

Bergmann, Gustav; Daub, Jürgen; Meurer, Gerd

Research Report

Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung, Teil II:
Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung in systemisch-
relationaler Sicht. Selbstorganisationsmodelle und die Wirklichkeit von
Organisationen

QUEM-report, No. 95/Teil 2

Provided in Cooperation with:

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

Suggested Citation: Bergmann, Gustav; Daub, Jürgen; Meurer, Gerd (2006) : Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung, Teil II: Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung in systemisch-relationaler Sicht. Selbstorganisationsmodelle und die Wirklichkeit von Organisationen, QUEM-report, No. 95/Teil 2, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/105487>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

QUEM-report
Schriften zur beruflichen Weiterbildung
Heft 95/Teil II

Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung

Gustav Bergmann, Jürgen Daub, Gerd Meurer

Berlin 2006

GEFÖRDERT DURCH



Impressum

Die Veröffentlichungen „Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung“, Teil I und Teil II, entstanden im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Prof. Dr. Gustav Bergmann, Jürgen Daub, Prof. Dr. Werner Ebeling, Prof. Dr. John Erpenbeck, Dr. Peter Friedrich, Dr. Annika Lantz, Dörte Martens, Gerd Meurer, Dr. Christof Nachtigall, Prof. Dr. Klaus North, Dr. Andrea Scharnhorst

QUEM-report, Heft 95/Teil II

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungs-
forschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-
Management
Storkower Straße 158, 10407 Berlin

Manuskriptdruck, April 2006

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Die Reihe QUEM-report wird kostenlos abgegeben.

ISSN: 0944-4092

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

Teil II

Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung in systemisch-relationaler Sicht Selbstorganisationsmodelle und die Wirklichkeit von Organisationen

Gustav Bergmann, Jürgen Daub und Gerd Meurer

Inhaltsverzeichnis	Seite
1 Grundlagen und Methoden	7
2 Die relationale Kompetenzentwicklung	43
3 Kompetenzentwicklungsprozesse in sich selbst organisierenden sozialen Systemen und Kompetenzentwicklungskompetenz im Sinne eines generalisierten Levels der Selbstorganisation	110
Literatur	141

„Erkenntnis kommt von erkennen nicht von erklären, ansonsten müsste es Erklärnis heißen.“

1 Grundlagen und Methoden

1.1 Grundlagen zum Forschungsprojekt

1.1.1 Die Hauptziele des Forschungsprojektes Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation (KOS)

Im Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation“ (KOS) haben wir Formen des Lernens im Feld empirisch beobachtet und analysiert.

Kompetenzentwicklung:

Erstes Hauptziel war die Weiterentwicklung der Kompetenzentwicklung in Unternehmen und offenen Workshops. Neben individuellen Kompetenzentwicklungskonzepten stand auch die Extraktion von etasystemischen Mustern (Erfolgsfaktoren des Lernens) im Mittelpunkt.

Auf der Basis empirischer Beobachtungen von sehr unterschiedlichen Formen der Kompetenzentwicklung haben wir die förderlichen Rahmenbedingungen ermittelt und beschrieben. Kompetenz verstehen wir als Problemlösefähigkeit. Sie entwickelt sich besonders gut in angstfreien Umgebungen, wo vielfältige Möglichkeiten des Lernens geboten, Routinen irritiert und Störungen initiiert werden. Besonders das praktische Erleben, Experimentieren und Ausprobieren dient dem effektiven Kompetenzerwerb.

Metakompetenz:

Ein zweites Hauptziel ist die Beschreibung einer Metakompetenz, also einer Kompetenz der Kompetenzen. Die Metakompetenz versteht sich als universelle Kompetenz. Wenn es sie gibt, wäre es die Fähigkeit, mit jedwedem Problem fertig zu werden. Dazu muss Distanz zu sich und zum Problemfeld erhalten bleiben, paradoxerweise aber eine genaue Kenntnis der eigenen Wirklichkeit, also der eigenen Wirkung im sozialen Feld vorhanden sein. Ein metakompetenter Akteur verfügt über systemische Denk- und Handlungsfähigkeit gepaart mit einem großen Ausmaß an Empathie und Selbstdistanz.

1.1.2 Die grundsätzlichen Problemfelder und Lösungsansätze

Management und Kompetenzentwicklung können als strukturell ähnlich bezeichnet werden. Es geht in beiden Bereichen um die Befähigung zur Selbstorganisation. Im Prinzip stellt sich die Frage, ob Führung und Kompetenzentwicklung überhaupt direktiv möglich sind und wie diese Bereiche mit Selbstorganisation kombiniert werden können.

Allgemein sehen wir uns im Management (Führung) und in der Kompetenzentwicklung wesentlichen Problemen gegenüber, die aus Trivialisierungen resultieren. Auf der Grundlage dieser Situationsbeschreibung soll geschildert werden, wo Ansätze für effektive, lern- und lösungsorientierte Management- und Kompetenzentwicklung zu finden sind.

- *Erkenntnisproblem:* Wirklichkeit ist das, was auf Individuen wirkt. Wirklichkeit wird individuell konstruiert. Insofern existiert nicht eine objektive Wirklichkeit, sondern es gibt so viele, wie es Menschen gibt. Die individuelle Wirklichkeit wird aus den eingehenden Signalen auf der Grundlage der eigenen Biografie gebildet. Deshalb erscheint es überaus wichtig, die individuellen Erlebniswirklichkeiten mit anderen auszuhandeln.
- *Vermittlungsproblem:* Aus der Kognitionswissenschaft wissen wir, dass sich Sachverhalte kaum vermitteln lassen (Roth 2001; Erpenbeck/Heyse 1999, S. 93 f.; Heyse/Erpenbeck/Michel 2002). Führung, Kompetenzentwicklung und Lehre erscheinen in klassischer Manier unmöglich. Menschen begreifen durch selbstständige Anwendung und Integration in ihre Lebenswelt. Wissen lässt sich nicht von einem Gehirn in das nächste transferieren. Somit können erfolgreiche Innovationen und Entwicklungsprojekte nur bei intensiver Integration der Beteiligten und einem hohen Maß an Selbstorganisationsspielräumen erwartet werden.
- *Verständigungsproblem:* Spätestens mit Niklas Luhmann können wir wissen, dass Verständigung schwierig ist (Luhmann 1981, Rusch 2003). Weil wir in unterschiedlichen Erlebniswirklichkeiten leben, messen wir Informationen eine jeweils andere Bedeutung zu. Wir nehmen autobiografisch wahr. Missverstehen ist das Wahrscheinliche. Persönliches Kennenlernen, die gemeinsame Vereinbarung von Regeln (common ground) und die Ausbildung von Empathie in einer stimmigen Kommunikationsatmosphäre sind insofern wichtige Voraussetzungen für Verständigung, Lernen und effektive Zusammenarbeit.
- *Innovationsproblem:* Unternehmen konstituieren sich als selbstreferenzielle soziale Systeme aus gemeinsamen Wissensbeständen und Kommunikationen. Innovationen sind eher unwahrscheinlich. Soziale Systeme neigen

zur Reproduktion des Bestehenden, weil sie sich aus vorhandenen Kommunikationsformen immer wieder neu bilden. So ist es nicht verwunderlich, dass nur wenig neue Informationen in diesen Systemen wahrgenommen und akzeptiert werden. Insofern erscheint es wesentlich, zu überlegen, wie neues Wissen diesen Systemen zugeführt werden kann. Die Einrichtung von innovativen Reservaten und die irritierende kommunikative Störung sind Möglichkeiten, ein Unternehmen in Veränderung zu bringen und Lernen zu ermöglichen (Bergmann 2001, 2003 a, b, c). Alle Produkte sind manifestierte Kommunikation. Soll heißen, das sichtbare Resultat (Marktangebot, Präsentation) entsteht in kommunikativen Prozessen, die nur indirekt durch systemische Interventionen beeinflussbar sind.

- *Planungs- und Steuerungsproblem:* Heinz von Foerster hat uns darauf aufmerksam gemacht, dass Menschen und somit auch soziale Systeme wie Unternehmen und Märkte keine trivialen Maschinen sind (v. Foerster 1999). Als hochkomplexe und dynamische Phänomene sind sie in ihrer Entwicklung kaum prognostizierbar. Planung ersetzt dann oft den Zufall durch den Irrtum. Ein evolutionäres und systemisch orientiertes Management kann eine kontextuelle Förderung von Entwicklungs- und Lernprozessen bewirken. Mit einer sichtbaren Projektunterstützung durch das Top Management und die Gewährung von Spielräumen zur Selbstorganisation können „Interesse“ (lat. Dazwischen-Sein) und Engagement erzeugt sowie bessere Erkenntnisse gewonnen werden (Bergmann 2001).
- *Unbewusstheitsprobleme:* Neurobiologen wie Gerhard Roth und Wolf Singer weisen uns zudem darauf hin, dass unser Verhalten überwiegend unbewusst gesteuert wird und wir einer „Ich-Illusion“ erliegen (Roth 2001, S. 338; Singer 2003). Die Theorien rationalen Verhaltens sind deutlich in Zweifel zu ziehen. Deshalb wird hier eine Beschäftigung mit Verhalten prägenden Leitmotiven vorgeschlagen (Bergmann 2003 d). Kompetenzentwicklung gelingt, wenn die Menschen im Einklang mit ihren unbewussten Antrieben lernen und agieren.

1.2 Individuenorientierte Systemtheorie als Bezugsrahmen

Leitwissenschaft des Management-Bereichs und somit auch der Kompetenzentwicklung ist für uns der systemisch-konstruktivistische Ansatz, wie ihn die Forschergruppe Etcom mit einer individuenzentrierten Systemtheorie ausgearbeitet hat (Etcom Forschergruppe: Bermann, Heijl, Kothen, Meurer, Rusch; vgl. Etcom 2003, Bergmann 2001, Heijl/Stahl 2000, 2001, Behrens 1998). Hier bündeln sich diverse Wissenschaftsbereiche. Systemisches Management wird als systemdienli-

che Handhabung des Wandels und der Komplexität verstanden. Systemisches Management dient dem Systemerhalt durch Entwicklung und Veränderung und fördert damit die Vitalität sozialer Systeme. Missverständnisse zwischen Akteuren und mangelnde Fähigkeit, komplexe Systeme in ihrer Entwicklung vorherzusagen und zu steuern, sind die Hauptprobleme, vor der eine logische, zweckrationale Wissenschaft und Praxis versagen muss. Wenn Aussagen zu sozialen Systemen, deren Entstehung und Entwicklung gemacht werden sollen, bietet es sich an, die Theorie selbstreferentieller Systeme, des Konstruktivismus, der Selbstorganisation (vgl. besonders Darstellung bei Erpenbeck/Heyse 1999, S. 129 ff.) und der Erkenntnis- und der Evolutionstheorie zu kombinieren (vgl. Darstellung bei Bergmann 2001). Schon in der Management-, der Kommunikationswissenschaft und der Organisationsentwicklung fanden diese Theorien weit reichende und erfolgreiche Verwendung (Malik 1984, Steinmann/Schreyögg 2001, v. Schlippe/Schweitzer 1998, Laszlo 1992).

Die Evolutionstheorie zeigt uns, dass Entwicklung von System und Umwelt in wechselseitiger Anpassung geschieht. Zudem gibt sie Hinweise zur Prozesshaftigkeit und Emergenz. Die moderne Erkenntnis- und Hirnforschung vermittelt uns Einblicke in Wahrnehmungs-, Denk- und Fühlprozesse. Neurobiologen bestätigen die Freud'sche These von der Bedeutung unbewusster Motive (Roth 2001, S. 217 ff.). Die Chaos- und Komplexitätstheorie sensibilisieren uns für die vielschichtigen zirkulären Zusammenhänge und die daraus resultierende Bedeutung von „kleinen“ Faktoren (*Tipping Points*). Systemtheorie und Kybernetik geben Hinweise zur kontextuellen Steuerung komplexer Systeme und der Beobachtung zweiter Ordnung. Die radikalen Konstruktivisten betonen die individuell geschaffenen und kollektiv ausgehandelten Wirklichkeiten. Die Selbstorganisationstheorien gewähren Einblick in Entstehungsprozesse sozialer Strukturen und Systeme.

Die erwähnten Theorien möchten wir hier unter dem Begriff Systemik zusammenfassen (vgl. Darstellung bei Bergmann 2001, S. 233 ff.). Systemisch ist ein verwirrendes Wort, das oft mit „systematisch“ verwechselt wird. Systemisch meint soviel wie „auf ein System bezogen“ oder „dem System dienlich.“ Mit systemisch ist eine systemtheoretische Denk- und Verhaltensweise gemeint, die durch Systemrationalität geprägt ist. Systemisches Verhalten kann also als vernünftiges Verhalten im Sinne des Systemerhalts und der sinnvollen Weiterentwicklung begriffen werden. Im Gegensatz zur Zweckrationalität wird hier nicht behauptet, man könne wissen, welcher Zweck für einen Akteur oder eine Organisation der richtige ist, und es erscheint nicht wahrscheinlich, dass man diesem Zweck auch noch die passenden Mittel zuordnen kann. Es wird weniger geplant, als Entwicklung ermöglicht. Im systemischen Ansatz wird akzeptiert, dass soziale Systeme wie Unternehmen, Organisationen und Marktbeziehungen keine leicht erkennbare Binnenlogik und Struktur aufweisen. Sie werden für dynamisch komplex und somit schwer über-

schaubar gehalten. Sie weisen eine chaotisch fluide (dissipative) Struktur auf, die nicht einfach erkennbar ist und sich nur im permanenten Wandel erhält. Was also dem System zur Weiterentwicklung dient, kann nicht sicher ermittelt werden.

Insofern schaut man aus der zweiten Ordnung auf das System und versucht es in seinem wirksamen Verhalten zu fördern und in negativ driftenden Prozessen zu stören. Dies geschieht mittels Kontextsteuerung. Die Kunst besteht darin, die driftenden, problematischen Situationen von den positiven zu unterscheiden sowie die richtigen Gelegenheiten zur Umsteuerung zu finden und angemessene Interventionsformen zu entwickeln. Die vernünftige Verhaltensweise ergibt sich in emergenten Prozessen, d. h. sie entsteht im Verlaufe der Lösungsprozesse.

1.2.1 Ein systemisches Unternehmens- und Interaktionsmodell

Besonders überraschend erscheint die Trivialisierung der Unternehmens- und Interaktionsmodelle, also der Vorstellungen über das, was beeinflusst werden soll. In der Literatur existieren sehr einfache Modelle von Märkten und Unternehmen, die durch spezifische Prämissen zurechtgestutzt werden.

Die individuenzentrierte Systemtheorie beschreibt Unternehmen und Märkte als soziale Systeme, die sich aus den kommunikativen Handlungen der jeweiligen Akteure bilden (Etsom 2003). In diesem Ansatz erhalten Erkenntnisse der Bewusstseins- und Gehirnforschung sowie Persönlichkeitstheorien und Verhaltensmuster wieder eine große Bedeutung. Kurz gesagt, der Mensch kehrt zurück in das soziale System. Die Akteure bringen jeweils ihre „eigenartigen“ Sprach- und Interaktionsstile ein, werden aber auch durch die Systemeigenschaften (z. B. Unternehmenskultur, Umgangsformen) geprägt. Die Akteure kehren wieder als Komponenten in die sozialen Systeme zurück. Diese bilden spezifische Interaktionsmuster aus, die das System stabilisieren. Individuen werden als biologische, kognitiv-affektive Systeme betrachtet, die im Rahmen ihrer jeweiligen physischen und psychischen Voraussetzungen (Persönlichkeit, Leitmotive, Konstitution) als Beobachter individuelle Wirklichkeitsmodelle erzeugen. Dieser Ansatz eröffnet Zugänge zu anthropologischen, soziobiologischen, psychologischen und kognitionswissenschaftlichen Erklärungen menschlichen Verhaltens und Handelns (Bergmann 2003 c). Besondere Beachtung finden Merkmale der Persönlichkeit und die daraus maßgeblich abgeleiteten Leitmotive (*Basic Desires*) der Individuen (Reiss 2000).

Soziale Systeme werden von Individuen durch deren Interaktionen gebildet. Dabei bezeichnet das Muster der wiederkehrenden Interaktionsbeziehungen zwi-

schen den Individuen die Organisation des Systems. Weil die Individuen durch ihr Verhalten und Handeln das soziale System konstituieren, können sie entweder zu seiner Stabilisierung (z. B. Reproduktion) oder auch zu seiner Veränderung (z. B. Innovation) beitragen. In diesem Sinne organisiert und regelt sich ein soziales System selbst. Die Bedeutung der einzelnen Individuen für den Prozess der Systemkonstitution kann daher gar nicht überschätzt werden: Es kommt im sozialen Netzwerk darauf an, wie das Verhalten jedes Einzelnen im Zusammenspiel mit dem Verhalten der anderen wirkt. Individuen wirken in temporaler oder lokaler Differenzierung gewöhnlich an der Konstituierung mehrerer sozialer Systeme mit (z. B. Familie, Unternehmen, Peers). Die sozialen Systeme bilden sich aus ihren typischen Elementen immer wieder neu. Dabei neigen sie paradoxerweise zur Stabilisierung des Gewohnten. Wenn man Märkte (Kundenbeziehungen) und Unternehmen verbessernd verändern will, muss man die Routinen stören oder irritieren sowie Strukturen labilisieren.

In diesem Projekt wird vorgestellt, wie eine kontextuelle, indirekte Beeinflussung und Entwicklung ermöglicht werden kann. In einem Prozessverlauf (Solution Cycle) werden systemische Interventionsmöglichkeiten für die systematische und zugleich kreative Entwicklung der Markt-Kommunikation vorgestellt.

Systemische Manager(innen) haben dabei die Aufgabe,

- Impulse zu geben,
- den Rahmen zu entwickeln und
- die geeignete Atmosphäre zu gestalten,

um Entwicklung und Lernen, also Vitalität zu ermöglichen. Sie gestalten also indirekt kontextuell.

Die Entwicklung einer gemeinsamen Kultur und förderlichen Atmosphäre (Böhme 1995) ermöglicht zusätzlich Verständigung, Engagement und dauerhafte Beziehungen. Agieren besteht in systemischer Perspektive hauptsächlich in kreativer und empathischer Kommunikation: Zuhören, Sprechen, Gesten, Nicht-Sprechen usw. In einer Abfolge von Verstehen, Öffnen und Lernen werden soziale Systeme durch Sprache verändert. Es wird Konfluenz erzeugt, nicht instruktiv beeinflusst, sondern indirekt über das Erzählen und Eröffnen anderer Sichtweisen, die Einfügung neuen Wissens und anderer Interaktionsformen, durch mittelbare Veränderung des Umfeldes (Zwingmann/Schwertl u. a. 1998, S. 116 f.).

Soziale Systeme können nur sinnvoll beeinflusst werden, wenn eine grundsätzliche Orientierung gegeben wird. Die konventionell gesetzten Ziele sind kaum begründet und wenig operational. Die Gewinnmaximierung oder eine einseitige

Shareholder-Value-Orientierung werden in der überwiegenden Anzahl von Publikationen als Hauptzielsetzungen stillschweigend vorausgesetzt.

In den Lehrbüchern finden sich kaum Hinweise auf Entstehung und Entwicklung von Zielen im Unternehmen. So sind die didaktisch gut aufgebauten Lehrbücher relativ theoriefern und zweckrational (vgl. Meffert 2000, Becker 2000, Kotler 2000 u. v. a. m.). Bei Kotler lässt sich wenigstens in den letzten Jahren eine Weiterentwicklung erkennen. In der Ausgabe 2000/2001 spricht er von fairem Austausch und Wertgewinn beider Seiten (vgl. Kotler/Bliemel 2001, S. 5). 1980 tönt das noch in der klassischen Version (vgl. Kotler 1980). Bei Doyle (1994) wird in der Einleitung ein neuer Ansatz angekündigt, ohne dass sich das im Text bestätigen lässt. Bei Fill sind systemische Gedanken schon erfreulich deutlich eingearbeitet (vgl. Fill 1999). Die Begründung, die Herkunft, Fristigkeit, Bildung und Aushandlung dieser Ziele werden kaum problematisiert. Kurz gesagt, die Sichtweisen und Interessen der verschiedenen *Stakeholder* finden keine Berücksichtigung und kaum ein Akteur wird wissen können, wie er oder sie sich im Sinne des Systems verhalten soll. In den letzten Jahren dominierte die einseitige Shareholder-Perspektive. Auch interessante Ansätze wie die *Balanced Scorecard* werden in den meisten Fällen wieder auf die Finanzperspektive verengt. Unternehmensergebnisse werden aber von allen Stakeholder-Gruppen beeinflusst. Als übergreifende Zielsetzung schlage ich deshalb die Vitalität vor (hier im Sinne von Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit). Man kann davon ausgehen, dass alle Beteiligten an der Weiterentwicklung und dem Fortbestand des jeweiligen Systems interessiert sind, da sie daraus ihre Ressourcen beziehen. Vitale Systeme sind auf innere Diversität und permanente Entwicklung angewiesen. Die praktische Umsetzung ist gegeben. Es ist einfach vorstellbar, wie in spezifischen Situationen größere Vitalität erzeugt werden kann. Eine universelle und operationalisierbare Zielvorstellung erscheint unabdingbar, um Sinn von Unsinn, Passendes von Unpassendem sowie Systemförderliches von Partikularinteressen zu unterscheiden sowie überhaupt ein Modell der Wirksamkeit zu entwickeln (vgl. zur Werbewirkungsforschung Schmidt/Zurstiege 2001 und besonders Merten 1994). Eines der Hauptprobleme dabei ist, dass wir zur Bestätigung unserer Erwartungen neigen und vorzugsweise erkennen, was wir schon kennen.

Die an anderer Stelle beschriebenen Kriterien der *Balanced Scorecard* bieten eine weitere Möglichkeit zur Konkretisierung der universellen Zielsetzung. Rentabilität, Effektivität, Entwicklungs- und Lernfähigkeit müssen zusammenkommen, um ein System vital zu erhalten (Bergmann 1996, Bergmann/Meurer 2003 b). Die Kriterien, die wir als relevant erachten, resultieren aus empirischen Beobachtungen und können theoretisch hergeleitet werden. Die induktive und deduktive Begründung ist an anderer Stelle näher ausgeführt worden (vgl. Ausführungen zu den Best Patterns bei Bergmann 2001, Bergmann/Meurer 2001 a).

1.2.2 Systemisches Unternehmens- und Marktmodell

Besonders überraschend erscheint die triviale Modellierung von Unternehmen und Märkten, also der Vorstellungen über das, was beeinflusst werden soll. In der Literatur existieren sehr einfache Modelle von Märkten und Unternehmen, die durch spezifische Prämissen zurechtgestutzt werden.

Mit Abbildung 1 soll die systemische Sichtweise von Unternehmen deutlich gemacht werden. Die spezifischen Interaktionsmuster zwischen Menschen prägen den Organisationscharakter. Jedes Mal, wenn zwei Menschen aufeinander treffen, kann daraus ein soziales System mit bestimmten Eigenschaften entstehen. Die Art der Kommunikation prägt dabei von Anfang an den Charakter des Systems. Die Art der Wahrnehmung der Wirklichkeit ist jeweils maßgeblich von individuellen Erfahrungen und Eigenschaften der Akteure geprägt. Schon beim Erstkontakt klärt sich, ob die Personen harmonieren oder nicht. Es entwickeln sich im wiederholten Falle typische Sprachstile und Usancen, aber auch gemeinsames Wissen (Synreferenzen). Sukzessive entsteht daraus der Systemcharakter, der wiederum attraktiv oder unsympathisch für weitere Akteure wirkt. Bestimmte Persönlichkeitstypen zieht das System an, andere hält es auf kritischen Abstand.

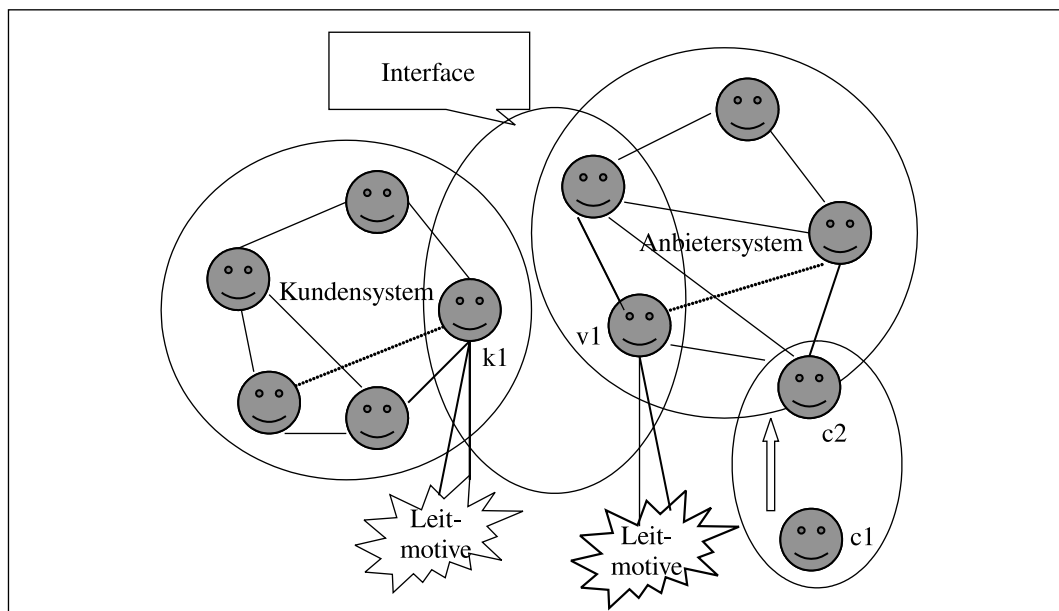
In weiteren Interaktionsepisoden werden symbolische Ordnungen vermittelt, die ein soziales System entstehen lassen, das zur Selbsterhaltung drängt. Es entsteht eine gemeinsame Welt zwischen Akteuren, die Bedeutung gewinnt aus der Unterscheidbarkeit zur Umwelt. Es entsteht Identität in einem sich selbst erhaltenden System, das zwar dazulernen kann, dann aber nur systemrational, also im Sinne des Systems. Imitationen durch die Umwelt können zum Systemerhalt beitragen, sie finden Verwendung aber nur, wenn sie zum akzeptierten Sprachcode gehören. Zuweilen versuchen einzelne Akteure ihre Codes anderen aufzuzwingen oder zumindest schmackhaft zu machen. Dabei werden zum Beispiel attraktive ästhetische Formulierungen genutzt, die ein symbolisches Vakuum füllen. So prägen zum Beispiel Werbeagenturen ihre Semantik ihren Auftraggebern auf, die sie dafür auch noch finanzieren, oder andere versuchen, ihre Identität zu stärken, indem sie sich sprachlich symbolisch abgrenzen (Jugendliche von ihren Eltern, Snobs von gewöhnlichen Konsumenten).

Der Kontakt zu weiteren sozialen Systemen funktioniert nach einem ähnlichen Prinzip. Einzelne Akteure treten zum Beispiel als Repräsentanten des Systems (z. B. Verkäufer) mit anderen Systemrepräsentanten (Einkäufer) in Kontakt. Hierbei kann eine intensive Marktbeziehung entstehen. Abhängig ist dies von dem Grad der Ähnlichkeit und der Diversität. Ähnlichkeit ist eine wesentliche Komponente von Sympathie, Andersartigkeit löst oft Attraktivität aus. Beziehungen entstehen und bleiben erhalten, wenn sich die Partner gegenseitig Entwicklungsmöglichkeiten versprechen (Willi 1996). Ob Kooperationen als lohnend erkannt

werden, hängt wiederum von den individuellen Einschätzungen der Beteiligten ab. Die Lösungen, wie die Probleme, haften nicht einzelnen Personen an, sondern sind Ausdruck der spezifischen Relation zwischen den Akteuren.

Abbildung 1

Unternehmen und Märkte als soziale Systeme



Ein Unternehmen (z. B. Anbietersystem) erhält seine Identität durch integrierte Kommunikation von innen nach außen. Das soziale System hat eine Differenz zum Umfeld aufrecht zu erhalten, muss sich aber trotzdem mit den Anforderungen des Umfelds arrangieren. Der Kontakt entsteht durch Unterscheidung an der Grenze zwischen System und Umwelt. Diese Unterschiede können relevante Informationen darstellen. Das Management (c1) kann nur mittelbar auf andere Akteure (c2) einwirken, die wiederum auf weitere Akteure (v1, Verkäufer am POS) kontextuellen Einfluss nehmen. Der Käufer (k1) ist wiederum in sein System (Familie, *buying center*) eingebunden. Erfolgreiche Kommunikation ist zu erwarten, wenn jeweils den Motiven der beteiligten Akteure entsprochen wird, sie also im Einklang mit ihrer Leitmotivation agieren können. Immer jedoch lauert die doppelte Kontingenz, das Missverstehen des Missverstehens.

Die hier skizzierte Beziehung zwischen Kunde und Anbieter lässt sich ohne Weiteres auch auf die Interaktion in der Kompetenzentwicklung beziehen. Lernen funktioniert besonders effektiv, wenn sich die Akteure auf die Erlebniswelt der jeweils anderen Seite einlassen.

Soziale Systeme bilden sich auf der Basis sozialer Interaktionen. Das jeweilige System „überlebt“, wenn es genügend Identität aufweist und diese Identität (Ähn-

lichkeit) mit der Attraktivität in Balance bringt. Management muss versuchen, diese Balance herzustellen (Bergmann 2003 d).

1.2.3 Leitmotive und Persönlichkeitsmerkmale als Basis einer differenzierten Rationalitätsauffassung

In der Managementwissenschaft wird häufig noch eine monoversale Rationalität unterstellt. Menschen reagieren sehr unterschiedlich auf wahrgenommene Signale. Der „freie Wille“ existiert nur eingeschränkt. Vielmehr lässt sich beobachten, dass Menschen in vielen Bereichen charakterdeterminiert, aber unbewusst reagieren. Es lässt sich ein „Veto des Ich“ beobachten. Diese Eingriffe in Abläufe sind hochgradig persönlichkeitsbezogen (Roth 2001, S. 449).

Persönlichkeit resultiert aus individuellen Erlebnissen des Menschen sowie angeborenen Anteilen. Schon im frühen Stadium des Lebens ist die Persönlichkeit festgelegt (Roth 2001, S. 341 ff.; Singer 2003, S. 110) Die Konstanz resultiert aus drei Phänomenen: der früh abgeschlossenen Gehirnentwicklung, der Tendenz jedes Individuums, sich die passende Umwelt auszusuchen, was Bestärkungen der eigenen Erlebniswirklichkeit auslöst, und sie resultiert zudem aus dem Bemühen des Individuums, eine gewisse Verlässlichkeit auszubilden, um sozialfähig zu wirken. Persönlichkeiten entwickeln sich aus ererbten (Konstitution, Gehirnentwicklung) und erlernten Anteilen (Fähigkeiten, Wirkungen im Umfeld). Die Persönlichkeit ist ein hoch individuell und sozial konstruiertes Phänomen, da das eigene Erleben von Kränkungen und Bestärkungen eine große Rolle bei der Selbsteinschätzung spielt.

Die individuelle Bedeutungszumessung und Persönlichkeitsentwicklung erscheint als ein schwierig nachvollziehbarer Prozess. Theoretisch vorstellbar wäre, die Persönlichkeit in jedem Einzelfall zu erklären und daraus Verhaltensdispositionen herzuleiten, praktisch ist das – insbesondere für Management- und Weiterbildungsbelange – oft zu aufwändig (zur Kategorisierung von Persönlichkeitsmerkmalen siehe die Modelle des Brain Mapping, vgl. Bergmann 2003 e sowie Darstellungen bei Roth 2001, S. 171 ff. und Erpenbeck/Heyse 1999, S. 106 ff.).

Deshalb bietet es sich an, die aus der Persönlichkeit resultierende Leitmotivstruktur als Orientierung zu nutzen. Entscheidungen und Verhalten resultieren aus unbewussten Motiven. Motive wiederum sind persönlichkeitspezifisch geprägt. Motive sind dauerhafte individuelle Dispositionen, die Entscheiden und Handeln im Sinn einer Wert- und Bedeutungszumessung maßgeblich beeinflussen. Leit- oder Lebensmotive gelten als persönlichkeitspezifische Metamotivationen, die als wesentliche Entscheidungs- und Verhaltensbeeinflusser wirken. Diese Motive sind

zumeist unbewusst, aber erheblich einfacher individuenspezifisch zu beobachten und damit auch zu erfassen. Steven Reiss hat in langjährigen Studien wesentliche und zudem Kultur übergreifende Motive (*basic desires*) ermittelt (Reiss 2000, insbesondere S. 17 ff.). Reiss kann damit ein sehr differenziertes und metakulturelles Modell der Grundorientierungen präsentieren, das die Grundlage für ein multiver-sales Rationalitätskonzept bietet.

Auf dieser Basis können sodann Wahrnehmungs- und Kommunikationspräferenzen persönlichkeitspezifisch zugeordnet werden. Kommunikative Aussagen sind mit den unterschiedlichen Motivklassen in Übereinstimmung zu bringen. In Zukunft ist eine erheblich genauere Zuordnung von Kommunikationselementen zu psychografisch abgegrenzten Zielgruppen denkbar. Kommunikations- und Lernmethoden und -designs sollten dann weniger nach Maßgabe von Moden und Vorlieben der Weiterbildungsakteure, sondern mehr nach den unterschiedlichen Präferenzen der Zielgruppe entwickelt werden – mit dem Ziel bedürfnisgerechter Angebote.

Durch *usability workshops* (Klein 2003) wird die Gestaltung von Lernumfeldern nach Präferenzen und Leitmotiven ausgerichtet.

Charakter- und Motivstrukturen erweisen sich als zeitstabile Muster, die eine hinreichende Erklärung des menschlichen Entscheidungsverhaltens ermöglichen. Die Motive sind einfach und individuenspezifisch beobachtbar. So kann Marketing auf Kundenpräferenzen und Leitmotive ausgerichtet werden.

1.2.4 Das Flow-Konzept

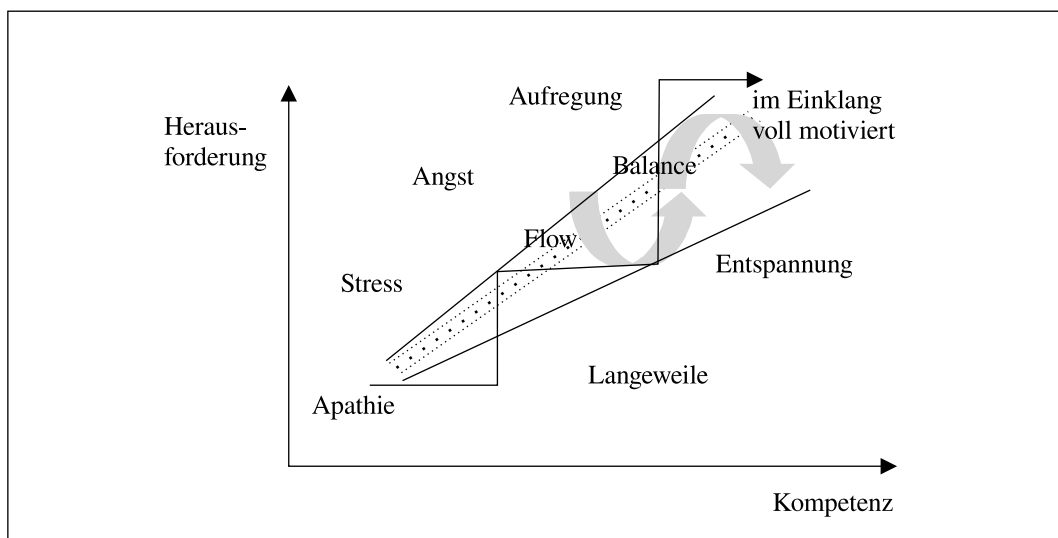
Mit der differenzierten Analyse von Leitmotiven und Kundenbeobachtungen lässt sich u. E. das Flow-Konzept (Czikzentmihaly 1998, 2004) effektiv umsetzen. Flow wird individuell sehr unterschiedlich erzeugt und empfunden. Ein multiver-sales Angebot schafft die Voraussetzungen, um unterschiedlichen Akteuren aus verschiedenen Gründen Flow zu ermöglichen (Bergmann 2004). Dabei muss man sich Flow nicht als extremes und seltenes Glückserlebnis vorstellen, sondern wohl mehr als alltägliches Empfinden, im Einklang mit seiner Umwelt zu koexistieren. Man balanciert zwischen leichter Verunsicherung und Gewöhnung und stellt sich immer anspruchsvolleren Aufgaben. Wenn weder Neues geboten noch eine Fähigkeit zur Bewältigung bzw. Nutzung gegeben ist, verharrt der Mensch in Apathie. Bei weiteren Herausforderungen droht der Stress und die Aufregung oder bei zunehmender Kompetenz die Langeweile.

Flow entsteht, wenn diese Balance zwischen Herausforderung und Routine geschaffen wird. Kunden wünschen sich authentische Überraschungen und vertraute

Qualitäten. Es müssen Basisfaktoren erfüllt und begeisternde Irritationen geboten werden. Dabei sollte die Innovation möglichst anschlussfähige Herausforderungen bieten, die aus dem bisherigen Angebot entwickelt erscheinen, aber einen neuen erkennbaren Nutzen stiften. *Flow* wird erzeugt, wenn weder Überforderung zu Unsicherheit noch Unterforderung zu Langeweile führt. Dieser *Flow*-Kanal wird von jedem Unternehmen in anderer Weise angesteuert. Wer seine Kunden schon immer mit Novitäten und Experimenten konfrontiert hat, ist gezwungen zu experimentieren. Bei konservativen Unternehmen dagegen droht schnell die Überforderung. Mit diesen Kunden ist ausgehend von der bisherigen Kompetenz (die man sich relational also gegenseitig zutraut) eine lernende Entwicklung anzustreben, so dass immer wieder neue Herausforderungen gestellt werden, die dann Lernen möglich machen und die gemeinsame Kompetenz erweitern. Man lernt an Herausforderungen und benötigt deshalb Räume für Experimente und Herausforderungen, in denen fehlerfreundlich erprobt werden kann (Abbildung 2). Alles Gesagte gilt natürlich auch für den internen Bereich, wo Lernen im *Flow* ähnlich abläuft und die Mitarbeiter an ihren Aufgaben wachsen.

Abbildung 2

Flow und Kompetenz



Neben begeisternder Zustimmung sind oft auch Widerstände und Flops nützlich, weil sie Mängel in der Konzeption anzeigen. Zu glatte Verläufe indizieren eher Problem erzeugende Pseudolösungen PePsel (ausführlich dazu in Kapitel 3.4). Diese PePsel sind Lösungswege, die aus einem mehrere Probleme erzeugen: Aktionismus, mehr desselben, Nicht-Kommunikation, mangelnde Integration der Akteure, zu viel Kopie, wenig Eigenständigkeit usw. Das Marketcoaching, also die förderliche Begleitung von Marktentwicklungsprozessen, die Beobachtung aus zweiter Ordnung (Supervision, Coaching, Reflexion), ein Klima des Vertrauens und heterogene Teams sind einige Beispiele für dauerhafte Lösungswege. Zur För-

derung der Akzeptanz kann es sinnvoll sein, die Kommunikations- und Interaktionsprozesse durch internes und externes Coaching zu begleiten.

Die multiversale Innovationspolitik dient der zeitstabilen Differenzierung der Marktangebote. In *usability labs* können neben Basis- und Schlüsselfaktoren auch Begeisterungsfaktoren mit Hilfe der *brain map* und Leitmotivanalyse durch biotische Tests und mediale Beobachtungen ermittelt werden (Klein 2003, Underhill 2000). Die Integration von Kunden in den Erstellungsprozess (*Customer Integration*) erscheint nicht nur im *b to b* Bereich notwendig (Kleinaltenkamp 1995). Da an die persönlichkeitspezifischen Ausprägungen auch Wahrnehmungs- und Denkformen gekoppelt sind, können Produkte und Dienste individualspezifisch gestaltet und kommuniziert werden.

Wesentliche Aufgabe ist im Marketing die Inszenierung und kommunikative Einbettung von Angeboten. Die Funktion und Form eines Produkts bestimmt nur unwesentlich über den Verkaufserfolg. Am Beispiel der Ergonomie ist das leicht deutlich zu machen: Sitzen wir doch gerne fünf Stunden im Biergarten auf einem Brett. Auch die Sitzqualität im Kino ist von der Begleitperson und der Güte des Films abhängig und nicht von der Bestuhlung.

Dabei spielen das *story telling* und die Nutzung anschaulicher Metaphern und Bilder eine entscheidende Rolle. (Zaltmann 2003, S. 198) Ein Produkt lässt sich insbesondere dann positiv assoziieren, wenn persönlichkeitspezifische Inhalte in „Geschichten“ rund um das Produkt eingebunden werden (Spitzer 2003, S. 453; Zaltman 2003, S. 177).

Auch die Kommunikationsinhalte und Interfaces können auf spezifische Charaktere und Motive ausgerichtet werden. Entweder ein Unternehmen spricht diverse Segmente mit unterschiedlichen Medien, Stilen und Kommunikationsinhalten an oder es werden wesentliche Entscheidungsgruppen mit gezielten Strategien individuell angesprochen. So können wichtige Zielpersonen (*opinion leaders, key accounts*), die ähnliche Persönlichkeitsmerkmale aufweisen, mit für sie jeweils wesentlichen Argumenten überzeugt und emotional aktiviert werden. Insgesamt ergibt sich die Möglichkeit einer differenzierten (und dauerhaften) Positionierung des Unternehmens und seiner Marke. Auch in der Werbung sind in Ansätzen erste Zuordnungen von Werbestilen zu Wahrnehmungs- und Persönlichkeitstypen erfolgt (Reiss 2000, S. 247; Gillies 2002).

Die multiversalen Angebote lassen mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Verständigung und Koevolution von Wirklichkeit zu. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der kooperativen und fairen Haltung gegenüber Kunden zu. In *communities of interest* multiplizieren sich kommunikative Inhalte glaubwürdig und effektiv (Locke 2003). In offener Interaktion sind Kunden als Letztentscheider über den

Erfolg der Angebote einzubinden und mit ihren differenzierten Wünschen zu respektieren. Der *open source* Gedanke kann sich so zu einer neuen Leitidee des Marketings in einer vernetzten Welt entwickeln. Unternehmen geben Anstöße für Innovationen, Marken, Dienste, die relational weiter entwickelt werden. Dauerhafte Beziehungen sind grundsätzlich nur als Gewinner-Gewinner-Lösungen denkbar. Basis für dauerhaft erfolgreiches Marketing bildet die Freundlichkeit und Freude im Umgang miteinander. Nur die Freundlichen überleben (*Survival of the Kindest*), wie Piero Ferrucci es so treffend formuliert hat. Menschen im *Flow* sind kooperativer, freundlicher und generöser (siehe Czikzentmihaly) und glücklich ist, wer Sinnvolles tut und erst an den Nutzen für andere denkt (vgl. Layard oder Kahnemann).

1.3 Kompetenzen als Problemlösefähigkeiten

Kompetenzen verstehen wir in Anlehnung an John Erpenbeck als eine selbstorganisierte Problemlösefähigkeit, die von anderen Akteuren einer Person zugeschrieben wird. Insofern sprechen wir von relationalen Kompetenzen. Sie können nicht absolut und kontextneutral einer Person zugeordnet werden, sondern entwickeln sich im sozialen Feld interaktiv. Ähnlich wie von relationalen Persönlichkeiten ist von relationalen Kompetenzen zu reden.

Kompetenzen wirken nicht absolut, hängen den Menschen nicht „objektiv“ an, sondern werden je nach Perspektive unterschiedlich attribuiert. Jeder Mensch wirkt somit je nach Kontext verschieden. Drei Zitate mögen das betonen:

- „Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält.“ (*Max Frisch, Mein Name sei Gantenbein*)
- „Wir bestehen alle nur aus buntscheckigen Fetzen, die locker und lose aneinander hängen, dass jeder von ihnen jeden Augenblick flattert, wie er will; daher gibt es ebenso viele Unterschiede zwischen uns und uns selbst wie zwischen uns und den anderen.“ (*Michel de Montaigne, Essais*)
- „Jeder von uns ist mehrere, ist viele, ist ein Übermaß an Selbsten. (...) In der weitläufigen Kolonie unseres Seins gibt es Leute von mancherlei Art, die auf unterschiedliche Weise denken und fühlen.“ (*Fernando Pessoa, Aufzeichnungen*)

Kompetenzen eines Unternehmens ergeben sich aus der insbesondere von Kunden zugesprochenen Problemlösefähigkeit. Diese Kompetenz ist vor allem an Akteure gebunden. Das Problem lösende Zusammenspiel von Menschen ermöglicht die Entwicklung von Kompetenz in einem sozialen System.

1.3.1 Metakompetenz

Ein Ziel des Forschungsprojekts KOS war die Beschreibung einer Metakompetenz, also einer Kompetenz der Kompetenzen (vgl. Kapitel 1.1.1). Über Metakompetenzen von Akteuren hinaus kann auch von metakompetenten Organisationen und Unternehmen gesprochen werden. Diese sind so organisiert, dass sie entwicklungsfähig und flexibel mit überraschenden und innovativen Problemstellungen zurecht kommen können. Zum Abschluss dieser Studie stellen wir unser Konzept von vitalen Unternehmen vor, die sich in sehr unterschiedlichen Märkten und Umfeldern bewährt haben und ihre Existenz sichern können. Sie wenden so genannte Best Patterns an, also metasystemische Erfolgsmuster, die wir aus der Beobachtung nachhaltig erfolgreicher Systeme extrahiert haben (Bergmann/Meurer 2001, 2003 a, b)

1.3.2 Relationale Kompetenz

Kompetenz geht über Wissen hinaus. Oder anders gesagt, Kompetenz ist Problemlösungswissen oder angewandtes Wissen. Kompetenz ist eine Mischung aus Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft (Marquardt 1981, S. 25). Marquardt erläutert die „Inkompetenzkompensationskompetenz“ selbstkritisch am Beispiel seiner *scientific community*, den Philosophen, die sich häufig für zuständig erklären, kaum einmal fähig und zu allem bereit sind. Weil sie aber über Finesse und Eloquenz verfügen, diesen Mangel kompensieren können, sind sie befähigt, ihre Inkompetenz als Kompetenz erscheinen zu lassen.

Konkreter formuliert Erpenbeck Kompetenz als Selbstorganisationsfähigkeit oder Selbstorganisationsdisposition (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 23 und 129 ff.). Menschen sind kompetent in einem Feld, wenn sie Probleme selbstständig lösen können. Erpenbeck unterscheidet auf der Basis eines Persönlichkeitsmodells vier wesentliche Grundtypen von Kompetenz (personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische, sozial-kommunikative), die wir im Folgenden noch weiter ausdifferenzieren wollen (Erpenbeck 2003).

Die Diskussion um Kompetenzentwicklung ist in den Sprach- und Erziehungswissenschaften, wenn auch unter zum Teil entgegengesetzten Bedeutungen, schon seit längerem existent. Indessen beginnen andere Wissenschaftsdisziplinen wie beispielsweise die Ökonomie mit einer nachhaltigeren Diskussion erst in den letzten Jahren. Die sich auf Kompetenz gründenden Ansätze des „*strategischen Managements*“ oder des so genannten „*ressourcenbasierten Ansatzes*“ unterstreichen die Bedeutsamkeit von Kompetenzen für einen langfristigen ökonomischen Erfolg (Prahalad/Hamel 1990, Rumelt/Schendel/Teece 1991, Teece/Pisano/Shuen

1997, Peteraf 1993, Foss 1995, 1996). Im Verlauf dieser Diskussionen begannen auch andere Disziplinen spätestens ab Mitte der 1990er Jahre, eine verstärkt auf Kompetenz und Kompetenzentwicklung ausgerichtete Diskussion, so u. a. in der Arbeitspsychologie und der Weiterbildungsdiskussion (Dehnbostel u. a. 2002). In der Kognitionsforschung wird seit Ryle (1969) über die Begriffe des deklarativen Wissens (*Wissen, was*) und des prozeduralen Wissens (*Wissen, wie*) diskutiert. Diese Wissensformen hängen eng mit einer vorhandenen Umsetzungskompetenz von Wissen in die Praxis zusammen. Ryle unterscheidet bewusstseinsfähiges Wissen, das auch symbolisch ausgedrückt werden kann und Wissen, das nur in einer ausgeführten Handlung gezeigt werden kann. Auch diese Unterscheidung ist für die aktuelle Kompetenzdiskussion letztlich nicht unwichtig, besonders in der Bewertung von Kompetenzen und ihrer Basis aufgrund von deklarativen oder prozeduralen Wissensbeständen (Franke 2001, S. 16 ff.).

Die bisherige wissenschaftliche Diskussion über Kompetenzen hat gezeigt, dass bislang keine einheitliche Begriffsverwendung erkennbar ist. Besonders in der angelsächsischen Verwendung sind deutliche Unterschiede zu bemerken. Es wird hier häufig von *skills, capabilities, capacities, invisible assets* und *intangible resources* gesprochen, die Begriffe *competence, competency* werden dabei nicht synonym verwendet (hierzu auch Drexel 2002). Es ist aber aus der Position unterschiedlicher Theorieansätze – und den damit einhergehenden Erkenntnisinteressen – auch gar nicht möglich, und vielleicht auch nicht wünschenswert, eine einheitliche Begriffsbestimmung zu etablieren. Erpenbeck bemerkte dazu schon vor einiger Zeit: „Wer auf die Kompetenzdefinition hofft, hofft vergeblich.“ (Erpenbeck 1996, S. 9) Zur grundlegenden Unterscheidung sei hier angemerkt, „... Kompetenzen (sind), die dem Menschen helfen, über die konkrete Einzelsituation hinaus unterschiedliche Situationen und Handlungsfelder zu erschließen und zu gestalten.“ (Knoll 2001, S. 135) Knoll selbst bringt eine deutliche Unterscheidung zwischen den verschiedenen Kompetenzformen, die bisher in der traditionellen Diskussion behandelt worden sind:

- *Selbstkompetenz*: Kenntnisse und Fähigkeiten, die es ermöglichen, sich mit neuen Lebenssituationen auseinander zu setzen
- *Sozialkompetenz*: Kenntnisse und Fähigkeiten, Beziehungen zwischen Menschen unter Einschluss der eigenen Person wahrzunehmen und zu gestalten
- *Schnittmengenkompetenz*: Kenntnisse und Fähigkeiten für die Zusammenschau einander entsprechender, sich überschneidender oder gar gemeinsamer Fragestellungen und Themen in unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen
- *Methodenkompetenz*: Kenntnisse und Fähigkeiten im Blick auf Entwicklung und Gestaltung von Handlungsabläufen und Strukturen

- *Medienkompetenz*: Kenntnisse und Fähigkeiten zur Nutzung und Gestaltung von Medien einschließlich der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien
- *Systemkompetenz*: Kenntnisse, Fähigkeiten und grundlegende Orientierungen im Blick auf das Zusammenwirken von Einzelem und umfassenderer Einheit
- *Kulturkompetenz*: Kenntnisse, Fähigkeiten und grundlegende Orientierungen in der Wahrnehmung des eigenen kulturellen Kontextes in Wechselwirkung mit der eigenen Person bei gleichzeitiger Offenheit für andere Ausprägungen von Kultur
- *Wertekompetenz*: Kenntnisse, Fähigkeiten und grundlegende Orientierungen im Blick auf Werte, an denen sich das eigene Leben und Handeln und der Umgang mit anderen ausrichtet
- *Durchsetzungskompetenz*: zur eigenen souveränen Lebensgestaltung
- *Sachkompetenz*: Kenntnisse und Fähigkeiten im Blick auf Art und Typik von Wissensbereichen sowie auf Möglichkeiten des Zugriffs und der Erschließung

In den mannigfaltigen Beschreibungen in der neueren Diskussion von Kompetenz stehen „*Selbstorganisations- und Selbstoptimierungsprozesse*“ im Vordergrund (Kauffeld 2002, S. 132). Kompetenz wird als „Dispositionsbegriff“ verstanden, der individuelles Handeln unter den Aspekten der Fähigkeiten, Anlagen und Bereitschaft, selbstorganisiert zu handeln, betrachtet (Bergmann 2000). Es handelt sich somit nicht um einen Begriff, der sich in der aktuellen Diskussion auf die Verengung von zertifizierbaren Wissensbereichen, also von deklarativem Wissen bezieht, sondern auf die Verschränkung verschiedener Wissensanteile mit deutlicher Präferenz der Befähigung, Wissen praxisgerecht anzuwenden und Fähigkeiten sowie Bereitschaft zur Lösung von Problemstellungen zu besitzen.

Ferner sind in diesem Zusammenhang die schon erwähnten Ansätze aus der Wirtschaftswissenschaft interessant, die auf organisationaler Ebene ansetzen. Diese Ansätze diskutieren die *Kompetenz zur Wettbewerbsfähigkeit* von Unternehmen und versuchen, bestimmte Kompetenzkategorien zu unterscheiden. So arbeitet Winter mit einem Katalog von zentralen Kompetenz-Dimensionen, in dem danach unterschieden wird, welche Bedeutung sie für eine Organisation haben können:

- stillschweigend/benennbar,
- lehrbar/nichtlehrbar,
- ausgesprochen/nichtartikulierte,
- in der Anwendung beobachtbar/nicht beobachtbar,
- vielschichtig/einfach,
- systemzugehörig/unabhängig) (Winter 1987, S. 170 ff.).

Einen weiteren Ansatz zur Kompetenzbestimmung auf der Ebene von Organisationen macht Teece. Er unterscheidet zwischen:

- allokativen,
- transaktionalen,
- administrativen und
- technischen Kompetenzen,

welche die kompetenzgestützten Potenziale einer Organisation ausmachen (Teece u. a. 1994). Wirtschaftswissenschaftlich gesehen stützt sich die Kompetenzforschung vor allen Dingen auf die *evolutionäre Ökonomik* und den *ressourcenbasierten Ansatz*. Sie leidet allerdings oft an einer struktur- oder objektbasierten Sichtweise des Kompetenzbegriffs. So wird Kompetenz in den verschiedenen Konzepten vielfach als Tiefenstruktur von Unternehmen angesehen, den Handlungsroutrinen, der strukturellen Aufbau- oder Ablauforganisation zugehörig; Individuen werden dabei als austauschbar eingestuft. Darüber wird oft vergessen, dass die primären Produzenten, Speicher und Realisierenden von Kompetenzen die Menschen einer Unternehmung sind.

Vielfach werden in den dynamischeren Varianten der wirtschaftswissenschaftlichen Ansätze Lernen und Kompetenzentwicklung in einer neuen Form als eine Veränderung von greifbaren und nicht greifbaren Ressourcen in so genannten lernenden Organisationen gesehen. Ausgeblendet wird dabei oftmals die wirkliche Entstehung der Kompetenzen, also der eigentlich interessante Entwicklungsgang (zur Kritik vgl. Schreyögg 1999, Blohm 2000). Es gibt hier erste zaghafte Ansätze von Analysen zur Bedeutsamkeit der Korrelation von ökonomischer Kompetenzforschung und der Forschung über organisationale Lernprozesse. Allerdings fehlt nach wie vor ein tief greifender synthetisierender Forschungsansatz, der fruchtbare Ergebnisse liefert (erste Ansätze u. a. bei Hennemann 1997).

Zu beobachten ist in der wissenschaftlichen Diskussion – und hier über die verschiedenen Disziplinen hinausgehend – jedoch eine geteilte Grundeinschätzung, dass Kompetenzentwicklung und die Entfaltung von Lernprozessen in enger Entwicklungsgemeinschaft stehen (Bernien 1997). Bernien macht im Zusammenhang beruflicher Kompetenzentwicklung darauf aufmerksam, dass verschiedene Ebenen unterschieden werden sollten. Er identifiziert dabei vier Ebenen des Lernens: individuelles Lernen, Gruppenlernen, Lernen in Organisationen/Regionen, gesamtgesellschaftliches Lernen (Bernien 1997, S. 38). Die Analyse von Bernien ist allerdings im Hinblick auf wissenschaftliches Wissen über Lernprozesse in den einzelnen Ebenen und zwischen ihnen sehr desillusionierend: „Es fehlen nicht nur weitestgehend die Kenntnisse darüber, wie kollektive Lernprozesse im einzelnen ablaufen, sondern auch wie sie sich mit individuellen Lernprozessen verbinden,

welche Vermittlungsprozesse dabei ablaufen, wie kollektives Wissen angeeignet und gespeichert wird, wie Erfahrungen und Wissen innerhalb von Gruppen transferiert und auf andere übertragen werden, wie die Motivierung und Steuerung von kollektiven Lernprozessen stattfindet, wie sich schließlich die kollektiven Lernprozesse dokumentieren und festhalten lassen und welche Synergieeffekte sie bringen.“ (Bernien 1997, S. 38) In neueren Forschungsansätzen wird somit auf die Notwendigkeit von Mehrebenenanalysen hingewiesen. Kompetenzentwicklungsprozesse, so wird herausgehoben, sind nicht nur auf Gruppen, Organisationen oder Individuen beschränkt. Auch Branchen und Regionen spielen dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle (Amin/Wilkinson 1999).

In der Soziologie wird teilweise, im Zusammenhang von Untersuchungen über technische Entwicklungen und den Erfordernissen der Entstehung neuer Kompetenzen, deutlich auf eine Verknüpfung von Technikentwicklung und Kompetenzentwicklung verwiesen (beispielsweise Baethge 2001 oder Baethge-Kinsky 2001). In anderen wissenschaftlichen Diskussionen wird die Entwicklung von technischen Kompetenzen und die gleichzeitige Entwicklung von „Markt- und Kundenkompetenzen“ herausgehoben. Konkret heißt dies, dass zwei Zentralkompetenzen vorhanden sein müssen, einerseits die Fähigkeit, neue Produkte zu entwickeln und andererseits diese neuen Produkte am Markt zu verkaufen. Sicherlich ist diese Diskussion deutlich von der wirtschaftswissenschaftlichen Sichtweise geprägt, allerdings bleibt anzumerken, dass im Zusammenhang mit beruflicher Kompetenzentwicklung der market view deutlich wichtiger wird.

Es bleibt in der bisherigen knappen Betrachtungsweise der Kompetenzdiskussionen in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen festzuhalten, dass der Kompetenzbegriff auf drei Ebenen verortet werden kann:

- Einmal als *personale Eigenschaft*, im Sinne personaler Handlungsvoraussetzungen und Lernfähigkeiten,
- darüber hinaus als *organisationale Eigenschaft*, sozusagen als die Kombination des Wissenssystems einer Organisation durch die Personen oder
- als *Mehrebeneneigenschaft*, also in der Strukturierung von Organisationen und Regionen zugrunde gelegte Handlungsalternativen zur Lösung eines Problems (Albrecht 1997).

Eines wird in den sehr unterschiedlichen Diskursen über Kompetenz deutlich: Die getroffenen Definitionen basieren allesamt auf sozial konstruierten Zuschreibungen, also in *Erwartungs-Erwartungen* auf personaler, organisationaler und inter-organisationaler Ebene. Diese Erklärung ist nicht, wie es scheinen könnte, eine Tautologie, sondern hierin steckt der soziale Tatbestand, dass Kompetenz immer das ist, was die jeweils Definierenden verlangen. Es sei dabei nur am Rande auf die nicht unwichtige Gegebenheit hingewiesen, dass sich infolgedessen in der

Kompetenzdefinition auch ein Machtprozess ausdrückt. Es geht in diesem Zusammenhang immer um die „Anschlussfähigkeit“ als grundlegendes Merkmal von Kompetenzen. Darüber hinaus handelt es sich allerdings um die Festlegung dessen, was als kompetente Handlung angesehen wird und was nicht. Kompetenz ist somit keine ausschließlich an sachorientiert gesetzten Standards ausgerichtete Befähigung, sondern ist immer gleichzeitig auch die Erwartung, in konkreten Situationen erwartungsgerecht zu handeln. Die Ausschlag gebende Unterscheidung liegt allerdings darin, was als angemessenes Handeln angesehen wird und was nicht. Diese Unterscheidung ist sozial produziert und unterliegt u. a. einem Machtprozess nach der Devise „Wer macht die Regeln?“ Kompetentes Handeln und Kompetenzentwicklung basieren also nie allein auf der Bewertung sachlich-objektiver Gegebenheiten oder sind rein rational bestimmt, wie es die sich auf Kompetenz gründenden Ansätze des strategischen Managements glauben machen wollen. Der symbolische Gehalt von Kompetenzdefinition und Kompetenzen ist in diesem Zusammenhang nicht zu unterschätzen. Kompetenzdefinitionen sind so immer auch Definitionen des Persönlichkeitswertes und der Übereinstimmung mit den erwünschten Handlungsalternativen.

1.4 Kompetenz als Persönlichkeitsmerkmal

Kompetenzen resultieren aus der biografischen Entwicklung mit ererbten und erworbenen Elementen. Sie sind insofern persönlichkeitspezifisch (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 190 ff.; Bergmann 2003 c). Persönlichkeiten bilden sich schon in frühem Entwicklungsstadium aus. Persönlichkeitsentwicklung ist Entdeckung von Temperamenten, Talenten, Stärken und Schwächen (vgl. Kapitel 1.2.3). Im Erwachsenenalter geht es mehr um die Entdeckung der eigenen Merkmale, die Weiterentwicklung positiver Anteile und die Kompensation negativer Aspekte. Die Persönlichkeit entwickelt sich aus ererbten (Konstitution, Gehirnentwicklung) und erlernten Anteilen (Fähigkeiten, Wirkungen im Umfeld) und ist damit ein hoch individuell und sozial konstruiertes Phänomen.

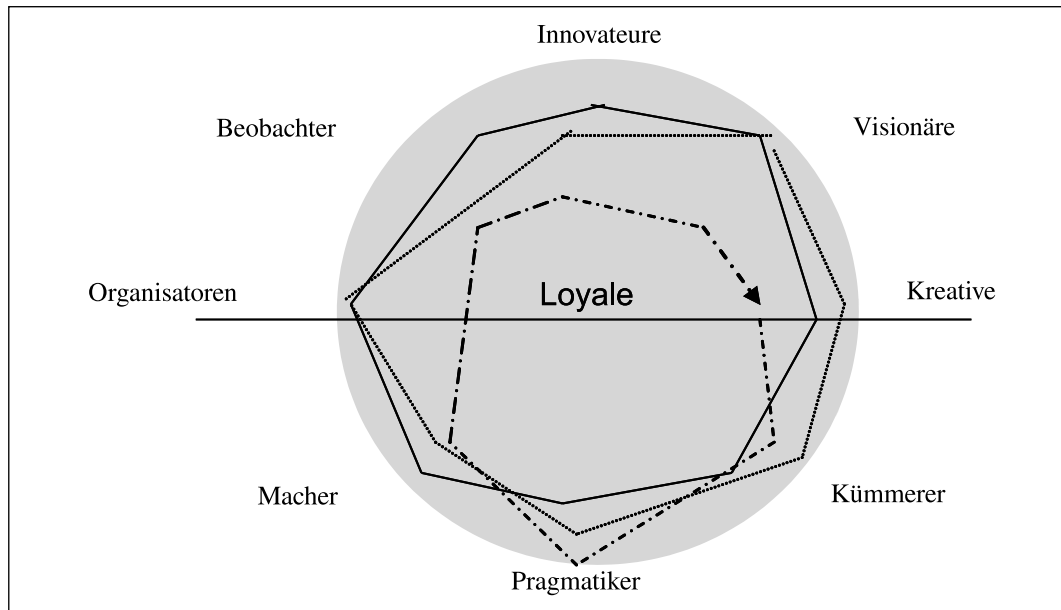
1.4.1 Brain Mapping

Eine Integration der Persönlichkeitsbeschreibungen bietet die *Brain Map*, in die wesentliche Ansätze aus verschiedenen Wissenschaften integriert wurden. Wir haben dieses Modell aus Erfahrungswissenschaften, den Typologien von Jung und modernen Intelligenz- sowie empirischen Forschungen musterhaft zusammengestellt. Es ergibt sich eine weit gehende Übereinstimmung der unterschiedlichen Ansätze. Die *Brain Map* enthält neun führende Charaktermerkmale, die sich auch

als Kompetenzen und Intelligenzformen interpretieren lassen (Bergmann 2001, 2003 c, Gardner 1991). Somit können Unternehmen und Teams die Varietät erweitern, wenn mannigfache Kompetenzen integriert, also Reichhaltigkeit und Differenz als Ressourcen aufgefasst werden. In Abbildung 3 ist das durch die unterschiedlichen Kompetenzprofile angedeutet.

Abbildung 3

Brain Map



Zur Kategorisierung von Persönlichkeitsmerkmalen und damit auch Kompetenzen verweisen wir auf die Modelle des *Brain Mapping* und der Persönlichkeitsforschung (Bergmann 2001, S. 272 ff.; 2003 d; Roth 2001, S. 171 ff.; Gardner 1985, 1998). Durch Beobachtung (Sprach- und Verhaltensanalyse, Biologische Tests) und Befragung (Fragebögen mit Selbst- und Fremdeinschätzung) können relativ schnell und einfach Kompetenzen ermittelt werden (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 106 ff.; Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003).

1.4.2 Basic Desires – Leitmotive

Zusätzlich bietet sich an, die aus der Persönlichkeit resultierende Leitmotivstruktur als Orientierung zu nutzen. Entscheidungen und Verhalten resultieren aus unbewussten Motiven. Motive wiederum sind persönlichkeitspezifisch geprägt. Motive sind dauerhafte individuelle Dispositionen, die Entscheiden und Handeln im Sinn einer Wert- und Bedeutungszumessung maßgeblich beeinflussen. Leit- oder Lebensmotive gelten als persönlichkeitspezifische Metamotivationen, die als we-

sentliche Entscheidungs- und Verhaltensbeeinflusser wirken. Diese Motive sind relativ einfach, um Individuen spezifisch zu beobachten und damit auch zu erfassen. Steven Reiss hat in langjährigen Studien wesentliche und zudem kulturübergreifende Leitmotive (*basic desires*) ermittelt (Reiss 2000, S. 17 ff.): Rache, Romantik, Ernährung, Neugier, Anerkennung, Idealismus, Sport, Macht, Sozialer Kontakt, Status, Unabhängigkeit, Familie, Ordnung, Sparen, Ehre und Ruhe.

Reiss kann damit ein sehr differenziertes und metakulturelles Modell der Grundorientierungen präsentieren, beschreibt aber in unseres Erachtens problematischer Weise sehr negative und positive Aspekte nebeneinander. Rache und Vergeltung (*vengeance*) sind wahrscheinlich Leitmotive, die auch positiv beschreibbar sind in Form von Durchsetzungskraft, Wettbewerbsorientierung und Handlungsfreude. Wie sich die Persönlichkeitsaspekte äußern und entwickeln, hängt stark von der Sozialisation und der speziellen Familienkonstellation ab. Es empfiehlt sich insofern, die Kategorien wertneutral zu formulieren. Für Rache bietet sich der Begriff Wettbewerb (Freude am Wettstreit), für Status der Begriff Respekt an.

1.5 Rationale vs. relationale Kompetenzen

Viel schwieriger gestaltet sich die Entwicklung von Kompetenzen. Wenn wir davon ausgehen, dass die Persönlichkeit und damit auch die individuelle Befähigung prinzipiell früh fest liegt, geht es wohl mehr um die zeitige Entdeckung von Stärken und Schwächen eines Menschen und der Wirkung im sozialen Kontext. Kompetenzentwicklung besteht so in der interaktiven Entdeckung der Kompetenzen sowie der Befähigung, diese Fähigkeiten zu erproben und weiter zu entwickeln.

1.5.1 It takes two to tango

Bei der Typologisierung von Persönlichkeiten und Charakteren gerät man schnell in ein Schubladendenken. Menschen werden in einer spezifischen Situation getestet und eintaxiert. So einfach und übersichtlich die Kompetenzmessungsverfahren auch erscheinen, sie leiden unter einem weit reichenden konzeptionellen und systematischen Defizit. Je nach Versuchsanordnung und abhängig auch von der Beziehung des Probanden zum Forscher können die Ergebnisse differieren. Eine systemisch relationale Konzeption lässt Zweifel an den absoluten Kategorisierungen aufkommen.

Im systemisch relationalen Ansatz stellen Charaktere keine absoluten Kategorien dar, sondern sind relativ in Beziehungen zu beschreiben. Systemisch gesehen wirken Menschen kontext- und situationsabhängig. Sie bringen ihr erworbenes Spektrum der Verhaltensmöglichkeiten ein, differieren in ihrer Wirkung aber je nach spezifischer Beziehungskonstellation.

Persönlichkeit und Charakter sind keine den Akteuren anhaftenden Eigenschaften, sondern interaktions- und kontextspezifische Eigenschaften. So spricht man heute von *relationalen Persönlichkeiten*, die sich als Summe der in diversen Beziehungen wirkenden Merkmale ergeben. Auch die aus der Persönlichkeit resultierenden Kompetenzen eines Menschen wirken nicht absolut, sondern erst durch spezifische Beziehungen. Jeder Mensch wird in Bezug zu verschiedenen Menschen unterschiedlich erlebt. Erst in den jeweiligen Beziehungen bilden sich Interaktionsmuster aus, die zum einen von den Akteuren mit geformt werden, die aber auch die Eigenart in einem spezifischen Licht erscheinen lassen. Will man Kompetenzen beschreiben und diagnostizieren, ist es erforderlich, die Beziehungen mit zu denken.

Beispiel „Krebspersönlichkeit“: Die medizinische Forschung kann trotz jahrelanger Analyse keine typischen Persönlichkeitsmerkmale von Krebspatienten feststellen. Wahrscheinlich ist das auf die Fokussierung auf Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Lebensumstände zurückzuführen. Vermutlich existieren „Krebsbeziehungen“, also zwischenmenschliche Konstellationen, die eine schwere Erkrankung wahrscheinlicher machen. Kompetenzen sind insofern auch „systemisch“ und „relational“ zu beschreiben. Kompetenzen entfalten ihre Wirkung erst unter spezifischen Bedingungen.

Aus dem Sport sind die Phänomene bekannt, dass bestimmte Spieler über herausragende Fähigkeiten verfügen, die in einem bestimmten Team zur Entfaltung gekommen sind. Nach dem Wechsel zu einer anderen Mannschaft scheinen sie ihre Kompetenzen eingebüßt zu haben. Erklärbar wird dieses Scheitern erst mit der Beobachtung des veränderten Kontextes (Beziehungen, Kultur). Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale sind insofern relational erklärbar. Persönliche Kompetenzen kommen erst in passenden Beziehungen und Kulturen zur Entfaltung. Kompetenz evozierende Beziehungen zwischen Menschen sind zumindest als eine weitere Komponente mitzudenken.

Menschen erlangen Kompetenz, wenn sie ihre Eigenarten und Talente experimentell erproben und entdecken dürfen und wenn sie in Beziehungskonstellationen aktiv werden, die ihre Kompetenzen fördern. Sie büßen ihre zugesprochene Kompetenz aber auch ein, wenn sie nicht gewürdigt wird.

1.6 Forschungsmethoden

*„Wissenschaftliche Theorien (...) werden nicht nach Wahrheit oder Falschheit, sondern nach ihrer Brauchbarkeit bewertet“
(Feyerabend 1983, S. 216 f.)*

1.6.1 Dichte Beschreibung und Kulturvergleiche

Mit ethnografischen und anthropologischen Methoden haben wir Erkenntnisse über Kompetenzentwicklungssysteme beobachtet, die wir als spezifische Kulturen gewinnen. Die Leitmotive bilden ein brauchbares Grundmuster menschlichen Verhaltens. Diese Leitmotive und Verhaltensmuster kann man mit anthropologischen und ethnologischen Analysen erweitern und spezifizieren. „Meaning is socially, historically and rhetorically constructed“, führt dazu der Ethnologe Geertz aus. Und weiter: „... it’s not simply a matter of presenting a body of facts, it has much more to do with the author’s ethos, with the power of his or her presentation.“ (Entnommen einem Interview, das Olson mit Geertz geführt hat, vgl. <http://jac.gsu.edu/jac/11.2/Articles/geertz.htm>.) Beschreibungen von Wirklichkeit sind somit immer individuell gefärbt. Es existieren keine „objektiven“ Fakten, sondern nur Ansichten einzelner Beobachter. Insofern sollten informationsreiche Beschreibungen auch Wahrnehmungen und Interpretationen enthalten, die einem anderen die Möglichkeit einer individuellen Auslegung offen halten (Harris 1990).

Eine gemeinsame Kultur entsteht dann aus der Ko-Evolution gemeinsamer Erlebniswirklichkeiten. Die dichten Beschreibungen dienen der Deutung von Bedeutungen. Das Verhalten von Menschen ist erst auf der Grundlage von dichten Beschreibungen erklärbar. Dünne Beschreibung liefert wenig „bedeutungsvolle“ Daten. Dichte Beschreibungen stellen die Grundlage für die Entdeckung von Mustern her. Dichte Beschreibungen können sogar erklären, woraus die Konstruktionen konstruiert sind (Barkow 2001, S. 132). So liefert auch Reiss einige evolutionäre Herkünfte von Leitmotiven mit (Reiss 2000, S. 35 ff.). Weitere Ausdifferenzierungen menschlicher Entscheidungslogiken sind den Publikationen der Forscher um Kahnemann zu entnehmen (Gilovich/Griffin/Kahnemann 2002).

1.6.2 Der Mensch im selbstgesponnenen Bedeutungsgewebe – Symbolische Kulturanalysen nach Clifford Geertz

Ein Cowboy und ein Indianer treffen sich in der Prarie. Der Indianer zeigt mit dem Zeigefinger auf den Cowboy. Der hebt als Antwort Zeigefinger und Mittelfinger gespreizt hoch. Der India-

ner faltet die Hände vor dem Gesicht. Da schüttelt der Cowboy locker seine rechte Hand. Beide reiten davon. Der Cowboy kommt heim zu seiner Frau und erzählt: „Stell' Dir vor, ich habe heute eine Rothaut getroffen. Sie hat mit dem Zeigefinger gedroht, mich zu erschießen. Da habe ich dem Indianer mit der Hand bedeutet, dass ich ihn zweimal erschießen würde. Und weil er mich prompt um Gnade gebeten hat, habe ich ihm zu verstehen gegeben, er solle verschwinden.“ Einige Meilen westlich, im Wigwam, erzählt der Indianer seiner Squaw: „Stell' Dir vor, ich habe heute ein Bleichgesicht getroffen. Ich habe ihn gefragt: ‚Wie heißt Du?‘ Da hat er mir geantwortet: ‚Ziege‘. Da hab' ich ihn gefragt: ‚Bergziege?‘ und da hat er geantwortet: ‚Nein, Flußziege‘.“

(Aus: Koch/Krefeld/Oesterreicher: *Neues aus Sankt Eiermarkt*. München 1957, S. 57 f.)

Der Hintergrund moderner Empirie

Die Sozialforschung teilt sich in der Regel auf in sogenannte Empirical Sciences und qualitative Analysen, explorative Sozialforschung sowie Aktionsforschung. Die Quantifizierung sozialer Wirklichkeit ist dabei nur ein Modell der empirischen Wirklichkeitsaneignung, wenn auch über Jahre hinweg das meist verwendete. Es gibt verschiedene Empirietypen, die nach unterschiedlichen Regeln produziert werden. Allen gemeinsam ist, dass sie sich von einer vorwissenschaftlichen Wahrnehmung unterscheiden, d. h. dass sie menschliches Verhalten erklären und prognostizieren wollen. Wir können hierbei zwei unterschiedliche Typen von Sozialwissenschaft überhaupt unterscheiden, einerseits den „*erklärenden*“ (auch nomologisch genannten) Sozialwissenschaftstypus und andererseits den „*verstehenden*“ (auch idiographisch genannten) Sozialwissenschaftstypus. Der nomologisch orientierte Typus ist zuallererst darum bemüht, Gesetzmäßigkeiten, Regelmäßigkeiten zu erkennen und zu benennen. Der idiographisch oder verstehende Wissenschaftstypus will das Fremdverstehen von sozialen Handlungen beschreibend leisten, ihm kommt es nicht auf das Herausfinden von Gesetzmäßigkeiten an. Der Typus der erklärenden Sozialwissenschaften ist nicht zuletzt an nomologisch zu fassenden Tatsachen interessiert, weil somit soziale Handlungen anscheinend prognostizierbar sind und rational kontrollierbarer Handhabung unterliegen können. Nomologische Methoden wollen soziale Erfahrungsgehalte als subjekt- und situationsunabhängig in einem nomologisch-deduktiven Aussagensystem darstellen. Erfahrungen, die sich nicht in dieser Weise ausdrücken lassen, gelten bei nomologisch orientierten Empirikern als metaphysisch, spekulativ und unempirisch. Empirische Erfahrung wird auf instrumentelle Erfahrung reduziert. Natürlich schließt sich an dieses Empirieverständnis Kritik an, die diese Art von Erfahrungswissen als nicht genügend ansieht. Ein rein „*zientistisches Erklären*“ genügt einer kritischen Sozialwissenschaft nicht. Moralische Gefühle, Entbehrungen, Frustrationen, lebensgeschichtliche Krisen, Einstellungsänderungen im Zuge einer Reflexion sind entscheidende Erlebnisse, die der empirischen Forschung zugänglich gemacht werden müssen, meinen die Kritiker der rein nomologisch orientierten Empirie. Dazu gehört natür-

lich auch die weniger rigide Handhabung der Kategorien wissenschaftlich/vorwissenschaftlich. Nomologisch orientierte Sozialforscher beabsichtigen, empirische Ereignisse als objektive Tatsachen darzustellen (instrumentelle Version). Dem entgegengestellt gibt es symbolische Darstellungen von Ereignissen, die auf einer gemeinsamen kommunikativen Erfahrung beruhen. Diese nicht instrumentell darstellbare Welt ist nur „objektivierbar“ über hermeneutisch-diskursive Verfahren (siehe zur neueren Diskussion in der sogenannten „Qualitativen Sozialforschung“ auch: www.qualitative-research.net).

Der Empiriebegriff ist in den Sozialwissenschaften nicht so klar definiert wie der Theoriebegriff. In einem allgemeinen Verständnis wird Theorie als spekulativ verstanden und Empirie als die von uns unabhängige Außenwelt; eine „Außenwelt an sich“ gibt es aber nicht. Immer ist die durch das erkennende Subjekt gemachte empirische Erfahrung schon interpretiert, von Subjekten angeeignet und durch sie verändert. Empirie ist deshalb eine „künstliche Wirklichkeit“, die theorie- und subjektabhängig ist. Sie ist durch den Forscher produzierte und interpretierte Realität, auch in der quantitativen orientierten Variante der Sozialforschung. Empirie leitet sich aus dem griechischen *Empeiria* = Erfahrung ab. Erfahrung verweist auf einen Prozess der Herstellung, Konstruktion dieser Erfahrung. Subjekt und Objekt der Erfahrung treten in einen Prozess ein, der sie miteinander in Beziehung setzt (u. a. Bonß 1982). Es stehen sich alltagsweltliche und wissenschaftliche Wissensbestände gegenüber. Wirklichkeit und das Wissen darüber wird in einem Prozess konstruiert und rekonstruiert. Unsere soziale Außenwelt ist nicht per se vorhanden, sondern Wirklichkeit konstituiert sich in dem Maße, wie Phänomene der Außenwelt vom Subjekt in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht und als soziale Welt begründet werden. Hierbei ist zu unterscheiden zwischen sozialer Richtigkeit (sozialer Sinn) der Außenwelt und gegenständlicher Richtigkeit (naturhafte Gegenständlichkeit). Empirie meint so die Erfahrung der Außenwelt als Wirklichkeit, wie sie sich aus der gesellschaftlichen Konstruktion von Sinnzusammenhängen ergibt. Jenseits naturhafter Gegenständlichkeiten der Außenwelt sind empirische Realitäten soziale Realitäten, wobei die Realitätswahrnehmung divergent sein kann. Empirisch ist die Wirklichkeitsdeutung dann, wenn soziales Wissen die Handhabung der Außenwelt ermöglicht, es erfahrungsbezogen begründet und handlungsbezogen überprüft werden kann.

Geertz' Konstruktion ethnographischer Texte

„Der Kulturbegriff, den ich vertrete (...), ist im Wesentlichen ein semiotischer. Ich meine mit Max Weber, dass der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Geset-

zen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht.“ (Geertz 1987, S. 9)

Das Schreiben ethnographischer Texte über Kulturen, sowohl fremder als auch eigener Kulturbereiche, ist eine Konstruktionsleistung. Jenseits der Theoriedebatte hat sich zumindest eine Erkenntnis herausgebildet, dass die Trennung von Subjekt und Objekt der Forschung nicht haltbar ist. Derjenige, der ethnographische Texte verfasst, ist selbst in diesen Texten gegenwärtig (Gottowik 1997, S. 11).

Der „interpretative turn“ in der Sozialforschung hat den Blick auf den „Untersuchungsgegenstand“ grundlegend verändert. Die Vermutungen über den Gegenstand der Sozialforschung bestimmen die Fragen der Zugangsweise und auch die Art seiner Erforschung, d. h. wie etwas untersucht wird und mit welcher Methode, kann nicht außen vor bleiben im Forschungsprozess. Daraus ergibt sich, dass die Beschreibung von Wirklichkeit immer zugleich auch ihre interpretative Analyse ist. Voraussetzungsfreie Beschreibung von Wirklichkeit durch empirische Sozialforschung ist immer zugleich deren Untersuchung, d. h. die Beschreibung bringt sowohl die Beschaffenheit der Wirklichkeit als auch ihre Konstruktion zum Vorschein (Soeffner 1982, S. 9-48). Die Annahme, eine Beschreibung liefere nur das Abbild der Wirklichkeit, ist somit nicht haltbar, noch dazu, wenn man von konstruktivistischer Sichtweise ausgeht. Damit sind die gesamten Ergebnisse empirischer Sozialforschung „Konstruktion“ der Subjekte, die sie realisieren und keine Abbilder der untersuchten „Realität“.

Für Clifford Geertz ist Kultur als Text reproduzierbar, als die Beschreibung eines „Gewebes von Sinnbezügen und Deutungsstrukturen“, die keine „objektive“ Beschreibung ist, sondern die Rekonstruktion differenzierter Sinnschichten (dazu u. a. auch Jurga 1999, S. 129-144). Diese Sinnschichten teilen die Individuen mit, sie müssen sie in Kommunikation äußern. Kommunikation bringt somit verbal als auch nonverbal die Sinnstruktur zum Vorschein. Denken, Erfahrungen und Empfindungen müssen ausgedrückt werden und dies geschieht in Formen „symbolischer Expressivität“ (dazu u. a. Harth 1991, S. 75-111). Die Äußerungen und das Verhalten der anderen kann man als Forscher beobachten und dies mit einer „Dichten Beschreibung“ wiedergeben. Das was aktuell in der sozialen Situation passiert, dem Leser zugänglich machen, mit seinen eigenen Interpretationen, die allerdings nichts mit der Interpretation der beobachteten Individuen zu tun haben müssen. Der Irrtum ist methodologisch eingebaut und kann nur durch die Dichte der Beschreibung mehr oder weniger ausgeschlossen werden.

Der Einwand quantitativ arbeitender Sozialforscher, dass mathematisch fundierte Testverfahren hier genauer seien, ist nicht einleuchtend, da quantitative empirische Verfahren ihre „Validität (Gültigkeit)“, „Reliabilität (Zuverlässigkeit)“ und ihre

„Signifikanz (Bedeutsamkeit)“ nur über aufwändige und komplizierte mathematische Verfahren erhalten können. Die Angemessenheit der Wirklichkeitsbeschreibung quantitativer Verfahren ist somit nur eine rein mathematische Größe.

Nur über Interpretationen können wir die Sinnkonstruktion anderer verstehen, sagt Geertz. Ethnographen ist folglich der Gegenstand ihrer Untersuchungen immer in seiner ausgedrückten Form gegenwärtig, die vom beobachtenden Sozialforscher beschrieben und interpretiert wird.

„We cannot live other people’s lives, and it’s a piece of bad faith to try. We can but listen to what, in words, in images, in actions, they say about their lives.“ (Geertz 1986, S. 57)

Clifford Geertz’ Verständnis von Kultur ist abgegrenzt gegen den so genannten kognitivistischen Fehlschluss, wie er es nennt. Eine Idee, die Kultur aus mentalen Phänomenen bestehend begreift, die meint, dass die Kultur einer Gesellschaft sozusagen aus dem besteht, „...was man wissen oder glauben muss, um in einer von den Mitgliedern dieser Gesellschaft akzeptierten Weise zu funktionieren“ (Geertz 1987, S. 17). Um Geige spielen zu können, braucht man notwendige Kenntnisse und etwas Talent, das Geigenspiel aber ist nicht nur die Anwendung dieser Kenntnisse. Kultur lebt nicht in den Köpfen der Menschen, obwohl sie aus Ideen besteht, sie ist eine öffentlich und aktiv produzierte Lebensweise.

Interpretation als bestimmende Arbeitsweise

Clifford Geertz beschreibt uns deutlich, was Ethnologen tun, wenn sie fremde Kulturen beobachten: „Das, womit es der Ethnograph tatsächlich zu tun hat (...), ist eine Vielfalt komplexer, oft übereinandergelagerter oder ineinander verwobener Vorstellungsstrukturen, die fremdartig und zugleich ungeordnet und verborgen sind und die er zunächst einmal irgendwie fassen muss. Das gilt gerade für die elementarsten Ebenen seiner Tätigkeit im Dschungel der Feldarbeit: für die Interviews mit Informanten, die Beobachtung von Ritualen, das Schreiben eines Tagebuchs. Ethnographie betreiben gleicht dem Versuch, ein Manuskript zu lesen (im Sinne von „eine Lesart entwickeln“), das fremdartig, verblasst, unvollständig, von Widersprüchen, fragwürdigen Verbesserungen und tendenziösen Kommentaren ist, aber nicht in konventionellen Lautzeichen, sondern in vergänglichen Beispielen geformten Verhaltens geschrieben ist.“ (Geertz 1987, S. 15)

Die vergleichende Arbeitsweise von Geertz integriert den Zusammenhang und spezifischen Sinn von sozialen Handlungen. Soziale Handlungen sind für ihn immer interpretationsbedürftig und kontextabhängig.

Die Vorgehensweise der „Dichten Beschreibung“

Für ein empirisches Untersuchungsdesign im Sinne einer „dichten Beschreibung“ steht die Darstellung des gemeinsamen Weltverständnisses im Mittelpunkt. Lernkulturen fassen wir infolgedessen als ein „Verständigungssystem“ auf, in dem sich die Akteure im Hinblick auf ihr Handeln weit gehend einig sind. Aus der Forschungsperspektive heraus ist sozusagen das „Manuskript“ der sozialen Gruppe, der Lernkultur, d. h. geformtes Verhalten zu lesen. Die empirische Untersuchung soll den kontext- und periodenspezifischen Sinn der sozialen Handlungen analysieren. Soziale Handlungen sind stets kontextabhängig und interpretationsbedürftig – dem Vorhaben der Interpretation kommt für eine Analyse aus Geertz' Perspektive damit ein zentraler Stellenwert zu. Interpretation heißt dann die Herstellung von Sinn auf der Grundlage der beobachteten Handlungen und Verhaltensweisen, der vieldeutigen und bruchstückhaften Elemente innerhalb einer Lernkultur, eines Lernarrangements.

Zusammen mit den Konventionen und Symbolen der untersuchten Gruppe bilden Interpretationen einen wichtigen Ausgangspunkt für das Verstehen der Bedeutungen und der Struktur und Intensität der Lernkultur. Dichte Beschreibungen sind ihrerseits Interpretation zweiter oder dritter Ordnung. Nur die Teilnehmer sozialer Gruppen machen Interpretationen erster Ordnung. Die Interpretation setzt bei dem realen beobachteten Geschehen an. Insofern nimmt die „Dichte Beschreibung“ Verhalten bzw. soziales Handeln, also reale Ereignisse als Ausgangspunkt. Die Methode präferiert einen mikroskopischen Zugang zum Geschehen. Das heißt, dass der Sozialforscher ausgedehnte Interpretationen und Analysen aus der Perspektive einer sehr intensiven Beobachtung besonders kleiner Ereignisse angeht.

Das Methodenproblem der eingeschränkten Verallgemeinerbarkeit, das die mikroskopische Vorgehensweise in der „Dichten Beschreibung“ hervorruft, kann bewältigt werden. Man sollte sich immer verdeutlichen, dass die beobachteten sozialen Handlungen mehr als nur sich selbst kommentieren. Dabei sagt der Entstehungszusammenhang einer Interpretation noch nichts über ihre mögliche Reichweite aus.

Die praktische Vorgehensweise gliedert sich in drei Sequenzen:

- Sequenz 1: Die übergreifende Problemfragestellung, die einer Beobachtungssituation zu Grunde liegt, ist – anders als bei sonstigen ethnographischen Texten – der zentrale Ausgangspunkt. Hier sollte schon zu Fragen und Problemstellungen aus dem Kulturbereich, der beobachtet und interpretiert werden soll (Lernkulturen), Stellung bezogen werden (Wagner/Seisreiner/Surrey 2001).
- Sequenz 2: In diesem Schritt wird die Beschreibung einer besonders bedeutungsvollen Situation vorgenommen. Es werden allerdings nicht nur ein-

zelne Situationskonstellationen beschrieben, sondern, wie schon betont, in einer mikroskopischen Analyse „ethnographische Miniaturen“ dargestellt. Die Situationsbeobachtungen werden allerdings immer kontrastiert mit der jeweiligen übergreifenden Problemfragestellung.

- Sequenz 3: Die Abschlussequenz konzentriert sich versuchsweise und auch suggestiv auf die Verknüpfung der ursprünglichen Problemstellung mit den beobachteten und „dicht beschriebenen“ empirischen Gegebenheiten. In diesem Schritt werden allerdings keine eindeutig festgelegten Resultate präsentiert, sondern der Leser der „Dichten Beschreibung“ wird aufgefordert, mit den Erkenntnissen sozusagen versuchsweise zu arbeiten. Ziel ist es, die gelieferten Perspektiven und Interpretationen als Lernschritte zu sehen.

Eine weitere „Technik“ des Arbeitens mit der „Dichten Beschreibung“ ist die von Geertz so bezeichnete Weise der „Juxtaposition“ (sprachw.: bloße Aneinanderreihung im Gegensatz zur Komposition). Damit meint er seine besondere Kontrasttechnik, mit deren Hilfe er mehrere Sinnbereiche in beobachteten Kulturgegebenheiten textlich und argumentativ so koppelt, dass sie gleichzeitig verbunden und kontrastiert werden können. Er beschreibt auf diese Weise nebeneinander verschiedene Problemlösungen und Sinnbereiche in unterschiedlichen Kulturen, setzt sie sprichwörtlich aneinander, um sie in Beziehung zu setzen. Ziel dieser Methodik ist es, nicht eine rationale Problemlösung hervorzuheben, sondern Offenheit für unterschiedliche kulturelle Problemlösungen zu setzen. Es geht darum, nicht bestimmte Kulturbereiche über andere zu erheben, sondern die einzelnen Sinnbereiche nebeneinander zu stellen.

1.7 Kulturdimensionen

Als weitere Diagnosemethoden erscheinen die Kulturbeschreibungen von Hofstede, Hall und Trompenaars geeignet. Mit diesen Methoden können Kulturvergleiche zwischen den Weiterbildungsformen vorgenommen werden (Hofstede 1997, Hall/Hall 1997, Trompenaars 1998). Als Unterscheidungsdimensionen können „Machtdistanz“, „Unsicherheitsvermeidung“, „Zeitbegriff“, „Maskulinität-Femininität“, „Individualismus-Kollektivismus“ sowie „Inhalt-Prozessorientierung“ verwendet werden. Basis sind die Ebenen und Schichten der kulturellen Programmierung, wie sie Hofstede in seinem „Zwiebelmodell“ darstellt.

Wir kommen mit diesen Beschreibungen von Kulturdimensionen zu Idealmodellen der Kompetenzentwicklung, indem wir den Zusammenhang von Lernerfolg und Kulturausprägung herstellen. Auf der Basis der motivationalen Erklärungen menschlichen Verhaltens sowie der Darstellung lernförderlicher Kulturdimensionen-

nen kann in Kommunikationsprozessen durch systemische Interventionen kontextuell eingewirkt werden. Es lassen sich individuen-spezifische Differenzierungen vornehmen und Lernkontexte schaffen. In Kapitel 2 beschreiben wir unsere Erkenntnisse hierzu detailliert.

1.7.1 Management und Kompetenzentwicklung sind Prozesse

Die Prozessbetrachtung wird in der Theorie bisher fast vollständig ausgeblendet. Es erscheint jedoch sehr wesentlich, Vorstellungen über das Vorgehen, also das „Wie“ zu modellieren. Das Prozessmodell wird hier am Beispiel des Solution Cycles (Bergmann 2001, S. 18 ff.), einem universellen Prozessdesign, veranschaulicht.

In der Kommunikation geht es darum, Menschen zu intendiertem Verhalten zu veranlassen (Rusch 2003). Die Beeinflussung im Kommunikationsprozess hat das wesentliche Ziel, Zufriedenheit, Zustimmung, Begeisterung, Flow (Czikzentmihaly 1998) zu erzeugen. Kommunikationsprozesse verlaufen nach einem spezifischem Grundmuster, das in Form des sogenannten Solution Cycles schon näher beschrieben wurde (vgl. insbesondere Bergmann 2001, 2002; Roth 2001, S. 420 ff., 450 ff.).

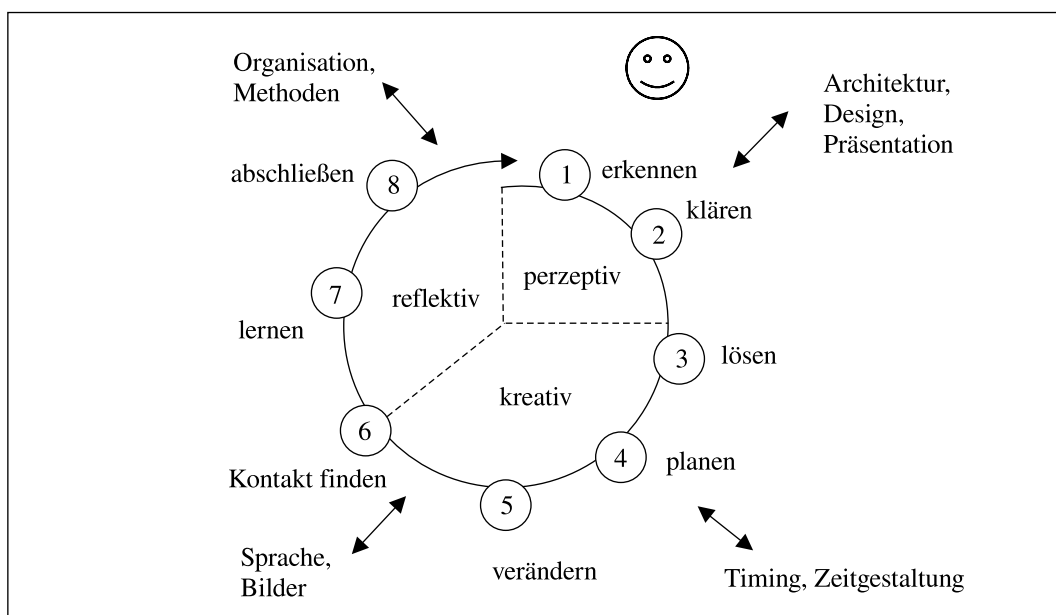
Die wesentlichen Phasen können als Erkennen (1), Klären (2), Kreieren (3), Bewerten bzw. Strukturieren (4), Realisieren, Beurteilen/Empfinden (6), Lernen (7) und Abschließen (8) bezeichnet werden. Als Hauptmodi lassen sich Erkennen (1,2), Verändern (3,4,5) und Reflektieren (6,7,8) unterscheiden (Abbildung 4).

Die Kommunikationsprozesse lassen sich mit diesem Ablaufmuster anschaulich beschreiben: Fast jedes Gespräch, jede Kommunikation beginnt mit der Ansprache oder Begrüßung. Ein Kommunikationsangebot wird von den Akteuren auf der Basis multipler Realitäten unterschiedlich interpretiert (1). Die Reizwahrnehmung wird auf Mannigfaltigkeit ausgelegt, um einseitige Reflexe zu vermeiden. Multiple Realitätsperspektiven werden respektiert und erst im zweiten Schritt zu einem Bild beziehungsweise einer Figur geformt. Die Klärung in Form der Figurbildung, Problembeschreibung oder Einigung auf ein Thema wirkt sich förderlich auf den Kommunikationsprozess aus. Zuweilen sollte der Prozess verlangsamt in eine Vorphase zurückgeführt werden, um einen *common ground* (gemeinsame Regeln, Konstruktionen, Synreferenzen) zu bilden. Erst wenn übereinstimmend das Wesentliche (die Hauptaufgabe, Problemstellung, Kernkompetenz) erkannt und geklärt (2) ist, wird mit der kreativen Lösungssuche (3) begonnen. Wenn mannigfache Lösungsideen entwickelt wurden, können Alternativen geplant und

strukturiert (4) werden. Es findet verbessernde Veränderung (5) statt, die wiederum sinnlich erfahren wird (6). Mit der Reflexion des Prozessverlaufs (7) kann dann die Stufe zweiter Ordnung (Erkennen erkennen, Lernen lernen etc.) erreicht werden. Der Abschluss dient der Assimilation (8) des Erfahrenen und eröffnet Perspektiven für das Nächste. Die Kommunikation wird mit der Verabschiedung abgeschlossen.

Abbildung 4

Kommunikationsprozess und Interventionsmöglichkeiten



In diesen Phasen des Kommunikationsprozesses sind jeweils verschiedene Vorgehensweisen und Methoden der Kommunikation und Intervention angemessen und wirksam (vgl. zu den einzelnen Interventionsmöglichkeiten Bergmann 2001, S. 127 ff.; v. Schlippe/Schweitzer 2001, Königswieser/Exner 1998). Abhängig von der Phase, der jeweiligen Umfeldbedingungen, Persönlichkeit und Leitmotivstruktur der Akteure sind mehr oder weniger passende Interventionen ableitbar. Der Akteur (Coach, Projektleiter, Moderator) agiert aus der Position des Beobachters zweiter Ordnung, um gelingende Kommunikation wahrscheinlicher zu machen. Der Kommunikationsprozess wird durch systemische Interventionen zeitlich und inhaltlich interpunktiert. Als Interventionsarten lassen sich das Timing (Kairos, Zeitgestaltung), die physische Umwelt (Architektur, Design), organisatorische Maßnahmen (Projektgruppen, Teams, Hierarchie oder Heterarchie) und vor allem Sprache und Bilder (Fragen, Tonalität, Stil, Interpunktion, Bilder, Körpersprache, Schweigen, Metaphern usw. unterscheiden. Der Managementakteur kann Sensibilität und Fähigkeiten entwickeln, um die passenden Interventionen in bestimmten Phasen des Prozesses zu identifizieren und einzusetzen.

Es geht dabei um Kontext- oder Rahmengestaltung, da eine direkte, lenkende Einflussnahme kaum möglich ist. Die Beeinflussung anderer Menschen in ihrem Denken, Fühlen und Verhalten ist nur beschränkt und mittelbar möglich. Niemand kann gezwungen werden, etwas gegen seinen Willen gerne zu tun. Es ist aber möglich, durch die Rahmenbedingungen die Wahrscheinlichkeit einer Zustimmung zum Objekt zu erhöhen. Neben strukturellen Maßnahmen können Impulse und die atmosphärische Gestaltung (Kultur) wirksam eingesetzt werden. (Management besteht nach unserer Auffassung darin, Impulse zu geben, einen Rahmen zu entwickeln und die geeignete Atmosphäre für Entwicklung und Verständigung zu gestalten; vgl. Bergmann 2001.) An anderer Stelle wurden den Phasen des Prozesszyklus die spezifischen Aufgaben, typischen Problemfelder sowie besonders geeignete Methoden und Interventionsmöglichkeiten zugeordnet (Bergmann 2001).

Zentrale Aufgabe ist die permanente Suche nach Veränderungsmöglichkeiten, also die Einleitung von Ordnungsbrüchen und Irritationen. Geordnete Systeme entstehen aus der ins Gleichgewicht geratenen Kommunikation über Regeln und Normen, Vorschriften, Verhaltensweisen oder Strukturen. Sie wehren sich vehement, ihre eingespielte Strukturform zu verlassen, aber sie können durch subtile, oft spielerische und überraschende Impulse und ein vielfältiges Repertoire der Interventionen zur Entwicklung veranlasst werden.

1.8 Dialogische Methoden der Verhaltensdiagnose

1.8.1 Usability Labs und Quality Function Deployment/ Experimente

Usability und QFD sind Methoden, die aus dem Innovationsmanagement bekannt sind (Bergmann 2000). Dort werden sie zur Ermittlung kundengerechter Produkte eingesetzt. Das Wesenselement ist die *customer integration*. Die „Kunden“ werden als Kundige und Entscheider über den Erfolg in den Mittelpunkt gerückt. Man versucht Probleme bei der Handhabung und Verwendung von materiellen Produkten und Services zu ermitteln, um auf dieser Basis Lösungen zu entwickeln. Die Kunden sollen sich – auch wenn nur eine kleine Gruppe aktiv beteiligt werden kann – so fühlen, als wenn sie bei der Entwicklung der Konzeptionen selbst dabei gewesen sein könnten. Kundenwünsche werden nicht interpretiert, sondern beobachtet und interaktiv elaboriert. Mit *usability workshops* (Kelin 2003, Bergmann 2003 c) wird die Gestaltung von Lernumfeldern nach Präferenzen und Leitmotiven ausgerichtet. In biotischen Testsituationen werden medial Lernkontexte und -mittel untersucht. Ziel ist es, unabdingbare Basisfaktoren, besondere Leistungsfaktoren und zumeist unbewusste Begeisterungsfaktoren zu ermitteln. Dafür sind

experimentelle Untersuchungen mit Teilnehmern von Kompetenzentwicklungen notwendig.

Ergänzend kann in Befragungen ein Quality Function Deployment durchgeführt werden, dass den aus der Sicht der Beteiligten entscheidenden added value von Kompetenzentwicklungsprogrammen ermitteln hilft.

1.8.2 Brain Mapping und Leitmotivanalyse

Diese Methoden dienen der Überprüfung von hypostasierten Grundmustern menschlichen Verhaltens (Leitmotive, Kompetenzen, Persönlichkeitsmerkmale). Die empirisch ermittelten Grundmuster menschlichen (Interaktions-)Verhaltens sollen in den Beobachtungsgruppen anhand von Tests überprüft werden. Zugleich bietet sich die Möglichkeit, Fragebogen und andere Analysemethoden zu überprüfen und daraus Messkriterien zum Kompetenzerwerb zu entwickeln.

1.8.3 Tiefeninterviews und Beobachtungen 3. Ordnung

In einem weiteren Schritt werden anhand eines aus den zwei ersten Untersuchungssequenzen entwickelten Fragebogens Selbstorganisationskompetenzen überprüft. Dieser Schritt dient dazu, ein handhabbares methodisches Instrumentarium zur Messung und Charakterisierung von Selbstorganisationskompetenz zu gestalten und in einer Testphase anzuwenden.

1.8.4 Gruppendialoge

Die Methode des Gruppendialogs soll Einsichten in die Prozesse und Struktur der gemeinsamen und individuellen Erklärungen zu den sozialen Prozessen innerhalb der sich selbst organisierenden Gruppen geben. Die Gruppendiskussion ist als explorative Methode geeignet, Motivanalysen sozialen Handelns in Gruppen zu realisieren. Sie unterscheidet sich von den vorab genannten Beobachtungsformen vor allem dadurch, dass sie zielorientiert Beeinflussungsmöglichkeiten innerhalb des Settings zur Verfügung stellt. Die Methode liefert kein statisches Abbild von Interpretations- und Kommunikationsprozessen in Gruppen, sondern ermöglicht, die Prozessbildung selbst zu beobachten. Untersuchungsgegenstand ist hier nicht der Einzelne, sondern die Gruppe und deren Einfluss auf die Entwicklung von Werthaltungen, Idealen, fachlichem und methodischem Wissen. Wir halten, als

komplementäre Methode, die Gruppendiskussion deshalb für geeignet, den Gruppenprozess im Hinblick auf die genannten Kriterien untersuchen zu können.

1.8.5 Best Patterns für Kompetenzentwicklung

Die verschiedenen Erfahrungen in Kompetenzentwicklungsprojekten haben wir zu Erfolgsfaktoren zusammengefasst. Die metasystemischen Erfolgsfaktoren *Best Patterns* gewinnen wir aus dem Vergleich erfolgreicher mit weniger erfolgreichen Projekten (Bergmann/Meurer 2001, 2003 a).

Best Patterns beschreiben systemdynamische Muster, die systemübergreifend erkennbar sind und eine Differenzierung von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Systemen möglich machen. Zur Formulierung dieser Erfolgsmuster haben wir ausgehend von der Erfolgskenngröße „Vitalität“ unseren Untersuchungshorizont nicht nur auf Wirtschaftsunternehmen beschränkt, sondern auf soziale Systeme erweitert, die sich in unterschiedlichen Kontexten und Zeiten bewähren mussten. Besonders erhellend sind beispielsweise historische Beobachtungen vom Aufstieg und Fall von Gesellschaften und Staaten. Aus methodischer Sicht werden neben empirischen Studien auch Erkenntnisse aus biologischen, ethnologischen und soziologischen Analysen in die Forschung integriert (vgl. bspw. Harris 1990).

Diese vergleichende Mustererkennung umgeht dabei die Schwierigkeit und Problematik der Ursachenerklärung. Wir glauben, dass in sozialen Kontexten das Phänomen zirkulärer Kausalität auftritt und eine hohe Komplexität zudem kausale Attributionen erschwert, wenn nicht unmöglich macht. Es geht weniger darum, Probleme zu erklären, sondern Hinweise für Lösungswege zu extrahieren. Gefunden werden sie nicht aus dem Vergleich erfolgreicher und weniger erfolgreicher Unternehmen und Projekte, sondern auch aus vergleichenden Diagnosen aller Arten von natürlichen und sozialen Systemen. Insofern sind auch Staatensysteme, Ökosysteme und ethnologische Studien interessante Erkenntnisquellen. Es geht darum, die grundlegenden – vom jeweiligen Kontext unabhängigen – erfolgreichen Muster zu identifizieren: *Best Patterns*. Bezogen auf ein konkretes Unternehmen erhöhen sie als Spielregeln im Management die Wahrscheinlichkeit, dass sich ein Unternehmen erfolgreich weiterentwickelt. *Best Patterns* schaffen hilfreiches Wissen, welches das Gelingen wahrscheinlicher macht. Im Prinzip sind diese Regeln für das jeweilige Unternehmen genauer auszuformulieren und in Bewertungspunkte strategischer Führung zu konkretisieren. Gute Lösungen in Form von Ideen, Entwicklungen, Innovationen und Produkten treten dort auf,

- wo Platz und
- wo Zeit gelassen wird,

- wo Fehler zugelassen sind,
- wo wenig kontrolliert und keine Angst erzeugt wird,
- wo die Atmosphäre stimmt,
- wo Mensch aktiv ist,
- wo kommuniziert wird,
- wo gezweifelt und experimentiert wird,
- wo Regeln und Muster genutzt werden,
- wo keine konkreten Ergebnisse erwartet werden,
- wo Impulse gegeben werden,
- wo alte Werte ins Wanken geraten und
- wo vertraut wird.

Wem das zu ideal und utopisch klingt, möge beachten, dass gerade die dauerhaft erfolgreichen Unternehmen die oben genannten Spielräume für Innovation und Lernen ermöglichen. Die Muster sind ja gerade diesen sozialen Systemen entnommen worden. In Kapitel 3 gehen wir auf die institutionellen Voraussetzungen eines gelingenden Kompetenzmanagements ein (Bergmann/Daub 2004 a, b).

1.9 Fazit

Die hier nur kurz angedeuteten Ansatzpunkte eines de-trivialisierten Management- und Lernkonzepts können dazu beitragen, Verhalten besser zu erklären und daraus Gestaltungsempfehlungen abzuleiten. Eine differenzierte Betrachtung menschlichen Verhaltens auf der Basis von Leitmotiven und Persönlichkeitsmustern verspricht bedürfnisgerechtere Lernangebote. Die systemische Prozessperspektive ermöglicht zudem ein lern- und lösungsorientiertes Konzept mit kontextuellen Interventionsmöglichkeiten, das für die projektorientierte Arbeitsweise sowie die interaktive Entwicklung von Kompetenzen passend und nützlich erscheint.

Bei unseren empirischen Untersuchungen konzentrieren wir uns auf die Methoden der Beobachtung, der „Dichten Beschreibung“ und ergänzend auf Interviews und Gruppendiskussionen, um möglichst ein ganzheitliches Bild von den Interaktionen in sozialen Systemen zu gewinnen.

2 Die relationale Kompetenzentwicklung

In diesem Kapitel geht es um theoretische und empirische Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung, um Kompetenzentwicklungsprozesse in sich selbst organisierenden sozialen Systemen sowie um Kompetenzentwicklungskompetenz im Sinne eines generalisierten Levels der Selbstorganisation.

2.1 Kompetenz, Wissen, Lernen

Bevor wir uns der Metakompetenz bei Akteuren und Unternehmen widmen, wollen wir uns zunächst dem Kontext des Lernens sowie den Begriffen Wissen, Kompetenz und Lernen zuwenden.

2.1.1 Der Kontext: turbulente Umfelder

Die Auguren sprechen von der Entwicklung zur globalen Wissensgesellschaft, die Managementgurus proklamieren das Knowledge Management zur aktuellen Mode, das Wissen der Menschheit soll sich alle fünf Jahre verdoppeln, seit 1997 sind so viele wissenschaftliche Artikel veröffentlicht worden wie in der gesamten Zeit vorher. Die Vernetzung, Digitalisierung und Virtualisierung steigert die Dynamik und Komplexität der Informationsproduktion. Das Internet enthält theoretisch jede Information, doch es bedarf sinnvoller Fragestellungen, um daraus relevantes Wissen zu generieren. Auch vollkommen unbedeutende Nachrichten, unaufgeforderte, zum Teil nervtötende Informationen wirken auf uns ein, formen unser Leben und Erleben. Es bleibt dabei eine große Frage, wie vermehrtes Wissen zur Bildung von Weisheit beitragen kann. Wilson weist uns in seinem Buch „Die Einheit des Wissens“ auf einen problematischen Aspekt unserer Wissensproduktion hin. Wir entwickeln Wissen, penetrieren uns mit Informationen und sind dabei so erfolgreich, dass wir aufgrund der zirkulären Kausalität die Welt zerstören: „Wir ertrinken in Wissen und dürsten nach Einsicht. Wir sind hoch bezahlte Schmalnasenaffen, deren Erfolg die Welt zerstört.“ (Wilson 1999).

Nicht nur für diesen Text gilt es, eine sinnvolle Auswahl zu treffen. Wir möchten zunächst einige wesentliche Aspekte zum individuellen Wissens- und Kompetenzerwerb vorstellen. Wahrscheinlich ist unser Gehirn dissipativ strukturiert. Es bilden sich chaotisch anmutende Netzstrukturen, Verbindungen zwischen dominanten Knoten, wie sie mit den Konstrukten Erkenntnis, Weisheit, Innovation, Kompetenz usw. angedeutet sind. Dinge, die zur gleichen Zeit in ähnlichem Zu-

sammenhang gelernt werden, sollen räumlich näher abgebildet sein et vice versa. Die Gehirnforscher nennen das Konnektionismus (Linke 1999; Searle 1992, S. 274).

Versuchen wir ein paar wesentliche Begriffe auseinander zu halten und den Berg der Weisheit zu erklimmen. Theresa (Nichte von G. B.) stellte uns vor einiger Zeit die wichtige Frage und damit auf eine harte Probe: „Was ist eigentlich der Unterschied zwischen klug, schlau und weise?“

Unser Nachdenken und -schauen führte zu folgendem Ergebnis: Schlaue Leute erkennen sehr schnell ihren aktuellen Vorteil, wissen sich auch auf Kosten anderer besser zu stellen. Das Wort „schlau“ kommt aus dem Rheinischen und bedeutet ursprünglich soviel wie schlüpfrig und hinterlistig. Die Klugen versuchen sich neben den kurzfristigen Vorteilen auch die längerfristigen Konsequenzen zu veranschaulichen. Klug – wen wundert es – hat sich laut etymologischen Wörterbuch auch aus dem Rheinischen in den indogermanischen Sprachraum ausgebreitet, es deutet auf gewandt, mutig und weise. Weisheit ist die Fähigkeit, die allgemeinen Zusammenhänge des Lebens zu durchschauen, eben wissend zu sein. Es ist wohl universelles Wissen in zeitstabiler Form. Heinz von Foerster hat in seiner „Kybernethik“ schon die Zusammenhänge beleuchtet (v. Foerster 1999). Es wird ein Zusammenhang zwischen Systemsteuerung und Verantwortung gebildet. Niemand kann sich den Wirkungen seines Handelns entziehen. Mit der Beschreibung der Metakompetenz kommen wir auf die Weisheit zurück. Baltes und Smith haben einschlägige Untersuchungen hierzu vorgelegt (Baltes/Smith 1990).

Wir befinden uns im Zeitalter der Turbulenz. Es dringt viel Kompliziertes und sich schnell und unübersichtlich Veränderndes an und in unsere Sinne. Es ist dabei gar nicht entscheidend, ob wirklich mehr passiert. Schon aufgrund der Masse an Information brodelt es in unserer Küche der Wirklichkeitskonstruktion. Aus einem Kinderbuch mit Puh dem Bären konnten wir den weisen Spruch entnehmen: „Du bist klüger, als Du denkst.“ Man kann also Klugheit sich selbst erdenken, kognitiv erlauben. Ein Weg dabei könnte sein, unser Gehirn bei der gewaltigen Selektionsleistung zu unterstützen, in dem metasystemische Muster genutzt werden. Im Auge des Orkans soll die größte Ruhe herrschen. Für Personen, die sich das nicht vorstellen können, ist vielleicht das Kirmes-Karussell anschaulicher. In der Mitte ist die Zentrifugalkraft am geringsten. Hierhin flüchten sich die Weisen. Nicht an den Rand, in die Peripherie, sondern in die Turbulenz, aber an Orte, die eine metasystemische, übergeordnete Sichtweise zulassen. Es gibt also „Zentren“ der Turbulenz, die es zu erkennen gilt. Wir finden diese Erfolgsmuster durch Unterscheidung von gelingenden und scheiternden Projekten und Vorgehensweisen.

Die Akteure in Unternehmen sind einigen wesentlichen Problembereichen ausgesetzt. Sie sind mit der hier skizzierten dynamischen Komplexität konfrontiert, so

dass Planung und Steuerung der Systeme zumindest schwierig wird. Es existiert ein Erkenntnisproblem, weil jeder Mensch autobiografisch und damit different wahrnimmt. Es sind also multiple Wirklichkeiten zu erfassen und miteinander in Einklang zu bringen. Damit verbunden ist das dritte Problem der Unwahrscheinlichkeit von kommunikativer Verständigung. Des Weiteren resultiert aus den Konstitutionsbedingungen sozialer Systeme eine Tendenz zur Konservierung. Soziale Systeme bilden sich selbstreferenziell aus Kommunikationen. Sie entstehen also immer wieder neu aus dem, was gestern war. Es resultieren tief greifende Innovations- und Lernhemmnisse (Bergmann 2003 c, 2004 b zu einer detaillierten Beschreibung der Problembereiche).

Einige wesentliche Lösungswege kann man folgendermaßen andeuten (Bergmann 2001):

- Es gilt angesichts der Turbulenz, Komplexität sinnvoll zu reduzieren: die Konzentration aufs Wesentliche, also auf das Wesen der Dinge.
- Zudem sind weite Spielräume zur Selbstorganisation zu gewähren, um das Engagement der Akteure zu erhöhen, das Spektrum der Kompetenz zu erweitern und überhaupt eine Entwicklung zu initiieren.
- Es sind Unterschiede zu suchen, die Unterschiede machen. Vitale Unternehmen und Systeme sind anders, eigenständig und originell. Sie entwickeln sich aus ihrer eigenen Identität selbstbewusst weiter.
- Zudem ist verständigungsorientiert zu kommunizieren, damit Gemeinsames entstehen kann.

Management und Kompetenzentwicklung haben dabei die drei wesentlichen Aufgaben:

- Impulse zu geben (Initiativen, Irritationen),
- den Rahmen (Regeln, Rollen, Ziele) interaktiv zu entwickeln und
- für eine stimmige Atmosphäre zu sorgen,

so dass Lernen und Entwicklung wahrscheinlicher werden. Management und damit auch Kompetenzentwicklung sind also kontextuelle, indirekte Beeinflussungen des Gegenwärtigen zur verbessernden Veränderung (Bergmann 2001).

2.1.2 Wissensformen

In der Literatur werden verschiedene Formen von Wissen unterschieden. Personales Wissen beschreibt Kenntnisse über Menschen und sich selbst, Wissen über Produkte, Technologien und konkrete Projekte deutet auf die Expertise. Steue-

rungs-, Führungs- und Prozesswissen dienen der kompetenten Beeinflussung von Abläufen und Akteuren. Milieu- und Kulturwissen beinhaltet Informationen über spezifische Kontexte. Geheimes Wissen erwächst aus informellen Kommunikationen. Es kann kaum in Datenbanken aufgestöbert werden.

Vielleicht kann man Wissen grundsätzlich in allgemeines Wissen (Bildung, „Was“-Wissen), in „Wie“-Wissen, also Einblick in Abläufe und Methoden (prozedurales Wissen) und in Anwendungswissen (praktisches Wissen) unterteilen. In einer komplexen Welt ist es dann immer wichtiger, das „Wie“-Wissen sozusagen metasystemisch zu aktivieren. So kann jedes Problem durch geeignete Methoden und Vorgehensweisen gelöst werden. Das konkrete Wissen ist situativ beschaffbar. Das allgemeine Wissen stellt aber ein gutes Reservoir der Möglichkeiten dar, um spontan Lösungen und Verknüpfungen zu finden. Zudem ist es das Wissen, das die relevante soziale Umgebung und insbesondere die Opinion Leader für bedeutsam halten. So reichen zuweilen schon 50 Vokabeln aus den Bereichen wie Neue Medien, Kunst oder Musik, Technologien und neuere Physik, um jeweils als Experte anerkannt zu werden. Wenn man glaubhafte Geschichten erzählt, wird er oder sie als Mitglied der Community akzeptiert und erhält überhaupt erst Kommunikationsmöglichkeiten. Dem Akteur wird Kompetenz zugesprochen.

Eine ähnliche Unterscheidung von Wissensformen haben Krogh/Venzin vorgenommen (v. Krogh/Venzin 1995, S. 417 ff.):

- Tacit knowledge (*Verborgenes Wissen*): Der Mensch weiß mehr, als er in Worten ausdrücken kann (Polanyi). Beispielsweise kann ein Maler nicht genau erklären, wie er bei der Gestaltung eines Bildes vorgeht. Die Wissensentwicklung sowie der Wissenstransfer im Zusammenspiel von artikuliertem und verborgenem Wissen werden untersucht.
- Embodied knowledge (*Verinnerlichtes Wissen*): Diese Kategorie wird durch Erfahrung mit körperlicher Präsenz erzeugt (z. B. durch Projektarbeit). Der Prozess der Wissensgenerierung wird betont. Prahalad und Bettis 1986 beschreiben dies mit „unique combination of business experience“.
- Encoded knowledge (*Kodiertes Wissen*): Wissen, das noch vorhanden ist, wenn die Mitarbeiter das Unternehmen verlassen haben: Handbücher, Datenbanken über Kunden und Mitarbeiter, Produktkataloge, Verfahrensregeln, Reiseberichte, Schulungsunterlagen etc.
- Embrained knowledge (*Konzeptionelles Wissen*): Diese Wissenskategorie ist von den kognitiven Fähigkeiten abhängig, die dazu befähigen, übergeordnete Muster zu erkennen (beispielsweise in einer neuen Industrie), Basisannahmen zu überdenken (vgl. „dominant logic“ von Prahalad/Bettis 1986 und „double loop learning“ Argyris/Schön 1978) oder zu abstrahieren/synthesieren.

- Embedded knowledge (*Sozial konstruiertes Wissen*): Der Prozess der Konstruktion von Wissen wird betont. Wissen ist in verschiedene Kontextfaktoren eingebettet und nicht objektiv vorgegeben. Geteiltes Wissen wird aus verschiedenen Sprachsystemen, Organisations-Kulturen, (Arbeits-)Gruppen etc. entwickelt.
- Event knowledge (*Ereigniswissen*): Diese Kategorie beschreibt Wissen über Ereignisse, aber auch Trends innerhalb oder außerhalb der Organisation (z. B. Wettbewerber A kauft Zulieferer B oder die Zahl der Autounfälle ist um 20 Prozent zurückgegangen).
- Procedural knowledge (*Prozesswissen*): Im Gegensatz zu Ereigniswissen enthält diese Kategorie Wissen über Abläufe und Zusammenhänge. Beispiele hierfür sind *if-then*-Beziehungen, Wissen über den Produktionsprozess oder den Ablauf einer Vertragsverhandlung.

2.1.3 Lernen, Wissen, Information – Von der Rezeption zur Konstruktion

Wissen wird definiert als allgemeine Orientierung in alltäglichen Handlungszusammenhängen. Daten sind keine Information, Informationen bilden nicht unbedingt neues Wissen. Sie sind nur Rohstoff, der von verschiedenen Rezipienten unterschiedlich verarbeitet wird. Informationen sind der Rohstoff für Wissen. Sie entstehen aus Unterscheidungen. Wenn eine Figur vor dem Hintergrund erkennbar wird, erhält man eine Information. Es sind Unterschiede, die Unterschiede machen (Bateson). Villem Flusser, der berühmte Kommunikationsphilosoph, hat das mit Kreide und Tafel beschrieben. Die Kreide wird deformiert und hinterlässt eine Information auf der Tafel. Vor dem Hintergrund taucht eine „Figur“ auf (Flusser 1996). Je mehr die Informationen sich vom Bisherigen unterscheiden, also spezifische Bedeutung erlangen, desto wahrscheinlicher werden sie zu Wissen. Die Bedeutung wird dabei immer individuell zugemessen. Was für den Einen eine hilfreiche Information ist, ist für den anderen belanglos.

Ein Beispiel: Inuit sollen zahlreiche Sorten weiß unterscheiden können. Dieses Kenntnis ermöglicht Wissen zur Orientierung in einer für uns uniformen, eintönigen Eis- und Schneelandschaft. Sie können aus Daten (feinen Unterschieden) wichtige Informationen ziehen. Wissen ist individuell interpretierte Realitätserfahrung. Wissen wird in einem individuellen Lernprozess entwickelt. Dabei ist es oft so, dass ein Individuum glaubt zu wissen. Wie die „wirkliche Realität“ aussieht, erfährt man erst im Dialog mit anderen – wenn überhaupt. In der Interaktion mit der Umwelt – also mit anderen Akteuren – wird Wirklichkeit koevolviert, wird Realität wirksam.

Wissen ist ambivalent. Es bietet oft Vorteile („Wissen ist Macht“), kann aber auch große Nachteile in sich bergen, wenn man Zeuge z. B. eines Verbrechens wird. Außerdem sollten, wie uns Dirk Baecker unterrichtet, nicht alle Akteure fortwährend lernen und verändern. Es existieren eine Menge Bereiche, die der dauerhaften Erhaltung des Systems dienen. Kompetente Unternehmen lernen und entlernen, erhalten aber wesentliches Wissen, das ihrer Kernkompetenz entspricht (Baecker 2001, 1996). Andererseits ist der Glaube zu wissen, die Gewissheit oft gefährlich oder zumindest störend.

Einer unserer Bekannten ist dafür bekannt, dass er auch neben loderndem Feuer in Innenräumen kaum vom Lesen abgebracht werden kann. Seine eigenwillige Signalinterpretation hätte schon fast zum Großbrand geführt. Das Signal oder der Reiz trägt die Bedeutung nicht in sich, sondern wird erst durch eine Person zugeordnet. Der Behaviorismus hat oft zu beobachtende Reiz-Reaktionsmuster fehlinterpretiert und generalisiert. In uneindeutigen Kommunikationssequenzen tauchen die multiplen Realitäten auf, die Verständigung schwierig machen. Was und wie wir wahrnehmen und als unsere Wahrheit interpretieren, ist hochgradig autobiografisch geprägt. Wir erkennen leichter, was wir schon kennen und was wir benennen. Wir anerkennen, was wir mögen. Kurioserweise akzeptieren wir eine Nachricht mehr, wenn sie von mehreren Medien gesendet wird, obwohl sich alle der gleichen Quelle bedienen. Wir glauben dem, der uns seriöser erscheint. Wir vertrauen gerne dem Gewohnten. Dabei wird die Wirklichkeit sehr unterschiedlich gesehen. Ist $4+4=8$ oder ist das Ganze mehr als die Summe der Teile? Die Winkelsumme im Dreieck beträgt 183° Grad, wenn auf weichem Untergrund gemessen wird und damit die dritte Dimension dazu kommt (vgl. hierzu Ruber 1998).

In das Gedächtnis werden Informationen aufgenommen, nachdem sie den sensorischen Kurzzeitspeicher durchdrungen haben. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie dieses Ziel erreichen, erhöht sich mit der Menge an Kanälen und Medien, mit der stimmigen Atmosphäre, den richtigen Zeitpunkten und bei mehrmaliger Aktivierung. Vom Individuum mit speziellem Vorwissen, der jeweiligen Situation, der Intelligenz und Persönlichkeit usw. hängt es ab, wie die Information aufgenommen wird und welche Bedeutung sie hat – also welchen Unterschied sie macht, um damit neue Strukturen zu schaffen („in Form bringt“). Das weiche, problemlösende, fluide Wissen wird dann in kristallisiertes, festes Wissen überführt. Die alten Griechen sollen die Metapher von Tonspuren, die eingeritzt werden und sich dann verfestigen, gebraucht haben. Deshalb spricht man heute von Engrammen. Emotionale Aufmerksamkeit steigert die Aufnahmefähigkeit von Informationen, negative Erregung wie zum Beispiel Angstzustände führen jedoch zu einer Verknüpfung der Angstempfindung mit den Informationen. Menschen erinnern bei den jeweiligen Themen dann immer die Angst mit und sind nur zur operativen Handlung in der Lage (Fluchtverhalten, Affekte; vgl. Spitzer 2003, S. 161 f.).

Wissen erwerben ist ein mentaler Prozess des Begreifens, Verstehens und Lernens, der sich im „Geist“ einer Person abspielt und nur dort. Wenn wir ausdrücken wollen, was wir wissen, dann müssen wir in Interaktion treten mit der Welt außerhalb unseres Geistes. Wir müssen Mitteilungen machen, mündlich, schriftlich, gestisch oder durch Handlungen. Solche Mitteilungen transportieren allerdings kein „Wissen“, sondern sie konstituieren Informationen, die ein Gegenüber aufnehmen, verstehen, begreifen und in seinen eigene Wissensstruktur integrieren kann. Diese Vorgänge sind immer aktiver Art. Sowohl der Wissen transportierende Akteur als auch der Wissen aufnehmende Akteur sind jeweils *in aktiver Weise* daran beteiligt, ein direkter Wissenstransport von einem ins andere Gehirn, von einer Wissensstruktur in eine andere funktioniert nicht. Jede Wissensstruktur von Menschen unterscheidet sich, es gibt so viele Wissensstrukturen, wie es Menschen gibt. Die subjektive Wissensstruktur ist biografisch bestimmt, wie schon Alfred Schütz feststellte (Schütz 1994). Schon aus diesem Grund kann Wissen, das „transportiert“ wird, beim Rezipienten nicht genau das gleiche Wissen sein wie beim Absender der Informationen.

Lerntheorien gehen von unterschiedlichen Ansätzen aus, je nach Perspektive sind behavioristische, kognitivistische oder konstruktivistische Gesichtspunkte zentral. Die unterschiedlichen Lerntypen beziehen sich dabei auf unterschiedliche Ansprüche, sprich gesellschaftliche Reflexionsweisen, Machtsysteme und soziale Schließungsmechanismen.

Die *behavioristische Lerntheorie* geht von dem Menschen als einem passiven Wissensaufnehmer aus, der als „Behälter“ für Wissen jeweils die korrekte Input-Output-Relation widerspiegelt. Der Mensch wird als Lernobjekt betrachtet, der in einem gegebenen Lernsystem als Ergebnis die jeweils richtigen Antworten reproduzieren soll. Der Lernende integriert infolgedessen Wissen rein rezeptiv in seine Wissensstruktur, er sammelt Wissen wie Kieselsteine. Die Zielrichtung des Wissens ist die korrekte Wiedergabe der „gelernten“ Wissensbestandteile, so wie sie der Lehrende vermittelt hat. Es ist augenscheinlich, dass bei dieser Art der Betrachtung von Lernprozessen weniger das von Interesse ist, was der Lernende wirklich gelernt hat, sondern ob er den vorgegebenen Wissenskanon in der verlangten Form wiedergeben kann. Nicht die angewendeten Ergebnisse des Lernprozesses sind von Interesse, sondern in erster Linie die korrekte Wiedergabe vorstrukturierter „abgelagerter“ Wissensinhalte, und dabei ist der Inhalt weit weniger wichtig als die Form. Die Reflexion der Ergebnisse auf behavioristischer Basis erfolgter Lernprozesse sagt sehr viel über den Lehrenden aus und wenig über den Lernenden. Behavioristische Lernkonzepte haben das so genannte „Single-Loop-Learning“ zum Ergebnis, also die Verhaltensanpassung ohne die Veränderung der zugrundeliegenden Überzeugungen.

Die *kognitivistische Lerntheorie* sieht den Menschen als informationsverarbeitenden Apparat. Wissen wird als auf einem internen Verarbeitungsprozess beruhende

Problemlösung angesehen. Der Lehrende ist eher Tutor mit der Lehrkonzeption „beobachten und helfen“. Lernziel ist es, die richtigen Methoden zur Beantwortung von Fragestellungen anzuwenden. Der Mensch wird aus dieser Perspektive nicht mehr als „black-box“ betrachtet. Es werden vielmehr die kognitiven Vorgänge im Individuum in den Vordergrund gestellt. Ziel ist es, bei der Wahrnehmung und einem anschließenden Lernprozess Geschlossenheit und Vollständigkeit zu entwickeln.

Mit dem Satz „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ ist der konzeptionelle Rahmen des kognitiven Ansatzes gut zu umschreiben. Im Gegensatz zu den Stimulus-Response-Theorien des Behaviorismus fokussieren kognitive Lerntheorien das so genannte S-O-R-Paradigma (Stimulus-Organismus-Response). Der lernende Organismus wird als ein selbstständiges System angesehen, das durch Wahrnehmen, Erkennen und Nachdenken (Kognition) zu Einsichten kommt, es erfolgt somit Lernen durch Einsicht (Staehele 1999, S. 194). Kognitivistische Lerntheorien entwickelten das *Double-Loop-Learning* als Resultat ihrer Überlegungen, d. h. die Veränderung der gemeinsamen Deutungs- und Wertemuster und die Veränderung der Problembearbeitung sind entscheidend für erfolgreiches Lernen.

Die *konstruktivistischen Lerntheorien* verstehen sich als Unterstützer des *Double-Loop-Learning* oder des Lernens dritter Stufe. Sie steigern die Fähigkeiten und die Bereitschaft, nach neuen Problemlösungen zu suchen, und akzeptieren ausdrücklich die Abweichung von Routinen. Dies findet in den individuellen Lernprozessen die notwendigen Reflexionen. Das Reflektieren des Lernkontextes und das Auffinden von Lernhindernissen sowie Lernerleichterungen sind wesentliche Prozesse, die konstruktivistische Lerntheorien hervorheben (Argyris/Schön 1978, S. 26 f.). Das „*Deutero-Lernen*“ gründet auf dem ständigen Nachdenken über die eigenen *theories-in-use*. Zur optimalen Ausgestaltung von Lernkulturen muss die Schaffung neuer *theories-in-use* alltäglich und zur Selbstverständlichkeit werden.

Lernen wird in dieser Theorie nicht als abgeschlossener Prozess betrachtet, sondern als ein fortlaufender, sich selbst kritisch betrachtender Ablauf von Verhaltensweisen. Auf den unteren Lernebenen können Lernprozesse durchaus rigide und restriktiv gehandhabt werden. Bei Lernsystemen höherer Ordnung sind nur „Lernhilfen“ für den Lernenden möglich, es sind so inneres Engagement und Motivation der Lernenden unerlässlich. Das Lernen in Organisationen basiert auf allen drei genannten Lernniveaus. Somit ist es wichtig, auf allen Lernebenen entsprechende Kontexte zu schaffen, um die Fähigkeit des Umgangs mit Neuem sowie das Reflexionsvermögen auf kognitiver und normativer Ebene zu verbessern. Um zu lernen müssen eingefahrene Lernroutinen, die Lernen verhindern, abgebaut, verlernt werden. Neues Lernen setzt folglich Verlernen voraus.

2.1.4 Kontextualität und Relationalität – Das Ganze ist abhängig von dem Zusammenhang und den Beziehungen

Wissen ist aus unserer Perspektive vierfach kontextgebunden:

- zum einen in dem sozialen Kontext, in dem es entstanden ist und gelernt wurde,
- zum anderen in dem kognitiven Kontext der Person, die es mitteilt,
- dann in dem sozialen Kontext, in dem es aufgenommen wird, und
- durch den kognitiven Kontext der Person, die es aufnimmt.

Konkret bedeutet dies, dass Wissen und die Mitteilung von Wissen immer *relational* ist. Die Mitteilung von Wissen ist folglich kontext- und relevanzgebundene Information. Konkret bedeutet dies, dass die Umwandlung von Informationen zu Wissen ohne Ausnahme im Individuum geschieht, das die Informationen aufnimmt. Wie Comenius (tschechischer Theologe und Pädagoge, 1592-1670) schon sagte, ist nichts im Verstand, bevor es in den Sinnen gewesen ist. Und er war es, der den Lernprozess selbst eher dem Spielen als dem Arbeiten nahe sah. Die Bedeutung der Aufnahme von neuen Informationen durch die Sinne ist zwar wichtig, die „interne“ Verarbeitungsleistung des Individuums kann erst danach einsetzen. Allerdings ist das Was und Wie es aufgenommen wird abhängig von der internen Strukturierung des Lernvermögens eines Individuums. So steht nicht die Repräsentation von Wissen im Fokus unseres Interesses, sondern die Konstruktion. Um zu untersuchen, wie wir etwas wissen, sind wir gezwungen, den Verstand aus sich heraustreten zu lassen und sich selbst gewissermaßen bei der Arbeit zu beobachten. Es handelt sich dabei nicht mehr um „objektiv vorfindbare Tatsachen“, die von uns unabhängig in der Außenwelt vorhanden sind, sondern im Mittelpunkt stehen die geistigen Prozesse der Verarbeitung, also wie die Wissensbildung funktioniert. Der Wissensinhalt, was wir wissen, wird entscheidend von dem Erkenntnisvorgang, dem Wie, bestimmt. Infolgedessen hängt unser Bild der Wirklichkeit nicht mehr nur davon ab, was außerhalb unserer Subjektivität ist, sondern wesentlich davon, wie wir dieses Was aufnehmen, „konstruieren“ (Watzlawick 1999). Die aktuellere Neurowissenschaft gibt uns zu verstehen, dass unser Gehirn nach bestimmten Prinzipien lernt. Dazu gibt es einige grundlegende Merkmale der Funktionsweisen (Caine/Caine 1999):

- Das Gehirn ist ein komplexes, dynamisches System.
- Der Verstand, das Erkenntnisvermögen ist gesellschaftlich bedingt.
- Die Suche nach Sinn und Bedeutung ist angeboren.
- Die Suche nach Sinn und Bedeutung vollzieht sich durch Musterbildung.
- Emotionen haben einen bedeutsamen Einfluss auf die Musterbildung und das Lernen.

- Jedes Gehirn arbeitet simultan, es nimmt wahr und erschafft zugleich Teil und Ganzes.
- Lernen erfordert sowohl fokussierte Aufmerksamkeit als auch peripheres Wahrnehmen.
- Lernen erfolgt durch bewusste und unbewusste Prozesse.
- Komplexes Lernen wird durch Herausforderungen gefördert und durch Bedrohungen gehemmt.
- Jedes Gehirn ist in einer einzigartigen Weise organisiert.

Entscheidend für unsere Betrachtungsweise von Lernvorgängen sind die Erkenntnisse, dass das Gehirn Lernvorgänge durch interne Konstruktion der Informationen, die es erhält, neu strukturiert und sinnhaft einordnet. Diese Konstruktion von Wissen geschieht auf einem gesellschaftlich-biografischen Hintergrund. Wissen, Wahrnehmung, Lernen betrachten wir somit immer als kontextabhängig und individuell-relational. Aus einer konstruktivistischen Perspektive versprechen Lernarrangements unter folgenden Kontextgestaltungen den größten Erfolg:

- *Gemeinsame Vertiefung*: Lernumgebungen schaffen, die gemeinsame Vertiefung in die Sache erlauben
- *Entspannte Aufmerksamkeit*: Angst besetzte Lernsituationen vermeiden, doch ein herausforderndes Lernumfeld pflegen
- *Aktive Verarbeitung*: Dem Lernenden erlauben, das Wissen durch aktive Verarbeitung zu festigen und zu verinnerlichen

Die genannten Grundsätze und Bedingungen für ein an konstruktivistischen Erkenntnissen orientiertes Lernen münden in die Feststellung, dass Lernen ein ständiges Neuregulieren unserer „mental Modelle“ ist, um neue Erfahrungen mit alten mentalen Modellen in Einklang zu bringen.

2.2 Systemisch-relationale Kompetenzentwicklung

Die Forschungen im Feld Kompetenzentwicklung basieren auf drei wesentlichen Grundsätzen: der Selbstorganisation, dem Dialog und der systemischen Prozessorientierung. Komplexe Systeme können nur mit einem hohen Grad an Selbstorganisation sinnvoll gehandhabt werden, um ein ausreichendes Maß an Varietät (Ashby) zu erzeugen und die beteiligten Akteure durch Eigenverantwortung zu motivieren. Das leitet über zum zweiten Grundsatz der Dialogorientierung. Die multiplen Realitäten der Akteure müssen im gleichberechtigten Dialog in einer ähnlichen Wirklichkeitsbeschreibung münden, um koordiniertes Handeln zu ermöglichen.

Das Selbst (Selbst als Summe von Bewusstem und Unbewusstem) bestimmt sich relational, das heißt in der Interaktion mit anderen. Das „Ich“ hat die Funktion eines „Frühstücksdirektors“, es bestimmt unser Handeln wenig. Das Meiste geschieht unbewusst. (Zaltmann 2003, Roth 1995, 2001, auch Bergmann 2003 d) Der Dialog zur gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktion kann dazu beitragen, Sinn zu entwickeln und Interesse (dazwischen sein) zu bilden. Die ergebnisoffene Prozessorientierung ermöglicht die Handhabung komplexer Systeme durch Rahmensteuerung mittels systemischer Interventionen.

2.2.1 Management und Kompetenzentwicklung

Management und Kompetenzentwicklung können als strukturell ähnlich bezeichnet werden. Es geht in beiden Bereichen um die Befähigung zur Selbstorganisation. Zudem ist erfolgsorientiertes Management darauf angewiesen, Kompetenzen zu entwickeln. Wie kürzlich Edgar Schein betont hat, geht es vor allem um eine Schaffung eines angstfreien und damit experimentierfreudigen Kontextes. Management hat die vornehme und vornehmliche Aufgabe, ein fehlerfreundliches, nicht optimierendes und kreatives, inspirierendes Umfeld zu schaffen (Schein 2003).

Im Prinzip stellt sich die Frage, ob Führung und Kompetenzentwicklung überhaupt direktiv möglich sind und wie diese Bereiche mit Selbstorganisation kombiniert werden können. Management dient im Kern dazu, Menschen zu befähigen, sie beim Lernen und Lösen zu unterstützen, ihnen Spielräume zu gewähren und Möglichkeiten zu offerieren. Drei Zitate mögen das veranschaulichen:

- „Lernen ist ein spontaner unvorhersagbarer Prozess. Einmal angestoßen, hört er nicht mehr auf. Es sein denn, man wird negativ konditioniert.“ (Fouts, Primatenforscher und Psychologe)
- „Der natürliche Bildungshunger wird zugeschüttet durch geballte Antworten auf Fragen, die die Lernenden nie gestellt haben.“ (Dohmen, Lernforscher)
- „Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht.“ (Indianerweisheit)

Im Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation“ haben wir Formen des Lernens im Feld empirisch beobachtet und analysiert. Zusätzlich haben wir die Teilnehmer nach spezifischen Eindrücken und Vorstellungen befragt. Erstes Hauptziel war die Weiterentwicklung der Kompetenzentwicklung in Unternehmen und offenen Workshops. Neben individuellen Kompetenzentwicklungskonzepten steht auch die Extraktion von metasystemischen Mustern (Erfolgsfak-

toren des Lernens) im Mittelpunkt. Auf der Basis empirischer Beobachtungen von sehr unterschiedlichen Formen der Kompetenzentwicklung haben wir die förderlichen Rahmenbedingungen ermittelt und beschrieben.

Kompetenz entwickelt sich besonders gut in angstfreien Umgebungen, wo vielfältige Möglichkeiten des Lernens geboten werden, Routinen irritiert und bewusst Störungen initiiert werden. Besonders das praktische Erleben, Experimentieren und Ausprobieren dient dem effektiven Kompetenzerwerb. Kompetenzentwicklung wird als Gardening verstanden, wo die Lernenden zum Wachsen angeregt und gefördert werden. Es ändert sich das Lehrer-Lerner-Verhältnis (Erpenbeck/Heyse 1999) zu einem lebendigem Gegenüber (Schulze 2003) mit geringer Machtdistanz und intensiver Interaktion in einer Dialog-Kultur. Erfolgreiche Lehrer agieren als inspirierende Geschichtenerzähler (Spitzer 2003) und Kontextgestalter. Die Selektion des Themas sollte durch die Zuhörer erfolgen. Lernende wissen selbst am besten, wie und was sie lernen können und wollen. Es geht danach, was subjektiv für neu und als passend empfunden wird. Das einzelne Individuum selektiert Kommunikations- und Lernangebote und ordnet Bedeutung zu.

Unsere menschlichen Vorfahren und einige heutige Primaten wären in der Lage gewesen, bzw. sind in der Lage, unsere kognitiven Fähigkeiten nahezu zu erreichen (Singer 2002, S. 44; Fouts 1997, bes. S. 95 ff.). Was den Frühmenschen und den Schimpansen fehlt(e), ist eine geeignete Kompetenzentwicklung. Was lernen wir daraus? Menschen sind von ihrer Persönlichkeit und dem Spektrum ihrer kognitiven Leitungsfähigkeit schon in einem frühen Lebensstadium festgelegt. Die Entfaltung der Fähigkeiten lässt sich jedoch unterstützen. Zudem kann Kompetenz in sozialen Systemen durch die Form der Zusammenarbeit und Verständigung in förderlichen Kulturen erzeugt und gesteigert werden (Spitzer 2003, Singer 2002).

In den Kategorien von Hofstede sind eine geringe Machtdistanz, eine hohe Risikoneigung (Experimentierfreude), ein hohes Maß an Individualität, große Diversität, ein behutsamer Medieneinsatz und die klare Strukturierung mittels Zeiteinhaltung förderliche Bedingungen für non-triviales Lernen.

In eigenen *usability-labs* hatten wir Gelegenheit, diese Lernumgebungen zu testen und konnten sehr positive Erfahrungen machen. Als real existierendes Beispiel sind besonders die internationalen Programme des Institutes IGOR aus Frankfurt hervorzuheben. Die spezifische Strukturierung macht ein herausforderndes, experimentelles Lernen im Wechsel von Impuls, Erprobung und Reflexion möglich. Die entstehende Unsicherheit bis hin zu Angst wird durch passendes Coaching und Mentoring abgefedert und ermöglicht Wert-Lernen.

Effektive systemische Kompetenzentwicklung besteht darin, einen Rahmen zur Selbstentdeckung und -erprobung zu schaffen und im Dialog mit den Lernenden

weiter zu entwickeln. Kompetenzentwicklung – verstanden als Kompetenzentwicklungsförderung – fördert die Selbstorganisationsfähigkeit jedes Einzelnen.

2.2.2 Organisationskulturen sind Lernkulturen

Durch die weit greifende Auseinandersetzung mit Organisationskulturen ist die Frage von spezifischen Lernkulturen zur Kompetenzentwicklung in Unternehmen zunehmend in den Mittelpunkt der Diskussionen gerückt, wobei uns in erster Linie nicht Kulturtypen interessieren, sondern die Produktionsweise von Kultur (siehe für einen guten Überblick Wagner/Seisreiner/Surrey 2001). Die Kulturbegriffe, die in der Diskussion verwendet werden, sind mannigfaltig und entbehren bislang der Eindeutigkeit. Kultur ist, um es pointiert zu formulieren, die Gesamtheit der kommunikativen Handlungen, Strukturierungen, Normen, Werte, Mythen und Symbole eines sozialen Systems. Dieses System beeinflusst die kollektive Programmierung des menschlichen Denkens und führt sozusagen über die vorhandenen Normen, Mythen, Symbole, Routinen, Erzählungen zu einer gemeinsamen Identität und Handlungsweise.

Organisationskulturen sind auf den ersten Blick unsichtbar, sie sind Orientierungsmuster, Verhaltenserwartungen und Selbstbeschreibungen in Organisationen, die sich dem Beobachter erst allmählich erschließen. Infolgedessen bedarf jede Organisationskultur jeweils der Interpretationsleistung der Individuen und wird von diesen im alltäglichen Handeln aktualisiert, hergestellt, interpretiert und verändert. Die Organisationskultur definiert den Handlungsspielraum und die Handlungsweise der in ihr interagierenden und kommunizierenden Individuen. Sie ist aber auch zugleich eine Lernkultur, indem sie die Veränderung von Normen, Werten, Routinen, Wissensbeständen und Handlungsweisen mehr oder weniger forciert.

Eine Organisationskultur gründet sich auf *Basisannahmen* (Schreyögg 1989). Diese „Wirklichkeitskonstruktionen“, die in einer Organisation „herrschen“, umfassen u. a. die Grundeinstellung zur Umwelt des Systems. Wird diese als bedrohlich, herausfordernd, bezwingbar interpretiert oder ist sie eher als Ansporn für aktives Handeln zu sehen? Aufgrund welcher Basis wird entschieden, was wird als wahr oder richtig anerkannt, um daraus eine Entscheidungsgrundlage zu konstruieren? Vertraut man in einer Organisation eher der Tradition oder werden Autoritäten als grundsätzlich vertrauenswürdig angesehen? Wird bei Entscheidungen wissenschaftliche Erkenntnis herangezogen oder wird erst einmal Versuch und Irrtum ermöglicht? Weiterhin sind die Grundannahmen über die „Natur des Menschen“ ein wichtiges Kennzeichen für Organisationshandeln. Sieht man den Menschen eher für gutwillig an oder hält man ihn ausnahmslos für taktisch und nur auf seinen Vorteil hin orientiert, hält man ihn für selbstständig oder kontrollbedürftig, ist

er durch Veranlagung festgelegt (z. B. motiviert oder nicht motiviert) oder prinzipiell lern- und entwicklungsbegabt? Ist es in der Organisation eher gewünscht, abwartend und passiv zu sein oder soll sehr aktiv gehandelt werden? Steht die Gruppenleistung im Vordergrund oder werden „Einzelaktionen“ eher mit Lob bedacht? Gibt es innerhalb der Organisation eher ein Klima des Wettbewerbs oder der Kooperation?

Diese unsichtbaren Basisannahmen in einer Organisation sind entscheidend für ihre Entwicklung und die Handlungsweisen der Akteure in ihr. Bewertet werden diese Basisannahmen durch die Organisationshierarchie, durch die Sanktionsweisen in der Organisation selbst. Diese Basisannahmen werden durchweg unreflektiert und unbewusst angewendet, werden allerdings in den alltäglichen Handlungsvollzügen der Akteure immer neu interpretiert, d. h. die soziale Realität in der Organisation ist somit eine Vollzugswirklichkeit. Die Einpassung in ein bestehendes Interpretationsschema oder gegebenenfalls die Bildung eines neuen Schemas ist tägliche Handlungsroutine der Akteure. Der soziale Handlungsrahmen ist an einen bestimmten Ort, Zeitpunkt und an die spezifischen äußeren Umstände gebunden. Somit ist das Handeln von Individuen immer kontextabhängig, sozusagen hochgradig „index-linked“.

Die Beobachtungen führen zu der Erkenntnis, Veränderungen in der Organisationskultur bedürfen der Abweichungen im Kontext, im Umfeld der handelnden Akteure. Entscheidend ist für uns dabei nicht die Art der Lernkultur, ob „außen-gesteuert“ (Anpassungslernen) oder „innengesteuert“ (voluntaristisches Lernen), sondern die Kontextabhängigkeit des Lernens vom jeweiligen sozialen System (vgl. auch Wagner/Seisreiner/Surrey 2001, S. 27 ff.).

Die Kulturperspektive, die sich in der betriebswirtschaftlichen Diskussion durchgesetzt hat, wenn wir Wagner/Seisreiner/Surrey (2001) glauben schenken, ist die von Deal/Kennedy (1982). Hierbei wird nach Lerntypen und Aufgabentypen für die Organisation, das Unternehmen unterschieden. Dabei steht die Aussage im Mittelpunkt, dass unterschiedliche Aufgabentypen unterschiedlicher Lerntypen bedürfen (Wagner/Seisreiner/Surrey 2001, S. 45). Quintessenz der Überlegungen ist, dass es keine „allgemeingültige“ Lernart für Organisationen geben kann, die Lernart hängt von der Typologie der Aufgaben ab. Die Möglichkeit solch einer strikten Trennung von Lerntypen und Lernarten halten wir für sehr zweifelhaft. Sicherlich sind Anforderungsprofile für Kenntnis- und Wissensbereiche unterschiedlich, jedoch halten wir nach wie vor nicht das, was wir lernen, für entscheidend, sondern das *Wie* – unabhängig von den Inhalten und der Zielsetzung. So zeitigt stures Auswendiglernen – und sei es für eine noch so formalistische Aufgabenerfüllung – meistens einen wenig nachhaltigen Erfolg. Wir alle kennen die Beispiele stupiden Auswendiglernens auf eine Prüfung hin. Der nachhaltige Erfolg dieser Wissensbasis ist meistens sehr gering, das meiste haben wir schon nach relativ kurzer Zeit wieder vergessen.

Der Grund hierfür ist ganz einfach: Es unterscheiden sich zwar die Lernsituationen und Lernzwecke, nicht aber die Lernbedingungen für Menschen. Erfolgreiches, nachhaltiges Lernen bedarf förderlicher Kontexte, restriktive und rigide Lernsituationen konterkarieren den Lernerfolg. Lernen unter Druck und Angst bewirkt sogar eher das Gegenteil, wie die neuere Lernforschung uns zeigt. Individuen haben, wie alles was existiert, eine „viable“, lebensfähige Beziehung zwischen ihrer Struktur, der jeweiligen Konstruktion von Wirklichkeit und der sie umgebenden Umwelt gebildet (v. Glasersfeld 1996). Somit sind die Lernbedingungen das Ergebnis genau dieser Trias von Struktur, Konstruktion und Milieu.

Individuen werden aus der Sichtweise des Konstruktivismus als Struktur determiniert, selbstreferentiell und nicht-trivial aufgefasst. Konkret heißt dies, dass die Strukturierung eines psychischen Systems bestimmt, wie mit den Eindrücken und Anregungen aus der Umwelt umgegangen wird. Diese Strukturierung des psychischen Systems selbst ist allerdings biografisch-historisch bedingt, dies heißt, sie ist aus den bisherigen Auseinandersetzungen mit der Umwelt des Individuums geprägt worden. Die subjektiv entwickelte Erfahrungswelt ist das Resultat eines Lernprozesses des Individuums. Aus diesem Grund sprechen wir davon, dass alle Lernprozesse sich auf der Basis des *Wie* begründen. Dieses *Wie* des Lernens ist einerseits die biografisch-historische Komponente, verbunden mit den Kontextbedingungen. Darüber hinaus sind Individuen keine trivialen Systeme, wo Input gleich Output ist. Dies bedeutet, dass neben den Umfeldbedingungen die internen, sich im Subjekt vollziehenden Entwicklungsgänge von Lernprozessen eine wesentliche Rolle spielen. Was wir von Lernprozessen beobachten können, sind immer die Ergebnisse der jeweiligen Lernbedingungen. Es gibt ebenso wenig „objektiv“ beobachtbare und somit bewertbare Lernergebnisse, wie es eine „objektiv“ beobachtbare und darstellbare Wirklichkeit gibt. Darüber hinaus gibt es keine direkten, instruktiven Interaktionsbeziehungen auf der Lernebene. Diese Erkenntnis bedeutet, dass Lernen der Versuch ist, ein komplexes affektiv-kognitives System anzuregen, das nach einer eigenen Logik arbeitet. Dabei tritt das Individuum immer mit seiner Umwelt in Kontakt und seine Wirklichkeitskonstruktionen werden fortlaufend als Routinen angewendet, überprüft, erneuert, verworfen. Diese aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt ist der Fokus jeglicher Beeinflussung.

Die Art der internen Auseinandersetzung des Individuums mit dem Lerngegenstand ist allerdings durch den jeweils aktuellen Lernprozess nicht grundlegend zu beeinflussen. Einzig durch das *Wie* des Lernens in der momentanen Situation kann Einfluss auf den Lernerfolg genommen werden. Das Individuum und seine biografisch-historischen Lernerfahrungen und Lernstrukturierungen können nicht grundlegend verändert werden. Veränderungen sind hier nur über neue Lernerfahrungen möglich, so dass die Fragen des Lernortes, der Lernaufgabe und der Lernart, also die Kontextbedingungen den zentralen Einfluss auf individuelle Veränderungen von Lernstrukturierungen haben.

Für den Konstruktivismus ist Lernen keine Aufnahme externer „Sachverhalte“, sondern eine interne Funktion des Erkenntnisprozesses der Individuen. Wissen existiert nie unabhängig von dem „Lerner“, es wird vielmehr aktiv hervorgebracht und kann nicht einfach durch Rekonstruktion übermittelt werden. Lernen entsteht aus Handeln und somit aus einer sozialen Situation und infolgedessen ist es situativ und kontextuell gebunden. Lernen ist ein aktives Konstruieren neuer Wissensstrukturen im Individuum, es ist kein passiv-rezeptiver Vorgang, sondern ein aktiv-konstruktiver.

2.2.3 Die Wirklichkeit von Lernkulturen zur Kompetenzentwicklung – Sinn, Macht und Legitimation

Wenn wir die Funktionsweise von sozialen Handlungssystemen aus der Perspektive von Giddens (1988) betrachten, so kann man nach drei Dimensionen des Sozialen unterscheiden: nach Signifikation, Legitimation und Herrschaft auf der Ebene der Struktur sowie kommunikatives Handeln, Machtausübung und sanktionierendes Handeln auf der Ebene der Interaktion im Handlungssystem (Abbildung 5)

Abbildung 5

Das soziale System Organisation nach Giddens

Ebenen der Struktur	Rekursivität	Ebenen der Interaktion
Signifikation (S) (<i>kognitive Ordnung</i>) Regeln der Sinnkonstitution, Interpretationsschemata: <i>Wahrnehmungsmuster, Leitbilder, Vokabular, Redeweisen, „Storytelling“, „memory traces“</i>	S ↙ ↘ H ← → L ↗ ↖	Kommunikatives Handeln Sprechweisen, Kommunikationsthemen, <i>was wird wie gesagt und welche Themen werden wie angesprochen</i>
Herrschaft (H) (<i>dispositive Ordnung</i>) autoritative und allokativen Ressourcen: <i>Anordnungsbefugnisse, Verwaltungsinstrumente, Geldmittel, Rohstoffe</i>	S ↙ ↘ H ← → L ↗ ↖	Machtausübung autoritativ: Entscheidungen über Abläufe, Planungen, Bezahlung allokativ: Entscheidung über Rohstoffe, Technik, Geld
Legitimation (L) (<i>normative Ordnung</i>) Normen und Regeln der Legitimation, Sanktion: <i>Organisationale und rechtliche Normen</i>	S ↙ ↘ H ← → L ↗ ↖	Sanktionierendes Handeln Abmahnung bei Verstoß gegen Arbeitsnormen etc.

Zu beachten ist, dass sich alle Interaktionen immer in *allen* drei Strukturebenen zugleich abspielen und diese demzufolge reproduzieren und auch modifizieren. Auf Unternehmen bezogen ist daher zu fragen, inwiefern Handeln nicht nur zur

Reproduktion allokativer und autoritativer Strukturen beiträgt, sondern außerdem in Relation mit den Ebenen der Signifikation und Legitimation steht.

Die Rückbezüglichkeit zwischen Handlungsebene und Strukturebene wird dabei jeweils auf der Ebene der Handelnden hergestellt. Rekursiv sind so die Interaktionsformen der Individuen, die jeweils auf die *Regeln*, auf die *autoritativen und allokativen Ressourcen* und die *Normen* der Strukturebene einer Lernkultur zurückgreifen müssen. Die Regeln, Ressourcen und Normen stellen für die Individuen einerseits den Fundus der Handlungsalternativen dar und limitieren diese, andererseits werden diese Regeln, Ressourcen und Normen immer wieder neu „produziert“ – und zwar in der jeweils aktuellen Anwendung dieser strukturellen Limitationen durch die Handelnden. In der Kommunikation greifen die Handelnden auf die Regeln der Welterschließung und Weltinterpretation zurück, das sind nach Giddens die Interpretationsmuster, Symbole, Mythen, Ästhetik (Architektur) etc. in sozialen Systemen. Bedeutungs- und Sinnproduktion sind somit einer ständigen Anwendung und Reproduktion unterworfen.

Das gesamte Handeln von Individuen in sozialen Systemen, in Lernkulturen ist daher kontextuell abhängig und zugleich diese kontextuelle Abhängigkeit mit verändernd. Interessant in dieser Hinsicht ist, dass Machtpotenziale allein durch die Verfügung über Ressourcen nicht erzeugt werden können. Es bedarf zugleich der Einflussnahme auf die Signifikations- und Legitimationsbereiche. In diesen müssen die Wahrnehmungsmuster, Normen, Werte oder Ideologien der Organisationsmitglieder geprägt werden. Die Veränderung einer Lernkultur kann, aus strukturationstheoretischer Perspektive betrachtet, nur dann Erfolg haben, wenn zugleich die existenten Regeln der Signifikation und Legitimation berücksichtigt werden. Soll eine Lernkultur in einer Organisation verändert werden, muss man sich bewusst sein, dass die Mittel zur Veränderung nicht aus der Ebene der Herrschaftsstruktur allein erfolgen kann. Es muss ebenso eine Veränderung der Signifikations- und Legitimitätsstruktur erfolgen. Beständigkeit und Veränderung in einer Organisation sind nicht zwei entgegengesetzte Prozesse, sondern ein Folge der fortwährenden rekursiven Reproduktion von Regeln, Ressourcen und Normen durch Interaktion.

Die strukturationstheoretische Perspektive betont, dass Regeln, Ressourcen und Normen nur im Handeln der jeweiligen Akteure, in deren Erwartungen und Erinnerungen bestehen. Regeln existieren, nach Giddens, nur im Gedächtnis der Akteure als allgemeine Handlungsweisen in der Praxis. Sie sind in Organisationen nicht als schriftliche Regelwerke vorhanden. Desgleichen begründen sich Ressourcen erst in der Praxis, indem sie erst zu bedeutsamen Ressourcen gemacht werden, ehe sie als solche genutzt werden können. Zugleich binden Strukturen Raum und Zeit und sind so an der zeitlich-räumlichen Ausdehnung von Handlungsweisen beteiligt. Ebenfalls ist diese Strukturation auf die Umwelt des sozialen Systems

Organisation übertragbar. Organisationen bestehen innerhalb rechtlicher und politischer Rahmenbedingungen und werden von ihnen begrenzt, wirken zugleich auf diese überorganisationalen Strukturen zurück.

2.2.4 De-Limitation von Handlungen als Grundlage der Kompetenzentwicklung

Die Entfaltung von Lernpotenzialen bedarf einer „De-Limitation“ von Handlungen innerhalb der Strukturierungen. Es sind die Voraussetzungen und Modalitäten für Experimentierräume ebenso zu ergründen wie das Zulassen eines „kontrollierten Chaos“ in der Innovationsentwicklung. Es muss eine neue „Guerillastrategie“ der Lernkulturentwicklung ausgebildet werden. Die Zeiten, als man dachte, eine restriktive Planung garantiert den Erfolg, sind vorbei. Veränderung heißt Aufbruch zu Unbekanntem, auch zu bisher weitgehend unbekanntem Formen der Gestaltung solcher Prozesse. Es geht nun darum, die Gestaltungsbedingungen von Lernprozessen verstehen zu lernen, nicht ihre Planbarkeit zu extrapolieren.

De-Limitation von Handlungen bedeutet für die Kompetenzentwicklung, dass es in Organisationen zulässig sein muss, tradierte Handlungsmuster zu verlassen. Ein Buch über die erfolgreichsten Manager trägt nicht zu Unrecht den Titel „First, break all the rules“ (Ortmann 2003 b, S. 38). De-Limitation von Handlungen ist nun nicht, wie man glauben könnte, der Aufruf zum rein anarchistischen Verhalten von Organisationsmitgliedern. Wie wir weiter oben gesehen haben, „lebt“ das soziale System Organisation nach einem bestimmten Prozessmuster. Dieses Muster organisiert sich über die Dimensionen Signifikation, Herrschaft und Legitimation. Im Spannungsfeld dieser Kodizes müssen Handlungsweisen zulässig sein, die begrenzte Regelverletzungen erlauben. Die Begrenzungen der Regelverletzungen müssen jeweils von den sozialen Akteuren ausgehandelt werden. Die Regelverletzungen als solche geschehen in jeder Organisation, ob sie zugelassen werden oder nicht. Die Frage ist nur, wie ein soziales System mit Regelverletzungen umgeht. Verhält es sich autoritär-rigide oder eher flexibel-kooperativ, die Unschärfen der Machtdispositive zulassend. Allerdings entkommt man dem unendlichen Regress der Regelverletzung nicht, und sei das System noch so tolerant: Bestimmte Regeln gibt es immer und die werden immer auch verletzt. Eine Lösung des Problems liegt vielleicht darin, dass man, mit Weick gesprochen, bestimmte Verhaltensmuster zulässt (Weick 2001). Weick nennt dies auch „*disposition to heed*“, eine Art der Achtsamkeit gegenüber ungewohnten Handlungsmustern. Wie Ortmann (2003 b, S. 82 f.) ebenfalls betont, hat schon der „Vater“ der Betriebswirtschaftslehre, Erich Gutenberg, die Regelverletzung und Irrationalität als Normalfall des Managements bezeichnet. Ortmann geht sogar soweit, dass „Exzeptionelle“ als die Normalform in allen sozialen Systemen anzusehen (Ortmann 2003 b, S. 88).

Für Lernkulturen bedeutet dies, dass sie immer in einem Raum der Regelverletzung existieren und nur der Umgang mit den Regelverletzungen, die „Toleranzzonen der Organisation“ wichtig sind. Da Formalstrukturen einer Organisation letztlich „kodifizierter Ausdruck von Machtverhältnissen und Kompromissen zwischen den Beteiligten“ sind (Ortmann 2003 b, S. 108, bezieht sich hier explizit auf Friedbergs Untersuchung zu Formalstrukturen und Macht: Friedberg: Ordnung und Macht. Dynamiken organisierten Handelns. Frankfurt, New York 1995), gilt es diese Handlungseinschränkungen zu de-limitieren. Konkret bedeutet dies, nicht Regellosigkeit einzuführen, was niemals möglich ist, sondern die organisationale Macht demokratisch zu beschränken. Wie in einer demokratischen Gesellschaft ist der letzte Souverän der mündige Staatsbürger (Citoyen). Es gibt niemals eine allerletzte formalisierte Struktur, die jenseits des Willens der Akteure besteht, auch jedes Rechtssystem ist letztlich eine mehr oder weniger demokratische Setzung von Menschen. Gerade ein hoch formalisiertes Rechtssystem zeigt uns sehr deutlich, wie interpretationsbedürftig es ist und dass Formalstrukturen und Regeln jeweils neu ausgelegt werden müssen – ganze Berufsstände leben nur davon (Ortmann 2003 b, S. 106 ff.). Wenn wir zur Innovationsentwicklung von De-Limitationen von Handlungsmustern sprechen, meinen wir eine Neuorientierung der kognitiven Ordnung durch die Veränderung der normativen und dispositiven Ordnung innerhalb von Organisationen. Es müssen redundante Organisationsnischen (*organizational slacks*) geschaffen werden, in denen innovative Ideen „durchgesponnen“ werden können (Bergmann 2004). Das heißt, die Interaktionen durch kommunikatives Handeln, durch Machtausübung und sanktionierendes Handeln sollten verändert werden, so dass eine starre Limitierung von Handlungsmustern aufgebrochen wird. Ziel ist es, die ohnehin stattfindende Regelverletzung in sozialen Systemen reflexiv zu handhaben. Konkret heißt dies, dass *über Regelverletzungen* Regeln aufgestellt werden, bei deren Festlegung die Beteiligten ein volles Mitspracherecht haben. Allerdings sollte man sich keine Illusionen machen, Regelverletzungen der erweiterten Regeln wird es wiederum geben – es ist der ganz „normale Wahnsinn“ des Lebens in Organisationen. Was uns hierbei wichtig ist, ist die Erkenntnis, dass dies geschieht und dass man erweiterte Spielräume zulassen muss. Solange sie reflektiv abgefedert werden, sind sie sehr gut innovativ zu nutzen.

2.2.5 Der individuelle Wissens- und Kompetenzerwerb

Lernen ist der kommunikative Prozess des Wissens -und Kompetenzerwerbs. Lernen wird als Aneignung neuen Wissens verstanden. Lernen ist der Prozess, Wissen das Resultat. Gelernt wird aus Erfahrung, analytisch und/oder intuitiv. Lernen ist ein Kommunikationsvorgang. Die Intention der Kommunikationsquelle (z. B. Lehrer, Berater, Kunde) wird dabei vom Empfänger individuell ausgelegt. Beim Lesen eines Textes wird die Erfahrung anderer wahrgenommen, aber zugleich neu

interpretiert. Es tritt Veränderung ein, aber nur teilweise so, wie es der andere Kommunikator bewirken wollte. Kommunikation ist somit kein Prozess der Übertragung von Informationen vom Sender zum Empfänger. Vielmehr werden in Kommunikationsprozessen unwillkürlich Reize ausgesendet und uminterpretiert. Sender sind zugleich Empfänger. Es werden Assoziationen angestoßen, Reaktionen ausgelöst und dadurch Verhalten in unbestimmter Form verändert. Alles was ich an Informationen aussende, wird von der anderen Seite höchst individuell wahrgenommen und interpretiert. Somit wird eine Kommunikation zur gegenseitigen Impulsgebung für individuelle Wirklichkeitskonstruktion. Der Systemtheoretiker Luhmann sagte, dass Verständigung durch Kommunikation eher unwahrscheinlich ist. Es ist wahrscheinlich, dass sich die Akteure nicht verstehen.

Verständigung ist unwahrscheinlich, weil sich die Akteure nicht erreichen, weil ihre Gedächtnisse andere Kontexte bereitstellen, in denen verstanden wird. Und sie verständigen sich nicht, da die Inhalte nicht angenommen werden. Das, was erfolgen sollte, erfolgt nicht. Die Ermöglichung selbstorganisierten Lernens ist eine Grundvoraussetzung zum Erwerb von Wissen und Kompetenz.

2.2.6 Entgrenzung fördert den Kompetenzerwerb

Dass die Entstehung von neuen Lernkulturen – und nichts anderes wird mit dem Begriff Kompetenzentwicklung beabsichtigt – durchaus auf den Effekt der „Entgrenzung von Arbeit“ zurückzuführen ist, macht sehr wohl das Neue an der Diskussion aus. Dazu bemerkt Kirchhöfer: „Lernkulturen – ich neige dazu von Lernkulturen zu sprechen – bilden sich gegenwärtig mit den Entgrenzungen der Arbeitsgesellschaft und einer veränderten Arbeitsteilung, mit der Konturierung einer Informationsgesellschaft und der Neustrukturierung der Bildung in ihr, sie erwachsen aus neuen sozialen Differenzierungen und Segregationen und erzeugen zugleich solche und sie verändern die Verteilung von Bildung. Sie sind nicht auf eine veränderte Didaktik des Lehrens reduzierbar, auf schon in der Reformpädagogik diskutierte Ansätze eines lernerorientierten Lernens oder auf die IT-Ausstattung der Schulen, so unzweifelhaft solche Anliegen auch bestehen mögen.“ (Kirchhöfer 2001, S. 120)

Die Diskussion um Kompetenzentwicklung geht doch deutlich über die traditionellen Diskussionen hinaus. Vor dem Hintergrund sozialer Prozesse beobachtet, bringt Kirchhöfer einen sehr interessanten Blickpunkt in die Debatte ein. Er definiert Lernen als eine „Neuwert“ schaffende Tätigkeit. D. h. konkret, der qualitative Unterschied zum bisherigen Kompetenzdiskurs besteht darin, Lernen und Kompetenzentwicklung als Arbeit anzusehen. Er greift die zentrale These

der „Entgrenzung des Lernens“ auf und hält unterschiedliche Dimensionen des Lernens gegeneinander, wobei Sinn und Form des Lernens als kompetenzorientiert definiert werden (Kirchhöfer 2001, S. 121). Seine Kernthese ist, dass das grundlegend Neue die „radikale(n) Unterwerfung aller Elemente des Lernens (Ziele, Inhalte, Methoden, Formen, Zeiten, Orte, Sinnggebung) unter den Zwang zur Selbstorganisation“ ist. Einen sehr wichtigen Hinweis im Diskurs um Kompetenzentwicklung gibt Kirchhöfer, wenn er unterstreicht, dass die „subjektiven Konstruktionsleistungen“ zum Erwerb von Kompetenz eindeutig das Ergebnis „Biografischer Sozialisation“ sind. Diese Aussage scheint auf den ersten Blick trivial zu sein – auch vor dem Hintergrund der Bildungsdebatte in den 70er und 80er Jahren. Sie greift aber einen zentralen Punkt im ganzen Diskurs auf, den des sozialen Zugangs zur Kompetenzentwicklung. Kirchhöfer verweist nicht zuletzt auf Bourdieus Sozialkapitaltheorie, wenn er von der neuen „Bindungsvision“ in sich entgrenzenden chaotischen Lernwelten spricht (Kirchhöfer 2001, S. 120).

Unter diesem Blickwinkel gesehen ist Kompetenzentwicklung ein sozialer Prozess, der gleichsam eine soziale Zugehörigkeit erkennen lässt und der sich durch diese Zugehörigkeit mit bildet. Ohne in die Einzelheiten und Tiefen der Diskussion um eine intersubjektive Bewertbarkeit einzusteigen, ist es dennoch notwendig, die Schwierigkeiten, die bestehen, kurz aufzuzeigen.

War die klassische Qualifizierung und Weiterbildung getragen von der Vorstellung, lerntheoretische und lernpraktische Defizite bei den Teilnehmern von „Weiterbildungsmaßnahmen“ zu beseitigen, verschiebt sich der Fokus hier allmählich. Getreu dem Bild des „Nürnberger Trichters“ wird versucht, Defizite durch „Belehrung und Belernung“ auszugleichen. In anschließenden Tests, die immer noch gang und gäbe sind, soll dann der Lernerfolg gemessen werden. Ein eigentlich hoch subjektiver Prozess, das Lernen, wird versucht zu objektivieren, damit eine Überprüfung stattfinden kann, die nicht zuletzt die Zugangsvoraussetzungen zu Berufsbereichen und Entgelthierarchien steuert. Wie viel an objektiver Erfassbarkeit von subjektiven Lernerfolgen übrig bleibt, weiß jeder zur Genüge, der in seinem Leben Prüfungen über sich ergehen lassen musste.

Kompetenzentwicklung besteht darin, die Wirkung des Selbst zu entdecken und die eigenen Fähigkeiten experimentell zu erproben und weiter zu entwickeln. Kompetenzentwicklung (formell und informell) besteht in der Befähigung zur Selbstorganisation. In Institutionen sind die Voraussetzungen zur eigenständigen Problemlösung zu schaffen, um die Kompetenz des Gesamtsystems zu steigern. Kompetenz – wie eingangs erwähnt – besteht darin, fähig, bereit und zuständig zu sein. Auf allen drei Ebenen kann der soziale Kontext förderlich oder hemmend wirken.

2.3 Lernkulturen entwickeln

Die „Lernkultur“ einer Organisation, eines sozialen Systems demzufolge, ist nichts anderes als die Handlungsmuster im Rahmen der „memory traces“ (Giddens) der kognitiven Ordnung. Organisationen existieren somit in erster Linie im Gedächtnis der Akteure. (Bergmann 2001) Den Kern einer Unternehmenskultur bilden die Werte des Unternehmens und diese sind nicht zuletzt aus der Leitmotivstruktur der Führungskräfte abzulesen. (u. a. Bergmann 2004) Den Kulturbegriff, den wir verwenden wollen ist den Überlegungen von Geert Hofstede entlehnt (Hofstede 1993). Hofstede hat durch weltweite Untersuchungen zur Arbeitszufriedenheit und Arbeitswerten ein vierdimensionales Indikatorenraster entwickelt, das es gestattet, unterschiedliche Kulturausprägungen in Unternehmen zu analysieren. Er unterscheidet die in Abbildung 6 dargestellten vier Dimensionen.

Abbildung 6

Die vier Dimensionen von Arbeitszufriedenheit und Arbeitswerten (nach Hofstede 1993)

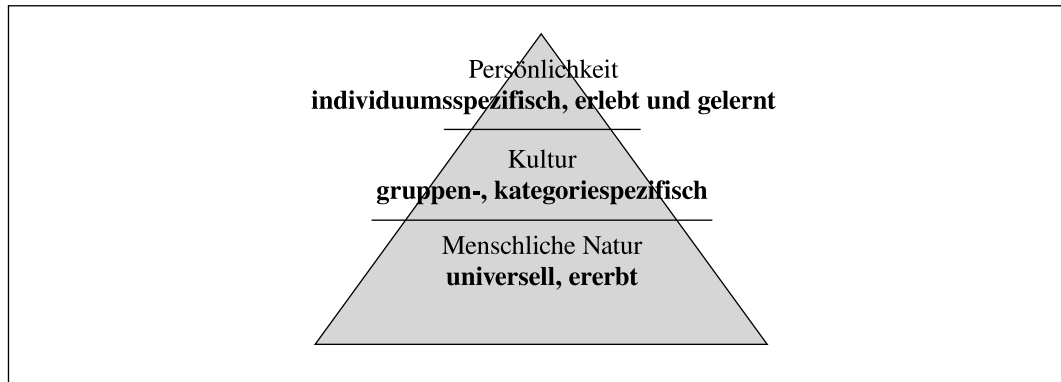
<p>Machtdistanz</p> <p>Diese Kategorie spiegelt die Akzeptanz ungleicher Machtverteilung sowohl bei mächtigeren als auch bei weniger mächtigen Mitglieder einer Gesellschaft wider.</p>	<p>Unsicherheitsvermeidung</p> <p>Diese Dimension macht deutlich wie stark sich jeweils die Mitglieder einer Gesellschaft durch Unsicherheit und Mehrdeutigkeit von Situationen bedroht fühlen.</p>
<p>Individualismus-Kollektivismus</p> <p>In dieser Dimension wird unterschieden, ob Gesellschaftsmitglieder nur für sich und ihre nächsten Verwandten sorgen oder ob sie vielmehr in ein enges soziales Netzwerk einer größeren Gruppe, z. B. einer Großfamilie, eingebunden sind.</p>	<p>Maskulinität-Femininität</p> <p>Diese Dimension ist ein Messfaktor dafür, ob in einer Gesellschaft eher als „maskuline Werte“ angesehene Verhaltensweisen wie Erfolgsstreben und Handlungsweisen des Sich-Behauptens oder eher als „feminine Werte“ angesehene Verhaltensweisen wie Bescheidenheit und Fürsorglichkeit geschätzt werden.</p>

Die Motivationsstruktur in Organisationen ist für Hofstede darüber hinaus ein nicht gering einzuschätzender Faktor bei der Analyse von Organisationskulturen. Hofstede kritisiert in diesem Zusammenhang die traditionelle amerikanische Motivationsforschung von McClelland, Maslow und Herzberg, deren Begründungen allesamt stark von der Werthaltung der amerikanischen Gesellschaft geprägt sind. Er machte darauf aufmerksam, dass Organisationskulturen in anderen Kulturkreisen stark unterschiedlich sind, somit sind Lernkulturen ebenso unterschiedlich. Allerdings machen wir die Einschränkung, dass Lernformen einen wichtigen Einfluss auf die Lernenden haben und subjektive Lernprozesse auf allgemein gültigen Bedingungen des Lernens unseres Gehirns beruhen.

Werte stellen für Hofstede eine elementare Kategorie bei der Kulturentwicklung dar (Hofstede 1980 a). Er geht davon aus, dass die Kultur einer Gruppe deren Identität bestimmt und als gruppenspezifische Kultur auch von den Individuen übernommen wird. Dabei unterscheidet Hofstede in drei Ebenen der „mentalen Programmierung“ (Abbildung 7)

Abbildung 7

Die drei Ebenen der mentalen Programmierung (nach Hofstede 1993, S. 19)



Die menschliche Natur wird dabei als universell angesehen und auf ererbte Faktoren zurückgeführt, hier wird der Mensch aufgrund seines „phylogenetischen“ Erbes gesteuert. Die Persönlichkeitsebene bezeichnet die individuellen Charakterzüge, die einerseits spezifisch sind und andererseits erlebt und gelernt. Sie sind sozusagen die „kollektive Programmierung“ der Individuen auf Basis der jeweils individuellen Ausprägungen. Die Kulturebene begründet sich nach Hofstede in Werten, Ritualen, Helden und Symbolen. Sie ist das, was die Ebenen der Strukturierung bei Giddens umfassen. Werte sind dabei der Kern dieser Kategorie und Symbole eher die Oberflächenerscheinungen.

Abbildung 8

Die Dimension Machtdistanz (Hofstede 1980 a, S. 135)

geringe Machtdistanz	hohe Machtdistanz
geringe Zentralisierung	starke Zentralisation
flache Organisationshierarchie	steile Organisationshierarchie
wenig Kontrollpersonal	viel Kontrollpersonal
geringe Einkommensunterschiede	große Einkommensunterschiede
hohe Qualifikation auf der unteren Hierarchieebene	geringe Qualifikation der unteren Hierarchieebene
gleicher Status von körperlicher und geistiger Arbeit	körperliche Arbeit hat geringeren Status als geistige

Für die Entwicklung von Kompetenzen und lernförderlichen Unternehmenskulturen sind die erwähnten Dimensionen Hofstede anhand der unterschiedlichen Kulturausprägungen zu beachten. Machtdistanz, -Individualismus-Kollektivismus, Unsicherheitsvermeidung und Maskulinität-Femininität sind Dimensionen, welche die Gestaltung lernförderlicher Unternehmenskulturen beeinflussen. Die von Hofstede für den Organisationsbereich zugeteilten Werthaltungen und die Ausprägungen seien hier kurz skizziert (Abbildung 8 bis 11).

Abbildung 9

Die Dimension Unsicherheitsvermeidung (Hofstede 1980, S. 175 ff.)

geringe Unsicherheitsvermeidung	hohe Unsicherheitsvermeidung
Aktivitäten gering strukturiert	Aktivitäten stark strukturiert
Regeln wenig dargelegt	Regeln stark dargelegt
Generalisten bevorzugt	Spezialistentum
Organisation kann vielgestaltig sein	Einheitlichkeit der Organisationen wird angestrebt
strategisches, flexibles Management, auf Umwelt ausgerichtet	Manager kümmern sich um alle Einzelheiten
individuelle und risikoreiche Entscheidungen durch Management	aufgabenorientiertes, konsistentes Management
hohe Arbeitskräftefluktuation	keine individuellen und risikoreichen Entscheidungen durch Management
Angestellte sind ehrgeizig	geringe Arbeitskräftefluktuation
Arbeitszufriedenheit geringer	Angestellte sind weniger ehrgeizig
weniger Machtgewinn durch Kontrolle von Unsicherheit	Arbeitszufriedenheit hoch
wenig rituelle Verhaltensweisen	mehr Machtgewinn durch Kontrolle von Unsicherheit
	vermehrt rituelle Verhaltensweisen

Abbildung 10

Die Dimension Individualismus-Kollektivismus (Hofstede 1980, S. 186 f.)

geringer Individualismus, höherer Kollektivismus	hoher Individualismus, geringer Kollektivismus
moralische Integration Individuum/ Organisationen	rationale Integration Individuen/Organisation
Wohlbefinden der Individuen wird geprägt von Organisation	Wohlbefinden der Individuen wird nur wenig von Organisation geprägt
Interessenvertretung der Angestellten durch Organisation	Angestellte vertreten ihre eigenen Interessen
Loyalität und Pflichtbewusstsein	individuelle Initiative durch Firmenpolitik zugelassen
altersabhängige Beförderungspraxis	marktwertabhängige Beförderungspraxis
Führungspraxis ohne Modeorientierung	Führungspraxis integriert moderne Managementideen
Regeln sind beziehungsabhängig (Partikularismus)	Regeln sind universell (Universalismus)

Abbildung 11

Die Dimension Maskulinität-Femininität (Hofstede 1980, S. 238)

geringe Maskulinität, höhere Femininität	hohe Maskulinität, geringe Femininität
geringere Karriereorientierung	starke Karriereorientierung junger Männer
Organisationen und Privatleben getrennt	Organisationsinteressen legitimieren Eingriffe ins Privatleben
Besetzung in qualifizierteren Berufsbereichen durch Frauen	geringe Besetzung mit Frauen in qualifizierteren Berufsbereichen
keine stark durchsetzungsorientierten Frauen in qualifizierteren Berufsbereichen	stark durchsetzungsorientierte Frauen in qualifizierten Berufsbereichen
geringerer Arbeitsstress	hoher Arbeitsstress
Arbeitskonflikte wenig	Arbeitskonflikte häufiger
Ausrichtung der Arbeitsstruktur zur Gruppenintegration	Ausrichtung der Arbeitsstruktur zur individuellen Leistungsentwicklung

Die oben aufgelisteten Dimensionen für die Kulturausprägungen in Organisationen stellen unter anderem eine empirische überprüfbare Möglichkeit dar, welcher Unternehmens-/Organisationstypus vorhanden ist. Wir können mit diesem von Hofstede empirisch verwendeten Merkmalskatalog durchaus wichtige Aussagen zur Unternehmenskultur treffen. Allerdings müssen wir mit Hofstedes Dimensionen vorsichtig umgehen, sie sind in dieser Ausprägung jeweils nur für den westlichen Kulturraum zulässig. Die Ausprägungen für andere Kulturkreise können ganz anders ausfallen und sich auf ein ganz anderes Wertmuster begründen. Hofstede (1993, S. 195) betont dies ausdrücklich; zudem sind in anderen Kulturkreisen empirische Untersuchungen gemacht worden, um Hofstedes Kategorisierungen anderen Kulturen jeweils anzupassen. Als Beispiel sei eine große Untersuchung in China erwähnt (vgl. Chinese Culture Connection 1987).

Wenn wir uns diese oben dargestellten Dimensionen betrachten, so sind jeweils förderliche oder hinderliche Bedingungen in bestimmten Kulturausprägungen zu definieren. In der Dimension Machtdistanz ist es eher lernförderlich, wenn eine geringe Machtdistanz vorhanden ist. Es ist aus den empirischen Befunden von Hofstede abzulesen, dass geringe Machtdistanz in Unternehmen unmittelbar damit korreliert, dass auch auf den unteren Hierarchieebenen sehr qualifizierte Mitarbeiter tätig sind. Im Allgemeinen wird in diesen Organisationen Qualifizierung als eine notwendige und wichtige Kategorie angesehen, die nicht nur auf den höheren Hierarchieebenen eine Rolle spielt. Hinzu kommt, dass durch eine flache Organisationshierarchie und wenig Kontrollpersonal die Mitarbeiter sehr selbstverantwortlich handeln müssen und somit Lernprozesse zum Arbeitsalltag gehören.

Organisationskulturen, die eine geringe *Unsicherheitsvermeidung* vorzuweisen haben, sind ebenfalls lernförderlicher als solche mit starker Unsicherheitsvermeidung.

dung. Die Kategorie ist ein Maß für die Toleranz einer Organisation gegenüber Mehrdeutigkeit und dem Umgang mit unvorhersehbaren Ereignissen. Lernprozesse sind somit schon impliziert, da man sich jeweils auf neue Situationen einzustellen gelernt hat. So sind Organisationen eher lernförderlich, in denen Regeln wenig dargelegt sind, Generalisten bevorzugt werden, die Organisation vielgestaltig und ein strategisches, flexibles Management auf Umwelt ausgerichtet ist.

Die Ausprägung von *Individualismus/Kollektivismus* ist ein Indikator für die Integration der Individuen in die Organisation. In stark individualistisch geprägten Organisationskulturen sind die Individuen emotional unabhängig von den Organisationen und Eigeninitiative sowie Erfolg sind prägende Kategorien. Daneben ist ein Führungsideal vorhanden und jedem Individuum wird eine Privatsphäre und eine eigene Meinung zugestanden. Individuell getroffene Alternativen gelten als richtig und Vergnügen, Autonomie und Unterhaltung gehören neben finanzieller Sicherheit zu den normativen Standards dieser Kulturausprägung. Darüber hinaus wird jeder nach einem universalistischen Werte- und Beurteilungsstandard behandelt. In stark kollektiv geprägten Organisationskulturen dagegen ist ein starkes „Wir-Bewusstsein“ ausgeprägt. Die Individuen sind zuallererst Gruppenmitglieder und das Privatleben wird relativ stark davon beeinflusst, bis hin zur Meinungsbildung. Die normative Orientierung ist fokussiert auf Sachverstand, Ordnung, Pflicht und Sicherheit. Für externe Individuen gelten nicht die gleichen Wertemuster wie für die Mitglieder der eigenen Gruppe/Organisation. Es sind infolgedessen eher die individualistischen Merkmale, die einer Entwicklung lernförderlicher Kulturen dienlich sind. Gerade das Zulassen von individuellen Initiativen fördert Lernen im Arbeitsprozess. Eine zu starke individualistische Orientierung kann allerdings die positiven Tendenzen deutlich umkehren und Egozentrismus und „Ellbogenmentalität“ wird eher zur Lernverhinderungsstrategie in der Organisation.

Die Kulturdimension *Maskulinität/Femininität* macht Aussagen über die normative Struktur nach eher ausdrücklich „männlichen“ oder „weiblichen“ Zuschreibungen. Maskulin orientierte Organisationskulturen sind dabei eher an Karriere, Hierarchieaufstieg, Härte und Leistungsorientierung gebunden, wohingegen feminine Zuschreibungen eher die Organisationen der Serviceorientierung, Bescheidenheit und Solidarität zurechnen. Diese Kategorisierung mag sicherlich umstritten sein, spiegelt allerdings ein immer noch vorherrschendes Bild in westlichen Gesellschaften wider. Festzustellen bleibt allerdings nach Hofstede's empirischen Untersuchungen, dass eher feminin orientierte Organisationen ein ungleich größeres Maß an Qualifizierungsmöglichkeiten für beide Geschlechter vorweisen können. Darüber hinaus sind die höheren Hierarchiepositionen nicht so dominant mit Männern besetzt, wie das in maskulin orientierten Organisationen der Fall ist.

Resümierend bleibt zu bemerken, dass Organisationskulturen von Länderkulturen abhängig sind. Gleichzeitig prägen Organisationskulturen die Lernkulturen der

Organisationen. Lernkulturen sind somit abhängig von den oben genannten Ausprägungen organisationaler Dimensionen von Verhaltens- und Handlungsmustern. Um Lernkulturen zu entwickeln, müssen in Organisationen die Verhaltens- und Handlungsmuster reflektiv überprüft werden und es muss eine Veränderung und Erweiterung stattfinden. Wie wir gesehen haben, sind diese Bedingungen in der Struktur- und der Interaktionsebene von Organisationen limitiert. In diesem Punkt sprechen wir dann von einer De-Limitierung von Handlungsweisen, um eine Veränderung der „inneren Landschaft“ von Organisationen in Gang zu setzen.

2.3.1 Kompetenzentwicklung als Befähigung zur Selbstorganisation

Erpenbeck beschreibt Kompetenz als Selbstorganisationsfähigkeit oder Selbstorganisationsdisposition (Erpenbeck/Heyse 1999). Menschen sind kompetent in einem Feld, wenn sie Probleme selbstständig lösen können. Kompetenz ist somit Problemlösungswissen. Kompetenzentwicklung ist dann die Befähigung zur Selbstorganisation.

Ein Beispiel: Robert Bergmann (7 Jahre) hat sich nach dem Radfahren auch das Inlineskaten selbst beigebracht. Er ist vermutlich kompetent in der Aneignung spezieller motorischer Abläufe. Gewisse Vorgehensweisen hat er transferiert. Mit der Einwirkung eines Coachs (Reflexion, Bestärkung, Support) wird der Kompetenzerwerb noch beschleunigt. Der Coach hat dabei die Aufgabe, den Akteur zu fördern. Dazu gibt er Impulse, pflegt die Lernatmosphäre und entwickelt interaktiv den Rahmen (Regeln, Rituale). Robert hatte Schwierigkeiten, Lesen zu lernen. Erst ein geeigneter Coach hat ihn befähigt, innerhalb von ein paar Tagen diese Kompetenz zu erwerben (in sich zu entdecken). Die Fähigkeit war vorhanden, nur wurde zunächst die unpassende Strategie und Atmosphäre gewählt.

Ähnliche Erfahrungen haben wir auch auf unseren experimentellen Workshops (*Soft-Skills-Seminare*) mit Studierenden gemacht. Wir kombinieren ein hohes Maß an Unsicherheit mit Angstfreiheit. Die Akteure werden mit innovativen Problemstellungen konfrontiert und im Prozess nicht inhaltlich, aber emotional durch Coaching unterstützt. Die Teilnehmer entdecken dann ihre persönlichen Kompetenzen und erreichen ein non-triviales Level des Lernens.

Lernen gelingt besonders, wenn sich Menschen selbst erproben können und dabei mehr über sich selbst erkennen. Eine gute Erklärung für das Konzept selbstorganisierten Lernens im Dialog und die Kompetenzentwicklung als Selbstentdeckungsforum bietet das *Flow*-Konzept von Csikszentmihaly in Verbindung mit dem *Basic Desires*-Konzept von Reiss (Csikszentmihaly 1998, Reiss 2000).

Flow entsteht, wenn sich ein Mensch im Einklang mit seinem Unbewussten betätigt. Csikszentmihaly spricht vom so genannten *Flow*-Kanal zwischen Angst und Langeweile.

Menschen benötigen ein gewisses Maß an Herausforderung, um ein *Flow*-Gefühl zu ermöglichen. Diese Herausforderung sollte zwar eine gewisse Irritation und Unsicherheit, aber keine Angst auslösen. Auf der anderen Seite tritt bei mangelnder Unbestimmtheit und Anregung das Gefühl der Langeweile ein. Lernkontexte sollten, um *Flow* zu ermöglichen, also durch Herausforderung ohne Angst geprägt sein.

In unseren Lernkulturdiagnosen haben wir diese Lernkontexte durch die Dimension „Unsicherheitsvermeidung“ nach Hofstede gemessen. Ein geringes Maß an Unsicherheitsvermeidung ist dabei eine der wesentlichen Voraussetzungen für non triviales Lernen. Gepaart werden müssen diese anspruchsvollen Erprobungen durch angstnehmende Settings wie begleitendes Coaching und spezielle Gruppen, die sich unterstützen (*Anchor Groups*).

Noch präziser ist das *Flow*-Konzept einsetzbar, wenn man es mit den Leitmotiven nach Steven Reiss kombiniert. Reiss hat die kulturübergreifenden Leitmotivationen der Menschen ermittelt. Leitmotive sind die wesentlichen, unbewussten Handlungsantriebe. Lernen kann differenziert nach Maßgabe dieser Motive konfiguriert werden. Menschen geraten eben durch unterschiedliche Ursachen in ein *Flow*-Gefühl. Was für den einen eine angsterzeugende Überforderung darstellt, ist für den anderen eine langweilige Angelegenheit. Lernsettings wirken besonders förderlich, wenn sie differenziert für die heterogen Lernenden gestaltet sind.

Flow erhält gesund, führt zur Generosität und Verständigung, *Flow* ist Komplexitätsbewältigung....

2.3.2 Die Wirklichkeit der Kompetenzentwicklung

Zu den Zeiten der behavioristischen Lerntheorie hatte man die Vorstellung, dass Lernen als Reiz-Reaktions-Schema stattfindet (Pawlow, Skinner), man betrachtete den „Lerner“ als weißes Blatt, der passiv das zu Lernende aufnahm. Er wurde nur durch gesteuerte Umweltreize „stimuliert“ und durch diese zu Verhaltensänderung bewogen, der Mensch war in dieser Theorie zum bloßen „Reaktionsdeppen“ verdammt. Jean Piagets kognitive Entwicklungstheorie begreift hingegen Lernen als dynamischen, intra-personellen Prozess der Konstruktion eines selbsttätigen Individuums. Lernen und auch Kompetenzentwicklung, als die erweiterte Variante

des bloß als anwendungsfähig Gelernten, vollziehen sich in einer Umwelt, die den jeweils inkommensurablen Hintergrund des Prozesses bildet.

Kompetenzentwicklung entsteht aus der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt. Es ist die Suche nach Lösungen aus dem Repertoire der vorhandenen Muster des Gelernten, wobei je nach Kompetenzgrad neue Kombinationen von Mustern entstehen. Kompetenzentwicklung kann man daher als die Konstruktion neuer Lösungsmuster bezeichnen. Dabei benötigt der „Kompetenzentwickler“ seine Umwelt als Anregung für seinen Entwicklungsprozess. Dieser Entwicklungsprozess verläuft allerdings auf der Grundlage seiner Konstruktionen, seiner Realität, also auch auf zuvor Gelerntem. Die spezifische kognitiv-emotionale Ausstattung wurde in Form der Persönlichkeit ererbt und erworben.

Nach Piaget versucht ein Individuum, jede neue Interaktionserfahrung mit seiner Umwelt in ein bereits bestehendes Verhaltensmuster einzufügen. Es werden die vorhandenen Verhaltensschemata mobilisiert und die neuen Informationen in das bisher Gelernte integriert, als eine aktive Verarbeitungsleistung, bei Piaget der so genannte assimilatorische Akt. Sollte diese Integrationsaktivität nicht gelingen, so kommt es zu einer „kognitiven Widersprüchlichkeit“ im Erlebnisraum des Individuums. Piaget meint, dass dieses Streben nach „Homöostase“ eine grundlegende Lebensgesetzmäßigkeit ist, um ein neues Gleichgewicht zwischen Umwelt und Individuum herzustellen. Glaserfelds drückt es ähnlich aus, wenn er sagt: „Kognitive Assimilation kommt zustande, wenn ein kognitiv aktiver Organismus eine Erfahrung in die konzeptuelle Struktur einpasst, über die er jeweils verfügt.“ (v. Glaserfeld 1994, S. 28)

Die Anpassung an die Umwelt ist Kompetenzentwicklung, Lernen zweiten Grades, also reflexives Lernen. Dieser Prozess, nach Piaget der „Äquilibrationsprozess“, schafft die Angleichung zwischen dem vorhandenen „Musterkatalog“ des Verhaltens und der optimalen Anpassung an die Umweltbedingungen und ist nicht zuletzt die grundlegende Energie der kognitiven Tätigkeit der Individuen. Diesen Anpassungsprozess muss man sich als Interaktion vorstellen. Das Individuum passt sich nicht nur passiv an, sondern selektiert und beschreibt Umwelten aktiv. Es bildet sich eine relationale Wirklichkeit zwischen Individuum und Umwelt aus.

Wie schon die Kognitionswissenschaftler der siebziger Jahre herausfanden, bilden die Individuen die Wirklichkeit nicht so ab, wie sie an sich ist (ontologisch-objektiv), sondern die Wirklichkeit wird von den Individuen autobiografisch wahrgenommen und subjektiv konstruiert. Dieser Konstruktionsprozess der durch die Sinne aufgenommenen Informationen integriert diese in das Muster des Wissens, das durch das Individuum bisher erworben wurde. Dieser Wissenserwerb ist auch von den jeweils aktuellen Erfahrungen des Lernenden in der Lernsituation, in der Situation des Kompetenzerwerbs geprägt. Konkret bedeutet dies, dass sowohl die

„systemische Einbindung“ des Wissens und der Fähigkeiten erfolgt – es folglich als seine Form von Komplexitätsreduktion und Anschlussfähigkeit zu verstehen ist – als auch eine Fähigkeit aufgrund der „Homöostase“, wie Piaget es nennt, das Streben nach dem Gleichgewicht von Organismus und Umwelt. In dieser Vorstellung finden wir vielleicht ein erweitertes Verstehen von Prozessen des Kompetenzerwerbs.

Der Konstruktivismus unterstellt, dass Wissen immer eine individuelle Konstruktion eines aktiven Lerners in einem sozialen Kontext ist. Schon Piaget betonte vermehrt den Integrationsversuch der Individuen, Wissen in die vorhandene Wissensstruktur kognitiv einzubinden. Es kommt somit entscheidend auf das Vorwissen des Lernenden an, auf die kognitive Musterbildung, da neues Wissen und Kompetenzen in eine vorhandene Strukturierung integriert werden. Wissens- und Kompetenzerwerb ist folglich eine Aktivierung von Vorkenntnissen, alten Mustern, Ordnungen und deren Korrektur, Erweiterung und Integration in vorhandene Wissensbestände und Kompetenzmuster. Lernen bedeutet infolgedessen wahrnehmen, erfahren, handeln, erleben und kommunizieren. Gerade aber die Interaktion und das Kommunizieren sind wichtige Bestandteile der Lernsituation. Um über die Annahmen des radikalen Konstruktivismus hinauszugehen, dass Wissenserwerb und Lernen nur im Individuum stattfinden, ohne Kontakt zur Außenwelt, ist die Frage zu stellen: Welchen Einfluss hat dieses neue erworbene Wissen und haben die neu erworbenen Kompetenzen? Die „Kontrolle“ kann dann nur in einer „objektiv“ vorhandenen Außenwelt erfolgen, durch Interaktion und Kommunikation.

Von einer „solipsistischen Außenwelt“ im Sinne von Berkeleys „esse est percipi“ sollten wir nicht ausgehen, da wir, bei aller Konstruktion dieser Wirklichkeit, immer noch in Kontakt zu unserer Welt treten und in dieser „Außenwelt“ die Ergebnisse unserer Konstruktionen überprüfen müssen. Konkret heißt dies: Das Handeln der Individuen aufgrund deren Wissens- und Kompetenzerwerbs ist der Prüfstein für die „richtige“ Konstruktion der Außenwelt und die „richtige“ Integration des Wissens und der Kompetenzen in die Muster. Unsere mentale Sinnkonstruktion basiert einerseits grundlegend auf den neurophysiologischen Abläufen unseres Gehirns, wie uns nicht zuletzt Gerhard Roth glaubhaft versichert (Roth 1995). Andererseits sind wir allerdings dazu gezwungen, in der „Außenwelt“ zu handeln und zu kommunizieren. Die Wirklichkeit existiert nicht nur subjektiv im Gehirn der Individuen, sondern sie ist eine durch Handeln und Kommunikation erfahrbare Tatsache, wenn auch teilweise gefiltert durch unsere kognitiven Konstruktionen. Unsere jeweils subjektive Wirklichkeit ist zwar ein Konstrukt unserer neuronalen Aktivitäten, die in einem geschlossenen System interagieren, aber wir müssen uns diesen inneren Prozess immer wieder von „der Wirklichkeit“ draußen sanktionieren lassen. Die Wirklichkeit ist also keine Widerspiegelung in unserem Gehirn – was übrigens schon Platon in seinem Höhlengleichnis infrage stellte

– sondern das Ergebnis der Überprüfung des individuellen Konstruktionsakts in der Außenwelt.

Das lernende und Kompetenz entwickelnde Individuum nimmt die Wirklichkeit sehr subjektiv und unterschiedlich wahr und der Lernende tendiert dazu, die Stabilität seines „inneren Systems“, die „Homöostase“, um mit Piaget zu sprechen, aufrecht zu erhalten. Lernerfolge sind für Außenstehende folglich immer erst dann sichtbar, wenn verändertes Handeln, veränderte Interaktion und Kommunikation wahrnehmbar sind. Jeder Lernende und Kompetenzerwerbende nimmt die Wirklichkeitsofferte, das was von außen an ihn herankommt, anders wahr. Folglich wird jeder Einfluss auf den Lernenden von ihm, in seiner eigenen Struktur, seinem eigenen Muster behandelt, was letztlich wieder zu einer Stabilisierung seines Systems tendiert. Auf diese Weise bilden sich relationale Persönlichkeitsstrukturen.

Daraus ergibt sich das Problem der Kontrolle von Lernzielen, Kompetenzerwerbszielen. Die unterschiedlichen Außenreize werden durch den Kompetenzerwerber nur jeweils in seinem inneren Zustand und seiner physiologischen Übertragungen bearbeitet und können somit unendliche Möglichkeiten von Antworten hervorrufen, allerdings immer im Wechselspiel seiner vormals erworbenen Muster und Strukturierungen. Die „harten Konstruktivisten“ lehnen es deshalb ab, von Informationen zu sprechen, die jemand bekommt, sondern für sie sind es nur „neuronale Reize“, die selektiv und autonom verrechnet und umgedeutet werden, um anschließend auf die Möglichkeiten ihrer Anschlussfähigkeit geprüft zu werden. Die Qualität der Reize hängt also nicht in den Informationen oder Dingen, sondern wird vom Gehirn konstruiert, einzig Quantitäten nehmen wir wahr. Wenn dies so stimmt, dann stellt sich allerdings die Frage, aufgrund welcher Unterscheidungskategorien das Gehirn die Qualität seiner Konstrukte mit der Außenwelt vergleicht.

Nach von Foersterns Thesen ist deshalb eine Überprüfung von Lernerfolgen nur sehr eingeschränkt möglich, überprüft werden in herkömmlichen Lernsystemen nur Defizite (v. Foerster 1999). Es findet folglich immer ein „Beleidigungslernen“ statt, es wird nicht auf die innere Integration des zu Lernenden geachtet, sondern jeder Lernfortschritt, jeder Schritt zum Kompetenzerwerb wird, soll er überprüft und evaluiert werden, zwangsläufig an der externen Vorgabe gemessen, an dem was gelernt werden soll. Der eigentliche Wissenserwerb, die Kompetenzentwicklung, dieses Wissen auch anzuwenden, bleibt allerdings immer auf das Individuum beschränkt (Varela 1999). Die Bewertung des Lernens oder des Kompetenzerwerbs schaut dabei nur auf das, was sich als Anschlussfähigkeit nach außen zeigt. Der Prozess selbst bleibt verschlossen, das Wissen, das im inneren Verarbeitungsprozess bewusst nicht aufgenommen wurde, weil es nicht in das vorhandene Muster passt, wird nicht beachtet. Es wird nur „Output“ bewertet, nicht der Prozess seiner Entstehung – man könnte sagen, es ist somit die „Warengesellschaft“ auf der Lernebene.

Was heißt dies nun für die Beobachtung von Lernen und Kompetenzerwerb? In erster Linie bedeutet es, dass weithin noch eine Form von Lernen und Kompetenzerwerb stattfindet, die wir „Beleidigungslernen“ nennen, weil sie Lernfortschritte nur anhand der Übereinstimmung von erwarteten Ergebnissen misst – eine reine Defizitmessung also – die letztlich die lernenden Individuen beleidigt. Dass aber die Lernsituationen zur Kompetenzentwicklung, die Umgebungsbedingungen des Kompetenzerwerbs, so gestaltet sein müssen, dass die Wahrscheinlichkeit vergrößert wird, bestimmte Ergebnisse zu erzielen, wird dabei nicht berücksichtigt. Lernsituationen dürfen nicht als „Transportereignis“ von Wissen verstanden werden, sondern müssen als eine Anordnung von Möglichkeiten verstanden werden. So erweist sich die Lernumgebung, aus konstruktivistischer Perspektive, als ein entscheidendes Kriterium für den Wissens- und Kompetenzerwerb. Unser autopoietisch arbeitendes Gehirn verarbeitet die von außen kommenden Nervenreize auf eine Art und Weise, so dass beständige, Sinn stiftende Wirklichkeiten entstehen.

Diese Konstruktion der Wirklichkeit ist ebenfalls niemals objektiv, insofern der Lernende neben den kognitiven Verarbeitungsmustern seine Erwartungen und Vorstellung in diesen Prozess einbringt. Es wäre zu vermuten, dass es infolgedessen keine externe Möglichkeit der Beeinflussung von Lernprozessen gibt. Allerdings gibt uns der Konstruktivismus hierauf eine Antwort, er nennt die Beeinflussungsmöglichkeiten „Perturbationen“ also Verstörungen, die nicht inhaltsbestimmt sind. Hierbei muss das lernende Individuum die Außenreize bewusst positiv aufnehmen und deren Integration – in Form autobiografischer Wahrnehmung – in seine selbst determinierten Muster zulassen. Eine genaue Angabe des Lernzieles ist unter diesen Bedingungen ebenfalls schwierig, da das Individuum Sinn und Bedeutung des Lernvorgangs in unterschiedlicher Gewichtung vornimmt. Dies bedeutet, dass die Störungen, die durch den Lernvorgang hervorgerufen werden, gleichermaßen als Lernschritte genutzt werden, sie allerdings relativ unabhängig von der Ursache verarbeitet werden. Störungen selbst werden im selbst determinierten Muster der kognitiven Reizverarbeitung aufgenommen und je nach Umfeldbedingung bewertet und verarbeitet.

Wie können dann nun aber Erwartungen der Kompetenzentwicklung überprüft werden? In Prüfungen, so die herrschende Meinung, wird geprüft ob jemand etwas gelernt hat oder nicht. Die konstruktivistische Perspektive belehrt uns hingegen eines Besseren. Herausgefunden werden kann in Prüfungen nur, ob der Lernende genug motiviert werden konnte, das zu Lernende zu integrieren. Genauer gesagt, welche Verträglichkeit des selbst determinierten Lernmusters des Lernenden mit den Umfeldbedingungen besteht. Eigentlich prüft der Prüfer sich auf diese Weise nur selbst, nicht diejenigen, die Kompetenzen erwerben sollen.

In der klassischen Folge lernt der Lernende etwas auswendig und bei der Prüfung spult er auswendig gelerntes Wissen ab. Die Flexibilität einer kognitiven und sozi-

alen Anwendung der erworbenen Wissensinhalte und Kompetenzen wird so nicht nachgewiesen. Heinz von Foerster spricht in diesem Zusammenhang von einer notwendigen „*Enttrivialisierung*“ der Lehrenden (v. Foerster 1999). Er meint damit, dass der Lehrende im Lernprozess aus seiner Rolle als nur passiver Vermittler heraustreten muss. Lernsituationen sind immer kontextgebunden und das wird in vielen Bereichen noch nicht genügend beachtet.

Es sollte somit das vordringliche Ziel aller Kompetenzerwerbsprozesse sein, die „*autopoietischen Systeme*“, sprich die Lernenden, zu stören, zu irritieren und zu labilisieren und sie mit Reizen aus der Außenwelt zu Reaktionen zu veranlassen. Durch die Irritationen werden die inneren Aktivitäten gesteigert und das Individuum versucht in einem verstärkten Maße, seine inneren Lernmuster zu reorganisieren beziehungsweise sie in ein neues Konstrukt einzufügen. Kompetenzerwerb und Wissen gilt erst dann als erfolgreich in den kognitiven Prozess integriert, wenn das Individuum das zu Lernende bewusst und zielgerichtet konstruiert und mit dem vorhandenen Wissen vernetzt. Der Lernende erfasst nur, was seine Persönlichkeitsstruktur berührt, was seine inneren Muster erschüttert, so dass er sie in einen neuen „*homöostatischen*“ Zustand versetzen muss. Lernbedingungen sollten demnach so gestaltet sein, dass sie die Lernenden in ihren Gewissheiten und ihrer inneren Homöostase verunsichern. Neue Sinnkonstruktionen werden durch das Staunen und den Zweifel initiiert, nicht durch träge Gewohnheiten. Der Lernende wird in diesem Modell nicht vom „*Lehrer*“ instruiert und mit Expertenwissen konfrontiert, sondern durch das gestaltete Umfeld angeregt und inspiriert, seine Lernerfahrungen zu machen. Dies ist die konsequente Abkehr vom „*Nürnberger Trichter-Modell*“ zum selbst organisierten Lernen.

Der Prozess des Kompetenzerwerbs und Lernens kann in konstruktivistischer Sichtweise nicht direkt gesteuert werden. Wichtig ist allerdings die Gestaltung der Umfeldbedingungen, die den Lernprozess anregen, die eine große Variante sinnstiftender Anschlussmöglichkeiten bereithält und die eine Vielzahl von möglichen subjektiven Konstruktionen zulässt. Im Prozess des Kompetenzerwerbs müssen die eigenen konstruierten Wirklichkeitsfelder erweitert werden können, um neue Sinnkonstrukte entstehen zu lassen. Lernen und Kompetenzerwerb bedeutet in dieser Hinsicht unablässiges Verändern, Umgestalten und die Kreation von neuen Erklärungsmustern. Wissens- und Kompetenzerwerb sind somit nicht ergebnis-, sondern prozessorientiert. Kompetenzerwerb bedeutet somit aus einem Sachverhalt oder Gegenstand etwas anderes zu machen, indem man von sich selbst etwas hinzufügt. Es ist nicht die Aufnahme des externen fremden Anteils, der Wissen und Kompetenzen ausmacht, sondern die Umformung in kognitive, interaktive und kommunikative Anteile des Selbst.

Um die Lücke zu den Bedingungen des Erwerbs von „*Kompetenzkompetenz*“ zu schließen, können wir sagen, dass diese Prozesse den gleichen Mustern unterlie-

gen wie die zuvor beschriebenen Wissenserwerbs- und Kompetenzerwerbsprozesse. Wenn wir von „Kompetenzkompetenz“ sprechen, so meinen wir damit denjenigen Prozess, der es ermöglicht, unter einer bestimmten Verwendung kognitiver Muster, die Fähigkeiten des Kompetenzerwerb so zu konstruieren, dass eine größere Wahrscheinlichkeit des Gelingens gegeben ist (hierzu Bergmann 2001).

2.3.3 Untersuchungsdesign auf Workshops und in Unternehmen: Kompetenzentwicklung

Die Kompetenzentwicklung dient der kontextuellen Förderung des Lernens. Das heißt, die Lernenden werden durch *Facilitators* (Ermöglicher) unterstützt, indem diese die Lernumgebung gestalten, Impulse und Anregungen geben und die Lernkultur entwickeln. In der ersten Phase standen empirische Analysen im Vordergrund. Wir haben sehr unterschiedliche Lernprogramme vergleichend analysiert, um Hinweise auf förderliche Lernsettings zu bekommen und Muster für effektive Kompetenzentwicklung zu extrahieren.

Grundsätzlich lag der Schwerpunkt auf Beobachtungen. Ergänzend wurden Leit motive und Bewertungen bei Teilnehmern von Kompetenzentwicklungs-Programmen erfragt. Die Untersuchungsfelder im Einzelnen:

1. Die jeweiligen Teilnehmer wurden nach ihrer Leitmotivation und Persönlichkeit befragt und zusätzlich beobachtet. Ziel: Diagnose der individuellen Kompetenzen, Persönlichkeitsmerkmale, Leit motive und Lernstile, Gruppenzusammensetzung, Interaktionsmuster, Sympathie- und Konfliktbeziehungen.
2. Spezifische Kulturdiagnose mit „Dichten Beschreibungen“ (Geertz) und Kulturvergleichen nach Hofstede, Trompenaars und Hall. Ziel: Identifizierung von förderlichen Lernumgebungen und -atmosphären. Mit diesen Methoden können Kulturvergleiche zwischen den Weiterbildungsformen vorgenommen werden (Hofstede 1997, 1998, Hall/Hall 1991, Trompenaars 1998). Als Unterscheidungsdimensionen können „Machtdistanz“, „Unsicherheitsvermeidung“, „Zeitbegriff“, „Maskulinität-Femininität“, „Individualismus-Kollektivismus“ sowie „Inhalt-Prozessorientierung“ verwendet werden. Basis sind die Ebenen und Schichten der kulturellen Programmierung, wie sie Hofstede in seinem „Zwiebelmodell“ darstellt. Wir kommen mit diesen Beschreibungen von Kulturdimensionen zu Idealmodellen der Kompetenzentwicklung, indem wir den Zusammenhang von Lernerfolg und Kulturausprägung herstellen.

3. Prozess der Kompetenzentwicklung: Beobachtungen auf der Basis des *Solution Cycles*. Ziel: Identifizierung von Widerständen, Lernhemmnissen, Energieleveln; Entwicklung von Interventionsmöglichkeiten.
4. Erprobung von Methoden und Erkenntnissen in ausgewählten Workshops und Seminaren. Hierzu wurden so genannte *Usability Labs* installiert. Teilnehmer werden als Experten integriert, um Programme und Workshops der Kompetenzentwicklung weiter zu verbessern. Insbesondere das *Soft-Skills*-Seminar diente hier als Experimentallabor.
Ergänzende Fragenkomplexe:
 - Was verstehen Sie unter Kompetenz?
 - Wann lernen Sie am besten? (Lernatmosphäre, Lernumfeld, Methoden)
 - Was würden Sie als Ihre Kernkompetenz bezeichnen?
 - Warum nehmen Sie an diesem Workshop teil?
 - Was ist Lernen für Sie?
 - Was heißt für Sie Erfolg in einem Kompetenzentwicklungsprogramm?
 - Woran messen Sie den Erfolg dieses Programms oder Workshops?
 - Was finden Sie in diesem Workshop gut?
 - Was finden Sie nicht so gut?
 - Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie?
5. Ableitung von Erfolgsfaktoren Best Patterns für effektive Kompetenzentwicklung, Aufbau eines Lern- und Wissenssystems
6. Reflexionen: Die Projektleiter werden separat nach ihren Eindrücken befragt: Ziele (Was macht eine erfolgreiche Veranstaltung aus?) und Zielerreichung, Projektionen usw. Die Workshops werden reflektiert: „Feedback-feedback“, Reflecting Teams; Generierung von Kompetenzentwicklungskompetenzen (Metakompetenzen)
7. Entwicklung eines Konzepts der Metakompetenz auf empirischer und theoretischer Basis

2.3.4 Kompetenzentwicklungsprogramme im Vergleich

Wir haben sehr unterschiedliche Kompetenzentwicklungsprogramme und Workshops begleitet, beobachtet und untersucht sowie in ausgewählten Unternehmen Kompetenzentwicklung und Lernen beobachtet und analysiert. In allen Fällen haben wir uns zunächst mit den Veranstaltern und Teilnehmern verständigt, in welcher Form wir unsere Beobachtungen und Befragungen durchführen können. Allen Teilnehmern haben wir im Vorfeld unser Konzept erläutert und deren Zustimmung eingeholt.

Folgende Weiterbildungsanbieter haben sich bereit erklärt, innerhalb des Projekts ihre Vorgehensweise wissenschaftlich untersuchen zu lassen. Bei der Auswahl der Anbieter wurde darauf geachtet, möglichst unterschiedliche Formen der Weiterbildung zu betrachten. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Analyse inter- bzw. transnationaler Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Weiterbildung. Hinzu kamen Veranstaltungen, die dem Transfer der Projektergebnisse dienen.

Istup – Institut für systemische Theorie und Praxis

26. – 28. Juni 2003 Weiterbildungsseminar systemisches Projektmanagement an der Uni Siegen

2003 – 2004 Weiterbildung für systemisches Management und Beratung

IGOR – Institut für gestaltorientierte Organisationsberatung

22. – 24. Mai 2003 Managing Change International

Mai 2003 – Juni 2005 Weiterbildung in Organisationsberatung, Internationales Programm (insgesamt 5 Termine)

Coaching Workshops Berlin Dezember 2003 bis Januar 2004

Management Circle

Fachspezifische Weiterbildungsseminare in den Bereichen Management, Marketing und Controlling

Marketingleiter 2003/2004

Universitätsseminare zum Thema „Soft Skills“ und „Kompetenzentwicklung“

16. – 18. Juni 2003 Soft Skills, SoSe 2003

12. – 14. Dezember 2003 Kompetenz und Marketing, WS 2003/2004

Kompetenzentwicklung in Unternehmen

Verknüpfung mit Beratungsprojekt: Prolog – Strategisches Design

Prozess Management, CoinCo – Die Unternehmerberatung

2003 – 2005 Qualifizierung im Projekt, Qualifizierungsmodule zu den Themen Designentwicklung, strategisches Marketing, Innovationsmanagement

Dtb Briel, Bad Laasphe

Gepade, Delbrück

Bergmann – natürlich Wohnen, Lage

Mechatronic, Darmstadt

Tagungen an der Universität Siegen

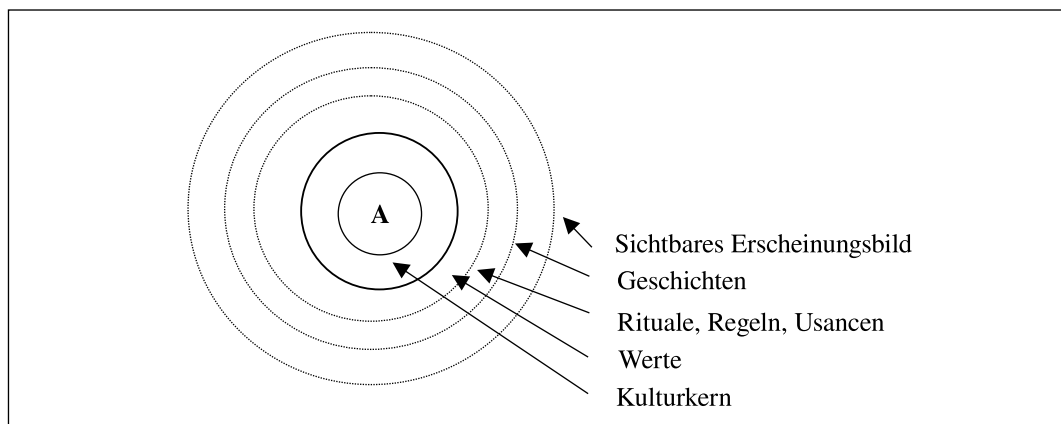
13. Juni 2003 Tagung „Nachhaltig erfolgreich“ – Faktoren krisenfesten Managements

21. September 2004 Tagung Metakompetenz – Kompetenz und Selbstorganisation zum Projektabschluss

2.3.5 Empirische Methoden zur Unterscheidung der Kompetenzentwicklungsprogramme

Eine erste Annäherung an die Kompetenzentwicklungsprogramme erfolgte über die Beschreibung der Kultur anhand der „Zwiebeldarstellung“ von Geert Hofstede (Abbildung 12). Wir wollten die Wahrnehmung des Erscheinungsbildes, der Helden und Geschichten, der Regeln und Rituale und der vermittelten Werte aus der Sicht der Teilnehmer erfassen und mit unseren Wahrnehmungen kontrastieren.

Abbildung 12
Kulturzwiebel



Eine konkrete Beschreibung erfolgt nach den auf unser Aufgabenfeld adaptierten Kulturdimensionen von Hofstede, Trompenaars und Hall/Hall (siehe Kapitel 1).

2.3.6 Kulturkategorien von Kompetenzentwicklungsprogrammen

Nachfolgend haben wir die Kulturkategorien von verschiedenen Kompetenzentwicklungsprogrammen im Profil aufgezeigt.

Machtdistanz

Mit Machtdistanz ist die hierarchische Beziehung zwischen Lernenden und Lehrer gemeint. Im klassischen Lernmodell der Wissensvermittlung ist hier eine große Distanz gegeben. Im Gegenmodell agieren die Akteure auf gleicher Ebene. Die

Rollen wechseln im zeitlichen Ablauf und es wird ein gegenseitiger Kompetenzerwerb möglich. Kompetenzentwicklung gelingt besonders gut, wenn die Machtdistanz relativ gering gehalten wird.

Unsicherheitsvermeidung

Mit dem Kriterium Unsicherheitsvermeidung ist gemeint, wie sehr sich die Akteure auf unbestimmte Situationen einlassen (können). Die Unsicherheitsvermeidung äußert sich in Form von genauer Planung und Strukturierung. Überraschungen sollen möglichst ausgeschlossen werden.

Wenn man davon ausgeht, dass fundamentales Lernen Irritationen und Störungen voraussetzt, hemmt ein hoher Grad an Unsicherheitsvermeidung eher die Kompetenzentwicklung. Eine wirksame Unterstützung des Lernprozesses gelingt, wenn Unsicherheiten geradezu erzeugt und ermöglicht werden, die Beteiligten aber deshalb keine Angst bekommen. Effektive Kompetenzentwicklung bedarf also begleitenden Coachings. Die Lernenden müssen sich angstfrei in Unsicherheitssituationen begeben können, experimentieren und ausprobieren. Bei unseren Untersuchungen war das besonders in internationalen IGOR Workshops realisiert. Die Teilnehmer werden aufgefordert, im Ausland in englischer Sprache mit Kollegen aus anderen Kulturen gemeinsam Kunden in den jeweiligen Ländern zu beraten (*site visits*). Bei diesen anspruchsvollen und innovativen Beratungsprozessen wurde experimentell und praktisch gelernt. Die „Kunden“ sind dabei in das Prozedere eingeweiht und die Dozenten coachen die Teilnehmer im Prozess.

Kollektivität

Das Ausmaß an Einheitlichkeit beziehungsweise Individualität äußert sich in der Form der Berücksichtigung individueller Belange im Kompetenzentwicklungsprogramm. Konventionelle wissensorientierte „Weiterbildungen“ nehmen nur geringe Rücksicht auf die Lernpräferenzen und Bedürfnisse Einzelner. Die systemisch orientierten Programme zeichnen sich hier durch differenzierte Lernarchitekturen und -prozesse aus.

Diversität

Diversität meint hier die Heterogenität von Akteuren und Methoden. Fundamentale Lernprogramme zeichnen sich gerade durch ein hohes Maß interkultureller Verschiedenartigkeit aus.

Prozessorientierung

Kompetenzentwicklungsprogramme sind in unterschiedlichem Ausmaß prozess- vs. inhaltsorientiert. Der Kompetenzentwicklung kommt besonders eine klare Prozessorientierung entgegen. Inhalte als konkretes Wissen dienen nur in begrenztem Umfang der Befähigung zur Selbstorganisation. Für selbstständige Problemlösung bedarf es eines Wie-Wissens („Know-how vs. Know-what“), das sich auf Vorgehensweisen ausrichtet. Als besonders wirkungsvoll zeigt sich hier der Solution Cycle oder der strukturell ähnliche *Cycle of Experience*. Dieses Prozessdesign dient zur Identifikation von Ablaufphasen und der Ableitung passender Interventionsformen.

Medieneinsatz

In den Kompetenzentwicklungsprogrammen werden sehr unterschiedliche Medien eingesetzt. In den konventionellen Trainings wird die Verwendung neuer Medien und Präsentationsformen immer mehr zum Standard. In Weiterbildungskursen (Management Circle u. ä. Institutionen) werden die Dozenten angehalten Power-Point-Präsentationen zu verwenden. In den offenen Programmen (IGOR, ISTUP) werden vor allem „alte“ analoge Medien eingesetzt (Flipchart, Metaplan etc.). Diese haben den Vorteil einer handwerklichen, haptischen und noch formbaren Anmutung. Sie bauen eher eine Verbindung zwischen den Akteuren auf, als dass sie eine Verständigungsbarriere erzeugen, wie das bei digitalen Medien oft der Fall ist.

Als besonders förderlich hat sich u. E. eine Balance zwischen beiden Formen herausgestellt. So können Workshop-Ergebnisse mit neuen Medien erfasst und allen Teilnehmern zeitnah zur Verfügung gestellt werden. Multisensuelle Darstellungsmedien fördern daneben die Verständigung und ermöglichen eine gemeinsame Erarbeitung von Ergebnissen. Als besonders wirkungsvoll haben sich Collagen und die Arbeit mit kreativen Medien (Spielzeugfiguren, Lego usw.) erwiesen.

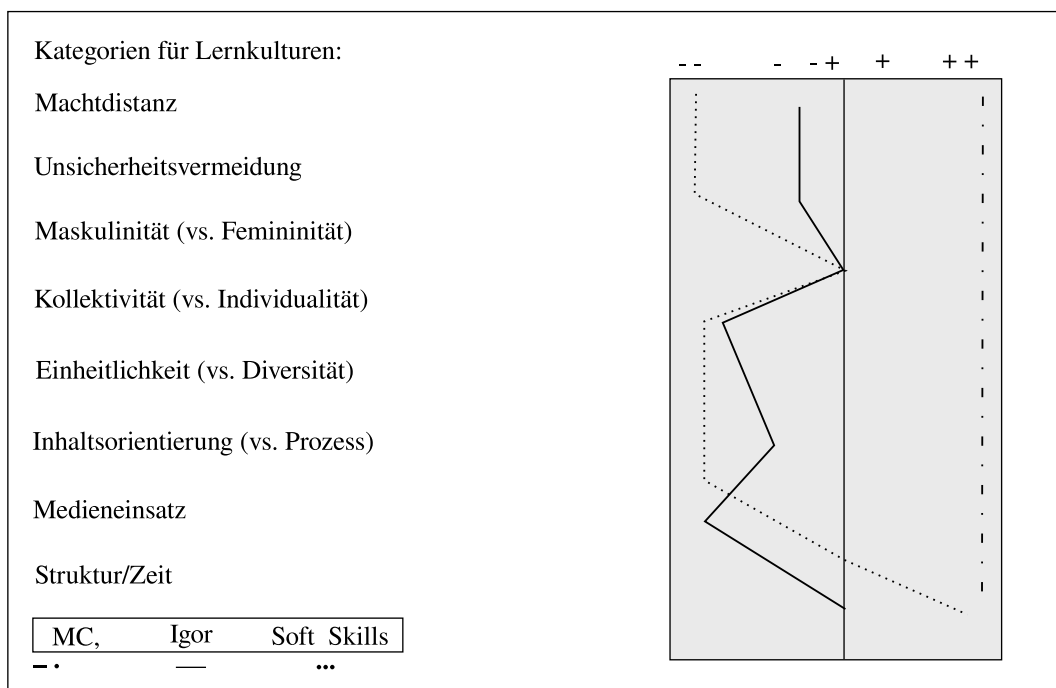
Zeitliche Strukturierung

Im systemischen Modell der Kompetenzentwicklung wird maßgeblich über die zeitliche Strukturierung und die Aufrechterhaltung der Rahmenstruktur (der rote Faden) gesteuert. Eine Kompetenzentwicklung erfordert eine kontextuelle Koordinierung. Dies funktioniert unseres Erachtens besonders gut, wenn die Moderatoren als *time keeper* fungieren. Die zeitliche und inhaltliche Struktur muss dazu allerdings im Dialog mit allen Beteiligten ex ante vereinbart werden.

In klassischen Workshops (z. B. *Management Circle*) wird zumeist auf eine strikte Zeiteinteilung geachtet. Die Teilnehmer versuchen dabei, die Pausen als kommunikative Freiräume auszudehnen. Es verwundert kaum, dass daraus die *Open-Space-Methode* entstanden ist. In prozessorientierten Programmen wird stärker auf die Wünsche der Beteiligten und die Situation geachtet. Eine genauere Zeiteinhaltung wäre hier ein wirksames kontextuelles Steuerungsmittel bei weit gehender Selbstorganisation.

Abbildung 13

Lernkulturen im Vergleich



In Abbildung 13 haben wir die einzelnen Kompetenzentwicklungsprogramme in ihrer Gestalt verglichen. Eine ähnliche – allerdings dichotomische Unterscheidung – hat sehr anschaulich Bernd Michael Mayer vorgenommen (Mayer 2003). Offene, prozessorientierte Lernsettings ermöglichen den Erwerb von Kompetenz, also die Fähigkeit zur Lösung unbekannter schlecht definierter Probleme.

Geschlossene Konzepte ermöglichen eher den Erwerb von konkretem handlungsrelevantem Wissen für wohl definierte, bekannte Probleme. In unseren Untersuchungen kommt ein klarer Gegensatz der Management Circle Workshops (MC) zum *Soft Skills* Seminar und dem Igor Konzept heraus. Während in den MC Workshops noch weitgehend konventionell gearbeitet wird, haben wir im *Soft Skills* Seminar experimentiert (*usability lab*) und ein Gegenmodell entwickelt, das fundamentales Lernen ermöglichen soll. Besonders im IGOR-Konzept wird projektorientiertes Arbeiten mit intensiver Selbsterprobung praktiziert.

Meyer hat übereinstimmend mit uns festgestellt, dass in offenen Lernarchitekturen ein langfristiges substanzielles Lernen stattfindet, das mit *unhappy learning* einhergeht. Die Beurteilung direkt nach den Lernprogrammen (wie zum Beispiel IGOR international) fällt daher eher ambivalent bis schlecht aus. Erst mit einem gewissen zeitlichen Abstand werden solche non-trivialen Lernerfahrungen positiv bewertet.

2.3.7 Bewertung der Kompetenzentwicklung

Man kann dieses Phänomen als das Paradox der Evaluation bezeichnen: Wenn non trivial gelernt wird, wird zunächst schlecht bewertet. Wenn trivial gelernt (adaptives Lernen) wird, resultiert häufig zunächst eine positive Beurteilung. Wenn non-trivial gelernt werden soll, muss man Erwartungen enttäuschen und gerade Erwartungen prägen den Grad der Zufriedenheit. Fundamentales Lernen (Lernen höherer Ordnung) wird häufig durch Irritationen und Störungen eingeleitet. Der Akteur muss sich mit subjektiv neuen Elementen auseinandersetzen. Es werden Wahrnehmungsroutinen durchbrochen und Gewohnheiten gestört.

Die damit verbundene Reaktanz kann sich in negativen Emotionen entladen, die sich auch gegen den Auslöser richten können. Wenn adaptives Lernen stattfindet, wird der Lehrende eher als Helfender und Wissender angesehen. Soweit die Expertenstellung glaubhaft aufrechterhalten wird, kann den Erwartungen gut entsprochen werden.

Moderatoren, Dozenten und Lehrer können das Ergebnis von Kompetenzentwicklungsworkshops maßgeblich beeinflussen. In den meisten Fällen dienen Weiterbildungsmaßnahmen, Trainings und Ähnliches als „Incentives“. Mitarbeiter werden für treue Leistungen belohnt. Zunehmend wünschen sich die Teilnehmer in Kompetenzentwicklungsprogrammen jedoch kritische Reflexionen und konkrete Herausforderungen. Schon mancher Workshop, der durch andere Trainer konventionell begonnen wurde, konnte durch eine unkonventionelle Fallarbeit in der Beurteilung „gerettet“ werden. Hierzu liegen konkrete Beispiele aus Management Circle Programmen vor. Wenn man die Teilnehmer auf die Problematik aufmerksam macht und die gewohnten Erwartungen durchkreuzt, ist eine tief greifende Veränderung auch in kurzer Zeit möglich. Konkret funktioniert das über systemische Interventionen, welche die Beziehung zwischen „Dozent“ und „Teilnehmern“ intensivieren. Es ist wichtig, kurz auf die Lernproblematik aufmerksam zu machen und ein Commitment (*common ground*) einzuholen. Von symbolischem und praktischem Wert ist es, den Teilnehmern auch von der Sitzordnung näher zu rücken, um damit die Machtdistanz zu verringern. Die konkrete Fallbearbeitung mit Berücksichtigung der indizierten Wissens- und Erfahrungsdefizite ermöglicht ein prozessorientiertes und differenziertes Vorgehen.

Auch Trainings, speziell in größeren Unternehmen, dienen oft dazu, möglichst nichts zu verändern. Es bilden sich „Bündnisse“ zwischen dem Auftraggeber und dem Trainer: Der Trainer erfüllt nominell die Aufgabe der Wissensvermittlung und verbreitet „gute Laune“ im Team, ohne die Teilnehmer mit tief greifenden persönlichen Veränderungen durch Störung von Wahrnehmungsroutinen zu irritieren. Genauso funktionieren zahlreiche Beratungen. Ein Abteilungsleiter eines großen Unternehmens beauftragt einen namhaften Berater, der mit seinem Renommee sicherstellt, dass alle Aufgaben scheinbar kompetent gelöst werden. Real ändert sich nur wenig, da diese Veränderungen dieses Spiel gefährden würden. Wirkliche Veränderungen stören ungemein und die Akteure riskieren ihre Position. Insofern stabilisieren diese Beratungen und Programme eher und verhindern Lernprozesse.

Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass in kleineren unternehmerisch geführten Unternehmen erheblich weniger Berater (auch prozentual) verpflichtet werden. Trainings und Workshops finden fast gar nicht statt. Wenn, dann wird „on the job“ reflektiert und wirksam verändert. Kleinere Unternehmen können sich Pseudo-Kompetenzentwicklung nicht leisten.

Wenn man direkt nach einer Veranstaltung beurteilt wird, kann man unter Umständen sehr negativ beurteilt werden, gerade wenn man wirksames, non-triviales Lernen ermöglicht hat. Fundamentale Lernprozesse wirken oft zunächst „schmerzlich“ und die negativen Projektionen richten sich auf die Dozenten. Weil Lernen eine Irritation und Störung voraussetzt, kann es sein, dass wirkungsvolle Lernworkshops zunächst schlecht beurteilt werden. Deshalb ist es anzuraten, die Wirkungen von Kompetenzentwicklung nicht nur im sofortigen Feed-back, sondern auch in längerer zeitlicher Distanz zu messen. Erst mit zeitlichem Abstand können die effektiven Lernsettings angemessen gewürdigt werden.

2.4 Kompetenzmessung – Die Maßverhältnisse des Messbaren

2.4.1 Relationale und dialogische Kompetenzbewertung

Nach unserem systemischen und relationalen Ansatz sind nicht nur Kompetenzen relational zu bestimmen, sondern auch Bewertung relational im Dialog vorzunehmen. Die „objektive“ Instanz des Controllers und Bewerter existiert aus unserer Perspektive nicht. Alle Bewertungen sind subjektiv und im Prinzip Aushandlungssache. Eine Möglichkeit zur systemischen Bewertung von Kompetenzentwicklungsprogrammen besteht in der interaktiven Entwicklung von Bewertungsmaßstäben und der gemeinsamen und rekursiven Bewertung im jeweiligen Umfeld (Kollegen, Kunden etc.).

Kompetenzen können nicht genau und absolut gemessen werden, da sie sich relational bilden. Kompetenzen können insofern nur im Dialog bewertet werden. Eine neutrale, „objektive“ Instanz zur Bewertung existiert in systemischer Hinsicht nicht. Ein einzelner „Kompetenzbewerter“ hat nur seine individuelle (man könnte auch sagen einseitige) Sichtweise. Wirklichkeit ist Aushandlungssache. Wenn man also unterstellt, dass ein Controller, Vorgesetzter, Lehrer misst und bewertet, ist das ein Rückfall in die Kybernetik 1. Ordnung. Viele Leser werden aus eigener Erfahrung oder aus Untersuchungen wissen, dass Lehrer ein und dieselbe Arbeit ganz unterschiedlich bewerten oder dass Konsumenten im Blindtest Produkte ganz anders beurteilen als unter normalen Kaufbedingungen mit sichtbaren Markenzeichen. Es existiert insofern keine objektive Instanz. Kriterien und Indikatoren zu Kompetenz und Kompetenzentwicklung sind auf gemeinsam entwickelte Bewertungssysteme und strategische Programme zu beziehen (*Balanced Competence Management*).

Neben den von Erpenbeck und v. Rosenstiel (2003) systematisierten Verfahren zur Kompetenzmessung eignet sich besonders die systemische *Balanced Scorecard*, da das Grundmodell in den meisten Unternehmen schon akzeptierte Praxis ist und eine rekursive Bewertung im Dialog ein Wesenselement darstellt (Bergmann/Meurer 2001). Als Bewertungsdimensionen haben sich „Identität“, „Beziehungen“, „Finanzen“, „Lernen“ und „Prozesse“ bewährt. Personen werden von ihrem Umfeld bewertet, inwieweit sie zum Unternehmen passen, die Identität stärken, kooperative Beziehungen entwickeln, die Effektivität erhöhen usw. Bei der Bewertung von Unternehmen und ihren Marktangeboten sind alle Stakeholder und insbesondere Kunden in die Bewertung einzubeziehen.

2.4.2 Homo mensura – Das Maß der Kompetenz ist der Mensch in seiner Relationalität

Die Frage nach der Messbarkeit von Kompetenz führt uns zu der Grundtatsache, dass *alle* sozialen Handlungen stets kontextabhängig und interpretationsbedürftig sind. Jede soziale Äußerung geschieht in einem sozialen Raum, dessen kognitive, dispositive und normative Ordnungen das Produkt sozialen Handelns und Interpretierens sind. Darüber hinaus ist eine grundsätzliche Kritik an der Messbarkeit von sozialem Verhalten angebracht. Was messen wir eigentlich, wenn wir etwas messen? Die Krux aller empirischen Sozialforschung ist die Frage nach der „objektiven“ Messbarkeit *subjektiver* Verhältnisse (vgl. hierzu insbesondere Adorno 1990, zuerst 1957, S. 196-216). Wie können wir sicher sein, dass – im Falle von Kompetenz – vorrangig die Maßverhältnisse des Sozialen gewonnen werden aus den Kriterien, die sie eigentlich messen sollen? Kompetenz und erst recht Metakompetenz entziehen sich unseres Erachtens der eigentlichen Messbarkeit im herkömmlichen Sinne.

Bei empirischen Messverfahren ist darüber hinaus zu klären, ob „im Hinblick auf die Problemstellung wesentliche Informationen ausgewertet (werden)? Können also die berechneten Beziehungen zwischen den Daten (= zwischen den Reihen von Zahlen) überhaupt in Beziehung zwischen Dimensionen der Realität zurückübersetzt werden?“ (Kromrey 1991, S. 61) Wir haben es bei der Frage nach der Messbarkeit von Kompetenzen, wie wir sehen, mit einem höchst komplexen Prozess zu tun. Diese Komplexität erhöht sich noch, indem wir davon ausgehen, dass Kompetenzen *immer* relational sind, also jeweils stark kontextgebunden ihre Wirkung entfalten. Die quantitative Kompetenzmessung unterliegt folglich, wie alle quantitativ arbeitenden Messverfahren, der Schwierigkeit empirischer Messverfahren. Und es stellt sich so die grundlegende Frage: Was wollen wir messen und was messen wir eigentlich?

Sind nicht die Maßverhältnisse des Subjektiven jenseits einer Objektivierbarkeit verortet, die sich zugleich in den Bewertungen im Kontext ihrer Realisierungen verbergen? Sind nicht Kompetenzen so stark subjektiv gebunden und relational bedingt sowie von der subjektiven Interpretationsleistung von Individuen abhängig, dass Maßverhältnisse nur die Oberfläche des zu Messenden aufnehmen? Nicht die Messbarkeit als solche ist nach unserer Auffassung der Maßstab dafür, sondern die Interpretationsleistung im sozialen Kontext. Die „Sauberkeit“ der Messverfahren sagen uns infolgedessen noch gar nichts über das Gemessene aus. Sie sind nur insofern stringent, als dass sie die einmal angenommenen Messkriterien versuchen in Zahlenverhältnissen abzubilden. Ein wesentliches Messkriterium ist allerdings, aus unserer Perspektive, die Relationalität der Messverfahren, insbesondere des Bewertungsverfahrens. Dies bedeutet, dass – wenn die Abhängigkeit der Ergebnisse vom „Messenden“ berücksichtigt wird – die Art und Weise der Messverfahren sekundär ist.

Sprachliche Kommunikationen – und Messverfahren sind ebenfalls solche – sind fortgesetzt unvollständig. Dem Gegenüber im Kommunikationsprozess wird in der Regel ein identisches Hintergrundwissen und die Verwendung des gleichen Symbolsystems unterstellt – das ist augenscheinlich aber nicht deckungsgleich. In der Kommunikation wird so beständig das jeweilig vorhandene Bezugsschema implizit gebraucht und in der Form einer „dokumentarischen Interpretation“ verwendet (Wilson 1973, S. 54-79). Wenn gemessen wird, so sind die Ergebnisse des Messens interpretationsbedürftig und es ist ausschlaggebend, wer diese Interpretationen leistet. Wenn wir uns nochmals vor Augen führen, wie in den meisten Organisationen die Interaktionsebenen und die Strukturebenen miteinander in Wechselbeziehung stehen, so ist es auch bei der Frage nach der Bewertung von Kompetenzen folgenreich, wer diese Bewertungen ausführt. Werden diese Bewertungen aufgrund der *dispositiven Ordnung* der Organisation auf der Interaktionsebene der *Machtausübung* realisiert, so spielt demzufolge die Verfügungsgewalt über autoritative und allokativen Ressourcen eine bedeutsame Rolle. Der „Bewer-

ter“ von Kompetenzen ist somit in seiner Rolle machtausübend, er ist in der Organisationsstruktur ein Garant der dispositiven Ordnung.

Um Kompetenzen messen zu können und sie in der im jeweiligen Kontext entsprechenden Bewertung zu erfassen, ist die grundlegende Basisstruktur der sozialen Interaktionen in dem jeweiligen sozialen Kontext zu verstehen (Cicoures 1973, S. 176 f.). Kompetenzmessung kann dann mit jedem beliebigen Messverfahren erfolgen, wenn man sich darüber im Klaren ist, wer misst und dass die Bewertung jeweils nur für den konkreten Kontext gültig ist. Es ist deshalb von grundlegender Bedeutung, wer misst, weil der Grad der Machtdistanz der/des Messenden Einfluss auf die Messumstände, das Messverfahren und das Messergebnis hat. Die Messung von Kompetenzen hängt daher, aus unserer Perspektive gesehen, im Wesentlichen nicht von der Methodik ab, sondern von der Zielsetzung und dem Bewertungsmaßstab der „Messenden“. Wie bei allen empirischen Verfahren sind die „Messenden“ verantwortlich dafür, welche adäquaten Kriterien der Messung dienen. Darüber hinaus sind die „Messenden“ für die Interpretationsleistung der Messergebnisse verantwortlich.

Wenn in einem sozialen Kontext Kompetenzen gemessen werden, so ist davon auszugehen, dass die „Messenden“ der sozialen Gruppe angehören und sie nicht in einer, dispositiv gesehen, höheren Ordnungsstufe stehen. Da Kompetenzen nach unserer Auffassung immer relational zugeschrieben werden, sind für die Bewertung der Kompetenzen somit auch immer diejenigen Personen ausschlaggebend, die mit der Kompetenzzuschreibung unmittelbar verbunden sind. Personen aus anderen Ebenen der dispositiven Ordnung haben eine veränderte Zuschreibungswirklichkeit für Kompetenzen. Die Wirklichkeit trifft somit nicht die in sozialem Kontext erfolgte Kompetenzzuschreibung und verfälscht das Ergebnis der Kompetenzmessung. Ob beispielsweise ein Fußballspieler über sehr viel mannschaftsdienliche Kompetenzen verfügt, wird in der Regel von seinen unmittelbaren Spielerkollegen anders beurteilt werden als von einem entfernten Beobachter, sei es aus dem Management oder aus der Sportberichterstattung.

2.4.3 Relationale Kompetenzmessung und Bewertung durch das Balanced Scorecard Modell

Wenn wir Kompetenz messen wollen, so ist es nach unserer Auffassung geboten, die Messverhältnisse und die „Messenden“ in relationaler Verbindung zu der zu messenden Kompetenz zu halten. Dazu könne sich nach unserem Dafürhalten insbesondere die Methode der *Balanced Scorecard* (BSC) eignen. Wir beziehen uns hier auf den Aufsatz zum Modell der BSC von Bergmann/Meurer 2002: Die

Balanced Scorecard als Basismodul eines ausgewogenen und wirksamen Managementsystems. Quelle: www.esgelingt.de/downloads) Das Messverfahren der *Balanced Scorecard* ist in der Quintessenz ein sehr ausgewogenes Verfahren zur Bewertung. *Balanced Scorecard* bedeutet soviel wie „Ausgewogene Punktekarte“. Man kann mit dieser Methode alle Investitionen, Projekte, Produkte und auch Mitarbeiter nach verschiedenen Dimensionen bewerten. Die Bereiche und Kriterien der Bewertung dokumentieren die Zielsetzung von Organisationen in ihren realen Aktionsweisen. Durch die BSC wird deutlich, wie bestimmte Verhaltensmuster oder Projekte sich in dem allgemeinen Unternehmensziel einordnen lassen.

Das BSC-Modell hat als seine Kernkriterien die Bewertung gerade von den jeweiligen *Stakeholdern* und Mitarbeitern vorgenommen. Mit diesem Modell der Bewertung kommen wir unserem Anspruch der relationalen Bewertung sehr nahe. Die Bewertung im BSC-Modell wird von den Betroffenen wahrgenommen und somit verabschiedet sich man von dem Wunschbild, dass externe Bewertungsmaßstäbe und „Bewerter“ für die nur in relationaler Messung festzuhaltende relationale Kompetenz adäquat sind. Wie wir schon weiter oben deutlich gemacht haben, existieren in sozialen Systemen keine Regelungsinstanzen und auch keine Bewertungsinstanzen, die jenseits der direkten Systemzugehörigkeit „übersystemische“ Kenntnisse besitzen, um Kompetenzen im jeweiligen Systemkontext „objektiv“ bewerten zu können.

Die Messung und Bewertung von Kompetenzen im Feld ihrer Aktualisierungen durch die teilnehmenden Akteure selbst verhindert die pure Außensicht und wird zugleich der Relationalität von Kompetenzen gerecht. Kompetenzen sind eben nicht immer und überall gleich, sondern werden im jeweiligen sozialen Kontext zugeschrieben oder aberkannt. Die Kompetenzbewertung als ein zusätzlicher Punkt in dem BSC-Modell kann dazu dienen, das Gesamtbild der Organisation abzurunden und eine klare, relationale Kompetenzlandkarte im Unternehmen zu erstellen.

Die Bewertungsbereiche und Kriterien der *Balanced Scorecard* vermitteln die allgemeine Zielsetzung in konkreten Schritten und Vorgehensweisen. Es kann deutlich werden, wie ein bestimmtes Verhalten oder ein Projekt dem Unternehmensziel dient. Als oberste Zielsetzung sollte unseres Erachtens die dauerhafte Weiterentwicklung und Vitalität des Systems Unternehmen gelten.

Wenn das Modell mit seinen unterschiedlichen Perspektiven sinnvoll realisiert werden soll, müssten die unterschiedlichen Sichtweisen und Erlebniswirklichkeiten der Akteure problematisiert werden. Ganz besondere Schwierigkeiten bereitet die Definition der individuellen Erfolgsmaßstäbe. Es müssen die unterschiedlichen Interessen der Stakeholder, die Machtverhältnisse und informellen Strukturen näher betrachtet werden.

Die Bewertung von Projekten und Mitarbeitern wird wechselseitig vorgenommen. Damit wird Abschied genommen von der Illusion einer Regelungs- und Kontrollinstanz. In sozialen Systemen existieren keine Regler, denn niemand verfügt über das überindividuelle und objektive Wissen. Zudem muss ein der Komplexität angemessenes Modell entwickelt werden. Wir halten soziale Systeme für nur bedingt steuerbar.

Wenn das BSC-Modell interaktiv über Bereiche und Ebenen mit intensiver Beteiligung der *Stakeholder* (insbesondere der Mitarbeiter, Lerner) eingeführt und angewendet wird, ergeben sich große Chancen auf Engagement und Selbstverantwortung, für die Neutralisierung von nicht unternehmensdienlichem Verhalten und für erweiterte Erkenntnisse (Kompetenz, Wissen). Zugleich kann die Identifikation und damit die Identität gestärkt werden.

2.4.4 Vitalität als übergreifende Unternehmenszielsetzung zur Kompetenzentwicklung

Wenn strategische Auswahlentscheidungen anstehen, müssen zielorientierte Kriterien entwickelt und somit Unterscheidungen vorgenommen werden. Dabei ist das, was erfolgen beziehungsweise gelingen soll, immer rein subjektiv zu bewerten. Auch die Kriterien, an denen der Erfolg gemessen wird, können individuell sehr differieren. Trotzdem müssen allgemeine Kategorien des Erfolgs entworfen werden. Die Verengung der Perspektive auf die Interessen der *Shareholder* (Aktionäre, Eigentümer) kann kaum überzeugen. Deren Interessen harmonisieren – wie die aller anderen *Stakeholder* – nicht automatisch mit der Unternehmenszielsetzung. Im Mittelstand mit eigentümergeführten Unternehmen stimmt die Zielsetzung des Managements am ehesten mit den Systemzielsetzungen überein. Durch die Integration weiterer Sichtweisen werden die Entscheidungen aber auf einer besseren Grundlage getroffen.

Ein Beispiel: Beim Fußballspiel ist der Verteidiger vielleicht vielmehr an einem 0:0 interessiert, da es seinen Marktwert erhöht, wenn Tore verhindert werden. Dem Stürmer ist aber ein 4:4 recht. Dem System (Verein) ist mit einem 1:0 am meisten gedient. Die Perspektiven und Interessen sind sehr unterschiedlich. Sie werden mit diesem BSC-Modell so harmonisiert, dass größerer Erfolg für das Ganze wahrscheinlicher wird.

Die Langlebigkeit allein kann als Gütekriterium nicht ausreichen. Es geht um die Aufrechterhaltung vitaler Strukturen. Es geht darum, ein Unternehmen in Fluss zu halten. Das heißt, als überindividuelle Zielsetzung gilt, das System erhält und

entwickelt sein originäres Wissen, seine spezifischen Kompetenzen und Beziehungen. Ein Bergbaubetrieb sichert danach seine Existenz durch die Nutzung des spezifischen Wissens auf zeitgemäßem Feld. Es werden nicht alte Gewohnheiten und Strukturen konserviert, sondern beispielsweise unterirdische Logistiktunnels und U-Bahnen gebaut und damit das gemeinsame Wissen effektiv eingesetzt.

Wir bezeichnen Unternehmen als erfolgreich, die eine ganzheitliche und zugleich langfristige Zielerfüllung für alle *Stakeholder* ermöglichen, also ihre Vitalität erhalten.

Angemessen, bewertet und gesteuert wird ein soziales System mittels der von uns modifizierten *Balanced Scorecard*. Einzelinteressen werden dem Systemziel „Aufrechterhaltung der Vitalität“ untergeordnet. Alle *Stakeholder* werden in die Entwicklung und Anwendung des Modells eingebunden. Die Kriterien ergeben sich aus den *Best Patterns* (Bergmann 2001, Bergmann/Meurer 2001, 2003 f.; die *Best Patterns* sind die Muster erfolgreichen Verhaltens.) Diese Erfolgsmuster wurden aus dem Vergleich erfolgreicher, vitaler mit eher starren Unternehmen ermittelt. Erfolgreiche Unternehmen und Projekte zeichnen sich durch signifikante Unterschiede aus: Sie weisen eine realistische Vision und Identität auf, sie konzentrieren sich auf originäre und wesentliche Aufgaben, ermöglichen Innovationen und lernen zum Beispiel durch Fehlertoleranz, zeigen ein „konservatives“ Finanzgebaren, integrieren viele Sichtweisen, lassen mitwirken, benötigen wenig Hierarchie, geben Möglichkeiten zur Selbstorganisation und -verantwortung, entwickeln einzigartige, nützliche und attraktive Produkte, arbeiten in effektiven Prozessen, sind lernbegierig und kommunikativ und entwickeln langfristige Beziehungen.

In der *Balanced Scorecard* kommt die ganzheitliche und rekursive Bewertung von Programmen, Akteuren und Strategien zum Ausdruck. Die *Best Patterns* dienen als Grundlage und werden in Dialogen der verschiedenen *Stakeholder* zu einem vielfältigen Bild der Performance-Bereiche „Ressourcen“, „Kompetenz“, „Identität“, „Beziehungen“ und „Prozess“ zusammengefügt.

2.4.5 Fünf Bewertungsdimensionen

Es existieren fünf wesentliche Perspektiven, die in der *Balanced Scorecard*, also einer ganzheitlichen Abbildung von Erfolgsgrößen integriert sind (vgl. Modell von Kaplan und Norton zu *Balanced Scorecard*; wir haben dieses Modell aus systemischer Perspektive erweitert und verändert, vgl. Bergmann u. a. 2001 b). Die „Stakeholderperspektive“ hat gerade in systemischer Hinsicht große Bedeutung, da hier Realität aus verschiedenen Perspektiven beschrieben wird. Die einzelnen Stakeholder (Kunden, Lieferanten, Mitarbeiter, Manager, Unternehmer und sons-

tige Anspruchsträger) bringen ihre spezielle Sichtweise bezüglich der folgenden Bereiche in einen Dialog ein und versuchen den Ausgleich der Interessen. Diese gegenseitige und gleichberechtigte Bewertung muss als wesentliche Komponente integriert werden, um einer einseitigen Bewertung und Trivialattribution zu entgegen. Die folgenden Dimensionen (*Performances*) werden jeweils aus der Sicht der unterschiedlichen *Stakeholder* relational bewertet:

- die „finanzwirtschaftliche Perspektive“ (Finanz-Performanz) mit der Cash-flow- und Rentabilitätsbetrachtung
- die Lernperspektive (Kompetenz-Performanz) die Überprüfung des Beitrags zur Identität (*Identity Performance*). Hier wird der Beitrag zur Identität und Kultur bewertet. Hier sind auch Fragen der Ressourcennutzung, des Arbeitsklimas (Atmosphäre) und der Vitalität (Salutogenetischer Ansatz) relevant.“ (Bergmann/Meurer 2002, S. 3-4)
- die „interne Prozess-Perspektive“ (Prozess-Performanz) mit der Überprüfung der Leistungsprozesse (Teamarbeit, Organisationsentwicklung, Audits etc.) auf Effektivität
- Die Relationship-Performanz dient der Überprüfung der Bindungsintensität und -qualität sowie der Kommunikationsfähigkeit intern und extern besonders bezogen auf Mitarbeiter und Kunden)
- die Lern- oder Kompetenzperspektive (Lern Performanz), die Diagnose der Knowledge Performanz , also der Entwicklungs- und Lernprozesse, der Stärke der Kernkompetenzen (Domänen) und der Kreativität.

Indikatoren und Variablen der Bewertung könnten dabei aus unterschiedlichen Messverfahren angewendet werden. Durch die Messung und Bewertung mit Hilfe der direkt im sozialen System involvierten Personen ist eine „subjektiv vermittelte Objektivität“ gegeben. Die Zuschreibung und Bewertung von Kompetenzen bildet somit auch die reale Situation ab und ist kein Konstrukt aus einem abstrakten Messverfahren. Es wird jeweils überprüft, ob die notwendigen Kenntnisse und Ressourcen vorhanden oder beschaffbar sind und inwieweit spezielle Beiträge durch das zu bewertende Projekt zu erwarten sind.

Alle wesentlichen Bereiche der Entwicklungsfähigkeit werden aus der Sicht verschiedener Akteure bewertet und interaktiv in Balance gebracht. Es bieten sich dann ganzheitliche Indikatoren zur strategischen Steuerung komplexer sozialer Systeme. Die Kriterien stehen in engem Zusammenhang mit den Orientierungsmustern (*Best Patterns*). Diese werden im Lern- und Entwicklungsbereich systematisiert und dienen dann als Grundlage für die Entwicklung von Bewertungskriterien in den genannten *Scorecard*-Dimensionen.

Konsequenzen haben diese dynamisch komplexen Betrachtungen auf Investitionsentscheidungen, die Personalbeurteilung, das Kompetenzmanagement sowie alle

weiteren Unternehmensstrategien. Bisher werden in erster Linie Tätigkeiten und Produkte statisch, vorwiegend quantitativ und aus einer Sichtweise bewertet und damit wesentliche (insbesondere psycho-soziale) Aspekte verdrängt und ausgeblendet. In dem hier skizzierten Modell werden ungenaue Bewegungsdaten und bestenfalls auch die nicht sachlichen, emotionalen, intuitiven und instinktiven Aspekte berücksichtigt. So wird jedes Projekt, jede Investition, aber auch die Performance jedes Akteurs aus den Sichtweisen der verschiedenen Stakeholder bezogen auf die einzelnen *Scorecard*-Kriterien bewertet.

Es wird dazu eine mehr interpretative Betrachtungsweise geben, die weiche Faktoren durch qualitative, wertende Vorgehensweisen messen. Controlling wird überwiegend die qualitativen Elemente integrieren und weniger Ergebnisse als vielmehr Prozesse, also mehr das „Wie“ als das „Was“ beachten. Es wird bei den Kunden und deren Bedürfnissen begonnen, und es sind die Kommunikationsprozesse und die Kultur des Umgangs zu prüfen und zu fördern. Die gemeinsam vereinbarten Ziele und Vorgaben müssen konsistent, einfach und wandlungsfähig sein. Die Selbstverantwortung entlastet vom Kontrollaufwand und stärkt die Organisation umfassend.

2.4.6 Einführungs- und Anwendungsbedingungen der Balanced Scorecard

Das *Balanced-Scorecard-Modell* bietet seine Vorteile nur, wenn die Bewertungsgrößen und die Bewertung selbst interaktiv in Dialogen festgelegt und durchgeführt werden. Alle Akteure, die bewerten, werden auch von denen bewertet, die sie bewerten. Dann ist gewährleistet, dass alle Perspektiven und Geltungsansprüche integriert werden und keine einseitigen Sichtweisen auftauchen. Das System gewinnt mehr Erkenntnisse und fördert das Engagement aller Beteiligten. Auch egozentrische Verhaltensweisen, die nicht der Weiterentwicklung des Systems genügen, werden sichtbar. Der Blick richtet sich auf Wege in die Zukunft, auf den Unternehmenswert in einigen Jahren, der sich in zunehmender Kompetenz manifestiert. Handlungsweisen und Projekte werden bezüglich ihres Beitrags zur Weiterentwicklung des Gesamtsystems bewertbar.

Partizipation schafft Engagement und Erkenntnisse

In der *Balanced-Scorecard*-Diskussion wird häufig eine Auseinandersetzung über die „richtigen“ Kriterien geführt. Die objektiv richtigen Bewertungsmaßstäbe kann es aber kaum geben, wenn man von unterschiedlichen Erlebniswirklichkeiten

ausgeht. Besondere Bedeutung erfahren die Einführungs- und Anwendungsbedingungen. Es sollten die Chancen einer partizipativen und wechselseitigen Verwirklichung genutzt werden. Es bietet sich hierzu an, ein erfolgreiches Prozessdesign, wie den *Solution Cycle*, zu nutzen. Bei der Anwendung erscheint es sinnvoll, die Grundhaltung des gleichberechtigten Dialogs zu sichern. Alle Beteiligten sollten den Eindruck gewinnen können, dass die Ergebnisse und Vorgehensweisen so gestaltet werden, dass ihre Belange und Geltungsansprüche berücksichtigt werden (vgl. zur Entscheidungsfindung im Dialog besonders Bergmann 2001).

Begonnen wird mit dem Erkennen und Austauschen verschiedener Sichtweisen und Wirklichkeiten im Dialog. Dann wird versucht, die verschiedenen „Bilder“ zu einem zu formen. Es ist zum Beispiel wichtig, einen Hauptansatzpunkt zur Einführung des Systems zu gewinnen. Auch ist gemeinsam eine Vision zu entwickeln. Auf dieser Basis können dann Ideen zur Verwirklichung des Modells kreiert werden.

Es folgt die Priorisierung und Planung der Einführung und die Realisation an einem überschaubaren Beispiel. Hier lauert die so genannte *Implementierungsfalle*. Die Konzepte werden nicht umgesetzt. Oft wird das auf zu ungenaue Planung zurückgeführt. Wir denken, dass gerade die mangelnde Einbindung zu wenig Interesse (lat. dazwischen-sein) erzeugt. Wenn alle *Stakeholder* beteiligt wurden und keine einseitigen Machteingriffe des Top Management erfolgten, ist es hoch wahrscheinlich, dass mit der Einführung großes Engagement ausgelöst wird und die Erkenntnisse des Gesamtsystems deutlich erweitert wurden. Dann kann das Projekt reflektiert werden, um daraus zu lernen. Es geht hier um die Ermöglichung eines effektiven Kompetenz- und Wissensmanagements (*Capability/Knowledge Management*). Es gilt den Rahmen zu schaffen, in dem individuelles Wissen hoch wahrscheinlich weitergegeben und damit nutzbar wird. Die Würdigung aller Beteiligten und eine rituelle Beendigung sind wichtig, um Energie für das nächste eventuell erweiterte Projekt zu mobilisieren.

Auch jede weitere Bewertung und Steuerung über die *Balanced Scorecard* sollte sinnvollerweise diesem Prozessdesign folgen. Rekursiv und wechselseitig werden die Bewertungen vorgenommen. Alle Beteiligten unterstützen, steuern und informieren sich gegenseitig.

Wenn das BSC-Modell so wie hier geschildert angewendet wird, stellen sich mit hoher Wahrscheinlichkeit folgende Nutzenpotenziale ein:

- Erweiterung der Erkenntnisse
- transparente strategische Orientierung
- Integration und Vermeidung von Egoismen
- effektive Koordination

- Komplexitätsreduktion und Transparenz
- Engagement und Selbstverantwortung
- Steigerung der Attraktivität des Unternehmens insbes. für Kunden
- Kompetenzentwicklung
- relationale Bewertung

Balanced Capability Management

Alle Projekte und Aktivitäten sollten dem Kompetenz-Systemen zugeführt werden. Jede Erfahrung bietet eine Chance, etwas zu lernen. In unserem Modell der BSC werden im Bereich Lernen und Entwicklung (*Capability*) die *Best Patterns* geordnet und den verschiedenen Bewertungsdimensionen zugeführt.

Entlang der BSC-Kriterien werden alle Akteure veranlasst, kurze Berichte zu schreiben, in denen die gemeinsamen Erfahrungen in Bezug auf die Dimensionen niedergelegt werden. Ein Projekt gilt erst dann als abgeschlossen, wenn diese „Mikroartikel“ in das gemeinsame Wissens- und Lernsystem eingegeben wurden. Was hatte das Projekt für eine Lernwirkung, wie rentabel war es, welcher Beitrag wurde für die Effektivität geleistet, wie wurden die Kundenbeziehungen verbessert usw.

Die strategische Planung eines Unternehmens sollte in ein Programm münden, das den Beteiligten Orientierung gibt. Wir haben gute Erfahrungen mit einer Strategiekarte gemacht, welche die wesentlichen Perspektiven, die Ziele und Indikatoren sowie die Maßnahmen enthält (Abbildung 14).

Abbildung 14
Strategiekarte

Perspektive	Strategische KE-Ziele	Operative KE-Ziele	KE-Indikator/ Messkriterium	KE-Maßnahme
Identität/ Lernkultur	<i>Lernkultur verbessern</i>			
Interne Lernprozesse und -strukturen	<i>Selbstorganisation steigern</i>	<i>Anzahl Anfragen bei Vorgesetzten um 30 % senken</i>	<i>Anzahl Anfragen bei Vorgesetzten im Monat</i>	<i>Gezielte Störereignisse und Reflexion der Lösungen</i>
Externe Lernbeziehungen	<i>Externe Erfahrungen nutzen</i>			<i>Mentorenmodell einführen</i>
Ressourcen (Finanzen, Zeit)	<i>Kosten der ext. betrieblichen Qualifizierung senken</i>	<i>Budget um 20 % senken</i>	<i>Budget in EURO bzw. % zum Vorjahr</i>	<i>Qualifizierungsprogramme reduzieren</i>
Kompetenz	<i>Sozialkompetenz der MA steigern</i>			

2.5 Modelle der Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Kompetenzen resultieren aus der biografischen Entwicklung mit ererbten und erworbenen Elementen. Sie sind insofern persönlichkeitspezifische Phänomene (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 190 ff.; Bergmann 2003 a, c). Somit verstehen wir Kompetenzentwicklung als eine Befähigung zur Selbstentdeckung und -erprobung. Der jeweilige Akteur wird befähigt, seine Eigenschaften, Stärken und Schwächen zu erkennen und weiter zu entwickeln. Persönlichkeiten bilden sich schon in frühem Entwicklungsstadium aus. Persönlichkeitsentwicklung ist Entdeckung von Temperamenten, Talenten, Stärken und Schwächen (vgl. ausführlich Kapitel 1.2.3 und 1.4). Zur Kategorisierung von Persönlichkeitsmerkmalen und damit auch von Kompetenzen verweisen wir auf die Modelle des Brainmapping und der Persönlichkeitsforschung (Bergmann 2001, S. 272 ff.; 2003 d; Roth 2001, S. 171 ff.; Gardner 1993, 1995). Durch Beobachtung (Sprach- und Verhaltensanalyse, biotische Tests) und Befragung (Fragebögen mit Selbst- und Fremdeinschätzung) können relativ schnell und einfach Kompetenzen ermittelt werden. (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 106 ff.; Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003)

2.5.1 Relationale Kompetenzen

Bei der Typologisierung von Persönlichkeiten und Charakteren gerät man schnell in ein Schubladendenken. Menschen werden in einer spezifischen Situation getestet und eintaxiert. So einfach und übersichtlich die Kompetenzmessungsverfahren auch erscheinen, sie leiden unter einem weit reichenden konzeptionellen und systematischen Defizit. Je nach Versuchsanordnung und abhängig auch von der Beziehung des Probanden zum Forscher können die Ergebnisse differieren. Eine systemisch relationale Konzeption lässt Zweifel an den absoluten Kategorisierungen aufkommen.

Im systemisch relationalen Ansatz stellen Charaktere keine absoluten Kategorien dar, sondern sind relativ in Beziehungen zu beschreiben. Systemisch gesehen wirken Menschen kontext- und situationsabhängig. Sie bringen ihr erworbenes Spektrum der Verhaltensmöglichkeiten ein, differieren in ihrer Wirkung aber je nach spezifischer Beziehungskonstellation.

Persönlichkeit und Charakter sind keine den Akteuren anhaftenden Merkmale, sondern interaktionspezifische Eigenschaften. So spricht man heute von „relationalen Persönlichkeiten“, die sich als Summe der in diversen Beziehungen wirkenden Merkmale ergeben. Auch die aus der Persönlichkeit resultierenden Kompetenzen eines Menschen wirken nicht absolut, sondern erst durch spezifische Beziehungen. Jeder Mensch wird in Bezug zu verschiedenen Menschen unterschiedlich erlebt.

Erst in den jeweiligen Beziehungen bilden sich Interaktionsmuster aus, die zum einen von den Akteuren mit geformt werden, die aber auch die Eigenart in einem spezifischen Licht erscheinen lassen.

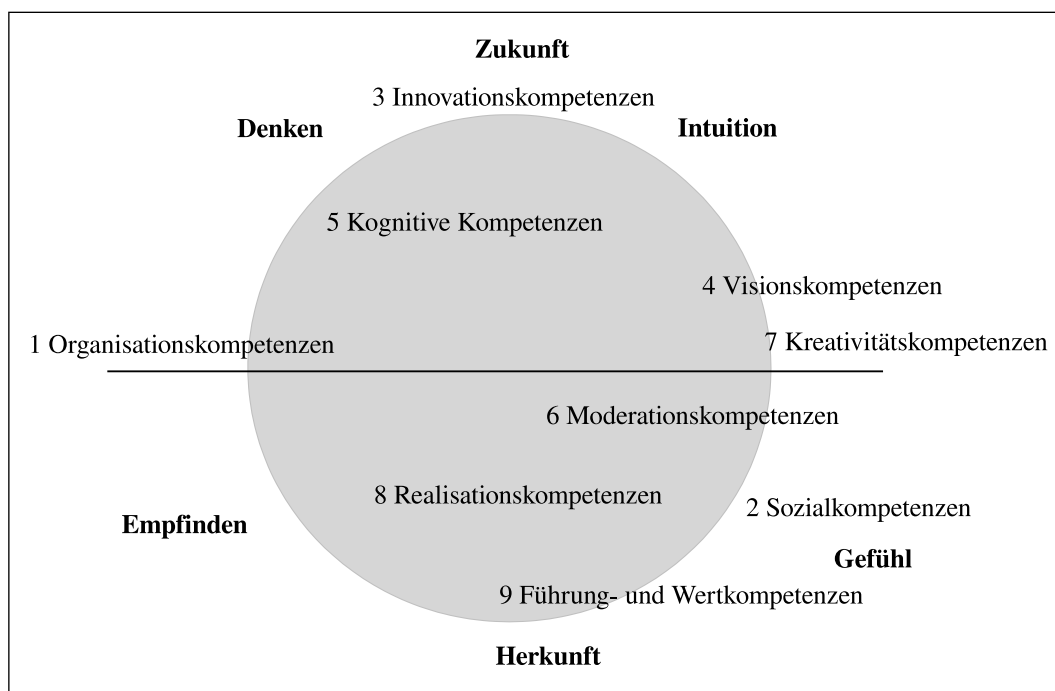
Will man Kompetenzen beschreiben und diagnostizieren, ist es erforderlich, die Beziehungen mit zu denken. Menschen erlangen Kompetenz, wenn sie ihre Eigenarten und Talente experimentell erproben und entdecken dürfen und wenn sie in Beziehungskonstellationen aktiv werden, die ihre Kompetenzen fördern. Dies leitet über zum Thema Lernumgebung.

2.5.2 Multiversale Lernwege und Lernumgebungen

Es existieren grundsätzlich sehr unterschiedliche Wege des Wissenserwerbs. Experten sprechen davon, dass wir unterschiedliche Präferenzen der Wissensaufnahme und des Kompetenzerwerbs haben. Einige hören gerne, andere ziehen Lesen oder Schreiben oder gar sich selbst Vorlesen (autoauditiv) vor (Drucker 1998). Wieder andere können über Sprechen und Erzählen oder gar sich selbst lauschen am meisten erfahren. Auch die weiteren Sinne wie Sehen, Schmecken und Riechen können zur Informationsaufnahme und bevorzugten Orientierung dienen. Eine differenzierte Lehrmethodik erscheint so zwingend geboten.

Abbildung 15

Brain Map und Kompetenzen



Eine weitere Differenzierung bietet die *Brain Map*, wo wesentliche Persönlichkeitsmerkmale strukturiert sind (Abbildung 15). Wir haben dieses Modell aus Erfahrungswissenschaften, den Typologien von C. G. Jung und moderner Intelligenz sowie empirischen Forschungen musterhaft zusammengestellt. Es ergibt sich eine weit gehende Übereinstimmung der unterschiedlichen Ansätze. Die *Brain Map* umfasst danach neun dominante Charaktermerkmale, die sich auch als Kompetenzen und Intelligenzformen interpretieren lassen (Bergmann 2001, 2003 c, Gardner 1991). Unternehmen und Teams können die Spektren erweitern, wenn möglichst viele unterschiedliche Kompetenzen integriert werden, also Vielfalt und Unterschiedlichkeit als Ressource und Bereicherung aufgefasst werden. Dieses Modell dient als Basis der Zielgruppenbestimmung, Teamentwicklung, dem Recruiting und der Personalentwicklung.

2.5.3 Lernen ist der kommunikative Prozess des Wissens- und Kompetenzerwerbs

Lernen wird als Aneignung neuen Wissens verstanden. Lernen ist der Prozess, Wissen das Resultat. Gelernt wird aus Erfahrung und/oder intuitiv. Lernen ist ein Kommunikationsvorgang, der spontan auftritt, sich nicht kontrollieren und vorhersagen lässt (Fouts 1997, S. 106). Der Prozess des Lernens – einmal angestoßen – hört nicht mehr auf. Es sein denn, er wird durch äußere Bedingungen gestört.

Die Intention der Kommunikationsquelle (z. B. Lehrer, Berater, Kunde) wird dabei vom Empfänger individuell ausgelegt. Beim Lesen eines Textes wird Erfahrung anderer wahrgenommen, aber zugleich neu interpretiert. Es tritt Veränderung ein, aber nur teilweise so, wie es der andere Kommunikator bewirken wollte. Kommunikation ist somit kein Prozess der Übertragung von Informationen vom Sender zum Empfänger. Vielmehr werden in Kommunikationsprozessen unwillkürlich Reize ausgesendet und uminterpretiert. Sender sind zugleich Empfänger. Es werden Assoziationen angestoßen, Reaktionen ausgelöst und dadurch Verhalten in unbestimmter Form verändert. Alles was man an Informationen aussendet, wird von der anderen Seite höchst individuell wahrgenommen und interpretiert. Somit wird Kommunikation zur gegenseitigen Impulsgebung für individuelle Wirklichkeitskonstruktion.

Der Systemtheoretiker Luhmann sagte, dass Verständigung durch Kommunikation eher unwahrscheinlich ist (Luhmann 1981). Mangelndes Verständnis resultiert daraus, dass die Gedächtnisse der Akteure jeweils andere Kontexte bereitstellen, in denen verstanden wird. Verständigung ist unwahrscheinlich, weil sich die Akteure nicht erreichen. Und sie verständigen sich nicht, da die Inhalte nicht gegenseitig angenommen werden (Akzeptanz).

Das, was erfolgen sollte, erfolgt nicht. Der Kybernetiker Wiener dazu: „Du weißt erst, was Du gesagt hast, wenn Du die Antwort hörst.“ Er spielt hier auf die doppelte Kontingenz an. Beide Seiten interpretieren Kommunikationsinhalte sehr individuell, weisen also unterschiedliche und mannigfaltige Interpretationsspielräume auf. Es ist also unwahrscheinlich, sich zu verstehen, da alle Akteure in ihren individuellen Wirklichkeiten leben. Durch passende Umfeldgestaltung, durch die Wahl gelingender Muster, kann Verständigung und damit Lernen aber wahrscheinlicher werden.

Gelernt wird am besten, wenn das Medium, die Atmosphäre und der Zeitpunkt zu dem Akteur passen, der lernen soll oder will. „Lehrer“ und Lernender koevolvieren eine gemeinsame Wirklichkeit. Der Instructor mutiert zum Coach, der Manager zum *Facilitator*.

Effektives Lernen bedarf geeigneter Kontextbedingungen. So hat noch fast jeder seine Muttersprache oder Radfahren gelernt. Hierbei bilden Vorbilder, das Learning by Doing, die spielerische Freude, der einsehbare Nutzen und die individuelle fast beiläufige Vermittlung, ohne situativen Druck, ein gutes *Learning Environment*. So lassen sich musterhaft Lösungen für geeignete Lernbedingungen finden. Bilder lernt man besser als Worte, Konkretes besser als Abstraktes und Außergewöhnliches besser als Alltägliches.

2.5.4 Lernstufen

Drei wesentliche Stufen des Lernens sind zu unterscheiden (Bateson 1985). Die Stufe 0 wird als Wissen sowie die Anpassung dieses Wissens an neue Gegebenheiten bezeichnet, die Routinen und Konzepte bestätigt bzw. einregelt.

Die Stufe 1 umfasst das so genannte Veränderungslernen. Hier werden neuartige Wissens Elemente, Verfahrensweisen und Methoden gelernt. Das Wissen verändert sich substantiell. Es entspricht dem so genannten *Single Loop Learning* (Argyris), bei dem Inhalte verändert, ergänzt oder verknüpft werden.

Die Stufe 2 bildet das Lernen zu lernen. Hier werden die Prozeduren des Lernens selbst reflektiert und verändert. Es wird also aus der so genannten zweiten Ordnung die Art und Weise des Lernens selbst verbessert. Diese Stufe 2 entspricht dem so genannten *Double Loop Learning*, bei dem das Vorgehen reflektiert und verbessert wird. Es wird sozusagen aus dem gewohnten Rahmen herausgetreten. Das *Deutero Learning* steht unseres Erachtens auf der gleichen Stufe. Es beschreibt ein Lernen aus der reflektierenden Beobachtung zweiter Ordnung. Der Lernprozess wird hier durchlaufen, um dann ein neues Niveau zu einem Spiralprozess zu erreichen.

2.5.5 Solution Cycle als Lernprozessmuster

Der Lernprozess folgt dem Prozessmuster des Lern- und Lösungszyklus (Solution Cycle) (Bergmann 2001). Hier wird sich mit dem Lernfeld langsam vertraut gemacht (Wahrnehmung), dann werden die Möglichkeiten probiert, weitere Schritte geplant (Kreation) und immer wieder reflektiert. Begleiter (Lehrer, Manager, Coaches, Berater), die den Prozess begünstigen wollen, intervenieren über den Kontext, geben Impulse, schaffen ein gutes *Learning Environment* und kontrollieren weniger, als dass sie Vertrauen schaffen und ermutigen. Dieses achtstufige Prozessdesign eignet sich zur Gestaltung und Beschreibung diverser Lernbereiche. Es ist universell einsetzbar für die Kompetenzentwicklung, das Projektmanagement usw.

2.5.6 Methodische Integration und Koordination in sozialen Systemen

Auf diese Weise ist auch eine einfache Abstimmung und Koordination unterschiedlicher Bereiche möglich. Denn das universelle Prozessdesign ermöglicht jedem Akteur, zu erkennen, in welchem Stadium sich ein Projekt befindet, welche Methoden und Verhaltensweisen jeweils angemessen sind. Es kann insofern eine „methodische Integration“ erfolgen. Das gemeinsame Wissen über das Vorgehen erzeugt Koordination und Identität. Bei konventionellen Vorgehensweisen wird eine Totalplanung mit detaillierter Abstimmung versucht. Aufgrund der hohen Komplexität und Dynamik scheitern diese allumfassenden Planungen aber sehr schnell. Zudem werden dann kaum Spielräume zur flexiblen Anpassung und Selbstorganisation gegeben, die u. a. das Engagement und die Motivation der Akteure steigern.

Die acht Phasen des Lernzyklus können zu drei Hauptmodi (Modus = Stimmung, Tönung) zusammengefasst werden:

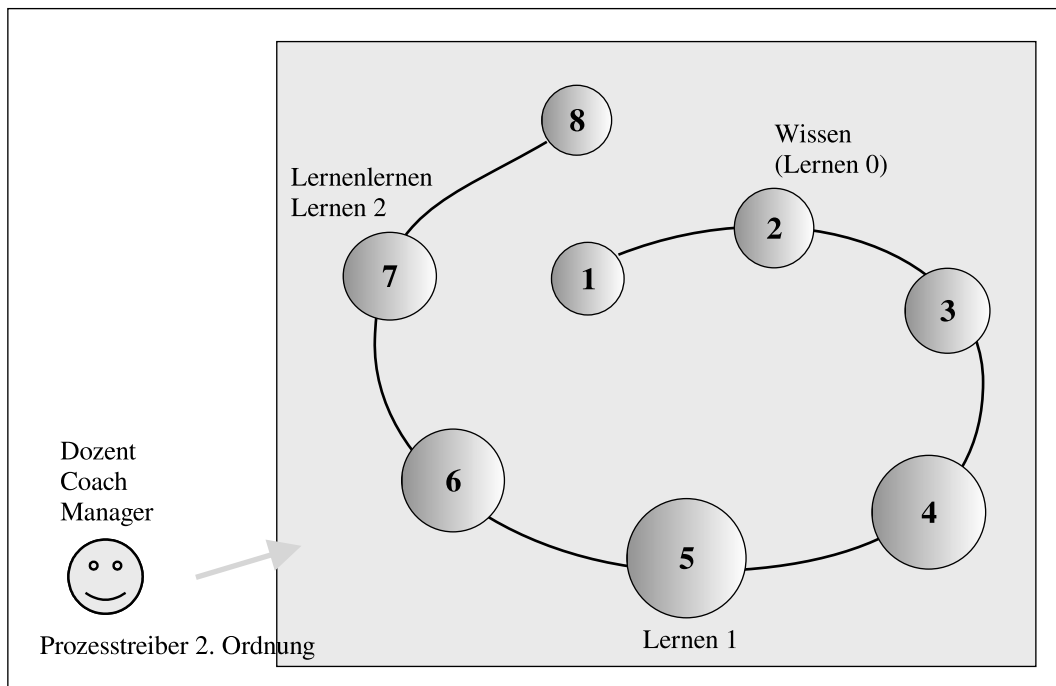
- dem *Perzeptions- oder Wahrnehmungsmodus* mit den ersten Beobachtungen, dem Austausch von Sichtweisen sowie der gemeinsamen Problembeschreibung und Visionsfindung. Dieser Modus entspricht dem Lernen Stufe 0, es wird Wissen generiert.
- dem *kreativen Modus*, in dem Teams gebildet, Engagement entfacht, Lösungen kreiert, Veränderungen geplant und realisiert werden. Hier wird Neues gelernt und verändert (Lernen Stufe 1).
- dem *reflexiven Modus*, in dem das Erfahrene in Form von Soll-Ist-Vergleichen, Unterscheidung von Positivem und Negativem und durch Systematisierung bewertet und reflektiert wird, bis eine Loslösung vom Projekt er-

folgen kann. Es wird Lernen gelernt, Beobachten beobachtet und Erkennen erkannt (Lernen Stufe 2).

Mit diesem *Solution Cycle* wird zu kollektiven also organisatorischen Lernprozessen übergegangen (Abbildung 16).

Abbildung 16

Lernstufen im Solution Cycle



Ein Coach oder Manager kann die sozialen Prozesse aus der Perspektive 2. Ordnung förderlich begleiten. Non triviales Lernen wird dabei durch Störung und Irritation ausgelöst. Für die Beobachter 1. Ordnung ist eine solche Intervention nur eingeschränkt möglich.

Der Manager und Coach als Beobachter 2. Ordnung kann durch Rahmensteuerung die Kompetenzentwicklung wahrscheinlicher machen. Er befähigt das System agierender Akteure zur Verständigung und effektiven Vorgehensweise durch die kontextuellen Interventionen. Die Lernstufe 2 wird im reflektiven Modus ermöglicht.

In Abbildung 17 sind den einzelnen Phasen des Solution Cycle Problembereiche, Interventionsformen und Modi zugeordnet.

Es wird dann die Möglichkeit eröffnet, im Problemfeld Kompetenz zu entwickeln und diese auch in anderen Projekten einzusetzen.

Abbildung 17

Solution Cycle und Interventionsformen

Phasen	1 erkennen	2 klären	3 kreieren	4 planen und bewerten	5 reslieren	6 registrieren	7 lernen	8 abschließen
Modi	perzeptiv Wissen	perzeptiv Wissen	kreativ Lernen 1	kreativ Lernen 1	kreativ Lernen 1	reflektiv Lernen 2	reflektiv Lernen 2	reflektiv Lernen 2
Aufgaben	Mutiple Wirklichkeiten erfassen, erkunden	Fokussieren Probleme entdecken Vision gemeinsam beschreiben	Mehr Möglichkeiten schaffen, lösen	Gemeinsam bewerten und planen	Ausprobieren, testen, realisieren, aktiv verändern	Ergebnisse erfassen und bewerten	Reflektieren, lernen lernen	Assimilieren, abschließen
Interventionsform	evokativ	evokativ	provokativ, paradox	evokativ	provokativ	evokativ	evokativ	evokativ
Methoden	Mind map, open space, scanning	Dialog, Collagen, fünf Kompetenzen, Brain Map	Solution Talk, Usability, brainstorming, force-fit ...	Balanced Scorecard, Brand Score Card Portfolio	systemische Interventionen Zeit, Sprache, Bilder, Architektur, Design, Organisation	Lob- und Beschwerde Analyse, Flow Check, Leit-motive	Short stories, lernen lernen Best Patterns	Feedback, Circle Feedback, Supervision, Abschluss-rituale
Charakter	offen	strukturiert	offen	strukturiert	volitiv	rezeptiv	strukturiert	schließend
Typische Problembe-reiche	zu wenig Vielfalt, Aktio-nismus	Ein-seitige oder keine Einigung Fehlende Vision	Zu enges, lineares Denken, zu wenig Abstand zum Problem	Einsei-tige Ent-scheidungen, man-gelnde Inte-gration Detail-lismus	Imple-mentierungs-falle autoritä-rer Eingriff	Ignoranz nicht wahrneh-men von Verände-rungen	Sofor-tiger Über-gang in nächste Aktivität, kein Lernen, man-gelnde Weiter-gabe von Wissen	Fehlen-des Feed-back, man-gelnde Würdi-gung, kein End-punkt

Der Coach oder Manager kann schnell der Versuchung erliegen, das System teilnehmend zu beeinflussen. Dann verlässt er oder sie die Position 2. Ordnung. Ein

Beobachter 3. Ordnung kann diesen Prozess verhindern, wenn er als Mentor den Coach oder Manager aus einer unabhängigen Position unterstützt und schützt. Dies kann auch in Form eines Beirats institutionalisiert werden.

2.6 Organisationales Lernen

Grundsätzlich ist Wissen teilen ein unnatürlicher Vorgang. Die Kooperation funktioniert wahrscheinlicher, wenn Vorteile für beide Seiten zu erwarten sind. Es sollte also belohnt werden, andere klüger zu machen. Und dies muss nicht durch Geld geschehen. Respekt, Anerkennung und insbesondere die Gewährung von Chancen zur Mitwirkung sind oftmals wirkungsvolle Motivationen. Das *Open Source Development* hat dies deutlich aufgezeigt. So wurde das Programm Linux von zahlreichen Akteuren im Internet entwickelt. Sie erwarteten kein Geld für ihre Leistungen, vielmehr lockte sie die interessante Aufgabe. Interesse heißt eben „dazwischen sein“.

Aber auch wenn die Beteiligten ihr Wissen teilen dürfen und wollen, müssen sie eine Kommunikationsebene finden, die die Verständigung wahrscheinlich macht. In Unternehmen und Organisationen muss für das *Knowledge Sharing* eine geeignete, stimmige und förderliche Atmosphäre geschaffen werden. Es geht um Lernen Stufe O, also die ganzheitliche Beschreibung multipler Realitäten und die gemeinsame Figurbildung. Es entstehen gemeinsames Wissen, gewisse Konstanten der Wirklichkeitsbeschreibung und Bedeutungszumessung, die Koordination und Identität erleichtern. Unternehmen können Deutungsgemeinschaften ausbilden, indem sie Sinnkontexte bereitstellen. Kunden und Mitarbeiter benötigen wie alle Akteure einen Kontext, in dem Sinn konstruiert werden kann. Peter Hejl hat das mit Synreferentialität sinnvoll beschrieben (Hejl/Stahl 2000).

In sozialen Systemen entwickeln sich gewisse Interaktionsmuster wie Regeln, Rituale, Werte und Vereinbarungen, auf die sich jeder Akteur gemeinsam mit anderen beziehen kann. In globalen Teams und Projektgruppen erscheint bei hoher Fluktuation und nur loser Verbindung die Ausbildung von Gemeinsamkeiten (common ground) von großer Bedeutung. Es hat sich gezeigt, dass insbesondere die Geschichten des Anfangs einen prägenden Einfluss auf die Teamentwicklung haben. Die kommunikativen Handlungen während der Konstituierung prägen die Systeme maßgeblich. So erweist es sich als förderlich, auch vornehmlich virtuelle und medial zusammenarbeitende Gruppen zumindest zum Start in einem persönlichen Austausch zu bringen. Im Dialog können die gemeinsamen Regeln vereinbart und es kann gegenseitig persönliches Wissen gebildet werden.

Wer also eine vitale, wissende und lernende Unternehmung entwickeln will, muss die Wahrscheinlichkeit dafür erhöhen, indem er oder sie die stimmige Atmosphäre dazu schafft, Impulse gibt und den Rahmen entwickelt. Das Dürfen, Wollen, Können und Sollen des Lernens ist sinnvoll zu gestalten. Es kann Wissen generiert werden, das eine Person allein nicht verfügbar hat. Zum Beispiel können im Dialog Ideen und Erkenntnisse angeregt werden. Auch Kreativitätsmethoden ermöglichen gemeinsamen Wissenserwerb. Lernen misslingt, wenn nur Techniken angeeignet werden oder zu einfache Modelle zu Grunde liegen. Soziale Systeme sind sehr komplex. Deswegen sollten auch die Probleme – als Formen von sozial konstruierten Systemen – in ihrer Vielschichtigkeit betrachtet werden. Komplexität liegt in der Natur der Systeme. Die Zuflucht zu Trivialisierungen und unzulässigen Vereinfachungen wie Moral, Standards und Abkürzungen verhindert das wirkungsvolle Lernen.

Die aus sinnvollem weil handlungsorientiertem, komplexem Lernen resultierende Wissensbasis ist mit innovativen Elementen zu kombinieren. Organisationen müssen also geeignete Instrumente finden, um sich selbst zu überraschen. Sie neigen dazu, das Gewusste zu bestätigen und Neues abzuwehren, weil sie sich erhalten wollen. Diese Strategie des „mehr desselben“ ist aber gefährlich. Zuerst äußert sie sich in einer Tendenz zur Wissens- und Informationssammlung. Das steigert sich schnell zum *Information Overload* und zum *Data Smog*. Es werden dann zu viele und schlechte Informationen gespeichert. Im Marketingbereich können gerade in der Beschäftigung mit kritischen Kunden oder gar bewussten Nichtkäufern wesentliche Informationen gewonnen werden. Die widerständigen, kritischen Akteure liefern die wichtigsten Aspekte. Qualitative Marktforschung sollte insofern gerade mit diesen Akteuren betrieben werden. Es geht ja nicht darum, sie zum Kauf zu bewegen, sondern wichtige Kaufverhinderungs- oder -behinderungsdetails zu ermitteln.

Ein sinnvolles Wissensmanagement (Kompetenzmanagement) hat hingegen wichtige Grundvoraussetzungen (Willke 1999):

Inputseitig:

- hohe Qualität der Informationen im Sinne von Handlungsrelevanz und Prägnanz
- gründliche Auswertung von Erfahrungen zum Beispiel mit einem einfachen und deshalb realisierbaren *Reporting*
- Anreize zur Wissensweitergabe in Form von Prämien und Zeitkontingenzen
- generalisierbare Erkenntnisse zu *Best Patterns* geformt
- einfache Sprache, kurze und klare Texte und Veranschaulichung mit Bildern

Infrastruktur:

- einfach handhabbare Datenbanksysteme mit hoher Benutzerfreundlichkeit
- *Think Tools* und mediale Vernetzung
- professionelle und kontinuierliche Pflege der Daten
- Betonung wichtiger Elemente und Komplexe (non-trivialisierte Modelle)
- leichte Zugänglichkeit

Nutzerseitig:

- aktive und routinisierte Nutzung der Wissensbasis
- laufende Evaluation
- aktive Beteiligung auch als Experte
- gute Vernetzung der Teilnehmer
- Aufbau methodischer Integration

Das kollektive Lernen wird durch organisatorische Maßnahmen gefördert: Effektive Kommunikation, Kooperationsmöglichkeiten zwischen Stellen und Personen, sehr gute technische Hilfsmittel und eine lernorientierte Atmosphäre können hilfreich sein, den Transfer von Wissen wahrscheinlicher werden zu lassen. In geeigneten *Usability* und *Leitmotiv Labs* lassen sich wesentliche Erkenntnisse durch Beobachtung gewinnen.

Wie kann die Wissensspeicherung sich vollziehen? Personales Wissen kann in Form von Berichten, Projektgeschichten und persönlichem Dialog festgehalten und übermittelt werden. Datenbanken dienen als integrierte Speicherung und Wiedergewinnung von Informationen und Wissen. Darin werden Kundendaten, Informationen über Technologien und Patente, Methoden und Interventionsmöglichkeiten, Marktinformationen, Ideen u. Ä. hinterlegt.

Beispiele für Wissenssysteme sind:

- Dokumentationen, Memoranden
- Firmenarchive
- Reports, Kundenberichte
- Newsletter, Rundbriefe
- *Business Stories*: Erzählungen über Projekterfahrungen
- Kompetenzcenter, in denen spezielles Wissen gemanagt wird
- Pausen, Tratsch und Klatsch (Gossip), informelle Meetings
- *Open Space* und offene Workshops
- Netzwerke von Experten
- Clubs, Chats und Communities
- Reflexionsteams und Workshops

- Kompetenzentwicklungsprogramme
- Mustererkennungssysteme

Aus technischen und persönlichen Wissenspools können Innovationsinfo-Pools entwickelt werden, wo die gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse interaktiv erarbeitet und weiterentwickelt werden.

Im Wissensmanagement geht es weniger um die Verwaltung und Speicherung von Daten, sondern vielmehr um die sinnvolle Verdichtung und Aufbereitung sowie den Transfer. Neue Informationstechnologien ermöglichen gerade eine benutzerfreundliche und interaktive Gestaltung der Medien. *News Groups*, Diskussionsforen, kreative Chat-Runden fördern den effektiven Austausch von Erfahrungen. Hier erweist sich besonders das so genannte Intranet als sinnvoll. Das Intranet ist ein unternehmensinternes Netzwerk, das auf der Internettechnologie basiert, und demzufolge auch ähnlich funktioniert. Ein oder mehrere interne Server ergänzen die externen Informationspools. Alle Features des Internet wie News Groups und E-Mail können auch intern realisiert werden. Internes Wissen wird nach außen geschützt und vor Zugriffen gesichert. Ansonsten gibt es fließende Übergänge zwischen den Netzen. Entscheidend für die aktive Nutzung der Systeme ist eine (für Befugte) leicht zugängliche und multisensual wahrnehmbare Gestaltung. Es kann dadurch verhindert werden, nur Archive zu füllen und riesige Datenmengen ohne Informationsgehalt anzulegen. Wissensmanagement (Kompetenzmanagement) ist ein integratives Konzept zur Gewinnung, Weiterentwicklung sowie zur effektiven Erschließung und zum Transfer von Informationen und Erkenntnissen in einer Organisation. Es weist organisatorische, informationstechnologische und psychosoziale Komponenten auf. Kompetenzmanagement stellt den ganzheitlichen Support aller Systembeteiligten sicher.

Als wichtige Voraussetzungen für die erfolgreiche Entwicklung vitaler Lernsysteme können genannt werden:

- Das Top Management muss das Projekt sichtbar machen und bedingungslos unterstützen. Auch vorbildliches Verhalten und symbolische Rituale sind dazu dienlich.
- Es müssen die organisatorischen Rahmenbedingungen und Spielräume geschaffen werden.
- Nach einer Impulsphase, die die ersten Schwellenängste überwinden hilft, ist durch externe Berater die weit gehende Selbstorganisation auszulösen. Die Akteure im Unternehmen müssen sich das Projekt zu Eigen machen und mit dem konkreten Kontext verknüpfen.
- Die Lernorganisation sollte methodisch und prozessual mit allen wesentlichen Bereichen im Unternehmen verbunden werden (*methodische Integration*).

- Die Projektgruppen sind repräsentativ vielfältig, aber auf Eigeninitiative zusammenzusetzen. Das heißt, jeder Interessierte muss eine gute Chance bekommen, sich zu engagieren (open source development).
- In einem strategischen Dialog-Forum sollten immer wieder neue Impulse den Prozess reflektieren helfen.
- Individuelles Können (Fähigkeiten), Kompetenz und Wollen (Engagement) ergänzen notwendigerweise die organisatorischen Voraussetzungen (soziales Dürfen, Lernsysteme, etc.).
- Die kontinuierliche Weiterbildung, sinnvolle Dokumentation der Erfolge und Misserfolge sowie die offene Verbreitung von Informationen in einer Atmosphäre des Lernens und Lösens sind weitere wichtige Beiträge zur lernenden Organisation.

Kristallisationspunkt ist oft die Innovationspolitik, die neue überraschende Erkenntnisse zutage fördert und weiterführt zur Optimierung der gesamten Wertkette. Besonders hierbei kommen Gewinnung, Verteilung und Anwendung neuer Erkenntnisse zusammen (vgl. insbesondere Nevis 1988, S. 82).

Im gesamten Unternehmen muss eine Atmosphäre des lebendigen Lernens entstehen, so dass jeder Akteur den Eindruck gewinnt, Lernen und Lösen dient dem persönlichen Fortkommen und sichert das Unternehmen als Ganzes. Die Organisation lernt, wie wir schon diskutierten, im Prinzip genauso wie ein Gehirn als Netz, das in diesem Falle nur weiter gesponnen wird zwischen Menschen und Organisationen. Genauso wie Gehirnzellen kommunikativ verknüpft werden, um durch neue Verbindungen erweitertes Wissen zu schaffen, bilden sich durch Kommunikation mit anderen weitere soziale Erkenntnisse. Als Hinweis auf gute Lernbedingungen können deshalb auch Parallelen zu gelungenen, individuellen Lernprozessen gezogen werden: einsehbarer Nutzen, Freude, Lernen in Aktion fördern die Lernwirkung.

2.7 Die Entwicklung eines Lernsystems und Best Patterns für Kompetenzentwicklung

Das Lernsystem wird – wie andere Projekte auch – im *Lern- und Lösungszyklus (Solution Cycle)* in kleinen aber zielstrebigem Schritten entwickelt. Bei der Entwicklung zum vitalen Unternehmen wird in unterschiedlichen Stadien angesetzt. Wenn nur wenige Voraussetzungen vorliegen und im Wesentlichen statisch operativ gearbeitet wird, ist eventuell mit einer Projektgruppe zu beginnen, um dann mit stufenweise komplexeren Organisationsformen darauf aufzubauen.

Idealtypisch wird mit einem Profitcenter begonnen, zuweilen können vorhandene Einrichtungen in einem Weiterbildungs- oder Kompetenzzentrum zusammengefasst werden. Die folgenden Strukturkomponenten bilden die Projektorganisation und ein integriertes Lernsystem. Die weitere Entwicklung der Lernkultur ermöglicht dann das vitale Unternehmen.

Daraufhin gilt es zu prüfen, welche Form von Lernaktivität schon praktiziert wird. Der Prozess verläuft dann idealtypisch in den aufgezeigten Phasen:

- *Standardisiertes Lernen*: technische Kompetenzmanagement-Systeme aufbauen, Verknüpfung mit der Marktforschung, Trendforschung und dem internen Controlling
- *Veränderungsinitiativen*: Projekte, Lernwerkstätten, Seminare und Weiterbildung, Trainings, Personalentwicklung, special skills; Events wie Projekte, Open Space, Unternehmens-Theater u. a.; erste Kompetenz- und Organisationsentwicklungsabteilung
- *Planung und Koordination*: Verknüpfung mit strategischen Initiativen (BSC); Aufbau Mustererkennung, *Best Patterns*; Verknüpfung mit *Stakeholders*, *key accounts* und Beratern zu einem Lernnetzwerk (*partnering*)
- Etablierung eines umfassenden Lernsystems und Entwicklung des vitalen, metakompetenten Unternehmens.

So verläuft die Entwicklung des Lernsystems auch in den verschiedenen Phasen von der Vorsondierung und Diagnose bis zur Etablierung und Reflexion durch den *Solution Cycle*. Deshalb möchten wir erläutern, wie geeignete Orientierungsmuster gefunden werden können, die den Weg zur vitalen metakompetenten Unternehmung bahnen.

Die verschiedenen Erfahrungen in Weiterbildungsprojekten wollen wir zu Erfolgsfaktoren zusammenfassen. Die metasystemischen Erfolgsfaktoren (*Best Patterns*; vgl. dazu ausführlich Kapitel 1.8.5) gewinnen wir aus dem Vergleich erfolgreicher mit weniger erfolgreichen Projekten (Bergmann/Meurer 2001, 2003 a). In den acht Aufgabenfeldern des Management lassen sich beispielsweise folgende *Best Patterns* andeuten:

- Visionen: Langfristige Zielvorstellungen werden im Dialog entwickelt. Mit der Visionsbildung wird ein gemeinsamer Sinnkontext kreiert.
- Rahmen: Leitlinien, Regeln, Rollenklärungen und Strategien dienen der Kanalisierung, Fokussierung und Grenzziehung.
- Orientierung: Es sind schwache Signale und Muster zu erkennen, Soft Factors (Intuition und Unbewusstes) werden integriert.
- Innovation: Es werden eigenständige Innovationen im Dialog mit den Nutzern bzw. Lernenden entwickelt.

- Struktur: Heterarchie, Selbstorganisation, Teamorganisation ermöglichen Selbstverantwortung und einen direkten Kontakt zum Umfeld.
- Prozess: Lösungsorientiertes Vorgehen erzeugt Effektivität und Koordination aller Teilprozesse.
- Kommunikation: Die Verknüpfung der internen und externen Kommunikation erzeugt ein authentisches Bild der Unternehmen. Auf der Basis verständigungsorientierter Kommunikation (Dialoge und Metaloge) werden dauerhafte Beziehungen aufgebaut.
- Lernen: Reflexionsphasen und Spielräume (innovative Reservate, Experimente) ermöglichen die Weiterentwicklung.

Best Patterns schaffen hilfreiches Wissen, welches das Gelingen wahrscheinlicher macht. Im Prinzip sind diese Regeln für den jeweiligen Kontext genauer auszuformulieren und in Bewertungspunkte strategischer Führung zu konkretisieren.

2.8 Empirische Ergebnisse

2.8.1 Empirische Erfahrungen: Dichte Beschreibung von Lernsettings

Die empirischen Erfahrungen bei der Beobachtung von Lerngruppen lassen zwei Schlüsse zu: „Künstliche Lerngruppen“, also Seminar- oder Workshopsituationen, sind etwas anderes als Lernen in Organisationen. In „künstlichen Lernsituationen“ muss sich erst so etwas wie eine Strukturations- und Interaktionsweise bilden. Das hindert allerdings nicht daran, diese Lernsituationen aufgrund der im Vorangegangenen ausgeführten Bedingungen zu diagnostizieren. In den beobachteten Lerngruppen, die allesamt nicht in einer aktuellen Organisation stattfanden, war die Lernform exzeptionell. Dennoch kann man einige klare Bedingungen diagnostizieren, die für die Entwicklung einer „ad hoc“ Lernkultur ebenso wichtig sind wie für Lernkulturen in Organisationen. Entsprechend der Perspektive und Methode „Dichte Beschreibung“ von Clifford Geertz war es für uns wichtig, eine „Lesart“ für die Situation zu entwickeln und den kontextuellen Sinn zu entschlüsseln beziehungsweise zu versuchen, ihn zu beschreiben. Die Handlungen der beobachteten Akteure kommentieren mehr als nur sich selbst, sie sind Interpretationen, die wir als Beobachter wiederum interpretieren. Wir ergründen die „informelle Logik des tatsächlichen Lernens“, die Äußerungen, Verhaltensweisen und symbolischen Handlungen während Lernprozessen.

Wir haben erfahren, dass das „Lernklima“ in Lernsituationen sehr wichtig ist. Wenn man bedenkt, dass in Kommunikationsprozessen – und Lernprozesse sind Kommunikationsprozesse – nur etwa fünf Prozent der Kommunikation bewusst

abläuft, so sind 95 Prozent der Faktoren, die Kommunikation beeinflussen, unbewusster Natur. Des Weiteren, wenn wir Zaltmanns Aussagen Glauben schenken, sind 92 Prozent aller Beschäftigung mit Themen und Produkten Inszenierung beziehungsweise Kommunikation und nur acht Prozent sind wirkliche Beschäftigung mit dem Inhalt oder dem Produkt (Zaltmann 2003). So ist es einleuchtend, dass das „Lernklima“ von entscheidender Bedeutung ist. Unsere nicht-teilnehmenden Beobachtungen haben uns eine Reihe von Erfahrungen zuteil werden lassen, die sich durchaus auf das Vorhandensein einer guten Lernkultur beziehen. Die Lernkulturen, die wir beobachtet haben, sind geprägt von dem Willen der Teilnehmer, sich Neues anzueignen. Und dies nicht unbedingt in der reinen Form des Zuhörens, sondern unter praktischer Mithilfe. Selbstverständlich können wir letztlich keine Lernprozesse der Teilnehmer beschreiben, diese finden ausschließlich in den Köpfen der Individuen statt. Aber wir können beobachten, die Bedingungen beschreiben, Ergebnisse und Verhaltensweisen darstellen, die uns während der Lernsituationen aufgefallen sind.

Die zwei Fallstudien, in denen Lernprozesse von uns beobachtet und in der methodischen Form einer „Dichten Beschreibung“ dargestellt wurden, sind aus Platzgründen in dieser Veröffentlichung nicht enthalten. Sie sind im Downloadbereich auf der Internetseite www.esgelingt.de erhältlich.

2.8.2 Fazit

Die skizzierten Ansatzpunkte eines de-trivialisierten Management- und Lernkonzepts können dazu beitragen, Verhalten besser zu erklären und daraus Gestaltungsempfehlungen abzuleiten. Eine differenzierte Betrachtung menschlichen Verhaltens aus der Basis von Leitmotiven und Persönlichkeitsmustern verspricht bedürfnisgerechtere Lernangebote. Die systemische Prozessperspektive ermöglicht zudem ein lern- und lösungsorientiertes Konzept mit kontextuellen Interventionsmöglichkeiten, das für die projektorientierte Arbeitsweise sowie die interaktive Entwicklung von Kompetenzen passend und nützlich erscheint. Zudem können wir die strategische Orientierung des Unternehmens mit einzelnen Kompetenzentwicklungsprogrammen verknüpfen. Als Basis hierzu dient das *Balanced-Scorecard*-Modell, die Strategiekarte und die *Best-Patterns*-Diagnose.

3 Kompetenzentwicklungsprozesse in sich selbst organisierenden sozialen Systemen und Kompetenzentwicklungskompetenz im Sinne eines generalisierten Levels der Selbstorganisation

3.1 Von der Kompetenz zur Metakompetenz

„Der weiseste Mensch wäre der reichste Mensch an Widersprüchen, der gleichsam Tastorgane für alle Arten Menschen hat.“ (Nietzsche)

In diesem dritten Teil wollen wir den Weg von der relationalen, also kontextabhängigen Beschreibung von Kompetenz zu einer absoluten Kompetenz beschreiten. Diese Metakompetenz zeichnet sich durch Universalität aus. Wenn Kompetenzen relationale, also vom jeweiligen Kontext attribuierte Problemlösefähigkeiten sind, dann wäre eine Metakompetenz als absolute, also kontext- und zeitunabhängige Kompetenz zu beschreiben. Nachdem wir das Konzept der relationalen Kompetenzen nochmals entwickeln, beschreiben wir Ansätze der Metakompetenz auf der individuellen und dann auf der organisatorischen Ebene. Fragen der Bewertung und der organisatorischen Verankerung der Metakompetenz runden die Studie ab.

3.1.1 Metakompetenz – die absolute Kompetenz?

Bisher haben wir uns mit den Begriffen Kompetenz und Kompetenzerwerb auseinander gesetzt. Kompetenzen sind relative Fähigkeiten zur eigenständigen Problemlösung, also Selbstorganisationsdispositionen. Diese Kompetenzen sind abhängig von der Situation, dem Kontext und insbesondere den Beziehungskonstellationen, in denen die jeweiligen Akteure agieren. Nun wollen wir uns der Frage widmen, ob es auch absolute oder universelle Kompetenzen gibt. Zentral ist dabei die Frage: Gibt es so etwas wie eine Kompetenz der Kompetenzen, eine Metakompetenz?

In Umfragen zum Thema wurden uns nachstehende Begriffe und Persönlichkeiten genannt:

Metakompetenz? – eine Umfrage

- Dalai-Lama, ich, Humboldt, Deng Tsiao Peng, H. Schmidt, Montaigne, Einstein, Goethe, Leonardo da Vinci, John Erpenbeck, Zinedine Zidane

- Allrounder, Übersicht, Passendes, Sozial-Kompetenz, Klugheit, gebildet, Stärke, Kraft, Kompetenz der Kompetenz
- macht alles richtig, hat große Erfahrung, offen und tolerant, kennt sich gut, Selbstbewusstsein, hat sich im Griff, emotionale Intelligenz, schafft Neues, Löser, Prozesstreiber, natürliche Autorität, Charisma
- interveniert genau richtig, dichten können, immer gut, reagiert nicht eingeschnappt, fragt und beobachtet, greift nur ein, wenn nötig Koordination, nutzt die Kompetenz anderer, war genial
- Öffner, Problemlöser, Improvisation
- Weisheit, eine Ebene höher ...

3.1.2 Ansätze der Metakompetenz

Zur Annäherung an das Phänomen Metakompetenz haben wir vier Zugänge versucht:

- Metakompetenz verstehen wir als Kompetenz auf höherem Niveau oder Level, also als metasystemische Kompetenzen.
- Ein weiterer Zugang ist die Weisheit, die oft zum Thema Metakompetenz assoziiert wurde.
- Metakompetenz kann auch als Kompetenz verstanden werden, die Kompetenzentwicklung zu organisieren.
- Ein vierter Ansatzpunkt ist die Interpretation der Metakompetenz als universelle Problemlösekompetenz.

Metasystemische Kompetenzen als Metakompetenz

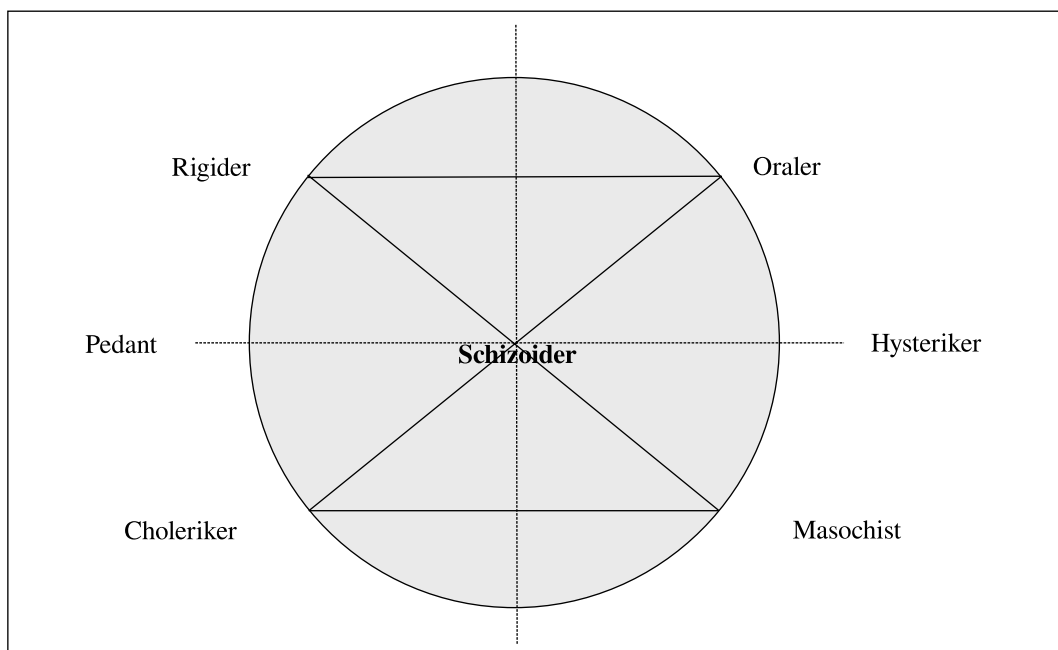
Metakompetenz muss eine Fähigkeit sein, die über die konkreten Kompetenzen hinausgeht, also situations- und personenunabhängig funktioniert. Metakompetente Akteure sind sich ihrer Eigenarten bewusst und können sich von sich selbst distanzieren.

Metakompetenzen sind dann metasystemische Eigenschaften, die von dem Beziehungskontext unabhängig sind. Metakompetenz setzt eine weit gehende Selbsterkenntnis und -erprobung voraus. Metakompetente sind in der Lage, die zumeist unbewussten Antriebe und Emotionen bewusst zu machen. Sie erlangen damit eine Selbstbestimmungsfähigkeit mit größerer Entscheidungs- und Handlungsrationalität. Insbesondere können auch die in der Relation zu anderen auftretenden Konflikte besser geortet und gehandhabt werden. Die unbewussten Konfliktlinien werden beobachtbar.

In Abbildung 18 haben wir die latenten Konfliktbeziehungen deutlich gemacht. Menschen geraten in Konflikt, weil sie andere Werte haben, die in ihrer Persönlichkeit und Motivstruktur wurzeln und zumeist unbewusst wirken. Metakompetenz besteht darin, die Außenperspektive auch gegenüber sich selbst zu wahren und mit dem Wissen über unterschiedliche Wertzumessungen die Konflikte sichtbar zu machen. Menschen sind sich sympathisch, weil sie sich ähnlich sind. Antipathie resultiert aus der Heterogenität. Metakompetente Akteure arbeiten an der Überwindung dieser Affekte und versuchen die Vorteile der Vielfalt deutlich werden zu lassen.

Abbildung 18

Brain Map und Konfliktlinien



Zur anschaulichen Erläuterung möchten wir noch auf eine Sportart hinweisen, deren Akteure zu Unrecht für inkompetent bis dumm gehalten werden. Auf der Suche nach einem Entscheidungsfeldmodell, wo kein Computer mehr in der Lage ist, menschliche Intelligenz glaubhaft nachzuahmen, ist man auf das Fußballspiel gekommen. Schachcomputer sind schon lange in der Lage, menschliche Intelligenz zu übertrumpfen. Einzig zum Fußballspielen scheint kein Computer in der Lage. Für dieses Spiel benötigt man außerordentliche motorische Fähigkeiten (Ballspiel mit dem Fuß, Akrobatik, Ausdauer usw.), taktisch strategische, kreative und soziale bzw. emotionale Fähigkeiten. Vielleicht ist der französische Spieler Zinedine Zidane ein passendes Beispiel für Metakompetenz. Unabhängig davon, in welchem System er agiert, spielt er systemdienlich und hoch kompetent. Er verfügt über eine überragende Spielkultur, erscheint emotional kompetent, übernimmt die Initiative und gilt auch außerhalb des Spielfeldes als angenehmer Akteur mit Selbstbewusstsein und Selbstdistanz.

Metakompetenz als Weisheit

Einen ähnlichen Zugang ermöglicht die Forschung zum Phänomen Weisheit (Baltes/Smith 1990). Auch hier werden ähnliche Eigenschaften weiser Personen beschrieben. Weisheit wird als überragendes Expertenwissen gesehen, das sich durch reichhaltiges Wissen wie Strategiewissen, überragendes Faktenwissen, Lebenserfahrung, Relativismus und die Fähigkeit auszeichnet, mit Ungewissheit umzugehen. Beim Thema Weisheit kommen schnell Persönlichkeiten ins Spiel, die mit ihren zugesprochenen Eigenschaften eine besondere, herausgehobene Position innehaben, die ihnen eine Beobachtung höherer Ordnung ermöglichen. In diesen genannten Persönlichkeiten können Metakompetenzen anschaulich beschrieben werden, da es sich hierbei um absolute Merkmale handelt.

In Anlehnung an Howard Gardner lassen sich einige herausragende Persönlichkeiten der Geschichte als metakompetent beschreiben. Während Gardner Teilkompetenzen und spezifische Intelligenzbereiche mit Persönlichkeiten verknüpft, setzen wir bei metakompetenten Akteuren eine universelle Kompetenz voraus, die sich gerade nicht auf Spezialbereiche beschränken darf (Gardner 1991). Michel de Montaigne, Leonardo da Vinci, vielleicht auch Humboldt können als Modell für Metakompetenz dienen. Sie brachten verschiedene Kompetenzbereiche zusammen und wirkten metasystemisch kompetent.

Mit einem Struktur-Modell von Baltes/Smith (1990) können wir die Kategorien der Weisheit und damit der Metakompetenz folgendermaßen beschreiben:

- reiches Faktenwissen über Lebensverlauf und Lebenslagen,
- reiches prozedurales Wissen über Lösungsstrategien,
- Kenntnis von Lebenskontexten und ihren zeitlichen Bezügen,
- Relativismus: Wissen um Unterschiede in Werten und Prioritäten,
- Wissen um relative Unbestimmtheit und Unvorhersagbarkeit des Lebens.

Bei der Beschreibung der Merkmale von Metakompetenz präzisieren wir diese Eigenschaften.

Metakompetenz als Entwicklung der Kompetenzentwicklung

Metakompetenz beschreibt die Entwicklung der Kompetenzentwicklung. Es ist eine Kompetenz, die Kompetenzentwicklungskompetenz zu entwickeln. Diese Haltung kann an der Rolle des Mentors exemplifiziert werden, der dem Coach bei seiner Kompetenzentwicklungsarbeit beobachtet und unterstützt.

Abbildung 19

Solution Cycle und Metakompetenz

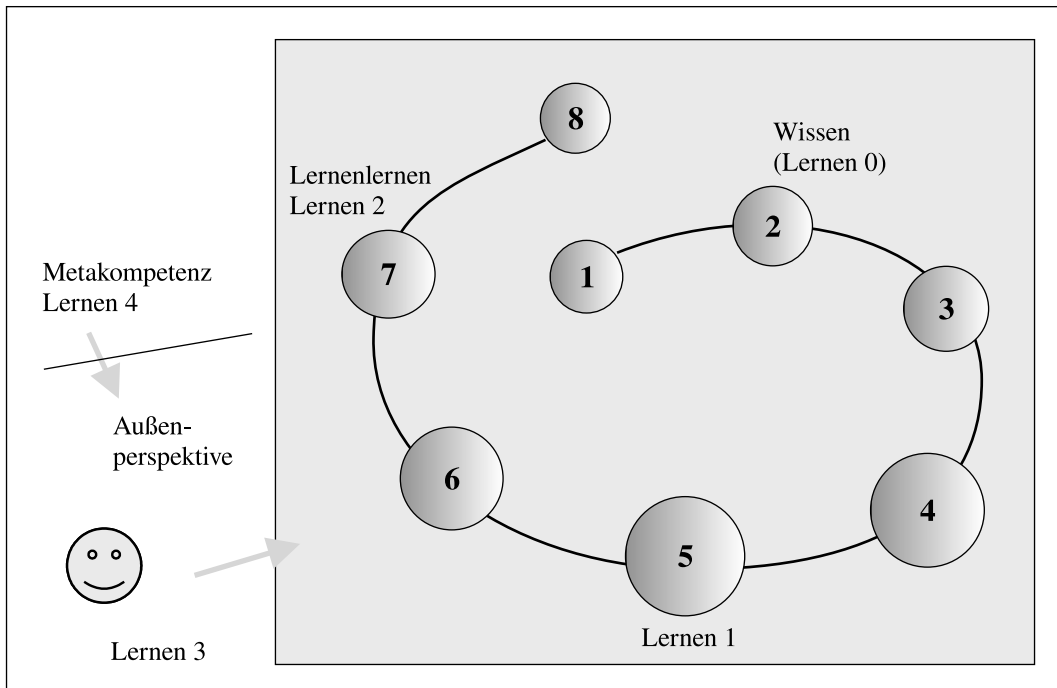
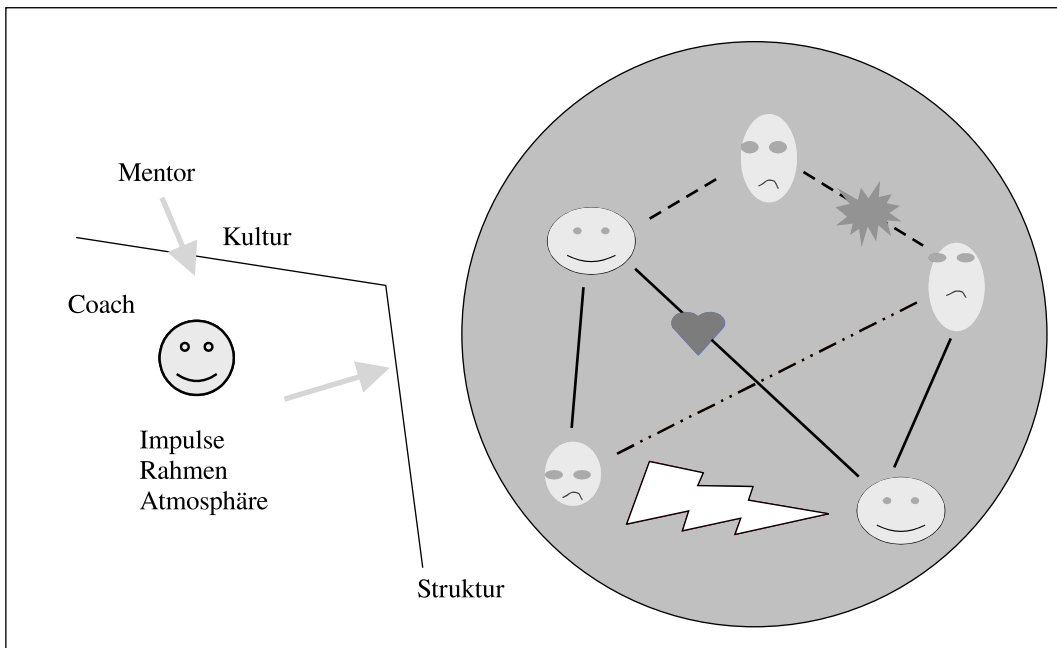


Abbildung 20

Soziales System und Metakompetenz



Der Mentor ist eine Person oder Funktion, die mit Selbstdistanz agiert und förderliche Bedingungen schafft. Strukturell handelt es sich bei diesem Modell um

ein Lernen der 3. Ordnung. Die Lernenden lernen mit dem Coach. Bei der gemeinsamen Reflexion kann Lernen gelernt werden, was der Kybernetik 2. Ordnung entspricht. Erst die Reflexion des Lernen-Lernens mit Hilfe eines Mentors, der dem Kompetenzentwickler sozusagen über die Schulter schaut, erreicht man die Ebene der Metakompetenz. Dieses Modell ist auch auf Managementprozesse übertragbar, wo ein Manager zum Lernen und Verändern anregt und den Rahmen bereitstellt. Eine Reflexion der Managementprozesse ermöglicht die Steigerung der Effektivität (Lernen 2. Ordnung).

Ein Mentor oder *Supervisor* kann die Manager bei ihrer Tätigkeit beobachten und reflektorisch unterstützen (Lernen 3. Ordnung, Lernen Stufe 4 nach Bateson). An dem Modell der Begleitung eines sozialen Systems können die Ebenen sehr gut veranschaulicht werden. Während die Beobachter 2. Ordnung vornehmlich strukturell (Zeitgestaltung, Organisation) eingreifen können, bietet sich für die Beobachter 3. Ordnung die kulturelle Intervention (Spiegelung von Managementverhalten) an (Abbildung 19, 20).

Metakompetenz als universelle Problemlösungsfähigkeit

Metakompetenz weisen auch diejenigen Akteure auf, denen man jedwede Aufgabe übertragen kann. Sie weisen die Fähigkeit auf, Fähigkeiten zu entwickeln, die in der spezifischen Situation gebraucht werden („Die oder der werden das Schiff schon schaukeln“). Von Metakompetenz spricht man dann, wenn ein Akteur oder Kollektiv in der Lage ist, die jeweilig notwendigen Fähigkeiten situationsspezifisch zu entwickeln.

Die Metakompetenz wirkt relational absolut. So gemeint ist die Metakompetenz eine Universalkompetenz zum Lösen von komplexen und diversen Problemen.

Metakompetenz ist auf der Beobachterposition 3. Ordnung zu verorten. Metakompetenz stellt sich ein, wenn Akteure und Systeme auf Selbstorganisation ausgerichtet ein systemisch relationales Management betreiben, also kontextuelle Steuerung etablieren, Entscheidungen im Dialog diverser Akteure gemeinsam treffen, ein weites Spektrum unterschiedlicher Kompetenzen im System integrieren und fördern und das Verhalten von einer unabhängigen Instanz immer wieder reflektieren und überprüfen lassen.

3.1.3 Metakompetente Akteure

Bevor wir die organisatorische Verankerung sowie die Metakompetenz von sozialen Systemen näher betrachten, wollen wir uns auf die Beschreibung metakompetenter Akteure konzentrieren.

Metakompetente Akteure verfügen im Idealfall über folgende Fähigkeiten:

- *Selbstentdeckung und Selbstpräsenz*: die Fähigkeit zur Selbstbeschreibung und Entdeckung der vorwiegend unbewussten Antriebe des Handelns. Metakompetenz setzt eine umfassende Selbsterkenntnis voraus. Dazu gehört auch das Wissen über die Wirkungen des Selbst im sozialen Feld. Über eine relationale Kompetenz hinaus ist sich der metakompetente Akteur über den universellen Kern der Persönlichkeit und der Leitmotive im Klaren.
- *Selbstdistanz (Vermeidung von Selfhugging)*: „People who self-hug think that what is best for themselves is best for everyone else as well.“ (Reiss 2000, S. 101) Es fehlt *Selfhuggern* die Selbstdistanz und ein Konzept der Individualität. In der Kommunikation lassen sie emotionale Kompetenz vermissen und reagieren autobiografisch auf Reize. So wie *selfhugging* zu misslingender Kommunikation führt, so führt Selbstdistanz zu besserer Verständigung. Metakompetenz beginnt mit der Fähigkeit, sich selbst zu ironisieren und über sich lachen zu können. Wir sprechen über die Fähigkeit, sich selbst nicht so wichtig nehmen zu können, was die Buddhisten wohl als Selbstlosigkeit bezeichnen.
- *Empathie, Achtsamkeit und Xenophilie*: die Fähigkeit, die Persönlichkeit und die Motive des anderen schnell und präzise einschätzen zu können und die Beweggründe anderer zu achten und in eine kooperative Lösung mit ein- zu- beziehen sowie die Fähigkeit, Mitgefühl zu zeigen. In Primatenstudien hat die Forschergruppe um Roger Fouts erstaunlich kognitive Leistungen bei Schimpansen beobachtet (Fouts 1997). Mit Hilfe der Zeichensprache können sie sehr differenziert auf Situationen reagieren und emotionale Zustände beschreiben. Kurz gesagt, Affen können nicht (mit selbst konstruierten Raketen) zum Mond fahren, da ihre analytische Bildung dafür nicht ausreicht, sie sind jedoch den Menschen (und dabei besonders den meisten Männern) im Bereich Empathie weit überlegen. Sie sind sozialfähig und verständigungsorientiert. Beim Menschen (und hier weit überproportional bei Männern) ist das Phänomen Alexithymie bekannt, eine Unfähigkeit, Gefühle auszudrücken. Dieses Phänomen taucht besonders bei extremen emotionalen Belastungen und in bedrohlichen Kontexten auf. Im Umkehrschluss kann man sich somit auch förderliche Kontexte für Verständigung und gesteigerte Empathie denken.
- *Phasen- und Situationsidentifikation*: Metakompetenz zeigt sich in der passenden Einschätzung der Phasen und Situationen in sozialen Prozessen. Diese Kompetenz zeigt sich nicht nur in der Identifikation der Phase insgesamt, sondern auch in der Fähigkeit, die unterschiedlichen Positionen der einzelnen Akteure einzuschätzen. Zu diesem Bereich gehört auch die Fähigkeit, mit Paradoxien und Überraschungen in Prozessen umzugehen. Komplexe Systeme sind in ihrer Entwicklungsrichtung und -ausprägung kaum vorherzusehen. Metakompetenz äußert sich in der Fähigkeit, diese Unbestimmtheit zu akzeptieren und angemessen darauf zu reagieren. Die

bei Baltes/Smith (1990) angedeuteten Weisheitskriterien wie Relativismus, Umgang mit Ungewissheit und Lifespan-Kontextualismus sehen wir in dieser Kategorie mit abgedeckt.

- *Interventionsfähigkeit und Handlungsfreude*: Metakompetente Akteure verfügen über die Fähigkeit, Phasen eines Gestaltungs- oder Problemlöseprozesses zu identifizieren, den Stand einzelner Akteure zu unterscheiden und jeweils geeignete und passende Interventionen zu setzen. Metakompetente erkennen die Notwendigkeit zu handeln und sind in der Lage, passende Interventionen zu initiieren (Auswahl der passenden Form von Intervention, passend zu den Akteuren und zum Kontext). Auf Basis der situativen Einschätzung werden hier die passenden und förderlichen Interventionen ausgewählt. Die Interventionsarten und deren Wirkungen im sozialen Kontext sind bekannt. Auch ein reiches Faktenwissen (Lebenserfahrung, Expertenwissen) und die Erzeugung von Handlungsmöglichkeiten und Strategien der Problemlösung sind hier gemeint.

3.1.4 Indikatoren zur Bewertung der Metakompetenz von Akteuren

Metakompetenz von Akteuren kann im Dialog manifestiert werden. Die oben genannten Kategorien können mit Indikatoren versehen werden und sind auf diese Weise beobachtbar.

- *Selbsterkenntnis*: Bewusstsein über Leitmotive, Reflexionsgrad der eigenen Familiengeschichte, Verarbeitung der eigenen Lebenserlebnisse. Negativ: Selbstüberschätzung, Arroganz
- *Selbstdistanz, Relativismus*: Selbstironie, Neutralität, Ausmaß des Selbstbezugs, religiöse und weltanschauliche Werte. Negativ: Ideologie, Xenophobie, Vorurteile
- *Empathie*: Mitgefühl, Interesse am anderen, Einfühlungsvermögen. Negativ: Alexithymie, Apathie, mangelnde Hinwendung
- *Situationsidentifikation, Kontextualismus*: historische Einordnung, Altersadäquanz, Abstimmung der Kontexte im Lebenslauf, keine absoluten Lösungen, Abwägung von Nutzen und Aufwand. Negativ: Absolute Lösungen, apodiktische Äußerungen
- *Interventionsfähigkeit, Lösungswissen*: Ausmaß der Anregungen zu Handlungsmöglichkeiten, Sicherheit bei situativen Interventionen, reicher Erfahrungsschatz. Negativ: begrenzte Erfahrungen, Überreaktion

Diese Indikatoren lassen eine Beobachtung und anschließende Beschreibung von Metakompetenz Levels zu. Im Dialog kann so bewertet werden, welches Niveau der Metakompetenz ein Akteur erreicht hat. Wenn sehr unterschiedliche Akteure

in verschiedenen Kontexten eine Person in allen oben genannten Kategorien als kompetent bezeichnen, kann man von Metakompetenz sprechen.

Bei der folgenden Betrachtung von metakompetenten Unternehmen und Organisationen, weiten wir die Bewertung auf soziale Systeme aus.

3.2 Unternehmen und Organisationen als metakompetente Systeme

Der Neurowissenschaftler Wolf Singer beschreibt sehr anschaulich, dass Gehirne nur durch ihre geschickte Verknüpfung ein hohes Verarbeitungsniveau erreichen können (Singer 2002). Bei der Betrachtung von sozialen Systemen haben wir es nicht mit einzelnen Akteuren zu tun, sondern mit Systemteilnehmern in ihrem Unternehmenskontext. Das „Gehirn“ eines Unternehmens oder eines anderen sozialen Systems stellen die kommunikativen Netzwerke dar, die die einzelnen Gehirne in Zusammenhang bringen und im positiven Falle dazu beitragen, die Einzelkompetenzen zu erweitern. Metakompetente Systeme sind flexibel und verständigungsorientiert vernetzt, so dass die Systemkompetenz höher einzuschätzen ist, als die Summe der Einzelkompetenzen. Strukturell sind diese Systeme mit Beobachtungsebenen der 2. und 3. Ordnung ausgestattet.

John Erpenbeck hat die personalen Kompetenzen auf Kollektive wie Unternehmen übertragen. Es bilden sich im Zusammenspiel von Akteuren typische Merkmale und Kompetenzen aus. Die Methoden der Kompetenzbewertung sind dann auch auf Unternehmen anzuwenden, um die Kernkompetenzen zu beschreiben und Unternehmensbewertungen durchzuführen (Erpenbeck 2003).

Metakompetente Unternehmen sind in der Lage, jedes Problem zu lösen, sie weisen ein hohes Maß an Wandlungs- und Entwicklungsfähigkeit auf. Die Basis dafür bilden gute relationale Kompetenzen der jeweiligen Akteure und eine Strukturform, die Verständigung erleichtert und Selbstorganisation fördert. Dazu gehören ein möglichst weiter Rahmen (Budgets, Regeln) eine Kultur der Unsicherheitserprobung, geringe Machtdistanz, kleine (bis 150 Personen umfassende) und dezentrale Subsysteme, die unternehmerisch eigenständig agieren dürfen, klare zeitliche und organisatorische Strukturen, transparente Bewertungssysteme, eine insgesamt interaktive Entwicklung der Rahmenordnung sowie eine Binnenkohäsion auslösende Identität und Kultur.

Ein Beispiel: Die Firma NOKIA hat sich vom Produzenten von Gummistiefeln über mehrere Wandlungsstufen zum weltweiten Marktführer in der Telekommunikationsbranche entwickelt. Das Unternehmen hat dabei eine erstaunliche Entwicklungsfähigkeit bewiesen. Die Akteure sind in einem hohen Maße selbst-

verantwortlich und die Organisation lässt Selbstorganisation in einem weiten Rahmen zu. Wenn sich das Unternehmen weiter auf paradoxe und überraschende Veränderungen einstellen will, ist das Management gut beraten, den Grad der Selbstorganisation und Dezentralität aufrecht zu erhalten. Das Unternehmen reagiert in seiner Strukturform hoch sensibel auf Veränderungen. Es hat sich als metakompetent erwiesen. In der letzten Zeit war das Unternehmen in wirtschaftliche Schwierigkeiten geraten, wesentliche Entwicklungen am Markt und in der Technologie wurden relativ spät erkannt. Der Slogan „connecting people“ gerät in den Hintergrund und es gab Indizien für eine Zentralisierung und Hierarchisierung des Konzerns. NOKIA könnte den „Pfad der Tugend“ verlassen und sich an modische Managementtrends anpassen. Wir werden sehen, ob das Unternehmen auf den Kultur- und Kernkompetenz orientierten Weg zurückkehrt.

3.2.1 Kernkompetenzen – Richtschnur der Unternehmensentwicklung

Management und Kompetenzentwicklung sind als strukturell ähnliche Tätigkeiten zu beschreiben. Management dient im Kern dazu, Menschen zu befähigen, sie beim Lernen und Lösen zu unterstützen, ihnen Spielräume zu gewähren und Möglichkeiten zu offerieren. Die Kernkompetenz von Unternehmen besteht in der Fähigkeit, kollektiv Probleme zu lösen. Diese Kompetenz ist im Wesentlichen unabhängig vom angestammten Marktangebot oder Produktprogramm zu definieren. Die Akteure in Unternehmen haben wir deshalb gefragt, wie sie ihre Kompetenz einschätzen, wenn sie nicht die gegenwärtig angebotenen Produkte fertigen und vermarkten können. In den meisten Fällen erfährt man dann etwas über die generelle Problemlösefähigkeit der Unternehmen.

Kernkompetenzen sind kollektive Problemlösefähigkeiten eines Unternehmens, die es im Wesentlichen von anderen Unternehmen unterscheidet.

3.2.2 Die Kunden definieren die Kompetenz eines Unternehmens

Zudem wird die Kompetenz eines sozialen Systems von Akteuren der Umwelt und hier insbesondere Kunden zugesprochen. Kunden tendieren zu Anbietern, die auf einem Gebiet als besonders und in weiteren Feldern als hinreichend gute Anbieter erkannt werden. Mit Crawford/Mathews (1996) unterscheiden wir dabei den Zugang (Ubiquität, Lieferfähigkeit, Öffnungszeiten, Versand, E-Commerce), den Preis (geringe Transaktionskosten, Rendite), das Produkt (Leistungsversprechen des Produktes oder Services), die Erfahrung (Beratungsleistung, Coaching, Wissen) und den Service (added value, Betreuung). Die Definition der Kernkompetenz

ermöglicht die Entdeckung der inneren Intelligenz des Unternehmens. Innovations- und Entwicklungsentscheidungen sind maßgeblich an dieser Kernkompetenz auszurichten, um sicherzustellen, dass nicht der „Pfad der Tugend“ verlassen wird. Oft wird in wohlmeinender Unwissenheit eine neue Produktlinie oder ein neuer Produktbestandteil angeboten, ohne dass er zur relationalen Kompetenz passt.

Abbildung 21

Soziales System und Metakompetenz

Slogan/ Unternehmen	Kaufgrund/ Konzept	Leitmotive	Evolutionäre Ursprünge	Persönlichkeit/ Kompetenz
IKEA/Entdecke die Möglichkeiten/Wohnst Du noch, oder lebst du schon?	Modernität, Gemeinschaft, Erfahrung, Vorbilder, Integration	Familie, Neugier, Kontakt, Respekt, Ordnung, Sparen, Ernährung, Unabhängigkeit	Jagen und Sammeln, Spiel	Loyale, Innovateure, Kreative, Kommunikatoren, Soziale Kompetenz u. a.
Aldi	Einfachheit, Sparsamkeit, Preis	Sammeln, Sparen, Kontakt	Haushalten	Loyal, Macher u. a.
Apple/Think different	Abgrenzung, Design, Freundlichkeit	Unabhängigkeit Eros	Pionier	Visionäre, Kreative
Dea/Hier tanken Sie auf	Erholung, Freundlichkeit	Ruhe, Kontakt	Kraft sammeln	Pragmatiker, Loyale
BMW „Rennlimousinen“/ Aus Freude am Fahren	Erfolg, Leistung, Maskulinität	Wettbewerb, Macht, Sport, Genuss	Revierkampf, Partnerwahl Flucht, Jagen	Macher, Organisatoren
Ebay/Amazon	Erkunden, Erreichbarkeit, Zugang	Neugier, Kontakt	Sammeln, Fürsorge	Organisatoren, Macher, Helfer, Pragmatiker
Manufactory/Es gibt sie noch, die guten Dinge	Klarheit, Tradition Herkunft, Produkt	Ordnung, Ruhe, Genuss, Schönheit	Orientierung, Waffen finden	Organisatoren, Perfektionisten, Pragmatiker
Image is everything	Der Schein zählt, Status	Respekt, Anerkennung	Mimikry	Innovateure
FAZ/Dahinter steckt immer ein kluger Kopf	Überlegenheit, Soziale Distanz	Respekt, Macht, Neugier	Überlegenheit	Organisateure, Perfektionisten, Fachkompetenz
Nike/just do it	Spaß, Gefühl	Sport, Genuss, Schönheit	Spiel, Jagen	Lebenskünstler Kreative
Nokia/Connecting people	Vernetzung, Spaß	Sozialer Kontakt, Beziehung	Kooperation	Kommunikatoren Soziale Kompetenz
Otto/finde ich gut	Vertrauen, Einfachheit	Neugier, Sparen, Ruhe	Sammeln	Loyale, Pragmatiker
Tui	Vertrauen, Spaß	Familie, Kontakt	Erkunden	Loyale, Pragmatiker, Lebenskünstler

So kann zum Beispiel die Fa. Braas neben Dachziegeln auch Dachfenster und Solaranlagen anbieten, weil das Unternehmen die Kompetenz für Dachbau zugesprochen bekommt. Ausgangspunkt bei Braas war die Produktion und die Vermarktung von Dachpfannen. Wenn die Akteure nur auf dieses Produkt bezogene Kompetenzen besäßen, könnte es keine wesentliche Weiterentwicklung geben. Auf Basis der von den Kunden attribuierten Kompetenz ließ sich jedoch sogar ein neuer Kompetenzentwicklungsbereich definieren. Die Fa. Braas entwickelte den Ausbildungsberuf des Dachbauers, der verschiedene Gewerke beherrschen muss.

Auch in der Interaktion zu Kunden kann gemeinsam Kompetenz entwickelt werden. Marketing ist dann folgerichtig die Befähigung zur Kompetenzentwicklung im externen Bereich. Kunden lernen, sich besser zu verstehen und ihre Wünsche zu artikulieren (Dörner 2001). Es werden Beziehungen auf der Basis von gemeinsamen Regeln entwickelt. Erste Ansätze dazu sind bei Bergmann (2001 a) und (2003 c, d) zu finden. Eine Zuordnung von Kompetenzen, archaischen Verhaltensmotiven und Marketing-Konzepten ist Abbildung 21 zu entnehmen.

3.2.3 Metakompetenz und Prozesslernen

Ein soziales System konstituiert sich aus kommunikativen Handlungen. Unternehmen unterscheiden sich durch die Geschichten, die in und über diese jeweiligen Systeme erzählt werden. Insofern sind Menschen „Beeinflusser“, gehören also zum Kontext eines Systems. Daran können soziale Systeme wie Unternehmen vornehmlich durch Änderung der Kommunikation verändert werden.

Die Veränderung geschieht durch Störung des Gewohnten, durch gezielte Intervention über den Kontext. Das heißt, es wird der Zeitpunkt für Sitzungen geändert, das Interieur oder die Architektur, die Zusammensetzung der Teams, es wird paradox interveniert durch das Erzählen anderer Geschichten, Wunderfragen, Provokationen und Evokationen (ausführlich zu Solution Cycle und organisationalem Lernen und vgl. Kapitel 2.5.6 und 2.6).

3.2.4 Kompetenzmanagement

Kompetenz muss man organisieren, ansonsten besteht nur eine geringe Wahrscheinlichkeit, dass sie sich herausbildet. Kompetenzmanagement beinhaltet die Hauptkomponenten des Innovations- und Kreativitäts- sowie des Lern- und Wissensmanagements.

Innovationsmanagement dient dazu, dass Akteure finden, was sie nicht gesucht haben, während Wissensmanagement dazu dient zu finden, was man gesucht hat. Kompetenzmanagement unterstützt also die Entwicklung neuer Erkenntnisse und Kompetenzen und hilft, das vorhandene Wissen zu systematisieren.

Innovativ zu sein ist die Parole der Zeit. Jedes Unternehmen versucht Innovationsprozesse in Gang zu bringen und neue oder veränderte Produkte, Prozesse oder Dienstleistungen zu entwickeln. Die Aufmerksamkeit der Akteure liegt dabei meistens auf dem „Was“ und selten auf dem „Wie“ der Innovation. So steht im Fokus der Handelnden zumeist das neue Produkt und kaum der Entstehungsprozess. Man ist vorwiegend so auf das Ziel fixiert, dass der Weg dahin eher als Hindernislauf wahrgenommen, denn als kreativer Prozess gesehen wird. Innovationsprozesse sind Lernprozesse, die der inhärenten Sinnstruktur der Organisation folgen. Diesen „Sinn des Unternehmens“ zu erkennen als die Melange aus der Art und Weise der Produktion, der Gestalt der Hierarchiepyramide, der Zielorientierung, der Kommunikationsweisen und dem Umgang mit Lernen, dies bildet den Rahmen von Innovationsprozessen. Die Akteure im Unternehmen verhalten sich weitgehend so, wie das System Unternehmung ihnen Handlungsweisen lehrt. Innovativ sein heißt also, Grenzen überschreiten. Dabei ist die Aufforderungen, sich in einer ganz bestimmten Art und Weise „innovativ“ zu verhalten, allerdings genauso widersinnig, wie es die Aufforderung „sei spontan“ ist. Kreativität und innovatives Verhalten bilden sich mehr oder weniger gut aus den gegebenen Lernbedingungen im Unternehmen.

3.3 Kompetenzmanagement ist Kontextgestaltung

Seit einiger Zeit stehen die Methoden des Innovations-, Wissens- und Kompetenzmanagements verstärkt im Mittelpunkt der Diskussionen. Kurz skizziert, Wissensmanagement ist der Versuch, in Organisationen *das zu finden, was gesucht wird*, man ist darum bemüht, die komplexe Wissensbasis einer Organisation transparent und zugänglich zu machen. Innovationsmanagement hingegen soll *das finden, was nicht gesucht wird*, soll Handlungsweisen hervorbringen, die Neues entstehen lassen. Kompetenzmanagement bringt beide Sphären zusammen und soll zeigen, *wie etwas gesucht und gefunden werden kann*. Will also Wissensmanagement das Wissensuniversum einer Organisation in den Griff bekommen, das Innovationsmanagement die Ressourcen für innovatives Handeln managen, so will Kompetenzmanagement die Kontextbedingungen in Organisationen so gestalten, dass die Wissensträger, die Individuen, und deren innovative Kompetenzen sich möglichst frei entfalten können.

Wissensmanagement ist, wenn man es genau betrachtet, eigentlich eine unmögliche Aufgabe oder wie es Wilson (1998) sagt: „The nonsense of knowledge manage-

ment.“ Man kann also genau genommen Wissen gar nicht managen, sondern nur den Informationsprozess innerhalb der Organisation. Wissen erwirbt immer nur das Individuum, Wissenserwerb ist ein mentaler Prozess des Begreifens, Verstehens und Lernens, der sich ausschließlich im Gehirn eines Individuums abspielt. Das Individuum konstruiert neues Wissen ausschließlich in seinem Gehirn, von außen wird nichts eins zu eins übernommen. Jeder Vorgang des Wissenserwerbs oder Lernens ist ein subjektiver Vorgang. Die Informationen, die das Individuum von außen erhält, muss es aktiv in seine vorhandene Wissensstruktur einbauen, muss sie umbauen. Ein Individuum lernt infolgedessen immer nur im Kontext seiner eigenen mentalen Lernressourcen.

Kompetenzmanagement soll die Entfaltung von selbstorganisierten Lernprozessen befördern. Innovation und Kompetenz sind die verschiedenen Seiten einer Medaille. Innovation ist gekennzeichnet durch Entwicklung, Lernen und Veränderung. Eine Organisation sollte sich allerdings nicht unentwegt verändern, sondern wirklich überlebensfähig wird sie erst durch die Ausbildung von positiv wirkungsvollen Routinen und durch das Differenzieren und Systematisieren von Erfahrungen.

Die Sammlung von Wissen kann aber dazu führen, dass Neues verhindert wird. Die schier unbegrenzten Speichermöglichkeiten verleiten zum Horten von Daten. Botho Strauß hat dieses Phänomen in seiner Kalldewey Farce beschrieben: „Diese Zeit, die sammelt viele Zeiten ein: da gibt’s ein Riesensammelsurium, unendlich groß ist das Archiv. Los, los! Schafft und schleppt euch ab, überliefert, was noch zu überliefern ist! Für wen? Das fragt jetzt nicht. Worüber verfügt der Mensch? Über sehr sehr viel Vergangenheit. Nur sie allein ist reich.“

Bei so viel Konservierung ist kaum noch eine Neuentwicklung möglich. Die Akteure sind mit dem Aufzeichnen beschäftigt, decken mit diesem Notationswahn (eifrigster Archivar ist der Computer) ihre Gegenwart zu und können keine Zukunft kreieren. Wissensmanagement bedarf eines spezifischen Selektors, der sich aus der Identität und Kernkompetenz entwickelt.

3.3.1 Ausgangspunkt Kultur

Die strategische Vorgehensweise des Innovationsmanagements sollte aus der Identität und Kultur des Unternehmens erwachsen, Innovationen sind aus der Kultur von Unternehmen zu formen. Andernfalls tendieren die Unternehmen zur modischen Orientierung oder imitieren andere. Nachhaltige Politik versucht, den „Soul“ der Produkte und Kommunikationen zu entfalten, also eigenständige Innovationen zu entwickeln, die dem Charakter und der Kultur des Unternehmens entsprechen

(Czikzentmihaly 2004, S. 193 ff.). Die Kernkompetenz äußert sich in einer besonderen Problemlösefähigkeit, die das Unternehmen von anderen unterscheidet. Diese „innere Intelligenz“ dient als Leitdifferenz und ermöglicht es, Unpassendes von Passendem, Störendes von Systemdienlichem zu unterscheiden.

In diesem Zusammenhang ist auf die Kontroverse von ressourcen- und markt-orientiertem Management hinzuweisen. Reine Marktorientierung verleitet zu opportunistischem Verhalten und führt zur Ausbeutung eigener Kompetenzen. Die authentische Orientierung an eigenen Kompetenzen und Werten muss ergänzt werden durch eine situative Marktorientierung und differenzierte Angebotsgestaltung. Im systemischen Ansatz wird dieser sinnfällige Kompromiss angestrebt.

Eine vitale Organisation erhält ihre Strukturen durch Erneuerung und erneuert sich auf der Basis ihrer Kompetenzen. Kompetente Unternehmen sind in der Lage, sich auf unterschiedliche Kontexte einzustellen.

3.3.2 Die strukturelle Verankerung des Innovations- und Kompetenzmanagements

Die Entwicklung und Stabilisierung eines innovativen und kompetenten Unternehmens kann besonders gut gelingen, wenn das Managementsystem auf Vielfalt, Ausgewogenheit und kritischen Dialog ausgerichtet ist. Organisatorische Mittel hierzu sind „Hofnarrenmodelle“ (unabhängiger Beirat, *Mentoring*), Methoden wie die systemische *Balanced Scorecard* und die Verankerung spezifischer innovativer und reflektiver Sphären im Unternehmen.

Grundsätzlich kann diese dynamische Organisation durch zusätzliche Innovationskollegien, kreative Reservate oder eine durchgängige Parallelorganisation konstituiert werden. Innovationskollegien setzen sich aus Personen zusammen, die neben ihrer Haupttätigkeit zur Lösung spezifischer Probleme sporadisch in Produktteams aktiv werden (Sekundärorganisationen). In innovativen kreativen Reservaten arbeiten die Teilnehmer ausschließlich an grundlegenden Innovationen und lösen sich zumindest temporär aus der Primärorganisation. In Parallelorganisationen wird versucht, die Vorteile der mechanistisch routinierten Organisation mit der organischen zu kombinieren, indem Verknüpfungen beispielsweise in Form von task forces institutionalisiert werden. Wenn große Änderungswiderstände zu überwinden sind, sollten so genannte *spin outs* erwogen werden, die vollkommen losgelöst und eigenständig arbeiten, um auf diese Weise einen kreativen Sprung zu schaffen.

3.3.3 Wie kann die Balance zwischen Stabilität und Erneuerung gesteuert werden?

Die Organisation muss eine Grundlage für vollkommen neue Projekte bieten, was durch redundante Organisationsnischen (*organisational slacks*) erreicht werden kann. Innovative Gruppen und Einzelpersonen erhalten die Möglichkeit, eigene Projekte zu initiieren, indem dafür grundsätzlich Ressourcen bereitgestellt werden.

Es ist vorstellbar, dass die Mitglieder der Pioniergruppe zunächst auch eigene Beiträge leisten und damit ihr Engagement unter Beweis stellen. Improvisierend schreiten sie in Neuland vor, erleben neue Formen der Zusammenarbeit und entwickeln Neuerungen iterativ aus Trial-and-error-Prozessen. Die ursprünglichen Positionen werden den „Initiatoren“ bei nicht erfolgreichen Projekten oder im Falle nicht durchsetzbarer Änderungen garantiert, um für die Mitarbeiter so das Risiko zu mindern. Die Unternehmung verhindert ein Abwandern oder die Frustration der besonders innovativen Mitarbeiter, indem Möglichkeiten zur engagierten Neuorientierung geschaffen werden. Sie wahrt damit die Chance zur kontinuierlichen Weiterentwicklung.

Vorstellbar sind in Zukunft lose miteinander verkoppelte Gruppen, die von einer zentralen Logistik mit den notwendigen Ressourcen und Kompetenzen versorgt werden. Die bessere Abstimmung mit den übrigen Abteilungen wird durch *linking pins* erreicht, also mit Doppelmitgliedschaften für die Innovationsmanager in den Teams und den Zentraleinheiten. Nach einer abzustimmenden Frist sollten die Teams die Möglichkeit erhalten, Außenkontakte aufzubauen, um externe Erkenntnisse einholen zu können und neue Beschaffungsquellen zu ermitteln. Auch aus Allianzen und Kooperationen können weitere Verknüpfungen erwachsen.

Die lose verkoppelte Struktur bleibt äußerst anpassungs- und lernfähig. Zumindest die besonders innovativen und speziellen Aufgaben werden von reorganisierbaren Subeinheiten realisiert. Zur Wahrung einer gewissen Kontinuität und Stabilität bleiben zentrale Unternehmenseinheiten dauerhaft angelegt. Auch die Kernkompetenz gibt als innere Leitschnur Orientierung für das Innovationsmanagement. Das Innovationsmanagement nimmt Anregungen und Entwicklungen auf und formt interaktiv eine Rahmenstrategie. Auf Grund der weit gehenden Autonomie, Dezentralisation, geringen Formalisierung und der offenen Kommunikationsstrukturen werden innovative Freiräume und Flexibilität geschaffen, es kann spontan auf neue Anforderungen reagiert und Komplexität besser bewältigt werden.

3.3.4 Spielräume für die Entwicklung

Das Neue entsteht dort, wo Spielräume geschaffen werden. Innovationsmanagement (Bergmann 1994) trägt Veränderungen in die Organisation und macht sie damit entwicklungsfähig. Die Neuerungen fließen in Unternehmens- und Marketingpläne ein und werden im operativen Bereich marktlich und technisch realisiert. Im innovativen Bereich starten die *venture teams* als gemischte Gremien, die einen Aufgabenbereich neu durchdenken wollen. Neben der Produktentwicklung sind ebenso kulturelle oder organisatorische Änderungen (Projektteams) mögliche Neuerungsobjekte.

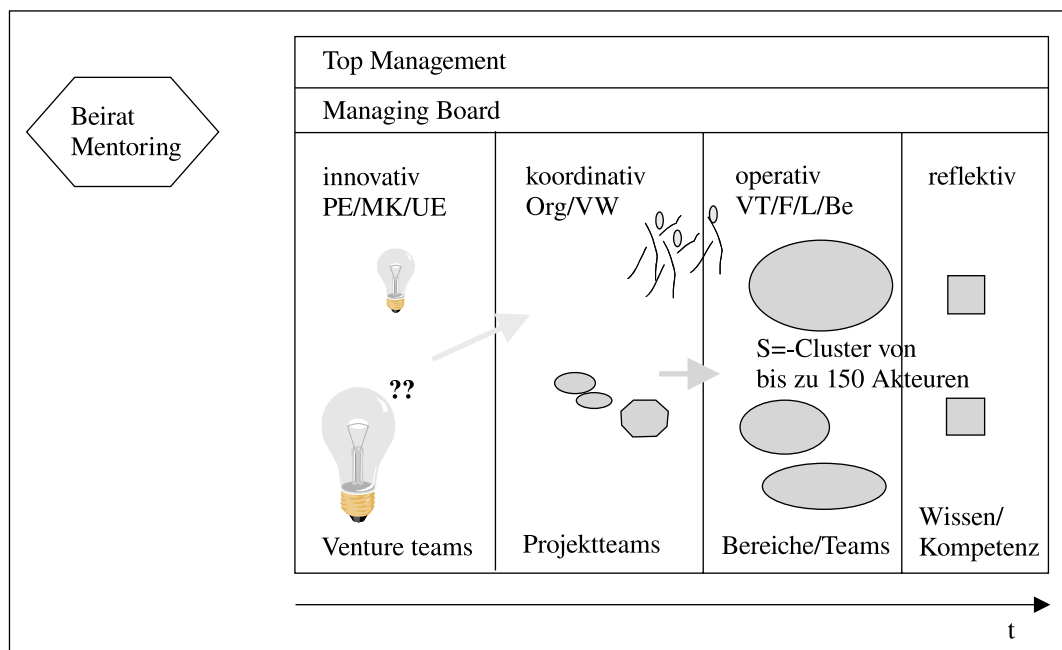
Insbesondere bei einer großen Anzahl von *venture teams* bietet sich eine Zusammenfassung der Informations- und Controllingaktivitäten in einer *support group* an. Diese kann entweder den Innovationsbereichen zugeordnet oder übergreifend tätig sein. In den einzelnen Teams sitzen jeweils Personen dieser Unterstützungs- und Kontrollgruppen oder aber der Teamleiter nimmt deren Funktionen wahr. Erst wenn erste brauchbare Ergebnisse vorliegen, wird der Sachverhalt konkretisiert und wächst der Planungsebene zu. Die ursprüngliche Gruppe bleibt personell bestehen und erweitert sich durch kompetente Personen. Die Realisierungsteams streben eine Verknüpfung mit den vorhandenen Strukturen an, indem Durchführungspläne zum Beispiel für die Marktplanung und technische Vorbereitung erstellt und koordiniert werden. Die Mitglieder der Ursprungsgruppe tragen weiter die Verantwortung bis in den operativen Bereich hinein. Bei dieser dynamischen Organisationsform werden nur die Routinesysteme klar und strikt strukturiert. Alle innovativen Bereiche werden durch Selbstorganisation in einem leitorientierten Rahmen geschaffen. Es ist in der Organisation nur der generelle Weg aufgezeigt, er wird nicht inhaltlich konkretisiert. Die normative Ebene (Geschäftsleitung) bündelt die koordinierende und sinnstiftende Rahmenplanung.

Angemessene Größe

Insbesondere ist darauf zu achten, dass die jeweiligen sozialen Systeme und Subsysteme eine bestimmte, von Robin Dunbar „magische 150“ genannte Größe nicht überschreiten. Große Unternehmenseinheiten oder stark wachsende Kleinunternehmen sind deshalb zu dezentralisieren und in sich selbstorganisierende Bereiche aufzuteilen (Dunbar 1996). Wir untersuchen den Zusammenhang von Größe und Entwicklungsfähigkeit in zwei Forschungsprojekten mit kleinen und mittleren Unternehmen (vgl. Bergmann 2004 c, Bergmann/Daub 2004 a). Robin Dunbar weist nach, dass soziale Systeme an Schwellenwerte herankommen, die ihre Kultur und Leistungsfähigkeit signifikant ändern. Soziale Systeme über 150 Personen verlieren ihren Zusammenhalt und ihre Identität, da sich die Akteure bei einer deutlich

größeren Gruppe nicht mehr persönlich kennen können und eine kommunikative Koordination sprunghaft schwieriger wird. Teams sollten zum Beispiel nur aus bis zu acht Personen bestehen. Die Gesamtgröße von Unternehmen findet ihr sinnvolles Maximum bei etwa 3000 Personen, die aber wieder in eigenständige Cluster von überschaubarer Größe organisiert sein sollten (Abbildung 22).

Abbildung 22
Innovative Teamorganisation



Reflexionsgremien

Die Kompetenz in Unternehmen kann insbesondere durch Instanzen abgesichert werden, die eine Außenperspektive wahren, unabhängig Kritik üben und innovativen Projekten und Akteuren einen fördernden Schutzraum bieten.

Ein Beispiel findet sich im Internationalen Finanzinstitut UBS. Dort ist ein *Mentoring*-System installiert worden, das speziell dazu dient, jungen Talenten ein innovatives Reservat zu garantieren. Die Mentoren beraten die Nachwuchskräfte, vermitteln ihnen Erfahrungen und ermöglichen ihnen, im begrenzten Raum Fehler zu machen, ohne ihre Karriere zu gefährden.

Grundsätzlich benötigt man andere Kompetenzen, in einer Hierarchie aufzusteigen, als in einer Führungsposition. Wenn keine Schutzräume für Entwicklung organisiert werden, ist es wahrscheinlich, dass sich diejenigen Akteure durchsetzen, die das Spiel der Macht und Taktik am besten beherrschen.

3.3.5 Bewertung der Metakompetenz von Unternehmen

Wie zuvor schon angedeutet, können auch soziale Systeme in ihrer Metakompetenz bewertet werden. Das Indikatorensystem wird hierbei auf die Systemebene übertragen.

Metakompetenz von Akteuren kann im Dialog manifestiert werden (vgl. Kapitel 3.1.4). Die genannten Kategorien können mit Indikatoren versehen werden. In Problemlösungsdialogen können die Verhaltensweisen „dicht beschrieben“ und auf Metakompetenz überprüft werden. Indikatoren für Metakompetenz von Unternehmen sind:

- *Selbsterkenntnis*: Bewusstsein über die Kernkompetenz und Identität des Unternehmens, Unterscheidungsfähigkeit und Selbstbewusstsein. Negativ: Selbstüberschätzung, Arroganz, Kompetenzüberschreitung
- *Selbstdistanz, Relativismus*: organisatorische Verankerung der Selbstbeobachtung und unabhängigen Kritik in Form von unabhängigen Gremien (Beirat, Mentoren, Supervision). Negativ: Einseitige Entscheidungen, Heorismus
- *Empathie*: Interesse am anderen, Einfühlungsvermögen, Dialogische Leistungsentwicklung insbesondere mit Nutzern. Negativ: Alexithymie, Apathie, mangelnde Kundenorientierung
- *Situationsidentifikation, Kontextualismus*: Organisation in kleinen Einheiten (Magic Number), Abwägung von Nutzen und Aufwand, plurale Diagnosen. Negativ: absolute Lösungen.
- *Interventionsfähigkeit, Lösungswissen*: Hoher Grad an Selbstorganisationsmöglichkeiten der Akteure, Dezentralität, Partizipation, Methodische Integration über gemeinsames Prozessdesigns und vereinbarte Interventionsmöglichkeiten, Einrichtung von innovativen Reservaten und Spielräumen. Negativ: begrenzte Erfahrungen, Überreaktion, Aktionismus

Diese Indikatoren lassen eine Beobachtung und anschließende Beschreibung von Metakompetenz Levels zu. Im Dialog kann so bewertet werden, welches Niveau der Metakompetenz ein System erreicht hat. Wenn sehr unterschiedliche Akteure in verschiedenen Kontexten eine Unternehmung in allen oben genannten Kategorien als kompetent bezeichnen, kann man von Metakompetenz sprechen.

Indikatoren für mangelnde Kompetenzentwicklung sind:

- wenig Spielräume,
- zweckgebundenes Lernen,
- undifferenzierte Programme,
- enge Zeitpläne und
- scharfe Kontrollen.

Controlling sollte sich auf Support konzentrieren und lediglich beobachten, ob die idealen Bedingungen für Selbstorganisation geschaffen sind. Einseitige Machteingriffe sind ein deutlicher Indikator für eingeschränkte Möglichkeiten.

3.3.6 Muster des Gelingens

An anderer Stelle haben wir sehr umfassend metasystemische Muster erfolgreichen Managements dargelegt (Bergmann/Meurer 2001, 2003). Die Bewertung von Unternehmen nach dem Erfüllungsgrad der Muster (*Best Patterns*) ist eine zweite ergänzende Möglichkeit der Bewertung. Im zweiten Teil dieses Berichts haben wir dargestellt, dass die Erfolgsmuster als Grundlage für die Bewertung von Projekten, Personal und Investitionen mit der systemischen *Balanced Scorecard* dienen. Es wird so versucht, systemdienliche Entscheidungen zu treffen und damit die Unternehmensentwicklung abzusichern (Bergmann/Meurer 2003 b).

Fail-Factor-Analyse

Wem der Weg über die Überprüfung von *Best Patterns* zu schwierig erscheint, der kann die Umkehrung versuchen. Es lässt sich sagen, wie Misserfolg nahezu sicher eintritt. Insofern haben wir einige zentrale *worst patterns* oder *fail factors* zusammengestellt, die zum Scheitern beitragen.

Je höher der Abstand zu diesen Kategorien, desto höher sollte die Wahrscheinlichkeit des Gelingens sein. Kurz gesagt: 1 geteilt durch Scheitern beschreibt insofern Kompetenz.

Die zahlreichen Kategorien können im Umkehrschluss in die fünf Hauptkategorien der *Balanced Scorecard* eingeordnet werden. Somit ergibt sich eine ganzheitliche und sehr differenzierte Kompetenzbewertung. Bei nur geringem Auftreten von *fail factors* liegt vermutlich Metakompetenz vor.

Unternehmens-Kompetenzanalyse

Unternehmen ist mit rein betriebswirtschaftlichen Mitteln kaum zu helfen. Die monetären Analysen beschreiben in erster Linie die wirtschaftliche Situation, bieten eine Diagnose der Lage, ohne Lösungen aufzuzeigen.

Wenn man die Kompetenz eines Unternehmens steigern und absichern und die oft kulturtypischen Probleme reduzieren möchte, ist es notwendig, die spezifische

Kultur des Systems zu analysieren. Daran schließt sich ein so genannter Stresstest an, der deutlich macht, wie das System in einer simulierten Dilemmasituation reagiert.

Die Kultur eines Unternehmens wird von außen nach innen beschrieben (Abbildung 23). Verschiedene Beobachter schildern ihre Sicht des Erscheinungsbilds (Logo, Website, Gebäude, Telefon). Die zweite Schicht sind die Geschichten, die über das Unternehmen und seine Akteure erzählt werden. Fast in jedem Unternehmen existieren Heldengeschichten, Berichte über sagenhafte Gründer, Legenden usw. Die Geschichten, die über das Unternehmen erzählt werden, die Rituale und Regeln sind nur mittelbar wahrnehmbar und können mannigfaltige Interpretationen zulassen.

Eine weitere Schicht bilden die praktizierten Regeln, Usancen und Gewohnheiten (Wie wird entschieden, wer darf was? Wie wird gefeiert, wie entlassen und eingestellt?). Den Kern der Unternehmenskultur bilden die Werte. Diese sind zumeist in der Leitmotivstruktur der Unternehmer abzulesen.

Wir haben die Akteure in den beteiligten Unternehmen zudem aufgefordert, die Firma als Person zu beschreiben und deren typische Charaktereigenschaften erfragt. Diese Metaphorik führt zu sehr anschaulichen Ergebnissen.

Bei genauer Beobachtung der Besonderheiten, Rituale, Geschichten, Usancen und Regeln kann man ein klares Bild des Unternehmens entwickeln. Regeln, Routinen, Vereinbarungen und symbolische Interaktion dienen der Verständigung und erleichtern die Koordination (vgl. Hejl/Stahl 2000 zu diesen Interaktionsstandards, die sie Synreferentialitäten nennen). Erst die Ermittlung der zentralen Werte in der Unternehmenskultur geben Hinweise auf den Kern der Kultur, die Wertmaßstäbe und besonderen Kompetenzen.

Zur Ermittlung der Werte einer Kultur hat sich in unseren Studien die Leitmotivanalyse als sehr aussagekräftig und operabel erwiesen. Die Diagnose basiert auf Untersuchungen von Steven Reiss zu Leitmotiven (Basic Desires). Reiss hat sechzehn kulturunabhängige Leitmotivationen ermittelt. Es wird der eigenständige Charakter und die Kernkompetenz deutlicher, die als Ausgangspunkt und Fixstern der Entwicklung dienen kann (Reiss 2000) und mit anonymisierten Fragebögen können die zentralen Motive ermittelt werden. Auch hier dienen ergänzende Beobachtungen (dichte Beschreibungen, Sprach- und Textanalysen) der Diagnose.

Der Kulturkern des Systems und seine äußeren Merkmale sollten möglichst in Einklang gebracht werden, damit sich alle Stakeholder gut orientieren können. Das heißt, das Erscheinungsbild (CD, Logo, Werbung), die Geschichten über die Firma (PR, Image) sowie die Regeln und Rituale (Spielregeln, Leitlinien, Verträ-

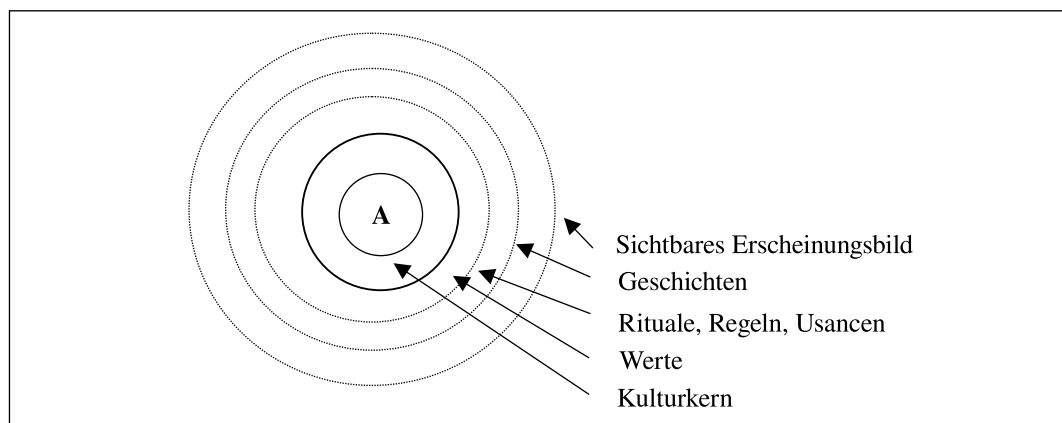
ge) sollten aus der Identität der Unternehmung entspringen und ein konsistenter Ausdruck dessen sein (vgl. dazu genauer Hofstede 1997).

Verschiedene Identitäten ringen um die Bedeutung. Die Anziehungskraft eines Systems verstärkt sich mit einem klaren Wertesystem und deutlicher Grenzziehung zur den Systemen in der Umwelt.

Unternehmen müssen das Paradox der Veränderung bewältigen und Wandel konsolidieren sowie ihre spezielle Eigenart näher rücken. Sie geraten durch Abgrenzung in Kontakt und können eine integrierte Kommunikation von innen nach außen entwickeln, die sich durch eigenständige und abgestimmte Tonalität und Inhalte auszeichnet.

Abbildung 23

Die kulturellen Schichten eines sozialen Systems



Die Kulturtypen werden anhand der folgenden Kategorien differenziert (Hofstede 1997):

- Machtdistanz (Hierarchie, Zentralität),
- Unsicherheitsvermeidung (Absicherung, Risikoabneigung),
- Inhalts- vs. Prozessorientierung und
- Maskulinität (siehe Kapitel 2 zur Kompetenzentwicklung).

In Familienunternehmen (wie sie in diesem Forschungsprojekt untersucht wurden) gilt es zudem, die Familiendynamik einzufangen. Hier eignen sich besonders Psychogramme von Unternehmen, Netzwerkanalysen (Schweizer 1996, S. 111 ff.) und die Organisationsaufstellung (*Sculpturing*) (Bergmann 2004 b). In einem Unternehmen mit nur 40 Akteuren haben wir eine vollständige Beschreibung der kommunikativen Beziehungen mit einer Ucinet bzw. Gamma Diagnose durchführen können und auf dieser Basis gemeinsam mit den Akteuren im Unternehmen

notwendige Veränderungen eingeleitet. Man kann auf diese Weise einiges über die typischen kommunikativen Handlungen in Erfahrung bringen. Als weitere Methoden bieten sich ethnografische Beschreibungen (*Thick Description*) (Geertz 1986, S. 11) sowie *Mind Mapping* und die *Open Space Technology* an (im Überblick Bergmann 2001).

Alle genannten Methoden dienen der Visualisierung, dem Spiegeln sozialer Wirklichkeit in Unternehmen. Sie werden von verschiedenen Personen durchgeführt und in Gruppendialogen gemeinsam ausgewertet. Als Ergebnis liegt fast immer ein klares Bild dessen vor Augen, was im betreffenden Unternehmen fehlt.

3.3.7 Suchen was fehlt

In fast allen Unternehmen sind bestimmte neurotische Grundmuster erkennbar, wenn das System unter Stress gesetzt wird. An der Grenze bestimmt sich die Eigenart. Es wird deutlich, wo die „Sollbruchstellen“ zu finden sind und wo insofern Defizite ausgeglichen werden können, bevor die Konkurrenz oder andere Marktteilnehmer genau in diesem Feld Stress erzeugen, der die Existenz des Unternehmens gefährden kann.

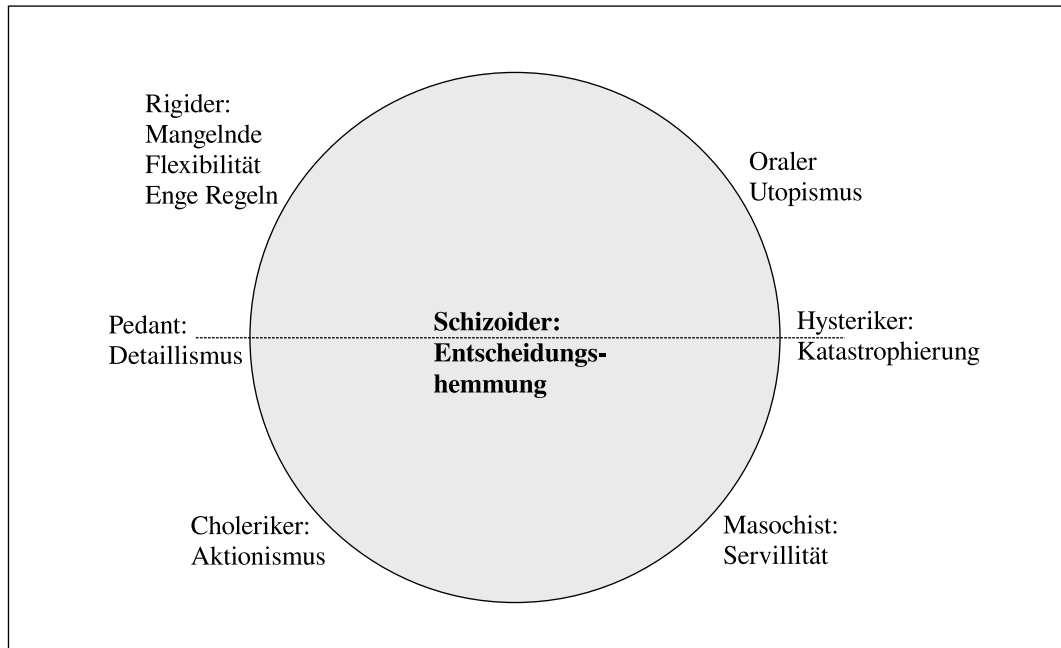
In Anlehnung an die in der *Brain Map* beschriebenen Persönlichkeits- und Kompetenztypen können die psychischen Störungen klassifiziert werden (Abbildung 24). Es handelt sich dabei um eine schizoide Entscheidungshemmung, cholerischen Aktionismus, masochistische Helfersynndrome (z. B. übertriebenen Kundenorientierung, der Kunde ist König statt Partner), Rigidität, orale Orientierung (Maßlosigkeit) und Utopismus, Pedanterie und Detaillismus, hysterische Aufgeregtheit, verdrängende Tabuisierung usw. Immer spielt wohl Angst und Unsicherheit eine große Rolle. Nämlich die Angst, den Bereich seiner Kompetenz zu verlassen. Die Akteure fühlen sich nicht in der Lage, spezifische Probleme angemessen zu lösen. Sie äußern Angst vor der Zukunft oder den Kunden. Sie versuchen, sich abzusiichern durch übertriebene Serviceorientierung, das Anlegen von Lagern usw. Die Kosten steigen, die Rentabilität geht verloren. Genauso wie Menschen kaum durch einen strengen Diätplan abnehmen, sondern durch die Behandlung der zu Grunde liegenden Neurose, so können auch Unternehmen nur effektiver werden, wenn sie die „charakterlichen“ Schwächen überwinden.

Wenn dieses Muster gemeinsam entdeckt wurde, kann man zu gezielten Therapien übergehen und sich zum Beispiel auf die Herbeiführung gemeinsamer Entscheidungen, den Abbau von Unsicherheiten usw. kümmern. Als Ergebnis gewinnt man ein Bild der Unternehmung mit den typischen Entscheidungswegen, Usancen und Hinweise auf den zentralen psychosozialen Mangel des Systems.

Wir konnten feststellen, dass weniger die „betriebswirtschaftlichen“ Defizite als vielmehr die Erstarrung der Systeme in ihrer psycho-sozialen Struktur Probleme und Krisen verursacht. Andersherum ergeben sich neue Chancen und erfolgreiches Handeln mit der Befreiung aus diesen Verstrickungen. Die Vitalität von Systemen entwickelt sich aus koevolutiven Beziehungen der Akteure untereinander.

Abbildung 24

Brain Map und Unternehmensneurosen



In den untersuchten Unternehmen lag u. E. eine starke Binnenorientierung vor. Nur etwa 30 Prozent der Arbeitszeit wird kundenorientiert genutzt. Hauptsächlich wird die Zeit für technische Probleme, die Diskussion über Produktfunktionen und -formen, die Koordination zwischen den Akteuren, Konfliktlösung usw. verwendet. Auffällig ist der häufige Aufenthalt in Meetings und die Zerspanung des Alltags im Minutentakt, so dass strategisches, auf Nachhaltigkeit ausgerichtetes Verhalten unwahrscheinlich wird.

3.4 Problemerzeugende Pseudo-Lösungen PePsel – oder wie man sicher scheitert

Im Umgang mit Problemen können die Eigenarten eines Systems erkannt und Ansatzpunkte für die Kompetenzentwicklung gefunden werden. Ein Problem ist ein unerwünschter Zustand, der in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt (vgl. insbesondere v. Schlippe/Schweitzer 1997, S. 102 f.). Mindestens eine Person be-

nennt das Problem und löst damit zumeist eine Diskussion darüber aus, worin das Problem eigentlich besteht, wo die Ursachen liegen und ob es den richtigen Namen trägt. Der Problemzustand wird als veränderungsbedürftig bezeichnet und ist prinzipiell veränderbar, weil er von mindestens einem Akteur von Schicksal und Pech unterschieden wird. Probleme werden entdeckt und/oder erfunden. Es entwickelt sich ein problemdeterminiertes System, in dem wiederum Erklärungen für Entstehung und Ursachen diskutiert werden. Dann werden stabilisierende Beschreibungen und gewöhnende Arrangements folgen oder aber neue Möglichkeiten der Veränderung und damit Lösungen gefunden.

Es gibt allerdings eine Vielzahl von Problemlösungsstrategien, welche die Lage noch verschlechtern. Auf Basis der Erkenntnisse von Dietrich Dörner, Paul Watzlawick, Frederic Vester und weiteren systemischen Erkenntnissen, können typische Problemlösungsfallen aufgezeigt werden (Watzlawick/Weakland/Fish 1988, S. 52 ff.; Vester 1980; Dörner 1989). Wir nennen sie *Verschlimmbesserungen* oder *Problemerzeugende Pseudolösungen (PePsel)*.

Typische Problemerzeugende Pseudolösungen sind:

- *Geringe Bewusstheit*: Zuweilen werden in Lösungsprozessen einzelne Akteure „abgehängt“, um einen schnellen und reibungslosen Prozess zu gewährleisten. Gerade die bewusste und behutsame Gestaltung des Beginns ermöglicht später die sinnvolle Zeitersparnis, weil alle engagiert und rückhaltlos das Projekt fördern. Probleme wachsen oft langsam und allmählich und werden erst bei Erreichen eines erheblichen Ausmaßes wahrgenommen. Auch in guten Zeiten sollte man sich deshalb dem oben genannten Stresstest unterziehen, um psychisch-strukturelle Probleme anzugehen.
- *Trennung von Handeln und Denken*: Besonders abträglich erscheint die personelle Trennung von „Konzeptionisten“ und Ausführenden. Kaum jemand führt gerne Projekte aus, die andere erdacht haben. Es entsteht oft der Effekt, dass Kritiker am Spielfeldrand auf die Akteure einwirken, sie vom erfolgreichen Agieren ablenken und nur beschreiben, wie es hätte noch besser laufen können – ohne Hilfestellungen zu geben, Lösungen anzubieten oder Verantwortung zu übernehmen.
- *Mehr desselben*: Eine beliebte Lösung besteht in der Verstärkung der bisherigen Strategie: mehr desselben. Ich baue mehr Straßen und ernte mehr Verkehr, ich spare und spare und ernte immer mehr Verluste. Je mehr man sich anstrengt, desto schlimmer wird es. Es muss aber in vielen Fällen aus dem alten Muster herausgetreten werden. Die Lösung besteht auch hierbei im Aufsuchen neuer Wege und Perspektiven, im *Ent-Lernen* der angestammten Stereotypen und Rezepte. Gerade Systeme, die sich in Erfolgsgewissheit selbst versiegelt haben, benötigen Störungen und Krisen, um notwendige Veränderungen einleiten zu können.

- *Aktionismus*: In vielen Unternehmen droht man in operativer Hektik zu versinken, jüngste Ereignisse werden dort übertönt und Aktionismus, demonstrativer Fleiß und Tempo führen zu rasendem Stillstand.
- *Unzulässige Vereinfachung und der Traum von der Beherrschbarkeit*: Wenn man unzulässig vereinfacht, produziert man gerade in komplexen Systemen weitere Probleme. Nur komplexe Systeme können ebenso komplexe Kontexte verarbeiten. Insofern ist darauf zu achten, nicht aus verständlichem Vereinfachungswunsch die schnelle Patentlösung anzustreben, Probleme zu leugnen oder umgehen zu wollen.
- *Glaube an Objektivität*: Zuweilen werden Probleme als objektiv gegeben und einfach beschreibbar dargestellt. Dabei sind Wirklichkeiten und so auch Probleme subjektiv konstruiert und beruhen auf sehr komplexen Ursachen. Wir leben in tendenziell unterschiedlichen Erlebniswirklichkeiten und können lediglich die Wahrscheinlichkeit von Verständigung erhöhen.
- *Glaube an Beherrschbarkeit und einfache Vernunft*: Vielfach werden komplexe Systeme als prinzipiell beherrsch- und steuerbar interpretiert. Soziale Systeme sind aber nur indirekt beeinflussbar und nicht direktiv lenkbar. Weder Anordnung und Planung, noch unstrukturiertes Durchwursteln („Irgendwie“- Lösungen) helfen in diesen Situationen weiter.
- *Leugnung des Unbewussten*: Wahrscheinlich sind uns nur Bruchteile des Erlebten bewusst. Das meiste bleibt verborgen und steuert unser Verhalten trotzdem. Kommunikation, Bewusstsein und biologische Prozesse in unserem Körper sind voneinander relativ unabhängige, selbstreferentielle Systeme.
- *Veränderungen leugnen*: Einige Akteure richten ihre Aufmerksamkeit vornehmlich auf statische Dinge. Veränderungen und Verbesserungen werden nicht registriert. Erreichte Erfolge werden nicht gewürdigt und eher als Zufallsergebnisse deklariert. Das Glas ist eher halb leer.
- *Fatalismus – Die Zukunft ist der Untergang*: Entwicklungen werden oft als unveränderlich angesehen. Eltern, Lehrer, Kunden, Wettbewerber und die Gesellschaft haben „soviel Unheil angerichtet, dass nun nichts mehr zu ändern ist“. Es werden bestimmte Ursachen analysiert, die aber nicht beeinflussbar sind und somit das Schicksal determinieren. Alles wird erklärt, aber nichts gelöst. Das Verhalten anderer wird nicht im systemischen Kontext gesehen, sondern als feststehende, charakterliche Größe. Die Wettbewerber werden als unangreifbar bewundert, Krisen als Schicksal deklariert und man begibt sich in die „erlernte Hilflosigkeit“. Hier wird die Zukunft diffus beschrieben und eher als finster bezeichnet. Es existieren keine Ziele, Visionen und Vorstellungen über wünschenswerte Zustände, die man in kleinen Schritten erreichen könnte.
- *Utopien frustrieren*: Unrealistische Visionen frustrieren die Betroffenen. Weil die gesetzten Ziele nicht erreichbar sind, werden sie erst gar nicht angestrebt. Utopien öffnen nicht wie Visionen neue Perspektiven, sondern

tendieren zur Konstruktion von neuen Problemen. Sie bedürfen der Formulierung kleiner und damit überschaubarer Realisierungsschritte.

- *Paradoxe Kommunikation*: Wenn man paradox kommuniziert, produziert man auch weitere Probleme. „Nun seid doch endlich kreativ“ und „verhalte Dich natürlich“ sind solche in sich widersprüchlichen Imperative. Es ist durchaus zulässig und oft hilfreich, paradox zu intervenieren, wenn sich Muster festgefahren haben. Doch werden Prozesse nicht durch Kommandos und Empfehlungen initiiert, die dem Inhalt emotional widersprechen.
- *Nicht-Kommunikation*: Die Therapie kann schlimmer sein als die Krankheit. Probleme entstehen erst durch ihre Dramatisierung und die demonstrative Lustlosigkeit. In vielen Fällen können oder wollen einige Akteure gar nicht an der Kommunikation teilnehmen. Es wird keine gemeinsame Realität oder Sprachebene gefunden, die Energie bleibt verborgen oder das Thema wird als unwichtig deklariert. Es wird unverständlich und verklärend kommuniziert, zuweilen auch der Kreis der Kommunikationspartner bewusst beschränkt, bis nur noch „Mitnörgler“ vorhanden sind. Doch was alle angeht, müssen auch alle entscheiden.
- *Katastrophierung*: Angesichts der horrenden Komplexität kann Verwirrung entstehen. Das Feld und das Problem werden nicht klar identifizierbar. Ursache und Wirkung liegen räumlich und zeitlich weit auseinander und sind zudem zirkulär verknüpft. Die komplexen Beziehungen sind strukturell zu erfassen. In dieser Situation wird das Denken und Handeln zuweilen ganz eingestellt. Dazu gesellt sich dann die Minussymptomatik: Die Bestätigung der eigenen Defizite und Schwächen wird geradezu gesucht und die Probleme werden „katastrophiert“. Die Handlungs- und Risikofreude reduziert sich und damit der Veränderungswille.
- *Macht und Tabus blockieren die Veränderung*: Besonders wichtig erscheint uns, auf die unterschiedlichen Interessen und Einflussmöglichkeiten zu achten. Einigen Akteuren ist es möglich, die Ziele und Vorgehensweisen zu dominieren. Bestimmte Themen werden zu Tabus erklärt, Realitäten nicht „für wahr genommen“. Im Gegenzug tritt Reaktanz, also Widerstreben gegen Verhaltensbeeinflussung, in Form von Widerwillen, innerer Kündigung, Trotz und Dienst nach Vorschrift auf.
- *Fehl- und Trivialattribution*: Auftretende Probleme werden einzelnen Ursachen und/oder Schuldigen zugeordnet, obwohl das in komplexen Zusammenhängen kaum möglich ist und dadurch die Energie zur Lösungsfindung abgezogen wird. Vielmehr sind Fehlertoleranz, die Akzeptanz des Paradoxen (tolerance of ambiguity) sowie die konsequente Orientierung an eigenen Ressourcen und den Möglichkeiten der zukünftigen Verbesserung sinnvolle Orientierungen.
- *Einseitige Entscheidungen und Heroismus*: Sehr problematisch, aber gut zu beobachten ist die Tendenz in sozialen Unternehmen, einzelnen Führungspersonen große Spielräume zu lassen. Es ist nun nicht so, dass Spielräume

an sich schlecht sind, nur werden hier Personen in eine unangreifbare Position gebracht, wo sie unkontrolliert ihren Egoismen frönen können.

- *Endlosigkeit*: In vielen Unternehmen werden einmal begonnene Projekte nicht beendet. Hier fehlt es an Konsequenz und Nachhaltigkeit. Manchmal resultiert die Nichtbeendung auch aus Unentschiedenheit oder es hängen Positionen und Mittel an einem Projekt. Von „toten Pferden“ sollte man aber absteigen, statt sie für lebendig zu erklären.

Alle skizzierten Problemerzeugungen können als typische Stereotype bezeichnet werden, die die schwierige Situation, in turbulenten Kontexten sinnvoll zu agieren, noch weiter verschlimmern. Aus der Umkehrung dieser *PePsel* können sinnvolle Ansatzpunkte zur Lösung und zur Unternehmensentwicklung ermittelt werden. Wenn die Probleme dialogisch thematisiert wurden, können visionäre Wege zur verbessernden Veränderung kreierte werden. „Und es ist nicht verwunderlich, dass die tiefsten Probleme eigentlich *keine* Probleme sind“, wie Ludwig Wittgenstein einst formulierte. Metakompetenz erscheint möglich.

3.5 Bildung braucht Muße

Tempo zeigt an, dass es abwärts geht. Rasender Stillstand führt zur Trägheit des Herzens (Straub 2004). Schola heißt Muße. Lernen scheitert, wo Drang und Enge herrscht.

Effektives Lernen, so zeigen Neurobiologen und Lernforscher wie Singer und Spitzer auf, kann nur gelingen, wenn der Verstand zwischendurch auch „atmen“ kann. Wer unablässig effizient und schnell arbeitet, kann nicht lernen. Lernen setzt Irritation, Muße, Raum für Experimentieren, Interesse und Freude voraus. Es sind also im Kompetenzmanagement so etwas wie organisational slacks oder Sphären des Lernens und der Reflexion vorzusehen.

Wir benötigen wahrscheinlich mehr „Freiheit statt Vollbeschäftigung“, um eine Initiative im Internet zu zitieren. Unsere gegenwärtige Kultur wirkt lernfeindlich. Eine neue Arbeit setzt auch eine neue Kultur voraus, die durch Freiräume zum Lernen und zur Reflexion gekennzeichnet ist (Bergmann 2004). Menschen neigen zur Erkrankung, wenn sie ständigem Druck und bedrohlichen Veränderungen ausgesetzt sind. Zu diesem Ergebnis kommen mehrere Studien, die in der NYT (13. Sept.) kürzlich vorgestellt wurden. Nur angstfreie, wenn auch herausfordernde Kontexte fördern vitale Systeme. Flow entsteht, wo interessante Lernchancen geboten werden und experimentiert werden darf. In Unternehmen sind – wie wir ausgeführt haben – Spielräume zu schaffen, die Selbstorganisation ermöglichen.

Bildung ist zweckfreies Lernen. Bildung ist Selbstentdeckung und -erprobung, um auf überraschende Herausforderungen sinnfällig reagieren zu können. Bildung – auch im Humboldt'schen Sinne – ist ein Ausbruch aus dem Reich der Notwendigkeit und Pflichterfüllung. Bildung führt dann zu einem Reservoir an Möglichkeiten für die kompetente Behandlung schwieriger Probleme. Bildung bildet die Grundlage für Kompetenz bis hin zur Metakompetenz, also einer universellen Problemlösefähigkeit. Bildung ist damit eine Befreiung und Befähigung für die Lösung emergenter Probleme und Herausforderungen.

Die Chance auf Bildung wird verweigert, um Menschen verfügbar zu machen und zu halten. Wo zum Beispiel nur eine zweckgebundene Qualifizierung ermöglicht wird, ohne Freiräume zur Kompetenzentwicklung zu gewähren, dient die Ausbildung dazu, Menschen abhängig zu machen. Die Verweigerung von Bildungschancen wirkt wie eh und je als Herrschaftsinstrument. Nicht gebildete Menschen sind einfach zu regieren und fügen sich in den vorgegebenen Plan. Bildungsverweigerung ist Versklavung.

Nur im Spiel ist der Mensch frei. Der *homo ludens* ist das Modell für den sich bildenden Menschen. Gesellschaften, Unternehmen, Menschen benötigen Freiräume zum Lernen, zur Erprobung, zum Experimentieren und zur Verständigung. Metakompetenz bedarf der Reflexion zur rekursiven Kontrolle und Anregung, des Dialogs zur Verständigung und Kooperation und der Spielräume für Selbstorganisation.

Heinz von Foerster sagt: „Handle stets so, dass mehr Möglichkeiten entstehen.“ Das können wir tun, indem wir Chancen zur Veränderung von Problemen nutzen und die Problemsicht erweitern. Also indem wir zur Lösung von aktuellen Sichtweisen beitragen. Wir erweitern die Komplexität in Form von Handlungspotenzialen, wir reduzieren die Komplexität in Form von konkreten Mustern des Gelingens, um überhaupt handeln zu können. Der Kybernetiker (griech.: der Steuermann) agiert in schwierigen Situationen mit Kreativität und findet Lösungen auf Basis musterhafter Erfahrung. Wir hoffen, dass wir mit diesem Projekt ein wenig mehr Möglichkeiten, Wege und Denkweisen angeregt haben. Weisheit (Metakompetenz?) besteht nicht in der Anhäufung von Wissen, sondern im Ermöglichen des Neuen, der Verantwortung für eigenes Handeln und der Nutzung guter Erfahrung. Eine stimmige Atmosphäre, in der die Akteure eine durch Weisheit geprägte Wirklichkeit gemeinsam erzeugen, kann in Unternehmen entwickelt werden, die Sinnkontexte bereithalten.

Für die Freunde eines wohlmöglich metakompetenten Philosophen, Politikers, Weinbauern, Schriftsteller, Edelmanns und angenehmen Zeitgenossen, der die kultivierte Leichtigkeit zelebrierte, einige Zitate zum Lernen von Michel de Montaigne (Essais):

- „Sagen und tun sollen Hand in Hand gehen.“
- „Unsere Seele weitet sich umso mehr, je mehr sie in sich aufnimmt.“
- „Viele verblöden aus blindem Wissensdrang.“
- „Man muss das Wissen der Seele einverleiben nicht nur anhängen.“
- „Eine gute Erziehung entwickelt Urteilskraft und Lebensführung.“

Zusammenfassung

Kompetenz ist die Fähigkeit, Probleme in einem bestimmten Bereich selbstständig zu bewältigen. Die Kompetenz ist in hohem Maße persönlichkeitspezifisch. Die Wirkung bestimmt sich aber erst in der Beziehung zu anderen. Deswegen ist von relationalen Kompetenzen zu sprechen. Metakompetenz äußert sich in Form einer absoluten oder universalen Kompetenz – einer Kompetenz der Kompetenzen. Metakompetenz kann sich in Form universeller Problemlösefähigkeit, Konzepten der Weisheit oder der Kompetenz zur Kompetenzentwicklung äußern. Darüber hinaus können sich metakompetente soziale Systeme (Unternehmen, Institutionen) bilden, wenn sie die dazu passenden Netzwerk- und Lernkulturen entwickeln. Sie sind als Zwischenform von Markt (reine Selbstorganisation) und Hierarchie (starre Fremdorganisation), also als selbstorganisatorische Strukturen mit interaktiver Rahmenplanung zu verstehen.

Literatur

Adorno, Th. W.: Soziologie und empirische Forschung. In: Gesammelte Schriften Band 8. Frankfurt am Main 1990, zuerst 1957, S. 196-216

Albrecht, G.: Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher Kompetenz. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 85-140

Amin, A.; Wilkinson, F.: Learning, proximity and industrial performance: An introduction. In: Cambridge Journal of Economics 23, 1999, pp. 121-125

Argyris, C.; Schön, D. A.: Organizational Learning. A theory of Action Perspective. Reading 1978

Baethge, M.: Zwischen Individualisierung und Standardisierung: zur Qualifikationsentwicklung in den Dienstleistungsberufen. In: Dostal, W.; Kupka, P. (Hrsg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Nürnberg 2001, S. 27-44

Baethge-Kinsky, V.: Prozessbezogene Arbeitsorganisation und Facharbeiterzukunft. In: Dostal, W.; Kupka, P. (Hrsg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Nürnberg 2001, S. 81-97

Baltes, P. B.; Smith, J.: Weisheit und Weisheitsentwicklung: Prolegomena zu einer psychologischen Weisheitstheorie. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 22, 1990, S. 95-135

Bateson, G.: Die Ökologie des Geistes. Frankfurt 1985

Baecker, D.: Postheroisches Management. Berlin 1996

Baecker, D.: Die Kompetente Organisation. In: Bergmann, G.; Meurer, G. (Hrsg.): Best Patterns. Neuwied u. a. 2001, S. 433 ff.

Barkow, J. H.: Universalien und evolutionäre Psychologie. In: Hejl, P.: Universalien und Konstruktivismus. Frankfurt 2001, S. 126-138

Becker, J.: Die Marketing Konzeption. München 2000

Behrens, G.: Befreiung von Denkblockaden durch Betrachtung von Marketingproblemen aus konstruktivistischer Sicht. In: Gerum, E. (Hrsg.): Innovation in der Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden 1998, S. 119-142

Bergmann, F.: Neue Arbeit, Neue Kultur. Freiamt im Schwarzwald 2004

Bergmann, G.; Daub, J.: Systemisches Relationales Innovationsmanagement, Aufsatz eingereicht, 2004 a

Bergmann, G.; Daub, J.: KEKU – Forschungszwischenbericht zum Forschungsprojekt Kompetenzentwicklung in KU, ABWF-QUEM Projekt, Berlin 2004 b

Bergmann, G.: Strategisches Design-Prozess-Management – Prolog. Arbeitspapiere zum Systemischen Marketing und Management. Universität Siegen 1-2004 www.esgelingt.de, Downloadbereich, 2004 c

Bergmann, G.: Designstile und Formensprache – Muster der ästhetischen Entwicklung. In: Bergmann, G.; Meurer, G. (Hrsg.): Best Patterns Marketing. Erfolgsmuster für Innovations-, Kommunikations- und Markenmanagement. Neuwied, Köln, München 2003, S. 145 ff.

Bergmann, G.: Brain Mapping – ein Modell des Balanced Positioning. In: Bergmann, G.; Meurer, G. (Hrsg.): Best Patterns Marketing. Neuwied u. a. 2003 a, S. 127 ff.

Bergmann, G.: Systemisches Marketing, Aufsatz. In: Rusch, G.; Schmidt, S. J. (Hrsg.): Konstruktivismus in Wirtschaftswissenschaft, Management und Marketing. Frankfurt 2003 b

Bergmann, G.: Gelingende Kommunikation ist Information – Systemisches Kommunikationsmanagement. In: Rademacher, L. (Hrsg.): Distinktion und Deutungsmacht, Studien zur Theorie der Public Relations. Wiesbaden 2003 c

Bergmann, G.: Flow- und Nutzenorientiertes Marketing – Erklärung und Beeinflussung des Kaufverhaltens mit Leitmotiven und Prozessinterventionen, Arbeitspapier zum Systemischen Marketing und Management 3-2003. Universität Siegen 2003 d

Bergmann, G.: Brain Mapping. In: Bergmann, G.; Meurer, G. (Hrsg.): Best Patterns Marketing. Erfolgsmuster für Innovations-, Kommunikations- und Markenmanagement. Neuwied, Köln, München 2003 e

Bergmann, G.; Meurer, G.: Marketing in turbulenten Märkten. Neuwied, Köln, München 2003 a

Bergmann, G.; Meurer, G.: Best Patterns als Basis des wirksamen und ausgewogenen Management. In: Bergmann, G.; Meurer, G. (Hrsg.). 2003 b, S. 15 ff.

Bergmann, G.: Die Kunst des Gelingens. Sternenfels 2001

Bergmann, G.: Verfluchte Technikgläubigkeit – oder die De-Trivialisierung der Kommunikation. In: Bergmann, G.; Meurer, G. (Hrsg.). 2001 a, S. 337 ff.

Bergmann, G.: Management – kultiviert und erfolgreich? In: Bergmann, G.; Meurer, G. (Hrsg.). 2001 b, S. 91 ff.

Bergmann, G.: Zukunftsfähige Unternehmensentwicklung. München 1996

Bergmann, G.: Umweltgerechtes Produkt-Design – Management zwischen Ökologie und Ökonomie. Neuwied 1994

Bergmann, G.; Meurer, G.: Best Patterns. Neuwied 2001

Bergmann, B.: Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster, New York, München, Berlin 2000, S. 11-40

Bernien, M.: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 17-83

Blohm, P.: Strategische Planung von Kernkompetenzen? Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden 2000

Böhme, A.: Atmosphäre. Frankfurt/M. 1995

Bonß, W.: Die Einübung des Tatsachenblicks. Frankfurt/Main 1982

Caine, R. N.; Caine, G.: Theory and practice: brain/mind learning principles. Online: www.cainelearning.com/theoryexpanded.html, 1999

Chinese Culture Connection: Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, 2, 1987, S. 143-164

Cicourel, A.: Basisregeln und normative Regeln im Prozeß des Aushandelns von Status und Rolle. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Bd. 1. Reinbek 1973, S. 147-188

Czikzentmihaly, M.: *Flow: Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart 1998

Czikzentmihaly, M.: *Flow im Beruf*. Stuttgart 2004

Deal, T. E.; Kennedy, A. A.: *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading Mass. 1982

Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J.: *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin 2002

Dörner, D.: *Die Logik des Misslingens*. Reinbek 1989

Dörner, K.: *Der gute Arzt*. Stuttgart 2001

Doyle, P.: *Marketing, Management & Strategy*. New York et al. 1994

Drexel, I.: Das Konzept von Kompetenz und die Interessen der gesellschaftlichen Akteure: Erfahrungen aus dem europäischen Ausland. In: Dehnbostel, P.; Elsholz, U.; Meister, J.; Meyer-Menk, J. (Hrsg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung: Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin 2002, S. 339-355

Drucker, P.: Wissen – die Trumpfkarte der entwickelten Länder. In: *Havard Business manager* 4/1998, S. 9 ff.

Dunbar, R.: *Grooming, Gossip and the Evolution of Language*. Boston 1996

Erpenbeck, J.: Führung, Selbstorganisation und Selbstorganisationsdispositionen. In: Bergmann, G. (Hrsg.): *Arbeitspapier zum Systemischen Marketing und Management*. Universität Siegen 4-2003

Erpenbeck, J.: Kompetenz und kein Ende? In: *QUEM-Bulletin* 1'96, S. 9-13

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999

- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v.: Kompetenzmessung. Münster 2003
- Esser, H.: Soziologie, Spezielle Grundlagen, Bd.1: Situationslogik und Handeln. Berlin 1999
- Etcom: Peronenorientierte Systemtheorie, Arbeitspapier, Universität Siegen 2003, www.esgelingt.de
- Feinberg, T. E.: Gehirn und Persönlichkeit. Kirchzarten bei Freiburg 2001
- Feyerabend, P.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt/Main 1983
- Fill, C.: Marketing Communication. London 1999
- Flusser, V.: Kommunikologie. Mannheim 1996
- Foerster, H. v.: Sicht und Einsicht – Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Heidelberg 1999
- Foss, N. J.: Introduction: The emerging competence perspective. In: Foss, N. J.; Knudsen, C. (eds.): Towards a competence theory of the firm. London u. a. 1996, S. 1-12
- Foss, N. J.; Eriksen, B.: Competitive advantage and industry capabilities. In: Montgomery, C. A. (eds.): Resource-based and evolutionary theories of the firm: Towards a synthesis. Boston u. a. 1995, S. 43-69
- Fouts, R.: Unsere nächsten Verwandten. München 1997
- Franke, G.: Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2001
- Friedberg, E.: Ordnung und Macht. Dynamiken organisierten Handelns. Frankfurt, New York 1995
- Gardner, H.: Kreative Intelligenz. Frankfurt 1998
- Gardner, H.: Abschied vom IQ: Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart 1985
- Gardner, H.: Abschied vom IQ: multiple Intelligenzen. Stuttgart 1991

Geertz, C.: Dichte Beschreibung – Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt 1987

Geertz, C.: Making experience, authoring selves. In: Turner, V. W.; Bruner, E. M. (Hrsg.): The Anthropology of Experience. Urbana 1986, S. 373-380

Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt, New York 1988

Gillies, J. M.: Olympische Spiele – Brand Personality Gameboard. In: Mc Kinsey: Wissen 3/2002, S. 44 ff.

Gilovich, T.; Griffin, D.; Kahnemann, D.: Heuristics and Biases – The Psychology of Intuitive Judgement. New York 2002

Glaserfeld, E. v. : Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt 1996

Glaserfeld, E. v.: Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen. In: Rusch, G.; Schmidt, S. J. (Hrsg.): Piaget und der radikale Konstruktivismus. Frankfurt am Main 1994, S. 16-42

Gottowik, V.: Konstruktion des Anderen. Clifford Geertz und die Krise der ethnographischen Repräsentation. Berlin 1997, S. 11

Harris, M.: Kannibalen und Könige. Stuttgart 1990

Hall, E. T.; Hall, M. R.: Understanding cultural Differences. Yarmouth 1997

Harth, D.: Der aufrechte Gang – Monument der Kultur? Über die Lesbarkeit des Leibes und einige andere Voraussetzungen der Kulturanalyse. In: Assmann, A.; Harth, D. (Hrsg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt/Main 1991, S. 75-111

Heyse, V.; Erpenbeck, J.; Michel, L.: Kompetenz-Profilung. Weiterbildungsbedarf und Lernformen in Zukunftsbranchen. Münster u. a. 2002

Hejl, P. M.: Konstruktivismus und Universalien – eine Verbindung contre nature? In: Hejl, P. M. (Hrsg.): Universalien und Konstruktivismus. Frankfurt 2000, S. 7-67

Hejl, P. M.; Stahl, H. K.: Management und Wirklichkeit. Frankfurt 2000

Hennemann, C.: Organisationales Lernen und die lernende Organisation: Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcen-basierter Sicht. München, Mering 1997

Hofstede, G.: Globales Denken, Lokales Handeln. München 1997

Hofstede, G.: Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen, Organisationen, Management. Wiesbaden 1993

Hofstede, G.: Kultur und Organisation. In: Grochla, E. (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart 1980, S. 1168-1182

Hofstede, G.: Culture's consequences: International differences in work-related values. London 1980 a

Jurga, M.: Texte als mehrdeutige Manifestation von Kultur: Konzepte von Polysemie und Offenheit in den Cultural Studies. In: Hepp, A.; Winter, R. (Hrsg.): Kultur – Medien – Macht. Opladen 1999, S. 129-144

Kauffeld, S.: Das Kasseler-Kompetenz-Raster KKR – ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In: Clement, U.; Arnold, R.: Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002, S.131-151

Klein, M.: Innovationsmanagement und Usability. In: Bergmann, G.; Meurer, G. 2003, S. 167 ff.

Kirchhöfer, D.: Widersprüche in der Herausbildung einer neuen Lernkultur. In: Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report 67. Berlin 2001, S. 119-128

Kleinaltenkamp, M.: Institutionenökonomische Aspekte der „Customer Intergration. In: Kaas, K. P. (Hrsg.): Kontrakte – Geschäftsbeziehungen – Netzwerke. ZFB Sonderheft 35, 1995, S. 110 f.

Knoll, J.: ...dass eine Bewegung entsteht. In: Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report 67. Berlin 2001, S. 135-148

Königswieser, R.; Exner, A.: Systemische Interventionen. Stuttgart 1998

Kotler, Ph.: Marketing management. Englewood Cliffs 2000

Kotler, Ph.: Marketing management. Englewood Cliffs 1980

- Kotler, Ph.; Bliemel, F.: Marketing management. Stuttgart 2001
- Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung. Opladen 1991, S. 61
- Laszlo, E.: Evolutionäres Management. Fulda 1992
- Linke, D.: Das Gehirn. München 1999
- Locke, C.: Gonzo Marketing. München u. a. 2003
- Luhmann, N.: Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: Soziologische Systeme 3: Soziales System. Gesellschaft, Organisation. Opladen 1981, S. 25-34
- Malik, F.: Strategie des Managements komplexer Systeme. Bern, Stuttgart 1984
- Marquardt, O.: Inkompetenzkompensationskompetenz? In: Marquardt, O. (Hrsg.): Abschied vom Prinzipiellen. Stuttgart 1981, S. 23 ff.
- Mayer, B. M.: Lernarchitekturen von Managementtrainings und ihre Wirkungen – eine vergleichende Evaluation. In: Organisationsentwicklung 1/2003, S. 44 ff.
- Meffert, H.: Marketing. Wiesbaden 2000
- Merten, K.: Wirkungen der Medien. In: Merten, K.; Schmidt, S. J.; Weischenberg, S.: (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Opladen 1994, S. 141-187
- Nevis, E.: Organizational Consulting, A Gestalt approach. New York 1988
- Ortmann, G.: Organisation und Welterschließung – Dekonstruktionen. Wiesbaden 2003 a
- Ortmann, G.: Regeln und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung. Frankfurt/Main 2003 b
- Peteraf, M. A.: The cornerstones of competitive advantage: A resource-based view. In: Strategic Management Journal 14, 1993, S. 179-191
- Piaget, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt am Main 1993
- Prahalad, C. K.; Bettis, R. A.: The dominant logic: a new linkage between diversity and performance. In: Strategic Management Journal 7, 1986, S. 485-501

Prahalad, C. K.; Hamel, G.: The core competence of the corporation. In: Harvard Business Review 68, 3, 1990, S. 79-91

Reiss, S.: Who am I? The 16 Basic Desires that Motivates our Behavior and Define our Personalities. New York 2000

Roth, G.: Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt 2001

Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt am Main 1995

Ruber, J.: Von Wissen und Fühlen. Frankfurt 1998

Rumelt, R. P.; Schendel, D.; Teece, D. J.: Strategic management and economics. In: Strategic Management Journal 12, 1991, S. 5-29

Rusch, G.: Strategische Grundlagen der Unternehmenskommunikation – Das neue Paradigma. In: Bergmann, G.; Meurer, G. (Hrsg.): Best Patterns Marketing. Neuwied, Köln 2003

Ryle, G.: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1969

Schein, E.: Angst und Sicherheit – Die Rolle der Führung im Management des kulturellen Wandels und Lernens. In: Organisationsentwicklung 3/2003, S. 4 ff.

Schlippe, A. v.; Schweitzer, J.: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen 1998

Schlippe, A. v.; Schweitzer, J.: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen 2001

Schmidt, S. J.; Zurstiege, G.: Werbung und Wirksamkeit. In: Bergmann, G.; Meurer, G. (Hrsg.): Best Patterns. Erfolgsmuster für zukunftsfähiges Management. Neuwied, Kriftel 2001

Schreyögg, G.: Strategisches Management – Entwicklungstendenzen und Zukunftsperspektiven. In: Die Unternehmung 53, 6, 1999, S. 387-407

Schreyögg, G.: Diagnose der Unternehmenskultur. Fernuniversität Hagen 1989

Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt/Main 1974

Schulze, G.: Die beste aller Welten. München, Wien 2003

Schweizer, T.: Netzwerkanalyse als Fundament der Sozialethnologie. Berlin 1996

Searle, J. R.: The Rediscovery of the Mind. Boston 1992

Singer, W.: Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt 2003

Singer, W.: Der Beobachter im Gehirn, Essays zur Hirnforschung. Frankfurt 2002

Soeffner, H. G.: Statt einer Einleitung. Prämissen einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In: Soeffner, H. G. (Hrsg.): Beiträge zur empirischen Sprachsoziologie. Tübingen 1982, S. 9-48

Spitzer, M.: Lernen. Heidelberg, Berlin 2003

Staehe, W. H.: Management. München 1999

Steinmann, H.; Schreyögg, G.: Management: Grundlagen der Unternehmensführung. Wiesbaden 2001

Straub, E.: Vom Nichtstun – Leben in einer Welt ohne Arbeit. Berlin 2004

Teece, D. J.; Pisano, G.; Shuen, A.: Dynamic capabilities and strategic management. In: Strategic Management Journal 18, 7, 1997, S. 509-533

Teece, D. J.; Rumelt, R.; Dosi, G.; Winter, S.: Understanding corporate coherence: Theory and evidence. In: Journal of Economic Behavior and Organization 23, 1, 1994, S. 1-30

Trompenaars, F.: Riding the Waves of Culture: understanding cultural diversity. In: Global Business. New York 1998

Underhill, P.: Why we buy – The Science of Shopping. New York 2000

Varela, F.: Der kreative Zirkel. Skizzen zur Naturgeschichte der Rückbezüglichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. Beiträge zum Konstruktivismus. München 1999, S. 294-309

Vester, F.: Leitmotiv: Vernetztes Denken. München 1980

Wagner, D.; Seisreiner, A.; Surrey, H.: Typologie von Lernkulturen in Unternehmen. QUEM-report 73. Berlin 2001

Watzlawick, P.: Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben. Beiträge zum Konstruktivismus. München 1999

Watzlawick, P., Weakland, J., Fish, R.: Lösungen. Toronto, Bern, Boston 1988

Weick, K. E.: Making Sense of the Organisation. Oxford, Malden 2001

Willke, H.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1999

Willi, J.: Ökologische Psychotherapie. Göttingen u. a. 1996

Wilson, E. O.: Die Einheit des Wissens. Stuttgart 1998

Wilson, Th. P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1. Reinbek 1973, S. 54-79

Winter, S. G.: Knowledge and competence as strategic assets. In: Teece, D. J. (Hrsg.): The competitive challenge: Strategies for industrial innovation and renewal. Cambridge/MA 1987, S. 159-184

Zaltmann, G.: How Customers Think. Boston 2003

Zwingmann, E.; Schwertl, W.: Management von Dissens. Frankfurt/M. 1998

