprojekten u.a. für die Bundesministerien BMF, BMWi und BMBF.

DIPL.-BETRW. (BA) SONJA REICHERT, MBA

Sonja F. Reichert, geboren 1974 in Konstanz

Studierte an der Berufsakademie in Ravensburg Tourismusbetriebswirtschaft mit dem Schwerpunkt Destinationsmanagement. Ausbildungsbetrieb war dabei die Mainau GmbH.

Nach Praktika in der Mediaforschung beim Deutschen Sportfernsehen in München und bei der Akademie für Unternehmensführung in Herrenberg absolvierte sie berufsintegriert den MBA an der Donau Universität in Krems. Studienprojekt war der Aufbau eines interdisziplinären MBA-Programms für Jungakademiker, der ab 2000 an der Steinbeis-Hochschule Berlin angeboten wurde.

Seit 2000 Projektleiterin bei der Steinbeis-Stiftung für Wirtschaftsförderung. Seit 2000 Studienleiterin des MBA-Programms, später des M.A. in General Management Programms der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE). Seit 2003 Leiterin der Alumni-Vereinigung der SIBE: des STI SIBE Alumni.

DIPL.-VERW. (FH) BETTINA ROMINGER, MBA

Bettina Rominger, geboren im Jahre 1976, ist seit 2008 geschäftsführende Gesellschafterin der SAPHIR Deutschland GmbH, einem Unternehmen für Personaldienstleistungen, das Unternehmen bei der Suche, Auswahl, Vermittlung und Bindung von akademischen High Potentials im Management unterstützt. Zuvor leitete und baute sie für die School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin den gesamten Bereich Personaldienstleistungen, Campus Recruitment und Karrierecoaching auf.

Vor ihrem berufsintegrierten Studium an der SIBE der Steinbeis-Hochschule Berlin zum Master of Business Administration (MBA) war sie von 1998 bis 2002 in der akademischen Personalberatung und -vermittlung tätig. Zuvor schloss sie ihr verwaltungswissenschaftliches Studium an der Fachhochschule in Mannheim mit dem Schwerpunkt Arbeitsmarktmanagement ab.

Themen- und Expertenschwerpunkte ihrer Arbeit bilden die Bereiche Rekrutierung, Direct Search, Personalmarketing, Campus Recruitment, Employer Branding, War for Talents, Talent Relationship Management, Personalauswahl, Kompetenzmessung, Personalvermittlung, Personalbindung und Retention-Programme.

DR. JOACHIM SAILER

Geb. 1963.

Journalistische Ausbildung und Tätigkeit bei unterschiedlichen Print-Medien (1982 bis 1992), Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Politikwissenschaft an der Universität Stuttgart. Promotion im Themenbereich »Betriebliche Bildung und Lerntransfer« an der Universität Stuttgart (2002). Diverse Forschungsprojekte im Bereich der betrieblichen Bildungsarbeit.

Seit 1994 Projektleiter und Berater bei der Steinbeis-Stiftung für Wirtschaftsförderung. Seit 2004 Direktor an der Steinbeis-Hochschule Berlin, seit 2013 zudem Geschäftsführender Direktor der Steinbeis Senior Professional Academy GmbH. Lehraufträge an Universitäten und Fachhochschulen. Aufbau und Leitung des MBA-Programms »General Management / Growth Management« und des MA-Programms »General Management« an der Steinbeis-Hochschule Berlin.

Diverse Beratungsprojekte in Konzernen und KMU (u. a. in den Bereichen Qualifizierung und betriebliche Bildung, Demografiemanagement, Organisationsentwicklung, Führungskräfte- und Mitarbeiterentwicklung, Existenzgründung und Nachfolgemanagement, Transfer- und Implementierungsmanagement). Publikationen vor allem im Bereich »Betriebliches Lernen« und »Lerntransfer«. Mitarbeit in wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Vereinigungen und Verbänden.

DIPL.-KAUFFRAU SABINE SAX, MBA

Sabine Sax studierte Betriebswirtschaftslehre an der Fachhochschule der Wirtschaft (FHDW) in Bergisch Gladbach im dualen System. Nach einigen Jahren absolvierte sie das MBA-Studium an der SIBE GmbH der Steinbeis-Hochschule Berlin, projektgebendes Unternehmen war dabei die SAPHIR Deutschland GmbH.

Berufserfahrung sammelte sie während ihrer Hochschulausbildung mit diversen Praktika, teilweise im Ausland (Griechenland, Spanien, China). Später als Filialleiterin (Tchibo GmbH), Verkaufsleiterin (Lidl Vertriebs- GmbH und Co. KG) und seit 2008 innerhalb der Steinbeis-Hochschule Berlin in unterschiedlichen Positionen, u.a. als Projektleiterin, Projektdozentin und Karrierecoach.

Ihre Schwerpunkte sind:

- Mitarbeiterführung (Entwicklung, Konfliktmanagement, allgemeines Personalmanagement)
- Beratung und Coaching (Bewerbung, Projektmanagement, Kompetenzentwicklung)
- Demografische Entwicklung und deren Auswirkungen (War for Talents, Fach- und Führungskräftemangel, Employability, Lebenslanges Lernen, usw.)
- Marketing & Sales (Verkaufsförderung, Print- & Online-Marketing, allgemeiner Vertrieb)

Sabine Sax ist (Mit-)Autorin zahlreicher Veröffentlichungen zu Themen der demografischen Entwicklung und Anforderungskriterien für Führungskräfte.

DR. ARNULF D. SCHIRCKS

Schweizer Unternehmer aus Zürich sowie Mitglied des Senior Expert Corps (SEC) bei Swisscontact; arbeitet global als mehrsprachiger Organisationspsychologe, in der Umsetzungsunterstützung des strategischen HRM und als Coach.

Bildung: Nach dem Bachelor & Master an der Uni Genf in Sciences de l'Éducation, erwarb er in Frankreich den Docteur en Psychologie.

Forschung und Lehre: Verschiedene Forschungs- und Lehraufträge bereicherten seine akademische Arbeit: An der Uni Genf machte er sich bei Jean Piaget vertraut mit dessen Méthode clinique. Am Institut National pour la Formation des Adultes in Frankreich widmete er sich der Kompetenzforschung: Évaluation des opérations intellectuelles d'adultes en formation. Bei IBM führte er Mitarbeiterbefragungen in verschiedenen Ländern durch und erforschte in der Praxis (action research) Gebiete wie Arbeitszufriedenheit, Motivation, Kompetenzen & Leadership ... Als Visiting Faculty vorwiegend für International HRM & Organizational Behavior wirkt(e) er an der European University; Universität Liechtenstein; Ho Chi Minh City University of Technology vorwiegend für MBA-Studenten / Executives sowie an der Führungsakademie der Schweizerischen Armee (MILAK).

Berufserfahrungen sammelte er bei internationalen Konzernen während 25 Jahren als Führungskraft in den Branchen IT (IBM), Metall-Chemie sowie Banking. Schwerpunkte bildeten MD & Talent Development, PE, Nachfolgeplanung, Assessment-Center, HRM ...

Heute arbeitet er beispielsweise in Projekten wie »Schlüsselkompetenzen in der Humanmedizin in der Schweiz« (Buch 2012), in Vietnam und Nepal im Bildungsbereich oder im Bereich Persönlichkeitsentwicklung/Leadership in privaten und öffentlichen Organisationen.

Kontakt: a.schircks@bluewin.ch

DR. ULRICH SCHREITERER

Dr. Ulrich Schreiterer studierte Soziologie, Geschichte und Literaturwissenschaft in Marburg, an der London School of Economics (LSE) und in Bielefeld, wo er auch das Diplom erwarb und promovierte. Von 1978 bis 2003 war er in verschiedenen Funktionen im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement tätig, u.a. als Planungs- und Rektorreferent in Bielefeld, als Referatsleiter in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates in Köln, als Consultant für internationale Hochschulentwicklungsprojekte und zuletzt als Projektleiter beim Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh. 2003 bis 2008 lebte er in den USA, wo er sich als Senior Research Scholar und Lecturer an der Yale University mit deren Internationalisierungsstrategie beschäftigte und Lehrveranstaltungen zur Wissenssoziologie, Forschungspolitik und Kunstsoziologie durchführte.

Seit Mitte 2008 ist er wieder zurück in Deutschland. Als Senior Research Fellow arbeitet er am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB) über Aspekte der Hochschulentwicklung im internationalen Vergleich, Kernfragen und Typen der Governance von Hochschulen und Forschungseinrichtungen und seit jüngstem schwerpunktmäßig zur politischen Ökonomie und zu den Perspektiven internationaler Forschungskooperation in einer globalisierten Wissenschaft. Seit seinem USA-Aufenthalt fasziniert ihn die Faszination mit »leadership« und der ikonenhafte Stellenwert, den dieser Begriff, für den es im Deutschen keine Entsprechung gibt, in der amerikanischen Politik, Wirtschaft und Kultur erlangt hat.

PROF. DR. MICHAEL SCHÖNHUTH

Prof. Dr. Michael Schönhuth hat in Marburg, Basel und Freiburg Ethnologie, Soziologie und Geografie studiert. Er promovierte 1989 mit einer vergleichenden Arbeit zu Hexereivorstellungen in Europa und Afrika.

Vor seiner Habilitation 2002 zum Spannungsfeld zwischen Ethnologie, Entwicklung und Partizipation war er an verschiedenen Völkerkundemuseen tätig, leitete einen Werbemittelvertrieb, lehrte an der Universität Kassel Kulturanthropologie und war langjähriger Chefredakteur und Mitherausgeber der Zeitschrift »Entwicklungsethnologie«.

Seit den 1990er Jahren berät Michael Schönhuth staatliche und nichtstaatliche Kultur- und Entwicklungsinstitutionen in den Bereichen partizipative Verfahren (v. a. im Bereich Netzwerkanalyse), Kultur und Entwicklung, Interkulturelle Kompetenz und Diversity Management.

Derzeit leitet er an der Universität Trier mehrere Teilprojekte zur Netzwerkforschung im Landesexzellenzcluster Gesellschaftliche Abhängigkeiten und Soziale Netzwerke und ein Projekt zur Remigrationsforschung im Sonderforschungsbereich 600 »Fremdheit und Armut« an der Universität Trier. Er fungiert als Vizesprecher des Clusters und ist Vorstandsmitglied des Forschungszentrums Europa.

Michael Schönhuth ist seit 2010 Professor für Ethnologie – Schwerpunkt Kulturelle Vielfalt und Entwicklungsprozesse an der Universität Trier.

UDO STURM

Nach einer kaufmännischen Ausbildung / Weiterbildung zum Personalfachkaufmann absolvierte er 1994 das Postgraduate Studium Management an der ESMT/ USW Schloss Gracht. Seine Laufbahn begann bei Nixdorf Computer in Berlin und ging über Stationen bei der SIG Combibloc und Honeywell hin zum Konzern der ABB AG.

Seit 2001 bei ABB, verantwortete er von 2003 – 2013 den Personalbereich u. a. für die Division Energietechnik-Systeme im Konzern in Deutschland. Seit dem 1.7.2013 übernahm er die Aufgabe als globaler HR Business Partner für die Geschäftsbereich Grid Systems weltweit.

Herr Sturm verfügt über eine langjährige Berufserfahrung in den unterschiedlichsten Funktionen / Projekten im Personalbereich, davon 20 Jahre in leitender Stellung.

PROF. DR. RUDOLF TIPPELT

Prof. Dr. Rudolf Tippelt ist Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Er ist 1951 geboren, studierte Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik mit Soziologie, Psychologie und Philosophie, promovierte 1980 zum Dr. phil. und habilitierte 1989. Von 1978-1987 war er Wissenschaftlicher Angestellter / Hochschulassistent (C1) an der Universität Heidelberg. 1991 übernahm er die C4-Professur für Erziehungswissenschaft an der Universität Freiburg, die er bis zum Wechsel zu seiner gegenwärtigen C4-Professur innehatte. Prof. Tippelt war 2006-2010 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) sowie von 2007-2009 Vorsitzender des Senatsausschusses Evaluation der Leibniz-Gemeinschaft – WGL.

Seit 2002 ist er Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik und war dort von 2007-2009 Geschäftsführender Herausgeber. Prof. Tippelt ist Gründungsmitglied der World Education Research Association (WERA). Seit 2010 ist er Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des DIE, darüber hinaus ist er Vorsitzender der Wissenschaftlichen Beiräte des IFP München, des WiFF-Projekts (DJI) und der Forschungsstelle Bildung der IHK München und Oberbayern.

Die Forschungsschwerpunkte von Prof. Tippelt sind Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, der Übergang von Bildung und Beschäftigung sowie die Fortbildung des pädagogischen Personals, insbesondere auch im internationalen Kontext. Prof. Tippelt ist Mitglied im wissenschaftlichen Beirat der Steuerungsgruppe zur Bildungsforschung der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), außerdem ist er Mitglied des Senats der Ludwig-Maximilians-Universität München (2007-2009 und 2010-2013).

BILDUNGSFORSCHER DR. PETER WEX, M.A.

Peter Wex‘ berufliche Erfahrungen erstrecken sich auf eine über 30 Jahre währende leitende Tätigkeit in Personal-, Rechts- und Haushaltsangelegenheiten an verschiedenen Universitäten (Konstanz, Mainz, Berlin). In den letzten 10 Jahren hat er die Arbeitsstelle Bildungsrecht und Hochschulentwicklung an der FU Berlin geleitet. In den Jahren 2008/09 wurde er mit der Umstellung der Diplomstudiengänge an einer Berliner Fachhochschule auf Bachelor-Formate beauftragt. Für den Wettbewerb »Gute Lehre« des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft hat Peter Wex den Beitrag »Kompetenzorientierte Prüfungsformen« mitgestaltet, der Beitrag erreichte das Finale. Zur Zeit ist Peter Wex Mitglied im Qualitätszirkel des Stifterverbandes für Gute Lehre sowie Berater für Anträge im Rahmen der 3. Säule des Hochschulpakts.

Peter Wex hat sich mehrfach zu aktuellen Fragen der Hochschulentwicklung geäußert, vertiefend in dem Handbuch Bachelor und Master, Die Grundlagen des neuen Hochschulsystems in Deutschland, 2005, 448 Seiten. In zahlreichen Vorträgen, auch an ausländischen Hochschulen und bei der HRK, durfte er zu Hochschulfragen Stellung beziehen. Der Schwerpunkt seiner Tätigkeit liegt derzeit in der Durchdringung von Fragen, die mit der Umsetzung und den Folgewirkungen des Bologna-Prozesses zusammenhängen.

DIPL.-INGENIEUR (FH) PETER WITTMANN

Geboren 1953 in Villingen-Schwenningen.

Nach der Ausbildung zum Elektromechaniker und der Erlangung der Hochschulreife folgte 1976 das Studium der Ingenieur-Informatik an der Fachhochschule Furtwangen.

Von 1980 bis 1983 als Projektleiter am Fraunhofer-Institut für Produktionstechnik und Automatisierung (IPA) und am Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) im Bereich der Arbeitsstrukturierung und Automatisierung von Montagen und Fertigungen tätig.

Von 1983 bis 1985 Assistent des Vorstandsvorsitzenden der Steinbeis-Stiftung für Wirtschaftsförderung und danach bis 1989 Projektleiter in der Zentrale der Steinbeis-Stiftung für Wirtschaftsförderung. Dabei waren der Aufbau des Transfernetzwerkes mit Auswahl der Transferexperten und die Umsetzung der großen Transferprojekte seine Hauptaufgaben. Im Jahre 1990 erfolgte die Ausgründung als selbständiger Berater und Leiter des Steinbeis-Transferzentrums Technologiemanagement. Ein Schwerpunktthema war die Entwicklung und der Einsatz einer Methode zur Beurteilung der Unternehmenskompetenzen. Diese Methode dient der schnellen Einschätzung von Unternehmenskompetenzen im Rahmen von Finanzierungsfragen.

In dieser Zeit veröffentlichte er gemeinsam mit der Mediagruppe München und dem Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) die Buchreihe »Mutige Unternehmer braucht das Land«.

Seit 2001 ist er als geschäftsführender Gesellschafter der Steinbeis Beteiligungsberatung GmbH mit der Beurteilung von Existenzgründern und deren Geschäftsmodellen sowie der Betreuung einer Vielzahl der Steinbeis-Beteiligungen tätig. Mit diesem Erfahrungshintergrund gründete er in 2006 gemeinsam mit Prof. Dr. Werner Faix die Saphir Holding GmbH und die Saphir Kompetenz GmbH.