



WERNER G. FAIX
(Hrsg.)

KOMPETENZ.

FESTSCHRIFT
PROF. DR. JOHN ERPENBECK
ZUM 70. GEBURTSTAG

BAND 4



SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS
AND ENTREPRENEURSHIP

STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN



SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS
AND ENTREPRENEURSHIP

STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN



WERNER G. FAIX (Hrsg.)

KOMPETENZ.

FESTSCHRIFT
PROF. DR. JOHN ERPENBECK
ZUM 70. GEBURTSTAG

BAND 4



SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS
AND ENTREPRENEURSHIP

STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN

Werner G. Faix:

Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag. Band 4. Steinbeis-Edition, 2012.

1. Auflage 2012, Steinbeis-Edition Stuttgart

©2011 Steinbeis-Edition, 70174 Stuttgart

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

Redaktion: Patricia Mezger, Sandra Flint, Julia Schulze

Satz und Umschlaggestaltung: Maren Tanke, www.marentanke.eu

Printed in Germany

ISBN 978-3-943356-07-6

www.steinbeis-edition.de | www.steinbeis-mba.de

INHALTSVERZEICHNIS

Werner G. Faix

Laudatio IX

Grußworte XII

John Erpenbeck

Was »sind« Kompetenzen? 1

John Erpenbeck

Sind Kompetenzen Persönlichkeitseigenschaften? 59

John Erpenbeck

Konfliktkompetenz 95

John Erpenbeck

Führungskompetenz 109

John Erpenbeck

Interkulturelle Kompetenz 143

Werner G. Faix | Jens Mergenthaler

Das Studium (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit 173

Volker Heyse

Führungskompetenzen ausbauen: Komplementäre Fähigkeiten entwickeln 211

Stefan Ortmann

Competenzia – Infrastruktur zur Kompetenzmessung und -entwicklung 235

Norbert Kailer

Kompetenz-Entwicklung in Jungbetrieben und Kleinunternehmen 249

Stefanie Kisgen

Das Projekt-Kompetenz-Studium –
Master of Science in International Management der SIBE 267

Bettina Rominger

Battle for Competencies –
Kompetenzträger rekrutieren und auswählen im War for Talents 343

Werner G. Faix | Annette Horne | Michael Auer

Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB) 387

Silke Keim | Peter Wittmann

Zukunftsfähigkeit durch Kompetenzentwicklung 425

Silke Keim | John Erpenbeck | Werner G. Faix

Der Poffenberger-KODE®X 457

Ineke Blumenthal | Werner G. Faix | Vanessa Hochrein | Annette Horne

Gerhard Keck | Roberta Lenz | Jens Mergenthaler | Sabine Sax
Über einige Fronten des War for Talents 491

Autoren-Biografien 541

LAUDATIO AUF HERRN PROF. DR. JOHN ERPENBECK

Mit John Erpenbeck verbindet mich eine zwar relativ kurze aber sehr intensive Zusammenarbeit und vor allem Freundschaft. Ich kann und möchte keine Bilanz seines Lebens ziehen – dazu sind die sechs Jahre des gemeinsamen Wirkens trotz aller Intensität zu kurz – und dazu ist er mitten in vollster Tätigkeit und – davon bin ich überzeugt – er wird noch sehr viel schaffen. Er ist geistkraftstrotzend und voller Schaffenskraft – eine im Humboldt'schen Sinne gebildete Persönlichkeit mit Charisma die forscht und bildet und bei KollegInnen, Studierenden und Partnern Autorität und höchstes Ansehen genießt.

John Erpenbeck wurde am 29.04.1942 in Ufa (Baschkirien) geboren. Nach seiner Rückkehr nach Deutschland studierte er Physik und promovierte 1968 zum Doktor der Naturwissenschaften mit einer Arbeit zum Thema „Gegenstromdiffusion in flüssiger Phase mit anschließender Zirkulationsvervielfachung“. Als Experimentalphysiker arbeitete er bis 1971 am Institut für Biophysik der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Danach folgte bis 1973 die Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Kernforschung/Kosmosforschung des Ministeriums für Wissenschaft und Technik. Von 1973 bis 1990 war John Erpenbeck als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentralinstitut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften zu Berlin mit philosophischen, historischen und wissenschaftstheoretischen Problemen der Psychologie kognitiver, emotional-motivationaler und volitiver Prozesse beschäftigt. Mit der Arbeit „Erkenntnistheorie und Psychophysik kognitiver Prozesse“ erfolgte 1978 die Habilitation zum Dr. sc. phil.. 1984 wurde John Erpenbeck zum Professor ernannt. Von 1991 bis 1995 war er im Forschungsschwerpunkt Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie der Förderungsgesellschaft wissenschaftliche Neuvorhaben mbH der Max-Planck-Gesellschaft tätig. 1993/94 war er in Pittsburgh als Research Professor am Center for Philosophy of Science. 1995 folgte eine Professur an der Universität Potsdam wo er in der Arbeitsgruppe Wissenschaftskommunikation tätig war. Von 1998 als Senior Consultant und ab 2000 als Bereichsleiter verantwortete John Erpenbeck das Projekt Lernkultur Kompetenzentwicklung der ABWF/QUEM. Seit 2007 ist er als Professor an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin tätig. An der SIBE begleitet er die MBA-, MA- und MSc-Projekt-Kompetenz-Studiengänge durch Kompetenzmessungen und Kompetenzzertifizierung sowie durch Vorlesungen und Forschungsarbeiten zur Kompetenzentwicklung und zum Kompetenzmanagement.

John Erpenbeck ist heute eine der bedeutendsten Persönlichkeiten auf dem interdisziplinären Forschungsfeld der Kompetenz. Seine Bereichsleiter-Tätigkeit im Projekt Lernkultur Kompetenzentwicklung bei der Arbeitsgemeinschaft berufliche Weiterbildungsforschung ABWF/QUEM, die Definition von Kompetenz und Kompetenzen, die Entwicklung der Kompetenztestverfahren KODE und KODEX, seine zahlreichen Publikationen zum Thema und nicht zuletzt seine wesent-

lichen Beiträge zur Definition und zur Weiterentwicklung der Projekt-Kompetenz-Studiengänge an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin unterstreichen dies sehr eindrucksvoll.

John Erpenbeck und meine Person weisen in unseren Viten einige Parallelen auf – er wie ich sind Naturwissenschaftler – er wie ich haben an der Kernforschung Anteil genommen – mich haben Three Mile Island und Tschernobyl zutiefst erschüttert – darüber haben wir nie diskutiert – wir sind beide Fans von Benoit Mandelbrot und Hermann Haken, also der Chaostheorie, der Synergetik und der Selbstorganisation – wir sind beide auf den Arbeitsschwerpunkt „Mensch“ gekommen – er über die Philosophie und über die Psychologie und ich über die Personal- und vor allem Führungskräfteentwicklung und die Pädagogik sowie die Verhaltensbiologie.

Meine frühe Erkenntnis in der Verantwortung für die Personal-, Führungskräfte- und Organisationsentwicklung bei dem Technologiekonzern IBM und bei Steinbeis war: Es sind nicht nur „funktionierende Manager“, die dafür sorgen, dass Ziele erreicht werden; es sind nicht nur sogenannte „wild ducks“; es sind nicht nur vorgedachte, scheinbar wohl definierte sogenannte „Leistungsträger“ oder sogenannte „High Potentials“, die fünf, sechs oder sieben wohl operationalisierten Anforderungskriterien genügen, sogenannte „High Performer“ oder „Intrapreneure“, die 100% ihrer Jahresziele übertreffen, die den Erfolg eines Unternehmens oder einer Organisation determinieren – es sind, so meine Erkenntnis und Überzeugung, schöpferische Persönlichkeiten die den nachhaltigen Erfolg eines Unternehmens oder einer Organisation Wirklichkeit werden lassen und die in der Gesellschaft Verantwortung übernehmen. Es sind schöpferische Persönlichkeiten, die die Welt in Bewegung und Schwung halten. Es sind schöpferische Persönlichkeiten, die die Rahmenbedingungen für gutes menschliches Zusammenleben definieren und Wirklichkeit werden lassen. Es sind schöpferische Persönlichkeiten die Innovationen hervorbringen und damit Neues und Besseres wertschöpfende Wirklichkeit werden lassen.

Doch wie bildet man schöpferische Persönlichkeiten? Das ist neben den großen W- bzw. Sinn-Fragen eine der großen Fragen der Menschheitsgeschichte, die uns schon seit den alten Ägyptern über die griechischen Philosophen und die Aufklärung bis heute beschäftigt.

Die schöpferische Persönlichkeit wird durch ihr Handeln wirksam und für andere Menschen wahrnehmbar. Durch die Verwirklichung über ihr Handeln erlangt die schöpferische Persönlichkeit Anerkennung, Autorität und Charisma.

„Kompetenzen sind die Fähigkeit in offenen Problem- und Entscheidungssituationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln. Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen.“ So lautet die Kompetenz-Definition von John Erpenbeck. D.h. Kompetenz ist ein wesentlicher, wenn nicht der Schlüssel im Bildungsprozess einer schöpferischen Persönlichkeit.

Hier mussten sich unsere Wege kreuzen – dies war 2005 dank dem Kollegen Werner Sauter der Fall. Seit diesem Zeitpunkt haben die Erkenntnisse von John Erpenbeck bei der Gestaltung der Projekt-Kompetenz-Studiengänge der SIBE Einzug gehalten. Dem Schicksal, oder besser dem lieben Gott sei Dank!

Wir haben gemeinsam mit den Führungskräften, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, den Lehrkräften und den Studierenden den Schlüssel Kompetenz zur Bildung schöpferischer Persönlichkeiten verfeinert, geschliffen und zur Anwendung gebracht. Unsere Aufgabe als Bildungsinstitution sehen wir darin, Menschen die Rahmenbedingungen zu bieten, unter denen allgemein eine Bildung der Persönlichkeit und speziell die Bildung (zu) einer selbstbestimmten schöpferischen Persönlichkeit möglich sind. Dies tun wir, indem ein reales Innovations-Projekt in einem Unternehmen integraler Bestandteil des Studiums ist, d.h.: Studierende der SIBE sind je mit einer wirklichen und konkreten Herausforderung konfrontiert, die den Charakter des Neuen und/oder Anderen besitzt. Der Erfolg gibt uns zumindest – wissenschaftlich kritisch betrachtet – scheinbar recht. Wir schaffen es durch unsere Projekt-Kompetenz-Studiengänge schöpferische Persönlichkeiten hervorzubringen. Welchen Anteil wir dabei durch unseren Bildungsbeitrag haben ist derzeit noch schwer zu definieren – das macht aber nichts: Wir freuen uns an den Wirklichkeiten, die diese schöpferischen Persönlichkeiten gestalten. Mit den während des Studiums erhobenen Daten und Fakten ist aber die Basis für weitere Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der Kompetenz, der Personalen Entwicklung und der Leadership Education gelegt.

Quintessenz

„John Erpenbeck – von Haus aus Physiker, von Zeit zu Zeit die Familientradition aufgreifender und würdig fortsetzender Schriftsteller, notorisch und wirkungsmächtiger Tief- und Breitenker von zutiefst geisteswissenschaftlichen Angelegenheiten, bekannter und vielgefragter Vor- und Querdenker in Bildungsfragen und schließlich eine unumgehbare Autorität in Sachen Kompetenzmessung und -entwicklung! Kurzum muß das Urteil nach siebzig Jahren Erdenbürgertum lauten: Interdisziplinarität, Offenheit des Denkens sowohl beim Wie wie auch beim Was, Kreativität in Wissenschaft und Kunst, Wirkung und Achtung auf akademischem, künstlerischem unternehmerischem und gesellschaftlichem Felde – all dessen hat sich John Erpenbeck wahrlich mehr als schuldig gemacht.“ (Jens Mergenthaler)

Einen kleinen Wink seiner Umtriebigkeit als Leitdenker des Kompetenzbegriffs soll der vorliegende Band geben, der ihm zu Ehren zu seinem 70. Geburtstag verlegt wird.

Werner G. Faix

EIN ECHTER GEDANKE REICHT WEIT

Das Erkenntnisstreben eines Wissenschaftlers verschließt sich zu einem guten Teil einer Erklärung. Manches Motiv bleibt im Dunkeln, auch wenn man die verfügbaren Informationen noch so tiefgründig analysiert. Um wieviel schwieriger ist es erst, ein so breit gefächertes Werk wie das von John Erpenbeck nachzuvollziehen, welches eben nicht allein natur- und sozialwissenschaftliche Arbeiten beinhaltet, sondern auch die eines erfolgreichen Schriftstellers umfasst. Wie ist es möglich, auf so unterschiedlichen Feldern hoch anerkannte Beiträge zu liefern?

Ich glaube, den (oder zumindest einen) roten Faden und Leitgedanken zu kennen. Es ist die stete Suche nach Antworten auf die Frage nach der Subjektivität des Menschen, seinem nicht zu bändigenden Streben nach Freiheit, die sich zutiefst sozial entfaltet. Dieser Dialektik spürt John Erpenbeck auf Schritt und Tritt nach. Der Schlüssel für ein tieferes Verständnis sind für ihn dabei die Werte – oder besser: die menschlichen Wertungen. Diese untersucht er in allen Lebenslagen – ob als Schriftsteller oder Wissenschaftler. Es ist deshalb kein Wunder, dass er dabei vor Disziplinengrenzen nicht haltmacht und sich neben Physik und Philosophie auch der Kunsttheorie, der Psychotherapie, der Psychologie und seit fast zwei Jahrzehnten sehr erfolgreich dem Bereich des Kompetenzmanagements zuwendet.

Nur wenn man diesen von breiter und tiefer Bildung getragenen Hintergrund nachvollzieht, kann man ermessen, warum John Erpenbeck heute eine so herausragende Rolle in der Kompetenzforschung einnimmt. Das Mainstream-Denken der testtheoretisch verbarrikierten akademischen Psychologie kann ihm deshalb so wenig anhaben, weil er weiter und gründlicher als andere zurückschaut auf die Grundprobleme einer erklärenden und einer verstehenden Psychologie. In der Kombination von hohem Formalisierungsanspruch (da merkt man den Physiker) und einem mit schöpferisch-kreativen Prozessen auch praktisch Vertrautem (da merkt man den Künstler) ist er für fast jede Diskussion gewappnet. Nicht auszudenken, wo die Kompetenzforschung ohne seine bahnbrechenden Arbeiten heute stünde!

Meines Erachtens rührt sein Erfolg in dieser Forschungsrichtung ganz wesentlich daher, dass er als Erster und am konsequentesten Werte als Kern von Kompetenzen bestimmt hat. Exakter formuliert sind es deren psychologische Ausdrucksformen: Emotionen, Motivation, verinnerlichte Normen und Regeln. Damit setzt er menschliche Subjektivität ins Zentrum jeder Kompetenzbetrachtung. Dieser Gedanke hat etwas zutiefst emanzipatorisches und ist von uns längst nicht in allen Facetten ausgelotet. John Erpenbeck hat mit dem Kompetenzbegriff „sein“ Handlungskonstrukt gefunden, um Schritt für Schritt seine Wertüberlegungen zu entfalten.

Eine wichtige Stütze ist die Selbstorganisationstheorie der Synergetik von Hermann Haken, welche er fast genüsslich heranzieht, um die Rolle von Werten unter Unsicherheit zu beschreiben. Genüsslich zum einen deshalb, weil ihm Physiker ihm den Rahmen liefert, um die Anmutung von

Formalisierbarkeit menschlicher Selbstorganisation zu erzeugen. Zum anderen ist es so möglich, Werte als sogenannte Ordnungsparameter zu deuten, die ein System „im Griff haben“ und sich gleichzeitig einem direkten Eingriff entziehen. Überhaupt ist der Selbstorganisationsbegriff der entscheidende für ihn, um Wertewandel beim Individuum und in der Gesellschaft zu verstehen.

Als sein Schüler teile ich alle die damit verbundenen Annahmen und habe in meiner eigenen Positionsbestimmung davon vielfach profitiert. Ebenso frage ich mich immer wieder, wo seine enorme Kompromissbereitschaft gegenüber anderen Positionen herrührt. Für ihn ist vieles akzeptabel, solange es plausibel vorgetragen ist. Die Antwort liegt wohl in seiner Werttheorie selbst – einem konsequenten Werterelativismus, vor dem andere ängstlich zurückschrecken. Wohl wissend, dass heutzutage nur eine evolutionäre Werttheorie standhalten kann (es sei denn, man verschreibt sich einer Glaubensrichtung), wählt John Erpenbeck nicht den Weg der Resignation, sondern münzt seine Einsichten um, in Offenheit gegenüber anderen Ansichten.

Erstmals umfassend dargestellt, entwickelt er wesentliche Grundlagen in seinem Buch „Motivation: Ihre Psychologie und Philosophie“ (1984). Auch wenn in einem anderen zeithistorischen Kontext entstanden, enthält es eine überdauernde Perspektive zur Herausbildung menschlicher Wertungsgesichtspunkte: Da ist zunächst das zugrundeliegende Bedürfnis nach Überleben und für den Organismus existenzsichernden und -optimierenden Erfahrungen, welches alles Handeln motiviert (im weitesten Sinne hedonistisch). Die dafür eingesetzten Mittel werden in der biopscho-sozialen Entwicklung zunehmend komplexer und unterliegen dann selbst wiederum einer Wertung, inwieweit sie nützlich sind (utilitaristisch). Eine besondere Wertung ist die ästhetische, welche entsteht, wenn die Mittel der Bedürfnisbefriedigung selbst zum Ziel werden und einen eigenen Genuss versprechen.

In der sozialen Evolution kommen zwei Gesichtspunkte hinzu: die moralisch-ethische und die politische-soziale Dimension. Erstere zielen auf Gleichbehandlung und damit auf etwas, was für alle gelten soll. Letztere rücken die Gruppeninteressen in den Vordergrund und beschränken gewissermaßen den Raum, in dem die aufgestellten moralischen Werte gelten sollen. Beide wirken organisierend und stabilisierend auf menschliche Gemeinschaften. Moralische Werte zielen auf den Einzelnen, politische Werte darauf, der eigenen Gruppe einen Vorteil zu verschaffen. Mit anderen Worten: Machtfragen sind niemals einfach nur das Mittel zur Durchsetzung moralischer Werte. Politik ist eben nicht nur angewandte Ethik. Vielmehr adressieren beide Wert-sphären jeweils ganz eigenständige elementare Bedürfnisse, die sich regelmäßig unversöhnlich gegenüberstehen. Überhaupt stehen die verschiedenen Wertgesichtspunkte nebeneinander und entziehen sich einer Hierarchisierung oder Vorrang-Logik. Allenfalls könnte man den genussorientierten einen grundlegenden Status zusprechen.

Während die psychologische Theoriebildung (aufbauend auf den Arbeiten von Seymour Epstein) vier Grundbedürfnisse als kleinsten gemeinsamen Nenner aus den vorhandenen Bedürfnistheorien ableitet, kommt John Erpenbeck zu einem vergleichbaren Ergebnis aus evolutionstheoretischen Erwägungen. Betrachtet man Bedürfnisse als Grundlage von menschlichen Wertungen, fügen sich die Wertüberlegungen und Annahmen über menschliche Grundbedürfnisse zusammen:

- Moralisch-ethische Werte sprechen das Bedürfnis nach Selbstwerterhalt und -steigerung an
- Politisch-soziale Werte sind Ausdruck des Bedürfnisses nach Bindung und Zugehörigkeit
- Hedonistisch-ästhetische Werte spiegeln das Bedürfnis nach positiven Erfahrungen
- Utilitaristisch-instrumentelle Werte zielen auf das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, d.h. geeignete Mittel zur Zielerreichung zu finden

Aus zwei verschiedenen Richtungen werden also inhaltliche Positionen bezogen, was heute allerdings keineswegs selbstverständlich ist in den Sozialwissenschaften. Die damit verbundenen Annahmen über die „menschliche Natur“ machen den Ansatz so fruchtbar.

In meiner eigenen Arbeit zu Fragen der gesellschaftlichen „Wert“-Schöpfung (Public Value) kann ich mit der Sicht von John Erpenbeck sehr viel anfangen. Das Miteinander und Gegeneinander unterschiedlicher Werte im modernen Wirtschaftsleben lässt sich vorteilhaft aus ebendiesem evolutionären Blickwinkel untersuchen. Für mich verbinden sich damit drei Kernbotschaften und auch Aufträge für weitere Forschung:

- 1) die Chancen und Risiken der Relativität von Werten für das Funktionieren einer modernen Gesellschaft zu charakterisieren
- 2) aktuelle Probleme in unserer Gesellschaft in ihren moralischen Qualitäten auf der einen und politischen Konsequenzen klarer zu erkennen und damit manche der gegenwärtige Ethik-Diskussionen vom Kopf auf die Füße zu stellen
- 3) eine Theorie zur Einflussnahme auf soziale Prozesse zu entwickeln, die der Relativität und Selbstorganisation der Werte Rechnung trägt und dennoch Handlungsmöglichkeiten aufzeigt

Um noch einmal auf den „roten Faden“ zurückkommen, man kann das Werk von John Erpenbeck nicht verstehen ohne sein tiefes Nachdenken über menschliche Werte. Was zunächst wie ein in die Jahre gekommener Begriff erscheint, zielt bei näherem Hinsehen auf eine echte Grundproblematik quer über die Einzeldisziplinen der Human- und Sozialwissenschaften hinweg. Dieser Ausgangspunkt macht sein breit gefächertes Werk erst möglich. Fraglos ist es äußerst aktuell.

Ich vermute sogar, dass sich an der Werte-Problematik in den nächsten Jahren noch einige Debatten entzünden werden. In dieser Hinsicht sind die Arbeiten von John Erpenbeck besonders originell und stimulierend in der Auseinandersetzung mit den unausweichlichen Konsequenzen eines Werterelativismus.

Timo Meynhardt

ZUM GELEIT

Ein Grußwort, das ganz und gar unabhängig von eigenen und persönlichen Eindrücken und Erfahrungen ist, kann nicht sinnvoll sein. Es käme mir seltsam aseptisch vor, in dieser Art zu schreiben – so ganz ohne die Resonanzen, die der, der Gegenstand der Reflektionen ist, in mir hinterlassen hat. Und dies umso mehr, als die Resonanzen, die John Erpenbeck bei mir ausgelöst hat, sehr deutlich spürbar waren. Dennoch: Ein Grußwort, das sich darin erschöpft, persönliche Anekdoten über den Geehrten auszubreiten, erscheint mir auch nicht sinnvoll. Es hat die Tendenz, schnell peinlich oder schal zu wirken – und wer würde das einem so ambitionierten und lobenswerten Projekt wünschen, wie dem vorliegenden Buch.

Dass der, der geehrt wird, es verdient hat, steht außer Zweifel, und das nicht nur, weil er ein Alter erreicht hat, in dem solche Ehrungen unausweichlich werden. Viel hat er geschrieben über Kompetenzen und Werte, hat sich nach Kräften bemüht, die unscharfen Begriffe zu weiten und wo das möglich ist auch zu Ende zu denken und hat damit sowohl die gelehrten Debatten wie auch die praktische Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse fundamental geprägt. Man könnte sogar behaupten, er habe eine „Schule“ begründet. Ich könnte mir aber denken, dass dieser Begriff ihm eigentlich doch eher zuwider ist, benennt er doch auch den Rahmen für die Verinnerlichung von manchmal isolierten Wissensbausteinen, die zwar oft mit Kompetenz gleichgesetzt werden, damit aber ähnlich viel zu tun haben, wie eine Schraube mit einem Fahrrad. Deswegen ist es mir sympathischer und erscheint mir auch angemessener, von einer „Denkschule“ zu sprechen, von einem aus meiner Sicht ungemein fruchtbaren Ansatz, mit dem sich Kompetenzen zwar nicht unmittelbar mess- und kontrollierbar machen lassen, aber – und das erscheint mir mutiger und zumindest mittelfristig sinnvoller – von ihrem Wesen her begreifen lassen können. Wie wenige andere Theoretiker zuvor hat John Erpenbeck mit Leidenschaft die Frage gestellt, worüber wir eigentlich sprechen, wenn wir sagen, jemand sei kompetent. Er hat mit den komplexen und manchmal sperrigen Begrifflichkeiten gerungen und mit einem tiefen Sachverstand seine Thesen begründet. Diese Leistung wäre für sich genommen nicht nur angesichts des reinen Umfangs der auf diese Weise unermüdlich und wie mir scheint auch mit großer Lust zustande gekommenen Publikationen bereits erstaunlich und höchst beachtenswert. Bereits einem Gelehrten, der seine Kraft und Zeit voll und ganz auf das Verfassen akademischer Werke verwendet, würde Zahl und Tiefe der entstandenen Bücher zu großer Ehre gereichen – und doch ist das nur eine von mehreren Komponenten der Arbeit von John Erpenbeck. Ein unverzichtbarer weiterer Bestandteil seiner Arbeit, die das einsame Lesen, Nachdenken und Formulieren ergänzt, ist der Diskurs mit anderen. John Erpenbeck öffnet mit Freude seine Gedanken für diejenigen, die mit ihm denken wollen, erklärt geduldig seine eigenen Ideen und ist offen für die seiner Gesprächspartner. Bei solchen Gelegenheiten habe ich einen ausgesprochen zugewandten, freundlich und verschmitzt

dort weiter denkenden Menschen erlebt, wo die Denkansätze seiner Gesprächspartner noch blinde Flecken hatten. Ich kann mich an kein einziges Gespräch mit ihm erinnern, das ich nicht genossen habe, von dem ich keine Anregungen und konstruktiv weiterführenden Gedanken mitnehmen konnte, die mein eigenes Denken bereichert und mich im besten Sinn ins Nach-Denken gebracht haben.

John Erpenbeck hat viel zu sagen, und er tut es auf unterschiedliche Arten und für verschiedene Gruppen. Dass er dabei auch die von der Wissenschaft häufig zu wenig beachteten Praktiker aktiv in seine Überlegungen einbezieht, spricht einerseits für seinen Weitblick und Pragmatismus, andererseits ist es Ausdruck seines Denkens, das viele ein-, aber niemanden ausschließt (und das die ausführende Komponente als ein wesentliches Bestimmungs- und Prozessmerkmal von Kompetenzen betrachtet).

Die von ihm und Volker Heyse entwickelten Methoden sind in der Praxis innerhalb weniger Jahre zu den Verfahren der Wahl geworden, wenn es um das Messen von Kompetenzen geht. Das von ihm und Lutz von Rosenstiel herausgegebene Handbuch Kompetenzmessung hat sich zu einem Referenzwerk entwickelt, die dritte Auflage steht bevor. Die Ehrung durch das vorliegende Buch kommt also zum rechten Zeitpunkt – eben nicht nur wegen des runden Geburtstages, sondern auch wegen des erreichten Höhepunkts im Schaffen (das genau genommen ja noch viel mehr einschließt, als das, worüber ich schreiben kann).

Ich wünsche John Erpenbeck möglichst viele weitere Jahre der ungebremsten Schaffensfreude. Das wünsche ich nicht ganz uneigennützig, denn mir wünsche ich in diesem Zusammenhang die möglichst regelmäßige Gelegenheit zu intensiven Gesprächen mit ihm.

München, im März 2012

Thomas Lang-von Wins

LIEBER JOHN,

Durch Dich und Dein Wirken hat »Kompetenz« eine ganz neue Bedeutung bekommen...

... und das nicht, nur in den Ohren und Augen der wissenschaftlichen Gemeinschaft und vieler Studenten, sondern auch bei unzähligen Vertretern aus Wirtschaft und Politik.

Deine sehr tiefgreifende und zugleich anschaulich-praktische Art auf den Begriff der Kompetenz zu blicken und eine Verknüpfung von Kompetenz mit Charakter, Persönlichkeit, Persönlichkeitseigenschaften, Talent, Potential, Performanz und Werten herzustellen, hat sowohl in Deutschland, als auch international tiefe Beachtung und Anerkennung in der Öffentlichkeit erlangt.

Für viele hast du nachhaltige Antworten auf die heutigen Anforderungen der Kompetenzmessung und -entwicklung in einer sich immer schneller drehenden Welt gegeben. Mir hast du im Speziellen durch deine schöpferischen Diskurse auf dem Gebiet der Kompetenzforschung, Gedankenwelten und Denkansätze eröffnet, von denen ich noch Jahre zehren werde.

Ich wünsche Dir, lieber John, von Herzen für die nächsten Jahrzehnte unbeugsame Schaffenskraft, Lebensfreude, Optimismus, Wohlergehen und eine kernige Gesundheit.

Möge Dir der heutige Tag, neue Kraft und Impulse für die Zukunft sowie gleichzeitig noch tiefere Gewissheit geben, dass Du Spuren in vielen Menschen hinterlässt, die noch viele Jahre unverkennbar bleiben werden!

Herzlichen Glückwunsch zum 70. Geburtstag!

Deine

Johanna Anzengruber

LIEBER PROFESSOR ERPENBECK – LIEBER JOHN,

zwei zentrale Schlüsselbegriffe in der Bildungslandschaft lauten: Interdisziplinarität und Kompetenzentwicklung. Um beide Begriffe – die gleichsam für große Herausforderungen in der Praxis stehen – hast Du Dich besonders verdient gemacht. Ich möchte sogar behaupten: Du bist die Inkarnation dieser Begriffe.

Ein Blick in Deine überaus spannende Vita verrät, dass hier nicht nur der brillante Physiker John Erpenbeck am Werk ist, sondern auch der begnadete Philosoph, der eloquente Literat sowie der intelligente Sozialwissenschaftler und Psychologe.

All diese Fähigkeiten fließen ein in Deine nachhaltige Mission, die da lautet: Effektive Kompetenzentwicklung in der Organisationspraxis.

Als Programmleiter des Master-Programmes ›Master of Arts in General Management‹ der SIBE der Steinbeis-Hochschule Berlin habe ich über viele Jahre die Gelegenheiten gehabt, Dich konzeptionell und operativ im Einsatz erleben zu dürfen, als geistiger und methodischer Kopf unserer Seminarreihe ›Development of Competencies‹.

Intellektuell und didaktisch hat mich Deine Arbeit stets fasziniert. Aber auch der Mensch John Erpenbeck hat mich zutiefst beeindruckt. Zur Charakterisierung der Person John Erpenbeck fallen mir viele Attribute ein: stets höflich, kollegial, hilfsbereit, fleißig, selbstlos, ein wenig knitz, professoral – und doch uneitel, loyal – und doch unangepasst. Die Liste ließe sich problemlos fortführen.

Lieber John, ich schätze Dich als Vorbild, Kollegen, Berliner Original und grundehrlichen Menschen, der aus seinem Herzen keine Mördergrube macht, wenn er im Kreise von Steinbeis-Kollegen, die in der Regel eine große Affinität zu guten Weinen haben, sagt: »Ick hab eh nie verstanden, wie man aus so wat tollem wie Trauben so wat doofes wie Wein machen kann«.

Lieber John, bleib, wie Du bist. Und vor allem: bleib gesund!

Gerhard Keck

LIEBER JOHN,

»Kompetenzen sind unverwechselbar in Bezug auf die Handlungsfähigkeit – sie ermöglichen selbst organisiertes, kreatives Handeln in eine offene Zukunft hinein!«. Diesen Satz, den Du so und so ähnlich schon häufig skizziert hast, treibt mich beinahe jeden Tag um. Und er treibt mich an. Denn es geht um das konkrete Tun, um das Machen, auch in schwierigsten Situationen. Es geht um die Selbstorganisation, um das eigene Kümmern – ohne selbstverständlich die Um- und Mitwelt aus den Augen zu verlieren. Hier zeigt sich auch die Verbindung zu den Wurzeln subsidiären Denkens und Handels, in denen nicht nur auf andere geschaut wird, sondern auch die Frage zur Diskussion steht: Was kann ich machen? Was kann ich leisten? Und was kann ich organisieren? Und es geht letztlich darum, offene Situationen zu meistern. Neues anzugehen, die Ängste, die dabei entstehen, ernst zu nehmen, aber mit ihnen zu arbeiten und an ihnen zu wachsen. Allein und mit anderen gemeinsam!

Die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Herausforderungen benötigen Menschen, die die Möglichkeiten aufgreifen, ihre Kompetenzen zu entwickeln, sie zu modellieren und auch anderen eine Grundlage für deren Kompetenzentwicklung zu geben. Durch Deine Arbeit über Kompetenzen und Kompetenzentwicklung hast Du ohne Zweifel für viele Menschen eine wichtige Basis geschaffen, ihren Herausforderungen und die Herausforderungen der Gesellschaft im wahrsten Sinne des Wortes »kompetent« zu begegnen. Du hast sie zur Arbeit mit dem Kompetenzbegriff, aber auch mit der Kompetenzentwicklung in der praktischen Umsetzung motiviert und begeistert. Denn ohne diese Begeisterung für die eigene Entwicklung von Kompetenzen fällt es schwer, »am Ball zu bleiben« und sich den Herausforderungen im oben beschriebenen Sinne zu stellen.

Die Herausforderung der demografischen Entwicklung hierzulande wird uns in Zukunft die vielfältigsten Kompetenzen abverlangen. Das wird selbstverständlich nicht nur eine Aufgabe für die junge Generation sein, die sich mit Lernen, Qualifikation und Kompetenzentwicklung beschäftigt und sich in diesen Feldern tummelt. Die alternde Gesellschaft macht »neue Kompetenzen« erforderlich, die viel mehr den Blick auf alle Generationen und das Miteinander richtet. Die Kompetenzentwicklung und -förderung von älteren Menschen wird zusehends in den Fokus der Diskussion rücken und wir werden uns der Frage stellen müssen, wie sich diese älteren Menschen in das Heute und Morgen einbringen können und wollen. Kompetenzen sind nicht an Zeiten gebunden. Aber in unterschiedlichen Zeiten gibt es immer wieder »andere und neue Kompetenzen«, die es aufzuspüren und die es zu entwickeln gilt.

Mein lieber John, an dieser Stelle ein herzliches Dankeschön für die zahlreichen Impulse, die Du mir und vielen anderen, die ich kenne, gegeben hast. Danke für die zahlreichen Gespräche – konstruktiv und zuweilen, Gott sei Dank, philosophisch. Ich wünsche Dir zu Deinem 70. Geburtstag weiterhin beste Schaffenskraft für die Zukunft, natürlich gute Gesundheit und von ganzem Herzen Zeit mit Menschen, mit denen Du gerne zusammen bist. Uns allen wünsche ich einen John Erpenbeck, der weiterhin nicht mit fruchtbaren Impulsen geizt und uns – ganz im Sinne von Sokrates – die Fragezeichen an die richtigen Stellen setzt!

Dein

Joachim Sailer



JOHN ERPENBECK

WAS »SIND« KOMPETENZEN?

INHALT

1	Was »sind« Kompetenzen?	3
2	Historische Überlegungen	4
3	Funktionale Überlegungen	11
4	Wie viele Kompetenzen gibt es?	18
4.1	Metakompetenzen	18
4.2	Basiskompetenzen	19
4.3	Schlüsselkompetenzen	20
4.4	Querschnittskompetenzen	21
4.4.1	Eigenschaften sind keine Fähigkeiten	24
4.4.2	Fähigkeiten sind keine Eigenschaften	24
5	Wie kann man Kompetenzen charakterisieren und erfassen?	26
5.1	Quantitative Verfahren	27
5.2	Qualitative Verfahren	29
5.3	Hybride Verfahren	30
6	Wie lassen sich Kompetenzen fördern und entwickeln?	33
6.1	Lernorte von Kompetenzen	35
6.2	Lernformen von Kompetenzen	36
6.3	Praxisstufe der Kompetenzaneignung	39
6.4	Coachingstufe der Kompetenzaneignung	42
6.5	Trainingsstufe der Kompetenzaneignung	45
7	Kompetenzentwicklung aktuell	51
	Anhang	57

1 WAS »SIND« KOMPETENZEN?

Begriffe sind gefährlich. Besonders solche, die wir tagtäglich verwenden, und von denen wir deshalb glauben, was sie bezeichnen, was sie bedeuten, sei einigermaßen klar. Bewusstsein, Wissen, Fähigkeit, Talent, Persönlichkeit, und eben Kompetenz sind solche Begriffsfallen. Erst wenn wir uns in Überlegungen verfangen, was damit wohl gemeint sei, spüren wir die Fallstricke. Zu spät – Nachdenken lässt sich nicht mehr vermeiden. Gut – dann wollen wir uns der Kompetenz, den Kompetenzen nachdenklich aber furchtlos nähern.

Drei Wege der Annäherung sehe ich, und will sie probeweise beschreiten.

Erstens bin ich überzeugt, dass man das heutige Kompetenzverständnis, den aktuellen Gebrauch des Begriffs nicht ohne historische Überlegungen versteht. Kompetenzen gab es schon immer. Aber erst seit etwa zwanzig Jahren reden wir und redet alle Welt von Kompetenzen. Backkompetenz, Brunnenbohrkompetenz, Dienstleistungskompetenz – ein Gutwort? Besitzt nicht auch der Trickbetrüger ein hohes Maß an Sozialkompetenz? Also kein Gutwort? Was ist Kompetenz »wirklich«?

Zweitens, so glaube und hoffe ich, helfen aus diesem Dilemma der changierenden Bedeutungen funktionale Überlegungen. Was meinen die meisten Autoren die heute Kompetenzen analysieren, bewerten und entwickeln, gibt es da ein grundsätzlich einheitliches Verständnis? Wie werden Kompetenzen genutzt und eingesetzt? Warum spielen Kompetenzen, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklungsbemühungen in modernen Unternehmen eine so große Rolle? Werden Schulen, Berufsbildungseinrichtungen und Universitäten doch irgendwann zu Institutionen der Kompetenzentwicklung statt der Wissensvermittlung?

Drittens will ich einen kurzen Blick auf die aktuelle Kompetenzentwicklung an der Universität richten, an der ich arbeite, der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE). Mit einem konsequenten Projekt-Kompetenz-Studium hat sich die SIBE an die Spitze der Kompetenzen entwickelnden deutschen Hochschulen und Universitäten gesetzt. Wie dieses Studium abläuft, streife ich aber nur kurz, weil es an anderer Stelle weiter ausgeführt wird.

2 HISTORISCHE ÜBERLEGUNGEN

Zunächst eine historische Rückblende.¹ Noch vor vier Jahrzehnten, vor dem Beginn der modernen Kompetenzforschung, war klar, was man mit Kompetenz meinte, wenn man Kompetenz sagte. Eine Versicherung ist kompetent für die Bearbeitung spezieller Schadensfälle. Ein Diplomat ist kompetent für aktuelle Fragen des Nahen Ostens. Ein Bankangestellter ist kompetent, mit Firmenkunden über neue Formen der Finanzierung eines innovativen Unternehmens zu sprechen. Der Antrag auf eine Visa- oder Mastercard muss von einem Kompetenzträger unterschrieben werden. In all diesen Fällen bedeutet Kompetenz nicht mehr und nicht weniger als Zuständigkeit – eine Bedeutung, die das Wort schon im römischen Recht und später im Mittelalter besaß, wo es als »zuständig«, »befugt«, »rechtmäßig« verstanden wurde. Seit dem 19. Jahrhundert bezeichnet Kompetenz im Verwaltungsrecht die Bindung einer Behörde an ihre Funktion, aber auch die Befugnis und Rechtmäßigkeit von Organen, Institutionen und Personen.

Allerdings reicht die Kompetenzgeschichte viel länger zurück.² Der lateinische Begriff *competentia* stammt von dem Verb *competere* ab. Er bedeutet zusammentreffen, etwas gemeinsam erstreben, gesetzlich erfordern, aber auch zukommen, zustehen. Im klassischen Latein wurde das Substantiv *competentia* im Sinne von Zusammentreffen oder Übereinstimmung gebraucht. Die römischen Rechtsgelehrten gebrauchten offensichtlich nur das Adjektiv *competens* im Sinne von zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich. Bereits im römischen Recht hatte sich das *beneficium competentiae* als ein Instrument etabliert, dem Schuldner nur soviel Geld abzunehmen, dass ihm das Existenzminimum zum Lebensunterhalt gewährt bleibt. Bis heute ist das *beneficium competentiae* in der Rechtsprechung die Einrede des Notbedarfs gegenüber Verurteilung und Vollstreckung. Seit dem 13. Jahrhundert bezeichnet *competentia* entsprechend die jemandem zustehenden Einkünfte, den notwendigen Lebensunterhalt, insbesondere den Notbedarf der Kleriker.



1 | Mittelalterliche Buchmalerei – *competentia* als Notbedarf von Klerikern

Am Ende des 16. Jahrhunderts taucht in den Wörterbüchern immer wieder der Aspekt des Mitbewerbers um ein und dieselbe Sache auf, als Competitor. Eine kompetente Person ist im 16. Jahrhundert eine Person, die geschickt, ordentlich und fügsam ist, sich gebühlich benimmt, aber auch im Wettbewerb mit anderen steht, welche um dieselbe Sache streiten. Der Aspekt des Wettbewerbes und der Konkurrenz taucht also schon in dieser Zeit in der Sprache auf, und deutet auf eine sich verändernde gesellschaftliche Situation hin. Im Englischen taucht, an der Wende zum 17. Jahrhundert, der Aspekt des Wettstreitens, des sich Bemühens um Meisterschaft, explizit in der Bedeutung des Wortes auf. Aus dem alten, lateinischen competere entsteht offensichtlich der Aspekt des Wettstreites, des Wettbewerbes um ein und dasselbe Ding oder ein und dieselbe Stelle, in dem Sinne, wer der bessere Bewerber ist. Etwa seit der Mitte des 18. Jahrhunderts sind Kompetenz, Kompetenzstreit und Kompetenzkonflikt mit der Ausdifferenzierung einer modernen, arbeitsteiligen und funktionalen Gesellschaftsorganisation verbunden.³

Wenn man schon den Blick so weit zurück schweifen lässt muss man sich klar machen, dass natürlich auch Kompetenz im heute wichtigsten Sinne, als Fähigkeit zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in offenen Problem- und Entscheidungssituationen nicht nur existierte, sondern auch planmäßig weitergegeben wurde. Ein markantes Beispiel: Ein Schüler der Rubens – Werkstatt (und das gilt für alle handwerklichen und künstlerischen Werkstätten) lernte nicht nur die Formen- und Materialkunde seiner Zeit; er reifte zu einer Persönlichkeit (personale Kompetenzen), er entwickelte starke, oft mit einer intensiven Reisetätigkeit verbundene Aktivitäten (aktivitätsbezogene Kompetenzen), er lernte neues maltechnisches und -methodisches Wissen, aber auch neue Sozialbezüge zwischen Künstler und Kunstliebhaber nicht nur zu verstehen, sondern auch in seinem Handeln fruchtbar zu machen (fachlich-methodische Kompetenzen) und schließlich baute er ein Netz von sozialen Beziehungen im künstlerischen wie im privaten Bereich auf (sozial-kommunikative Kompetenzen).

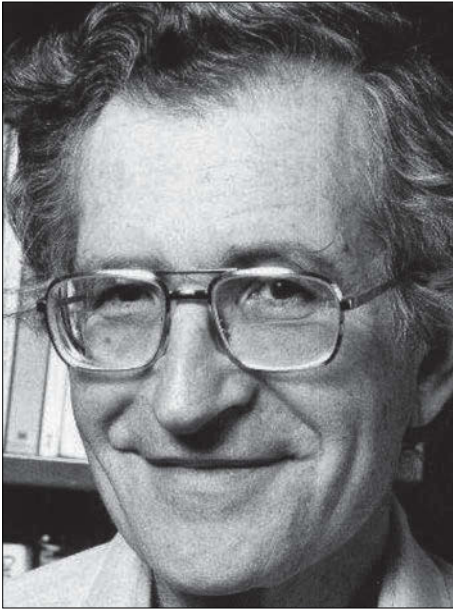
-
- 1 Die folgenden Überlegungen orientieren sich an den Ausführungen im Buch: Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.
 - 2 Huber, H. D. (2004): Im Dschungel der Kompetenzen, in: Hans Dieter Huber, Bettina Lockemann, Michael Scheibel: Visuelle Netze. Wissenräume in der Kunst. Ostfildern-Ruit.
 - 3 Zur Begriffsgeschichte der Kompetenz vgl. Ritter, J., Gründer, K. (Hrg.) (1976): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Darmstadt. Bd. 4, Sp. 918–933.



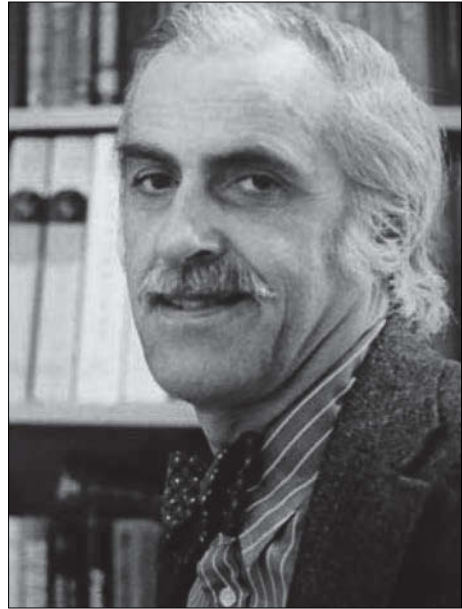
2 | Bild aus der Werkstatt Peter Paul Rubens

Diese Art von Kompetenzen existierte ziemlich sicher seit Anbeginn der handwerkenden Menschheit und wurde mit stets eigenen, von der Wissensweitergabe abgehobenen Methoden verbreitet. Und doch hat sich in den letzten zwanzig Jahren eine Entwicklung vollzogen, die sich nicht einfach als kontinuierliche Fortsetzung verstehen lässt. Huber beobachtet dazu: »Die Deutsche Bibliothek Frankfurt verzeichnet seit 1945 insgesamt 716 Buchtitel, die den Begriff Kompetenz enthalten. Davon sind 74,8% seit 1990 erschienen; davon wiederum 70,5% in den letzten sieben Jahren (vor 2004). Während im Jahr 1990 13 Titel mit dem Titelstichwort Kompetenz erschienen sind, waren es im Jahr 2000 schon 68 und 2001 66 Titel.« Dieser Anstieg setzt sich bis heute fort.⁴

Den ersten Schritt in die neue, immer wichtiger werdende Richtung machte der große Sprachwissenschaftler Noam Chomsky, der 1960 die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele, auch neue, noch nie gehörte Sätze selbst bilden und verstehen zu können, als Sprachkompetenz bezeichnete.⁵



3 | Noam Chomsky



4 | David McClelland

Vor völlig anderem Hintergrund beschrieb 1959 der bekannte Motivationspsychologe Roger W. White Kompetenzen als weder genetisch angeborene noch als biologisches Reifungsprodukt zu verstehende grundlegende, vom Individuum selbst hervorgebrachte Handlungsfähigkeiten, die sich in selbst motivierter Wechselwirkung mit der Umwelt herausbilden.⁶

In der Arbeits- und Organisationspsychologie wurde der Kompetenzgedanke aufgenommen. Ausgehend von der Theorie der Handlungsregulation entstanden in Auseinandersetzung mit den bis dahin vorherrschenden behavioristischen Ansätzen und ihren Reiz – Reaktions-Modellen, die von festliegenden Zielvorgaben ausgingen, Lerntheorien, die Ziele, Erwartungen und Pläne des handelnden Menschen einbezogen und die selbstorganisierte Entwicklung von Modellen, Plänen und Zielen (kognitive Wende) berücksichtigten. Sie waren durch Chomsky maßgeblich beeinflusst. Es bildete sich der Begriff der Handlungskompetenz und damit die Vorstellung einer Wissensbasis, aus der sich beliebig viele Handlungen erzeugen lassen.

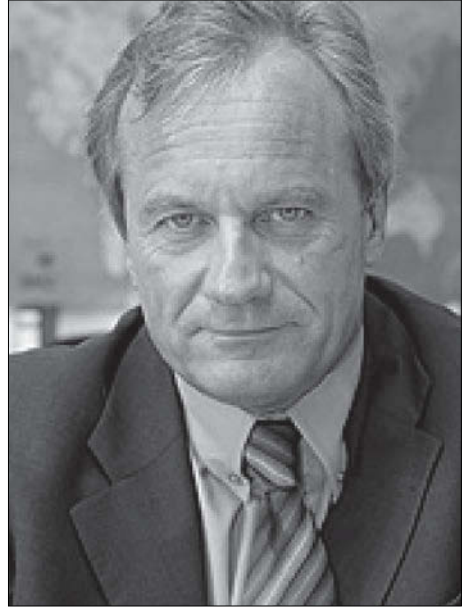
4 Huber, H. D. ebenda.

5 Chomsky, N. (1965) Aspects of the theory of syntax, Cambridge, Mass.

6 Vgl. Frey, D., Greif, S. (Hrg.) (1983), Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München. S. 222–226.



5 | Dieter Mertens



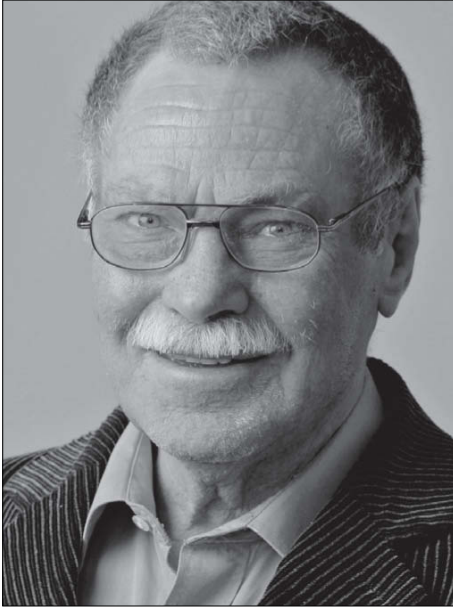
6 | Rolf Arnold

David McClelland schließlich begründete in den siebziger Jahren den »competency approach« der Motivationspsychologie und entwickelte das erste grundlegende Kompetenzmessverfahren.

Bei all diesen und vielen anderen Ansätzen handelt es sich nicht mehr um Befugnisse oder Zuständigkeiten. Vielmehr dreht es sich um Fähigkeiten, angesichts unendlich vieler Sprach-, Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten selbstorganisiert, eigenständig, kreativ handeln zu können. In diesem Sinne hat das Wort, haben moderne Ideen zu Kompetenzentwicklung, Kompetenzmessung und Kompetenztraining Furore gemacht.

Freilich hatte McClelland Recht, wenn er in einem Interview 1997 bemerkte: »A lot of people have jumped on the bandwagon. The danger is that they may not identify competencies properly.«⁷ Der zuweilen abenteuerliche Gebrauch des Terminus Kompetenz gibt ihm Recht.

Ich glaube, für die deutsche Entwicklung des Kompetenzdenkens sind zwei weitere Marksteine maßgeblich. In seinem Furore machenden Buch »Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation« äußerte Georg Picht 1964 die Befürchtung, die bundesdeutsche Wirtschaft werde ohne qualifizierten Nachwuchs ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit verlieren. Dieses bildungspolitische Fanal und die Forderung nach einem »Notstandsprogramm« waren der Startschuss für die beispiellose Kampagne zur Bildungsexpansion von 1969 an unter der Regierung Brandt. Sie wurde primär als Qualifikationskampagne geführt.



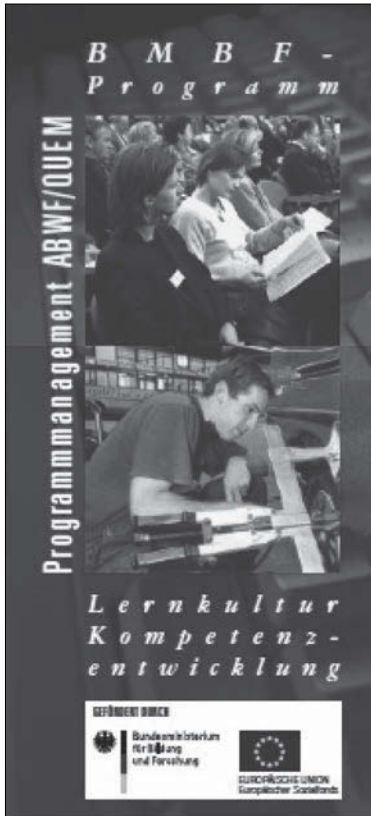
7 | Horst Siebert

Doch schon bald kamen Zweifel auf, ob die Sach- und Fachqualifizierung der Weisheit letzter Schluss sei, schließlich brauchten die so Qualifizierten ebenso personale, aktivitätsbezogene und soziale Fähigkeiten, das Gelernte auch sinnvoll in das berufliche Handeln umzusetzen. Diese Fähigkeiten nannte Dieter Mertens »Schlüsselqualifikationen« und verstand darunter »Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl an Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.«. Eine klare und auch heute noch gültige Kompetenzdefinition.⁸ Der andere Markstein war das Eindringen von Selbstorganisationsgedanken in das seit 150 Jahren in wesentlichen Herangehensweisen unveränderte pädagogisch-instruktivistische, Nürnberger-Trichterartige Denken. »Eine gute Schule erkennt man nicht daran, dass die Lehrer Fragen stellen können, sondern daran, dass die Schüler das können« – diese Zitat eines finnischen Lehrers stellt Peter Struck seinem schulkritischen Credo voran.⁹

7 K. Adams (1997): Interview with David McClelland. Interview with the founding father of the competency approach: David McClelland. In *Competency*, Bd. 4 No. 3, Frühjahr 1997, S.18–23.

8 Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*. Jhg. 7, H. 1 Nürnberg 1974.

9 hierzu Struck, P. (2007, 2. Aufl.): *Die 15 Gebote des Lernens. Schule nach PISA*. Darmstadt.



8 | Programm Lernkultur
Kompetenzentwicklung

Mit angeregt durch Siegfried S. Schmidts Streitschrift »Radikaler Konstruktivismus«¹⁰ entwickelten Rolf Arnold, Horst Siebert und weitere Pädagogen seit Mitte der 80er Jahre den so genannten Pädagogischen Konstruktivismus als eine spezifisch auf pädagogische Probleme zugeschnittene Selbstorganisations-theorie. Sie interpretiert den Lernprozess als einen individuellen Vorgang der aktiven Wissenskonstruktion: Wissen wird nicht einfach angeeignet oder durch Instruktion übernommen, sondern selbstorganisiert und individuell unterschiedlich konstruiert. Dementsprechend ist Wissen nicht direkt vermittelbar, sondern nur durch Ermöglichung von Lernprozessen (Ermöglichungsdidaktik): »Erwachsene – so scheint es – sind lernfähig, aber unbelehrbar.«¹¹

In den neunziger Jahren entwickelte sich – auch unter dem Eindruck der weitgehend nutzlosen Qualifizierungskampagnen in Ostdeutschland – eine Vielzahl von kompetenzorientierten Forschungen und praktischen Ansätzen.¹² Sie wurden ab 2000 in dem großen Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) »Lernkultur Kompetenzentwicklung« zusammengeführt.¹³

Seither haben sich die Verhältnisse fast umgekehrt. Rein kognitivistisch orientierte Mess- und Vergleichsmethoden wie PISA, TIMSS und PIRLS verkaufen sich als kompetenzorientiert. Qualifikationsorientierte Kammerprüfungen behaupten, sie seien auf Kompetenzen gerichtet. Weiterbildungseinrichtungen, die nach wie vor frontal unterrichten und Wissen zertifizieren, verstehen sich nun als Kompetenzvermittler. Kompetenz ist zum gängigen Reklamewort avanciert.

Wurden noch in den siebziger, achtziger Jahren Basiskompetenzen als Schlüsselqualifikationen bezeichnet, dem qualifikationsorientierten Weiterbildungs-Zeitgeist entsprechend, so werden heute umstandslos Wissensbestandteile, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen und Persönlichkeitseigenschaften als Kompetenzen benannt. Dagegen hilft weder Sprachkritik noch Wortnormierung. Vielmehr muss man sich klar machen, was funktional hinter dem Boom des Worts Kompetenz steht.



9 | Moderne Werbung mit dem Kompetenzgedanken

3 FUNKTIONALE ÜBERLEGUNGEN

Wir haben es heute, tausendfach festgestellt und wiederholt, objektiv mit einer globalisierten, immer komplexer, dynamischer, vernetzter und unsicherer werdenden Lebens- und Arbeitswelt zu tun. Sie bildet den Begriffsgrund für den Kompetenzboom – wie man auch Kompetenzen im einzelnen fasst und beschreibt. Es bedarf einfach eines besonderen Begriffs, um unsere Handlungsfähigkeiten angesichts eben dieser neuen Lebens- und Arbeitswelt (Risikogesellschaft), angesichts unseres zunehmend unsicheren Wissens, unseres »ins Offene« hinein kreativen Handelns zu benennen, also Selbstorganisationsfähigkeiten des Handelns (Selbstorganisationsdispositionen) zu erfassen. Dabei ist es zunächst weniger wichtig, ob man von Schlüsselqualifikationen, von Talenten, von Soft Skills oder von Kompetenzen handelt. Der Begriff Kompetenz hat sich einfach weitgehend durchgesetzt; wo Talentmanagement wirksam sein soll, wird es mit Kompetenzmanagement weitgehend identisch.¹⁴

Der Kompetenzbegriff wird vielfältig, oft missbräuchlich ausufernd, verwendet. Schreibt man die von verschiedenen Forschern verwendeten Kompetenzdefinitionen untereinander, ergibt sich ein Bild scheinbar großer Heterogenität.¹⁵ Eine genauere Analyse der Definitionen individueller Kompetenzen – und um diese geht es hier vor allem – ergibt jedoch große Gemeinsamkeiten:

-
- 10 Schmidt, S. J. (1986): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main.
 - 11 Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main. S. 46.
 - 12 Sauer, J. M. (2000). Genese des Forschungs- und Entwicklungsprogramms »Lernkultur Kompetenzentwicklung«. In: QUEM (Hrg.). Bulletin berufliche Kompetenzentwicklung. H. 5.
 - 13 QUEM (2006): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung«. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster, New York, München, Berlin.
 - 14 Steinweg, S. (2009): Systematisches Talentmanagement. Stuttgart.

– **Handlungsorientierung:**

Kompetenzen sind handlungsorientiert, wollen künftige Handlungsmöglichkeiten erfassen und verbessern.

– **Fähigkeitsbezug:**

Kompetenzen sind Handlungsfähigkeiten, allerdings keine beliebigen – etwa bloß repetitive oder reproduktive – sondern solche, um offene Problemsituationen selbst organisiert und kreativ zu bewältigen. Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen geistigen und physischen Handelns,¹⁶ wenn man unter Dispositionen die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit versteht.¹⁷ Es handelt sich bei Kompetenzen also um keine Fähigkeiten an sich, sondern um bestimmte Befähigungen, die ein kreatives Handeln unter Unsicherheit, bei offenem Handlungsausgang, bei großer Komplexität der Handlungsbedingungen ermöglichen.

– **Selbstorganisations-(Komplexitäts-)begründung:**

Kompetenzen beziehen sich damit stets auf selbst organisiertes Handeln. Generalisiert kann man Kompetenzen als evolutionär entstandene Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen (Pfade) verstehen. Hier wird einerseits der Aspekt des phylogenetischen, ontogenetischen und aktualgenetischen Gewordenseins von Kompetenzen angenommen. Andererseits wird klargestellt, dass nicht jede Problemsituation kompetent bewältigt werden kann.¹⁸

– **Grundkompetenzen:**

Die meisten Kompetenzforscher gehen in großer Einheitlichkeit von bestimmten Grundkompetenzen (Basiskompetenzen, Key-Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen) aus, nämlich von personalen, aktivitätsbezogenen, fachlichen und methodischen sowie von sozial-kommunikativen. Die aktivitätsbezogenen Kompetenzen werden oft unter die personalen und sozial-kommunikativen gezählt, sind aber stets mit benannt. Eine so komfortable Situation, dass über die Grunddimensionen eine grundlegende Einigkeit herrscht, gibt es beispielsweise unter Persönlichkeitsforschern, in Persönlichkeitstheorien, überhaupt nicht.

– **Kompetenzerfassung:**

Auch darüber, dass Kompetenzen prinzipiell – mit unterschiedlichen Methoden und mit unterschiedlicher Genauigkeit – erfasst werden können, herrscht Einigkeit.¹⁹ Die Objektivität, Validität und Reliabilität der benutzten Verfahren lässt sich abschätzen. Die Aussagekraft ist in der Regel höher, als die der oft untersuchten, viel kritisierten Schulzensuren-Systeme.

– **Kompetenzabgrenzung:**

Kompetenzen lassen sich von Fertigkeiten, von Wissen im engeren Sinne und von Qualifikationen klar abgrenzen. Jene sind Grundlage von Kompetenzen, sie sind aber keine Kompetenzen. Das führt zu dem gleich noch einmal bemühten Inklusionsmodell der Kompetenzen.

– **Kompetenzkerne:**

Das sind interiorisierte, das heißt in Form eigener Emotionen und Motivationen handlungswirksam gewordene Regeln, Werten und Normen. Regeln, Werte und Normen sind als Ordner selbstorganisierten Handelns zu begreifen.

– **Kompetenzentwicklung:**

Nicht über die einzelnen Methoden, wohl aber über die Möglichkeiten und Notwendigkeiten von Kompetenzentwicklung sind sich die in diesem Bereich Forschenden und Arbeitenden einig. Einig sind sie sich auch darin, dass Kompetenzen prinzipiell nicht in Formen der Wissensvermittlung weitergegeben werden können. Plakativ verkürzt kann man sagen, dass Kompetenzvermittlung stets Wissensvermittlung plus Wertvermittlung ist.

Auf einen so großen Bestand an gemeinsamen Erfahrungen, Überzeugungen und Methoden können im pädagogischen Rahmen nur wenige Ansätze zurückgreifen!²⁰

In einer Gesellschaft, in der viele politische, ökonomische und soziale Prozesse komplex und dynamisch sind, da sind nicht nur Befähigungen gefragt, sich von einem klar definierten Anfangszustand – der Aufgabe, dem Problem – zu einem klar definierten Endzustand zu bewegen – der Aufgabenerfüllung, der Problemlösung. Diese sind vielmehr Teil umfassenderer Fähigkeiten, nämlich innovativ, kreativ Neues zu entwickeln – Ergebnisse, die nicht nur die Nutzer sondern auch die Entwickler überraschen.

15 Sydow, J., Duschek, S., Möllering, G., Rometsch, M. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie. Wiesbaden. S. 25.

16 Erpenbeck, J., Heyse, V. (2007, 2. Aufl.): Die Kompetenzbiografie. Münster New York, München, Berlin; Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (Hrg.) (2007, 2. Aufl.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.

17 Kossakowski, A. (1981): Disposition. In: Clauß, G., Kulka, H., Lompscher, J. u. a. (Hrg): Wörterbuch der Psychologie, Leipzig.

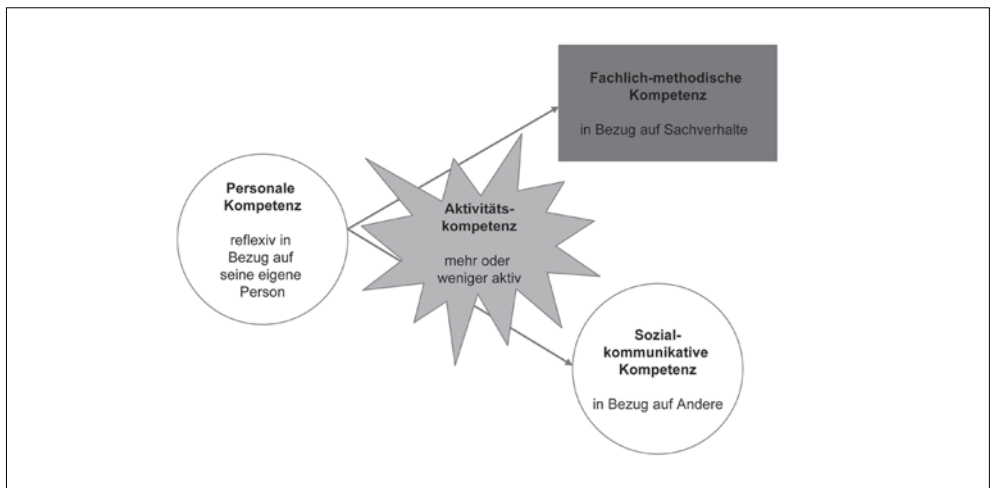
18 Kappelhoff, P. (2004): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. Berlin.

19 Gnahn 2007, Erpenbeck / von Rosenstiel 2007.

20 Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (2009): Vom Oberlehrer zur Kompetenzhebamme. Kompetenzentwicklung als Zukunft der Weiterbildung. Weiterbildung, Heft 2, 2009, S. 6–9.

Es handelt sich also, verallgemeinert, um Fähigkeiten, selbstorganisiert zu denken und zu handeln:

- In Bezug auf sich selbst (**P**: personale Kompetenzen)
- mit mehr oder weniger Antrieb, Gewolltes in Handlungen umzusetzen (**A**: aktivitätsbezogene Kompetenzen)
- gestützt auf fachliches und methodisches Wissen, auf Erfahrungen und Expertise (**F**: fachlich-methodische Kompetenzen)
- unter Einsatz der eigenen kommunikativen und kooperativen Möglichkeiten (**S**: sozial-kommunikative Kompetenzen).



10 | Personale Kompetenz, Aktivitätsbezogene Kompetenz, Fachlich–methodische Kompetenz, Sozial–kommunikative Kompetenz als Grundkompetenzen

Es gibt keine Kompetenzen ohne physische oder geistige Fertigkeiten, ohne Wissen, ohne Qualifikationen. Fertigkeiten, Wissen, Qualifikationen sind jedoch keine Garanten für Kompetenzen. Als tatenarm und gedankenvoll hatte Hölderlin einst die Deutschen gegeißelt. Der Fachidiot, der alles weiß und wenig kann, ist ein Schimpfwort. Jeder kennt, keiner mag den hoch qualifizierten Inkompetenten. Kompetenzen sind mehr als Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen, sie sind etwas anderes. Eben weil sie konstitutiv interiorisierte Regeln, Werte und Normen als Kompetenzkerne enthalten. Ihr Erwerb erfordert nicht nur fachlich-methodische, sondern auch emotionale Intelligenz.

Wie lassen sich dann aber Fertigkeiten, einfachere Fähigkeiten, Wissen und Qualifikationen charakterisieren?

- Fertigkeiten bezeichnen durch Übung automatisierte Komponenten von Tätigkeiten, meist auf sensumotorischem Gebiet, unter geringer Bewusstseinskontrolle, in stereotypen beruflichen Anforderungsbereichen, auch im kognitiven Bereich, wie beim Multiplizieren oder Auswendiglernen, beim elementaren Lesen und Rechnen. Lese- und Rechenfertigkeiten sind Voraussetzungen jeder Kompetenzentwicklung, aber nicht eigentlich Kompetenzen. Fertigkeiten haben das individuelle Verhalten, den psychophysischen Tätigkeits- und Handlungsprozess als Ganzes im Blick. Sie sind handlungszentriert. Fertigkeiten sind beispielsweise Klavierspielen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprechen, Fußballspielen, etc. Der Erwerb einer Fertigkeit ist nicht ausschließlich von Begabungen und Talenten abhängig, sondern von auch von Übung, von anderen bereits erlernten Fertigkeiten, von Kenntnissen und Erfahrungen.²¹
- Fähigkeiten bezeichnen verfestigte Systeme verallgemeinerter psychophysischer Handlungsprozesse²², einschließlich der zur Ausführung einer Tätigkeit oder Handlung erforderlichen inneren psychischen Bedingungen und der lebensgeschichtlich unter bestimmten Anlagevoraussetzungen erworbene Eigenschaften, die den Tätigkeits- und Handlungsvollzug steuern. Man unterscheidet oft allgemeine (z. B. abstraktions- oder flexibilitätsbezogene), bereichsspezifische (z. B. allgemeine körperlich-sportliche, sprachliche, logisch-mathematische, künstlerische) und berufsspezifische (z. B. spezielle technische, handwerkliche, künstlerische) Fähigkeiten.²³ Fähigkeiten können sich gleichermaßen auf einfache, anforderungsorientierte wie auf selbstorganisative Handlungssituationen beziehen. Kompetenzen können deshalb immer auch als Fähigkeiten gesehen werden, aber viele Fähigkeiten sind keine Kompetenzen. Der Fähigkeitsbegriff ohne Spezifizierungen ist, ähnlich wie der Vermögensbegriff des 18. und 19. Jahrhunderts zu breit und allgemein, um mit ihm wissenschaftlich sinnvoll arbeiten zu können.
- Wissen im engeren Sinne lässt sich, der Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie folgend, im Unterschied zum Meinen (Meinung) und Glauben (Glaube) als Kenntnis verstehen, die auf Begründungen bezogen ist und strengen Überprüfungspostulaten unterliegt – institutionalisiert gewonnen im Rahmen der Wissenschaft.²⁴

21 Hacker, W.: Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern, Göttingen. Hacker, W. (1973): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin. S. 500. Clauß, G.; Kulka, H.; Rösler, H.-D.; Lompscher, J.; Timpe, K.-P. & Vorweg, G. (Hrg.) (1995): Wörterbuch der Psychologie. 5. völlig überarbeitete Auflage. Frankfurt/M. S. 188 f. Teichler, U. (1995): Qualifikationsforschung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrg.). Handbuch der Berufsbildung. Opladen. S. 655.

22 Hacker, W. (1973): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin. S. 500.

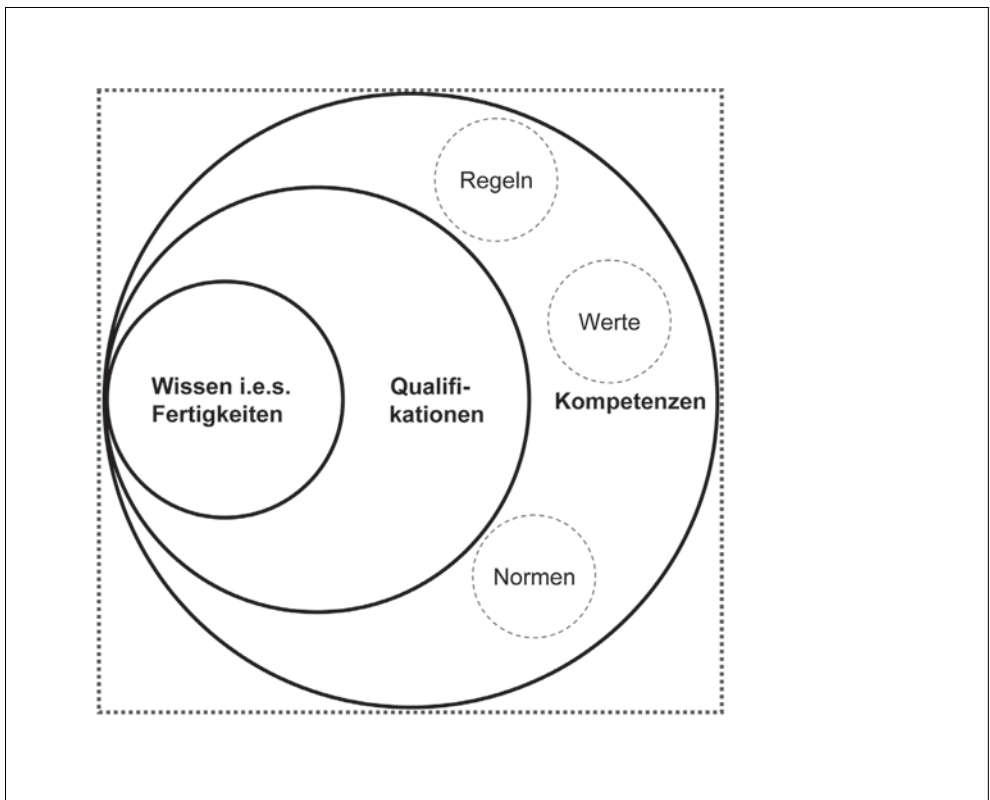
23 Clauß, G.; Kulka, H.; Rösler, H.-D.; Lompscher, J.; Timpe, K.-P. & Vorweg, G. (Hrg.) (1995): Wörterbuch der Psychologie. 5. völlig überarbeitete Auflage. Frankfurt/M. S. 188f.

24 Mittelstraß, J. (1996): Wissen. In: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 4. Stuttgart, Weimar. S. 718.

- Qualifikationen bezeichnen klar zu umreißende Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können. Sie sind handlungszentriert und in der Regel so eindeutig zu fassen, dass sie in Zertifizierungsprozeduren außerhalb der Arbeitsprozesse überprüft werden können.²⁵

Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Qualifikationen allein reichen meist nicht aus, um erfolgreich zu handeln. Kompetenzen bedürfen des Wissens im engeren Sinne, der Fertigkeiten und Qualifikationen, sind aber zugleich, wie ausgeführt, viel mehr.

Das veranschaulicht die folgende Abbildung:



11 | Das Inklusionsmodell: Kompetenzen schließen Wissen, Fertigkeiten, Qualifikationen ein, diese sind aber keine Kompetenzen

Um Kompetenzen intendiert zu erwerben, sind besondere, ein Wertlernen einschließende Lernmethoden notwendig, von denen in der Abbildung stichwortartig einige angegeben sind; das muss zu einer Systematik des Kompetenzzlernens vertieft werden.

Besonders wichtig ist das Verhältnis von Qualifikation und Kompetenz. Kompetenzentwicklung bedarf eines hohen Niveaus von Qualifizierung. Hochkompetente sind stets auch qualifiziert. Kompetenzen bauen auf Qualifikationen, setzen sie voraus – und sind doch mehr und anderes. Wir können, mit Rolf Arnold²⁶ Qualifikationen und Kompetenzen folgendermaßen gegenüberstellen:

<u>Qualifikation</u>	<u>Kompetenz</u>
ist immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet, also fremdorganisiert	beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit
beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, ist also objektbezogen	ist subjektbezogen
ist auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt	bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch
ist auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zitiert werden können	Lernen öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung; Kompetenz umfasst die Vielzahl der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen
rückt mit seiner Orientierung auf verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vom klassischen Bildungsideal (Humboldts »proportionierlicher Ausbildung aller Kräfte«) ab	nähert sich dem klassischen Bildungsideal auf eine neue, zeitgemäße Weise

12 | Unterschiede zwischen Qualifikationen und Kompetenzen (nach R. Arnold)

Jedes Lernen hat die Vermittlung von Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen gleichermaßen im Blick zu behalten. Dabei geht es um die Einschätzung des jeweiligen Lernangebots (curricularer Aspekt), des Lernprozesses (prozessualer Aspekt) und der im geistigen oder physischen Handeln sich manifestierenden Lernresultate (performativer Aspekt). Während beim Wissen im engeren Sinne, beim Sachwissen das Schwergewicht auf dem Angebotsaspekt liegt (Verringerung der Differenz Wissensangebot/Gedächtnisinhalt), liegt bei den Fertigkeiten das Schwergewicht auf dem Prozessaspekt (Verringerung der Differenz Normprozess/Realprozess des Handelns). Bei der Qualifikation geht es um die Fähigkeiten zum Erreichen eines vorgegebenen Handlungszieles (Verringerung der Differenz angestrebtes

²⁵ Teichler (1995): 501. Handbuch Kompetenzmessung.

²⁶ Arnold, R. (2000): Qualifikation. In: Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E.: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 269.

Handlungsergebnis/erreichtes Handlungsergebnis). Bei Kompetenzen geht es ebenfalls um ein Handlungsergebnis, aber um ein selbstgesteuertes (self directed), selbstorganisativ erreichtes. (Beurteilung der Differenz verschiedener, kreativ erreichbarer Handlungsergebnisse, die nicht von vornherein feststehen). Kompetenz manifestiert sich erst in der Performanz.

Kompetenzen sind also unverwechselbar in Bezug auf die *Handlungsfähigkeit* – sie ermöglichen selbstorganisatives, kreatives Handeln in eine offene Zukunft hinein –, in Bezug auf die innere *Struktur* – sie »enthalten« Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Qualifikationen, sind aber um Wertekerne zentriert – und in Bezug auf die *Prozesse* des Lernens – sie haben ihr Schwergewicht auf der Handlungsausführung, dem performativen Aspekt. Ohne Kompetenzvermittlung und -entwicklung ist kein modernes Lernen möglich.

Nachdem ich bisher zum einen verfolgt habe, wie sich unser Kompetenzverständnis historisch herausgebildet hat, zum anderen inwiefern die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Gegenwart Kompetenzen als Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ in eine offene Zukunft hinein zu handeln, funktional erfordern und schließlich, wie sich Kompetenzen von anderen Handlungsvoraussetzungen wie Fertigkeiten, Wissen im engeren Sinne und Qualifikationen funktional abgrenzen, möchte ich nun mit Bezug auf diese Funktionalität folgenden Fragen nachgehen:

- Wie viele Kompetenzen gibt es?
- Wie kann man Kompetenzen charakterisieren und erfassen?
- Wie lassen sich Kompetenzen fördern und entwickeln?

4 WIE VIELE KOMPETENZEN GIBT ES?

Wir gehen heute von einer differenzierten Kompetenzarchitektur aus.

4.1 METAKOMPETENZEN

Das Fundament sind so genannte Metakompetenzen.²⁷ Dies sind die allgemeinen Fähigkeiten zur Selbstorganisation (»self direction«). Sie umfassen beispielsweise:

- Selbsterkenntnisvermögen,
- Selbstdistanz,
- Wertoffenheit,
- Situations- und Kontextidentifikationsfähigkeit,
- Interventions- und Lösungsfähigkeit

alles Selbstorganisationsdispositionen » 2. Ordnung«.²⁸

4.2 BASISKOMPETENZEN

Auf ihnen setzen die Basiskompetenzgruppen (key competences) auf, die bereits als

- Personale Kompetenzen (P)
- Aktivitätsbezogene Kompetenzen (A)
- Fachlich-methodische Kompetenzen (F) und
- Sozial-kommunikative Kompetenzen (S)

namhaft gemacht wurden. Sie werden, wie dargelegt, von nahezu allen Kompetenzforschern in vergleichbarer Weise benutzt. Sie sind in sehr allgemeiner Weise auf gegenständliches und kommunikatives Handeln bezogen. Misst man sie wie reine Persönlichkeitseigenschaften, führt dies in die Irre.²⁹

Diese Basiskompetenzen

- umfassen die Fähigkeiten, das eigene Handeln selbstorganisiert, selbstreflexiv und kritisch zu hinterfragen und eigene produktive, kreativitätsfördernde Einstellungen, Werthaltungen, Ideale usw. zu entwickeln (P)
- umfassen weiterhin die Fähigkeiten, selbstorganisiert, aktiv und willensstark erzielte Ergebnisse umsetzen zu können, alles Wissen und Werten integrierend. Man kann Rolf Wunderer folgend, verallgemeinernd auch von Umsetzungskompetenzen³⁰ sprechen (A)
- umfassen ebenso die Fähigkeiten, mit dem Spitzenstand des notwendigen fachlichen und methodischen Wissen gut ausgerüstet und über eigenes, einzigartiges Wissen verfügend schier unlösbare Probleme selbstorganisiert und schöpferisch bewältigen zu können; das meint eben nicht »nur« Sach- und Fachwissen sondern schließt interiorisierte, in Form eigener Emotionen und Motivationen angeeignete Regeln, Werte und Normen wie auch eigene Erfahrungen ein (F)
- umfassen schließlich die Fähigkeiten, Kommunikations- und Kooperationsprozesse auf interpersonaler oder /und interorganisationaler Ebene selbstorganisiert so zu optimieren, zu effektivieren und Konfliktpotenziale zu minimieren, dass sie zu höchstmöglicher Kreativität des individuellen und korporativen Handelns und zum Beschreiten neuer »Pfade« führen (S)

27 Bergmann, G., Daub, J., Meurer, G. (2003): Die absolute Kompetenz. Von der Kompetenz zur Metakompetenz. Siegen.

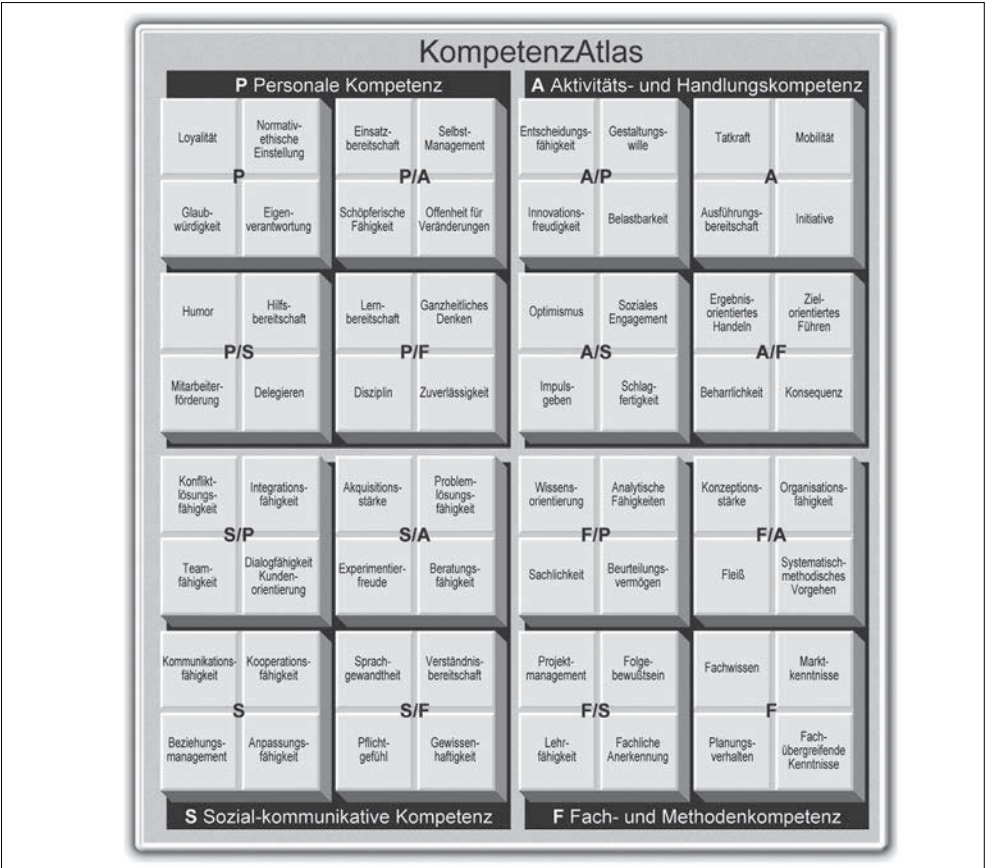
28 Ebenda.

29 Heyse, V., Erpenbeck, J., Ortman, S. (Hrg.) (2009): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin.

30 Wunderer, R., Bruch, H. (2000): Umsetzungskompetenz – Diagnose und Förderung in Theorie und Unternehmenspraxis. München.

4.3 SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Detailliertere (Teil-)Kompetenzen, wie sie besonders im Unternehmensalltag (Assessments, Stellenbeschreibungen usw.) umfangreich benutzt werden, sind meist auf betriebliche oder umfassendere Problemsituationen bezogen. Es gibt eine Fülle solcher Schlüsselkompetenzen.³¹ Das theoretische wie praktische Problem besteht aber darin, sie unter plausiblen Gesichtspunkten zu ordnen, zu definieren und zu einem praktikablen Set zusammenzufassen, der für Unternehmen ein sinnvolles Kompetenzmanagement ermöglicht und personalwirtschaftlich schlüssige Aussagen zu Individual- und Teamkompetenzen gestattet. Ein solches praktikables Set liefert das auch an der SIBE umfangreich eingesetzte KODE®X Kompetenzmanagementsystem. Dieses versucht, die Fülle von hunderten »herumgeisternden« Kompetenzbegriffen auf ein überschaubares Tableau von 64 zu reduzieren.³² Der zugrunde liegende Kompetenzatlas, der sich durch einen Synonymatlas erweitern lässt³³ hat sich inzwischen vielfach bewährt.



4.4 QUERSCHNITTSKOMPETENZEN

Schließlich gibt es Kompetenzen wie z. B. interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz, Führungskompetenz, Innovationskompetenz usw., die genau besehen nur im übergreifenden Sinne existieren. Das kann man sich am Beispiel der interkulturellen Kompetenzen klar machen. Es gibt keine genuinen interkulturellen (Teil-)Kompetenzen.

Verallgemeinernd kann unter interkultureller Kompetenz nämlich die Befähigung verstanden werden, aufgeschlossen gegenüber Neuem, bisher Unbekannten zu sein, sich auf neue Menschen und Situationen einstellen zu können und dabei persönlich hinzuzulernen, in interkulturell geprägten Situationen mit Angehörigen verschiedener ethnischer Gruppen und in fremdkultureller Umgebung zu kommunizieren, um effektiv und professionell tätig werden zu können. Dabei ist jedoch die Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem, das auf andere Menschen Zugehen und Kommunizieren nichts für interkulturelle Kompetenzen spezifisches. Beschrieben wird vielmehr der Einsatz von Basis- und Schlüsselkompetenzen in einer kulturellen Überschneidungssituation.³⁴ Analog lässt sich in Bezug auf Medien-, Führungs- und Innovationssituationen argumentieren.

Erst von diesem Bezug auf allgemeinere Kompetenzen ausgehend, lässt sich dann eine Haltung und ein Bewusstsein für Andersartigkeit, Vielfalt und Toleranz entwickeln, das sich im Beobachten, Suchen nach Erfahrungsaustausch und Vergleichen durch Selbstreflexion – einschließlich einer kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen – äußert.

Eben weil interkulturelle Kompetenzen keine eigenständigen Kompetenzen sind, lassen sich die dafür wichtigen abgeleiteten Kompetenzbündel den Basiskompetenzen zuordnen:

- Den **Personalen Kompetenzen** sind zuzuordnen Multiperspektivität, also ein Problem aus mehreren Perspektiven sowohl aus Sicht der Mehrheiten als auch der Minderheiten zu betrachten; dies auch in Bezug auf verschiedene kulturelle Positionen; Selbstreflexivität, d. h. sich mit der eigenen Sicht- und Wahrnehmungsweise kritisch auseinander zu setzen, Mut zu haben, Unsicherheiten auszuhalten und ein Gefühl für angemessenes Verhalten zu entwickeln. Hinzu kommen normativ-ethische Einstellungen wie die Achtung von Menschenrechten, die Wahrung sozialer Gerechtigkeit, die Achtung demokratischer Grundregeln und die Berücksichtigung der Rechte von Minderheiten.

31 Hänggi, G. (1998): Macht der Kompetenz. Ausschöpfung der Leistungspotentiale durch zukunftsgerichtete Kompetenzentwicklung. Frechen-Königsdorf.

32 Erpenbeck, J., Heyse, V., Max, H. (2001): KODE®-System. Vertrieb und Training über ACT GbR, Regensburg.

33 Heyse, V., Erpenbeck, J. (Hrsg.) (2007): KompetenzManagement. Münster, New York, München, Berlin.

34 Vgl. <https://www.komuniki.com/>.

- Den **Aktivitäts- und Handlungskompetenzen** sind die Kompetenzbündel zuzuordnen, nicht nach festgefahrenen Mustern zu handeln, sondern sich der Situation und dem Kontext anzupassen, sowie Fähigkeiten zur flexiblen Einarbeitung in neue Aufgaben aktiv zu entwickeln.
- Den **Fach- und Methodenkompetenzen** sind wissensbezogene Teilkompetenzen zuzuordnen wie die Kenntnis über die Heterogenität von kulturellen Gruppen, das Wissen über soziale Bedeutung und Funktion von Stereotypen und Vorurteilen (Images, Fremdbilder...), landeskundliches, kulturelles und landesrechtliches Wissen, Wissen über die soziale Konstruiertheit von »Rassen«, Ethnien, Nationen, Fähigkeiten interkultureller Probleme und Lebenszusammenhänge von anderen zu unterscheiden und kulturell unterschiedliche Regeln der Interaktion und der Entwicklung von Lösungsstrategien zu kennen und zu akzeptieren. Dabei handelt es sich immer um ein vielfältig bewertetes Wissen, nie um reine Informationen.
- Den **Sozial-kommunikativen Kompetenzen** sind wiederum eigene Kompetenzbündel zuzuordnen, wie die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen, Sensibilität gegenüber erfahrener Diskriminierung und Ausgrenzung bei Angehörigen anderer kultureller Gruppen zu entwickeln, Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit zum kollegialen und kooperativen Umgang mit anderen Personen und Gruppen bis hin zur Konfliktlösungsfähigkeit weiterzuentwickeln und schließlich die Fähigkeit, scheinbar selbstverständliche Handlungs- und Deutungsmuster der eigenen kulturellen Gruppe zu hinterfragen.

Bezogen auf den zuvor dargestellten Kompetenzatlas können also jene Schlüsselkompetenzen herausgefiltert und den Basiskompetenzen zugeordnet werden, die für ein interkulturell effizientes Verhalten besonders wichtig sind:

<u>Interkulturelle Kompetenz</u>	
<u>Personale Kompetenzen</u> – Normativ-ethische Einstellung (P) – Humor (P/S) – Hilfsbereitschaft (P/S) – Lernbereitschaft (P/F) – Ganzheitliches Denken (P/F) – Offenheit für Veränderungen (P/A)	<u>Aktivitäts- und Handlungskompetenzen</u> – Tatkraft (A) – Belastbarkeit (A/P)
<u>Sozial-kommunikative Kompetenzen</u> – Kommunikationsfähigkeit (S) – Beziehungsmanagement (S) – Konfliktlösungsfähigkeit (S/P) – Integrationsfähigkeit (S/P) – Verständnisbereitschaft (S/F) – Problemlösungsfähigkeit (S/A)	<u>Fach- und Methodenkompetenzen</u> – Analytische Fähigkeiten (F/P)

Der Erwerb interkultureller Kompetenz kann durch Bildungsmaßnahmen unterstützt werden, wie z. B. multikulturell zusammengesetzte Projektgruppen; reflektierte Erfahrungen/intensive Erfahrungsaustausche mit multikulturell erfahrenen Personen; intensives Kompetenz – Selbsttraining, z. B. mit Modulen Informations- und Trainingsprogrammen³⁵; Simulationen; Übungen; Rollenspiele; Trainings; »Ausländer-Patenschaften«; Theater- und Medienprojekte; sportliche Aktivitäten; Erzählcafés usw.³⁶

Wenn wir also fragen, was Kompetenzen »sind«, so eröffnet sich jetzt neben der allgemeinen Ansicht, die Kompetenzen als Fähigkeiten zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in offenen Problem- und Entscheidungssituationen zeichnet, eine differenziertere Ansicht, die eine ganze Kompetenzarchitektur umfasst:

Querschnittskompetenzen
Schlüsselkompetenzen
Basiskompetenzen
Metakompetenzen

15 | Die Kompetenzarchitektur

Eine weitere Feststellung scheint mir hier wichtig, um zu begreifen, was Kompetenzen in all ihrer architektonischen Vielfalt und in ihrer Funktionalität »sind«.

Kompetenzen sind natürlich ein Teil der Persönlichkeit. Sie sind aber keine Persönlichkeitseigenschaften. Das sind nämlich hypothetisch angenommene Eigenschaften, die in unterschiedlichen Ausprägungen allen Menschen eigen sind. Eigenschaften bezeichnen generell Merkmale, die einem Ding, Prozess oder einer Beziehung zukommen. Persönlichkeitseigenschaften sind folglich Personen zukommende oder zugeschriebene Merkmale; die Person steht im Mittelpunkt. Grundlegende Persönlichkeitseigenschaften lassen sich nur schwer und kaum gezielt verändern. Die Postulierung von Persönlichkeitseigenschaften ist die Voraussetzung von Persönlichkeitstests. Ziel des Eigenschaftsparadigmas ist es, die individuellen Besonderheiten von Menschen durch ihre Eigenschaften zu beschreiben. Die Persönlichkeit wird in diesem (stark eingegengten) Verständnis als »geordnete Gesamtheit all dieser Eigenschaften« verstanden. Das spezifische Verhalten einer Person wird, neben Situationseinflüssen, durch ihre Eigenschaften erklärt. »Eigenschaften werden als zumindest mittelfristig relativ stabil verstanden. Langfristige Veränderungen werden als durchaus möglich angesehen, u. a. bedingt durch kritische Lebensereignisse (wie z. B. Krankheit, Tod, Arbeitsplatzverlust u. ä.).³⁷

35 Heyse, V., Erpenbeck, J. (2004): Kompetenztraining. Stuttgart.

36 Heyse, V. (2006): Interkulturelle Kompetenzen. In: CeKom® Bulletin. Regensburg.

37 Hossiep, R., Mülhau, O. (2005): Personalauswahl und -entwicklung mit Persönlichkeitstests. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag. S. 16.

Beispiele für Persönlichkeitseigenschaften sind beispielsweise die Big-Five Persönlichkeitsfaktoren, die ein vielfach akzeptiertes Modell von fünf basalen Persönlichkeitseigenschaften bilden: Emotionale Instabilität (Neurotizismus), Extraversion, Offenheit für Erfahrungen (Kultur, Intellekt), Verträglichkeit (Soziabilität, Liebenswürdigkeit), Gewissenhaftigkeit. Auf dem Eigenschaftsparadigma basieren viele Tests, auch manche, die sich in zu hinterfragender Weise als Kompetenztests verstehen (MBTI – an C.G. Jungs Typentheorie anknüpfend, 16 PF-R, NEO-FFI, NEO-PI-R, LMI, Enneagramm, pro facts, DISG, INSIGHTS – letztere beiden haben die Emotionstheorie von W.M.Marstone zur Grundlage, also auch eine Eigenschaftstheorie).³⁸

Im Gegensatz zu Persönlichkeitseigenschaften sind Kompetenzen wie ausgeführt auf eine besondere Art von Handlungsfähigkeiten bezogen. Darauf wird später noch einmal vertief eingegangen.

4.4.1 EIGENSCHAFTEN SIND KEINE FÄHIGKEITEN

Der Schluss von Persönlichkeitseigenschaften auf Kompetenzen ist folglich falsch. Persönlichkeitseigenschaften beschreiben keine Fähigkeiten geistigen oder physischen Handelns. Sie können bestenfalls solchen Fähigkeiten zugrunde liegen, diese Fähigkeiten können in bestimmten Persönlichkeitseigenschaften und Talenten begründet sein.

Der Schluss von Persönlichkeitseigenschaften auf Handlungsfähigkeiten ist aber aus noch einem anderen Grunde fragwürdig. Persönlichkeitseigenschaften können sich im Laufe des Lebens verändern, lassen sich aber kaum gezielt trainieren. Kompetenzen sollen und müssen sich verändern, können geplant entwickelt, trainiert und gemanagt werden. Personalentwicklung ist also keine Entwicklung der Persönlichkeitseigenschaften, sondern der Kompetenzen der Mitarbeiter.

4.4.2 FÄHIGKEITEN SIND KEINE EIGENSCHAFTEN

Sie bezeichnen Relationen zwischen Personen und den von ihnen vorgefundenen oder ihnen gebotenen Handlungsbedingungen.³⁹ Fähigkeiten werden erst im Handeln manifest, außerhalb der Handlung haben sie keine Wirklichkeit. Das Handeln, die Performanz steht im Mittelpunkt. Fähigkeiten lassen sich gezielt verändern, trainieren.

Kompetenzen sind nicht irgendwelche Fähigkeiten, auch nicht irgendwelche Handlungsfähigkeiten. Eine Blechstanze Tag für Tag in der gleichen Weise zu bedienen, würden wir als Fähigkeit, aber nie als Kompetenz charakterisieren. Kompetenz deckt einen spezifischen Fähigkeitsbereich ab, eben den, selbstorganisiert in offenen Problemsituationen handeln zu können.⁴⁰

Menschen verfügen über unterschiedliche Kompetenzen, die notwendig sind, um in verschiedene Situationen physischen oder geistigen Handelns erfolgreich zu sein. Kompetenzen zeigen

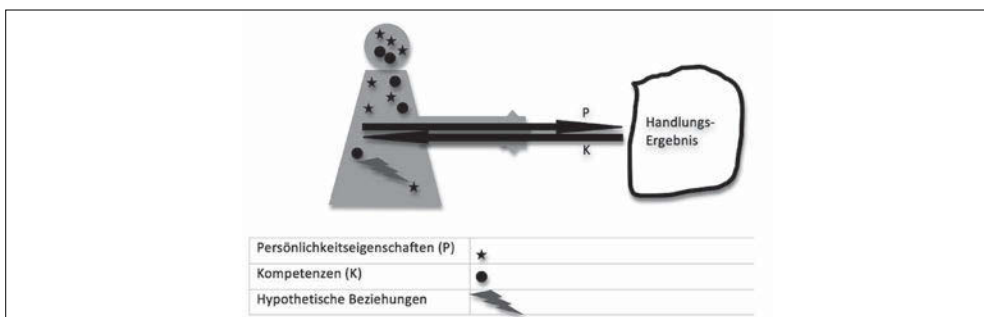
sich beispielsweise in Führungsfähigkeiten oder Fähigkeiten zur Selbstreflexion. Für Unternehmen sind besonders jene Kompetenzen interessant, die sich auf die Bewältigung von Leistungsanforderungen in offenen Problemsituationen beziehen. Individuelle Kompetenzen lassen sich im Gegensatz zu Persönlichkeitseigenschaften systematisch trainieren.

Beispiele für Persönlichkeitseigenschaften habe ich bereits genannt. Beispiele für Fähigkeiten sind Einsatzbereitschaft, Hilfsbereitschaft, Eigenverantwortung, Generalisierungsfähigkeit, Klassifizierungsfähigkeit.

Der Schluss von einer Persönlichkeitseigenschaft auf eine Kompetenz ist stets mit einer gedanklichen Übertragungsleistung verbunden und oft sehr fragwürdig: So kann man z. B. nicht von der Eigenschaft Extraversion auf die Fähigkeit, sozial zu handeln und zu kommunizieren, also auf die sozial-kommunikative Kompetenz schließen. Der Extrovertierte kann seiner Umwelt gehörig auf den Wecker gehen. Zudem muss man beachten, dass viele substantivierte Adjektive sowohl als Eigenschaft wie als Fähigkeit interpretiert werden können: Flexibilität kann als Persönlichkeitsmerkmal, aber auch als Fähigkeit gelesen werden, auf eine bestimmte Weise zu handeln.

Ob man Persönlichkeitseigenschaften oder Kompetenzen im Blick hat, entspricht also einer grundlegend unterschiedlichen Sicht auf den geistig und physisch handelnden Menschen, unabhängig von spezifischen Persönlichkeitstheorien oder Kompetenzansätzen: Entweder man schließt von Persönlichkeitseigenschaften auf das künftige Handlungsergebnis, die Performanz (P). Oder man schließt von der Performanz, dem Handlungsergebnis auf bestimmte Fähigkeiten, die auch künftig ein erfolgreiches, selbstorganisiertes Handeln der Person in offenen Problemsituationen ermöglichen (K).

Diese unterschiedlichen Sichten veranschaulicht folgende Abbildung:



16 | Zum Unterschied von Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen als selbstorganisativen, kreativen Handlungsfähigkeiten

38 ebenda, S. 20 ff.

39 Lompscher, J., (1991): Fähigkeit. In: Hörz, H. u. a. (Hrsg.): Philosophie und Naturwissenschaften. Wörterbuch. Berlin. S. 305.

40 Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (2007) Handbuch Kompetenzmessung (2. Aufl). Stuttgart. S. XXXVII.

Persönlichkeitstheorien gehen von unterschiedlichen Modellen der Persönlichkeit aus, die durch jeweils einen Satz von Persönlichkeitseigenschaften charakterisiert sind. Diese Eigenschaften sind – gleichsam wie Farben oder Merkmale – dem Menschen eingeheftet. Wenn er handelt, versucht man, zwischen diesen Eigenschaften und seinem Handeln Korrelationen herzustellen. Auf diese Weise werden, oft vollkommen unterschiedlich, beobachtbare Handlungsweisen erklärt.

Kompetenzansätze beobachten zunächst einmal das Handeln eines Menschen in offenen Problemsituationen. Aus der Bewältigung dieser Situationen schließen sie auf spezifische Handlungsfähigkeiten, die eine solche Bewältigung ermöglichen. Benutzt man einen umfassenden Dispositionsbegriff, der lebenslang erworbene Fähigkeiten einbezieht, kann man auch von Dispositionen selbstorganisierten Handelns, von Selbstorganisationsdispositionen sprechen.

Zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Selbstorganisationsdispositionen können, müssen aber keine definierten Beziehungen bestehen.

Während sich Persönlichkeitstheoretiker über die grundlegenden Persönlichkeitseigenschaften trotz der Big Five oft fundamental uneinig sind, weisen Kompetenzansätze, wie erwähnt, trotz unterschiedlicher Redeweisen große Gemeinsamkeiten in der Benennung der Grundkompetenzen oder Schlüsselkompetenzen (key competences) auf.

5 WIE KANN MAN KOMPETENZEN CHARAKTERISIEREN UND ERFASSEN?

Heute liegt eine umfangreiche Literatur zur Kompetenzerfassung in Face-to-face- und Online-Form vor.⁴¹ Dort sind die meisten relevanten Verfahren besprochen, die Möglichkeiten und Probleme ausführlich dargelegt, so dass ich mich hier auf wesentliche Aspekte beschränken kann.

Vernünftiger Weise sollte man von mehreren und unterschiedlichen Formen der Kompetenzerfassung ausgehen:

- Kompetenztest: quantitative Messung
- Kompetenzpass: qualitative Charakterisierung
- Kompetenzbiografie: komparative Beschreibung
- Kompetenzsimulation: simulative Abbildung
- Kompetenzsituation, Arbeitsproben: beobachtende Erfassung

5.1 QUANTITATIVE VERFAHREN

Zu den Kompetenztests sei hier angemerkt, dass es sich eben nicht um Persönlichkeitstests handelt, dass folglich viele testtheoretische Zugangsweisen modifiziert und transformiert werden müssen.

In Bezug auf die klassischen und immer wieder nachgefragten Charakteristika psychologischer Tests Objektivität, Reliabilität und Validität ist zunächst einmal zu betonen, dass Kompetenzen keine bloßen psychischen Eigenschaften sind, die methodisch unreflektierte Anwendung jener Charakteristika also problematisch ist. Entsprechende Überlegungen haben Volker Heyse und ich in Bezug auf das inzwischen breit in Unternehmen und Hochschulen – auch in der SIBE – eingesetzte KODE®-Verfahren durchgespielt und diskutiert.⁴²

Echte quantitative Kompetenzmessverfahren sind in der Regel nicht als psychometrische Tests konzipiert. Sie bauen auf einem differenzierten, selbstorganisationstheoretisch untermauerten Kompetenzmodell auf, das sich in der Praxis umfassend bewährt hat, weisen aber keine kontextfreien Persönlichkeitsaspekte nach. Sie schließen vielmehr aus der Performanz der Handlungsergebnisse auf implizite Dispositionen (Verhaltensvoraussetzungen), die zu eben jenen Handlungsergebnissen führten. Solche Dispositionen, die implizite Wertungen und Erfahrungen in bestimmten Kontextsituationen einschließen, sind messmethodisch schwerer zugänglich.

Es werden also keine wie immer konstruierten psychischen Eigenschaften gemessen, sondern Dispositionen, welche die Güte von kreativem Handeln charakterisieren. Insofern haben Aussagen zu Re-Test Reliabilität und Validität stets eine eingeschränkte Gültigkeit. Sie sind nur zu treffen, wenn das Verfahren, entgegen seinen Intentionen, gerade nicht in Kompetenzentwicklungsprozessen benutzt wird. Viel wichtiger allerdings ist, ob sich ein quantitatives Messverfahren wirklich sinnvoll als Instrument der Unterstützung und Entwicklung von Kompetenzen eingesetzt werden kann, dabei akzeptiert wird und sich bewährt. Diese Akzeptanz muss im Sinne einer sozialen Validität (Schuler) bestätigt werden. Sie ist bei Kompetenzen vor allem in Anpassungsleistungen und Bewährungen in neuen oder besonders komplizierten Handlungssituationen zu prüfen. Deshalb können keine herkömmlichen Tests zum 1:1-Validitätsnachweis einbezogen werden. Insofern hat das Konzept »Validität« eine falsche epistemologische Konnotation, wenn damit eine »wahre« Abbildung innerer Zustände gemeint ist.

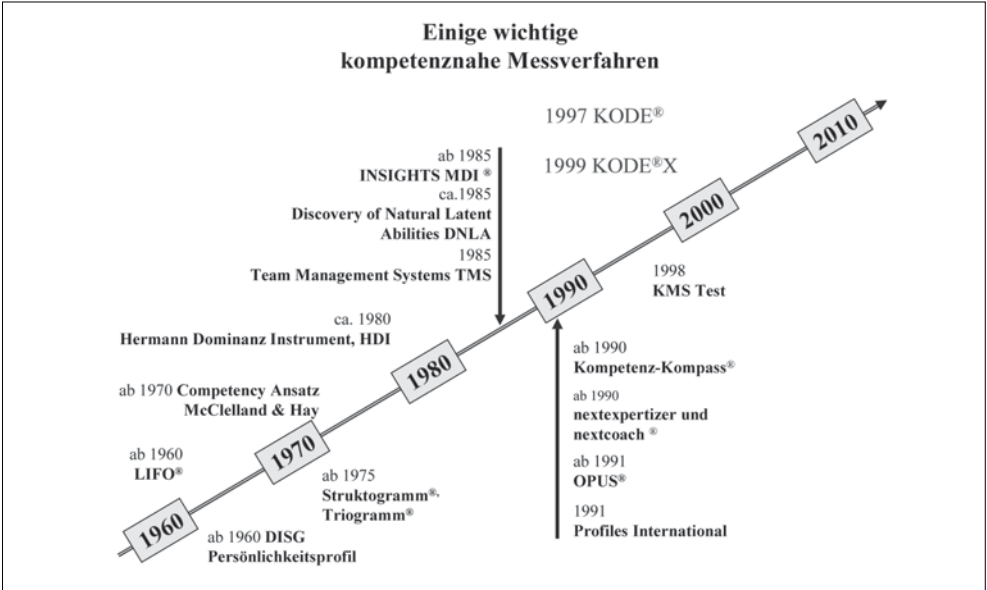
41 Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (2007): Handbuch Kompetenzmessung (2. Aufl.). Stuttgart; Ridder, H.-G., Bruns, H.-J., Brünn, S. (2004): Online und Multimediainstrumente zur Kompetenzerfassung. QUEM-Report, Berlin; Hofer, S. (2004): Internationale Kompetenz Zertifizierung. Vergleichende Analysen und Rückschlüsse für ein deutsches System. Münster, New York, München, Berlin; Kauffeld, S. (2006): Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Stuttgart.

42 Heyse, V., Erpenbeck, J. (2009): Qualitätsanforderungen an KODE®. In: Heyse, V., Erpenbeck, J. (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin.

In der Praxis steht man oft vor einer paradoxen Situation: Einerseits gehen immer mehr Unternehmen zum Aufbau von Kompetenz-Managementsystemen über. Andererseits dominieren dabei noch oft traditionelle Modelle, die wieder relativ unbeeinflussbare Persönlichkeits-Eigenschaften in den Vordergrund stellen – allerdings hinter einer Kompetenz-Fassade. Und es werden einseitig die Gütekriterien psychometrischer Verfahren auf theoretisch anders basierte Verfahren übertragen, anstatt den Nachweis von Kompetenzverstärkungen oder – Veränderungen insbesondere im Rahmen biografischer Prozess-Evaluationen anzustreben.

Wenn man, entgegen den Intentionen eines Kompetenzmessverfahrens, darauf achtet, dass in einem Test-Zeitraum möglichst keine Kompetenzveränderungen stattfinden, kann man natürlich in einer an klassischer Testtheorie orientierten Weise nach Objektivität, Reliabilität und Validität des Verfahrens fragen. Großen Wert sollte man zudem auf die Prüfung der sozialen Validität (Akzeptanz) aus Nutzersicht sowie auf den Nachweis des praktischen Nutzens legen.⁴³

Einige quantitative Verfahren der Kompetenzmessung, die wir im Zusammenhang mit KODE® untersucht und eingeschätzt haben, zeigt die folgende, nach den ungefähren Entstehungsdaten bis ca. 2000 geordnete Abbildung; die Selbstdarstellungen dieser Verfahren findet man größtenteils im Handbuch Kompetenzmessung. Einige neuere sind in der 2. Auflage dazu gekommen, etwa der hamet 2, Modul 3 und 4, der becobi®-Kompetenzcheck, die Führungsstilanalyse LEAD, das Kompetenzentwicklungsmodell auf Basis des Entwicklungsquadrats, das BALI-F-Verfahren, der nextmoderator, ASSESS, das Handlungsorientierte Kompetenzprofil und andere.



5.2 QUALITATIVE VERFAHREN

Eine zunehmende Rolle spielen in jüngster Zeit qualitative und komparative Kompetenzerfassungsformen. Komparative Formen sind in Kompetenzbiografien kondensiert, und werden bei kompetenzbiografischen Interviews und Befragungen besonders deutlich.⁴⁴ Vor allem aber sind es qualitative Verfahren, die sich durchsetzen. So etwa der ProfilPASS, der Kompetenznachweis Kultur, das Verfahren der Kompetenzenbilanzen. Zu dieser Gruppe gehören weitere, die sich z. T. europaweit durchgesetzt haben, wie der »Klassiker«, die französischen Kompetenzbilanzen, aber auch das in der Schweiz breit eingesetzte CH-Q-Verfahren, das Realkompetanse-Verfahren in Norwegen u. a.⁴⁵ Qualitative Kompetenzerfassungsverfahren haben quantitativen gegenüber bestimmte Vorzüge. Sie

- sind national und international breit kommunizierbar,
- sind von Personalverantwortlichen leicht verwertbar,
- sind von Laien lesbar und dienen damit auch der bilanzierten Person ohne große »Erklärungen«,
- berücksichtigen formell, non-formell und informell erworbene Kompetenzen gleichermaßen,
- vereinen Erfassen, Beurteilen und Entwickeln.

Allerdings folgen sie einer anderen Begründung für ihre Qualitätsstandards: Qualitative Charakterisierungen und komparative Beschreibungen bedürfen spezifischer, inhaltsanalytischer Gütekriterien.

43 Das haben wir in Bezug auf KODE® durchgeführt und nachgewiesen, dass das Verfahren den klassischen Gütekriterien nicht nur genügt, sondern sie größtenteils »sehr gut« erfüllt und sich insbesondere der Nachweis eines hohen praktischen Nutzens erbringen lässt. Letzteres ist ein großes Manko bei vielen psychometrischen Verfahren. Insbesondere die Objektivität und die Half-Split-Reliabilität wurden als sehr hoch bestätigt. Auch die Test-Retest-Reliabilität (Stabilität), die Interrater-Reliabilität und die Fremdeinschätzer-Reliabilität wurden als hoch nachgewiesen. In Bezug auf die Validität wurden empirische und systematische Aspekte der Konstruktvalidität überprüft und die inhaltliche Validität, die Kriteriumsvalidität, die prognostische Validität, die inkrementelle Validität, die externe Validität sowie insbesondere die soziale Validität (Akzeptanz) als gut analysiert. Vgl. Heyse, V., Erpenbeck, J. (2009), ebenda. Der Anwendungsprozess des KODE® wurde im Bewerber-assessment der SIBE an den Maßstäben der DIN-Norm 33430 (»Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen«) überprüft und zertifiziert.

44 Erpenbeck, J., Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiografie (2. Aufl.). Münster, New York, München, Berlin.

45 Vgl. Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (2007) Handbuch Kompetenzmessung (2. Aufl.). Stuttgart; (Haase, 2001–2006).

Das testtheoretische Verständnis von Reliabilität wird dabei sinnvoller Weise substituiert durch die Kriterien

- Stabilität: mehrmalige Inhaltsanalysen des gleichen Materials führen in etwa zu gleichen Ergebnissen,
- Reproduzierbarkeit: die Analyse gleicher Sachverhalte führt unter anderen Umständen, durch andere Analytiker ausgeführt, zu etwa gleichen Ergebnissen und
- Exaktheit: die Ergebnisse gehorchen bestimmten, vorausgesetzten funktionellen Standards.

Das testtheoretische Verständnis von Validität wird abgelöst von den materialorientierten Kriterien

- semantische Gültigkeit: Angemessenheit der Kategoriendefinitionen,
- Stichprobengültigkeit: Übliche Kriterien exakter Stichprobenziehung,
- ergebnisorientierten Kriterien korrelativer Gültigkeit: Überprüfung an Untersuchungen mit ähnlichen Fragestellungen,
- Vorhersagegültigkeit: Überprüfung des Eintreffens, wenn sich aus dem Material sinnvolle Prognosen ableiten lassen
- prozessorientierte Konstruktgültigkeit: Bisherige Erfolge mit ähnlichen Konstrukten, Verweisbarkeit auf etablierte Theorien und Modelle, repräsentative Interpretationen und Experten).⁴⁶

5.3 HYBRIDE VERFAHREN

Einen eigenständigen Typus stellen hybride Kompetenzerfassungsverfahren dar, die in gezieltem Zusammenwirken quantitative und qualitative Verfahren vereinen. Sie vereinen die Vorzüge quantitativer mit denen qualitativer Verfahren. Das methodisch am weitesten entwickelte und verbreitete ist das CeKom[®] Verfahren.⁴⁷ Die einheitliche Einhaltung der Gütekriterien für den quantitativen wie für den qualitativen Teil des hybriden Kompetenzerfassungsverfahrens wird neben der Einhaltung der üblichen Qualitätsmaßstäbe dadurch gewährleistet, dass die dieses System benutzenden Personen und Institutionen nach folgenden, die Qualität sichernden Leitlinien für den Einsatz handeln:

- Die Dauer der eingesetzten Verfahren richtet sich nach dem Grundsatz: So kurz wie möglich, um die größtmögliche Ökonomie für Nutzer und Anwender des Kompetenznachweises zu erzielen, und so lange wie nötig, um die Wissenschaftlichkeit des eingesetzten Instruments voll aufrecht zu erhalten.
- Die Möglichkeit von erwünschten Aussagen muss so weit wie irgend möglich verhindert werden. Dazu muss dem Bilanzierten klar aufgewiesen werden, dass der Kompetenznachweis keine Negativaussagen über ihn zulässt, sondern im Sinne eines Stärkenmanagement die stets positiven Kompetenzen und ihre Gewichtung hervorhebt.

- Im Kompetenznachweis wird klar und wissenschaftlich begründet zwischen Fertigkeiten, Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen unterschieden und der Kompetenzbegriff für Selbstorganisationsdispositionen reserviert.
- Die eingesetzten qualitativen Schritte unterliegen einer strengen zeitökonomischen Optimierung, die sie nicht ausufern lässt.
- Der Datenschutz wird für alle Teilergebnisse und Ergebnisse des Einsatzes des Kompetenznachweises garantiert.

Eine hybride Kompetenzerfassung verkürzt und ökonomisiert das Verfahren erheblich, wirft Verständnisanker auch für Personalverantwortliche, die gern mit Zahlen umgehen und erleichtert den Kompetenzerfassungsprozess selbst.

Das Handbuch Kompetenzmessung bringt die Gesamtheit möglicher Kompetenzerfassungsverfahren in eine Rasterübersicht. Diese kann mittels einer Checkliste ermittelt werden:

46 Mayring, P. (2003, 8. Aufl): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel.

47 Hohenstein, A. (2007): Das CeKom[®]-Verfahren. In: Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart. S. 332 ff.

Checkliste Kompetenzerfassungsverfahren	
Das Verfahren ist vorwiegend auf Kompetenzen gerichtet, die	zur Erreichung eines mehr oder weniger klar umrissenen Zieles notwendig sind
	als Selbstorganisationsdispositionen vorhanden sind um neue unvorhersehbare Situationen kreativ zu bewältigen
Das Verfahren stellt in den Mittelpunkt die Charakterisierung / Messung	personaler Kompetenzen: Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln
	aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen: Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln
	fachlich-methodischer Kompetenzen: Disposition einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln
	sozial-kommunikativer Kompetenzen: Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln
Das Verfahren fasst Kompetenzen vorwiegend auf	als Persönlichkeitseigenschaften; z. B. im Sinne von Motivations- oder Persönlichkeitspsychologie
	als Tätigkeits- und Arbeitsdispositionen; z. B. im Sinne von Tätigkeits- und Arbeitspsychologie
	als verallgemeinerte Qualifikation; z. B. im Sinne kognitiver Psychologie oder pädagogischer Qualifikationsvermittlung und Zertifizierung
	als Kommunikationsvoraussetzungen; z. B. im Sinne von Sozial- oder Kommunikationspsychologie
Das Verfahren hat vorwiegend im Blick	den Ist-Zustand der Kompetenzen
	die Kompetenzentwicklung
Methodologisch ist das Verfahren vorwiegend zu charakterisieren als	objektive Messmethode
	subjektive Messmethode
Das Verfahren ist vorwiegend zuzurechnen	der quantitativen Kompetenzforschung
	der qualitativen Kompetenzforschung

Weitere Bestimmungskriterien sind, ob Verfahren hochstrukturiert oder unstrukturiert, standardisiert, halb standardisiert oder unstandardisiert, kulturgebunden oder kulturfrei, statistisch oder hermeneutisch interpretierbar sind.

Die bio-psycho-sozial begründeten, kulturhistorisch verankerten, biografisch gewordenen und auf mehreren, unvorhersagbaren Pfaden kreativ in die Zukunft weisenden Selbstorganisationsdispositionen des Menschen, seine Kompetenzen, lassen sich also messen, auch zertifizieren, und auf dieser Grundlage entwickeln und managen. Das aber ist die Voraussetzung jeglicher intendierter Kompetenzentwicklung.

6 WIE LASSEN SICH KOMPETENZEN FÖRDERN UND ENTWICKELN?

Wissen führt nicht zum Handeln. Der reglose Buddha weiß enorm viel. Das Handeln bedarf, sofern es nicht mechanisch eingedrillte Verrichtung, sondern eigeninitiativ, selbstorganisiert und kreativ ist, einer Antriebsquelle des gedanklichen oder physischen Tuns, der geistigen oder körperlichen Bewegung. Dies sind auf der Individuenebene Emotionen und Motivationen.

Beide Begriffe enthalten bereits den Bewegungsgedanken:

- Emotion-Affekt, Gefühl: »Das französische Wort gehört zu émouvoir »bewegen, erregen«, das auf lat. emovere »herausbewegen, emporwühlen« (zu movere »bewegen«, vgl. Lokomotive) zurückgeht.«
- Motivation: »Summe der Beweggründe, die Entscheidungen und Handlungen beeinflussen«; Motiv – »Das seit dem 16. Jh. bezeugte Substantiv ist aus mlat. motivum »Beweggrund, Antrieb«, dem substantivierten Neutrum des spätlat.-mlat. Adjektivs motivus »bewegend, antreibend, anreizend«, entlehnt. Motivieren »begründen; zu etwas bewegen, anregen, Antrieb geben« (18. Jh.; aus frz. motiver; die in der 2. Hälfte des 20. Jh.s aufkommende Verwendung im Sinne von »zu etwas bewegen, anregen« erfolgte unter dem Einfluss von engl. to motivate).«⁴⁸

Emotionen und Motivationen entstehen in der Regel im sozialen Handeln. Aufbauend auf wertenden Grundemotionen wie Hunger, Durst oder Sexualtrieb wird im Laufe der menschlich-kulturellen Entwicklung ein ungeheurer Vorrat an sozialen – etwa hedonistischen, utilitaristischen, ästhetischen, ethischen, politischen – Werten entwickelt, der emotional-motivational handlungswirksam wird.

48 Duden (2001): Das Herkunftswörterbuch, 3. Aufl. Mannheim 2001 [CD-ROM]; Das Fremdwörterbuch. 7. Aufl. Mannheim 2001. [CD-ROM].

Um den Zusammenhang von Wissen im engeren Sinne mit Emotionen, Affekten, Motivationen und Kompetenzen zu veranschaulichen, kann man auf die Erkenntnisse moderner Emotions-, Motivations- und Lernpsychologie zurückgreifen. Wenn man die Wissenssebene kurz als »Wissen«, die zu Emotionen und Motivationen interiorisierten Werte als »Werte«, die Handlungsdispositionen als »Fähigkeiten« und die emotional-motivationalen Rückmeldungen des selbstorganisierten Handelns als »Erfahrungen« kennzeichnet, die unter mehr oder weniger großer Willensanstrengung, kurz »Willen« in Form weiteren Handelns realisiert werden, so kann man feststellen:

Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert.

Damit ist klar: Kompetenzentwicklung lässt sich kaum verhindern. In der Arbeit, beim Spiel, beim Sport, in der Familie, im Verein, sogar in Schule, Berufsbildung und Universität erwerben wir, handelnd, Kompetenzen. Dennoch müssen wir zwischen der quasi überall stattfindenden, oft fast beiläufigen *nichtintendierten* Kompetenzentwicklung und der beabsichtigten, der *intendierten* Kompetenzvermittlung unterscheiden. Diese fragt danach, auf welche Weise man systematisch, vorhersagbar und bleibend Bedingungen schaffen kann, die zur gewollten Kompetenzentwicklung führen. Zutreffend hatten Arnold und Siebert eine solche Form der Vermittlung als Ermöglichsdidaktik bezeichnet.

Nebenbei bemerkt: Die strikte Teilung in direktives und selbstorganisiertes Lernen ist natürlich eine überzeichnende Verkürzung. Der Schüler, der in der Physikstunde mit unverständlichem, ihm langweiligen Formelkram behelligt wird, erwirbt zwar keine Fachkompetenzen, nicht einmal länger haftendes Wissen, aber er erwirbt personale Kompetenzen, indem er sein Selbstwertgefühl gegenüber der quälenden Demütigung aufrecht erhält, er erwirbt aktivitätsbezogene Kompetenzen, indem er lernt, mit seinen Kräften gut hauszuhalten und in der Stunde so weit wie möglich abzuschalten, er erwirbt fachlich-methodische Kompetenzen, indem er Vermeidungsstrategien für Themen verinnerlicht, die ihn langweilen und er erhöht seine sozial-kommunikativen Kompetenzen, indem er sich mit vielen nichtssagenden Worten in Prüfungssituationen durchmogelt. Nur die Kompetenz, physikalische Probleme interessant zu finden, selbstständig und mit Spaß anzugehen und kreativ zu lösen, also das, was eigentlich beabsichtigt war, erwirbt er in keiner Weise. Ich will im Folgenden zunächst kurz umreißen, in welchen Formen Kompetenzen in einigen Lebensbereichen – in Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen, in der Arbeit, im sozialen Umfeld – erworben werden, um dann einen Umriss der Formen intendierter Kompetenzvermittlung abzuleiten.

6.1 LERNORTE VON KOMPETENZEN

Es ist eines der größten Probleme traditionellen Unterrichts in der *Schule*, teilweise auch universitärer Vorlesungen, dass viel Wissen und wenig Kompetenzen vermittelt werden. Prominente Schulkritiker bemängeln mit zahlreichen unwiderleglichen Argumenten, dass der reguläre Schulunterricht bis heute stoff- anstatt kompetenzorientiert ist.⁴⁹ Kompetenzorientierte Lernformen haben immer noch den Charakter experimenteller Vorstöße.⁵⁰

Im *berufsbildenden Bereich* sind die Vorstöße in Richtung Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung am weitesten fortgeschritten.⁵¹

Das Lernen in *Weiterbildungseinrichtungen* hat die Umstellung auf eine Kompetenzorientierung noch weitgehend vor sich.⁵²

Nur wenige *Universitäten* wie die Universität St. Gallen, die Fachhochschule des Mittelstandes in Bielefeld, die Fachhochschule für angewandtes Management GmbH in Erding oder die Steinbeis-Hochschule, insbesondere die SIBE, Herrenberg haben sich ein kompetenzorientiertes Studium auf ihre Fahnen geschrieben und verfolgen den Ansatz, Kompetenzentwicklung planvoll in die Curricula einzubauen. Einige Universitäten und Hochschulen haben zumindest fakultative Kompetenznachweis- und -entwicklungssysteme etabliert.⁵³ Dabei folgt das Steinbeis-Transfer-Institut School of International Business and Entrepreneurship (SIBE), dem Prinzip einer konsequenten Kompetenzentwicklungs-Philosophie für Nachwuchsmanager und Führungskräfte wie auch bei der Beratung von Unternehmen, Verwaltungen und Institutionen auf eine besondere Weise. Die systematische Bearbeitung von unternehmensrelevanten Projekten und die daraus erwachsende Kompetenzentwicklung in der unternehmerischen Praxis ist ein zentraler Bestandteil aller Studiengänge. Darüber hinaus wird die Kompetenzentwicklung jedes Studierenden mit modernen Methoden der Kompetenzerfassung dokumentiert und in den Studienverlauf rückgespiegelt. Von der erfolgreichen Umsetzung eines zukunftsorientierten Unternehmens- oder Markterschließungs-Projektes und dem gleichzeitigen Aufbau der erforderlichen, in den Management-Kompetenzen

49 Struck, P. (2007, 2. Aufl.): Die 15 Gebote des Lernens. Schule nach PISA. Darmstadt.

50 Heitkämper, P. (2000): Die Kunst erfolgreichen Lernens. Handbuch kreativer Lehr- und Lernformen; ein Didaktiken-Lexikon. Paderborn.

51 Tenberg, R., Hess, B. (2005): Auseinandersetzung mit Kompetenzen in der Wirtschaft: Explorative Untersuchung über »Kompetenzmanagement« an 14 deutschen Großbetrieben. In: Tramm, T., Brand, W. (Hrsg.): Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ausgabe 8/Juli 2005. Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung.

52 Aulerich, G. (2007): Der Programmbereich »Lernen in Weiterbildungseinrichtungen«. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung« – Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster, New York, München, Berlin. S. 213–270.

53 Erpenbeck, J. (2009): Conspiracies and Competences. In: Ehlers, U., Schneckenberg, D.: Changing Cultures in Higher Education – Moving Ahead to Future Learning. Berlin, Heidelberg.

zusammenlaufenden personalen, aktivitätsbezogenen, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen profitieren sowohl die Unternehmen als auch die Management-Assistenten. Das »Projekt-Kompetenz-Studium« erweist sich also als echte Win-Win-Situation sowohl für die projektgebenden Unternehmen als auch für die projektbearbeitenden Studierenden. Erlerntes Wissen bleibt nicht abstrakt, sondern festigt sich im konkreten Studienprojekt und in der nachgewiesenen Kompetenz. Es ist zu erwarten, dass in den nächsten Jahren viele Universitäten in ähnlicher Weise eigene Kompetenzmanagementsysteme sowie, davon ausgehend, eigene Verfahren der Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung etablieren.

Unumstritten ist, dass die zentralen Orte der Kompetenzentwicklung heute die *Arbeitsprozesse* selbst,⁵⁴ aber auch eine Reihe von Tätigkeitsfeldern im sozialen Umfeld, in Familie, Verein, Ehrenamt usw. sind.⁵⁵ In Bezug auf Arbeitsprozesse ist in einer wachsenden Zahl von Unternehmen eine Trendwende der Personalentwicklung, weg von der klassischen Personalentwicklung und hin zu einem kompetenzorientierten Personalmanagement zu erkennen.

Rund um das *Lernen im sozialen Umfeld* breitet sich ein riesiges, bisher viel zu wenig genutztes Feld für die Entwicklung beruflicher und berufsrelevanter Kompetenzen aus. Lernprozesse in außerbetrieblichen Tätigkeitsfeldern sowie die dabei erworbenen Kompetenzen in allen Bereichen wurden erfolgreich in den Kontext beruflicher Kompetenzentwicklung einbezogen. Dies vor allem mit dem Ziel, bei Arbeitslosigkeit das Potenzial sowie die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und die Übergänge in Arbeit einschließlich der Neuschöpfung erwerbssichernder Tätigkeiten zu gestalten. Zunehmend werden im arbeitsfernen Bereich erworbene Kompetenzen in Lehr-Lernprozesse einbezogen, Lernorte außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen erschlossen, und informell erworbene Kompetenzen aus projekt- und arbeitsnahen Tätigkeiten in Weiterlernanstrengungen integriert.⁵⁶ Ansätze zu einem erfahrungsgeleiteten Arbeiten und Lernen werden immer wichtiger.⁵⁷ Das Heranrücken des Lernens an den Arbeitsprozess und das Tätigsein eröffnet Geringqualifizierten, aber in operativen Tätigkeiten, Informations- und Qualitätsprozessen, Prozesssicherungs- und Arbeitssicherheitsaufgaben ihre Verpflichtungen voll erfüllenden Mitarbeitern die Chance des Weiterlernens, ohne die oft gemiedenen Lehrarrangements.⁵⁸

6.2 LERNFORMEN VON KOMPETENZEN

Die intensive Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen oder im sozialen Umfeld kann bewusst genutzt werden, um eine intendierte Kompetenzentwicklung anzustoßen. Besonders im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung sind Lernformen erprobt worden, bei denen neben notwendigem Sach- und Fachwissen Kompetenzen mit vermittelt werden. Oft wehren sich Erwachsenenbildner aber gegen die Zumutungen eines konsequenten Kompetenzansatzes: Mit der Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen, mit der erfolgreichen Qualifizierung ihrer Kursteilnehmer hätten sie doch bereits Kompetenzen vermittelt, denn ohne diese gäbe es jene nicht.

Die Richtigkeit und Relativität dieses Arguments lässt an der bereits vorgestellten Abbildung zum Verhältnis von Fertigkeiten, Wissen im engeren Sinne, Qualifikationen und Kompetenzen ablesen. In der Tat sind Wissen im engeren Sinne (Informations-, Sach- und Fachwissen) sowie Fertigkeiten und Qualifikationen Voraussetzungen jeglicher Kompetenzen. Sie selbst sind aber keine Kompetenzen. Zur selbst organisierten Handlungsfähigkeit muss über Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen hinaus etwas hinzukommen. Es lässt sich zeigen, dass dies interiorisierte, also zu eigenen Emotionen und Motivationen verinnerlichte Regeln, Werte (Bewertungen) und Normen sind. »Bloß gelernte« Werte sind weitgehend wirkungslos. Nur interiorisierte Werte sind handlungswirksam.

Kompetenzentwicklung muss Wertinteriorisation einschließen. Es gibt das eine nicht ohne das andere.

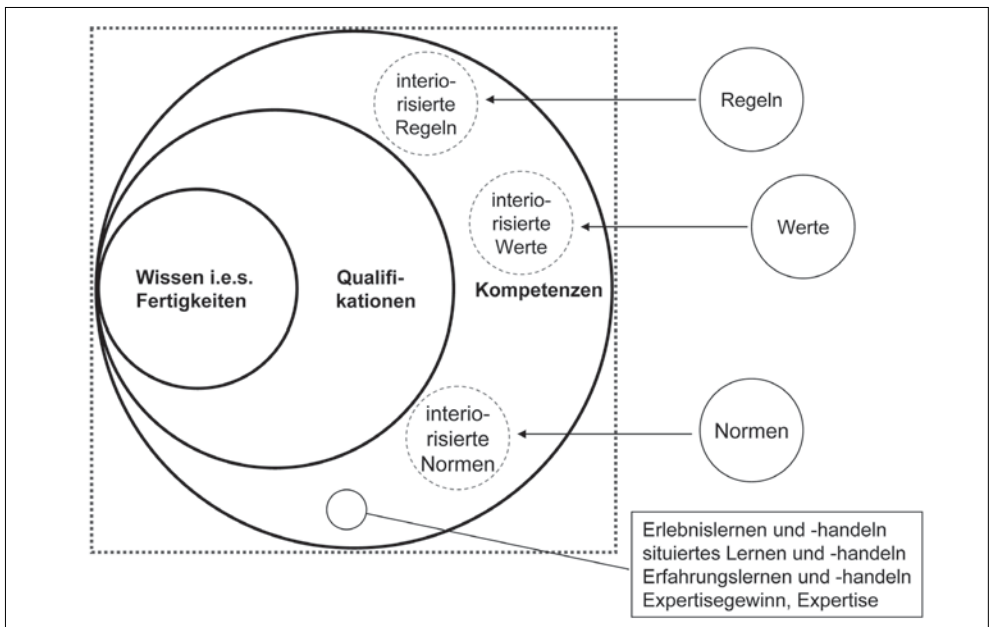
Der Prozess der Umwandlung von »bloß gelernten« oder auch in einer Handlungssituation er- oder gefundenen Bewertungen in eigene Emotionen und Motivationen wird in den unterschiedlichsten Theorien und Modellen von Pädagogik, kognitiver Psychologie (Dissonanztheorie), Psychotherapie und Gruppensoziologie thematisiert.

Es zeigt sich, dass alle Ansätze als »Drehscheibe« der Interiorisation ein Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Uorientieren von Emotionen in den Mittelpunkt stellen. Man kann dies als *emotionale Labilisierung* bezeichnen. Ohne eine solche emotionale Labilisierung, wie man sie auch im Einzelnen theoretisch und praktisch fasst, gibt es kein handlungswirksames Lernen und Umlernen von Bewertungen, gibt es kein Kompetenzlernen und keine Kompetenzentwicklung.

-
- 54 Hierzu im folgenden: Reuther, U. (2007): Der Programmbereich »Lernen im Prozess der Arbeit«. In: QUEM (Hrg.): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung« – Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster, New York, München, Berlin. S. 87–152.
 - 55 Hierzu im folgenden: Bootz, I. (2007): Der programmbereich »Lernen im sozialen Umfeld«. In: QUEM (Hrg.): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung« – Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster, New York, München, Berlin. S. 153–212.
 - 56 O. A. (2003): Neue Lernkultur in Unternehmen: Eine Frage der Perspektive? In: f-bb Newsletter, H.1, S. 6.
 - 57 NAKIF (2002): Neue Anforderungen an Kompetenzen erfahrungsgeleiteten Arbeitens und selbstgesteuerten Lernens bei industriellen Fachkräften. BMBF-Projekt, getragen durch das Forschungszentrum Produktion und Fertigungstechnologien, Karlsruhe; Bauer, H.G., Böhle, F., Munz, C., Pfeiffer, S. (1999): Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen. In: Dehnbostel, P., Markert, W., Novak, H. (Hrg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäss.
 - 58 Zeller, B. (2002): Einfache Tätigkeiten im Wandel – Chancen für Benachteiligte. Früherkennung von Qualifikationserfordernissen für benachteiligte Personengruppen. In: BWP, H.1 Weiterbildung für einfache Tätigkeiten – kein Thema? In: f-bb Newsletter, H. 1, S. 25–28.

Emotionale Labilisierung ist in den wenigsten Fällen ein angenehmer, zumindest kathartischer Prozess. Interiorisationsprozesse sind keineswegs freundlich-freudige Veranstaltungen, sondern in der Regel schmerzhaft Vorgänge.⁵⁹ Daraus lässt sich erklären, dass es für den Lernenden, aber durchaus auch für den Weiterbildner entlastend sein kann, bei der Wissensvermittlung stehen zu bleiben und die Mühen einer Kompetenzen einschließenden Ermöglichungsdidaktik erst gar nicht auf sich zu nehmen.

Vervollständigt hat das erwähnte Bild also eine Form, welche die Interiorisation, die Umwandlung von Regeln, Normen und Werten in eigene Emotionen und Motivationen einbezieht und in diesem Prozess den Kern jeglichen Kompetenzzlerns sieht.



19 | Kompetenzentwicklung, emotionale Labilisierung und Wertinteriorisation

Fragen Sie also ab heute, wenn jemand behauptet, eine Weiterbildungsmaßnahme diene der Kompetenzentwicklung: »Und wo ist der Punkt der emotional-motivationalen Labilisierung?«

6.3 PRAXISSTUFE DER KOMPETENZANEIGNUNG

Intendierte Kompetenzentwicklung kann, so haben Werner Sauter und ich herausgearbeitet, in drei nicht scharf zu unterscheidenden, aber doch voneinander abhebbaren Formen vor sich gehen:

- Zum einen kann die Praxis des physischen und geistigen Arbeitens selbst, bewusst genutzt, zur Kompetenzentwicklung beitragen.
- Zum anderen kann man die Effekte des Kompetenzzlernens, der Kompetenzentwicklung durch Coaching- oder Mentoringunterstützung intensivieren.
- Schließlich lassen sich spezifische Formen von Training gezielt für die Kompetenzentwicklung einsetzen

Vor allem im Bereich der Berufsbildung wurden Formen der Kompetenzentwicklung via Praxis entwickelt, die mühelos verallgemeinerbar sind:

Erfahrungslernen: Werte werden stets erfahren, nicht »bloß gelernt«. Erfahrungen werden stets bewertet, sind nicht bloße Erweiterungen von Sachwissen. Alle mit der modernen beruflichen oder universitären Bildung zusammenhängenden innovativen Tendenzen enthalten zentral Elemente von Werten und Wertinteriorisation. Das Erfahrungslernen nimmt, insbesondere im universitären Bereich, schnell zu.⁶⁰ Erfahrung bezeichnet Wissen, das durch Menschen in ihrem eigenen materiellen oder ideellen Handeln *selbst* gewonnen wurde und *unmittelbar* auf einzelne emotional-motivational bewertete Erlebnisse dieser Menschen zurückgeht. Damit erfasst Erfahrung auch das Vertrautsein mit Handlungs- und Denkmöglichkeiten ohne Rückgriff auf ein davon unabhängiges theoretisches Wissen. Wichtig ist das selbst Gewonnen – und unmittelbar Erlebtsein des Wissens.

Erfahrungen lassen sich nur in Form von Wissen und Kenntnissen weitergeben, nicht als Erfahrungen desjenigen, der sie gewann. Jedes selbst und unmittelbar gewonnene Wissen eines Menschen ist durch die Ausbildung von Emotionen, Motivationen, Willensentscheidungen, Werten und individuellen Kompetenzen, die in Lebens- und Erlebensprozessen vor sich gehen, flankiert. Jeder selbst und unmittelbar durch Teams und Gruppen erzielte Wissensgewinn ist von einer in Lebens- und Erlebensprozessen gegründeten Ausbildung von Werten, Normen, Regeln und supraindividuellen Kompetenzen – beispielsweise Team-, Unternehmens- oder Organisationskompetenzen – begleitet.

59 Bauer, H., Brater, M., Dufter-Weis, A., Maurus, A. (2007): Lernprozessbegleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld.

60 Conradi, C., Evans, N., Valk, A. (Hrsg.) (2006): Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities. Tartu.

Der Erfahrungsbegriff schließt Einstellungen und Überzeugungen als besondere Erfahrungsformen ein, die ebenfalls stets selbst und unmittelbar gewonnen sind. Ebenso stellen das primär über die Sinne Erfasste und Wahrgenommene, das nichttheoretisch, aber innerhalb des wissenschaftlichen Arbeitens gewonnene Empirische oder das Experimentelle jeweils gewonnene Erfahrung dar. Bildungsphilosophisch ist Erfahrung als Knotenpunkt jedes aktuellen Lernens zu identifizieren.⁶¹ Erfahrungslernen heißt, dass Menschen selbst handelnd mit echten Entscheidungssituationen konfrontiert werden und dabei unmittelbar eigene Werthaltungen entwickeln, die emotional – motivational verankert sind.

ERLEBNISLERNEN Erlebnisse sind für den Erfahrungsgewinn unverzichtbar; gerade sie liefern die Momente der »kognitiven Dissonanzen«, der »Labilisierungen« unter denen nicht nur Sachwissen gelernt, sondern Emotionen angeregt, Motivationen ausgeprägt und Werthaltungen entwickelt werden. Zwar ist die Erlebnispädagogik noch randständig⁶², doch steht sie vom theoretisch – pädagogischen Gewicht her im Mittelpunkt jeden wirklichen Erfahrungslernens. Auch beim Erlebnislernen wird nicht Wissen im engeren Sinne vermittelt, sondern es werden Dissonanz- und Labilisierungssituationen so unumgänglich gemacht, dass intendierte Werthaltungen emotional-motivational verankert und damit handlungswirksam werden.

LERNEN DURCH SUBJEKTIVIERENDES HANDELN Subjektivierendes Handeln, das auf Erfahrungen und Erlebnissen einzelner Menschen aufbaut, spielt in realen beruflichen Tätigkeiten und damit letztendlich auch für die Wissens- und vor allem Wertvermittlung eine stark zunehmende Rolle.

INFORMELLES LERNEN Informelle, erfahrungsgeleitete Kooperation und Kommunikation spielen in diesem Zusammenhang ebenfalls eine schnell zunehmende Rolle; sie werden nicht durch festgelegte betriebliche Strukturen, sondern durch im Kooperations- und Kommunikationsprozess selbstorganisiert entstandene Regeln, Werte und Normen vorangetrieben.⁶³

SITUiertes LERNEN Situierendes Lernen erfolgt anhand möglichst authentischer Problemsituationen.⁶⁴ Es geht ebenfalls von der Einsicht aus, dass Lernen nicht eine passive Informationsaufnahme, sondern eine stets ordnend-wertende Konstruktion von Einsicht und Handlungsfähigkeit darstellt, und eine »situierende« Funktion von Aktivität, Kontext und Kultur ist, in der das Lernen stattfindet. Berufliche oder universitäre Lernaufgaben müssen ein über Dissonanz und Labilisierung motivierendes, möglichst am beruflichen Alltag orientiertes Problem beinhalten und werden oft in einer »community of practice« absolviert, die bestimmte Verhaltensweisen und Werthaltungen interiorisiert hat. Die Lernenden bringen sich in die Gemeinschaft ein und entwickeln sich von Anfängern zu Experten. Erforderlich ist dafür die Abkehr von bloß fachsystematisch strukturierten Qualifizierungen, beispielsweise von beruflichen oder universitären Bildungsgängen, und die Konzentration auf Entwicklungsaufgaben⁶⁵. Diese schließen den Aufbau von Wert- und Sinnstrukturen und Aspekte von – stets wertverbundener – Sensibilität, Kontextualität⁶⁶, Situativität⁶⁷, Paradigmatik, Kommunikativität und Perspektivität ein.⁶⁸

EXPERTISELERNEN Expertise ist das, was Könner zu Könnern macht. Einziger Indikator für ihre Könnerschaft ist ihre Leistung beim Ausüben einer Tätigkeit. Untersucht man die tieferliegenden Gründe für die Könnerschaft, wird deutlich, dass Könner sowohl von anderen kognitiven Fähigkeiten, wie z. B. Beherrschung von Komplexität oder Entwicklung von Metastrategien, als auch von anderen wertend-motivationalen Grundlagen als durchschnittlich Handelnde ausgehen. Sie verfügen über mehr heuristische Regeln und Wissensanteile, Werte als heuristische Elemente eingeschlossen, und über spezifische motivationale Merkmale, die es ihnen gestatten, aktiv-gestaltend übergreifende Ziele zu verfolgen. Vor allem sind sie zu einer – stets wertenden – Bedeutsamkeitserfassung von Problemen und Handlungszielen fähig.⁶⁹ Der erfahrende Arzt als Experte stützt seine Expertise nicht auf mehr Fachwissen, sondern vor allem auf Werthaltungen in problematischen, oft existenziellen Situationen, in denen er gelernt hat, seine Emotionen und Motivationen einzubringen und in ärztliches Handeln umzusetzen.

Vergleicht man Methoden intendierter Kompetenzentwicklung auf der Praxisstufe, so ist ihnen gemeinsam:

- dass emotional-motivationale Wertinteriorisation, Erfahrungswerte und Werterfahrungen für sie alle von großer Wichtigkeit sind
- dass reale Handlungs- und Kommunikationsprozesse ablaufen, in denen gleichsam zwangsläufig Kompetenzen erworben werden

-
- 61 Bion, W. R. (1990): Lernen durch Erfahrung, Frankfurt/M.; Dewey, J. (1994): Erziehung durch und für Erfahrung, Stuttgart; Dewey, J. (1995): Erfahrung und Natur, Frankfurt/M.; Dieckmann, B. (1994): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik, Weinheim; Ben-Peretz, M. (1995), Learning from experience. Memory and the teacher's account of teaching, Albany; Grotian K, Beelich K. H. (1999): Lernen selbst managen. Effektive Methoden und Techniken für Studium und Praxis, Berlin, Heidelberg, New York.
- 62 Bauer, H. G. (2001): Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze. München, Mering.
- 63 Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn; Dohmen, G. (Hrg.) (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn; Böhle, F. (2002): Die Entdeckung des Informellen. Der schwierige Umgang mit Kooperation im Arbeitsalltag. Frankfurt am Main, New York ; Straka, G. (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, Berlin New York; Wittwer, W., Kirchhof, S. (2003): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München.
- 64 Niegemann, H. M.; Strittmatter, P. (2000): Lehren und Lernen mit Medien, S. 26.
- 65 Blankertz, H. (Hrg.) (1983): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Münster.
- 66 Einordnung des Inhalts in den weiteren Kontext von Umwelt und Unternehmen.
- 67 Lernen entwickelt sich aus Handeln in sozialen Situationen. Denken und Kognition sind folglich situativ.
- 68 Rauner, F. (2003): Situiertes Lernen und berufliche Kompetenzentwicklung. Manuskript, Bremen.
- 69 Gruber, H. (1994): Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen. Opladen; Gruber, H., Ziegler, A. (1996): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen; Hacker, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, S. 380 ff; Hron, J. (2000): Motivationale Aspekte von beruflicher Expertise Welche Ziele und Motive spornen Experten im Rahmen ihrer Arbeit an? München.

- dass das Intendierte vor allem darin besteht, Menschen gezielt in solche Situationen zu bringen, um dann mit ihnen darüber eher alltagssprachlich als wissenschaftssprachlich zu reden.

Das gilt auch für die Coaching- wie für die Trainingsstufe. Die Praxis wird in allen Methoden als entscheidendes Instrument der Kompetenzentwicklung genutzt, flankiert von alltagssprachlicher Verständigung über den Kompetenzgewinn.

6.4 COACHINGSTUFE DER KOMPETENZANEIGNUNG

Die Coachingstufe kann an die genannten Lernformen anknüpfen. Coaching lässt sich als eine besondere Art intendierter Kompetenzentwicklung, und zwar als eine methodisch fundierte Vorgehensweise zur individuellen, zuweilen auch zur teambezogenen oder organisationalen Kompetenzentwicklung verstehen.

Der Coachingbegriff hat zumindest ebenso viele Spielarten wie der Kompetenzbegriff. Hier sei unter Coaching die professionelle Beratung und Begleitung einer Person (Coachee, Gecoachter) oder mehrerer Personen durch eine oder mehrere andere, den Coach, die Coaches verstanden. Der Coach soll den Gecoachten bei der Ausübung von komplexen Handlungen befähigen, optimale Ergebnisse selbstorganisiert hervorzubringen. Das heißt nichts anderes, als Selbstorganisationsfähigkeiten des Handelns, also Kompetenzen zu entwickeln. Folgerichtig stärkt Coaching in beruflichen Entwicklungsprozessen die Fähigkeit des Coachee zur Selbststeuerung, zur Selbstorganisation im Sinne einer »Hilfe zur Selbsthilfe«. Es handelt sich überwiegend um arbeitsbezogene Selbstreflexion.⁷⁰

Die Coachingstufe weist gegenüber der Praxisstufe zwei entscheidende Unterschiede nach »unten« und nach »oben« hin auf. Nach »unten« hin kann die Coachingstufe auf die Kompetenzentwicklung in der und durch die Praxis zurückgreifen. Sie kann sie im Extremfall aber auch völlig ausklammern, etwa wenn Reallösungen durch Spielsituationen simuliert werden. Im gleichen Sinne können oft stark emotionalisierende Medien für Kompetenzentwicklungsprozesse genutzt werden, wenn sie von einem entsprechenden Coaching durch Ältere, Freunde, Lehrer begleitet sind. Es ist ungemein wirkungsvoller, ethische und politische Grundhaltungen als Kernbestandteile personaler Kompetenzen in Form von Medienerlebnissen, von Filmen, Bildern, Büchern zu interiorisieren, als sie nur auf der Wissensebene zu kommunizieren.

Nach »oben« hin kann das gecoachte Handeln von bewusstem Nachdenken und Sprechen über wissenschaftliche Erkenntnisse und sozial gewonnenen Werte durchdrungen sein. Dies kann im Team, im Unternehmen, in der Organisation oder in größeren Zusammenhängen wie Regionen und Nationen erfolgen. Dann kann die Begleitung eines Lernenden Veränderungen in seinen Emotionen, Motivationen, Einstellungen und Werten und damit in seinen Kompetenzen hervorrufen. Wichtig erscheint mir dabei, dass die Coaches nicht unbedingt theoretisch begreifen müssen, welche Wertkommunikationsmittel sie einsetzen und wie diese zu beurteilen sind. Das nämlich setzt eine

hohe pädagogische, auch emotions- und motivationspädagogische Reflexionsfähigkeit voraus, die man zwar von einem professionellen Trainer, aber nicht von einem Coach erwarten kann und muss. Betrachtet man beispielsweise Vorgesetzte als Coaches ihrer Mitarbeiter, so wäre eine solche Anforderung sogar kontraproduktiv und vermessen.⁷⁰

Der Begriff des Coaching wird häufig mit Stichwörtern wie Beratung, Begleitung, Qualifikation oder eben Kompetenzentwicklung in Verbindung gebracht. Mit dem Coaching werden Ziele verbunden wie Krisenmanagement, Selbsthilfe, Konfliktbearbeitung oder auch Hilfe bei persönlichen Problemen. Coaching entwickelt sich zu einem allgegenwärtigen Begriff, der manchmal zum Deckmantel für altbewährte Konzepte wie Schulung oder Beratung gebraucht wird.

Zunehmend entwickeln sich neue Coaching-Felder: Organisations-Coaching, Personal-Coaching, Führungskräfte-Coaching, Manager-Coaching, Projekt-Coaching, Selbst-Coaching, Team-Coaching oder auch NLP-Coaching, um nur einige Beispiele zu nennen. Dies zeigt, dass es das »eine«, universelle Coaching nicht geben kann.⁷²

Coaching ist in der Regeln nicht inhaltsorientiert (was wird gelernt?) sondern prozessorientiert (wie wird gelernt?); es geht nicht davon aus, dass Lernen, insbesondere Wert- und Kompetenzlernen durch einen Experten gesteuert werden muss, sondern dass es durch die Fragen, Ziele und Werte des Lernalers selbst vorangetrieben wird; der Lernprozess wird nicht primär vom Wissen, sondern von Reflexion, Wertung und Handlung angetrieben.

Insofern Coaching auf Kompetenzentwicklung gerichtet ist – und das ist jedes gute Coaching – kann man Formen unterscheiden, welche die personalen Kompetenzen (Persönlichkeitscoaching), die aktivitätsbezogenen Kompetenzen (Aktivitätscoaching), die fachlich-methodischen Kompetenzen, nicht das fachliche Wissen (Fach- und Methodencoaching) oder die sozial-kommunikativen Kompetenzen (Teamcoaching) oder auch Kombinationen davon in den Mittelpunkt stellen.

Coaching erfolgt auf freiwilliger Basis, als zielgerichtetes, gemeinsam abgestimmtes Vorgehen zwischen Coach und Gecoachten und ist gekennzeichnet durch Akzeptanz, Vertrauen und Kooperation auf beiden Seiten. Es ist deutlich von therapeutischen Interaktionen zu unterscheiden, selbst da wo gelegentlich Methoden und Denkweisen aus dem therapeutischen Bereich als Anregungen übernommen werden. Häufig geht es nämlich auch um schwierige und emotionsgeladene Situationen des Gecoachten.

70 Migge, B. (2005): Handbuch Coaching und Beratung. Weinheim; Radatz, S. (2006, 4. Aufl.): Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Wien; Braun, R., Gawlas, H., Schmalz, A. (2004): Die Coaching-Fibel. Vom Ratgeber zum High Performance Coach. Wien.

71 Rauen, C. (2002): Handbuch Coaching. Göttingen.

72 Lücht, T., Kruse, M., Kuhl, S. (2007): Coaching als Instrument der Personalentwicklung. Osnabrück. S. 2.

Coaching erfolgt in miteinander verknüpften Phasen, die als *Kontraktphase*, *Diagnosephase*, *Handlungsalternativenphase*, *Umsetzungsphase*, *Reflexionsphase* und *Auswertungsphase* gekennzeichnet werden können.⁷³ Diese Phasen ähneln deutlich denen des Interiorisationsprozesses, was die Nähe zur Wert- und Kompetenzvermittlung unterstreicht.

Die Methoden der Begleitung von Kompetenzentwicklungsprozessen durch Coaches lassen sich in sechs Schritten charakterisieren und systematisch entfalten:

- Kompetenzentwicklungsziele klären, individuellen Kompetenzentwicklungsbedarf festlegen
- Wege der Kompetenzentwicklung festlegen, Entwicklungsvereinbarungsgespräche führen
- Kompetenzentwicklungsaufgaben entsprechend dem Vereinbarten auswählen, für den Entwicklungsprozess aufbereiten und an die Gecoachten übergeben
- Die Kompetenzentwicklung beobachten und unterstützen, über Lernklippen hinweghelfen
- Auswertungsgespräche führen
- Den Kompetenzentwicklungsprozess und seine Ergebnisse dokumentieren, gemachte Erfahrungen weitergeben.⁷⁴

Diese Schritte lassen sich methodisch anspruchsvoll untersetzen und vermitteln. Damit tut sich ein ganzes Arsenal von weiteren Methoden der Kompetenzvermittlung auf.

Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass insbesondere Wert- und Kompetenzlernen von heftigen Gefühlen eines Missbehagens begleitet sein kann. Das wird bei begleitendem Coaching besonders sichtbar. Ausgangspunkt ist ja immer eine nicht herkömmlich lösbare Problem- und Handlungssituation; die resultierende Dissonanz, die notwendige Labilisierung werden in den seltensten Fällen als angenehm empfunden sondern eher als »Mangelzustände« gedeutet. Missbehagen bereitet auch die Versuchung, die noch nicht vorhandene Kompetenz sich selbst als Mangel zuzuschreiben. Beides kann zu regelrechten Identitätskrisen führen.

Wir können also Methoden der Kompetenzentwicklung durch Kompetenzcoaching unterscheiden:

- nach Methoden mit überwiegendem Praxisbezug oder überwiegendem Theoriebezug
- nach Methoden der einzelnen Stufen dieser Begleitung
- nach Methoden des Krisenmanagement, der Selbsthilfe, der Konfliktbearbeitung, der Klärung persönliche Probleme usw.
- nach Methoden des Organisations-Coaching, des Personal-Coaching, des Führungskräfte-Coaching, des Manager-Coaching, des Projekt-Coaching, des NLP-Coaching usw.
- Nach Methoden des Einzelcoaching (externes und internes Coaching) oder des Gruppencoaching (Teamcoaching, eigentliches Gruppencoaching, Projektcoaching)

- Nach Methoden der Entwicklung personaler Kompetenzen (Persönlichkeitscoaching), aktivitätsbezogener Kompetenzen (Aktivitätscoaching), fachlich-methodischen Kompetenzen (Fach- und Methodencoaching), sozial-kommunikativer Kompetenzen (Gruppencoaching, Teamcoaching)

Diese Dimensionen sind nicht trennscharf sondern überlagern sich im Coachingprozess.

6.5 TRAININGSSTUFE DER KOMPETENZANEIGNUNG

Auch der Trainingsbegriff hat zumindest ebenso viele Spielarten wie der Kompetenzbegriff und nicht weniger als der Coachingbegriff.⁷⁵ Training ist die professionelle Entwicklung der Fertigkeiten, des Wissens, vor allem aber der Kompetenzen einer Person (Trainee, Trainierter) oder mehrerer Personen. Allgemein steht der Begriff Training für alle Prozesse, die eine verändernde Entwicklung eines Individuums oder einer Gruppe hervorrufen.

Die Trainingsstufe kann an alle vorgenannten Lernformen anknüpfen. Aber selbst wo ein direkter Praxisbezug genutzt wird, handelt es sich um eine weitgehend umgedeutete oder umfunktionalisierte Wirklichkeit, wie etwa im betrieblichen Kompetenztraining oder auch im vieldiskutierten Outdoortraining woran es sich gut veranschaulichen lässt: die Natur, die gemeinschaftlich bezwungen, die Stromschnelle, die zusammen überquert, das Floß, das im Team gebaut wird, werden rein funktional verwendet. Die Wirklichkeit wird zur intendiert benutzten Erlebnismetapher. Während Kompetenzlernen auf der Praxisstufe eine Nutzung der Wirklichkeit und eine vorsichtige Umgestaltung in Richtung Kompetenzförderlichkeit und Ermöglichung von Kompetenzentwicklung bedeutet, während Kompetenzlernen auf der Coachingstufe beispielsweise in reale betriebliche Prozesse hineingeht und den Gecoachten befähigt, sie effizienter zu bewältigen und zu gestalten, nutzt ein didaktisch durchdachtes Training diese Realität primär, um anstehende individuelle Kompetenzentwicklungsaufgaben zu lösen – was natürlich im Nachhinein durchaus die realen betrieblichen Prozesse verändern kann.

Im Gegensatz zum Coach ist es für den Trainer ein Muss, dass er Kompetenzentwicklungsprozesse hinreichend reflektieren, die Wertkommunikation als solche bewusst wahrnehmen und verorten und die Interiorisationsprozesse, also das emotional – motivationale Umlernen im

73 Claushues, J. (2002): Coaching, Psychonummer oder Kompetenzentwicklung. In PTA-PraxisNews 06/2002, S. 1–2.

74 Ebenda, S. 69.

75 Seminare. Weinheim; Kießling-Sonntag, J. (2003): Handbuch Trainings- und Seminarpraxis. Stuttgart; Cameron-Bandler, L., Gordon, D., Lebeau, M. (1995): Die EMPRINT-Methode. Ein Handbuch zum Ressourcen- und Kompetenztraining. Paderborn.

76 Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Hohengehren.

Sinne einer emotions- und motivationspädagogischen Erwachsenenbildung⁷⁶ verstehen kann. Neben dem bewussten Nachdenken und Sprechen über wissenschaftliche Erkenntnisse, sozial gewonnene Werte und Interiorisationsprozesse, ist für den Trainer ein großes Verständnis für die Wertinhalte, für die Ästhetik, Ethik und Politik des Berufs- und Alltagshandelns, sowie ein tiefes Begreifen notwendig, welche Wertkommunikationsmittel in welchen Kompetenzentwicklungsprozessen zum Einsatz kommen und wie sie zu beurteilen sind. Dies setzt eine hohe pädagogische, auch emotions- und motivationspädagogische Reflexionsfähigkeit voraus, die man von einem professionellen Trainer verlangen muss.

Sieht man vom Sporttraining ab, kann ein Training bei einzelnen Menschen interne Prozesse (Einstellungen, Emotionen oder Motivationen), Aktivitätsniveaus (Aufmerksamkeit, Aufgewecktheit, Neugier), kreativ anwendbare Wissensbestände (Fachwissen, überfachliches Wissen, Methodenwissen) sowie soziale und kommunikativen Beziehungen (Ausdrucksfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit) gezielt entwickeln. Ist die Entwicklung auf die Erweiterung der selbstorganisierten Handlungsfähigkeit gerichtet, so ist jedes entsprechende Training auch Kompetenztraining.

Im wissenschaftlichen Diskurs wird zwischen Übung und Training unterschieden. Eine Übung kann eine kurzfristige Anpassung erreichen. Systematisches Training zielt hingegen darauf, möglichst langfristig stabile Entwicklungseffekte zu erreichen. Das gelingt nur, wenn die Entwicklungsbedingungen selbst reflektiert und systematisch gestaltet werden.

Ein gängiger Terminus ist Training im Bereich der Psychotherapie (autogenes Training, Verhaltenstraining) und der Gruppendynamik (gruppendynamisches Training, Kleingruppen-, Großgruppentraining). Das ist meines Erachtens kein Zufall, wurden doch gerade in diesen beiden Bereichen, nicht nur die Entwicklungen eines Individuums oder einer Gruppe registriert sondern auch die dafür notwendigen Methoden als spezifische Kompetenzentwicklungsmethoden tiefgehend analysiert.

Die *Methoden der Kompetenzentwicklung durch Kompetenztraining* lassen sich wiederum unter verschiedenen Gesichtswinkeln ordnen:

- Sind sie eher praktisch oder eher theoretisch orientiert
- beinhalten sie eher ein Individualtraining oder ein Gruppentraining
- sind sie eher auf einzelne oder auf Komplexe von Kompetenzen bezogen
- sollen Metakompetenzen, Basiskompetenzen, Schlüsselkompetenzen oder Querschnittskompetenzen trainiert werden.

Kompetenzen kann man nicht wie das Einmaleins oder die Differenzialrechnung oder die Abfolge historischer Ereignisse lernen, sie lassen sich nur durch emotions- und motivationsaktivierende Lernprozesse, durch Praxis, Coaching oder vor allem Training aneignen. Deshalb stehen am Anfang bestimmte Basisfragen:

- Wie sieht es mit meinen Kompetenzen aus
- Was muß ich ändern
- Was kann ich überhaupt verändern
- Was steht subjektiv und objektiv meiner Kompetenzentwicklung entgegen.

Daraus lassen sich dann persönliche Schlussfolgerungen und Maßnahmen für die eigene Kompetenzentwicklung ableiten. Einige Vorschläge für Selbsttrainings der 64 Kompetenzen des bereits vorgestellten KODE®X-Atlas haben Volker Heyse und ich zusammengetragen.⁷⁷ Ganz vorn stehen beim Kompetenztraining Methoden zum Training von Sozialkompetenzen. Sie sollen die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotional-motivationalen und motorischen Verhaltensweisen für den Handelnden langfristig sichern.

Im *therapeutischen* Bereich, in dem dazu am meisten gearbeitet wird, handelt es sich oft um soziale Kompetenzprobleme wie unsicheres Verhalten, negative Selbsteinschätzungen oder Aggressivität. Weit ausgearbeitet ist das hier Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Sozial kompetentes Verhalten wird über hoch emotionalisierende Rollenspiele trainiert, wobei es um die Fähigkeiten geht, eigene Rechte durchzusetzen, Beziehungen und Beziehungsprobleme zu artikulieren und andere Menschen für sich zu gewinnen und Kontakte herzustellen.

Im *Arbeitsbereich* werden Sozialkompetenztrainings vor allem in den Bereichen Führung, Verkauf und Akquise sowie Bewerbung und Assessment durchgeführt. Hier geht es um den Umgang mit Kritik, um die an angemessene Form, Bedürfnisse und Wünsche zu äußern, um Sympathiegewinn und Überzeugungsfähigkeit. Eine der wichtigsten Möglichkeiten ist dabei der Einsatz von Videoaufzeichnungen, um den Teilnehmern das eigene Sozialverhalten vor Augen zu führen.

In *Unternehmen* und *Organisationen* geht es nicht nur um das Training sozialer Kompetenzen. Es kann vielmehr um das Training aller Metakompetenzen, Basiskompetenzen, Schlüsselkompetenzen und Querschnittskompetenzen – einzeln oder in Clustern – gehen. Ein derartiges Training ist Ziel jedes Kompetenzmanagements.⁷⁸

Immer wichtiger werden Trainingsmethoden für die Entwicklung und Stärkung der *Persönlichkeit*, unabhängig vom Arbeitszusammenhang. wichtig. Beispielsweise haben durchweg alle qualitativen Kompetenzbilanzierungsmethoden einen Trainingseffekt, der zu einer deutlichen Steigerung des Selbstwertgefühls und der Kompetenzbewusstheit führt.⁷⁹ Bewerbertrainings, Präsentationstrainings und Konversationstrainings sind hier ebenfalls zu verorten.

77 Heyse, V., Erpenbeck, J. (2009, 2. Aufl.): Kompetenztraining. Stuttgart.

78 Grote, S., Kauffeld, S., Frieling, E. (2006): Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele. Stuttgart.

79 Ant, M. (2004): Die Auswirkungen von Kompetenzbilanzen auf das Selbstwertgefühl von Arbeitslosen. Luxemburg.

Für *Schulen, Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen* sowie für *Universitäten* sind eigene Trainingsmethoden, von Nöten und teilweise vorhanden; hier liegt ein großer Aufgabenbereich der Zukunft.

Besondere Kompetenzentwicklungsmethoden sind auch für *Bereiche von Sozialdefiziten* erforderlich und entwickelt. Dazu gehören viele Methoden des Konfliktmanagement und der Mediation, des Bewerbungstrainings für Problemgruppen sowie demografische Spezialgruppen wie sozial auffällige Jugendliche⁸⁰, sozial Ängstliche und Defizitäre⁸¹ aktive Senioren⁸² oder Ostdeutsche⁸³.

Zusammenfassend sei ein Darbietungs- und Suchraster gegeben, dem sich die meisten Kompetenzentwicklungsmethoden einordnen lassen:⁸⁴ Es beginnt mit der Feststellung der Intentionalität und der drei Grundvoraussetzungen Ermöglichung, Labilisierung und Weitergabe (ELW – Axiom):

INTENTIONALITÄT Fast immer, wenn man körperlich oder geistig handelt, entwickelt man Kompetenzen. Diese Entwicklung geschieht nichtintentional (Intention = Absicht), unbeabsichtigt, nebenbei. Weiterbildung will hingegen Kompetenzen intentional, absichtsvoll, zielgerichtet entwickeln und weiterentwickeln. Außerdem muss stets unterschieden werden: Will eine Person die eigenen Kompetenzen selbst weiterentwickeln (selbstintentional) oder soll dies aufgrund von Interessen dritter, etwa des Unternehmens, geschehen (fremdintentional).

Am Anfang aller weiteren Differenzierungen von Kompetenzentwicklungsmethoden stehen gleichsam axiomatisch drei Grundüberzeugungen, die ein »K.O.-Kriterium« für die Methodenauswahl bilden: Kompetenzentwicklungsmethode oder bloße Weitergabe von Wissen im engeren Sinne? Dies sind die drei Bestandteile des »ELW-Axioms«

ERMÖGLICHUNG Der Kompetenzentwickler kann keine Kompetenzen auf den sich Entwickelnden direkt übertragen. Er kann Kompetenzentwicklung nur ermöglichen (Ermöglichungsdidaktik). Intendierte Kompetenzentwicklung ist das Setzen von Handlungsmöglichkeiten.

LABILISIERUNG Emotionale Labilisierung ist, wie gezeigt, eine Grundvoraussetzung von Kompetenzentwicklung. Es gibt keine Kompetenzentwicklung ohne emotionale Labilisierung.

WEITERGABE Kompetenzen lassen sich grundsätzlich nicht wie Informationswissen weitergeben. Ermöglichungsbedingungen zu schaffen, emotionale Labilisierungen zu ermöglichen ist nicht das Geschäft gängiger Weiterbildung, üblicher Seminare. Kompetenzentwicklung erfordert eigene Formen der Weitergabe.

Die Stimmigkeit des ELW – Axiom vorausgesetzt, ist dann weiter zu klären:

- In welchem **Entwicklungsbereich** soll Kompetenzentwicklung stattfinden? (z. B. Arbeit, Unternehmen, Organisation. Führungskräfte, Manager, Mitarbeiter. Projekte, Aufgaben im sozialen Umfeld, soziale Problemgruppen, therapeutische Gruppen)

- Mit welcher **Zielstellung** soll Kompetenzentwicklung stattfinden? (z. B.: Erhöhung des Human- und Kompetenzkapitals eines Unternehmens. Verbesserung interner und externer Unternehmens- und Organisationsabläufe durch kompetentere Mitarbeiter. Erhöhung der Effektivität eines Unternehmens. Bewältigung von Krisen und Konflikten im Unternehmen oder im Individuellen? Klärung persönlicher Probleme)
- Wer sind die **Teilnehmer** der Kompetenzentwicklung? (z. B. einzelne Mitarbeiter, Gruppen, ganze Organisationen, Teams, vgl. Abbildung 4).)
- Welche **Kompetenzarten** sollen entwickelt werden? (z. B.: Basiskompetenzen. Schlüsselkompetenzen, wie z. B. im KODE@X – Kompetenzatlas zusammengefasst. Querschnittskompetenzen wie interkulturelle Kompetenzen, Führungskompetenzen, Medienkompetenzen, Innovationskompetenzen...)
- Welche **Kompetenzentwicklungsstufen** sollen genutzt werden?
- Die **Praxisstufe** wählt Handlungsfelder aus, in denen sich Kompetenzen entwickeln, sie kann Erfahrungslernen, Erlebnislernen, Expertiselernen, Lernen durch subjektivierendes Handeln und informelles Lernen einschließen.
- Die **Coachingstufe** ist eine besondere Art kommunikativ beeinflusster Kompetenzentwicklung. Sie schließt *Mentoring* ein. Lern- und Kompetenzentwicklungsbegleiter müssen sich keinesfalls auf einer hohen pädagogischen, auch emotions- und motivationspädagogischen Reflexionsfähigkeit bewegen, was eher von einem professionellen Trainer erwartet wird; das gilt besonders für Vorgesetzte als Coaches ihrer Mitarbeiter.

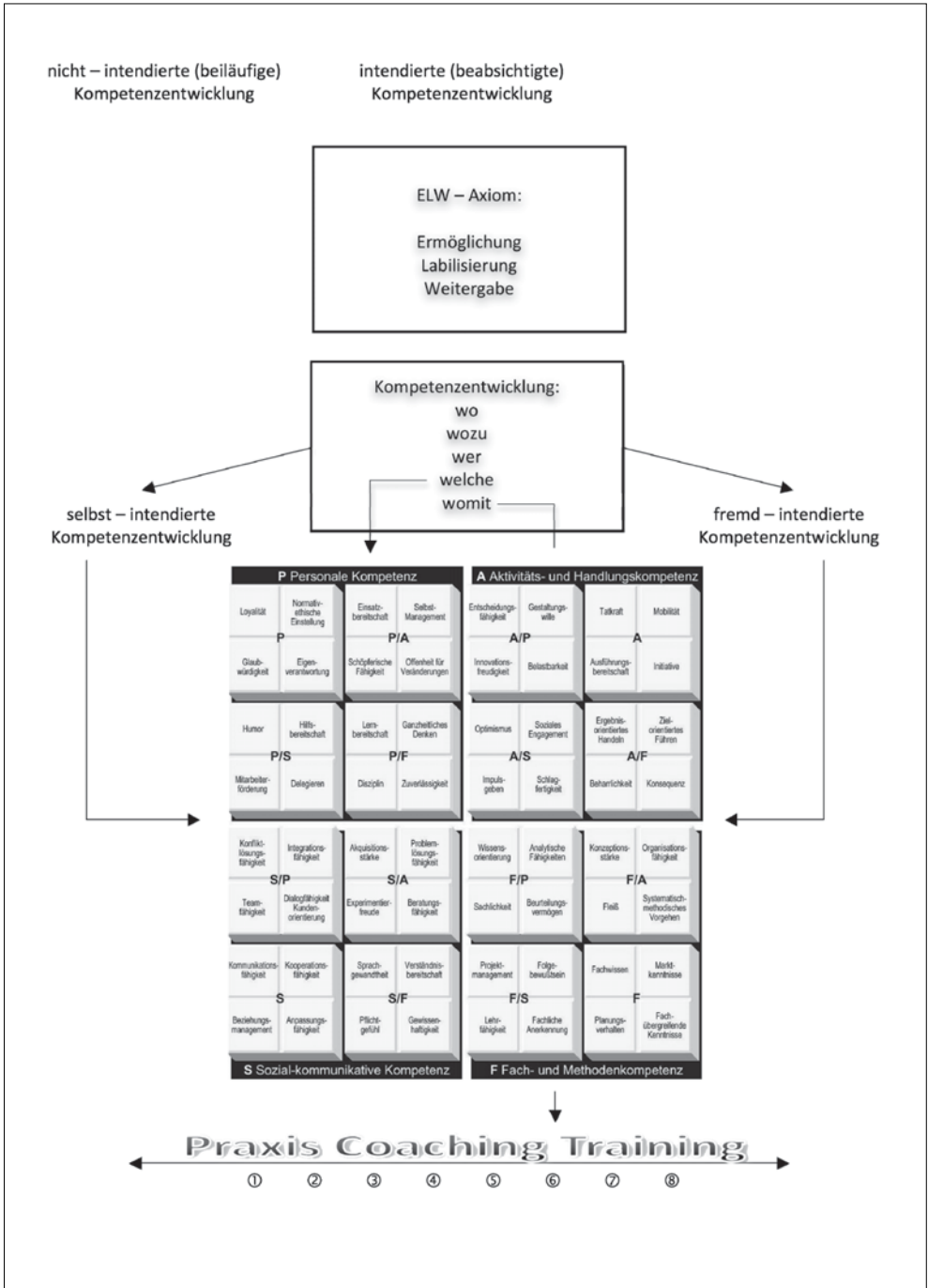
80 Petermann, F., Petermann, U. (2004, 11. Aufl.): Training mit aggressiven Kindern. Weinheim.

81 Alsleben, H., Hand, I. (2006): Soziales Kompetenztraining. Gruppentherapie bei sozialen Ängsten und Defiziten. München, Jena.

82 Oswald, W.D., Gunzelmann, T. (2001, 3. Aufl.): Kompetenztraining. Das SIMA-Projekt. Ein Programm für Seniorengruppen. Göttingen.

83 <http://www.fes.de/dialogostdeutschland/>.

84 Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln; Heyse, V., Erpenbeck, J. (2009, 2. Aufl.): Kompetenztraining. Stuttgart.



- Die **Trainingsstufe** lässt sich als eine besondere Art von Kompetenzentwicklung begreifen, nicht scharf abtrennbar, doch deutlich abhebbar von Praxis oder Coaching. Die Ermöglichungsumgebung ist meist eine weitgehend umgedeutete oder umfunktionalisierte Wirklichkeit. Sie erfordert, dass Trainer Kompetenzentwicklungsprozesse hinreichend reflektieren, Wertekommunikation als solche bewusst wahrnehmen und verorten und die Interiorisationsprozesse, also das emotional-motivationale Umlernen verstehen.⁸⁵

Praxis, Coaching, Mentoring und Training spielen in der Realität vielfältig ineinander.

Dieses Raster lässt sich nun für jede konkrete Methode der intendierten Kompetenzentwicklung differenziert belegen (Abb. 20).

Auf die Frage, was Kompetenzen »sind« habe ich mit historischen und mit funktionalen Überlegungen geantwortet; letztere versuchten zusammenzufassen, wie viele Kompetenzen man differenzieren kann (Kompetenzarchitektur), wie man sie charakterisieren sowie erfassen kann (Kompetenzmessung) und wie sie sich fördern und entwickeln lassen (Kompetenzentwicklung). Ein Blick auf die aktuelle Situation der Kompetenzentwicklung an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) soll den Ausklang bilden.

7 KOMPETENZENTWICKLUNG AKTUELL

Die SIBE ist ein Vorreiter universitärer Kompetenzentwicklung, ihr Projekt-Kompetenzstudium unikal. Ab 2007 kam mit dem Einsatz des KODE®, KODE®X-Kompetenzmesssystems die Möglichkeit hinzu, ein Stärkenmanagement, bezogen auf die Kompetenzen der Studenten, zu betreiben.

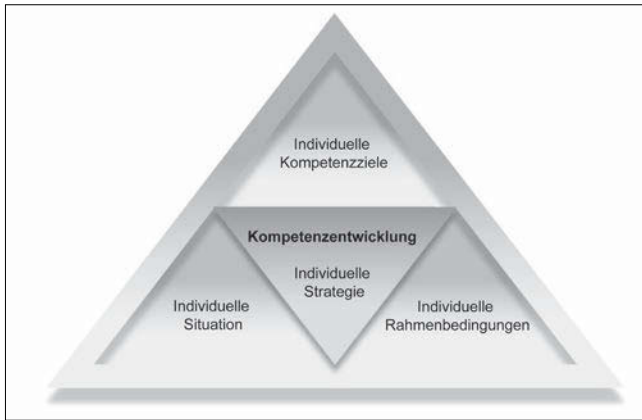
Dazu wurde und wird im Zuge des Eingangssassesments der KODE® eingesetzt, um die Kompetenzstärken der angehenden MBA-, MSc- und MA-Studenten zu ermitteln. Das Assessment selbst ist völlig auf die Basiskompetenzen des KODE® abgestimmt.

Im Verlauf des 2-jährigen Studiums werden die von einem Expertengremium der SIBE ermittelten 16 wichtigsten Schlüsselkompetenzen des KODE®X für MBAs dreimal – zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende des Studiums in Form einer Multisource-Multirater (MS-MR)-Abfrage gemessen.

Diesen Prozess gibt die folgende Abbildung wieder:

85 Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Hohengehren; Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.

Bestanden die ersten Einschätzungen aus einer Selbsteinschätzung, drei bis vier namentlich



21 | Das strategische Dreieck der Kompetenzentwicklung

bekannten Kommilitoneneinschätzungen und der Einschätzung eines Unternehmensvertreters (270°-Feedback Rating), sind wir ab Mitte 2008 dazu übergegangen, neben der Selbsteinschätzung sieben bis acht Fremdeinschätzungen anonym einzufordern; hinzu kommt die Einschätzung des Unternehmensvertreters. Aufgrund der lange bekannten Untersuchungen von Albert T. Poffenberger weiß man, dass sich bei etwa sieben bis acht anonymen Ratern ein Mittelwert ergibt, der sich ohne Änderung des Befragungsmodus auch dann nur noch wenig ändert, wenn man eine größere Anzahl von Ratern einbezieht.⁸⁶ Der Mittelwert ist natürlich keine objektive Einschätzung, gibt aber die Meinung der jeweiligen Studiengruppe (WO) hinreichend wieder. Deutlich zeichnen sich vor allem die Stärken, manchmal auch Problemfelder ab. Während einige Ratings ausgeprägte, differenzierte Profile ergeben, liegen andere eher im Mittelbereich, von den Stärken und Problemmaxima abgesehen. Es ist zu vermuten, dass die Differenzierung ein Maß dafür darstellt, wie weit sich ein Student in seinem Kompetenzeinsatz exponiert oder sich eher zurückgehalten hat. Auffallend ist, dass nach Einführung des neuen Modus die mittleren Lagen der Kompetenzkurven fast durchweg nach »links« rutschten, dass also die nicht anonymen Einschätzungen teilweise den Charakter von überpositiven Gefälligkeitsurteilen trugen.

Zu jeder KODE®X-Poffenberger-Einschätzung formulieren die Studenten einen »Vertrag mit sich selbst«, der (a) konkretisiert, wo sich jede festgestellte Stärke in der Tätigkeit im Unternehmen zeigt, (b) Möglichkeiten analysiert, diese Stärke eventuell weiter zu entwickeln (Stärken stärken), (c) konkrete und überprüfbare Schritte zu diesem Ziel überlegt und (d) festlegt, durch wen die Kontrolle der Schritte erfolgen soll.

⁸⁶ Poffenberger, A. T. (1928): Psychology in Advertising. Chicago, New York, London.

Im Folgenden sei eine typische (anonymisierte) Studenteneinschätzung wiedergegeben.

KOMPETENZMANAGEMENT

Aufgabenstellung zur KODE®X-Poffenberger-Einschätzung

Anonymisiert

VORNAME(N)/NACHNAME(N): Ulrike Muster

KURS: WO 101

MEINE DREI HERAUSRAGENDEN STÄRKEN (STÄRKENMANAGEMENT)

- Ergebnisorientiertes Handeln
- Problemlösungsfähigkeit
- Akquisitionsstärke

1. STÄRKE: ERGEBNISORIENTIERTES HANDELN

Es hat mich gefreut, dass diese Stärke benannt wurde, weil das ein grundsätzliches Verhalten von mir ist. Ich suche bei (fast) allem, was ich tue, das »Wesentliche«.

KONKRETE BEISPIELE:

- Um mein MBA-Projekt voranzutreiben (z. B. ...) nehme ich alle guten Ideen auf, die (von meinen Kolleg/innen) an mich herangetragen werden. Zwar mache ich auch eigene Lösungsvorschläge, fasse am Ende aber das zusammen, was einem guten Ergebnis des Projektes dient und nicht allein das, was ich selbst vorgeschlagen habe. (Früher wäre es mir wichtiger gewesen, dass das gute Ergebnis vor allem durch meine Ideen erzielt wurde.)
- Ich sehe mich selbst als »Service« innerhalb des Unternehmens und versuche das aufzugreifen, was notwendig ist, und nicht nur das, was mir am meisten Spaß machen würde.
- Ich stelle von mir verfasste oder erstellte Unterlagen, Checklisten, Ergebnisse oder Erkenntnisse, etc. gerne anderen zur Verfügung, damit sie schnell(er) handlungsfähig werden und dadurch nicht unnötig Zeit verschwendet wird.

VERTRAG MIT MIR SELBST (KONTROLLE DURCH TANDEM-PARTNER)

- Ich nehme bewusst viele auch neue oder ungewohnte Aufgaben wahr, um den Blick für das Wesentliche auch in Bereichen zu üben, die mir nicht vertraut sind.
- Ich werde versuchen, meinen perfektionistischen Anspruch zu reduzieren, da die Erfüllung von 80 oder 90% einer Aufgabe schon gut genug sein kann.

2. STÄRKE: PROBLEMLÖSUNGSFÄHIGKEIT

Bei der Beschäftigung mit dieser Stärke wurde mir nochmals klar, dass man im beruflichen Alltag sehr viel Zeit damit verbringt, »Probleme« bzw. gestellte Aufgaben zu bewältigen und dass das eine sehr wichtige Kompetenz ist.

KONKRETE BEISPIELE:

- Seit meiner KODE®-Empfehlung »Treffen Sie Entscheidungen umgehend« handle ich viel stärker danach als früher. Was sofort erledigt werden kann, tue ich mittlerweile auch sofort.
- Die Ausbildung in meinem momentanen Betrieb wird an vielen Stellen von Kolleg/innen kritisiert. Ich habe dieses »Problemfeld« erkannt und bin darin eigenständig aktiv geworden. Ich habe Lösungsvorschläge gemacht, die jetzt umgesetzt werden.
- Ich habe (bei ehemaligen Arbeitgebern) viele Beratungen mit Menschen durchgeführt, die vor allem in beruflichen Schwierigkeiten waren. Dabei habe ich die vorliegenden Probleme stets klar strukturiert und mit den Betroffenen gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten gesucht – und sie auch gefunden.
- Ich habe positive Rückmeldungen erhalten nach der Durchführung des (simulierten) Konfliktgespräches im Berlin-Seminar.

VERTRAG MIT MIR SELBST (KONTROLLE DURCH TANDEM-PARTNER)

- Ich möchte Probleme noch aktiver angehen und mich mit ihnen mutig auseinandersetzen, da ich schon jetzt gemerkt habe, dass man dadurch viel weiter kommt, als anfangs gedacht.
- Ich möchte auch neue Denkweisen zulassen, um ein Problem zu lösen.
- Ich möchte möglichst jede Aufgabe als eine Herausforderung sehen und das Beste aus ihr machen.

3. STÄRKE: AKQUISITIONSTÄRKE

Diese Stärke hat mich überrascht, weil ich sie selber noch nie so an mir gesehen habe. Aber gerade deswegen möchte ich mich gerne näher mit ihr beschäftigen.

KONKRETE BEISPIELE:

- Bei meinem ehemaligen Arbeitgeber war es meine Aufgabe, Jugendliche in Praktika zu vermitteln. Dabei habe ich für jede/n Jugendliche/n einen Praktikumsbetrieb gefunden, auch wenn es eine Weile gedauert hat oder der Jugendliche schwer zu vermitteln war.
- Durch viel Reden und Begründen habe ich schon viele meiner Kolleg/innen für meine Pläne zur Neustrukturierung der Ausbildung in meinem momentanen Projekt/Betrieb gewinnen können.

VERTRAG MIT MIR SELBST (KONTROLLE DURCH TANDEM-PARTNER):

- Ich möchte noch mehr und mutiger meine Ideen und Vorschläge vorbringen und darstellen und nach jeder Zusammenkunft eine entsprechende Rückmeldung darüber erhalten.
- Ich möchte mehr auf die Wirkung meiner Person / Persönlichkeit vertrauen.

Maximal zwei deutliche Problemfelder benennen (Korrekturmanagement)

- Gestaltungswille
- Belastbarkeit

1. PROBLEMFELD: GESTALTUNGSWILLE

Bei diesem Punkt ist es mir sehr schwer gefallen, konkrete Beispiele zu finden.

KONKRETE BEISPIELE:

- Ich suche immer nach eher einfachen, unkomplizierten und praktischen Lösungen und scheue zu viel Aufwand, um eine Aufgabe zu ihrem Ende zu bringen.
- Ich lasse andere/s immer schneller und eher gelten als meine eigenen Ideen oder Vorschläge.
- Weniger zu gestalten bedeutet auch, weniger Verantwortung zu übernehmen, was meiner Unsicherheit manchmal entgegen kommt.

VERTRAG MIT MIR SELBST (ABGESPROCHENE RÜCKMELDUNG DURCH ARBEITSKOLLEGEN):

- Ich lasse mehr Ideen zu und versuche verstärkt, sie einzubringen und dafür auch die Verantwortung zu übernehmen.

2. PROBLEMFELD: BELASTBARKEIT

Ich bin ein Mensch, der Veränderungen oder neue Erfahrungen nur langsam verarbeitet.

KONKRETE BEISPIELE:

- Ich bin durch meine 41-Stunden-Woche vollkommen ausgelastet. Ich brauche Zeiten der Erholung, um alles Erlebte oder neu Gelernte zu verarbeiten und aufzunehmen. Meiner Meinung nach ist das ein gesunder und menschlicher Prozess, aber ich habe nicht das Gefühl, dass darauf im Arbeitsprozess oder Berufsleben Rücksicht genommen wird.
- Wenn sich zu viele Aufgaben auf meinem Schreibtisch stapeln, dann werde ich ungenauer und unkonzentrierter in der einzelnen Sache, weil ich dann mehr an alles das denke, was noch vor mir liegt, als an das, was ich gerade mache oder fertig stellen könnte.

VERTRAG MIT MIR SELBST (KONTROLLE DURCH ARBEITSKOLLEGIN UND PARTNER):

- Ich werde versuchen, meinen perfektionistischen Anspruch zu reduzieren, da die Erfüllung von 80 oder 90% einer Aufgabe schon gut genug sein können. (Vgl. Punkt 1)
- Ich werde versuchen, an einer Sache dran zu bleiben und sie zu Ende zu führen, ohne mich zu sehr zu verzetteln.
- Ich denke, dass ich meine Belastbarkeitsgrenze ausweiten kann. Aber dafür muss ich mir Zeit nehmen.

ZUSÄTZLICHE ANGABEN:

Meine Stelle und das zeitintensive Steinbeis-Studium fordern ein erhöhtes Arbeitstempo von mir. Ich lerne, schneller und aktiver zu handeln. Da ich oft sehr lange über Dinge oder Entscheidungen nachdenke – was ich aber nach wie vor als eine wichtige Eigenschaft ansehe – erfordern die neuen Umstände neue Denk- und Handlungsweisen von mir.

Ich merke, dass ich mich dahingehend verändere. Ich merke aber auch, dass dies alles seine Zeit braucht, und dass es sich dabei um einen langsamen und manchmal auch »schmerzhaften« Prozess handelt.

Die KODE®X-Tests finde ich sehr gut, denn sie geben mir wichtige und gute Anstöße.

Ich finde diese Tests / Seminare sehr wichtig im Rahmen des gesamten Programms.

Was »sind« Kompetenzen? Der aktuelle Einsatz von Kompetenzmessinstrumenten und Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten an der SIBE zeigt, dass sie eine der wichtigsten Fähigkeiten darstellen, in den kommenden Jahren Zukunft mit zu gestalten, die Gestalt der Zukunft mit zu entwerfen.

ANHANG

LITERATUR

ABBILDUNGEN

1 Mittelalterliche Buchmalerei – competentia als Notbedarf von Klerikern	S. 4
2 Bild aus der Werkstatt Peter Paul Rubens	S. 6
3 Noam Chomsky	S. 7
4 David McClelland	S. 7
5 Dieter Mertens	S. 8
6 Rolf Arnold	S. 8
7 Horst Siebert	S. 9
8 Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung	S. 10
9 Moderne Werbung mit dem Kompetenzgedanken	S. 11
10 Personale Kompetenz, Aktivitätsbezogene Kompetenz, Fachlich-methodische Kompetenz, Sozial-kommunikative Kompetenz als Grundkompetenzen	S. 14
11 Das Inklusionsmodell: Kompetenzen schließen Wissen, Fertigkeiten, Qualifikationen ein, diese sind aber keine Kompetenzen	S. 16
12 Unterschiede zwischen Qualifikationen und Kompetenzen (nach R. Arnold)	S. 17
13 Der Kompetenz-Atlas des KODE®, KODE@X-Systems	S. 20
14 Interkulturelle Kompetenz als übergreifende Kompetenz	S. 22
15 Die Kompetenzarchitektur	S. 23
16 Zum Unterschied von Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen als selbstorganisativen, kreativen Handlungsfähigkeiten	S. 25
17 Zeitliche Entwicklung kompetenznaher Messverfahren	S. 28
18 Checkliste Kompetenzmessverfahren	S. 32
19 Kompetenzentwicklung, emotionale Labilisierung und Wertinteriorisation	S. 38
20 Zu den Methoden der Kompetenzentwicklung	S. 50
21 Das strategische Dreieck der Kompetenzentwicklung	S. 52



JOHN ERPENBECK

SIND KOMPETENZEN PERSÖNLICHKEITS- EIGENSCHAFTEN?

INHALT*

*Dieser Beitrag entstand in Zusammenarbeit mit Joachim Hasebrook.

1 Persönlichkeit und Persönlichkeitseigenschaften 61

2 Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen und Teilkompetenzen 66

 2.1 Persönlichkeitsmerkmale 66

 2.2 Kompetenzen und Teilkompetenzen 69

3 Kompetenzerfassung 76

4 Kompetenzerfassung und Ratingverfahren 84

5 Kompetenzpsychologie und Vermögenspsychologie 88

Anhang 92

1 PERSÖNLICHKEIT UND PERSÖNLICHKEITSEIGENSCHAFTEN

Kompetenzen sind – natürlich – Teile der Persönlichkeit, aber sie sind keine Persönlichkeitseigenschaften. Dies die durchgehende Behauptung unseres Beitrags. So kurz, so klar. Die Beine sind ja auch Teile des Körpers, aber keine Eigenschaften des Körpers. Lohnt die Fragestellung überhaupt das Nachdenken?

Ja. Doch... Denn immer noch werden in zahlreichen Unternehmen und Organisationen wunderbar objektive, reliable und valide Persönlichkeitstests eingesetzt und von versierten, testtheoretisch bestens geschulten und statistische Methoden perfekt beherrschenden Psychologen zu einem Maßstab von Personalauswahl und Personalentwicklung gemacht. Es geht also um Chancen und Schicksale hunderttausender Arbeitnehmer und tausender Führungskräfte. Da lohnt sich schon ein nuanciertes Nachdenken.

Wer von Persönlichkeitseigenschaften redet, redet von Persönlichkeit. Wer von Persönlichkeit redet, weiß oft nicht, wovon er redet. Er hat es schwer, seinen Gesprächsgegenstand überhaupt genauer zu umreißen.

Das lässt sich noch am überzeugendsten bewältigen, wenn man ein normatives Persönlichkeitsverständnis zugrunde legt, wonach *Person* die allgemeinste Bezeichnung für jeden einzelnen Menschen von seiner Zeugung an ist, *Personalität* die allgemeinste Bezeichnung für die Gesamtheit der auf Verwirklichung angelegten Möglichkeiten einer Person darstellt, *Persönlichkeit* aber als die allgemeinste Bezeichnung für die Gesamtheit der jeweils verwirklichten Möglichkeiten einer Person genommen wird. Je mehr Möglichkeiten verwirklicht sind, desto deutlicher tritt die Persönlichkeit hervor. »Nur wer Persönlichkeit einbringt, wagt es, Entscheidungen zu treffen und Standpunkte einzunehmen... Denn es geht nicht um ein mechanistisches Funktionieren, sondern um ein komplexes Gefüge aus Wahrnehmen, Denken und Handeln.«¹ Ein solches Persönlichkeitsverständnis lässt sich historisch und philosophisch tief begründen. Es steht allerdings allen deskriptiven Versuchen entgegen, eindeutige Indikatoren zu finden, mit denen Persönlichkeit wie ein psycho-physikalisches Objekt vermessen werden kann. Es ist Feind psychometrischer Vereinnahmung.

1 Faix, W. G., Rütter, T., Wollstadt, E. (Hrg.) (1995): Führung und Persönlichkeit. Personale Entwicklung. Landsberg-Lech. S. 74 f.; S.17.

Ein solches Persönlichkeitsverständnis ist aber nur ein Teilchen im Kosmos gegenwärtiger Auffassungen von Persönlichkeit.² Es gehört zu den lebensphilosophisch untermauerbaren Ansätzen der so genannten *verstehenden* Psychologie,³ die vollkommen unterschiedliche Zugänge wie Schichttheorien (psychische Prozesse der Persönlichkeit als Schichten), philosophisch-phänomenologische Theorien (an phänomenologische Überlegungen zur Persönlichkeit anschließend), Theorien der Humanistischen Psychologie (Persönlichkeitsentfaltung als Selbstverwirklichung) und Psychodynamische Theorien (im Gefolge der Psychoanalyse) umfasst. Die psychodynamischen Ansätze von Freud, Jung, Reich, Fromm, Adler, Frankl, Murry, Erickson und vielen anderen sind tatsächlich der verstehenden Psychologie zuzurechnen, obwohl an einige dieser Ansätze, so beispielsweise an C. G. Jungs Arbeit »Psychologische Typen« von 1921⁴ gut validierte Persönlichkeitstests wie der MBTI, teilweise auch DISG und INSIGHTS, anknüpfen.

Zu den sich eher als empirisch-naturwissenschaftsnah begreifenden, *erklärenden* Persönlichkeitstheorien gehören z. B. Konstitutionstypologien (Zusammenhänge zwischen Körperbau und Charakter), Analysen Kognitiver Stile (wo die Wahrnehmungsart die Art der Persönlichkeit bestimmt), Kognitive Theorien (wo Kognitionsergebnisse stärker als alles andere persönliches Verhalten bestimmen), Faktorenanalytische Theorien (wo sich Persönlichkeit aus faktorenanalytischen Dimensionen zusammengesetzt) und Interaktionale Theorien (wo Persönlichkeit durch spezifische Reiz-Reaktions-Muster gekennzeichnet wird).

Die erklärende, also eher naturwissenschaftsorientierte Psychologie, auch die erklärende Persönlichkeitspsychologie versucht, an neurophysiologische und systemstrukturelle Konstruktionen anknüpfend, fundamentale Persönlichkeitseigenschaften herauszufinden, die den Schluss von diesen Eigenschaften auf künftiges Verhalten und Handeln ermöglichen sollen.

Neben vielen Vorzügen eines solchen Herangehens – der wichtigste ist sicher, dass sich Personalentscheidungen mit Messgrößen belegen lassen⁵ – gibt es doch auch eine Reihe gravierender Problempunkte:

Erstens ist die Zahl von Persönlichkeitstheorien und entsprechenden Messverfahren Legion. So stellte Häcker bereits 1995 im Handwörterbuch Psychologie, unter dem Stichwort Persönlichkeit fest, Ergebnisse der empirischen Persönlichkeitsforschung seien nur schwer darstellbar, weil es einerseits eine unüberschaubare Menge von einzelnen empirischen Befunden gebe, andererseits jedoch methodisch wie theoretisch beachtliche Divergenzen existierten.⁶ Leymann, der Gründer der Mobbingforschung, verstieg sich sogar zu dem Stoßseufzer: »Es gibt eine ziemliche Anzahl von Persönlichkeitstheorien. Jede hat ihre eigenen Eigenschaftsbeschreibungen, mit denen man auf verschiedene Arten der Persönlichkeit schließen will. Eine Einigkeit unter diesen verschiedenen Ansätzen ist jedoch *nicht* zu finden. Jede Theorie misst und deutet auf ihre Weise. Prognostische Aussagen können, streng wissenschaftlich gesehen, schwerlich gemacht werden und somit kann man für die einzelne Person auch nicht voraussagen, wie sie sich in einer bestimmten Situation der Zukunft verhalten wird. Längsschnittstudien dieser Art, die Menschen

mit verschiedenen Persönlichkeitsdiagnosen über längere Zeit untersuchen, gibt es nicht... In den psychiatrischen Lehrbüchern wird somit auch immer wieder davor gewarnt, Varianten der Persönlichkeit überhaupt einzeldiagnostisch auf Patienten anzuwenden«.⁷

Allein die schiere Zahl von mehr oder weniger persönlichkeitsbezogenen Tests ist erschreckend. Denn es gibt viele Tests, aber nur wenige Kriterien, die richtigen Tests auszuwählen. Das Zentrum für psychologische Information und Dokumentation listet auf rund 180 Seiten ca. 7.200 Tests auf. Davon sind etwa 5.000 im betrieblichen Umfeld anwendbar...⁸

Zweitens sind die Verfahren nichts weniger als konsistent. Sie liefern teilweise völlig verschiedene und verschieden interpretierbare Ergebnisse. In einem beeindruckenden Selbstversuch hat Simon an der Gegenüberstellung von den 15 wichtigsten Verfahren gezeigt, dass sie teilweise sogar entgegengesetzte Persönlichkeiten zeichnen.⁹ Der in Unternehmen meistgenutzte Test ist sicher auch heute noch der MBTI.¹⁰ Der sinnvollste, aber diese Vielfalt und Vieldeutigkeit noch betonende Ansatz scheint uns die Ermittlung der »Big Five« zu sein: Erwachsen aus der Analyse einiger hundert Persönlichkeits-tests werden dort diejenigen Eigenschaftsbegriffe herausgefischt, die in möglichst vielen der Ansätze vorkommen. Auf sie wird dann wiederum ein klassischer, testtheoretischer Apparat aufgesetzt.¹¹ Seit den 90er Jahren herrscht bei den Vertretern dieses Modells weitgehende Übereinstimmung, dass demnach Persönlichkeit durch 5 breite Persönlichkeitseigenschaften umfassend beschrieben werden kann, nämlich durch das OCEAN-Modell mit seinen 5 Dimensionen (»Big Five«):

-
- 2 Fisseni, H.-J. (2003). Persönlichkeitspsychologie. Ein Theorienüberblick (5. unveränderte Aufl.). Göttingen: Hogrefe; vgl. auch Kuhl, J. (2010): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung. Göttingen, Bern, Wien.
 - 3 Wir benutzen hier die Unterscheidung von verstehender und erklärender Psychologie; die Kontroverse zwischen erklärender und verstehender Psychologie ist sehr eingängig nachgezeichnet in: Schmidt, N. D. (1995): Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbeck bei Hamburg.
 - 4 Jung, C. G. (2008, 8. Aufl.): Typologie. München.
 - 5 Womit die Verantwortung entlastend vom Entscheider auf den Test übergeht.
 - 6 Häcker, H. (1995): Persönlichkeit. Handwörterbuch Psychologie, S. 2411, Weinheim.
 - 7 Leymann, H. (2011 aufgenommen): Das Problem der Persönlichkeitstheorien in der Mobbingforschung und Mobbingtherapie. <http://www.leymann.se/deutsch/11430d.html>.
 - 8 Den je augenblicklichen Stand liefert der Index: <http://www.zpid.de>.
 - 9 Simon, W. (2006): Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstests. 15 Persönlichkeitsmodelle für Personalauswahl, Persönlichkeitsentwicklung, Training und Coaching. Offenbach.
 - 10 Klimmer, M., Neef, M. (2004) Einsatz von Persönlichkeitstypologien in der deutschen Wirtschaft. Ergebnisse einer empirischen Studie des Instituts für Unternehmensführung der Fachhochschule Mannheim, Hochschule für Technik und Gestaltung, in Zusammenarbeit mit Rother & Partner, Karlsruhe. Mannheim; vgl. zum MBTI die populäre, lehrreiche Schrift: Stahl, S., Alt, M. (7. Aufl., 2011): So bin ich eben. Erkenne Dich selbst und andere. Hamburg. – Der Titel steht in schönem Gegensatz zum kompetenzbezogenen So handle ich eben!
 - 11 Diese Hochschätzung wird geteilt von den DIW Forschern des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP), vgl. Dehne, M., Schupp, J. (2007): Persönlichkeitsmerkmale im Sozio-Ökonomischen Panel (SOEP) – Konzept, Umsetzung und empirische Eigenschaften. Berlin.

- **O** – Openness (Offenheit)
- **C** – Conscientiousness (Gewissenhaftigkeit)
- **E** – Extraversion (Extraversion)
- **A** – Agreeableness (Verträglichkeit)
- **N** – Neuroticism (Neurotizismus)

Auch dieses Verfahren wird sehr erfolgreich im Unternehmensbereich eingesetzt.¹²

Drittens lässt sich die Vielzahl und Vieldeutigkeit der Verfahren auf einen ehrwürdigen philosophisch – psychologischen Grund zurückführen. *Was ist der Mensch?* diese Frage hat die Menschheit wahrscheinlich von Anfang an begleitet. Immanuel Kant zählt sie, neben den Fragen Was kann ich wissen? (Gegenstand der Metaphysik), Was soll ich tun? (Gegenstand der Ethik) und Was darf ich hoffen? (Gegenstand der Religion) zu den Grundfragen der Philosophie. Sie ist Gegenstand der – philosophischen – Anthropologie. Sie war und ist immer noch begleitet von der Frage: »Was ist Persönlichkeit, Was ist Charakter...« Bereits in Antike und Mittelalter gab es durchaus praktikable, meist durch den Zusammenhang mit Organen und Körpersäften systematisch abgeleitete Charakterkunden, etwa bei Aristoteles, Galen und Hippokrates. Theophrastus Bombastus von Hohenheim, genannt Paracelsus, zumindest genealogisch dem unserem SIMT direkt benachbarten Hohenheim¹³ zuzuordnen, stellte eine eigene Charakterologie auf, welche die antiken Temperamente Choleriker, Sanguiniker, Phlegmatiker und Melancholiker neu interpretierte. De la Bruyère, Thomasius (17. Jhdt.), Lavater, Rousseau (18. Jhdt.), Bahnsen, Klages, Lersch (19. Jhdt.) trieben die Charakterologie, insbesondere durch Schichtenmodelle, weiter voran. Moderne Ansätze wie Reimanns unverwüstliche »Grundformen der Angst«¹⁴, Jun's »Unsere inneren Ressourcen«¹⁵ oder Hansch's auf Führungspersonen ausgerichtetes »Persönlichkeit führt«¹⁶ zeigen, dass dieser Zweig verstehender Psychologie noch lange nicht untergehen wird und keineswegs eine bloße Nischenfunktion innerhalb der empirischen Persönlichkeitspsychologie darstellt.¹⁷ Ganz im Gegenteil weisen solche Ansätze darauf hin, dass auch die empirischste Empirie auf einem wissenschaftstheoretischen Grunde baut, der alles andere als fest und unbedenklich betretbar ist. Auch deshalb führen methodisch völlig unangreifbare Persönlichkeitsansätze zu völlig differierenden Interpretationen.

Viertens ist die Deutung von Handlungen durch Persönlichkeitseigenschaften für den im Personalbereich Arbeitenden mit einem doppelten Problem behaftet.

Zum einen existieren beispielsweise die Eigenschaften physikalischer, chemischer, biologischer Objekte gleichsam selbstverständlich; wer eine Beschleunigung, einen pH-Wert, eine Zellteilungsgeschwindigkeit misst, wird nicht daran zweifeln, dass dies eine Grundlage im Objekt selbst besitzt. Psychische Eigenschaften werden hingegen maßgeblich durch das Messverfahren selbst konstituiert. Insofern führen unterschiedliche Messverfahren, trotz aller Objektivitätsüberlegungen, zu deutlich verschiedenen Eigenschaften.

Zum anderen bedarf damit jede Messung eines komplizierten und im konkreten Fall durchaus

fragwürdigen Schlusses von den Persönlichkeitseigenschaften auf die Handlungsfähigkeiten. Selbst wenn Extraversion zu 90% mit einer hohen Akquisitionsstärke gekoppelt wäre, kann sich ein Unternehmen gehörig und kostenaufwendig irren, wenn es zufällig an einen der 10% gerät, der zwar gänzlich extrovertiert, aber bei Akquisitionsaufgaben eine gänzliche Niete ist. Wir gehen darauf später noch ein,

Fünftens gehen Kompetenzforscher im Vergleich zu Persönlichkeitsforschern von einer viel komfortableren Situation aus. Sie kümmern sich weniger darum, wie Menschen »gestrickt« sind, mehr darum, wie sie »ticken«. Sie schließen von aktuellem Handeln auf vorhandene Handlungsfähigkeiten, nicht auf verborgene Persönlichkeitseigenschaften. Der beste Prädiktor für zukünftiges Handeln ist vergangenes Handeln – so etwa wirbt eine bekannte Beratungsfirma um ihre Kunden.¹⁸ Und sie hat recht. Kompetenzmessung folgt dieser simplen wie unwiderleglichen Einsicht. Damit gelangt sie zu Schlüsselkompetenzen und zu einem Grundlagenparadigma, das von fast allen handlungsorientierten Forschern geteilt wird, eine absolute Seltenheit im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften, wie wir zeigen werden, während auf Persönlichkeitseigenschaften orientierte Testpsychologen sich durch das skizzierte Dickicht von Widerspruch und Vielfalt schlagen müssen. Auch darauf ist der Siegeszug der Kompetenzforschung in den letzten Jahren zurückzuführen.

Wir haben damit fünf Argumente ins Feld geführt, die erkennen lassen, warum scheinbar simple, testtheoretisch manchmal angezweifelte, beträchtliche Variablen – Schnittmengen aufweisende, auf subjektive »Ratings« aufbauende Kompetenzfeststellungen einen solchen Siegeszug angetreten haben. Jedes große deutsche Unternehmen hat heute zumindest ein eigenes Kompetenzmodell, von dem aus es seine HR-Maßnahmen gestaltet.¹⁹ Unabhängig von der PISA-Bremse sind Schulen gefordert und Universitäten durch die Verträge von Bologna gehalten, Kompetenzvermittlung und nicht bloß Wissensvermittlung in den Mittelpunkt ihrer Anstrengungen zu rücken. In Bezug auf unsere Ausgangsfrage – Sind Kompetenzen Persönlichkeitseigenschaften – ist damit genauer zu überlegen:

12 Howard, P. J., Howard, J. M. (2008): Führen mit dem Big-Five-Persönlichkeitsmodell – Das Instrument für optimale Zusammenarbeit (Handelsblatt). Frankfurt am Main.

13 Museum: Spielhaus im Exotischen Garten 70599 Stuttgart (Hohenheim); »Der Sitz des Niederadelsgeschlechtes der »Bombaste von Hohenheim« bestand vermutlich aus einer Burg mit Gutshof. Der bedeutendste Nachkomme dieses Geschlechtes war der Arzt und Naturphilosoph und Theologe Theophrast von Hohenheim, der sich selbst Paracelsus nannte (1493–1541).«.

14 Riemann, F. (40. Aufl., 2011): Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München.

15 Jun, G. (2006): Unsere inneren Ressourcen. Miteigenen Stärken und Schwächen richtig umgehen. Göttingen.

16 Hansch, D. (2008): Persönlichkeit führt. Sich selbst und Mitarbeiter wirkungsvoll coachen. Frankfurt am Main.

17 <http://www.psychology48.com>.

18 So ein Werbespruch der Fa. DECIDE, <http://www.managementpotenzial.de/1-0-Anlaesse.html>; hier ist Verhalten durch Handeln ersetzt, um behavioristische Anklänge zu vermeiden.

19 Grote, S., Kauffeld, S., Frieling, E. (2007): Kompetenzmanagement. Stuttgart.

- Wie ist das Verhältnis von Persönlichkeitsmerkmalen, Kompetenzen und Teilkompetenzen?
- Wenn Kompetenzen keine Persönlichkeitseigenschaften sind – wie lassen sie sich erfassen?
- Welche Bedeutung haben Ratingverfahren für die Erfassung von Kompetenzen?
- Kann man Kompetenzpsychologie als Rückkehr zu einer Art Vermögenspsychologie charakterisieren?

2 PERSÖNLICHKEITSMERKMALE, KOMPETENZEN UND TEILKOMPETENZEN

»Allgemein gesagt würden die Aufgaben der Persönlichkeits-Psychologie darin bestehen,

- Beschreibungen für Persönlichkeitsmerkmale vorzunehmen,
- Erklärungen für inter- und intraindividuelle Unterschiede zu geben,
- Prognoseinstrumente für zukünftiges individuelles Verhalten bereitzustellen (Persönlichkeitsvorhersage, differentielle Psychologie) und
- Änderungen von Personmerkmalen über die Zeit hinweg zu analysieren (Persönlichkeitstheorie)...«²⁰

2.1 PERSÖNLICHKEITSMERKMALE

Im Mittelpunkt dieser Sicht steht also die Aufgabe, Beschreibungen für Persönlichkeitsmerkmale zu erfinden und zu finden. Im kognitiven Bereich der Persönlichkeitsdimensionen lassen sich ca. 20 bis 25 Primärfaktoren identifizieren. Der nichtkognitive Sektor, also der Bereich der Gefühle, Einstellungen usw., lässt sich faktorenanalytisch mit 10 bis 15 Dimensionen umschreiben.²¹

Viele Persönlichkeitsmodelle gehen dem entsprechend von der erklärend-gesetzesförmigen Annahme aus, dass es abgrenzbare und stabile Persönlichkeitseigenschaften gibt, welche in jedem Menschen gemessen werden können. Diese Ansicht ist zwar höchst umstritten. Der verstehend-individualisierende Ansatz beharrt darauf, dass jeder einzelne Mensch seine ganz individuellen Charaktereigenschaften hat, welche nicht mit allgemeinen Schablonen und Eigenschaftssystemen erfasst werden können. Dennoch ist die Eigenschaftssicht die am weitesten verbreitete, zumindest dort, wo es um Persönlichkeitstests geht.

Hossiep und Mühlhaus sprechen deshalb zurecht von einem *Paradigma von Persönlichkeitseigenschaften* das die Persönlichkeitspsychologie bis heute dominiere. »Die individuellen Besonderheiten von Menschen sollen durch ihre Eigenschaften beschrieben werden. Die Persönlichkeit wird als geordnete Gesamtheit all dieser Eigenschaften verstanden... Eigenschaften werden als zumindest mittelfristig relativ stabil verstanden. Langfristige Veränderungen werden als durchaus möglich angesehen, u. a. bedingt durch kritische Lebensereignisse (wie z. B. Krankheit, Tod, Arbeitsplatzverlust u. Ä.)«²² Im Zentrum steht methodologisch die quantitative Zuordnung von Zahlen zu qualitativen Eigenschaftsbegriffen. Diese müssen erklärt werden, ehe die Zuordnung überhaupt stattfinden kann.²³

Damit die unterschiedlichen Eigenschaftssysteme, die auf diese Weise als Persönlichkeitstheorien kreiert wurden und werden, naturwissenschaftsanalog zur Messung und Vorhersage taugen, werden in der Mainstream-Psychologie in der Regel probabilistische und ganz selten im eigentlichen Sinne deterministische Kausalerklärungen menschlichen Verhaltens formuliert. Die in der Testpsychologie unumgänglichen Schlüsselbegriffe Objektivität, Reliabilität und Validität werden in den Naturwissenschaften aber anders thematisiert, naturwissenschaftliche Statistik hat einen anderen Sinn.

Objektivität ist generell die Unabhängigkeit der Beschreibung eines Sachverhalts vom Beobachter. Sie ist in den Naturwissenschaften bei Vorliegen einer Standardtheorie kein Problem, da sie auf die objektive Existenz des Beschriebenen in der Realität zurückgeführt wird. In den Sozial- und Geisteswissenschaften konstituiert aber oft erst die Beschreibung das zu Beschreibende und zu Messende. Dass es dieses tatsächlich unabhängig vom Beobachter gibt, muss aufwendig, durch peinlich genau eingehaltene Untersuchungsbedingungen, durch Festlegung der Auswerter auf gemeinsame Standards und durch Sicherung des gleichen Wissensstandes der Auswerter erreicht werden. Objektivität ist in den Naturwissenschaften eine eher triviale Forderung, was für die Messung von Subjekten in keiner Weise gilt.

Unter *Reliabilität* versteht man die Zuverlässigkeit und Genauigkeit, mit der eine bestimmte Eigenschaft, etwa eine Persönlichkeitseigenschaft gemessen wird. Man kann dabei die Stabilität der Messung bei Wiederholungen, die Erzielung gleicher Ergebnisse bei paralleler Ausführung der Messung und die Gleichwertigkeit der Ergebnisse bei Aufspaltung eines Tests beispielsweise in zwei Hälften (split-half-Reliabilität) unterscheiden. Die Forderung, dass man unter gleichen Rahmenbedingungen zu gleichen Ergebnissen kommt und keine systematischen Fehler auftreten (Fehlerstatistik) ist in den Naturwissenschaften eine ebenso selbstverständliche Voraussetzung,

20 Häcker, H. (1995): ebenda, S. 2401.

21 Häcker, H. (1995) ebenda S. 241.

22 Hossiep, R., Mühlhaus, O. (2005): Personalauswahl und -entwicklung mit Persönlichkeitstests. Göttingen, Bern, Wien... S.15 f.

23 Ebenda S. 19.

während in den Sozial- und Geisteswissenschaften ständig neu darüber nachgedacht werden muss, was man da eigentlich misst, ob die zuverlässig gemessenen Daten auch tatsächlich das beschreiben was man erforschen will.

Messinstrumente, die zuverlässig immer das Falsche messen, sind zwar reliabel, aber nicht valide. Hier kommt die *Validität* zur Geltung. Validität ist ein Kriterium für die Gültigkeit einer wissenschaftlichen Untersuchung und ihrer Ergebnisse. Eine Untersuchung ist valide, wenn die erhobenen Daten auch tatsächlich die Fragen beschreiben, die erforscht werden sollen. Das gilt für Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften gleichermaßen. Allerdings enden da die Gemeinsamkeiten. In den Naturwissenschaften ist man sich in der Regel schnell einig, welche Fragen erforscht werden sollen, welche Fragen wir an die Natur stellen. In den Sozial- und Geisteswissenschaften stehen am Anfang meist fundamentale qualitative Diskussionen zu den Forschungsfragen selbst und zum Begriffsinstrumentarium. Die quantitativ vorgehende statistische Testtheorie hat feinste Instrumente für den Vergleich der Validität von Erhebungsinstrumenten bereitgestellt. Die qualitative Sozialforschung, etwa die Biografieforschung²⁴ oder die entsprechende Analyse von Texten oder Bildwerken²⁵ fasst Validität aber auf eine ganz andere, inhaltliche Weise. Übrigens weichen nicht nur ausgewählte Bereiche der Sozialforschung von Paradigmen der klassischen Testtheorie ab. Vielmehr haben sich in vielen Anwendungsbereichen, die interdisziplinäre Forschungsansätze erfordern, die Erkenntnis durchgesetzt, dass kombinierte Mess- und Schließverfahren für praktisch anwendbare Problemlösungen erforderlich sind.²⁶

In Bezug auf die Kompetenzforschung hat die Konstruktion von eigenschaftsorientierten Persönlichkeitsmodellen und damit das Eigenschaftsparadigma eine weitere Problematik. Kompetenzen sind Fähigkeiten, kreativ und selbstorganisiert zu handeln. Eigenschaften bezeichnen hingegen generell Merkmale, die einem Ding, Prozess oder einer Beziehung zukommen. Objekte mit einer oder mehreren Eigenschaften lassen sich zu entsprechenden Objektklassen vereinigen.²⁷ Persönlichkeitseigenschaften sind folglich Personen zukommende oder zugeschriebene Merkmale; die Person steht im Mittelpunkt. Grundlegende Persönlichkeitseigenschaften lassen sich gemäß Hossiep und Mühlhaus aber nur schwer und kaum gezielt verändern. Die Postulierung von Persönlichkeitseigenschaften ist die Voraussetzung von Persönlichkeitstests. Sie steht dem Ziel, trainierbare und rasch entwickelbare Kompetenzen zu identifizieren, direkt entgegen. Deutlich herausgestellt:

Fähigkeiten sind keine Eigenschaften.

Handlungsfähigkeit umfasst auch die Performanz, das tatsächlich Handeln, nur darin wird die Fähigkeit manifest. Ohne das Handeln hat die Kompetenz keine Wirklichkeit. Vor allem können sich Fähigkeiten, wie bereits ausgeführt – durch die Konfrontation mit neuen Gegebenheiten, durch Coaching und Training – im Gegensatz zu den sehr stabilen Persönlichkeitseigenschaften – sehr schnell und sehr intensiv verändern und entwickeln.²⁸ Solche Kompetenzentwicklungsprozesse lassen sich sogar mit Hilfe des Netzes durchführen.²⁹ Genau das macht die Erfassung von Kompetenzen für Unternehmen und Organisationen so attraktiv.

2.2 KOMPETENZEN UND TEILKOMPETENZEN

Im Gegensatz zu Klagegesängen aus dem HR-Bereich, es gebe so viele unterschiedliche Definitionen von Kompetenz, eigentlich wisse man überhaupt nicht, was man darunter verstehen solle, meinen wir:

1. Der Grundansatz handlungsbezogener Kompetenz ist einfach zu erklären und einfach zu verstehen.³⁰
2. Es gibt nur wenige und von fast allen handlungsbezogen arbeitenden Forschern und Praktikern in gleicher Weise benutzte Basiskompetenzen.
3. Es ist sinnvoll, auf diese Basiskompetenzen problem- und personenorientiert differenzierte Beschreibungssysteme von Kompetenzen aufzubauen.
4. Mit deren Hilfe lassen sich fruchtbare Systeme der Kompetenzerfassung konzipieren und weiterentwickeln.
5. Als Messverfahren eignen sich in den meisten Fällen keine klassischen Testmethoden, sondern unterschiedlichste Ratingansätze und qualitative Verfahren.

(1) Sie kommen morgens in die Firma. Drei Stapel Post erwarten Sie: Links die Routinefälle, leicht lösbar, leicht abzuarbeiten. In der Mitte die komplizierteren, aufwendigeren, aber doch klar lösbaren Aufgaben. Rechts die mit den Ihnen zu Verfügung stehenden Mitteln nicht lösbaren Problemfälle, die Schweißhände und weiche Knie verursachen³¹ und letztlich, Sie ahnen es, zur Lösung auf Ihre »Bauchentscheidung« angewiesen sind.³² Also auf solche Entscheidungen, die

24 Erpenbeck, J., Heyse, V. (2007; 2. überarb. Aufl.): Die Kompetenzbiografie. Münster, New York, München, Berlin

25 Mayring, P. (2003, 8. Aufl.): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel

26 Hasebrook, J., & Saariluoma, P. (2007). Networks for open thought: Reviewing for interdisciplinary research. Knowledge Generation, Communication, and Management: KGCM, July 8–11, 2007, Orlando FL.

27 Röseberg, U. (1991): Eigenschaft. In: Hörz, H. et al. (Hg.): Philosophie und Naturwissenschaften. Wörterbuch. Berlin. S. 209.

28 Wir verwenden hier und im Folgenden Gedankengänge aus der Publikation: Erpenbeck, J. (Hrg. und Einführung) (2011): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen einer qualitativ-quantitativen Kompetenzerfassung. Münster, New York, München, Berlin.

29 Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007) Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0.

30 »handlungsbezogen« betont hier den Gegensatz zum »kognitionsbezogenen« Ansatz von PISA und Co. Der dort benutzte Kompetenzansatz schließt die wichtigsten Grundkompetenzen, die personalen und sozialen, prinzipiell aus und betont explizit, dass der wichtigste Mechanismus der Kompetenzaneignung, die emotional-motivationale Interiorisation, aus der Betrachtung ausgeschlossen wird. vgl. Klieme, E., Maag-Merki, K., Hartig, H. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen, in: Klieme, E., Hartig, H. (Hrg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik, Berlin.

31 Corssen, J. (2004): Der Selbstentwickler. Das Corssen Seminar. Wiesbaden.

32 Gigerenzer, G. (2008): Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München.

nicht allein »rational« zu fällen sind, sondern den Einsatz all Ihrer Emotionen und Motivationen, Ihrer zu Meinungen, Vermutungen, Hoffnungen, Ängsten, Vorurteilen usw. geronnenen Bewertungen Ihrer Umgebung und Ihres Handelns fordern. Je öfter Sie in Ihrer eigenen Sicht und in der Sicht Ihrer Arbeits- und Handlungsumgebung erfolgreich sind und »richtige« Entscheidungen getroffen haben, um so höher wird man Ihre Kompetenz veranschlagen.

Kompetenz ist also kein Wissen, keine Qualifikation, obwohl Sie für Ihre Entscheidung beides dringendst benötigen. Denken Sie nur an die wandelnden Lexika, die aber immer die falschen Entscheidungen treffen. Denken Sie an die vielen hochqualifizierten Inkompetenten, die Ihnen im Arbeitsleben ständig über den Weg laufen.

Kompetenz ist die Fähigkeit, in unerwarteten, offenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln.

Nicht jede Fähigkeit ist Kompetenz – den Schalter von links nach rechts zu drehen, eine Sprache, einen Stoff auswendig zu lernen, ein vorgegebenes Problem routinemäßig zu bewältigen – das erfordert natürlich ein oft intensives Handeln, aber keine Kompetenz.

Nicht jedes selbst Organisieren ist schon Selbstorganisation – der Begriff meint vielmehr ein durch tiefgründige, manchmal auch komplizierte Theorien (Synergetik, Autopoiese, Konstruktivismus, systemisches Herangehen) abgestütztes Verständnis des kreativen Umgangs mit Offenheit und Unsicherheit.

Die Fähigkeit, in unerwarteten, offenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln, ist keine Erfindung und kein Erfordernis der Neuzeit – auch der Handwerksmeister im Mittelalter handelte so, war in diesem Sinne kompetent. Neu ist, dass diese Fähigkeit mit der Dynamisierung und Globalisierung von Erkenntnissen, Lebensprozessen, ökonomischen und politischen Umbrüchen zur Anforderung an immer mehr Menschen in immer mehr Alltags- und Arbeitssituationen wird.

Die Zukunft ist nicht mehr das, was sie einmal war – sie ist mit Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen, mit Beschulungen und Qualifizierungen auch im Dutzend nicht mehr zu bewältigen. Kompetenz ist gefragt.³³

(2) Folgt man diesem handlungstheoretischen Grundverständnis, sind sofort die Grunddimensionen von Kompetenz klar. Wir nennen sie gern Basiskompetenzen.

Charakterisieren wir Kompetenzen als – selbstorganisierte, kreative – Handlungsfähigkeiten, können wir sofort weiterfragen: *Wem gegenüber handeln wir?* Und da gibt es prinzipiell nur drei Handlungsrichtungen:

- Wir handeln in Bezug auf Sachverhalte und Sachprobleme (Fach- und Methodenkompetenz)
- Wir handeln in Bezug auf andere Menschen (Sozial-kommunikative Kompetenz)
- Wir handeln in Bezug auf uns selbst (Personale Kompetenz)

Abgesehen von Nuancen (getrennte Behandlung von Fach- und Methodenkompetenz, Selbstkompetenz statt Personaler Kompetenz) gehen nahezu alle handlungsbasierten Kompetenzüberlegungen von diesen drei Basiskompetenzen aus.

Hinzu kommt:

- Wir handeln mehr oder weniger aktiv und willensstark (Aktivitäts- und Handlungskompetenz)

Diese Dimension spielt oft eine eher verdeckte Rolle. Entweder man sagt: aus Personaler, Fachlich-methodischer und Sozial-kommunikativer Kompetenz resultiert die Handlungskompetenz. Das ist offensichtlich fragwürdig, denn man kann durchaus personal schwach, fachlich mäßig kompetent und sozial wenig erbaulich sein und dennoch eine hohe Aktivitäts- und Handlungskompetenz besitzen.³⁴ Oder man ordnet die Aktivitäts- und Handlungskompetenz der Personalen Kompetenz, der Sozial-kommunikativen Kompetenz oder beiden zu. Es gibt jedoch keinen Ansatz, wo diese Dimension einfach fehlt.

Deshalb die Behauptung, dass nahezu alle handlungsorientierten Kompetenzforscher von den gleichen Basiskompetenzen ausgehen – ein überaus seltener Fall in den Human- und Sozialwissenschaften!

Abgesehen von bestimmten Voraussetzungen, um überhaupt kompetent handeln zu können – wir sprechen hier gern in Analogie zu den Metakognitionen von Metakompetenzen wie Selbsterkenntnisvermögen, Selbstdistanz, Wertoffenheit u. ä.³⁵ bilden die genannten vier Basiskompetenzen eine stabile Basis; wir definieren im einzelnen:

33 Erpenbeck, J. (2008): Was »sind« Kompetenzen? In: Faix, W. G., Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Stuttgart. S. 79–137.

34 das wurde in Erpenbeck, J., Heyse, V. (2. Aufl. 2008): Die Kompetenzbiografie. München, New York, München, Berlin eindeutig nachgewiesen.

35 Bergmann, G., Daub, J. (2008): Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen – Prozesse – Perspektiven. Wiesbaden.

- **P** – Personale Kompetenz:
Das ist die Fähigkeit, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln und danach zu handeln.
- **A** – Aktivitäts- und Handlungskompetenz:
Das ist die Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv handelnd umsetzen zu können.
- **F** – Fachlich-methodische Kompetenz:
Das ist die Fähigkeit, mit fachlichem und methodischem Wissen gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch handelnd zu bewältigen.
- **S** – Sozial-kommunikative Kompetenz:
Das ist die Fähigkeit, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinanderzusetzen. Kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren.³⁶

(3) Welche *Schlüsselkompetenzen* wir diesen vier Basiskompetenzen zuordnen, hängt von unserer Aufgabenstellung, unserem Verständnis dieser Schlüsselkompetenzen, unserer Systematik usw. ab. Im Rahmen des KODE®X-Verfahrens,³⁷ das u. a. auch in der SIBE umfassend eingesetzt wird und wovon wir auf dem zweiten Stuttgarter Kompetenztag berichteten³⁸ werden 64 im Unternehmensbereich, aber auch in Schulen und Universitäten besonders wichtige Kompetenzbegriffe den Basiskompetenzen und deren Zweierkombinationen systematisch zugeordnet. Dieses Herangehen hat bereits viele Nutzer, auch Nachahmer gefunden. Auch in den gleich folgenden Beispielen wurde es genutzt.

Eine gesonderte Rolle spielen sogenannte Querschnittskompetenzen, also solche, denen gar keine spezifischen Kompetenzen zuzuordnen sind, sondern die in ihrem jeweiligen »Überschneidungsbereich« – Führung, Medien, Innovation, Interkulturalität – einzelne aus dem Tableau der 64 Schlüsselkompetenzen besonders intensiv nutzen. Wir sprechen dann von Führungs-, Medien-, Innovations- oder interkultureller Kompetenz.³⁹

Wir stehen also einer geordneten Hierarchie von Kompetenzen gegenüber:

- Querschnittskompetenzen
- Schlüsselkompetenzen
- Basiskompetenzen
- Metakompetenzen

(4) Aufbauend auf dem Dargestellten lassen sich fruchtbare Systeme der Kompetenzerfassung konzipieren und weiterentwickeln. Darauf wollen wir im nächsten Abschnitt eingehen.

Zuvor gestattet uns die deutliche Bestimmung von Meta-, Basis-, Schlüssel- und Querschnittskompetenzen aber auch, die Ausgangsfrage, ob Kompetenzen Persönlichkeitseigenschaften seien, schlüssiger zu beantworten. Wir sehen nun, dass es nicht nur um verschiedene Begrifflichkeiten, sondern um unterschiedliche Sichten auf handelnde Personen geht.

Betrachten wir einen künstlerisch, also selbstorganisiert und kreativ arbeitenden Glasbläser. Er hat bestimmte, etwa mit dem »Big Five« zu charakterisierende Persönlichkeitseigenschaften, eine spezifische, interpretierbare Zusammensetzung von Offenheit (O), Gewissenhaftigkeit (C), Extraversion (E), Verträglichkeit (A) und Neurotizismus (N). Diese Eigenschaften sind gleichsam »eingestrickt« in seine Persönlichkeit. Was auch in seinem Leben geschieht – wenn es nicht kritische Ereignisse wie Arbeitsverlust, Krankheit, Tod naher Angehöriger u. ä. sind, wird er beispielsweise offen bleiben, gewissenhaft arbeiten, extravertiert, aber verträglich auftreten und Nervositäten in engen Grenzen halten. Damit können wir Vermutungen anstellen, wie er in diesem oder jenem Falle handeln wird. Zuverlässig können wir wenig prognostizieren. »So bin ich« – dazu können wir etwas sagen. »So handle ich« – das lässt sich aus dem OCEAN von Persönlichkeitseigenschaften schwerer und nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit erschließen.

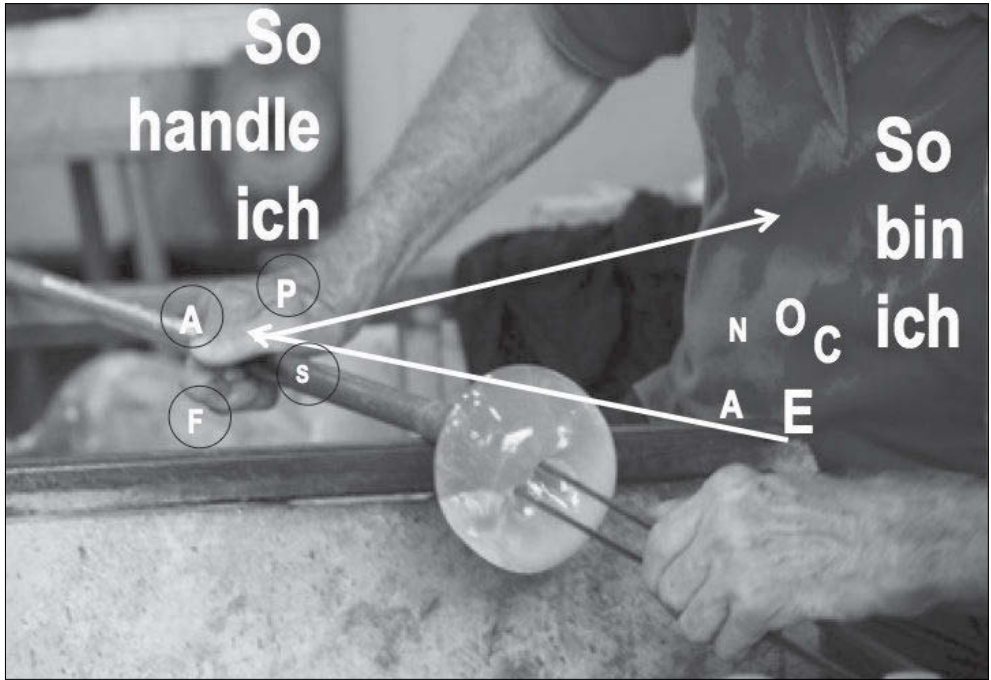
Wer nach den Kompetenzen des Mannes fragt, macht es sich da viel einfacher. Fragt nicht wie er »gestrickt« ist, sondern wie er »tickt«, wie er handelt. Das kann man sich schildern lassen. Das kann man beobachten. Das können andere beobachten und einschätzen. Das kann man in künstlich gesetzten Situationen, die selbstorganisiertes und kreatives Handeln herausfordern, rasch und oft treffend herausbekommen; Assessments sind Kompetenzermittlungs-, keine Persönlichkeitsermittlungsverfahren – auch wenn in der Regel Persönlichkeitstests einbezogen werden. Wer so oder so handelt, wird wohl auch die Fähigkeit dazu haben, lautet der banale, gleichwohl sehr aussagekräftige Schluss von der Handlung auf die dafür notwendigen Fähigkeiten, dies selbstorganisiert und kreativ zu tun – also auf die notwendigen Kompetenzen. »So handle ich« – das ist beispielsweise ein direkter Ausweis der personalen (P), aktivitäts- und handlungsbezogenen (A), fachlich-methodischen (F) und sozial-kommunikativen Kompetenzen (S).

36 Wir benutzen den Singular Kompetenz, wenn wir ein Bündel entsprechender Kompetenzen zusammenfassen, den Plural Kompetenzen, wenn wir die Aufspaltbarkeit dieser Kompetenz betonen wollen.

37 Heyse, V., Erpenbeck, J. (Hrg.) (2007): KompetenzManagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Münster, New York, München, Berlin.

38 Keim, S., Erpenbeck, J., Faix, W. G.: Der Poffenberger – KODE®X. In: Faix, W. G., Auer, M. (Hrg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Stuttgart. S. 401–436.

39 Erpenbeck, J. (2010): Interkulturelle Kompetenz ohne interkulturelle Kompetenzen? In: Faix, W. G., Auer, M. (Hrg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Stuttgart. S. 269–302 siehe auch Zawacki-Richter, O., & Hasebrook, J. (2005). Entwicklung interkultureller Kompetenz in internetbasierten Lernumgebungen. QUEM Bulletin Berufliche Kompetenzentwicklung, 7(3), S. 7–12.



1 | Persönlichkeitseigenschaften («So bin ich») vs. Kompetenzen («So handle ich»)

Kurzum: Man kann von den Persönlichkeitseigenschaften (z. B. O, C, E, A, N) nicht auf die Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln (z. B. P, A, F, S) schließen. Vielmehr gilt:

*Persönlichkeitseigenschaften **grundieren** Kompetenzen, determinieren sie aber nicht. Kompetenzen **integrieren** Persönlichkeitseigenschaften, werden aber durch die Performanz und das wahrnehmbare Handlungsergebnis determiniert.*

Das lässt sich an einem Beispiel veranschaulichen. Man ist geneigt zu vermuten, eine hohe Extraversion (E) müsse, da der so Begabte leicht auf andere Menschen zugeht, leicht Kontakte knüpft, leicht seine Gefühle und Stimmungen entäußert, mit einer hohen Sozial-kommunikativen Kompetenz (S) gekoppelt sein. Das ist leider nicht so ganz wahr, wie das folgende Bild veranschaulicht. Eine hohe Extraversion *kann* eine große Sozialkompetenz grundieren, der Extrovertierte kann aber auch seiner Umgebung gehörig auf die Nerven gehen, also eine nur geringe Sozialkompetenz besitzen!

Persönlichkeitseigenschaften können sich im Laufe des Lebens langfristig verändern, lassen sich aber kaum gezielt trainieren. Kompetenzen sollen und müssen sich verändern, können manchmal sogar kurzfristig geplant entwickelt, trainiert und gemanagt werden. Es gibt also zwei



2 | Persönlichkeitseigenschaft Extraversion vs. sozial-kommunikative Kompetenz

gegenläufige Wege: Entweder man schließt von Persönlichkeitseigenschaften auf die Performanz und das künftige Handlungsergebnis. Oder man schließt von der Performanz und dem Handlungsergebnis auf bestimmte Fähigkeiten, die auch künftig ein erfolgreiches, selbstorganisiertes Handeln der Person in offenen Problemsituationen ermöglichen. Letzteres ist viel genauer, zielorientierter und personalwirtschaftlich besser einzubinden. Genau daraus erklärt sich, unseres Erachtens, der Siegeszug der im Gegensatz zu Persönlichkeitstests scheinbar viel weniger elaborierten Kompetenzerfassungsmethoden. Zu beobachten ist dies nicht nur in Bezug auf einzelne, besonders gefragte Kompetenzen wie »Akquisitionsstärke« sondern auch in Bezug auf ganze Merkmalsbündel oder anders gesagt: Die Vielfalt oder »Diversity« im Unternehmen: Unternehmen, die Vielfalt im Unternehmen erfolgreich nutzen wollen, beschränken sich eben nicht auf einige wenige, unveränderliche Merkmale wie Geschlecht und Alter, sondern betrachten neben diesen Oberflächenmerkmalen Tiefenmerkmale wie Fähigkeiten und Kompetenzen, um deren Vielfalt gezielt zu fördern und zu nutzen.⁴⁰

40 Hasebrook, J., Dohrn, S. & Jablonski, L. (2011). Diversity in Innovationsprozessen. Eine Untersuchung aus der Perspektive eines Integrierten Kompetenzmanagements. In E. Barthel, A. Hanft & J. Hasebrook (Hrsg.). Integriertes Kompetenzmanagement. Ein Arbeitsbericht (S. 31–69), Münster: Waxmann.

3 KOMPETENZERFASSUNG

Es gibt inzwischen viele Verfahren der Kompetenzerfassung und Kompetenzmessung. Sie sind in einem inzwischen zum Standardwerk avancierten Handbuch zusammengetragen. Die dort aufgeführten Verfahren sind danach geordnet, ob und welche Einzelkompetenzen sie erfassen, ob sie mehr experimentellen oder mehr kommerziellen Charakter tragen und ob sie vorwiegend in Deutschland, in anderen deutschsprachigen Ländern oder in beiden verwendet werden.

Eine dort vorgeschlagene Ordnung ist die nach

- *quantitativen* Methoden (Tests, Ratings, Modellrechnungen)
- *qualitativen* Methoden (Berichte, episodische-, biografische Rückblicke)
- *aktiven* Methoden (direkte Beobachtungen in Simulationsprozessen, in aktuellen oder nahe genug zurückliegenden Handlungsprozessen, Arbeitsproben)

Dass es in der Gruppe der *aktiven Methoden* fast ausschließlich um Kompetenzen geht, ist plausibel. Wenn wir Handlungen beobachten, können wir leicht auf die Handlungsfähigkeiten schließen. Persönlichkeitseigenschaften können wir bestenfalls hypothetisch und nur sehr mittelbar erschließen. Das beste Beispiel ist der Flugsimulator beim Pilotentraining, wo die personale Kompetenz als Stabilität, die Aktivität und Fachkompetenz in Problemsituationen sowie die soziale Kompetenz in der Verständigung mit dem Tower und dem Bordpersonal gemessen werden. Viele Assessments gehören in diese Gruppe, da dort unterschiedliche Handlungsweisen auf die zugrunde liegenden Handlungsfähigkeiten hin abgeklopft werden, so beispielsweise beim Lernpotential Assessment Center (LP-AC), welches das Lernhandeln in den Mittelpunkt stellt. Auch online Assessments dienen der Kompetenzermittlung. Als weiteres Beispiel mag das berühmte Kasseler Kompetenzraster dienen, bei dem Arbeitsprozesse und Arbeitsberatungen aufgezeichnet und nach einem methodisch entwickelten Kompetenzraster ausgewertet werden. Auch der nicht weniger berühmte hamet 2, der handlungsorientierte Module zur Erfassung von Lern- und Sozialkompetenzen bereitstellt, ermittelt Kompetenzen direkt aus Handlungsfähigkeiten. Ebenso Arbeitsproben und situative Fragen zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen. Die Arbeitsproben zur berufsbezogenen Intelligenz (AZUBI) diagnostizieren intellektuelle Handlungsfähigkeiten über arbeitsprobenartige Testaufgaben. Arbeitsbezogen auch die Kompetenzwerkstatt für Schüler und Jugendliche. Im virtuellen Raum handeln die Teilnehmer des internetbasierten Self-Assessment-Verfahrens »Karrierejagd«. Die Beurteilung von Kompetenzen aufgrund von Arbeitsproben ist in vielen Unternehmen eine gängige Methode.

Qualitative Methoden können gleichermaßen zur Ermittlung von Kompetenzen wie von Persönlichkeitseigenschaften genutzt werden. Jedes psychotherapeutische Gespräch ist auch ein Versuch, die Persönlichkeitseigenschaften eines Menschen besser zu verstehen. Jedes Personalgespräch gibt einen Einblick in die Persönlichkeitseigenschaften des Gegenüber. Gleichzeitig

lassen sich aus den berichteten Handlungsweisen, aus dargelegten Lebensepisoden oder biographischen Etappen wertvolle Hinweise auf Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen gewinnen. Dieses Vorgehen lässt sich systematisch gestalten, indem Methoden, Themen und Schwerpunkte des Berichtens und Sprechens systematisiert und dokumentiert werden. Das ist etwa bei den bekannten qualitativen Verfahren wie den französischen Bilan de compétences, dem Schweizer CH-Q-Kompetenz-Management-Modell oder den deutschen Verfahren ProfilPASS und Kompetenzbilanzen durchweg der Fall.

Quantitative, oft testartige Methoden müssen genauer analysiert werden. Da gibt es zum einen Tests, die ursprünglich Tests von Persönlichkeitseigenschaften waren, wie DISG oder INSIGHTS und andere, welche die Items später interpretativ auf Kompetenzen umgepolt haben. Da gibt es Tests, die Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen nebeneinander messen, wie das sehr bekannte Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BiPP), der becobi®-Kompetenzcheck zur nachhaltigen Nutzung von personellen Potenzialressourcen in Organisationen, das Selbstkonzept beruflicher Kompetenz, IResponse 360° Feedback und andere. Da gibt es Tests, die den emotional-motivationalen, wertenden Hintergrund von Kompetenzen aufklären, wie das Leistungs-Motivations-Inventar (LMI), das Multi-Motiv-Gitter (MMG), das Emotional Competency Inventory (ECI2), den Kompetenz-Werte-Workshop und andere. Und da gibt es schließlich Kompetenzerfassungsmethoden, die versuchen, einen direkten Zugriff auf die Fähigkeiten von Menschen zu erlangen, selbstorganisiert und kreativ zu handeln. Dazu gehören das Instrument for Competence Assessment (ICA), das Personalauswahlverfahren »Soziale Kompetenz« (SOKO), die IAI Scorecard of Competence, das Kompetenzrad und die Kompetenzmatrix, der Siemens-Führungsrahmen, die Führungsstilanalyse LEAD, das Balance-Inventar der Führung (BALI-F), Das Kompetenz-Reflexions-Inventar (KRI), der Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen smk²⁷, das Competence Profiling Compro+®, das Entwicklungsorientierte Scanning (EOS), Teile der Eignungsdiagnostik mit PERLS, der Kompetenz-Check, das Behavioral Event Interview (BEI), KODE®, KODE®X und viele weitere.

Zunehmend setzt sich noch ein anderes Vorgehen durch, wie es auch das KODE®X-Verfahren in den Mittelpunkt rückt. Ausgehend von ihrer Unternehmenskultur, von ihren strategischen Überlegungen und Plänen in einer nahen, überschaubaren Zukunft bestimmen Unternehmen, welche Kompetenzen sie bei ihren Mitarbeitern besonders erwarten (Auswahl), was sie unter diesen Kompetenzen verstehen wollen (unternehmensspezifische Definition) und in welchem Maße sie diese Kompetenzen bei den unterschiedlichen Jobgruppen des Unternehmens erwarten (Kompetenzprofile).⁴¹ Die so ausgewählten Kompetenzprofile dienen als Grundlage künftiger Personalarbeit: Für die Entwicklung von Anforderungsprofilen, für Auswahlverfahren, für kompetenzbasierte

41 Heyse, V. (2007): Strategien – Kompetenzanforderungen – Potenzialanalysen. In: Heyse, V., Erpenbeck, J. (Hrg.): KompetenzManagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Münster, New York, München, Berlin.

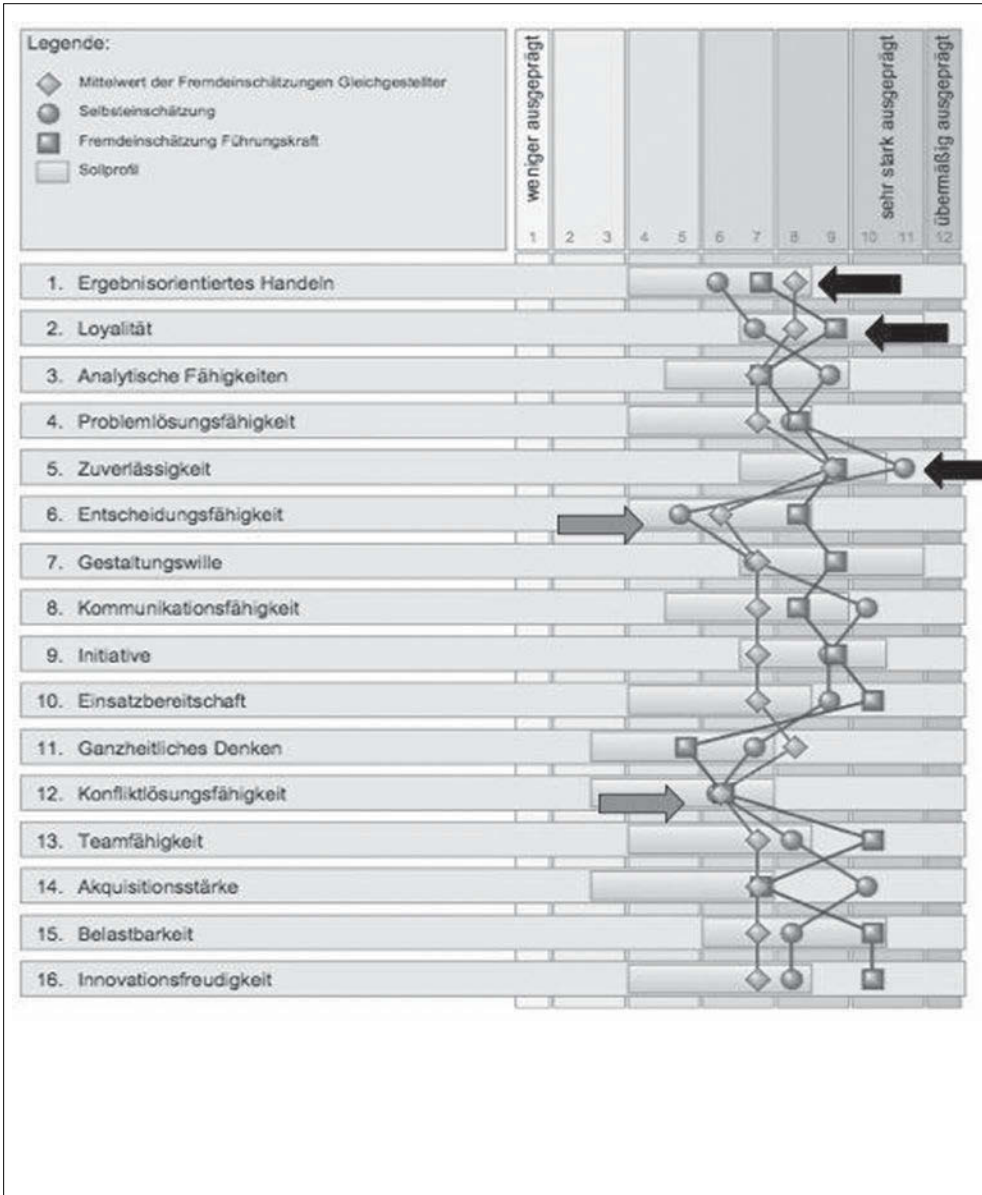
Seminare, für weitere Kompetenzentwicklungsmaßnahmen, für Laufbahnbestimmungen, für Skill- und Talentmanagement, für ein einheitliches Unternehmenscontrolling, insgesamt für die Durchsetzung der Unternehmensstrategie im Personalbereich.

Jede der ausgewählten Kompetenzen kann nun, ausgehend von ihrer unternehmensspezifischen Definition, auf der individuellen Ebene skaliert beurteilt werden – unabhängig davon ob man eine Skala mit 4, 5, 6, 7, 10 oder 12 Stufen benutzt. Eine solche Einschätzung nennt man ein Rating. Inzwischen haben nahezu alle großen deutschen Unternehmen eigene Kompetenzmodelle, die auf ähnliche Weise entstanden und via Rating funktionieren⁴², auch wenn vor allem Testpsychologen massive Einwände gegen die Verwendung von Ratingverfahren erheben. Wir werden diese Einwände im nächsten Abschnitt kurz streifen.

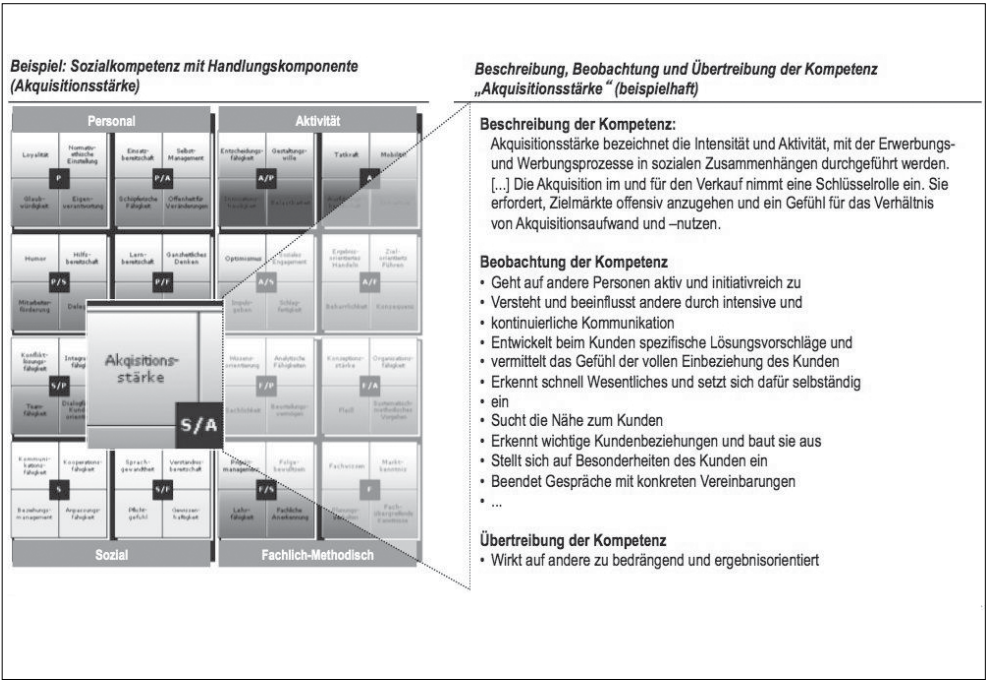
Zuvor wollen wir aber 3 auf dem KODE®X-Verfahren aufbauende Beispiele zeigen, bei denen das skizzierte Vorgehen »Auswahl → unternehmensspezifische Definition → jobgruppenspezifische Profilierung → Aufbau eines entsprechenden Ratingverfahrens« eingesetzt wurde.

Das erste Beispiel ist der *Poffenberger KODE®X*, wie er an der SIBE gestaltet wird. Die Auswahl und die SIBE – spezifischen Definitionen der ausgewählten Kompetenzen wurden durch ein Führungsteam der Hochschule vollzogen. Da nur Studentengruppen beurteilt wurden und werden, gibt es außer einem Studienbeginner- und einem Studienfortgeschrittenen-Profil keine weiteren. Das aufgebaute Rating-Verfahren arbeitet mit einer 12-stufigen Skala, die online abgefragt wird und 8 Kommilitonenvoten, eine Selbst und eine Vorgesetzten Einschätzung zusammenfasst.

Die folgende Abbildung liefert ein Beispiel; nähere Informationen haben wir auf dem 2. Stuttgarter Kompetenztag veröffentlicht.



3 | SIBE – Poffenberger KODE®X mit 8 Fremdeinschätzungen, 1 Selbsteinschätzung und Einschätzung eines Unternehmensvertreters

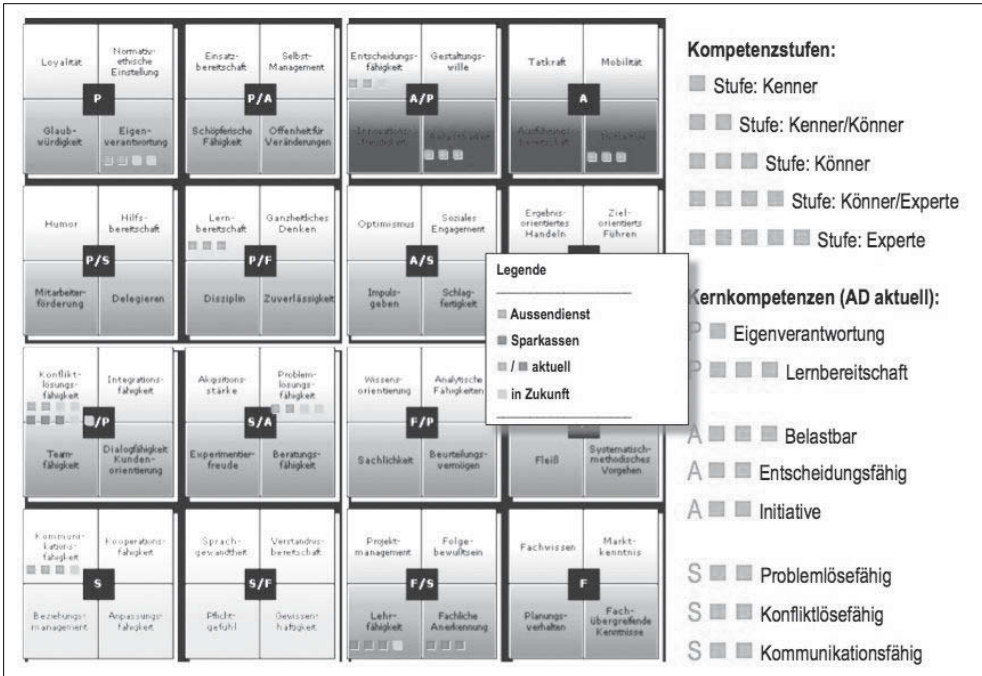


4 | Kompetenzauswahl für die LBS Hessen-Thüringen

Das zweite Beispiel ist ein Vorgehen, wie es für eine *Bewerbersauswahl der LBS Hessen-Thüringen durch zeb/rolfes.schierenbeck.associates* durchgeführt wurde. zeb/ ist eine auf den Bereich Financial Services spezialisierte Managementberatung, die ihre Beratungsleistungen für Kunden aus der Finanzdienstleistungsbranche kontinuierlich ausgebaut hat, und gegenwärtig an zwölf Standorten in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Ungarn, Tschechien, Polen und der Ukraine mehr als 630 Mitarbeiter beschäftigt.⁴³

Ausgangspunkt war bei der Bewerbersauswahl wiederum der wissenschaftlich gesicherte und in der Praxis bewährte *KODE®X-Kompetenzatlas*. Daraus wurden erfolgskritische Kernkompetenzen als Soll-Vorgaben ausgewählt, unternehmensspezifische Kompetenzbeschreibungen hinterlegt, durch Interviewer selbständig und sicher beobachtbare Handlungsanker zur Beobachtung der Kompetenzen angegeben und mögliche Übertreibungen der Kompetenz sichtbar gemacht, wie die nächste Abbildung zeigt.

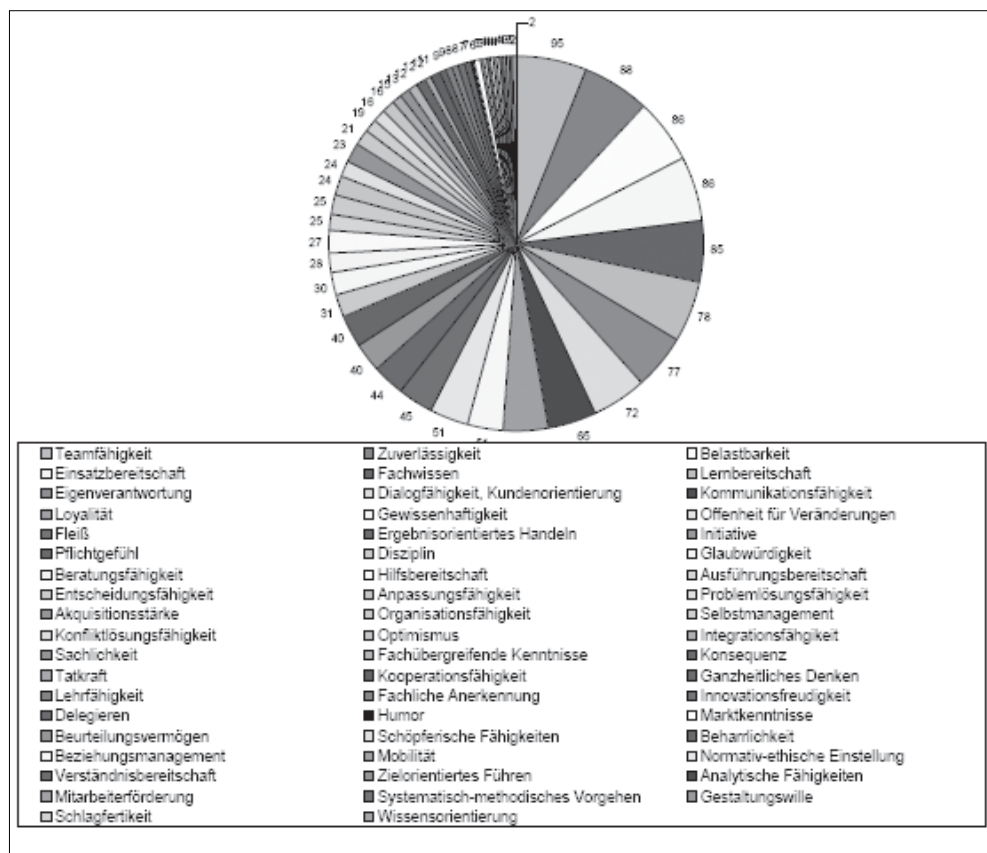
Aufgrund von Kompetenzanalysen der Mitarbeiter konnte schließlich ein Kompetenzprofil der LBS Hessen-Thüringen erarbeitet werden, das stark handlungs- und sozial orientiert ist und damit unverwechselbar in der Landschaft der anderen Landesbausparkassen steht.



5 | Kompetenzauswahl für die LBS Hessen-Thüringen

Das dritte Beispiel ist die Ausarbeitung eines Kompetenzmodells durch die Globus Fachmärkte GmbH & Co. KG, ein Unternehmen der saarländischen Globus Gruppe mit Sitz in Völklingen. Sie betreibt 80 Baumärkte (davon 2 in Luxemburg) und beschäftigt über 6.000 Mitarbeiter. Im Geschäftsjahr 2009/2010 erzielten die Globus Fachmärkte einen Umsatz von ca. 1,4 Mrd. Euro. Sie stehen seit Jahren auf einem der ersten Plätze in Bezug auf die Globalzufriedenheit der Kunden bei namhaften Marktforschungsinstituten. Um ihre Prozesse im HR Bereich zu vereinheitlichen und zu beschleunigen, führte das Unternehmen 2010 ein vom CODE@X-Verfahren ausgehendes Kompetenzmodell ein. Dazu wurden zunächst 9 ausgewählte Marktleiter und Warengruppenmanager befragt. Sie schätzten die 64 Kompetenzen des Atlas nach ihrer Wichtigkeit für das Unternehmen ein. Die folgende Abbildung zeigt die Reihenfolge der Wahlen und die Größe des Zuspruchs; ca 10 Kompetenzen werden ganz deutlich vor allen anderen genannt.

43 Die folgenden Arbeiten zur Erstellung des Kompetenzprofils der LBS Hessen-Thüringen wurden von Hasebrook, J. durchgeführt. vgl. auch: Hasebrook, J. (2004). Ausblick: Strategisches Kompetenzmanagement – zur Konvergenz personaler und betrieblicher Kompetenzen. In J. Hasebrook, J. Erpenbeck & O. Zawacki-Richter (Hrsg.), Kompetenzkapital: Verbindungen zwischen Humankapital und Kompetenzbilanzen (S. 260–273). Frankfurt/Main.



Die Herausarbeitung der für das Unternehmen wichtigsten 16 Ausgangskompetenzen ergab folgende für alle Soll-Profile geltenden 16 Schlüsselkompetenzen:

- **Personale Kompetenz**
 - Glaubwürdigkeit
 - Eigenverantwortung
 - Einsatzbereitschaft
 - Selbstmanagement
 - Offenheit für Veränderungen
 - Zuverlässigkeit

- **Aktivitäts- und Handlungskompetenz**
 - Entscheidungsfähigkeit
 - Ergebnisorientiertes Handeln
 - Belastbarkeit
 - Ausführungsbereitschaft
- **Fach- und Methodenkompetenz**
 - Analytische Fähigkeiten
 - Organisationsfähigkeit
 - Fachwissen
- **Sozial-kommunikative Kompetenz**
 - Dialogfähigkeit, Kundenorientierung
 - Pflichtgefühl
 - Gewissenhaftigkeit

Wie in den vorangegangenen Beispielen wurden für diese 16 Kompetenzen unternehmensspezifische Definitionen erarbeitet. Dann wurden in einem 2-tägigen Strategie-Workshop die Soll-Profile für die Zielgruppen Marktleiter und Warengruppenmanager herausgearbeitet. Für die einzelnen Führungskräfte konnten damit Einschätzungen über *Rating-Skalen* erhoben werden, die denen der SIBE ähnlich sahen.

Insgesamt wurden als Vorteile eines so entwickelten und eingesetzten Kompetenzmodells angeführt:

- Gleiche Anforderungen für alle Fachkräfte
- Objektivierter Maßstab
- Hohe Transparenz
- »simple and stupid«
- Passgenauigkeit für das Unternehmen
- Offenheit für alle Hierarchieebenen
- Basis für Feedbacks, z. B. für Jahresgespräche...⁴⁴

44 Schultz, K.-P. (2011): Kompetenzmodell Globus Baumärkte. Für: Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L., Grote, S. (2012): Kompetenzmodelle großer Unternehmen. Stuttgart. i.V.

4 KOMPETENZERFASSUNG UND RATINGVERFAHREN

Der Einsatz von Kompetenzmodellen auf die geschilderte Weise ist fast durchgängig mit der Kompetenzerfassung über Ratingverfahren als Methoden der Wahl verbunden.

Wenn unsere Feststellung stimmt, dass nahezu alle großen deutschen Unternehmen ein eigenes Kompetenzmodell haben und dieses ähnlich wie die geschilderten funktioniert, bilden Kompetenzerfassungsverfahren über Ratings die Hauptmasse aller Kompetenzerfassungsverfahren. Betrachtet man die Kompetenzmodelle von Siemens, Bosch, E.on, Daimler, der Postbank, der Telekom, der Lufthansa, der Bundesbahn, der Bundesagentur für Arbeit und vieler anderer großer Unternehmen, so sieht man sofort, dass sie alle ähnlich wie die hier vorgestellten aufgebaut sind: Einige Schlüsselkompetenzen für das gesamte Unternehmen oder auch Einzelbereiche, einige Teilkompetenzen (aber insgesamt meist nicht mehr als 15 bis 20), letztere durch Definitionen in Form von überprüfbaren Verhaltens- bzw. Handlungsankern untersetzt und für unterschiedliche Jobgruppen unterschiedlich abgefordert, zusammengefasst in einem meist online gestellten Fragebogen mit einer Ratingskala, die der Einzelne für sich und eventuell für mehrere andere Mitarbeiter, Vorgesetzte oder Kunden auszufüllen hat. Diese Fragebogenergebnisse gehen oft in die jährlichen Mitarbeitergespräche ein.⁴⁵

Aber nicht nur die großen Unternehmen haben eigene Kompetenzmodelle, oft mit großem materiellen und personalen Aufwand, entwickeln lassen, bei denen die Kompetenzen durch Ratingverfahren abgeschätzt werden. Auch für kleine und mittlere Unternehmen spielen Ratingverfahren eine besondere Rolle, insbesondere seit Basel II, das Richtlinienwerk des Baseler Ausschusses für Bankaufsicht, das Rating eines Unternehmens zum Maßstab der Entscheidung über ein Kreditrisiko machte. Während zuvor hauptsächlich so genannte »Hardfacts« die Kreditwürdigkeit eines Unternehmens kennzeichneten, gehören nun »Softfacts« wie die Qualität des Managements, seine Kenntnisse, Erfahrungen und strategischen Ambitionen, seine Risikobereitschaft und seine Fähigkeit, auf offene, neue Situationen effektiv zu reagieren, zu den wichtigen Entscheidungskriterien. »Gerade die qualitativen Analysenteile, die das Rating im wesentlichen von der herkömmlichen Kreditwürdigkeitsprüfung unterscheiden, bieten ihnen zahlreiche Möglichkeiten, sich den Kreditgebern besser zu präsentieren«, so lautet deshalb der neue Rat.⁴⁶

Gegen Ratingverfahren gab und gibt es bei klassisch psychometrisch ausgebildeten Psychologen große Vorbehalte. So stellt Caspar, einer der Klassiker der Rating-Analysen, fest: »Viele psychologische Merkmale können nicht wie physiologische Parameter gemessen oder einfach bei den Merkmalsträgern erfragt werden. Ratings, also Schätzungen durch unabhängige Beurteiler, sind wohl das häufigste Mittel, zu dem dann gegriffen wird, um aussagekräftige und verwertbare Daten zu erhalten. Ich kann mich erinnern, dass während meines methodisch strengen Studiums Ratingverfahren als grundsätzlich unseriös beurteilt wurden. Dass diese Einschätzung sich in der Psychologie grundlegend geändert hat, belegen viele Beiträge in den besten wissen-

schaftlichen Journalen, welche Ratingverfahren verwenden: Unter gewissen methodischen Voraussetzungen sind solche Verfahren das einwandfreie Mittel der Wahl.«⁴⁷ Dass die negative Einschätzung dennoch bei vielen Psychologen weiter besteht, wird allein dadurch belegt, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Ratingverfahren in viel geringerem Maße stattfindet, als mit klassischen psychometrischen Aufgabenstellungen.

Die Arbeit von Inghard Langer und Friedemann Schulz von Thun »Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren«, erstmals 1974 publiziert, kann noch im Jahre 2007 vom Herausgeber Rost zurecht in ihrem »unschätzbaren Wert« gepriesen werden; das liegt nicht nur an der hohen Qualität des Werkes, sondern auch an der vergleichsweise immer noch geringen Beschäftigung mit der Rating-Problematik. Unverständlich, denn Ratingverfahren gehören, wie Rost feststellt, »in den anwendungsorientierten Fächern der Psychologie (Klinische Psychologie, Pädagogische Psychologie, Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie), in der Erziehungswissenschaft und in den Sozialwissenschaften zu den am meisten eingesetzten Methoden. Im Gegensatz zu ihrer Verwendung werden Ratings in der einschlägigen methodischen Literatur jedoch relativ stiefmütterlich behandelt.« Geht man dem nach, kommt man zu interessanten Ergebnissen, welche die Kompetenzerfassung ganz direkt betreffen.

Neben der Einführung von Zeichen- und Kategoriensystemen ist die Einführung von Ratingskalen ein wesentlicher Schritt wissenschaftlicher Beobachtung. Als erkenntnistheoretisch typisch für die Verwendung von Ratingskalen erklären Grewe und Wentura in ihrem Standardwerk »Wissenschaftliche Beobachtung« folgendes Vorgehen: »Der Beobachter fällt sein Urteil durch Integration der Beobachtungen von einzelnen Verhaltensweisen über die Zeit. In dieser Hinsicht liegt der Hauptvorteil des Ratingverfahrens in seiner Ökonomie...« Dabei ist ein wichtiges »Merkmal von Ratingskalen... die Intransparenz des Urteilsvorganges: Es ist in den meisten Fällen nicht klar nachzuvollziehen, welche Integrationsfunktion durch die Rater realisiert wird... oft ist nicht recht durchschaubar, welche Verhaltensindikatoren mit welcher Gewichtung in das Urteil einfließen.« Andererseits ist das »Heruntertransformieren« einer komplexen Einschätzung auf einfache Verhaltensweisen (Indikatoren) entweder deshalb nicht möglich, weil die Indikatoren einem komplexen psychologischen Begriff (z. B. »Gehemmtsein«) nicht mehr gerecht werden oder selbst eine Einschätzung voraussetzen (wo beginnt das »Gehemmtsein«?). Darüber hinaus wird die Anzahl von Indikatoren, wenn sie denn existieren, zu groß, als dass die Beobachtungssysteme noch handhabbar wären.

45 Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L., Grote, S. (2012): Kompetenzmodelle großer Unternehmen. Stuttgart. i.V.; vgl. auch Hasebrook, J. (2004). Ausblick: Strategisches Kompetenzmanagement – zur Konvergenz personaler und betrieblicher Kompetenzen. In J. Hasebrook, J. Erpenbeck & O. Zawacki-Richter (Hrsg.), Kompetenzkapital: Verbindungen zwischen Humankapital und Kompetenzbilanzen (S. 260–273). Frankfurt/Main: Bankakademie Verlag.

46 Müller, M., Kesting, J., Rau, J. (2003): Rating. Planegg bei München, S. 41ff., S. 48.

47 Wirtz, M., Caspar, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. S. 3.

»Bei Ratingskalen wird also in der Regel in besonderer, in dieser Form nicht ersetzbarer Weise der Messapparat ›Mensch‹ mit seinen komplexen Fähigkeiten genutzt.«⁴⁸ Die Intransparenz des Urteilsvorganges bei der Erfassung komplexer Sachverhalte erfordert zwingend und unumgänglich den Einsatz von Ratingskalen; sie sind unverzichtbar.

Zurecht formulieren deshalb Langer und Schulz von Thun: »Ratingverfahren nutzen die Fähigkeit des menschlichen Gehirns zur ›Indikatorenverschmelzung‹ zur automatischen Integration einer Vielzahl von Einzelindikatoren, die sich in ihrer Wirkung in einer fast unentwirrbaren Weise verstärken, aufheben oder sonstwie in Wechselwirkung treten.«⁴⁹

Dies ist ein bedeutsamer, weit über die Entstehungszeit hinausweisender Gedanke. Rating-Merkmale beruhen meist auf alltagssprachlichen, qualitativ umrissenen Begriffen, deren Bedeutung intersubjektiv von den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft geteilt werden. Implizit sind uns diese Begriffe bekannt, sie sind in ein Sprachnetz eingewoben, das weitere, beobachtungsnahe qualitative Begriffe enthält.⁵⁰ Ratingverfahren ordnen diesen qualitativen Begriffen und Begriffsnetzen quantitative Maße zu.

Das heißt aber nicht, dass man »exakter« vorgehen könnte, wenn man nur die »wahren Werte« des zu Beobachtenden genauer wüsste. »Ein generelles Problem bei der Untersuchung von Urteilsfehlern betrifft die Trennung zwischen wahren Merkmalsausprägungen und Fehleranteilen. Da die wahren Merkmalsausprägungen in der Regel unbekannt sind, ist es nicht ohne weiteres möglich, Urteilsfehler zu identifizieren« heißt es bei Bortz und Döring.⁵¹ Die in diesem Zitat und generell in der klassischen Testtheorie grundlegende Annahme, dass jede Messung einen »wahren Wert« und einen zu minimierenden Messfehler enthält, ist zumindest eine allzu grobe und damit schädliche Vereinfachung. Sie ist zudem erkenntnistheoretisch äußerst fragwürdig. Der Grundgedanke in der klassischen Testtheorie ist, über Indikatoren (manifeste, beobachtbare Variable) auf latente, das heißt nicht direkt beobachtbare, aber *grundsätzlich* existierende Variable zu schließen. Die Annahme, dass da etwas grundsätzlich und objektiv Vorhandenes – wie trickreich auch immer – abgefragt wird,⁵² vergisst, dass erst im Zuge der Erhebung psychische Prozesse ausgelöst werden und damit das Phänomen erst konstruiert wird.⁵³ Der fragwürdige Schluss von manifesten auf latente Variable wird durch die Idee der Indikatorenverschmelzung elegant umgangen. Zugleich wird plausibel gemacht, wieso gerade Ratingverfahren die Potenz haben, praktisch und sogar messökonomisch gut anwendbare Aussagen zu generieren.

Schon Langer und Schulz von Thun erwähnen kritische Positionen gegen Ratingverfahren: »Die ›weitverbreitete Skepsis und Ablehnung‹ gegen diese Art zu messen gründet sich im wesentlichen auf die Subjektivität und Undifferenziertheit des Verfahrens und der damit verbundenen angeblichen geringen Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität).« Diese Subjektivität ist nicht aufhebbar. Ratingwerte *sind* subjektiv. Aber es gibt wissenschaftlich ausgearbeitete Methoden, die Subjektivität zu berücksichtigen. So stellen Bortz und Döring auch fest: »Ratingskalen zählen zu den in den Sozialwissenschaften am häufigsten verwendeten, aber auch umstrittensten Erhebungsinstrumenten« um dann aber Verfahren und Methoden zu summieren, die einen sinnvollen Gebrauch erleichtern.⁵⁴

Resümierend erklären Langer und Schulz von Thun: »1. Ratingverfahren haben – richtig angewandt – unschätzbare Vorteile und 2. in vielen Fällen gibt es kaum eine Alternative, die dem Untersuchungsgegenstand angemessen wäre... 3. Damit verbunden ist ein weiterer Vorteil: Kein anderes psychologisch-soziologisch-pädagogisches Messverfahren kommt so nah an die Erlebnisrealität von Menschen und deren alltäglich zur Lebensbewältigung und Entscheidungsbildung praktiziertes Einordnen ihrer Umwelt heran wie die Rating-Methode. Denn ohne es so direkt zu bemerken, »rated« sich jeder Mensch durchs Leben, sei es im Verkehr (Abschätzung von komplizierten Entfernungs-Geschwindigkeitsverhältnissen) oder im Bereich des Sozialverhaltens (z. B. Abschätzung, wie vertrauenswürdig ein Mitmensch ist).«⁵⁵

Summa summarum: Ratingverfahren liegen fast allen Kompetenzmodellen von Unternehmen und Organisationen zugrunde. Sie sind *die* Methoden der Wahl, Kompetenzen in ihren meist über Handlungsanker definierten qualitativen Besonderheiten und in ihren quantitativen Ausprägungen zu erfassen.

48 Grewe, W., Wentura, D. (2. Aufl. 1996): Wissenschaftliche Beobachtung. S. 131 f.

49 Langer, I., Schulz von Thun, F. (1974/2007): Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren. Münster, New York, München, Berlin. S. 20.

50 Grewe, W., Wentura, D., a. a. O. S. 133.

51 Bortz, J., Döring, N. (4. Aufl. 2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg. S. 183.

52 Vgl. Spector, P. E. (1992): Summated Rating Scale Construction. An Introduction. Iowa.

53 Meynhardt, T. (2011): persönliche Mitteilung.

54 Bortz, J., Döring, N., ebenda, S. 176–185.

55 Langer, I., Schulz von Thun, F., ebenda, S. 10, 22.

5 KOMPETENZPSYCHOLOGIE UND VERMÖGENSPSYCHOLOGIE

Wir sind bereits auf die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beginnende scharfe Kontroverse zwischen verstehender, lebensphilosophisch untermauerter und erklärender, naturwissenschaftsähnlicher Psychologie eingegangen und haben gezeigt, dass der Impuls, das wirkliche Handeln von Menschen zu beschreiben, eher von der ersten Richtung beflügelt ist, während die vom Eigenschaftsparadigma ausgehende Psychometrie eher der zweiten Richtung zugeordnet werden muss. Inzwischen begreifen wir besser, dass gerade neuere naturwissenschaftliche Erkenntnisse der Selbstorganisations-, der Chaos- und der Komplexitätstheorie allzu engstirnige psychometrische Ansätze mit großen Fragezeichen versehen. »Komplexitäten. Warum wir erst anfangen, die Welt zu verstehen« hat Mitchell ihr beeindruckendes Werk betitelt, das übrigens viele Beispiele aus den Bereichen Psychologie und Psychotherapie bereithält.⁵⁴ Die moderne Psychologie beginnt, die »Mechanisierung des Weltbildes« zu überwinden⁵⁵ und die radikale Trennung von naturwissenschaftlich erklärender und geisteswissenschaftlich verstehender Psychologie zu hinterfragen.⁵⁶ Die erklärende Psychologie vernachlässigte oder ignorierte wichtige Aspekte von Intentionalität, Komplexität und Selbstorganisation – diese blieben Domäne der verstehenden Psychologie in den unterschiedlichsten Entwürfen und Maskierungen.

Erst die neuere Psychologie bemüht sich intensiv um das Hereinholen von Intentionalität, Komplexität und Selbstorganisation in die moderne psychologische Theorienbildung. Besonders deutlich und unabweisbar hat Theo Herrmann die Lücke gekennzeichnet, die sich durch die moderne, naturwissenschaftähnliche Psychologie auftut. Er unterscheidet das Nomologische Denkmuster der Mainstream-Psychologie, das in der Regel probabilistische und ganz selten im eigentlichen Sinne deterministische Kausalerklärungen menschlichen Verhaltens liefert, deutlich vom Intentionalen Denkmuster, das dem Menschen frei wählbare Willens- und Handlungsalternativen im Sinne der Rechts- und Sittentradition zuschreibt. Und er stellt fest: »Ernste Schwierigkeiten ergaben (und ergeben!) sich...wenn man den Menschen einerseits als nach Naturgesetzen funktionierendes System und ihn andererseits zugleich als ein in Grenzen freies Handlungssubjekt verstehen will... Die nomologische Forschungsstrategie mit ihrer Vorhersagemethodik und ihren gesetzesförmigen Theorieannahmen konfligiert... – wie ich meine: unaufhebbar – mit der menschlichen Selbstinterpretation, man sei (auch) ein Subjekt, das im Grundsatz in unvorhersehbarer Weise wollen, entscheiden und handeln kann; insofern sei es in Grenzen frei, indeterminiert.«⁵⁷ Der Grund für die wesentliche Unvorhersagbarkeit liegt nicht im noch bestehenden Erkenntnisdefizit der Wissenschaftler und auch nicht im probabilistischen Charakter von Naturgesetzen, sondern in der Verfasstheit des menschlichen Subjekts selbst.

Deshalb ist für eine wirklich humane Humanwissenschaft das Hereinholen von Intentionalität, Komplexität und Selbstorganisation unerlässlich. Das gilt ganz besonders für das Verständnis menschlicher Handlungsfähigkeit – will ich sie aus stabilen, relativ elementaren, naturwissen-

schaftsähnlich messbaren Persönlichkeitseigenschaften erklären – oder will ich die komplexe Gesamtheit kreativer, selbstorganisierter menschlicher Handlungsfähigkeit verstehen?

Damit steht der Kompetenzbegriff ebenfalls im Spannungsfeld der über hundertjährigen Kontroverse zwischen erklärender (nomothetischer, naturwissenschaftlich operierender, vereinfachender) und verstehender (deutender, intentionaler, ganzheitlicher, komplexitätsorientierter) Psychologie und einer entsprechend divergierenden Schulbildung:



7 | Vermögens- und Kompetenzpsychologie

Bis zur Entstehung der funktionalen Psychologie und ihrer Ausarbeitung am Ende des 19. Jahrhunderts galt das – allerdings bereits am Beginn des 19. Jahrhunderts zuweilen heftig angegriffene – Modell der Vermögenspsychologie: »Die Vermögenspsychologie entspricht einem deskriptiven Standpunkt der Betrachtung. Indem man die verschiedenen psychischen Vorgänge beschreibend zu unterscheiden suchte, entstand zunächst das Bedürfnis einer zweckmäßigen Klassifikation derselben. Es wurden daher Gattungsbegriffe gebildet, unter die man die verschiedenen Vorgänge ordnete. Dem Interpretationsbedürfnis, das sich immerhin auch hier bereits geltend machte, suchte man zu genügen, indem die Bestandteile eines zusammengesetzten Prozesses den auf sie anwendbaren Allgemeinbegriffen subsumiert wurden.«⁵⁸

54 Mitchell, S. (2008): Komplexitäten. Warum wir erst anfangen, die Welt zu verstehen. Frankfurt am Main.

55 Dijksterhuis, E. J. (1956): Die Mechanisierung des Weltbildes. Berlin, Göttingen, Heidelberg.

56 Schmidt, N. (1995): Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbeck

57 Herrmann, T. (1987): Die nomologische Psychologie und das intentionale Denkmuster. In Maiers, W., Markard, M. (Hrsg.) Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft. Klaus Holzkamp zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main, New York 1987, S. 106–119.

58 Wundt, W. (1896): Grundriß der Psychologie, Leipzig. S. 564.

Die Vermögenspsychologie sei wie ein großer Sack: Fände man ein neues Vermögen, stopfe man es in den Seelensack mit hinein, lästerte Hegel.⁵⁹ In der Tat wurden die psychischen Vermögen nach Gesichtspunkten von Praktikabilität und Plausibilität geordnet und ohne eine strikte begriffliche Begrenzung zusammengestellt. Den Darstellungen psychischer Vermögen ist eine gewisse Willkür ganz sicher nicht abzusprechen. Dass sich andererseits psychische Schattierungen damit wunderbar nachzeichnen ließen, hat z. B. Karl Philipp Moritz in seinem Erzählwerk verdeutlicht.

Die Kompetenzpsychologie ist in gewisser Weise eine – dialektische – Rückkehr zur Vermögenspsychologie auf deutlich »aufgehobener« Stufe. Sie erlaubt einen großen Spielraum bei der Beschreibung der kreativen, selbstorganisierten Handlungsfähigkeiten, sie gestattet es, diese Fähigkeiten qualitativ und via Ratingverfahren quantitativ zu charakterisieren und sie ist in der Lage, Entwicklungsmöglichkeiten zu umreißen, das Vermögen systematisch zu mehren.

Freilich stellen sich auch die alten Kritiken in neuer Form wieder ein. So bemerkt Moldaschl: »Wenn jemand einen Pudding kocht und dieser Pudding auch gelingt: schreiben wir dieser Person dann ein Puddingkochvermögen zu? Oder betrachten wir den Pudding, weniger konkretistisch, als Ergebnis eines allgemeinen Kochvermögens, oder noch allgemeiner, einer nutritiven Haushaltskompetenz? Und was wäre, wenn die Person nur nach Rezept gekocht hat, also nach Anweisung und ohne eigenes Verständnis des Vorgangs: Müssten wir ihr dann wenigstens eine allgemeine oder spezifische Lese- und Ausführungsfähigkeit zubilligen? Oder kämen wir womöglich ganz ohne Kompetenzzuschreibungen aus, indem wir die vorliegenden Küchenressourcen (Puddingpulver, Topf, Herd, Kochanweisung) katalogisieren und daraus das Potenzial der Puddingproduktion ableiten?

Wer bei diesen Fragen an aktuelle Grundprobleme organisationaler Lerntheorien und ressourcenorientierter Unternehmenstheorien denkt, liegt richtig. Die Hinwendung der Managementforschung zu organisationalen Fähigkeiten, Kompetenzen und selbst geschaffenen Ressourcen seit den späten 1980er Jahren ist eine aus theoretischer Sicht längst fällige und begrüßenswerte Entwicklung...«⁶⁰

Überhört man den ironischen Ton des Einwands, so ist sofort klar:

1. Die klassische Vermögenspsychologie beschrieb empirisch Handlungsvoraussetzungen, um mit Komplexität, Intentionalität und Selbstorganisation umzugehen.
2. Die Modelle von kognitiver Psychologie und Persönlichkeitspsychologie versuchten – erfolglos – diese Erklärungen gleichsam mechanistisch zu unterlaufen und auszuhebeln.
3. Das gelang nicht. Deshalb gibt es heute eine scheinbare Rückkehr zur Vermögenspsychologie in Form von Kompetenzpsychologie. Sie liefert im praktischen (Arbeits-)Fall die Informationen, die im Führungsprozess gebraucht werden. Sie gestattet einem Unternehmen, aus der Darstellung von Ratings unternehmenswichtiger (und unternehmensspezifisch definierter) Kompetenzen die Position eines Mitarbeiters und seine Entwicklungsmöglichkeiten abzulesen.

Der Chefkoch eines erstklassigen Restaurants wird sich wahrscheinlich wenig für die Persönlichkeitseigenschaften seiner Mitarbeiter interessieren. Wird ihm jedoch zugetragen, dass einer seiner Köche die wunderbare Fähigkeit besitzt, hoch kreativ eigene Puddingkreationen hervorzuzaubern, wird er sich sehr wohl für dessen Puddingkochkompetenz interessieren. Und ausrufen:



8 | Puddingkochvermögen

59 Zit. nach Hehlmann, W. (1974): Wörterbuch der Psychologie. Stuttgart 1974, S. 125.

60 Moldaschl, M. (2006): Innovationsfähigkeit, Zukunftsfähigkeit, Dynamic Capabilities. Moderne Fähigkeitsmystik und eine Alternative. in: Schreyögg, G., Conrad, P.: Managementforschung 16 Wiesbaden. S. 3 f.

ANHANG

ABBILDUNGEN

1 Persönlichkeitseigenschaften (»So bin ich«) vs. Kompetenzen (»So handle ich«), sunday pictures, Fotolia.com	S. 74
2 Persönlichkeitseigenschaft Extraversion vs. sozial-kommunikative Kompetenz, runzelkorn, Fotolia.com	S. 75
3 SIBE – Poffenberger KODE@X mit 8 Fremdeinschätzungen, 1 Selbsteinschätzung und Einschätzung eines Unternehmensvertreters	S. 79
4 Kompetenzauswahl für die LBS Hessen-Thüringen	S. 80
5 Kompetenzauswahl für die LBS Hessen-Thüringen	S. 81
6 Globus Baumärkte: Auswahl der 16 unternehmensweit wichtigsten Kompetenzen für das eigene Kompetenzmodell	S. 82
7 Vermögens- und Kompetenzpsychologie	S. 89
8 Puddingkochvermögen Alexander Rathe, Fotolia.com	S. 91



JOHN ERPENBECK

KONFLIKT- KOMPETENZ

INHALT*

* aus Kreuser, K., Robrecht, T., Erpenbeck, J. (2012): Konfliktkompetenz.
Eine strukturtheoretische Betrachtung. Wiesbaden. S. 43–58

1	Konflikte suchen?	97
2	Emotionale Labilisierung	98
3	Interiorisationsprozesse	100
4	Stufen der Interiorisation	103

1 KONFLIKTE SUCHEN?

Konflikte erzeugen, neben Anderem, Angst.
Schrecklich. Oder?

»Angst ist das Tor zum Mehr« lautet einer der schönen, tief durchdachten und tief zu durchdenkenden »Sprüche« des bekannten Psychologen und berühmten Verhaltenstrainers Jens Corssen. Allerdings, so führt er aus, verschafft Angst kein volleres Konto, keine höhere Position, keine interessantere Aufgabe. Aber sie erweitert die Kompetenzen, die das vielleicht einmal ermöglichen: die personalen, die sozial-kommunikativen, die aktivitätsbezogenen. Auch die fachlich-methodischen: Der Arzt, der nach einer komplizierten Operation Stunden am Bett des Patienten wacht, voller Angst, es könne etwas schief gelaufen sein, bis das erlösende »gelungen« angezeigt wird, genießt nicht nur den Erfolg. Sein fachliches Wissen, die komplizierte Operation auszuführen, sein methodisches Können, das Richtige im richtigen Moment zu tun, werden durch das existenzielle Erlebnis fest im emotionalen Lebensgrund, als Erlebnis, als Erfahrung, als bewertetes Wissen und Können verankert. Seine Expertise, also ein Bündel spezifischer fachlich-methodischer Kompetenzen, hat sich deutlich erweitert. Deshalb Corssens Rat: Seien Sie froh, wenn sie Schwitzhändchen und weiche Knie bekommen. Das zeigt Ihnen an, Sie gehen durch das Tor zum Mehr!¹

Also drauf zu: Weitere Konflikte suchen, weil sie die Kompetenzen erweitern?

Solange die Konfliktangst nicht das selbstorganisierte und kreative Handeln blockiert, ist darauf mit einem klaren Ja zu antworten. Nur wer sich Konflikten stellt, wer sie handelnd ausräumt und überwindet kann Kompetenzen gewinnen. Dass dabei Blockaden nicht greifen und den Kompetenzgewinn zunichte machen, ist eine der wichtigsten Aufgaben jeder Mediation.

Mehr noch: Man kann Mediation generell als eine der wirkungsvollsten Formen von Kompetenzvermittlung begreifen. Denn ihre Aufgabe besteht einerseits darin, Konflikte – individuelle wie interindividuelle – zuzulassen und ihre emotional labilisierende Wirkung zu entfalten, andererseits diese Labilisierung auf einen positiven, dem Handlungslernen dienlichen Bereich einzuschränken. Mediatorinnen und Mediatoren sind keine bloßen Schlichter, sondern Nutzer von Konflikten – für die Kompetenzentwicklung.

1 Corssen, J. (2004): Der Selbstentwickler. Das Corssen-Seminar. Wiesbaden. S. 131 f.

2 EMOTIONALE LABILISIERUNG

Der für diese Betrachtung wichtigste Kernbegriff ist damit gefallen: die *emotionale Labilisierung*. Ich habe in einer Reihe von Arbeiten zu zeigen versucht, warum sie einen so hohen Stellenwert besitzt. Diese Argumentation will ich hier zusammenfassen:

1. Unter Kompetenz kann man, stark verallgemeinert, die Fähigkeit verstehen, selbst-organisiert und kreativ zu handeln.²
2. Reales Handeln in der realen Welt ist so gut wie nie algorithmisch modellierbar, wo aus klaren Anfangs- und Randbedingungen klare und eindeutige Handlungsentscheidungen und Handlungen folgen.
3. Vielmehr nehmen komplexe, ja chaotische Entscheidungssituationen immer weiter zu, für die es keine klaren, algorithmischen Lösung gibt. Sie werden letztlich aufgrund unterschiedlicher genussbezogener (hedonistischer), nutzensbezogener (utilitaristischer), ästhetischer, ethischer, politischer und anderer Werte entschieden. (Werte, wenn man das Resultat einer Wertung meint).
4. Im Gegensatz zu Sach- und Fachwissen haben Werte keinen Wahrheitswert, sie können nicht verifiziert oder falsifiziert werden, sie werden individuell und sozial gelebt, sind »in Geltung«, bewähren sich, oder werden über kurz oder meist lang verworfen.
5. Gelebt werden sie nur, wenn sie zumindest von den wichtigsten Handlungsträgern so angeeignet, verinnerlicht wurden, dass sie für diese zur Grundlage von Entscheiden und Handeln werden.
6. Das funktioniert aber nur, wenn sie für diese Handlungsträger derart in Form eigener Emotionen und Motivationen interiorisiert (internalisiert) werden, dass sie ihnen im Bedarfs-, im Entscheidungsfall, im Fall des eigenen selbstorganisierten und kreativen Handelns zur Verfügung stehen.
7. Damit ist klar, dass Werte, sofern sie in Form eigener Emotionen und Motivationen interiorisiert wurden, die Kerne von Kompetenzen darstellen.³
8. Gute Mediation vermittelt nicht in erster Linie Sach- und Fachwissen, etwa in Form von Handlungsanweisungen; sie ermöglicht die Interiorisation von Werten zu eigenen Emotionen und Motivationen und damit die Entwicklung von Kompetenzen.

Werte steuern also nicht nur das Handeln gemeinschaftlicher, gesellschaftlicher Subjekte, sie beeinflussen das Handeln jedes Einzelnen. Mehr noch: Ohne das Eingehen in die Handlungsfähigkeit des Einzelnen haben Werte, die höchsten wie die geringsten, die positivsten wie negativsten, gar keine Existenz, sind bestenfalls Wunschvorstellungen.

Aber wo stecken die Werte in den Kompetenzen? Die Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, setzen sich aus zahlreichen Komponenten zusammen. So wie es keine endgültige Kompetenzdefinition geben wird, wird es kein endgültiges Kompetenzmodell des Individuums geben. Soviel ist sicher: physiologische, kognitive, emotionale, motivationale und willensmäßige

Prozesse wirken darin unauflöslich zusammen. Aber wie?

Hier hilft als Leitfrage die nach der Unterscheidung von *Wissen und Werten* weiter. Auch sie hat ihre Abgründe, nur kann man sich auf die solide Vorarbeit von über zwei Jahrzehnten Wissensmanagement stützen. Dabei wurde bald klar, dass man es mit zwei völlig unterschiedlichen Aspekten von Wissen zu tun hat. Mit einem Wissensbegriff im engeren Sinne, der z. B. Sach- und Fachinformationen, Faktenwissen, Daten, Patente, Organigramme, Regeln, Gesetze, Dokumente, Datenbankinformationen usw. umfasst. Und mit einem Wissensbegriff im weiteren Sinne, der alle bewussten und unbewussten Resultate geistigen Handelns zum Wissen zählt. Damit wären auch Emotionen und Motivationen, Erfahrungen und Glaubensvorstellungen, Werte und Normen Wissen im weiteren Sinne. Diese Unterscheidung hat die Münchener Schule des Wissensmanagement in einer schönen, unser Thema voll einschließenden Anschauung zusammengefasst.⁴ Dort wird zwischen Informationswissen und Handlungswissen unterschieden, beides wird in einer Eis-Wasser-Dampf-Analogie zusammengebracht: Eis, das Informationswissen, lässt sich stückeln, immer wieder anders zusammensetzen, mühelos transportieren. Dampf, das Handlungswissen, ist wirkungsmächtig, treibt Turbinen an und lässt sich dennoch nicht fassen, nicht zergliedern.

Werte als Kompetenzkerne besteht aus immer neu zusammenfließenden Eis-, Wasser- und Dampfmengen. Wissensmanagement ist die Kunst, dieses Gemenges Herr zu werden. Von dieser Leitidee ausgehend lassen sich für Fertigkeiten, Wissen im engeren Sinne, Qualifikation und Kompetenzen deutlich voneinander abhebbare Wege der Aneignung unterscheiden.

Fertigkeiten umreißen in Lernprozessen erworbene und auf Übung basierende Formen von physischem oder geistigem Können, die relativ verfestigt und automatisiert sind. Fertigkeiten lassen sich in definierter Weise trainieren.

Wissen im engeren Sinne lässt sich in definierter Weise lernen und reproduzieren. Es lässt sich algorithmisch verarbeiten und zu entsprechenden Problemlösungen weiter führen. Um geistig selbstorganisierte, kreative, Problemlösungen zu finden reicht Wissen im engeren Sinne aber nicht aus. Fertigkeiten und Wissen sind unverzichtbare Grundlagen von Kompetenzen, sie sind aber keine Kompetenzen. Man kann unglaublich viel wissen und völlig handlungsunfähig sein, wie das viel und kontrovers diskutierte Phänomen der Inselbegabungen (Savant-Syndrom) zeigt. Diesen Personen fehlt die emotional-motivational wertende und auf ein Handlungsziel hin organisierte Auswahl relevanten Wissens ebenso wie das rasche Vergessen des für dieses Ziel

2 Heyse, V., Erpenbeck, J. (2010): Revidierte Fassung von KODE® und KODE®X.

3 Erpenbeck, J. (2010): Werte als Kompetenzkerne. In: Schweizer, G., Müller, U., Adam, T. (Hrsg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Bielefeld. S. 41–66.

4 Reinmann, G. (2007): Bologna in Zeiten des Web 2.0. Assessment als Gestaltungsfaktor. Arbeitsbericht Nr. 16. Augsburg.

irrelevanten Wissens. Wissensvermittlung kann für die Lösung künftiger Aufgaben entscheidend sein – beispielsweise die Weitergabe eines neuen SAP-Release. Wissensvermittlung hat jedoch mit Kompetenzvermittlung nichts zu tun. Vielmehr kann sie nur bei schon vorhandenen Kompetenzen – in erster Linie natürlich Fach- und Methodenkompetenzen, aber auch personalen, aktivitätsbezogenen und sozial-kommunikativen Kompetenzen – wirksam werden.

Qualifikationen kennzeichnen die Fähigkeiten von Personen, eine bestimmte Tätigkeit in klar umrissener Weise über einen längeren Zeitraum und auf einem bestimmten Niveau ausüben zu können. Um die Qualifikation eines Maurers zu erwerben, muss z. B. eine exakt vorgegebene Ausgangssituation in Form von Baumaterial und Werkzeugen geschaffen und eine klare raum-zeitliche Zielvorgabe gemacht werden. Ob diese erreicht wird, muss eindeutig überprüfbar und nach vorgegebenen Kriterien einschätzbar sein. Formen von Selbstorganisation und Kreativität sind hier weniger gefragt.

Kompetenzen hingegen kommen immer dann zum Tragen, wenn es um kreativ und selbstorganisiert zu entwickelnde Handlungsziele geht, wenn man zu Beginn nicht genau weiß, was schlussendlich herauskommen wird. Ein Horrorszenarium für traditionelle Lehrer, der Normalfall für alles berufliche und private Handeln.

Werte werden durch die Menschen in ihrem eigenen geistigen oder gegenständlichen Handeln selbst angeeignet und gehen unmittelbar in die einzelnen Erlebnisse dieser Menschen ein. Es lässt sich nur das den Werten zugrunde liegende Wissen im engeren Sinne, es lassen sich nur die begründenden Kenntnisse vermitteln, aber nicht als Werte für denjenigen, dem sie vermittelt werden sollen. Werte können nur selbst handelnd, selbstorganisiert angeeignet werden. Dieser Aneignungsprozess wird psychologisch als Interiorisation (oft auch Internalisation) bezeichnet.

3 INTERIORISATIONSPROZESSE

Es gibt Bereiche, in denen man aus unterschiedlichen Gründen *Interiorisationsprozesse* von Werten untersucht:

1. Die *Emotions- und Motivationspsychologie* analysiert generell, wie Emotionen und Motivationen in Wertungsprozessen entstehen, gedächtnismäßig verankert und im Handeln wirksam werden.
2. Die *Psychotherapieforschung* behandelt verschiedenen Therapieformen zugrunde liegende Prozesse als emotional-motivationales »Umlernen« von Wertungen.
3. Beschreibungen von *Gruppendynamik* schildern die emotional-motivational wertenden Veränderungen der Gruppenmitglieder innerhalb dynamischer Gruppenprozesse.
4. Hinzu kommen viele Einsichten aus der *kognitiven Psychologie* der *Emotions- und Motivationspsychologie*.

5. Die Darstellungen in diesen und weiteren Bereichen weisen zentrale strukturelle Gemeinsamkeiten auf, welche ermöglichen, den »Mechanismus« der Wertinteriorisation sehr generalisierend abzuheben, die Rolle der *emotionalen Labilisierung* zu kennzeichnen und Schlussfolgerungen für Mediationsprozesse zu ziehen.⁵

Ausgangspunkt sei eine praktikable Definition von Emotionen. »*Emotionen* stellen einfach strukturierte Gefühle dar, die Umweltereignisse und Objekte, also Erfahrungen und Wahrnehmungen des Menschen erst einmal in einer ganz bestimmten Art bewerten; sie geben den Dingen um uns herum sozusagen ihre Bedeutung für uns und unsere innere Bedürfnislage«. So werden sie von Rost als »Elexiere des Lebens« beschrieben.⁶ Gegenüber den Begriffen Gefühl (Betonung der Komponente der subjektiven Wahrnehmung), Affekt (Beiklang des Heftigen, Unkontrollierbaren), und Stimmung oder Gemütsbewegung hat dieser Begriff den Vorteil, dass er zur umfassenden Beschreibung emotionaler Prozesse benutzt werden kann.⁷

In eine solche Richtung denkend hat nun Luc Ciompi seine Grundanschauung auf fünf Thesen komprimiert, die auch als Kernsätze für das Herangehen jedes Mediators gelten können.

Ciompi bedauert die breite Überlappung von Begriffen wie Affekt, Emotion, Gefühl und Stimmung. Er setzt Affekt als »umfassende körperlich-seelische Gestimmtheit oder Befindlichkeit von unterschiedlicher Qualität, Bewusstseinsnähe und Dauer« als Oberbegriff über alle genannten, bewussten wie unbewussten gefühlsartigen Erscheinungen, setzt sie also mit Emotionen *de facto* gleich.⁸

Seine *erste* These besagt dann dass »Fühlen und Denken – oder Emotion und Kognition, Affektivität und Logik im weiten Sinn – in sämtlichen psychischen Leistungen untrennbar zusammenwirken.«⁹ Die Wissenschaft gehe grundsätzlich von einer Rückführung der ganzen Affektvielfalt auf bloß positive und negative Gefühle im Sinne von Lust und Unlust aus, zumindest aber immer eindeutiger von einer kleinen Zahl von genetisch verankerten so genannten Grundgefühlen wie Neugier/Interesse, Angst, Wut, Freude, Trauer, bei einigen Autoren zusätzlich Schreck, Ekel und Scham. Die enorme Zahl von Nuancen dagegen ergibt sich aus der kognitiven und kulturellen Abwandlung von Grundgefühlen, wobei der Kognitionsbegriff allerdings ebenso wenig einheitlich verwendet wird und von den »kognitiven Neurowissenschaften« manchmal auch auf den Bereich des Emotionalen ausgeweitet wird. Ciompi benutzt deshalb auch einen engen Kognitionsbegriff, wonach Kognition definiert wird als »die Fähigkeit, sensorische Unterschiede wahrzunehmen und weiter zu verarbeiten.«¹⁰

5 Die folgende Darstellung stützt sich u.a. auf Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0.

6 Rost, W. (1990): Emotionen. Elexiere des Lebens. Berlin, Heidelberg, New York. S. 42.

7 Merten, J. (2003): Einführung in die Motivationspsychologie. Stuttgart. S. 12.

8 Ciompi, L. (2002): Gefühle, Affekte, Affektlogik. Ihr Stellenwert in unserem Menschen- und Weltverständnis. Wien, S. 18 f.

9 Ebenda, S. 16.

10 Ebenda, S. 22.

Die *zweite* These besagt, dass Affekte im definierten Sinne »alles Denken und Verhalten nicht nur andauernd begleiten, sondern zu einem guten Teil auch regelrecht leiten.« Emotionale, »affektive Wertungen teilen die begegnende Wirklichkeit aufgrund der Erfahrung in potenziell Angenehmes und Unangenehmes, Harmloses und Gefährliches etc. ein; und weitgehend unbewusste Operatoren sorgen auf dieser Basis dafür, dass Aufmerksamkeit und Gedächtnis, Denken und Verhalten sich diesen Wertungen selbstorganisatorisch anpassen. Alles in allem stellen Affekte ... die bei weitem wirksamsten Komplexitätsreduktoren dar über die wir verfügen.«¹¹ Dies entspricht der Anschauung, Werte als Ordner selbstorganisierten Handelns im Sinne der Synergetik von Hermann Haken zu beschreiben.

Ciompis *dritte* These bildet in gewissen Sinne den Kern aller unserer Überlegungen, formuliert sie doch, warum ohne emotional-motivationale Verankerung, ohne Interiorisation (Internalisation) von Werten kein Kompetenzerwerb und kein kompetentes Handeln möglich sind »Meine dritte These besagt, dass situativ zusammengehörige Gefühle, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen sich im Gedächtnis zu funktionellen Einheiten im Sinne von integrierten Fühl-, Denk- und Verhaltensprogrammen (abgekürzt FDV-Programmen) verbinden, die sich in ähnlichen Situationen immer wieder neu aktualisieren, differenzieren und gegebenenfalls auch modifizieren.«¹²

Die *vierte* These erklärt, dass emotionale Energien das kollektive Denken und Handeln ganz ähnlich wie das individuelle wecken, steuern und organisieren.

Und die *fünfte* These fasst zusammen: »Affekte sind die entscheidenden Motoren und Organisatoren aller psychischen und sozialen Entwicklung.«¹³ Theorien sozialer Systeme, die individuelle Werte, Emotionen, Motivation und Kompetenzen marginalisieren, führen zu einem untauglichen Sozial- und Weltverständnis. Theorien, die Kompetenzen auf Kognitionen im engeren Sinne reduzieren und Emotionen und Motivationen ausklammern sind unbrauchbar.

Motivationen stellen kompliziert strukturierte Gefühle dar, die Umweltereignisse und Objekte, also Erfahrungen und Wahrnehmungen des Menschen in einer ganz bestimmten Art bewerten. Der Unterschied liegt wohl vor allem darin, dass Motivationen künftige Handlungen und Handlungsergebnisse in eher *konkretisierter*, mit konkretem Wissen »unterfütterter« Form antizipieren, während Emotionen wertgesteuerte künftige Handlungen und Handlungsergebnisse in eher *generalisierter* Form antizipieren.¹⁴ Motivationen greifen immer auch auf Emotionen zurück, lassen sich nicht unabhängig von ihnen begreifen; Emotionen münden in aller Regel in umfassendere Motivationen. Insofern handelt es sich meist um emotional-motivale Voraussetzungen von Handeln, die nicht auseinander zu trennen sind.

Philosophen, Psychologen, Politiker, Soziologen, Manager und Pädagogen stehen vor zwei zentralen Fragen:

- Wie ist der *Prozess sozialen Wertewandels* begreifbar, wie überlagern oder ersetzen neue Werte die alten, wie werden sie sozial erarbeitet wie individuell verarbeitet und angeeignet. Das heißt: Wie werden sie zu freiwillig akzeptierten handlungsleitenden Emotionen und Motivationen des Einzelnen interiorisiert (internalisiert).
- Wie sind die *psychischen »Mechanismen« individuellen Wertwandels* beschaffen, auf deren Basis sich solche Aneignung vollzieht. Das heißt: Wie vollziehen sich die dazu notwendigen psychischen Abläufe der Interiorisation (Internalisation).

Auf die zweite Frage möchte ich mich hier konzentrieren.

4 STUFEN DER INTERIORISATION

Es gibt zu den Beziehungen von emotional-motivationalen und kognitiven Komponenten der Verhaltensorganisation das Resümee eines der bekanntesten Kognitionspsychologen, Friedhardt Klix, dem eigentlich von der Beschreibung her kaum etwas hinzuzufügen ist: »Das ebenso Wesentliche wie Erstaunliche besteht in folgendem: Wir haben es [in Bezug auf die Emotionen, J.E.] mit einem verhältnismäßig wenig differenzierungsfähigen System zu tun. Es unterscheidet im wesentlichen Intensitätsstufen auf einer polar ausgebildeten Qualitätsskala, die als Emotionen erlebbar sind und deren Veränderungen in Affekten kenntlich werden. Es ist ein System der Selbstbewertung. In dieser Funktion liefert es eindimensionale Situationscharakteristiken, vorzugsweise Bewertungen von *Situationsänderungen* bezüglich ihrer organismischen Bedeutsamkeit. Die darin begründete motivationale Kraft des Systems bleibt in ihrer Funktion während der Evolutionsgeschichte im wesentlichen konstant. Da aber die kognitiven Strukturen und ihre Funktionen durch Selektionsdruck sich differenzieren, gewinnt dieses grob arbeitende System Einfluss auf die Differenzierungsrichtungen kognitiver Prozesse und Leistungen – bis in deren feinste begriffliche Verästelung. Indem es die Richtung der Verhaltensdynamik lenkt, durch seine Bewertungsfunktion das zu Lernende selektiert und auf diesem Wege die inhaltliche Auslegung des zu Behaltenden (d. h. des Gedächtnisses) bestimmt, bleibt es die Motivbasis des Verhaltens in der Evolutions- wie in der sozialen Geschichte des Menschen. Seine Differenzierungsfähigkeit wächst mit der Differenzierung kognitiver Strukturen, wächst gleichsam in sie hinein...«¹⁵

11 Ebenda, S. 23 und 27.

12 Ebenda, S. 31.

13 Ebenda, S. 37.

14 Holzkamp-Osterkamp (1981): Motivationsforschung, Berlin 1981; Erpenbeck, J., Motivation – ihre Psychologie und Philosophie. Berlin 1984.

15 Klix, F. (1992), Die Natur des Verstandes, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. S. 106.

Dieses Resümee macht klar

- warum sozial erarbeitete Regeln, Werte und Normen nur handlungswirksam werden können, wenn sie zu eigenen Emotionen und Motivationen interiorisiert wurden,
- was diese Interiorisation bedeutet, nämlich die Projektion von kognitivem Inhalt-Empfindungen, Wissen, Handlungsergebnisse – auf eine polar ausgebildete Qualitäts-skala und die Verkopplung von kognitivem Inhalt und wertender Auslegung im Gedächtnis,
- wieso es so viel schwerer ist, Werte emotional-motivational zu interiorisieren, als Kognitionen, Erkenntnisse gedächtnismäßig zu speichern¹⁶.

Die allgemeinspsychologische, vor allem an unterschiedlichen Emotions- und Motivationstheorien (S-R-Theorien, Erwartungswerttheorien, Attribuierungstheorien, Dissonanztheorien, intentionalen Theorien, sozialen Theorien) orientierte Darstellung individueller *Wertinteriorisation* ergibt ein entsprechendes Bild. Dies sind die Grundelemente¹⁷:

(A) Orientierungsphase 1: Ausgangspunkt ist die *Existenz bereits interiorisierter oder »bloß gelernter« Werte* (z. B. hedonistischer, utilitaristischer, ästhetischer, ethischer, politischer usw., als Individual-, Gruppen-, Schichten-, Klassen-, National- u. a. Werte gefasst) die zuvor in verschiedenen sozialen Prozessen von Praxis, Arbeit, Spiel, wissenschaftlicher oder künstlerischer Tätigkeit, Unterricht usw. gewonnen wurden.

(B) Orientierungsphase 2: Das Individuum sieht sich ständig vor individuelle Entscheidungssituationen (IE), aus sozialen Entscheidungssituationen (SE; in Arbeit, Freizeit, Familie, Organisationen usw.) herrührend, gestellt. Es muss sich unter Freiheit und Selbstverantwortung zu instrumentellem und/oder kommunikativem (zeichenvermitteltem) Handeln entscheiden. Im Mittelpunkt stehen hier solche Entscheidungssituationen, die nicht rein kognitiv-»algorithmisch«, allein unter Zuhilfenahme des bereits akkumulierten Wissens, auch nicht unter Rückgriff auf bereits interiorisierte Werte als »Entscheidungsleitlinien«, gelöst werden können. Das führt zu beträchtlicher kognitiver Dissonanz¹⁸, zur Labilisierung und Instabilität des inneren Zustandes durch Ungewißheit¹⁹ zu einem inneren Widerspruch. Der ausgelöste emotionale Spannungszustand, die *emotionale Labilisierung* ist die entscheidende Voraussetzung jeder Interiorisation: Je größer das emotionale Gewicht, desto tiefer werden die zur Auflösung der Dissonanz führenden Werte später im »Grund der Seele« verankert.

(C) Unzufriedenheitsphase: Da die Entscheidungen unter der Unzufriedenheit kognitiver Dissonanz, Labilisierung und Instabilität gefällt werden müssen, *löst sich die Verklammerung* von bereits in Form von Emotionen und Motivationen interiorisierten Werten und *zugehörigem theoretischem- und Handlungswissen* und es werden situationsadäquate neue Werte gleichsam probenhalber entwickelt.

(D) Lösungsphase 1: Führt die getroffene Entscheidung und entscheidungsgemäße Handlung, meist im Rahmen sozialer Kooperation und Kommunikation, in Form einer tatsächlichen oder

geistigen Handlung ausgeführt, zum Erfolg, d. h. wird das Handlungsergebnis zunächst individuell, später auch in sozialer Kommunikation als erfolgreich eingeschätzt, kommt es zu einer neuen *komplexen Abspeicherung von Wissen, Entscheidung, Handlungsergebnis, zusammen mit den zum Handlungserfolg führenden Werten*. Aufgrund der vorangegangenen Dissonanz und Labilisierung verankert der Handlungserfolg diese Werte tief im *emotionalen* Grund. Genau in diesem Fall sprechen wir von einer *Interiorisation* der Werte.

(E) Lösungsphase 2: Die Einschätzung einer physischen oder kommunikativen Handlung *als* erfolgreich setzt eine entsprechende *Wertkommunikation* in der unmittelbaren Bezugsgruppe des Handelnden voraus.

(F) Produktivphase: Die Interiorisation der neuen Werte ermöglicht *neue Handlungsantizipationen* und ein ihnen entsprechendes *neues* physisches und kommunikatives *Handeln* bei vergleichbaren sozialen und individuellen Entscheidungssituationen unter kognitiver Unsicherheit, wie sie ursprünglich zur emotionalen Labilisierung und der darauf aufbauenden Interiorisation neuer individueller Werte führten.

(G) Beendigungsphase: Die interiorisierten *Werte* werden schließlich *sozial kommuniziert* – bis hin zur Entstehung eines »sozialen Mittelwertes« in Form von Normen- und Wertesystemen, deren Durchsetzung mit Hilfe von Sanktionen und Institutionen befördert wird und die damit auf weitere Interiorisationsprozesse rückwirken.²⁰

Zu den einzelnen Stufen des Interiorisationsprozesses von Wertungen **(A)** bis **(G)** liefern klassische und moderne Emotions- und Motivationstheorien viele Erkenntnisse, die sich zum Großteil direkt für die Gestaltung von Mediationsprozessen nutzen lassen. Jede der Stufen **(A)** bis **(G)** ist mit einem großen allgemeinspsychologischen Bereich verbunden:

(A) Das *allgemeinspsychologische Thema* ist hier die Entwicklungspsychologie der Emotionen und Motivationen, ihr phylogenetisches, ontogenetisches und aktualgenetisches Gewordensein, insbesondere in zentralen lebensgeschichtlichen Abschnitten wie frühe Kindheit, Adoleszenz oder in den Stufen des Erwachsenenalters.

-
- 16 Roth, G. (2007): Persönlichkeit, Entscheidung, Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart.
 - 17 wir folgen in der Bezeichnung der Phasen hier und im weiteren der grundlegenden Arbeit von Lacoursiere, R. (1980): Group and General Developmental Stages. In: ders.: The Life Cycle of Groups. Group Developmental Stage Theorie. New York, London: Human Sciences Press..
 - 18 Festinger, L. (1957): A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford 1957.
 - 19 Berlyne, D. E. (1974) Konflikt, Erregung, Neugier. zur Psychologie der kognitiven Motivation; Simonov, P. (1986): The Emotional Brain. Physiology, Neuroanatomy, Psychology and Emotion. New York, London.
 - 20 Die Stufen (A) bis (G) sind ausführlicher dargestellt in: Erpenbeck, J., Weinberg, J. (1993): Menschenbild und Menschenbildung. Münster. S. 142 ff.

(B) Das *allgemeinpsychologische Thema* ist hier das Verhältnis von Emotionen, Motivationen und Konfliktverarbeitung, bzw. von Emotion und der Regulation von Beziehungen.²¹ Labilisierung basiert immer auf kognitiven Konflikten, die durch die Wahrnehmung von Veränderungen oder zunächst unlösbaren, widersprüchlichen Problemlagen hervorgerufen werden. Gleichwohl sind sie in den seltensten Fällen durch analytische Schritt-für-Schritt-Lösungen aus der Welt zu schaffen. Solche Konflikte und ihre psychische Wahrnehmung werden unterschiedlich beschrieben. Etwa als kognitive Ungleichgewichte oder Störungen²². Oder als Unvereinbarkeit von externen, extern-internen oder allein internen Informationen. Dies führt zu einer Reizsituation und zu verschiedenen Konfliktformen wie Zweifel, Perplexität (alternativlose Verwirrung), Widersprüchlichkeit, gedankliche Inkongruenz, Verwirrung und Irrelevanz. Gerade solche Konflikte führen, wenn sie nicht verdrängt werden, zum Lernen und zwar nicht nur zu einer kognitiven, sondern vor allem zu einem emotional-motivationalen.²³ Konstruktivistisch werden Konflikte als Störungen und Barrieren eines kognitiven Konstruktionsprozesses beschrieben.

(C) und (D) Das *allgemeinpsychologische Thema* ist hier das Verhältnis von Emotionen, Motivationen und Gedächtnis.^{24, 25}

(E) und (G) Das *allgemeinpsychologische Thema* ist hier das Verhältnis von Emotionen, Motivationen und Kommunikation. Wie werden Emotionen und Motivationen kommuniziert und inwiefern werden sie anders als Wissen im engeren Sinne kommuniziert?

(F) Das *allgemeinpsychologische Thema* ist hier das Verhältnis von Emotion, Motivation, Willen sowie Handlungsantizipation und Handlung.²⁶

(G) Das *allgemeinpsychologische Thema* ist hier die Interiorisation kulturell-politisch entstandener Regeln, Werte und Normen zu individuellen Emotionen und Motivationen vieler Einzelner, zu sozial relevantem Handeln gebündelt.

Diese generalisierende Draufsicht gestattet, *Psychotherapieverfahren* unter integrativen Gesichtspunkten in der gleichen Stufenfolge zu betrachten, ohne deren reale Vielfalt zu vernachlässigen.

Auch *gruppendynamische* und *gruppentherapeutische* Verfahren zeichnen diese Grundelemente als Prozessstufen nach.²⁷ Das bestärkt uns in der Annahme, dass die Stufen (A) bis (G) und (A) bis (G) aus allgemeinpsychologischen, vor allem aus unterschiedlichen Emotions- und Motivationstheorien gewonnenen Darstellung individueller *Wertinteriorisation* genau entsprechen, so dass die Annahme eines generalisierten »Wirkungsmechanismus« nahe liegt.

Offenbar sind die am individuellen Wertwandel beteiligten *psychischen Prozesse* auf drei große, durch die allgemeine Psychologie tiefgründig bearbeitete Felder konzentriert:

- Konfliktsetzung, -wahrnehmung und -bearbeitung,
- Entstehung, Speicherung und Veränderung von Emotionen und Motivationen,

- Nichtverbale und verbale Kommunikation von Werten, eingeschlossen Emotionen und Motivationen als Werte des konkreten Individuums.

Aus dieser Zusammenfassung ergeben sich für jeden Prozess, der auf Kompetenzvermittlung und Kompetenzentwicklung gerichtet ist, also auch für jeden *Mediationsprozess*, fünf ebenso einfache wie unvermeidliche *Grundfragen*.

- Setzt der Prozess für das geistige oder physische Handeln echte *Entscheidungs- bzw. Konfliktsituationen*, die nicht mit Hilfe bisherigen Wissens und Werts (»algorithmisch«) bewältigt werden können?
- Erzeugt der Prozess aufgrund der Bedeutsamkeit dieser Entscheidungs- bzw. Konfliktsituationen echte und tiefgehende *emotional-motivationale Labilisierungen* und wenn, in welcher Stärke?
- Gestattet der Prozess eine emotional-motivational hinreichend verankerte Rückkopplung und *gedächtnismäßige Speicherung* des Handlungserfolgs?
- Wird im Prozess der Handlungserfolg und die zu ihm führenden Werte in nachfolgenden *Kommunikationsprozessen* akzeptiert und sozial bekräftigt und wenn, in welcher Stärke?
- Lässt sich der Prozess für unterschiedliche Entscheidungs- bzw. Konfliktsituationen, bei unterschiedlichen emotional-motivational Labilisierungen und gedächtnismäßigen Speicherungsprozessen sowie in verschieden gestalteten Kommunikationsprozessen so *generalisieren*, so dass er in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen einsetzbar ist?

Gelungene Mediationsprozesse zeichnen sich meines Erachtens nicht dadurch aus, dass sie auf alle Konfliktfragen Antworten geben können, sondern dadurch, dass sie zur Beantwortung der genannten Fragen einen Beitrag leisten.

-
- 21 Dazu Berlyne, D. E. (1974): Konflikt, Erregung, Neugier. Stuttgart; Klein, M., Riviere, J. (1983): Seelische Urkonflikte. Liebe, Haß und Schuldgefühl. Frankfurt a.M.; Horney, K. (1984): Unsere inneren Konflikte. Neurosen in unserer Zeit, Entstehung, Entwicklung und Lösung. Frankfurt a.M.; Peschanel, F. D. (1993): Phänomen Konflikt. Die Kunst erfolgreicher Lösungsstrategien. Paderborn; Greenberg, L. R., Rice, L. N., Elliott, R. (1993): Facilitating Emotional Change. The Moment-by-Moment-Process. New York; Brenner, C. (1994): Elemente des seelischen Konflikts. Theorie und Praxis der modernen Psychoanalyse. Frankfurt a.M.
 - 22 Piaget, J. (1976): die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart.
 - 23 Berlyne, D. E. (1974): Konflikt, Erregung, Neugier. Stuttgart.
 - 24 Zusammenfassend hierzu Christianson, S. A. (1992): The Handbook of Emotion and Memory. Research and Theory. Hillsdale.
 - 25 Holodynski, M., Friedlmeier, W. (2006): Development of emotions and emotional regulation. New York
 - 26 Cranach, M. v. (1994): Die Unterscheidung von Handlungstypen. Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: Bergmann, B., Richter, P. (Hrsg.): Von der Praxis einer Theorie. Ziele, Tätigkeit und Persönlichkeit. Göttingen
 - 27 Vgl. z.B. Rogers, C. (1974, 6. Aufl.): Der Prozeß der Encounter-Gruppe. In: ders.: Encounter-Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. Frankfurt am Main; Lacoursiere (1980): a.a.O. S. 19ff; Höck, K./Ott, J./Vorweg, M. (1981): Theoretische Probleme der Gruppentherapie. Leipzig. S. 25 ff.



JOHN ERPENBECK

FÜHRUNGS- KOMPETENZ

INHALT

1 Führungskompetenz 111

2 Wer bin ich: Führungskompetenz und Persönlichkeit 112

3 Was treibt mich an: Führungskompetenz und persönliche Motive 118

4 Wie handle ich: Führungskompetenz und Schlüsselkompetenzen 127

5 Fazit 138

Anhang 140

1 FÜHRUNGSKOMPETENZ

Der Wert von kompetenten Führungskräften steigt. Materiell wie ideell.

Materiell gleich in doppelter Hinsicht: Sie werden, nimmt man die Gehalts- und Zusatzkosten, die kleinen und größeren Bequemlichkeiten zusammen, immer teurer. Da sich selbst im Falle eines Scheiterns aufgrund wasserdichter Verträge dieser Aufwand kaum verringern lässt, kommen bei Fehlentscheidungen schnell sechsstellige Verluste zusammen. Andererseits kann man kaum – und je teurer, je weniger – Führungskräfte der höchsten Ebenen über Testbatterien und durch Assessments jagen. Das Entscheiden über Entscheider wird deshalb immer aufwendiger und schwieriger. Immer teurer werden aber auch die aus inkompetenten Fehlentscheidungen herrührenden Verluste. Sie können die Kosten für die Führungskraft selbst um ein Vielfaches übersteigen. Sie können von Gewinneinbrüchen bis zum Untergang des Unternehmens reichen.

Ideell ist der Wert kompetenter Führungskräfte kaum zu überschätzen. Obgleich die Diskussionen um Unternehmenswerte und Unternehmenskultur etwas abgeflaut zu sein scheinen und bei vielen großen Unternehmen in Hochglanzbroschüren beerdigt wurden, hat gerade in den letzten Jahren das Beispiel Steven Jobs schlagend gezeigt, dass nicht allein aktivitätsbezogene und fachlich-methodische Kompetenzen die Güte einer Führungsperson bestimmen, wie man das in Deutschland für Spitzenmanager immer noch zu glauben scheint. Sozial-kommunikative Kompetenzen, kondensiert in einem stets hochkommunikativen Design, in öffentlichen Produktvorstellungen wie in Einzelgesprächen mit leitenden Mitarbeitern zeichneten Jobs Kompetenzverteilung ebenso aus, wie seine hohen, ebenso eigenwilligen wie eigenwertigen personalen Kompetenzen. Ohne diese Seiten seiner Führungskompetenz wäre Jobs nicht Jobs, und Apple nicht Apple¹.

Nicht jede Führungskraft kann auf ein so großes Kompetenzspektrum wie Steven Jobs verweisen. Aber jede kann sich – sofern sie die unabdingbar notwendige Metakompetenz *Reflexionsfähigkeit* besitzt² – über sich als Person und über sich als Führungskraft Gedanken machen. Eine solche Selbstbefragung mündet meist in drei umfassende Fragestellungen:

Wer bin ich?
Was treibt mich an?
Wie handle ich?

-
- 1 Isaacson, W., Gittinger, A., Grasmück, O., Mallett, D. (2011): Steve Jobs: Die autorisierte Biografie des Apple-Gründers. Bielefeld; vgl. auch Elliot, J., Simon, W. (2011): Steve Jobs – iLeadership: Mit Charisma und Coolness an die Spitze. München.
 - 2 Gustav Bergmann, G., Daub, Meurer, G. (2006): Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. QUEM-report – Schriften zur beruflichen Weiterbildung Heft 95/Teil II. Berlin. S. 54, S. 107 f, S. 137 f.

Alle drei sind mit der Frage nach der Führungskompetenz unmittelbar verbunden.

Wer bin ich? Damit wird zunächst, sehr allgemein, nach den Beziehungen von *Führungskompetenz und Persönlichkeit* gefragt. Dieser schillernde, weitläufig-unfassbare Begriff, schon in der Antike geläufig und seither durch hunderte von Persönlichkeitsvorstellungen und -modelle³, Beschreibungen und Tests längst ins Alltagsbewusstsein eingegangen, lässt uns versichern wir seien, natürlich, eine Persönlichkeit, als Führungskraft sogar eine wichtige und beachtenswerte. Doch wenn wir beschreiben müssten, was wir unter Persönlichkeit eigentlich verstehen, wird's ungenau – und das nicht nur bei Führungskräften sondern bei fast allen Menschen.

Was treibt mich an? Viel genauer, farbiger und vielfältiger wird es schon, wenn wir das Verhältnis *Führungskompetenz und persönliche Motive* in den Blick nehmen. Hinter jeder Kompetenz stehen je eigene, ganz individuelle Bündel von Emotionen und Motiven, gewonnen aus der Verinnerlichung, der Interiorisation von Bewertungen, von Werten des eigenen Entscheidens und Handelns. Gleichen und gleich starken Kompetenzen können ganz unterschiedliche, zu eigenen Emotionen und Motivationen interiorisierte Werte zugrunde liegen, so dass die Frage nicht abwegig erscheint, ob es Werte, Motive und Emotionen gibt, die in Führungssituationen von besonderem Vorteil sind.

Wie handle ich? Hier zeigt sich schließlich, bei gründlicherem Nachdenken, dass man über Führungskompetenz nicht sprechen kann, ohne die Vielzahl anderer, das menschliche Denken und Handeln beeinflussender Kompetenzen einzubeziehen. *Führungskompetenz und andere Kompetenzen* steckt ein Arbeitsfeld ab, das in dem Maße Bedeutung gewinnt, als das Kompetenz- und Talentmanagement zu einem Thema mit höchster Priorität weltweit wird.⁴ Welche Kompetenzen beeinflussen oder Bestimmen die Führungskompetenz einer Person maßgeblich, müssen wir nun fragen und verstehen bald, dass es dafür keine Universalantwort, keinen Universalschlüssel gibt. Jede Führungskompetenz ist erst mal ein Fall für sich.

2 WER BIN ICH: FÜHRUNGSKOMPETENZ UND PERSÖNLICHKEIT

Was »ist« Führungskompetenz?

Die Antwort darauf ist ebenso leicht und ebenso schwer zu geben, wie auf die umfassendere Frage: Was »ist« Kompetenz? Viele Freunde, Mitstreiter und Mitforscher, von denen ich nur Volker Heyse und Lutz von Rosenstiel erwähnen möchte, haben mit mir nach Antworten gesucht. Gefunden haben wir eine Rahmenformulierung, der wohl die meisten handlungsorientierten Kompetenzforscher⁵, eigene Präzisierungen hinzusetzend, beipflichten können:

Kompetenz ist die Fähigkeit, in unerwarteten, (zukunfts-)offenen Situationen kreativ und selbst-organisiert handeln zu können.

Analog kann man formulieren:

Führungskompetenz ist die Fähigkeit, in unerwarteten, (zukunfts-)offenen Führungssituationen kreativ und selbstorganisiert handeln zu können.

Ich habe bereits zu zeigen versucht, dass man Handlungsfähigkeiten nicht aus Persönlichkeitseigenschaften erschließen kann. Gleiche Persönlichkeitseigenschaften können zu völlig unterschiedlichen Handlungsfähigkeiten und Handlungen führen. Gleiche Handlungsfähigkeiten und Handlungen können aus ganz unterschiedlichen Persönlichkeitseigenschaften gespeist sein. Sicher gibt es zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen statistische Zusammenhänge, aber ebenso sicher keine deterministischen. Man kann von vorhandenen Persönlichkeitseigenschaften nicht auf vorhandene Fähigkeiten, kreativ und selbstorganisiert zu handeln, also auf vorhandene Kompetenzen schließen.

Persönlichkeitseigenschaften *grundieren* Kompetenzen, determinieren sie aber nicht. Kompetenzen *integrieren* Persönlichkeitseigenschaften, werden aber durch die Performanz und das wahrnehmbare Handlungsresultat determiniert.

-
- 3 Hampden-Turner, C. (1981): Maps of the Mind. London, New York; Schimmel-Schloo, M., Seiwert, L., Wagner, H. (2002) Persönlichkeitsmodelle. Offenbach; Simon, W. (2006) Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstests. 15 Persönlichkeitsmodelle für Personalauswahl, Persönlichkeitsentwicklung, Training und Coaching. Offenbach.
 - 4 The Boston Consulting Group (2008): Creating People Advantage. Bewältigung von HR Herausforderungen weltweit bis 2015. Executive Summary auf Deutsch. S. 7: »Talentmanagement. Dieses Thema hat in allen Regionen und Branchen höchste bzw. sehr hohe Priorität. Es geht um Gewinnung, Entwicklung und Bindung aller Mitarbeiter mit hohem Potenzial – egal ob Manager, Spezialisten oder einzelne Mitarbeiter – auf allen Organisationsebenen. Unternehmen könnten schon bald feststellen, dass es leichter ist, Kapital zu beschaffen als Talente zu finden, da potenziellen Kandidaten immer mehr Optionen zur Verfügung stehen, aus denen sie wählen können. Um dieser Herausforderung zu begegnen, sollten Unternehmen ihr Angebot und ihre Marketingaussagen konsequent und gezielt kommunizieren und neue Kandidatenzielgruppen identifizieren. In der Planung müssen sie darüber hinaus künftige geografische Standorte und Aktivitäten des Unternehmens berücksichtigen, und sie sollten Programme aufsetzen, die Mitarbeiterbindung und -entwicklung fördern.«
 - 5 in Abhebung von der kognitionsorientierten, die klassischen Grundkompetenzen und die Bedeutung von Emotionen für die Kompetenzen ausdrücklich ablehnenden PISA – Gruppe; dazu z.B.: Klieme, E., Maag-Merki, K., Hartig, H. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen, in: Klieme, E., Hartig, H. (Hrg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik, Berlin.

Zu Recht betonen Hossiep und Mühlhaus die große Stabilität von Persönlichkeitseigenschaften, die sich, wenn überhaupt, nur in radikalen, existenziellen Brüchen verändern.⁶ Wohl kann der Extrovertierte zum Introvertierten werden – aber wie viel Leid, Unglück, Schmerz ist dafür nötig!

Die *Persönlichkeitseigenschaften* einer Führungspersönlichkeit können sich im Laufe ihres Lebens zwar langfristig verändern, lassen sich aber kaum gezielt trainieren und entwickeln. Ihre *Führungskompetenz* kann, soll und muss sich – manchmal sogar sehr kurzfristig – entwickeln. Dieser Entwicklungsprozess kann geplant, durch Praxis, Coaching und Training unterstützt, also gezielt gemanagt werden.

Traditionell haben viele große Unternehmen im Rahmen ihrer HR – Aktivitäten Abteilungen aufgebaut, die – oft mit hervorragenden Psychologen ausgestattet und hervorragende Persönlichkeitstests einsetzend – der Illusion nachhängen, man könne Führungspersönlichkeiten anhand ihrer Persönlichkeitseigenschaften »aussieben«. Oft werden aufwendige Assessments entwickelt, um Führungskräfte zu erkennen. Darin werden Persönlichkeitstests, Entscheidungsfindungen stützend und stärkend eingesetzt. Das verstärkt jedoch nur die *psychometrische Illusion*. Assessments sind nämlich Kompetenzmessaggregate und keine Methoden, Persönlichkeitseigenschaften aufzudecken. Sie verdeutlichen beispielsweise Fähigkeiten, glaubwürdig, redlich, ethisch und verantwortlich zu handeln (Personale Kompetenzen), Fähigkeiten, Probleme tatkräftig, beweglich, bereitwillig und aktiv anzupacken (Aktivitäts- und Handlungskompetenzen), Fähigkeiten, neues Fachwissen, Marktkennntnisse und übergreifende Kenntnisse vorausschauend ins eigene Handeln zu integrieren (Fach- und Methodenkompetenzen) sowie Fähigkeiten, mit anderen erfolgreich zu kommunizieren und zu kooperieren, sich wo nötig und möglich anderen Menschen und Verhältnissen anzupassen und persönliche und arbeitsbezogene Beziehungen zu gestalten (Sozial-Kommunikative Kompetenzen).

Die Illusion, Persönlichkeitseigenschaften analog physikalischen Eigenschaften messen zu können ist so alt wie die moderne Psychologie selbst, an deren Beginn in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Wundt's Strukturalismus, Külpe's Funktionalismus und vor allem Fechners Psychophysik standen.⁷ Eine Persönlichkeitseigenschaften naturwissenschaftsanalog *erklärende* Psychologie hoffte darauf, die traditionelle, mit Hohn und Spott bedachte *verstehende* Psychologie, etwa die Vermögenspsychologie oder verschiedene Formen der Charakterologie, in kurzer Zeit überflüssig zu machen.⁸ Heute wissen wir, dass Charakterologie und Vermögenspsychologie weiter bestanden und bestehen werden. Ja, man kann die Kompetenzpsychologie in mancher Hinsicht als Wiedergängerin der Vermögenspsychologie charakterisieren.⁹

Möchte man einem Unternehmen moderne Kompetenzerfassungsinstrumente nahe bringen und sitzt unglücklicher Weise einem klassisch ausgebildeten Psychologen gegenüber, fallen die Fragen nach der Objektivität, der Reliabilität und der Validität der Instrumente, noch bevor man seine Sätze zu Ende gesprochen hat. Die Rückfrage, welches Verständnis von Objektivität, Reliabilität und Validität der Fragende beispielsweise bei rein qualitativen Erfassungsmethoden oder bei Ratingverfahren habe, wird in der Regel durch Verweis auf moderne psychometrische Vorgehensweisen abgeblockt.

Die in der klassischen Testtheorie grundlegende Annahme, dass jede Messung einen »wahren Wert« und einen zu minimierenden Messfehler enthält, ist jedoch – um dies zu wiederholen¹⁰ – erkenntnistheoretisch äußerst fragwürdig. Der Grundgedanke in der klassischen Testtheorie ist, über Indikatoren (manifeste, beobachtbare Variable) auf latente, das heißt nicht direkt beobachtbare, aber *grundsätzlich* existierende Variable zu schließen. Die Annahme, dass da etwas grundsätzlich und objektiv Vorhandenes – wie trickreich auch immer – abgefragt wird,¹¹ vergisst, dass psychische Prozesse erst im Zuge der Erhebung ausgelöst werden und damit das Phänomen erst konstruiert wird.¹²

Der fragwürdige Schluss von manifesten auf latente Variable wird durch die Idee der *Indikatorenverschmelzung* gemäß Langer und Schulz von Thun elegant umgangen. Wir geben hunderte Male am Tag wertende Urteile ab: Wir beurteilen eine Kindergartenerzieherin als freundlich, eine Arbeitssituation als schwierig, aber lösbar, einen Forschungsvorschlag als kaum realisierbar. Sollten wir die Indikatoren angeben, die uns dergleichen Wertungen nahelegten, kämen wir schnell ins Schleudern. Es wären zu viele, überdies komplex zusammenhängende; ein großer Teil wäre uns gar nicht bewusst. Dennoch »raten« wir uns durchs Leben, und darin spielen meist keine einzelnen Indikatoren eine Rolle, sondern zu einem wertenden Urteil, zu einer Bauchentscheidung, zu einer Erfahrung verschmolzene.

Die Idee der Indikatorenverschmelzung macht plausibel, wieso gerade Ratingverfahren die Potenz haben, gut anwendbare Voraussagen zu generieren. Sie ist zugleich ein Kampfmittel gegen die schon von Langer und Schulz von Thun erwähnten kritischen Positionen bei Ratingverfahren. Tatsächlich zeigt sich immer mehr, dass kein anderes psychologisch-soziologisch-pädagogisches Messverfahren der Erlebnisrealität von Menschen so nahe kommt wie das Rating-Verfahren. Ratingverfahren liegen fast allen Kompetenzmodellen von Unternehmen und Organisationen zugrunde.

Sie haben zudem einen unschätzbaren weiteren Vorteil. Gerade weil Persönlichkeitseigenschaften so eng mit einem Menschen verwoben, gleichsam seiner personalen Struktur »eingestrickt« sind, ist es persönlichkeits- und datenrechtlich äußerst bedenklich, sie ans HR-Licht zu zerren. Sie gehören zum Intimbereich des Menschen, wie sexuelle Orientierungen oder Behinderungen.

6 Hossiep, R., Mülhau, O. (2005): Personalauswahl und -entwicklung mit Persönlichkeitstests. Göttingen, Bern, Wien. S.15 f.

7 Erpenbeck, J. (1984): Erkenntnistheorie und Psychophysik kognitiver Prozesse. Promotion B zum Dr. sc. Berlin

8 Schmidt, N. D. (1995): Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbeck bei Hamburg.

9 Erpenbeck, J. (2012): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster, New York, München, Berlin.

10 Ebenda.

11 Vgl. Spector, P. E. (1992): Summated Rating Scale Construction. An Introduction. Iowa.

12 Meynhardt, T. (2011): persönliche Mitteilung.

Die deutschen Arbeitnehmervertreter verhindern in nahezu allen Fällen den Einsatz von Persönlichkeitstests für Beurteilungszwecke. Und sie haben recht. Was aber dem normalen Mitarbeiter recht ist, sollte auch der Führungskraft zuzubilligen sein. So unbestritten der persönliche Gewinn sein mag, den die Führungskraft aus der personalen Reflexion zu ziehen vermag, so wenig gehört eine solche Reflexion in irgendeine Öffentlichkeit.

Kompetenzerfassungsverfahren, insbesondere Ratingverfahren, stehen Arbeitnehmervertreter weitaus offener gegenüber – schon deshalb, weil diese Verfahren durch ihre 360°-ähnliche Struktur einen deutlichen Demokratisierungsschub mit beförderten. Mitarbeiterbeurteilungen sind nicht länger Vorgesetztenurteile und damit oft genug Fehlurteile, sie beruhen jetzt auf der Einschätzung von Übergeordneten, Gleichgeordneten, Untergeordneten und Kunden, welche die selbstorganisierte, kreative Handlungsfähigkeit ihrer Kollegen meist sehr genau kennen und ein sehr differenziertes Urteil abgeben können.

Auch wenn Führungskräfte keinem anderen gegenüber verpflichtet sind, auf die Frage »wer bin ich« Antwort zu geben, stellen sie sich diese natürlich selbst. Deshalb stößt ein Personalberater, ein Coach, ein Trainer stets auf lebhaftes Interesse, wenn er im kleinen Führungszirkel und unter abgesicherter Vertraulichkeit einen der bekannten oder weniger bekannten Persönlichkeitstests einsetzt und diskutiert. Das gilt aber für alle bekannten und weniger bekannten Persönlichkeitstests gleichermaßen, obwohl sie, wie Simon im Selbstversuch klar gezeigt hat, oft für die gleiche Person ganz unterschiedliche Ergebnisse erbringen.¹³ Bedenkt man, dass von der »Psychologie Information« des Leibniz-Zentrums für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) 1218 Tests als Persönlichkeitstests klassifiziert werden (Stand Juli 2010)¹⁴ so sieht man sich einer großen Fülle gegenüber, die leicht in Urteilsbeliebigkeit münden kann. Die in Deutschlands großen Unternehmen am meisten eingesetzten Persönlichkeitstests – MBTI, DISG, INSIGHTS und teilweise H.D.I.¹⁵ – gehen von grundverschiedenen Menschenbildern und damit von sehr unterschiedlichen Grunddimensionen aus. Einer der klarsten Vorteile des modernen, handlungsorientierten Kompetenzdenkens ist es, dass Alle von gleichen Grunddimensionen ausgehen (personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenz), auch wenn diese zuweilen unterschiedlich bezeichnet (personale = Selbst – Kompetenz u. ä.) oder unterschiedlich zugeordnet werden (beispielsweise die aktivitätsbezogene Kompetenz der personalen oder sozial-kommunikativen Kompetenz).

Man kann das Ergebnis der Überlegungen so zusammenfassen: Ganz sicher bestehen zwischen den Persönlichkeitseigenschaften und der Führungskompetenz einer Führungspersönlichkeit statistische Zusammenhänge. Die nützen uns aber im konkreten Fall der Besetzung einer Führungsposition oder der Aufgabenverteilung in einem Führungsgremium nur wenig. Da orientieren wir uns viel mehr an der in der bisherigen Führungstätigkeit manifest gewordenen Fähigkeit, kreativ und selbstorganisiert Führungsaufgaben zu lösen: offene Entscheidungssituationen schnell zu erkennen, sie rational wie emotional zu werten und schnell akzeptable Entscheidungen zu treffen – also an der Führungskompetenz.

Ganz besonders führen starre Zuschreibungen von Persönlichkeitseigenschaften zu Kompetenzen, gar entsprechende Eigenschaftskataloge, in die Irre. Kann ein oft eigenbrötlerischer, sprunghafter, introvertierter, zänkischer, neurotischer Mensch eine großartige, bedeutende Führungspersönlichkeit sein? *Niemals!*



1 | Mahatma Gandhi

Niemals? Lesen Sie die Autobiografie Mahatma Gandhis¹⁶ und urteilen Sie dann neu...

Man kann also zusammenfassen:

***Führungskompetenz ruht auf Persönlichkeitseigenschaften,
wird durch sie aber nicht vorhersagbar bestimmt.***

13 Simon, W. (2006): Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstests. 15 Persönlichkeitsmodelle für Personalauswahl, Persönlichkeitsentwicklung, Training und Coaching. Offenbach.

14 <http://www.zpid.de/psychologie/testklassifikation.php>.

15 Klimmer, M., Neef, M. (2004): Einsatz von Persönlichkeitstypologien in der deutschen Wirtschaft. Ergebnisse einer empirischen Studie des Instituts für Unternehmensführung der Fachhochschule Mannheim, Hochschule für Technik und Gestaltung in Zusammenarbeit mit Rother & Partner, Karlsruhe. Mannheim.

16 Gandhi, M. (1983): Mein Leben. Frankfurt am Main.

3 WAS TREIBT MICH AN: FÜHRUNGSKOMPETENZ UND PERSÖNLICHE MOTIVE

Fertigkeiten, Wissen im engeren Sinne und Qualifikationen sind Grundlagen kompetenten Handelns. Aber: der Alleswisser ist nicht der Alleskönner. Aber: die Anzahl Hochqualifizierter Inkompetenter ist Legion. Aber: Wissen und Qualifikation sind zwar unverzichtbare Grundlagen von Kompetenzen, sie »sind« jedoch keine Kompetenzen.

Wissen im engeren Sinne, als Informationswissen¹⁷, kann leicht in Schule, Studium und Weiterbildung vermittelt, in Büchern und im Internet verbreitet werden; für die Kompetenzentwicklung ist damit zunächst noch nichts gewonnen. Qualifikationen sind die Voraussetzungen, die »Eintrittskarten« für eine künftige Kompetenzentwicklung in formalem oder informellem Rahmen, aber sie garantieren keinerlei selbstorganisierte, kreative Handlungsfähigkeiten, keine Kompetenzen. Sie werden erst im Rahmen des Arbeits- oder auch Alltagshandelns, gezielt auch im Coaching und Training, erworben.¹⁸

Führungswissen fundiert Führungshandeln. Aber: es ist niemals Motor dieses Handelns.

Neben dem unumgänglichen Führungswissen, das Fach- und Sachwissen auf vielen Gebieten einschließt – insbesondere das für die Führung notwendige wissenschaftlich-technische, ökonomische, soziale und psychologische Wissen – ist die Fähigkeit gefragt, Entscheidungen unter Unsicherheit, angesichts teilweise oder manchmal auch völlig fehlender Informationen zu treffen. Woher rührt die – zunehmende – Entscheidungsunsicherheit, der moderne Führungskräfte ausgesetzt sind?

Während in den siebziger, achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts noch die »newtonische« Überzeugung verbreitet war, große Systeme, wie große Unternehmen, umfangreiche Organisationen, differenzierte, umfangreiche Märkte und verästelte Finanzbeziehungen ließen sich, wenn auch mit zunehmendem mathematischen Aufwand, system- und entscheidungstheoretisch modellieren, schwanden solche Hoffnungen im letzten Jahrzehnt des vorigen und ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts fast völlig.¹⁹ Immer mehr Systeme wurden entdeckt, bei denen Komplexität, Selbstorganisation und chaotisches Verhalten dominieren.

Komplexität beschreibt Systeme mit einem spezifischen inneren Aufbau. Sie haben keine zentrale Steuerungseinheit, sondern bestehen aus vielen, kommunizierenden Einheiten. Es gibt viele Rückkoppelungen innerhalb des Systems. Das wichtigste Merkmal aber ist die Beobachtung, dass ein komplexes System irreduzibel ist, d. h. das System als Ganzes ist »mehr« als die Summe aller Teile, es treten unerwartete, unvorhersehbare Phänomene (Emergenzphänomene) auf. Es gibt eine große

Anzahl von Zielen, die mit diesem System erreicht werden sollen, von Plänen, wie vorgegangen werden kann, von Signalen, die verarbeitet werden müssen. Dazu existieren bei einem System mit hoher Komplexität viele Beziehungen innerhalb und zwischen den beteiligten Gruppen. Schließlich hat ein solches System eine Vielzahl bedingter Beziehungen, z. B. eine Aktion kann eine von vielen möglichen Reaktionen hervorrufen oder sie ist nur möglich, wenn auch andere Aktionen durchgeführt werden. Typische Denkfehler beim Umgang mit komplexen Problemen sind Hoffnungen, entstehende Probleme ließen sich objektivieren und müssten nur noch klar formuliert werden, jedes Problem sei die direkte Konsequenz einer Ursache, ein guter Problemlöser könne jede Lösung auch umsetzen, mit der Einführung einer Lösung sei das Problem erledigt, das Systemverhalten sei prognostizierbar und die Problemsituationen ließen sich beherrschen. Um eine Situation zu verstehen genüge eine »Fotografie« des Ist-Zustandes, die reale Historie spiele kaum eine Rolle.²⁰ »Komplexitäten. Warum wir erst anfangen, die Welt zu verstehen« nannte Mitchell ein bahnbrechendes Buch.²¹

Eine Besonderheit vieler komplexer Systeme ist ihre Fähigkeit zur *Selbstorganisation*. Die moderne Selbstorganisationstheorie begründet und modelliert, warum hochkomplexe physikalische, biologische, individuelle und soziale Systeme einer spezifischen Form von Determination unterliegen: Obwohl grundlegende Prozesse darin kausal bedingt und bestimmt sind, ist das Verhalten des Systemganzen stets zeitlich-historisch einmalig, unwiederholbar, individuell. Es weist jedoch charakteristische Verlaufsformen (einfache Trajektorien, Bifurkationen, alternative Trajektorien, Attraktoren, chaotische Bereiche usw.) auf, die sich mit jeweils konkreten, einmaligen Biographien oder Unternehmenshistorien, in Bezug setzen lassen. Damit wird die Benutzung des Selbstorganisationsbegriffs als Metapher durch den Ansatz ersetzt, die entsprechenden Theorien praktisch fruchtbar zu machen. Typisch für komplexe, selbstorganisierende Systeme ist: Sie erzeugen *nicht-voraussagbare* innere Systemzustände (»Ordner«) und verhalten sich *nicht-voraussagbar* schöpferisch (»autopoietisch«); Selbstorganisation und selbstorganisiertes Verhalten sind reale, beobachtbare Phänomene – und viel häufiger als deterministische Vorgänge. Moderne Selbstorganisationstheorien beschreiben solche Systeme: Die thermodynamische Selbstorganisationstheorie, die biologisch orientierte Autopoiesetheorie (»Konstruktivismus«), ökonomisch oder psychologisch ausgerichtete »systemische« Ansätze oder, extra hervorzuheben, die Synergetik.

Eine besondere Erscheinungsform schwer erfassbarer Systeme ist das – deterministische – *Chaos*. Die Chaostheorie beschreibt Systeme, die zwar deterministischen Gesetzen gehorchen und mathematisch als dynamische Systeme gut erfassbar sind, deren Verhalten aber aus prinzipiellen Gründen nicht vorhersehbar ist, obwohl ihnen oft relativ einfache deterministische Gleichungen

17 Reinmann-Rothmeier, G. (2001): Wissen managen: Das Münchener Modell. München.

18 Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.

19 Z. B. Baethge, J., Brachthäuser, N., Hömberg, R., Jirasek, J. (1978) Systemtheorie in Wirtschaft und Verwaltung.

20 Frese, E. (2005, 9. Aufl.) Grundlagen der Organisation: Entscheidungsorientiertes Konzept der Organisationsgestaltung. Wiesbaden.

21 Mitchell, S. (2008): Komplexitäten. Warum wir erst anfangen die Welt zu verstehen. Frankfurt am Main.

zugrunde liegen und keinerlei Zufall im klassischen Sinne eingeschlossen ist. Auch sehr einfache Systeme können ein chaotisches Verhalten zeigen. Geringste Änderungen der Anfangswerte führen nach einer bestimmten Zeit zu einem völlig unbestimmten, nichtvorhersagbaren Verhalten (Schmetterlingseffekt). Obwohl solche Systeme determiniert und damit prinzipiell bestimmbar sind, sind praktische Vorhersagen nur für kurze Zeitspannen möglich.²² Die Chaosforschung wird nicht nur in den Naturwissenschaften, sondern auch in den Geisteswissenschaften genutzt, um Börsenkurse, Konjunkturentwicklungen und andere Wirtschaftsdaten, historische Krisen und Übergangszustände, Katastrophen, Revolutionen, Umbrüche usw. zu erklären.

Je komplexer, dynamischer und globaler Wirtschaft, Gesellschaft und Politik werden, desto häufiger spielen Komplexität, Selbstorganisation und Chaos eine maßgebliche Rolle.

Moderne Führungskräfte sind tagtäglich mit Komplexität, Selbstorganisation und Chaos konfrontiert. Zu ihrem Hauptproblem wird damit, *trotz* Unvorhersehbarkeit, Nichtvoraussagbarkeit oder zeitlich eng begrenzten Vorhersagespannen oft weitreichendste Handlungsentscheidungen treffen zu müssen. Da sie diese Entscheidungen nicht »sachlich«, das heißt aufgrund bestehenden Informationswissens, treffen können, müssen sie auf handlungsleitende Überbrückungen zurückgreifen, die ihnen derart weitreichende Entscheidungen erst ermöglichen. Solche Überbrückungen sind Wertungen, sind Werte (Wertungsergebnisse), sind Erfahrungen (durch Subjekte selbst gewonnene und – emotional, motivational – erlebte und bewertete Handlungsergebnisse²³).

Werte sind Bezeichnungen dafür, »was aus verschiedenen Gründen aus der Wirklichkeit hervorgehoben wird und als wünschenswert und notwendig für den Auftritt, der die Wertung vornimmt, sei es ein Individuum, eine Gesellschaftsgruppe oder eine Institution, die einzelne Individuen oder Gruppen repräsentiert.«²⁴ Man muss sich immer wieder klar machen, dass Wertungen gerade keine – verifizierbaren oder falsifizierbaren – Erkenntnisse darstellen, sonst könnte man sie in Sachwissen umformen und sich nach sachlichen Gesichtspunkten für die eine oder die andere Wertung entscheiden. Werte sind deshalb auch nicht wahr oder falsch. Sie werden sozial, in Gruppen, Gemeinschaften, Ländern, Staaten usw. ausgehandelt und sind so lange in Geltung, bis sie von anderen abgelöst werden.

Erst Werte ermöglichen Handeln in eine Zukunft hinein, die offen ist. Die aufgrund von Komplexität, Selbstorganisation und Chaos stets und prinzipiell offen ist, auch wenn man früher diese Offenheit anders beschrieb. Die natürlich besonders in Bezug auf moderne wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Prozesse offen ist.

Werte werden also besonders von Führungskräften benötigt und benutzt, auch wenn sie sich dessen oft gar nicht bewusst sind. Werte ermöglichen ein Handeln unter der beschriebenen prinzipiellen Handlungsunsicherheit. Sie überbrücken oder ersetzen fehlende Kenntnisse, schließen die Lücke zwischen Kenntnissen einerseits und dem Handeln andererseits. Sie haben zuweilen den Charakter von Scheinwissen, von abergläubischer Gewissheit. Das reicht bis zum Glauben als bewertetem Nichtwissen.

Allerdings haben Werte gegenüber dem Informationswissen eine fundamentale Besonderheit. Wir handeln nur – Genuss-, Nutzens-, ethischen oder im weitesten Sinne politischen Werten folgend – wenn diese Werte aufgrund emotionaler Labilisierung oder Irritation (Freude, Angst, Liebe, Hass...) zu eigenen Emotionen und Motivationen umgewandelt wurden.

Diesen Umwandlungsvorgang nennt man Interiorisation (Internalisation) der Werte .

Die bloße Kenntnis von Werten ist nicht handlungsleitend und nützt nichts. Wir sind tagtäglich mit den unterschiedlichsten Wertvorstellungen im Großen, Politischen, wie im Kleinen, Alltäglichen, konfrontiert. Aber erst, wenn sich Werte für uns selbst, in emotional labilisierenden Situationen, als handlungsleitend und erfolgreich bewähren, werden sie unserem Handlungsrepertoire einge-meindet, werden von Werten *an sich* zu Werten *für uns*. Erst dann werden sie zu Bestandteilen unserer Fähigkeit, in offenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln. Erst dann werden sie zu Bestandteilen unserer Kompetenzen.

Interiorisierte Werte stellen als Emotionen und Motivationen die eigentlichen Kompetenzkerne dar.²⁵

Kompetenzen werden durch Werte, Regeln und Normen konstituiert, durch Interiorisationsprozesse individualisiert, durch Erfahrungen konsolidiert und durch Willensprozesse realisiert.

Nun können hinter gleichen Kompetenzen ganz unterschiedliche interiorisierte Wertungen, also ganz unterschiedliche Emotionen und Motivationen stehen. Das ist eine der Hauptquellen von Führungsdifferenzen bei gleich ausgeprägten Führungskompetenzen.²⁶ Deshalb ist es sinnvoll, parallel zu jeglicher Messung oder Erfassung von Kompetenzen eine Analyse der Emotionen und Motivationen eines Menschen anzustreben. Das gilt natürlich besonders für Führungskräfte, von deren letztlich und zuweilen notgedrungen subjektiven, kompetenzgegründeten und wertbasierten Entscheidungen tausende von Menschenschicksalen abhängen können.

22 Werndl, Charlotte (2009). What are the New Implications of Chaos for Unpredictability?. The British Journal for the Philosophy of Science 60, 195–220.

23 Erpenbeck, J. (1990): Erfahrung. In: Sandkühler, H.-J.: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg. S. 766 f.

24 Baran, P. (1991): Werte. In: Sandkühler, H. J., (Hg.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd.III, Hamburg, S. 805.

25 Erpenbeck, J. (2010): Werte als Kompetenzkerne. In: Schweizer, G., Müller, U., Adam, T. (Hrg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld.

26 Erpenbeck, J., Brenninkmeyer, B. (2007): Werte als Kompetenzkerne des Menschen. Das WERDE®-System: Erfassung der Kompetenz – Wert – Kombinationen von Personen. Münster, New York, München, Berlin. S. 251–290.

Den Zusammenhang von Kompetenzen und Werten kann man sich sofort an einer Matrix klar machen, die einerseits die vier Grundkompetenzen enthält (personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen), andererseits die vier wichtigsten Gruppen von Basiswerten einblendet (hedonistische (genussbezogene), utilitaristische (nutzensbezogene), ethische, politische Werte im weitesten Sinne, also nicht nur parteipolitische u. ä.)

	Politische Werte	Ethische Werte	Nutzens- werte	Genuss- werte
P ersonale Kompetenz				
A ktivitätsbezogene Kompetenz				
F ach- und Methodenkompetenz				
S ozial- kommunikative Kompetenz				

2 | Zum Zusammenhang von Kompetenzen und (interiorisierten) Werten. Das PENG-PAFS-Schema

Diesen Zusammenhang kann man systematisch hinterfragen. Die folgende Matrix gibt ein Hinterfragungsschema wieder, wie es in Übungen der SIBE, Herrenberg eingesetzt wird, um den je individuellen Zusammenhang von Grundkompetenzen und Basiswerten zu ermitteln:

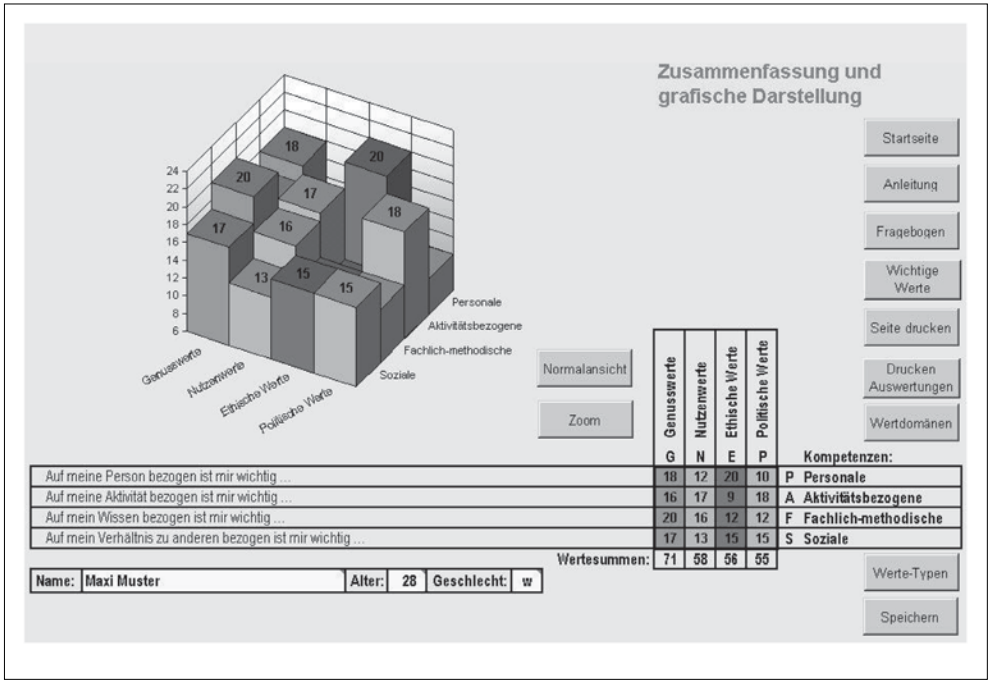
	körperlicher, geistiger, ästhetischer GENUSS	ökonomischer, materieller, ideeller NUTZEN	gruppenbezogene, ethische, allgemein- menschliche GLEICHHEIT	strukturelle, aufstiegsorientierte, politische FÜHRUNG
ist mir besonders wichtig als Antrieb für den Erhalt und die Entwicklung meiner PERSÖNLICHKEIT				
ist mir besonders wichtig als Antrieb bei der Ausübung und Erweiterung meiner Arbeits- und Freizeit- AKTIVITÄTEN				
ist mir besonders wichtig als Antrieb neues fachliches und methodisches WISSEN zu erwerben und einzusetzen				
ist mir besonders wichtig als Antrieb bei der Gestaltung und Erweiterung meiner BEZIEHUNGEN zu anderen innerhalb und außerhalb der Arbeit				

3 | Der Zusammenhang von Kompetenzen und (interiorisierten) Werten, das PENG-PAFS-Schema als Übungsmodul (SIBE, Herrenberg). Die zugehörige Anleitung lautet: Bitte füllen Sie möglichst zügig und spontan die Felder mit einem bis höchstens drei Stichworten aus; lassen Sie sie unausgefüllt, wenn Ihnen spontan nichts einfällt.

Eine analoge Abfrage, in einem Fragebogen systematisiert, liegt dem WERDE®-Verfahren zugrunde.²⁷ Eingesetzt wird es augenblicklich vor allem für Fragen der Unternehmensnachfolge, also für die Abklärung von Führungskompetenzen und hinter diesen liegenden Werten.²⁸

²⁷ Erpenbeck, J., Brenninkmeyer, B., ebenda.

²⁸ Erpenbeck, J.; Brenninkmeyer, B.: WERDE®; Vertrieb durch CeFas, Erfurt.



4 | Das WERDE®-Verfahren (Werte Diagnostik und Entwicklung)

Eine besonders interessante Sicht ergibt sich, wenn man die vier genannten Basiswerte mit den inzwischen in vielen Unternehmen eingesetzten, insbesondere für die Führungsauswahl benutzten Reiss-Profilen in Beziehung setzt.

Der Boom der Reiss-Profile scheint mir daher zu rühren, dass sie eben gerade den Werthintergrund der selbstorganisierten, kreativen Handlungsfähigkeit von Personen, insbesondere von Führungspersonen aufdecken – und zwar nicht einen Werthintergrund »an sich« (was hält diese Person grundsätzlich, also in Idealvorstellungen und Sonntagsreden, für erstrebenswert), sondern den wirklich wirksamen, das Handeln dieser Person bestimmenden Werthintergrund »für sich« (also die zu eigenen Emotionen und Motivationen gewordenen, die wirklich interiorisierten Werte).

PENG! Das WERDE - REISS - Schema

Macht PP	Unabhängigkeit PE	Ehre EP	Idealismus EE
Politik P		Ethik E	
Wettbewerb/Rache PG	Status PN	Innere Ruhe EG	Familie EN
Neugier GP	Körperliche Aktivität GE	Anerkennung NP	Beziehung NE
Genuss G		Nutzen N	
Sinnlichkeit GG	Essen GN	Ordnung NG	Sparen NN

5 | Die vier Basiswerte und die 16 Motivgruppen nach Reiss

Ich benutze hier begriffliche Abkürzungen für die 16 Profile, die sich Kombinationen der Basiswerte P, E, N, G zuordnen lassen. Unter Verwendung einer Tabelle von Huber und Fuchs lässt sich die inhaltliche Zuordnung zu den 16 Kombinationen PP, PE, PN, PG, EP, EE, EN, EG, NP, NE, NN, NG, GP, GE, GN, GG so skizzieren:

	Politische Werte	Ethische Werte	Nutzenswerte	Genusswerte
Politische Werte	Das Lebensmotiv Macht meint das Streben nach Einfluss	Unabhängigkeit meint das Streben nach Autarkie	Status meint das Streben nach Aufmerksamkeit und Prestige	Rache meint das Streben, zu gewinnen oder mit anderen „quitt“ zu sein
Ethische Werte	Ehre meint das Streben, seinem familiären wie sozialen Erbe moralisch verbunden zu sein	Idealismus meint das Streben nach sozialer Gerechtigkeit und nach Interaktion (Gleich unter Gleichen)	Familie meint das Streben, eigene Kinder zu erziehen, damit sie etwas „werden“	Innere Ruhe meint das Streben nach emotionalem Frieden
Nutzenswerte	Anerkennung meint das Streben nach positivem Selbstwert	Beziehungen meint das Streben nach Begegnung, Kontakt und Nähe mit anderen	Sparen meint das Streben, alles zu horten, insbesondere Geld	Ordnung meint das Streben, die Dinge zu organisieren
Genusswerte	Neugier meint das allgemeine Streben, etwas zu lernen, zu staunen, zu durchschauen	Körperliche Aktivität meint den Wunsch, seinen Körper vital zu spüren und einzusetzen	Essen meint das Streben, Nahrung zu konsumieren	Sinnlichkeit, Eros meint das Streben nach Sexualität und nach Lust, auch allgemein

6 | Umrissdefinitionen der 16 Reiss-Profile²⁹

Eine Verknüpfung der Messung von Grundkompetenzen (etwa mit dem KODE®-Verfahren) und der interiorisierten Kombinationen von Grundwerten (etwa mit den Reiss-Profilen) erscheint auf der Grundlage solcher Überlegungen höchst aussichtsreich.³⁰

Man kann also zusammenfassen:

Führungskompetenz wird durch interiorisierte Führungswerte fundiert. Interiorisation ist die Umwandlung von Werten (Normen, Regeln) zu eigenen Emotionen und Motivationen. Sie stellt das Zentrum jeder Kompetenzentwicklung dar. Interiorisation erfolgt stets über emotionale Labilisierung. Der Zusammenhang von Kompetenzen und interiorisierten Werten lässt sich über eine fundierte Motivanalyse herstellen.

4 WIE HANDLE ICH: FÜHRUNGSKOMPETENZ UND SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Darstellungen von Führungskompetenz gibt es wie Sand am Meer. Sie ergehen sich oft in der Aufzählung von einzelnen Kompetenzen, die eine Führungskraft unbedingt haben müsse. Das ist sicher nicht falsch. Einige grundlegende Kompetenzen werden in allen Führungspositionen benötigt, ob es sich, beispielsweise, um ein Unternehmen des Schwermaschinenbaus oder eines des Eventmanagements handelt.

Ist die Führungskompetenz also die Kompetenzsumme einer Führungskraft?



7 | Führungskompetenz als eierlegende Wollmilchsau

29 Fuchs, H., Huber, A. (2002): Die 16 Lebensmotive. Was uns wirklich antreibt. Mit persönlichem Motiv-Profil. München. S. 49–85, die jeweiligen Start-Definitionen; vgl. vor allem: Reiss, S. (2009): Wer bin ich und was will ich wirklich? Mit dem Reiss-Profil TM die 16. Lebensmotive erkennen und nutzen. München.

30 Motiv-Struktur-Analyse MSA® exklusiv vertrieben durch emesa – personal and corporate mastery.

Manche Beschreibungen ähneln da durchaus der berühmten »eierlegenden Wollmilchsau«. So werden »Quellen natürlicher Autorität« einer Führungskraft umfangreich zusammengefasst, die von Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, Ruhe... bis zu Ganz bei sich sein, Fähigkeit zum klaren Ja- und Neinsagen und Konzentrationsfähigkeit reichen.³¹ Noch konzentrierter bei Schön, die fragt »Bin ich ein Unternehmertyp« und dies am Vorhandensein der Eigenschaften *und* Kompetenzen Unternehmergeist, Motivation, Seriosität, Aktivität, Terminplanung, Zielorientierung, Überzeugungskraft, Netzwerken, Durchhaltevermögen, Ergebnisorientierung, Realitätsbewusstsein, Finanzkraft, Originalität, Leidenschaft und Geschäftsideen haben festmacht.³² Daran ist nichts falsch, zumal durch einleuchtende Übungen untersetzt, aber vieles sehr allgemein.

Praxisnäher gehen Bleis und Helpup vor, die dem Leser versprechen, *die* Kernkompetenzen des Managements darzustellen. Sie rücken Ausrichtungskompetenz (Zielkompetenz, Kundenkompetenz, Entscheidungskompetenz), Gestaltungskompetenz (Ordnungskompetenz, Veränderungskompetenz), Interaktionskompetenz (Ich-Ich-Kompetenz, Ich-Du-Kompetenz, Ich-Wir-Kompetenz) und Systemkompetenz (Umsetzungskompetenz, Kompetenz der Beweglichkeit) ins Zentrum der Abhandlung; hier scheinen ganz deutlich Personale Kompetenz (als Systemkompetenz), Aktivitätskompetenz (als Ausrichtungskompetenz), Fach- und Methodenkompetenz (als Gestaltungskompetenz) und Sozialkommunikative Kompetenz (als Interaktionskompetenz) hindurch.³³ Diese Kompetenzen werden mit wertvollen theoretischen Überlegungen wie mit Praxis- und Übungsbeispielen hinterlegt.

In anderen Arbeiten tauchen die angestrebten Führungskompetenzen vor allem als Zielmarken eines systematischen Kompetenzerwerbs, eines Kompetenztrainings auf. So werden Methoden für eine erfolgreiche Kompetenz- und Potenzialentwicklung, teilweise unter Rückgriff auf tradierte Berufsbilder, zusammengefasst.³⁴ Rigoros behauptet Tewes: Führungskompetenz ist lernbar.³⁵ Sie unterscheidet sechs Aspekte des Führens: Menschen, Werte und Leitbilder, Ressourcen, Dienstleistungen und Produkte, Strukturen der Organisation und Beziehungen der Menschen untereinander. Führungskompetenz heißt, sich innerhalb dieser sechs Aspekte souverän zu bewegen. Um das zu erreichen, werden neben fachlichen Aspekten vor allem wert-, persönlichkeits-, team- und managementorientierte Kompetenzaspekte zusammengetragen. Über allem stehen Basisaufgaben (Ziele setzen, Mitarbeiter motivieren, Wissensmanagement betreiben, Tätigkeiten kontrollieren und koordinieren, Ressourcen ermitteln, Beziehungen nach außen und innen pflegen, Konflikte managen, Strukturen berücksichtigen), sowie Schlüsselkompetenzen wie Visionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Verhandlungsgeschick und Integrität.³⁶ Auch hier der wollmilchsauartige Allgemeinheitsgrad, der allerdings durch Beispiele aus den Gesundheitsberufen erfolgreich aufgehoben wird. Eine instruktive Arbeit zum Thema Kompetenzaufbau liefert Neubarth, die Interiorisationsproblematik deutlich berücksichtigend.³⁷

Ich kann und will hier nicht die verschiedensten Anforderungskataloge an Führungskompetenz zusammenfassen, sie würden mühelos ein dickes Buch füllen. Stattdessen will ich kurz drei methodische Wege umreißen, sich Führungskompetenz–Anforderungen zu nähern.

Der erste Weg beinhaltet *objektiv unterschiedliche Handlungssituationen*, in denen Führungskompetenz verschiedenster Art erforderlich ist. Dieses Herangehen reicht zeitlich am längsten zurück, knüpft oft an klassische Stellenbeschreibungen an und bietet die wenigsten Angriffspunkte. Überall wo Führungskräfte in zukunfts- oder sachverhaltsoffenen Problemsituationen erfolgreich handeln, weisen sie die entsprechende selbstorganisierte, kreative Handlungsfähigkeit, also die entsprechende Führungskompetenz auf. Aus der Fülle von älteren Arbeiten seien aus persönlichen Gründen zunächst zwei ausgewählt, die eher mit meiner Arbeitsbiografie und meinem Dank an Personen zusammenhängen, die mich forderten und förderten, als mit der Repräsentativität, die auch gar nicht bestimmt werden könnte.

Faix, Rütter und Wollstadt edierten 1995 einen Band unter dem Titel: *Führung und Persönlichkeit. Personale Entwicklung*.³⁸ Der Titel könnte suggerieren, dass Führung von Persönlichkeitseigenschaften her gesehen und gestaltet würde. Schon das Einleitungskapitel von Faix aber macht ganz klar, dass es um den *Erfolgsfaktor »Handlungskompetente Mitarbeiter und Führungskräfte«*, also um Kompetenz generell und Führungskompetenz insbesondere geht.³⁹ Diese Kompetenzen entwickeln sich nicht durch – vergebliche – Einflussnahme auf Persönlichkeitseigenschaften, sondern in soziologisch fassbaren, aber individuell auszutragenden Konfliktsituationen, in persönlichen Entwicklungssituationen, in Momenten von Selbstreflexion und Selbstbesinnung, unter Leistungsanforderungen, insbesondere Managementanforderungen und – oft vergessen aber in Trainings großartig einsetzbar – in freien, kreativen, künstlerisch gestaltenden Spielsituationen.⁴⁰

Domsch, Regnet und von Rosenstiel gaben 1993 unter dem Titel *Führung von Mitarbeitern* Fallstudien heraus, die Führungskompetenz in unterschiedlichsten Handlungs- und Umgebungssituationen zeigen. Dabei wird ein Aufbau gewählt, der von der personalen Kompetenz einer Führungsperson (Führung der eigenen Person) über verschiedene Formen der Sozialkompetenz

31 Mack, B. (2000): Führungsfaktor Menschenkenntnis. Landsberg am Lech. S. 243.

32 Schön, C. (2008): Bin ich ein Unternehmertyp? Eigene Fähigkeiten einschätzen, nutzen, optimieren. Offenbach.

33 Bleis, Ch., Helpup, A. (2009): Management. Die Kernkompetenzen. München.

34 Lang, K. (2009, 3. Aufl.): Personalführung – nicht nur reden sondern leben! Methoden für eine erfolgreiche Kompetenz- und Potenzialentwicklung – mit praxiserprobten Instrumenten und Umsetzungsbeispielen. Wien.

35 Tewes, R. (2009): Führungskompetenz ist lernbar. Praxiswissen für Führungskräfte in Gesundheitsfachberufen. Heidelberg.

36 Ebenda, S. 78 f.

37 Neubarth, A. (2011): Führungskompetenz aufbauen. Wie Sie Ressourcen klug nutzen und Ziele stimmig erreichen. Heidelberg.

38 Faix, W. G., Rütter, T., Wollstadt, E. (1995), Landsberg, Lech.

39 Faix, W. G. (1995): Der Erfolgsfaktor »Handlungskompetente Mitarbeiter und Führungskräfte«. ebenda, S. 11–22.

40 Fischer-Fels, A. (1995): Spielerisches Handeln. Über die Verbindung von praktischen Übungen mit der Theorie. Ebenda, S.151–161; und Fischer-Fels, S. (1995): Theater-Spiel. ebenda, S. 161–171; vgl. auch: Brater, M., Frygarten, S., Rahmann, E., Rainer, M. (2011): Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufswelt von Künstlern lernen können. Bielefeld.

(Vorgesetzte und Mitarbeiter, Gruppenarbeit) und der Aktivitätskompetenz, bei der Einwirkung nach außen hin (Personalentwicklung und Personalpolitik) bis zur Fach- und Methodenkompetenz bei der Beherrschung von Änderungen der Organisationsstrukturen und des gesellschaftlichen Umfeldes reicht. Das wird anhand einer Vielzahl von Beispielen exemplifiziert, womit zugleich die Vielfalt von Führungskompetenz angedeutet ist.

An neueren Arbeiten zur Führungskompetenz, die von objektiv unterschiedlichen Handlungssituationen ausgehen, seien nur einige wenige berücksichtigt.⁴¹

Der zweite Weg konzentriert sich auf *objektiv unterschiedliche Interiorisationssituationen*, in der Regel auf emotional stark irritierende oder labilisierende Entscheidungs- und Handlungssituationen, denen besonders Führungskräfte in Hochleistungsberufen, aber auch stark geforderte Entscheider zunehmend ausgesetzt sind und die, wenn sie nicht über kurz oder lang zum Burnout führen, zu einer schnellen Entwicklung von Führungskompetenz beitragen. Natürlich gehört der solche Interiorisationssituationen wissend und witzig beschreibende Klassiker von Gigerenzer über *Bauchentscheidungen* in diese Gruppe.⁴² Eine Fülle von kritischen Situationen in der Luftfahrt, in der Anästhesie und der Unfallmedizin, bei der Prozesssteuerung und der Organisationsberatung in Unternehmen und der Kompetenzentwicklung in solchen Situationen hat Strohschneider analysieren lassen.⁴³ In allen untersuchten Beispielen geht es um Formen von Informations-, Komplexitäts- und Chaosbewältigung. Das Resümee zeigt deutlich, dass es für kompetente Führungspersonen nicht nur notwendig ist, den fachlich-methodischen Rahmen zu kennen und zu beherrschen, sondern dass, vor allem bei unklaren Informationen, unter Unsicherheit und Zeitdruck, unter sozialem, oft hierarchisch gegebenem Erfüllungsdruck, unter Einschränkung persönlicher Freiheit Wege gefunden werden, dennoch die richtigen Entscheidungen zu treffen und in Handlungen umzusetzen. In dieser »Metafähigkeit« besteht ein großer Teil echter Führungskompetenz.

Ähnlich liegen die Probleme in dem von Pawlowsky und Mistele herausgegebenen Werk zum *Hochleistungsmanagement*.⁴⁴ Behandelt werden Hochleistungen bei medizinischen Rettungsdiensten, Feuerwehreinheiten, Luftverkehr, Spezialeinheiten der Polizei, Segelregattateams, Unternehmen und Kulturinstitutionen mit Hilfe empirischer Untersuchungen und praktischer Erfahrungsberichte, gestützt auf sehr unterschiedliche Forschungsdisziplinen. Im Kern geht es jedoch um Möglichkeiten, die Erkenntnisse des Hochleistungsmanagements auf das Management und die Führung von Wirtschaftsorganisationen zu übertragen. Dabei wird danach gefragt, was man für die Führungskompetenz aus Führung und Entscheidung innerhalb solcher Hochleistungsaufgaben lernen kann. Das beleuchtet bereits den dritten methodischen Weg, sich Führungskompetenz-Anforderungen zu nähern.

Der dritte methodische Weg beinhaltet *subjektiv unterschiedliche Interiorisationssituationen*, untersucht also, wie unterschiedlich Führungspersonen ihre Emotionen und ihre Fähigkeiten zur Interiorisation, zur Umwandlung von Wertungen in eigene Emotionen und Motivationen nutzen und wie man solche Interiorisationsprozesse theoretisch erfassen und praktisch trainieren kann. Wer

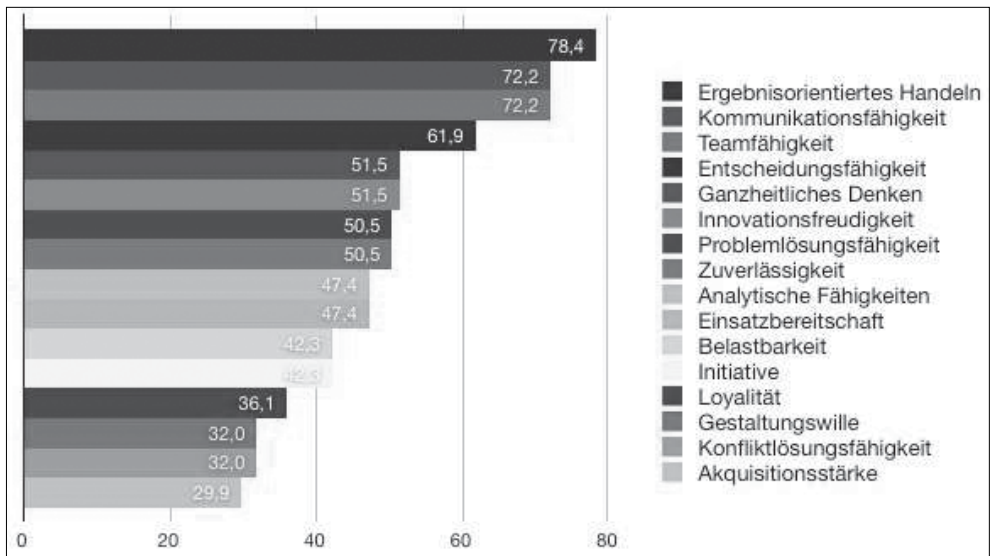
als Führungskraft die eigenen Kompetenzen entfalten, wer Führung und Erfolg vereinen will, muss im Umgang mit Emotionen und in der emotional hoch labilisierenden Bewältigung von Konflikten das Zentrum seiner Führungskompetenz sehen – noch vor der Beherrschung rein fachlicher Probleme, die freilich meist den Untergrund und Labilisierungsanlass bilden.⁴⁵ Den *Aufbruch einer Führungskraft zu sich selbst* kennzeichnet Arnold als Zentrum der Führungskompetenz. Erst wenn die Führungskraft zu eigenen Emotionen und Motivationen interiorisierte Wertungen nicht mehr als gefühlige Ablenkung missversteht (nach dem Motto vieler Kognitivisten: Emotion macht dumm), sondern als notwendig für jegliches erfolgreiche Führungshandeln, wird sie wirkliche Führungskompetenz entwickeln.⁴⁶

Unabhängig davon, ob man den vereinfachten neuropsychologischen Erklärungen zum limbischen System voll vertrauen mag – Versuche, Coachingprozesse für Führungskräfte zu entwickeln, die nicht nur Aspekte von Kognition und Handlung ins Spiel bringen, sondern auch Aspekte von Emotion und Motivation, nehmen in ihrer Bedeutung schnell zu. Besser-Siegmund und Siegmund unterscheiden: ein Fähigkeiten-Coaching, bei dem der Coach dem Coachee Handlungsfähigkeiten beibringt, die dieser noch nicht in seinem Repertoire hatte, ein Strategiencoaching, bei dem der Coachee lernt, neue Wissensbestände mit neuen Handlungsweisen strategisch zu verknüpfen und eben ein »limbisches« Coaching, oder Emotions-Coaching bei dem Emotionen und Motivationen vermittelt werden sollen, die es einer Führungskraft ermöglichen, eigene Zielvorstellungen trotz mangelnder Informationen oder geschwächten Selbstbildes durchzusetzen. Erfolg durch positive Emotionsenergie, lautet das Ziel limbischen Coachings.⁴⁷ Die Rolle von Emotionen für die Kompetenzentwicklung von Führungskräften wie auch anderen Arbeitnehmern wird zunehmend erkannt.⁴⁸

-
- 41 Bröckermann, R. (2011): Führungskompetenz: Versiert kommunizieren und motivieren, Ziele vereinbaren und planen, fordern und fördern, kooperieren und beurteilen. Stuttgart; Reineck, U., Sambeth, U., Jetter, F., Skrotzki, R. (2011): Führungskompetenz. Die Führungskraft als Vorbild, Manager, Koordinator, Macher, Teamentwickler, Coach, Experte und zugleich Lernender. Regensburg; Withauer, F. (2011): Führungskompetenz und Karriere: Begleitbuch zum Stufen-Weg ins Topmanagement. Wiesbaden; Winklhofer, . (2009): Handbuch Führungskompetenzen trainieren. Weinheim, Basel, Berlin; Barth, M., Führungskompetenz im Wandel: Komplexität und Dynamik als neue Herausforderung der Führungskräfteentwicklung. Hamburg und viele weitere.
 - 42 Gigerenzer, G. (2007, 2. Aufl.): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. Bielefeld; vgl. auch Dijksterhuis, A. (2010): Das Kluge Unbewusste. Denken mit Gefühl und Intuition. Mit einem Vorwort von G. Roth. Stuttgart.
 - 43 Strohschneider, S. (2007): Entscheiden in kritischen Situationen. Frankfurt am Main.
 - 44 Pawlowsky, P., Mistele, P. (2008): Hochleistungsmanagement: Leistungspotenziale in Organisationen gezielt fördern. Wiesbaden.
 - 45 Kreuser, K., Robrecht, T. (2010): Führung und Erfolg. Eigene Potenziale entfalten, Mitarbeiter erfolgreich machen. Wiesbaden.
 - 46 Arnold, R. (2008): Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden ???.
 - 47 Besser-Siegmund, C., Siegmund, H. (Hrg.) (2008): Erfolge bewegen – coach limbic. Emotions- und Leistungscoaching mit der wingwave-Methode. Paderborn.
 - 48 Häusel, H.-G. (2009): Think Limbic! Die Macht des Unbewussten verstehen und nutzen für Motivation, Marketing, Management. Freiburg, Berlin München; Sicke, B. (2007): Lernen und Emotionen. Zur didaktischen Relevanz von Emotionskonzepten im Kontext beruflicher Bildung. Bielefeld.

Angesichts dieser Vielfalt, Führungskompetenz-Anforderungen zu bewältigen, ist doppelt deutlich, dass einfache Kompetenzkataloge, wie umfangreich sie immer seien, die Vielfalt von Führungskompetenz in keiner Weise erfassen. Dennoch sind sie nützlich, eine grobe Anforderungssicht zu formulieren.

Die einfachste Methode, einen solchen Katalog zu erstellen, ist es, eine genügend große Anzahl von Führungskräften unterschiedlicher Bereiche und Branchen zusammenzusetzen, sie nach den jeweils wichtigsten Kompetenzen für Führungskräfte generell zu fragen und die Antworten zu mitteln und zu rangen. An der SIBE wird ein generalisierter Kompetenzkatalog für die künftigen Führungskräfte, hergestellt mit dem KODE®-Verfahren, verwendet, das die Kompetenzen umfasst: 1. Ergebnisorientiertes Handeln, 2. Loyalität, 3. Analytische Fähigkeiten, 4. Problemlösungsfähigkeit, 5. Zuverlässigkeit, 6. Entscheidungsfähigkeit, 7. Gestaltungswille, 8. Kommunikationsfähigkeit, 9. Initiative, 10. Einsatzbereitschaft, 11. Ganzheitliches Denken, 12. Konfliktlösungsfähigkeit, 13. Teamfähigkeit, 14. Akquisitionsstärke, 15. Belastbarkeit, 16. Innovationsfreudigkeit. Interessanter Weise ist dieser Katalog leicht mit den in unterschiedlichsten Unternehmen verwendeten Anforderungskriterien zur Deckung zu bringen. Schon seit etwa 2007 werden im Rahmen der SIBE ca. 150 Unternehmen pro Jahr nach den Anforderungskriterien für Führungskräfte befragt, die sie mitbringen müssen, um ihre Position bestmöglich erfüllen zu können. Die genannten Kompetenzen wurden dann etwa 40 Unternehmen vorwiegend aus der Industrie und der Telekommunikationsbranche, vorgelegt, um sie in eine Gewichtsreihenfolge zu bringen. Die fünf wichtigsten Anforderungskriterien sind demnach ergebnisorientiertes Handeln, Kommunikations-, Team-, Entscheidungsfähigkeit und ganzheitliches Denken. Die am häufigsten genannten 16 Kompetenzen sind in gewichteter Reihenfolge:



8 | Die von 150 Unternehmen genannten wichtigsten 16 Führungskompetenzen in gewichteter Reihenfolge⁴⁹

ACT SKoM hat durch Befragung von Führungskräften unterschiedlicher Branchen und Unternehmensgrößen und von sachkundigen Wissenschaftlern auf ähnliche Weise ein allgemeines Metaprofil Führungskompetenz erstellt und die Zuschreibung der Wichtigkeit jeder der hoch gerangten Teilkompetenzen ermittelt (Kompetenzkanäle).⁵⁰ Auch diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit den zuvor zusammengefassten. Es gibt also durchaus Kompetenzen, die zu jeder Art von Führungskompetenz gehören.

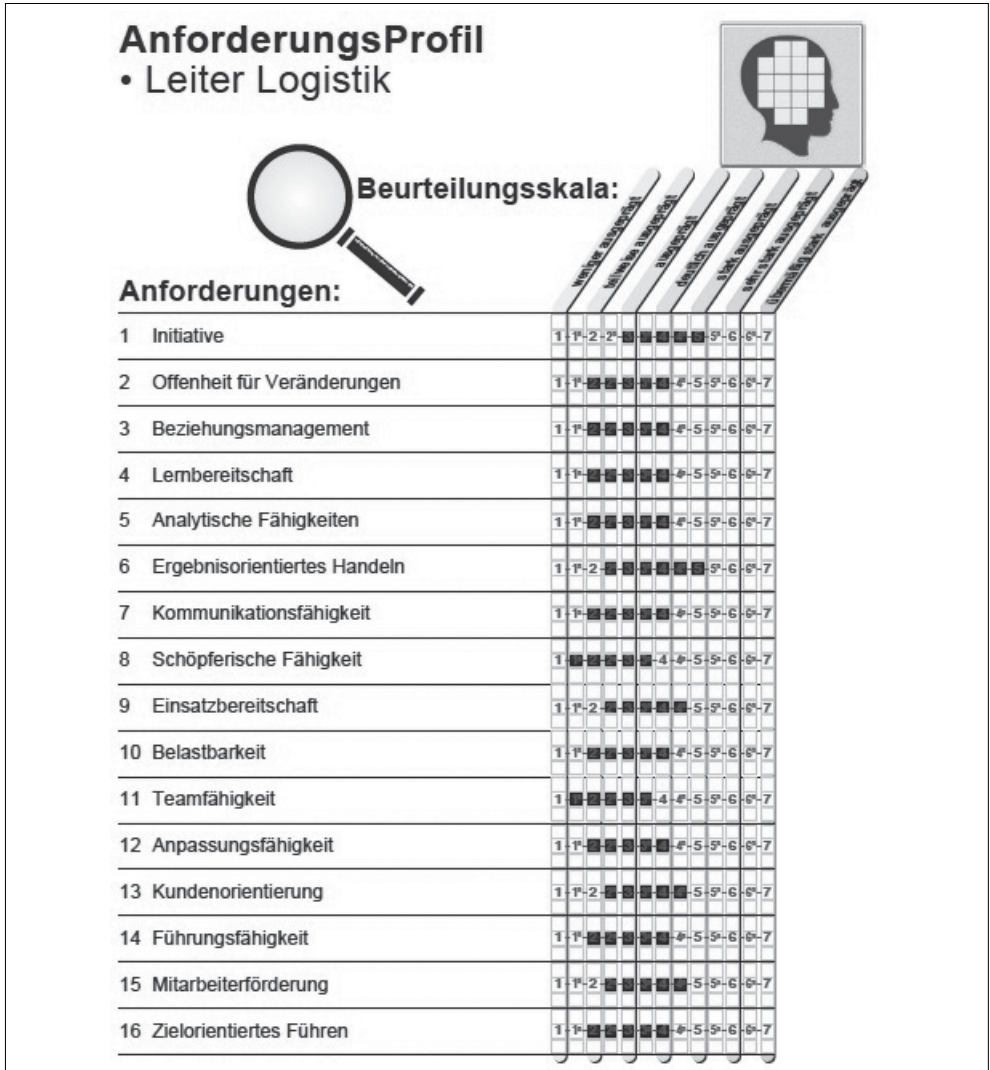
Floyd Finanz AG		Meta- oder funktionspezifisches Sollprofil											
Führungskompetenz		Einschätzungsskala											
		weniger ausgeprägt	teilweise ausgeprägt	ausgeprägt	deutlich ausgeprägt	stark ausgeprägt	sehr stark ausgeprägt	übermäßig ausgeprägt					
1. Glaubwürdigkeit		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2. Kommunikationsfähigkeit		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
3. Ergebnisorientiertes Handeln		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
4. Mitarbeiterförderung		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
5. Zielorientiertes Führen		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
6. Eigenverantwortung		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
7. Entscheidungsfähigkeit		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
8. Organisationsfähigkeit		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
9. Integrationsfähigkeit		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
10. Tatkraft		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
11. Belastbarkeit		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
12. Delegieren		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13. Selbstmanagement		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
14. Beurteilungsvermögen		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
15. Impulsgehen		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
16. Konzeptionsstärke		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

9 | Metaprofil Führungskompetenz

49 Sax, S. (2011): Anforderungskriterien für Führungskräfte in der heutigen komplexen und dynamischen Umwelt, deren Identifizierung und Weiterentwicklung. PSA. Herrenberg. S. 4.

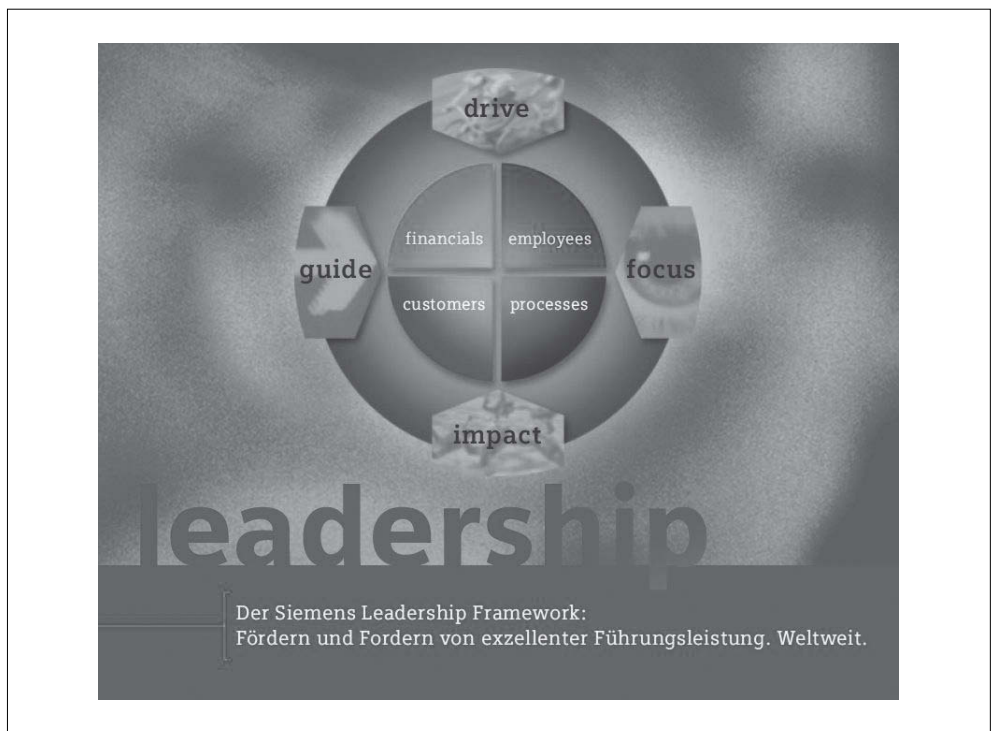
50 ACT SKoM und isb Paderborn (2011): Software Competenzia.

In der Praxis des Kompetenzmanagements wird entweder für ein bestimmtes Unternehmen ein generelles Kompetenzmodell – ein Satz ausgewählter, über Handlungsanker definierter Teilkompetenzen – festgelegt und der unterschiedliche Ausprägungsgrad dieser Kompetenzen für unterschiedliche Anforderungen, insbesondere für die Anforderungen von Führungsaufgaben verglichen (Kompetenzkanäle). Für verschiedene Führungsaufgaben sieht die erforderliche Führungskompetenz dann natürlich ganz unterschiedlich aus, wie die folgenden Darstellungen zeigen:



Manchmal wird für die Führungsaufgaben in einem Unternehmen ein spezifisches Kompetenzmodell Führung erarbeitet, das dann, analog den obigen Abbildungen, für unterschiedliche Führungsaufgaben spezifiziert wird. Gemessen wird in beiden Fällen mit Rating-Methoden.

Einige Unternehmen sehen die Führungskompetenz gleichrangig mit anderen wichtigen Kompetenzen, so RWE in seinem Model of Competence, das die Führungskompetenz (untersetzt durch Mitarbeiterorientierung und Zielorientierung) der Fachkompetenz, der Unternehmerkompetenz, der Sozialkompetenz und der Veränderungskompetenz gleichordnet.⁵² Andere Unternehmen sehen die Führungskompetenzen anderen wichtigen Kompetenzen übergeordnet, so z. B. in dem berühmten Leadership – Framework von Siemens:



guide heißt darin: Führungspersönlichkeit sein (Personale Kompetenz), *drive* erfasst die Führungsinitiative (Aktivitätskompetenz), *focus* beschreibt die führungsgemäße Komplexitätsanalyse (Fach- und Methodenkompetenz), *impact* die Führungsaufgabe, zuverlässige Partner zu gewinnen (Sozial-kommunikative Kompetenz). Das Framework klopft also die vier Basiskompetenzen daraufhin ab, in welchem Maße sie zur Führungskompetenz beitragen.⁵³

Führungskompetenz erweist sich also als ein komplexes Zusammenwirken von Schlüsselkompetenzen, die aber selbst nicht als Teil-Führungskompetenzen beschrieben werden können. So ist z. B. Kommunikationsfähigkeit wesentlich für jede Führungstätigkeit, ist aber auch in ganz anderen Handlungszusammenhängen von großer Bedeutung. Deshalb bezeichnen wir Führungskompetenz, ähnlich wie interkulturelle Kompetenz, Innovationskompetenz, Medienkompetenz u. ä. als Querschnittskompetenz.

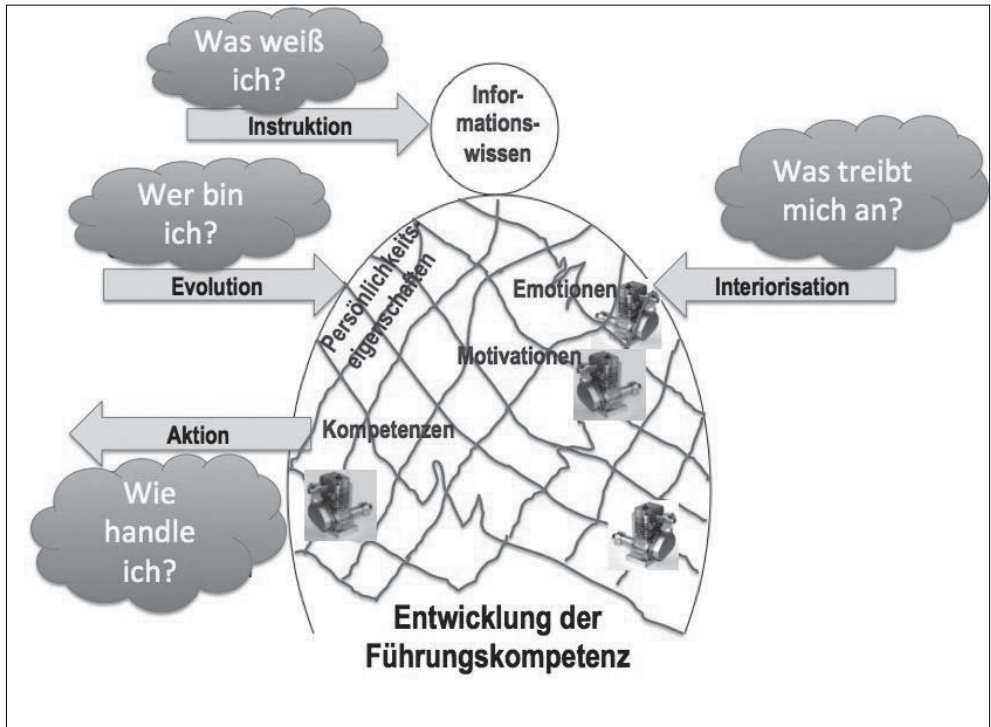
Führungskompetenz ist keine Schlüsselkompetenz, sondern eine Querschnittskompetenz, die ganz verschiedene Schlüsselkompetenzen integriert. Diese müssen in Bezug auf konkrete Führungsaufgaben ermittelt, definiert und gewichtet werden

52 RWE (2010): Model of Competence (MoC); die Kompetenzen werden durch relativ allgemeine Handlungsanker spezifiziert, so z. B. die Mitarbeiterorientierung durch »Definiert Spielregeln und gibt Orientierung; Informiert die Mitarbeiter systematisch und angemessen; zeigt aktiv Wertschätzung für Mitarbeiter und steht für sie ein ...«, und die Zielorientierung durch »Formuliert anspruchsvolle, messbare und verbindliche Ziele; Plant die Zielerreichung durch Definition und Terminierung von Teilzielen; Setzt Prioritäten...«.

53 Siemens Leadership Framework, Link vom 15.3.2012: http://www.siemens.com/pool/de/jobs_karriere/global_employer/perspektiven/fuhrungsphilosophie/leadership_exellence_dt_1136240.pdf.

5 FAZIT

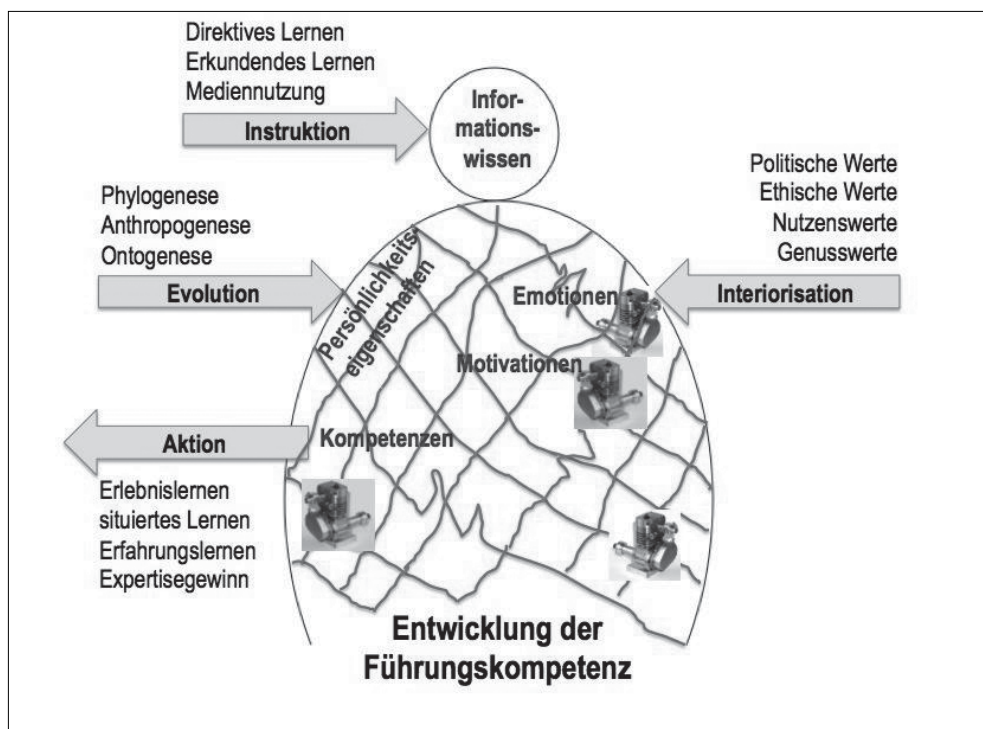
Neben der Frage „Was weiß ich“ hat die Analyse der Führungskompetenz auf die Fragen geführt:



13 | Fragen zur Führungskompetenz

Die entsprechenden Entwicklungsprozesse sind angedeutet. Sie alle – Evolution, Instruktion, Interiorisation und Aktion – sind an der Entwicklung von Kompetenz, insbesondere der Führungskompetenz beteiligt. Aber erst in der Aktion, in der Entwicklung der Fähigkeit, in unerwarteten, (zukunfts-)offenen Führungssituationen kreativ und selbstorganisiert handeln zu können, bildet sich Führungskompetenz heraus.

Alle beteiligten Prozesse lassen sich so zusammenfassen:



ANHANG

ABBILDUNGEN

1 Mahatma Gandhi	S. 117
2 Zum Zusammenhang von Kompetenzen und (interiorisierten) Werten. Das PENG-PAFS-Schema	S. 122
3 Der Zusammenhang von Kompetenzen und (interiorisierten) Werten, das PENG-PAFS-Schema als Übungsmodul (SIBE, Herrenberg). Die zugehörige Anleitung lautet: Bitte füllen Sie möglichst zügig und spontan die Felder mit einem bis höchstens drei Stichworten aus; lassen Sie sie unausgefüllt, wenn Ihnen spontan nichts einfällt.	S. 123
4 Das WERDE®-Verfahren (Werte Diagnostik und Entwicklung)	S. 124
5 Die vier Basiswerte und die 16 Motivgruppen nach Reiss	S. 125
6 Umrissdefinitionen der 16 Reiss-Profile	S. 126
7 Führungskompetenz als eierlegende Wollmilchsau, © OrpheusXL, Fotolia.com	S. 127
8 Die von 150 Unternehmen genannten wichtigsten 16 Führungskompetenzen in gewichteter Reihenfolge	S. 132
9 Metaprofil Führungskompetenz	S. 133
10 Führungskompetenz des Leiters Logistik im Raster der generellen Kompetenzanforderungen eines Unternehmens	S. 134
11 Führungskompetenz des Leiters Einkauf im gleichen Kompetenzraster des gleichen Unternehmens	S. 135
12 Siemens Leadership Framework	S. 136
13 Fragen zur Führungskompetenz	S. 138
14 Entwicklungsprozesse zur Führungskompetenz	S. 139



JOHN ERPENBECK

INTERKULTURELLE KOMPETENZ

INHALT

1 Einleitung 145

2 Interkulturelle Kompetenzen – gibt es die überhaupt? 146

3 Die wichtigsten Kompetenzen in interkulturellen Überschneidungssituationen 148

4 Die Lernplattform KOMUNIKI 152

5 Definitionen Interkultureller Kompetenz 154

6 Kulturen, Werte, Kompetenzen – philosophische Hintergründe 160

7 Die Aneignung interkultureller Werte für interkulturelle Kompetenz 165

8 Grenzen interkultureller Kompetenz 167

Anhang 170

1 EINLEITUNG

Die Steinbeis School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) ist in mehrfacher Hinsicht von der Problematik interkultureller Kompetenz berührt.

Erstens ist die Frage, wie unternehmerische Tätigkeit von unterschiedlichsten kulturellen Einflüssen – Mitarbeitern, Infrastrukturen, kulturpolitischen und kulturell-rechtlichen Bedingungen – geprägt wird, Gegenstand verschiedener Lehrbereiche. Die Feststellung der »Boston Consulting Group«, wonach bis 2015 das »managing change and cultural transformation« zu den fünf Schlüssel-Herausforderungen zukünftiger HR in Europa gehören wird (an erster Stelle stehen dort übrigen Talent- und Kompetenzmanagement!)¹, spiegelt sich nicht nur im Fach Internationales Management wieder, sondern beeinflusst sachlich beispielsweise auch solche auseinanderliegenden Fächer wie das Innovationsmanagement, das Personalmanagement oder das Kompetenzmanagement.

Zweitens ist aufgrund der zunehmenden internationalen Verflechtungen der SIBE mit Brasilien, Russland, Indien, China und anderen Ländern interkulturelle Kompetenz der verantwortlichen Mitarbeiter wie auch der Studenten gefragt, die zunehmend die Möglichkeiten der ergänzenden Ausbildung und Graduierung in diesen Ländern nutzen. Das geht von den erforderlichen personalen, sozialen und aktivitätsbezogenen Kompetenzen bis hin zu den Fachkompetenzen, die in diesen Ländern oft anders geschnitten sind.

Drittens hat die »Kultur internationaler Bezüge« für die SIBE auch einen internen Aspekt. Hatice, Daniele, Agnieszka, Boris, Jin, lese ich, die Namensliste einer einzigen Studiengruppe überfliegend, von denen längst alle zu MBAs, zu Mastern, zu Meistern ihres Fachs geworden sind. Diese Vielfalt, die nicht nur eine der Namens- sondern auch der Herkunftskulturen der Studenten ist, wiederholt sich bei fast allen Gruppen. Es macht die Lehre, die Kommunikation nicht leichter, aber fruchtbarer. Die fachliche Zusammenarbeit der Studenten wird auch zu einem Training interkultureller Kompetenz.

Die gesamte Arbeit der SIBE, extern wie intern, ist also von dem Bestreben durchdrungen, interkulturelle Kompetenz zu verstehen, zu erkennen, zu fördern, zu trainieren und für den späteren Arbeits- und Lebensalltag der Studenten fruchtbar zu machen. Wäre es da nicht naheliegend, einen Katalog der interkulturellen Kompetenzen, die benötigt werden, zu erarbeiten und pädagogisch umzusetzen?

¹ Strack, R. u. a. (2009): The Future of HR in Europe. Key Challenges Through 2015. Boston Consulting Group. Düsseldorf.

2 INTERKULTURELLE KOMPETENZEN – GIBT ES DIE ÜBERHAUPT?

Ich mache mir regelmäßig in meinen Vorlesungen zum Kompetenzmanagement, bei Kapitel »Querschnittskompetenzen«, das Vergnügen, die Studenten möglichst rasch und ohne viel Nachsinnen interkulturelle Kompetenzen aufschreiben zu lassen. 60 Sekunden reichen, um einen imponierenden Kompetenzkatalog zusammen zu bekommen.

So sieht eine derartige Liste, von Doppelnennungen bereinigt, aus²:

Genannte Kompetenzbegriffe	Anzahl der Nennungen
Akzeptanz	XXX
Ambiguitätstoleranz (Toleranz bei Doppeldeutigkeiten)	XX
Anpassungsfähigkeit	XXXXXXXXXX
Beharrlichkeit	XX
Beobachtungsfähigkeit	XXX
Empathie (Einfühlungsvermögen)	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Fachwissen über fremde Kulturen, Manieren	XXXXXXXXXX
Flexibilität	XXXX
Fremdsprachenverständnis- und -kenntnis	XXXXXXXXXX
Frustrationstoleranz	XX
Geduld	X
Geschichtsverständnis, Traditionen, Landestypisches	XXX
Kommunikationsfähigkeit	XXXXXXXXXX
Kompromissfähigkeit	XX
Konfliktfähigkeit	X
Kooperationsbereitschaft	X
Krisenfestigkeit	X
Kulturverständnis und -sensibilität	XXXX
Loyalität	X
Mobilität, Reisebereitschaft	XXX
Neugier	X
Offenheit	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Perspektivwechselfähigkeit	X
Problemlösungsfähigkeit	X
Reisefreudigkeit	X
Respekt	XXX
Risikobereitschaft	X
Sozialengagement	X
Teamfähigkeit	XXXX
Toleranz	XXXXXXXXXX
Verhandlungsfähigkeit	XX

1 | Liste der Doppelnennungen

Betrachtet man diese Tabelle, wirkt sie auf den ersten Blick vollkommen plausibel. Natürlich ist es in Bezug auf interkulturelle Kompetenz wichtig, anpassungsfähig (nicht: anpasslerisch) zu sein, sich in andere Menschen und andere Verhaltensweisen einfühlen zu können, Offenheit und Toleranz zu leben. Natürlich ist es wichtig, andere Sprachen zu beherrschen, möglichst viel über fremde Kulturen und fremde Manieren zu wissen und eine entsprechende Sensibilität zu besitzen.

Nur: keine dieser Kompetenzen ist spezifisch, gilt allein für interkulturelle Situationen. Im Gegenteil: sie sollten fast ausnahmslos auch – beispielsweise – für eine gute Ehe gelten.

Die Schlussfolgerungen daraus sind ebenso einfach wie fundamental.

Erstens. Wenn man Kompetenzen als Fähigkeiten betrachtet, kreativ und selbstorganisiert in entscheidungsoffenen, komplexen Situationen zu handeln³, so gibt es natürlich die spezifische Fähigkeit, sich in differenzierten, komplexen, interkulturellen Situationen fühlend, denkend und handelnd zurecht zu finden. Genau das ist gemeint, wenn wir von *interkultureller Kompetenz* sprechen: die Fähigkeit, in kulturellen Überschneidungssituationen⁴ kreativ und selbstorganisiert handeln zu können.

Zweitens. Diese Handlungsfähigkeit setzt jedoch auf ganz alltägliche, in vielen Lebensbereichen wichtige Kompetenzen, wie etwa Einfühlungsvermögen, Toleranz, Offenheit und weitere. Es gibt also *keine spezifisch interkulturellen Kompetenzen*. Wir fragen vielmehr nach alltäglich – besonderen Kompetenzen, die in interkulturellen Überschneidungssituationen besonders wichtig sind. Eine analoge Argumentation gilt übrigens auch für viele andere Querschnittskompetenzen, wie Führungskompetenz, Innovationskompetenz, Medienkompetenz u. ä.

Drittens. Damit *verschiebt sich die Fragestellung*. (1) Wir versuchen der interkulturellen Kompetenz beizukommen, indem wir nach denjenigen Kompetenzen fragen, die in interkulturellen Überschneidungssituationen besonders wichtig, ja handlungsentscheidend werden. (2) Wir fragen danach, wie sich diese Kompetenzen erfassen lassen. (3) Wir fragen, wo der Ort kultureller Werte in diesen Kompetenzen liegt. (4) Wir fragen schließlich, wie diese Kompetenzen angeeignet werden.

2 Vielen Dank den Mitgliedern der SIBE, WO47, für ihre Mitarbeit.

3 Heyse, V., Erpenbeck, J., Ortman, S. (Hrg.) (2010): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin.

4 Zawacki-Richter, O. (2006): Das Projekt »toleranz lernen« – Interkulturelle Kompetenzentwicklung online. In: Handbuch E-Learning 15. Erg. – Lfr. Januar 2006, S. 3; vgl. auch das Portal www.toleranz-lernen.de.

3 DIE WICHTIGSTEN KOMPETENZEN IN INTERKULTURELLEN ÜBER- SCHNEIDUNGSSITUATIONEN

Verschiedene Modelle interkultureller Kompetenz versuchen, die Kompetenzen herauszufiltern, die in interkulturellen Überschneidungssituationen handlungsentscheidend werden. Dabei ist vor einer gewissen Willkür zu warnen: »So zahlreich und vielfältig die Konzeptionalisierungen der interkulturellen Kompetenz sind, so kann eine Gemeinsamkeit ausgemacht werden: die Entwickler zahlreicher Konzepte der interkulturellen Kompetenz gehen sehr schnell dazu über, mehr oder minder willkürlich gewählte Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten von, ihrer Sicht nach, interkulturell kompetenten Personen aufzuzählen, ohne vorab zu klären, was unter dem Begriff Kompetenz zu verstehen ist und welche die konstitutiven Bestandteile von Kompetenzen sind. Eine begriffliche Differenzierung und die Bestimmung der Zusammensetzung von Kompetenzen ist jedoch die Grundvoraussetzung für die Formulierung methodisch-didaktischer Leitlinien für Lernarrangements, die die interkulturelle Kompetenz ganzheitlich entwickeln möchten.«⁵

Die Konzepte der interkulturellen Kompetenz können hauptsächlich in drei Modellgruppen gefasst werden: Listenmodelle, Strukturmodelle und Prozessmodelle.⁶

Listenmodelle fassen interkulturelle Kompetenz als ein aus mehreren relevanten Teilkompetenzen bestehendes, persönlichkeitsbezogenes Konzept auf. Persönlichkeitsmerkmale, Fertigkeiten und Fähigkeiten werden ziemlich willkürlich und kaum empirisch gestützt als Prädiktoren erfolgreichen interkulturellen Handelns angesehen. Institutionelle und politische Rahmenbedingungen werden dabei kaum einbezogen.⁷

Strukturmodelle begreifen interkulturelle Kompetenz als ein mehrdimensionales Konstrukt, das versucht, Merkmale, wie sie in Listenmodellen zusammengestellt werden, zu kategorisieren. Interkulturelle Kompetenz setzt sich danach aus einer kognitiven, einer emotionalen und einer verhaltensbezogenen Dimension zusammen. Den drei Dimensionen werden dann einzelne Merkmale zugeordnet.⁸

Prozessmodelle leiten aus der allgemeinen Handlungskompetenz eine interkulturelle Handlungskompetenz ab.⁹ »Prozessmodelle verstehen interkulturelle Kompetenz ... als erfolgreiches ganzheitliches Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten«¹⁰ Neben Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften wird die Bewährung in der interkulturellen Situation in den Vordergrund gerückt. Damit wird auf ein Kompetenzverständnis zurückgegriffen, das auch von uns seit den 90er Jahren forciert und propagiert wurde, wonach Kompetenzen aus den vier Basiskompetenzen Personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, Fach- und Methodenkompetenz und Sozial-kommunikative Kompe-

tenz bestehen und die in die Fähigkeit münden, selbstorganisiert zu denken und zu handeln. Ein modifiziertes Prozessmodell (INCA-EU-Projekt 2001–2004 zur Erfassung interkultureller Kompetenz) und das – leider wenig begründet – sechs Basiskomponenten (Ambiguitätstoleranz, Empathie, Verhaltensflexibilität, aktiver Wissenserwerb, Kommunikationsbewusstsein, Respekt für Andersartigkeit) in den Mittelpunkt rückt und für jede Komponente nach einer kognitiven, einer affektiven und einer handlungsorientierten Dimension sucht, fand international Beachtung.¹¹ Das webbasierte Kompetenzerfassungs- und -entwicklungsprojekt KOMUNIKI, von dem sogleich noch berichtet werden soll, nutzt ebenfalls ein Prozessmodell.

Unser eigenes Modell vereinigt in gewisser Weise die Vorzüge von Listen-, Struktur- und Prozessmodell.

Dem KODE®X-Kompetenzatlas liegt eine Liste von Kompetenzbegriffen zugrunde. Das *Listenmodell* bestand ursprünglich aus ca. 300 Begriffen, die durch eine zuordnende Befragung von ca. 200 Personen auf die praktikable Menge von 64 Begriffen eingeeengt wurde. Die Willkür der Auswahl wurde also durch die Menge der Befragten und eine statistische Auswertung weitgehend aufgehoben. Die so ausgewählten Begriffe wurden einer vorgegebenen und sowohl theoretisch als auch empirisch weitgehend abgesicherten Grundstruktur, nämlich den Basiskompetenzen P, A, F, S und allen daraus möglichen Zweierkombinationen (PA, PF, PS, AP, AF, AS, ... usw.) zugeordnet. Damit wäre die Ebene eines *Strukturmodells* gegeben. Allerdings geht es beim KODE®X-Kompetenzatlas gerade nicht um die Erfassung einer bloßen Kompetenzstruktur, sondern um die Erfassung und den Anstoß eines Kompetenzentwicklungsprozesses. Insofern handelt es sich, dort wo das KODE®-KODE®X-System zum Einsatz kommt, stets um ein *Prozessmodell*.

-
- 5 Wozniak, M. (2009): Der KOMUNICODE – Der Schlüssel für ein erfolgreiches webbasiertes Training zur Entwicklung interkultureller Kompetenz? (Masterarbeit, Viadrina) Frankfurt Oder, S. 11.
 - 6 Die Ausführungen folgen der Zusammenfassung von Wozniak, M. (2009): a. a. O.
 - 7 Vgl. z. B. die Kritiken von Albrecht, A.-G., Deller, J. (2007): Interkulturelle Eignungsdiagnostik. In: Straub, J., Weidemann, A., Weidemann, D. (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart, Weimar. S. 741–754; Scheitza, A. (2007): Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Otten, M., Scheitza, A., Cnyrim, A. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse. Frankfurt am Main, London, S.91–117; Straub, J. (2007): Stichworte Kultur, Kompetenz. In: Straub, J., Weidemann, A., Weidemann, D. (Hrsg.): a. a. O. S. 7–23; S. 35–47.
 - 8 Vgl. Graf, A. (2004): Interkulturelle Kompetenzen im Human Ressource Management. Wiesbaden.
 - 9 Vgl. Bolten, J. (2007): Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Göttingen.
 - 10 Bolten, J. (2007): Was heißt »Interkulturelle Kompetenz? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Berninghausen J., Künzer, V. (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt am Main. S. 21–42.
 - 11 Precht, E., Davidson Lund, A. (2007): Intercultural Competence and Assessment: Perspectives from the INCA Project. In: Kotthoff, H., Spencer-Oatley, E. (Hrsg.): Handbook of Intercultural Communication. Berlin, New York.

Es bietet sich an, zur Entwicklung eines Prozessmodells interkultureller Kompetenz und eines entsprechenden Messverfahrens das »klassische« KODE®X-Vorgehen zu benutzen:¹³

- Für den in Frage stehenden Bereich, in dem interkulturelle Kompetenz wichtig geworden ist bzw. deutlich weiterentwickelt werden soll oder vielleicht auch Probleme bereitet und Konflikte verursacht, werden initial Aufgaben, Strategien und Visionen der künftigen Arbeit oder der künftigen Lernprozesse – etwa bei einer Weiterbildungseinrichtung oder einer Universität – abgesteckt.
- Ein sach- und kompetenzkundiges Spitzenteam ermittelt darauffolgend mit Hilfe des KODE®X-spezifischen Fragebogensatzes und der entsprechenden Software welche ca. 16 der 64 Kompetenzen des Atlas von allen Mitgliedern des Top-Teams an die vorderste Stelle gerückt wurden.
- Diese für die nachgefragte interkulturelle Kompetenz entscheidenden Spitzenkompetenzen werden bis zu einem abschließenden Konsens ausdiskutiert.
- Dann werden sie für den in Frage stehenden Bereich spezifisch definiert. Beziehungsmanagement heißt in unterschiedlichen interkulturellen Überschneidungssituationen möglicherweise etwas vollkommen anderes. In einer Universität, auch in einer netzbauierten Universität gestaltet sich Beziehungsmanagement anders als für den Sozialarbeiter, der massiv mit Migrantenproblemen konfrontiert ist und wieder völlig anders in einem großen Konzern, in dem viele international zusammengesetzte Teams zusammenwirken.
- Die Kompetenzbegriffe und ihre möglichst in Form von prüfbaren Verhaltensankern zusammengefassten Definitionen bilden ein Kompetenzmodell¹⁴ von dem aus sich ein spezifisch interkulturell orientiertes Kompetenzmanagement gestalten lässt. Das muss insbesondere für unterschiedliche Lernergruppen, Migrantengruppen oder Jobgruppen mit Hilfe unterschiedlicher Kompetenzkorridore angepasst werden.

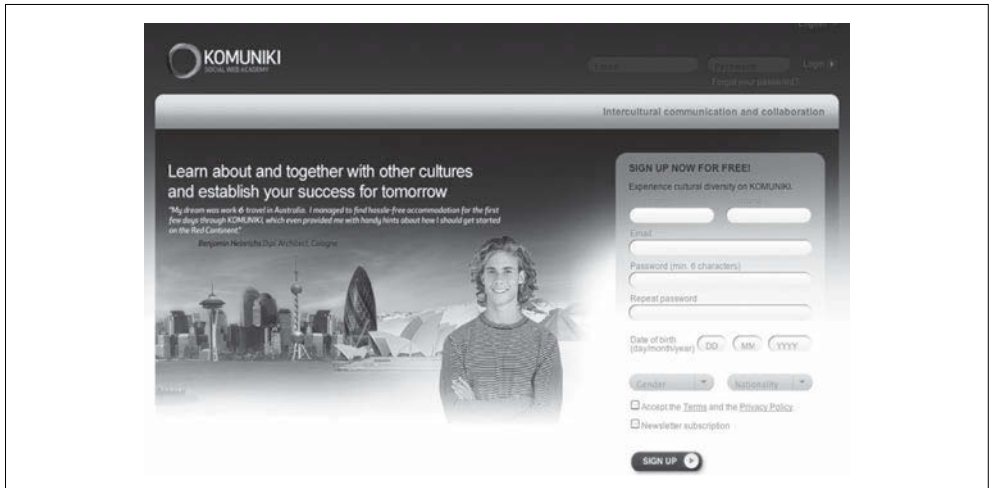
12 Heyse, V., Erpenbeck, J., Ortmann, S. (Hrsg.) (2010) : Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin.

13 Heyse, V., Erpenbeck, J. (Hrsg.) (2007): Kompetenzmanagement. Münster, New York, München, Berlin.

14 Grote, S., Kauffeld, S., Frieling, E. (2006): Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele. Stuttgart.

4 DIE LERNPLATTFORM »KOMUNIKI«

Ein instruktives Beispiel des umrissenen Vorgehens lieferte die Lernplattform KOMUNIKI.¹⁵



3 | KOMUNIKI Plattform

Für die Konzipierung eines Web Based Trainings zur Entwicklung interkultureller Kompetenz sollte ein Lernsystem entwickelt werden, »das methodisch und didaktisch so zusammen gesetzt ist, dass Bedingungen für den Austausch der Teilnehmer geschaffen sind, die günstig für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind.« Kein leichtes Unterfangen angesichts der erwähnten Behauptung, dass es sich hierbei um ein »nahezu unbeschriebenes Blatt« handele. Dieser Herausforderung haben sich die Entwickler des webbasierten Trainings zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz – dem KOMUNIPASS – gestellt. Das webbasierte kulturellgemeine Sensibilisierungstraining wurde im Jahr 2008 für die Social Web Academy Komuniki Ltd.¹⁶ entwickelt und im Februar 2009 online gestellt. Es handelt sich bei dem KOMUNIPASS um das weltweit erste Web2.0-basierte Training zur Entwicklung interkultureller Kompetenz seiner Art. Es ist ein Pilotprojekt, das gleichzeitig als Grundstein für die webbasierte Entwicklung interkultureller Kompetenz begriffen werden kann.¹⁷

Während das blended-learning-Programm durch W. Sauter gestaltet wurde¹⁸, ergab sich die Frage nach einer Eingangsbefragung, um Interessen und Stand der Bewerber vorab einzuschätzen. In diesem Zusammenhang wurde das KODE@X-Verfahren in der erwähnten Schrittfolge eingesetzt, um – nach einer prinzipiellen Diskussion des Wofür und Wohin der Internetplattform – die für interkulturelle Überschneidungssituationen wichtigsten Kompetenzen herauszuarbeiten und sie, in einem zweiten Schritt, in Bezug auf diese Situationen hin zu definieren. An der Erarbeitung dieses



4 | KOMUNIKI Einsatzmöglichkeiten

Ausgangsraster waren neben W. Sauter und M. Wozniak auch einer der Eigner, H. Gehlhar sowie weitere Wissenschaftler und der Autor dieses Textes beteiligt.

Das Ergebnis der Diskussion sei hier aus zwei Gründen vollständig wiedergegeben. Zum einen, um an das interessante, ja einmalige KOMUNIKI-Vorhaben zu erinnern und weitere Bestrebungen dieser Art anzuregen.¹⁹ Zum anderen aber, um das herausgearbeitete Kompetenzraster und die definitorisch zugeordneten Verhaltensanker zum weiteren Durchdenken, zur weiteren Nutzung zu empfehlen. Angemerkt sei, dass das Kompetenzraster nicht nur in der hier wiedergegebenen Papierform vorliegt, sondern auch in einer sofort einsetzbaren, technisch ausgefeilten Softwareversion.²⁰

15 Sie musste Anfang 2010 aus internen Gründen leider vom Netz genommen werden. Das mindert aber die Verdienste von KOMUNIKI, was Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung betrifft, in keiner Weise.

16 KOMUNIKI Project: <https://www.komuniki.com>

17 Wozniak, M. (2009): a. a. O., S. 3.

18 Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0; Kuhlmann, A. M., Sauter, W. (2008): Innovative Lernsysteme. Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software. Berlin, Heidelberg.

19 Diese Erinnerung erfolgt in Übereinstimmung mit H. Saeger, Zypern.

20 Der Firma isb; d. i. das Ingenieurbüro Steffen Buhr, 33102 Paderborn; <http://www.isbuhr.de>

5 DEFINITIONEN INTERKULTURELLER KOMPETENZ

VERSTÄNDNISBEREITSCHAFT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- ist fähig, kulturspezifische Perspektiven zu erkennen, einzunehmen und in Bezug zueinander zu setzen
- kommuniziert die eigenen kulturellen Erfahrungen und Einsichten nachvollziehbar und einsichtig und hört anderen gut zu
- respektiert andere kulturdeterminierte Kommunikations- und Handlungsweisen, von den eigenen abweichende Regel-, Wert- und Normvorstellungen und Glaubenssysteme und begreift diese als in sich stimmig und gleichwertig
- besitzt Ausdauer, Sensibilität und Offenheit, um fremdkulturelle Wissens- und Wertbestände sowie damit verbundene sachliche und soziale Zusammenhänge zu verstehen

INTEGRATIONSFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- bündelt durch die eigene Persönlichkeit unterschiedliche interkulturelle Interessen, Wertvorstellungen und Handlungsweisen und wirkt ausgleichend
- fühlt sich in die widersprüchlichen Bedingungen und Sichtweisen von Angehörigen verschiedener Kulturen ein und wirkt als Vorbild problemlösend
- entwickelt und nutzt Methoden interkultureller Kommunikation und Kooperation und schafft damit Rahmenbedingungen der Integration
- hat die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit interkultureller Integration im persönlichen Werte- und Normensystem verankert

KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- ist fähig, unterschiedliche Kommunikationsstile zu identifizieren
- kann den Einfluss des Fremdsprachenniveaus auf die interkulturelle Kommunikation einschätzen und sich selbst angemessen ausdrücken
- ist bereit, die eigenen kulturspezifischen Kommunikations-Konventionen zu modifizieren
- kann unter Einbeziehung fremdkultureller Kommunikationskonventionen eine gemeinsame Verständigungsbasis schaffen

LERNBEREITSCHAFT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- sucht erfolgreich nach Informationen und Quellen zum Erwerb kulturrelevanten Wissens
- besitzt die Fähigkeit zum informellen Lernen im interkulturellen sozialen Umfeld und Freizeitbereich
- ist neugierig in Hinsicht auf andere Kulturen
- zeigt Entwicklungsbereitschaft in Bezug auf interkulturelle Anforderungen

VERHALTENSFLEXIBILITÄT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- verfügt über ein vielseitiges Verhaltensrepertoire in interkulturellen Situationen und ist sich dessen bewusst
- sieht Anforderungen an die eigene Verhaltensflexibilität in interkulturellen Situationen als positive Herausforderungen
- möchte das eigene Verhaltensrepertoire in interkulturellen Situationen ausschöpfen und kontinuierlich erweitern
- kann das eigene Handeln kulturspezifischen Situationen anpassen

KONFLIKTLÖSUNGSFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- erkennt kulturspezifisch motivierte Interessenslagen und -gegensätze und ist sich der eigenen Interessenslage bewusst
- ist fähig, auf sensible Weise kulturadäquate Lösungsmöglichkeiten bei Konflikten zu erarbeiten
- besitzt die Fähigkeit mit Konflikten kulturspezifisch umzugehen, schafft Vertrauen und wirkt sicher im Auftreten
- löst Konflikte nicht auf Kosten der widerstreitenden Parteien, ist geeignet in interkulturell determinierten Konfliktfällen zu vermitteln

OFFENHEIT FÜR VERÄNDERUNGEN (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- stellt sich kulturspezifischen Problem- und Handlungssituationen mit offenem Ausgang bewusst und gern
- nutzt Veränderungen und neue Anforderungen, um das Verständnis für unterschiedliche Kulturen weiter zu entwickeln
- erbringt in kulturellen Überschneidungssituationen oft die besten und kreativsten Leistungen
- ist psychisch stabil genug, um fremdkulturelle Handlungszusammenhänge einzuordnen, positiv zu verarbeiten

GANZHEITLICHES DENKEN (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- richtet das Denken nicht nur auf fachlich-methodische Details, sondern auf umfassende Inhalte und Zusammenhänge im interkulturellen Kontext
- schaut über den eigenen kulturellen Rahmen hinaus
- betrachtet Sachverhalte nicht nur aus dem Blickwinkel der eigenen Kultur, sondern bezieht auch Erfahrungen aus interkulturellen Wechselwirkungen in das eigene Handeln ein
- verliert sich nicht in Details, sondern bezieht die verschiedenen Aspekte von Interkulturalität in das eigene Denken und Handeln ein

GESTALTUNGSFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- gestaltet aktiv und kreativ Beziehungen, Handlungen und gegebenenfalls Konfliktlösungen im interkulturellen Kontext

- modifiziert unter komplizierten interkulturellen Bedingungen das eigene Handeln, ohne eigene Vorhaben aus den Augen zu verlieren und erträgt Unbestimmtheiten und Widersprüche, die sich dabei ergeben
- bewältigt interkulturelle Problemsituationen durch Erprobung verschiedener Formen von Kommunikation und Zusammenarbeit
- macht innovative Vorschläge und ermutigt andere zu innovativen Veränderungen im interkulturellen Bereich

PROBLEMLÖSUNGSFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- erkennt, wenn Probleme aufgrund von kulturspezifischen Wert- und Normvorstellungen, Glaubenssystemen und Handlungsweisen entstanden sind
- gestaltet Kommunikationsstrukturen dem erkannten interkulturellen Problemtyp entsprechend effektiv
- initiiert Problemlöseprozesse, die an den kulturellen Gegebenheiten und Anforderungen orientiert sind
- kann damit umgehen, wenn bestimmte kulturell bedingte Probleme nicht unmittelbar gelöst werden können

BEZIEHUNGSMANAGEMENT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- ist um die Vermittlung zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen bemüht und wirkt auf Grund der persönlichen Integrationsfähigkeit und Toleranz beziehungsstiftend
- kann Beziehungen über Kulturgrenzen und -distanzen hinweg systematisch aufbauen und pflegen
- nimmt die eigenen Stärken und Schwächen an und akzeptiert unterschiedliche Ausprägungen der Persönlichkeit von Angehörigen verschiedener Kulturen
- wahrt die notwendige Balance zwischen sozialer Nähe und Distanz, gestaltet ein warmes, erfolgreiches Miteinander und erzielt damit auch Erfolg im interkulturellen Kontext

SELBSTMANAGEMENT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- hat ein zutreffendes Bild von den eigen- und fremdkulturellen Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen
- schöpft die gegebenen kulturadäquaten Handlungsmöglichkeiten aktiv aus
- handelt planvoll und überlegt, respektvoll aber ohne übertriebene Vorsicht gegenüber anderen Kulturen
- sucht unaufgefordert nach Möglichkeiten, welche die eigenen kulturellen Erfahrungen und das eigene kulturelle Wissen erweitern

SPRACHGEWANDTHEIT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- drückt eigene Erfahrungen, Gedanken und Vorschläge sprachlich klar aus und kommuniziert sie in kulturell angepasster Weise
- knüpft durch sprachlich und kulturangepasste Formulierungen Beziehungen und pflegt sie

- stellt sich schnell auf das Sprachniveau der Kommunikationspartner ein
- beherrscht die rhetorischen wie auch die kontextuell gebundenen (Ironie, Satire, Humor, Metapher, Anspielung) und redegebundenen (Sprechrhythmus, Satzmelodie, Lautstärke, Betonung) Mittel der Kommunikation in der gegebenen Kultur

KOOPERATIONSFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- hat ausgeprägte Fähigkeiten mit Menschen anderer Kultur zusammenzuarbeiten
- fördert ein produktives Miteinander und die Zusammenarbeit in multikulturellen Gruppen
- schätzt gegenseitige Akzeptanz als grundsätzliche Einstellung im interkulturellen Kontext anderer und wertet Konsensfähigkeit hoch
- führt Personen aus unterschiedlichen Kulturen und kulturspezifischen Herangehensweisen zielgerichtet zusammen

BEURTEILUNGSVERMÖGEN (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- verfügt über ein breites fachlich-methodisches Wissen, um interkulturelle Sachverhalte und Problemsituationen einzuschätzen
- besitzt einen gefestigten Erfahrungs- und Wertehintergrund, um auch bei unsicherem oder fehlendem Wissen über andere Kulturen überzeugende Auffassungen zu entwickeln
- weiß, dass die eigene Urteilsfähigkeit in interkulturellen Kontexten oft stark eingeschränkt ist und reflektiert dementsprechend die eigenen Urteile
- steigert durch Praxiserfahrungen fortlaufend die eigene interkulturelle Urteilsfähigkeit

TEAMFÄHIGKEIT (Die Absolventin, der Absolvent ...)

- ist bereit und in der Lage, in multikulturellen Gruppen/Teams zu arbeiten
- veranlasst die offene Darlegung kulturspezifischer Sichtweisen und Meinungen und kann sie in Gruppenprozesse einbinden
- ist konsensfähig und setzt sich auch bei kulturspezifisch motivierten Differenzen für gemeinsame Lösungen ein
- wirkt ausgleichend im Bereich kulturdifferenter sozialer Leistungs- und Wertvorgaben

Für den *Eingangstest* wurden diese Definitionen zu Selbstaussagen umformuliert. Etwa:

VERSTÄNDNISBEREITSCHAFT

- Ich bin fähig, kulturspezifische Perspektiven zu erkennen, einzunehmen und in Bezug zueinander zu setzen
- Ich kommuniziere meine eigenen kulturellen Erfahrungen und Einsichten nachvollziehbar und einsichtig und höre anderen gut zu
- Ich respektiere anderes kulturdeterminiertes Verhalten, von meinen eigenen abweichende Regel-, Wert- und Normvorstellungen und Glaubenssysteme und begreife diese als in sich stimmig und gleichwertig
- Ich besitze Ausdauer, Sensibilität und Offenheit um fremdkulturelle Wissens- und Wertbestände sowie damit verbundene sachliche und soziale Zusammenhänge zu verstehen...

Die Abbildung zeigt einen Ausschnitt des eingesetzten Web-Fragebogens:

komuniki - Mozilla Firefox

Datei Bearbeiten Ansicht Chronik Lesezeichen Extras Hilfe

http://www.komuniki.com/fill_in_questionnaire.php?questionnaire_id=1

Wikipedia (de)

komuniki

Komuniki.com

komuniki

Übertriff die entsprechende Kompetenzanforderung auf skulptorischer Weise, auch unter schwierigen Bedingungen. Zähl, auf diese Kompetenzanforderung bezogen, dank überdurchschnittlicher Leistungen und hohen Engagements zum high potential im Vergleichsbereich (Team, Jobgruppe, Abteilung...)

Seite 1 von 8

Frage	Wenig ausgeprägt		Teilweise ausgeprägt		Ausgeprägt		Deutlich ausgeprägt		Stark ausgeprägt		Sehr stark ausgeprägt	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ich bin fähig, kulturspezifische Perspektiven zu erkennen, einzunehmen und in Bezug zueinander zu setzen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich teile meine eigenen kulturellen Erfahrungen und Einsichten nachvollziehbar und einfühlsam mit und höre anderen gut zu.	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich respektiere kulturell bestimmtes Verhalten, das von meinen eigenen Regel-, Wert- und Normvorstellungen und Glaubenssystemen abweicht und akzeptiere diese als in sich stimmig und gleichwertig.	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich besitze Ausdauer, Sensibilität und Offenheit um fremdkulturelle Wissensbestände und Werte zu verstehen. Ich versuche auch, die damit verbundenen sachlichen und sozialen Zusammenhänge zu begreifen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann durch meine eigene Persönlichkeit unterschiedliche kulturelle Interessen und Handlungen ausgleichen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich in unterschiedliche Bedingungen und Sichtweisen	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Fertig

KOMUNIKI CLUB

PRAKTIKUM

Praktikum in der Sonne - Schick Deine Bewertung über die KOMUNIKI Interns Gruppe. Vielleicht sehen wir uns dann bald auf Campus & jetzt zur Gruppe

SCHNELLEINLADUNG

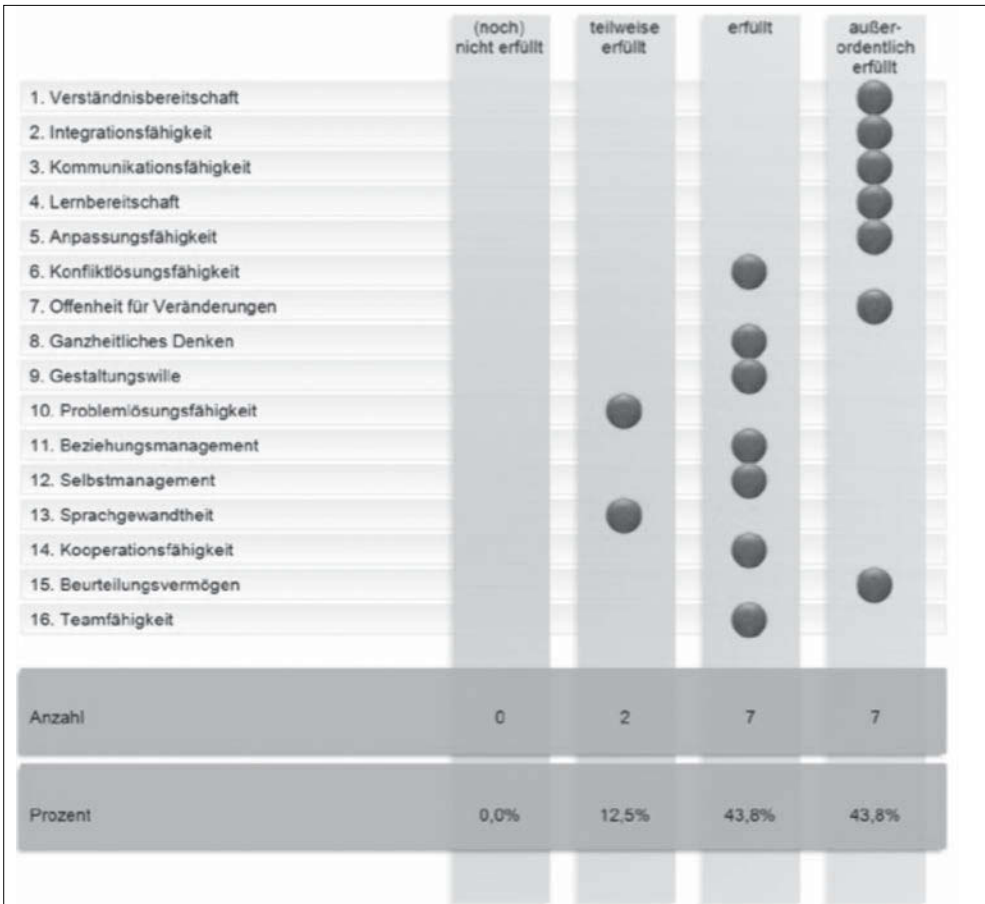
Lade Deine Freunde zu Komuniki ein!

Name

E-Mailadresse

Erstellen

Das Ergebnis des Selbsttest wurde in folgender Weise wiedergegeben:²¹



6 | Ergebnisse²²

Das so entwickelte Instrument erlaubte einen Schnelltest und damit den Einstieg tausender Interessierter in die Internetplattform und die dort angebotenen Lernprogramme.

²¹ Wir danken der Firma isb für die Erlaubnis, diese Abbildungen wiedergeben zu dürfen.

²² Der SOLL- /IST-Vergleich zeigt auf, inwiefern die Anforderungen innerhalb der jeweiligen Teilkompetenzen erfüllt werden.

6 KULTUREN, WERTE, KOMPETENZEN – PHILOSOPHISCHE HINTERGRÜNDE

Fragen müssen wir nun, wo der Ort kultureller Werte in den Kompetenzen ist, bevor wir in einem letzten Schritt versuchen zu klären, wie diese Werte angeeignet und damit zum Bestand der eigenen Kompetenzen werden können.

In Form eigener Emotionen und Motivationen angeeignete, also interiorisierte Werte sind die Kerne von Kompetenzen.²³

Man kann noch so viel über soziale, kommunikative Situationen gelernt haben und wissen – die Fähigkeit, sich in Sekundenbruchteilen auf eine solche Situation kreativ und selbstorganisiert einzustellen, adäquat zu reden und zu handeln, also die entsprechende sozial-kommunikative Kompetenz zu besitzen, setzt zwar das Wissen voraus, ist aber etwas gänzlich anderes. Wissen und Handeln klaffen da oft fundamental auseinander.

Das gilt ganz besonders für sozial-kommunikative Anforderungen in interkulturellen Überschneidungssituationen. Die Werte einer anderen, manchmal fremden, zuweilen auch feindlichen Kultur müssen nicht nur sachlich-analytisch begriffen, sondern auch emotional-motivational angeeignet werden. Das heißt keinesfalls, dass sie kritiklos den eigenen Kompetenzen eingemeindet werden – das geschieht mit den Werten unserer eigenen, mitteleuropäisch-christlich geprägten Kultur auch nicht. Es heißt aber, dass man sich der kulturell anderen Wertewelt einfühlen, sie verstehen und erleben kann. Damit erhebt sich die tiefer gehende Frage nach dem Zusammenhang von Kultur und Wert, von Kulturen und Werten, von Interkulturalität und interkulturellen Werten.

Die vielleicht präziseste Quintessenz des Zusammenhangs von Kultur und Wert stammt von Max Weber: »Der Begriff der Kultur ist ein Wertbegriff... ›Kultur‹ ist ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens«.²³ Damit werden *Wert* und *Wertung* die eigentlichen *Mittelpunktskategorien* des Kulturbegriffs.

Das ist weder von der Herkunft, noch vom Umfang des Kulturbegriffs unmittelbar einsichtig. Der lateinische Ursprung umfasst einerseits *cultus* im Sinne von Glauben, Glaubensbekenntnis, einer Verehrung aus Glauben – und damit eindeutig einen Wertaspekt. Er umfasst aber andererseits das *colere* im Sinne der Haupttätigkeit des Bauern (*Agricola*), des Feldbaus, der Landpflege, der Bodenkultur, was später auf die physische und geistige Pflege des Individuums erweitert wird – hier spielen Wertaspekte nur eine nebengeordnete, vermittelnde Rolle. Erst mit S. Pufendorf (1632–1694) wird *cultura* zum unspezifizierten Gegenbegriff zu *natura* – eine Entgegensetzung, die dann im 19. und 20. Jahrhundert bis zur scharfen Trennung von Naturwissenschaft und Kulturwissenschaft bei H. Rickert getrieben wird. Im 20. Jahrhundert wird der Kulturbegriff inflationär:

Bodenkultur, Nationalkultur, archäologische Kultur, schriftliche Kultur, Kulturvolk – eine Liste die sich endlos ausweiten lässt.²⁵ Einerseits spricht man von der Kultur, andererseits ist von den zwei, drei oder mehr Kulturen die Rede.²⁶ Der Kulturbegriff schwimmt in Vielfalt – ist da das Nachdenken über *Kulturen* und damit auch über *Interkulturalität* überhaupt sinnvoll?

Um darauf einzugehen, muss man wohl zunächst den »kleinsten gemeinsamen Nenner« der vielen Kulturauffassungen suchen und feststellen, was davon für die hier aufgeworfene Fragestellung relevant ist. Stellvertretend für viele Definitionsversuche seien zwei Zugänge betrachtet, ein lexikalischer, der recht umfassend den neueren Erkenntnisstand integriert und ein kommunikationstheoretischer, der über eine solche Integration hinaus ein Denkmodell zum tieferen Verständnis von Kultur liefert.

Kultur ist das, was die Menschen aus sich und ihrer Welt machen und was sie dabei denken und sprechen. Eine Kultur als Lebensbedingung geistig-sozialen Agierens und Produkt des historisch-gesellschaftlichen Menschen auffassende philosophisch-sozialwissenschaftliche Definition stellt fest: »Bei allen Ansätzen geht es im Kern um zwei grundlegende Dimensionen von Kultur: 1. analytisch-funktional: um die Systeme von gesellschaftlichen Vermittlungen, über die menschliche Tätigkeit ideell (symbolisch, rational, emotional, sinnlich-bildhaft, ideologisch etc.) reguliert wird; 2. axiomatisch-inhaltlich: um die (letztlich auf Interessen gegründeten) Werte, Ziele, Maßstäbe, die die Verhaltensorientierungen konkreter Kultursysteme strukturieren.«²⁷

Es soll vermerkt werden, dass es sich erstens um *ideelle*, geistige Prozesse und Resultate handelt, dass also materielle Objekte und Verhältnisse nur insoweit betrachtet werden, als in ihnen Geistiges »geronnen«, materialisiert ist. Da geistige Prozesse in der Regel nur anhand der Resultate verfolgt werden – ob das eine lautliche Entäußerung, eine symbolische Form oder ein technisches Produkt ist – sollen diese Resultate in den Mittelpunkt gerückt werden. Zweitens sind sie, da gesellschaftliche Vermittlungen regulierend, stets kommunikationsbezogen und sie vermitteln Bedeutungen in einem doppelten Sinne: *objektiv*, indem sich das Resultat (ein Wort, ein Satz, ein Bild, ein Produkt usw.) auf einen kommunizierten geistigen oder gegenständlichen, individuellen oder sozialen Sachverhalt bezieht, also auf etwas Erkanntes hindeutet, *subjektiv*, indem es diesem Sachverhalt eine Bedeutsamkeit für den oder die Kommunizierenden zuordnet, ihn *wertet*. Beide Aspekte – Erkennen und Werten – bedingen einander, allerdings liegt das

23 Schweizer, G., Müller, U., Adam, T. (2010) (Hrg.): Wert und Werte im Bildungsmanagement. Bielefeld

24 Weber, M. (1989): Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnisse. In: ders.: Rationalisierung und entzauberte Welt. Leipzig.

25 Irmscher, J. (1995): Der Begriff Kultur – Ursprünge und Entwicklung. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Bd. 3, Velten.

26 Vgl. Snow, C. P. (1967): Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. Stuttgart.

27 Maase, K., Kultur. In: Sandkühler, H. J. (1990) (Hrg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. II, Hamburg.

Besondere menschlich-gesellschaftlicher Vermittlung eben gerade darin, Sachverhalte unter dem Blickwinkel ihrer Bedeutsamkeit zu kommunizieren (und kommunizieren zu können!) – eben deshalb ist der Begriff der Kultur ein Wertbegriff. In der Tat haben alle angeführten kulturellen Regulationsformen (symbolisch, rational, emotional, sinnlich-bildhaft, ideologisch etc.) und Strukturaspekte (Interessen, Werte, Ziele, Maßstäbe) wesentlich *wertenden Charakter*.

Eine weitreichende Begründung dafür gibt ein bis heute weitergeführter²⁸ kommunikationstheoretischer Ansatz von S. J. Schmidt, der seinerseits eine Fülle von bis zur Gegenwart reichenden kulturwissenschaftlichen Diskussionssträngen zusammenführt. Völkerkundliche, sozial- und kulturanthropologische, ethnowissenschaftliche, kultursemiotische, kulturologische, funktionalistische und strukturfunktionalistische, systemtheoretische, personalistische, ethologische und naturgeschichtliche Ansätze fließen darin zu einer Auffassung zusammen, die Kultur als »*Ausführungsprogramm für Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozialstrukturellen Ebene*« charakterisiert.²⁹ Damit wird Kultur gedeutet als Medium zwischen Mensch und Natur; als Mittel wechselseitiger Anpassung; als Institution zur Normierung, Regelung und Evaluation kulturspezifischer Verhaltensweisen bzw. als kognitives System der Information und Kommunikation, das Sinn und Weltentwürfe liefert.³⁰ Eckdaten für das Handeln und Kommunizieren der Mitglieder sozialer Systeme sind *Wirklichkeitsmodelle als soziale Sinnsysteme*. Diese Eckdaten dürfen nicht als bloße Klassifikationen angesehen werden. Sie sind affektiv und normativ besetzt, integrieren also kognitive, emotionale und normative Aspekte auf der individuellen Ebene, d.h. *individuelle Wertungen*, sowie Wirklichkeitsbilder, Menschenbilder, Normen- und *Wertsysteme auf der gesellschaftlichen Ebene*. »Kulturelles Wissen umfasst nicht nur kognitive Aspekte, sondern – notwendigerweise – auch normative und affektive Bestandteile und Besetzungen sowie damit gesellschaftlich verbundene Motivationen und Handlungsziele.«³¹ Hier wird also die Existenz von *Wertkomponenten* (Normen sind verbindlich gemachte, oft sanktionierte Werte) *als artbildender Unterschied* von Kultur zu anderen sozialen Bereichen und Prozessen hervorgehoben.

Eine solche *um den Wertbegriff zentrierte Kulturauffassung* hat für das Verständnis von Interkulturalität entscheidende Vorteile.

Sie vermag zum einen, plausibel zu machen, wieso derart viele verschiedene »Ausführungsprogramme für Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozialstrukturellen Ebene« konstruiert werden können, wieso es so unterschiedliche »*Wirklichkeitsmodelle als soziale Sinnsysteme*« gibt, die Sozialität funktionell ähnlich und ähnlich befriedigend zu organisieren vermögen, – ohne jedoch einem absoluten Kultur- und Werterelativismus, oder einem unbeschränkten Wertepluralismus das Wort zu reden. Sie lehnt damit – schon aus sehr prinzipiellen, theoretischen Gründen – eine totale Vergleichbarkeit von Kulturen ebenso ab, wie eine totale Unvergleichbarkeit.

Sie erklärt nämlich zum anderen, die Vielzahl von – teilweise kontroversen – ethischen, politischen, nationalen und anderen Werten, aufgrund ihrer Funktionalität in den entsprechenden Ausführungsprogrammen für Sozialität.

Die Geschichte, die historischen Dimensionen und definitorische Vergleiche des Wertbegriffs, wie sie vor allem von der Wertphilosophie thematisiert werden, weisen aus, dass sich die Gesamtheit der geistigen Resultate des Menschen, das Wissen, im wesentlichen aus Werten und wertdeterminierten Resultaten, dem *Wertwissen* und aus Erkenntnissen im engeren Sinne, dem *Sachwissen*, zusammensetzt. Sprachlich werden Werte gewöhnlich *positional* (also so, daß die Position des oder der Wertenden zum Ausdruck kommt), Erkenntnisse *propositional* (das heißt in Form von Propositionen, also Aussagen) gefaßt.³²

Werte oder wertdeterminierte geistige Resultate sind danach solche, die explizit oder implizit Empfindungen, Gefühle, Wünsche, Hoffnungen, Bedürfnisse, Strebungen, Interessen, Einstellungen, Meinungen, Haltungen, Absichten, Urteile und Vorurteile von Subjekten – Menschen oder Menschengruppen – enthalten, welche diese Resultate hervorgebracht haben.

Es existiert eine große Vielzahl von Werten – und damit von kulturellen Normen, Zielvorstellungen, Maßstäben, Welt- und Sinnentwürfen usw. Allerdings lassen sich vier große, evolutionär-historisch nacheinander entstandene, einander aufruhende und überformende Wertgruppen herauskristallisieren:

Hedonistische Werte (Genusswerte) haben ihren evolutionären Ursprung bereits im Beginn des Lebens, das die Zuträglichkeit oder Abträglichkeit von Umweltparametern für das unmittelbare Ziel Leben und Überleben einen Organismus direkt genetisch verankert.

Zunehmend werden auch mittelbar lebens- und überlebensfördernde Bedingungen auf ihre Nützlichkeit bzw. Schädlichkeit hin bewertet, ein Mechanismus, der besonders mit dem Einsatz des individuellen Lernens Karriere macht. Als *utilitaristische Werte* (Nutzenswerte) durchdringen sie die gesamte menschliche Kommunikation und Kooperation.

Zuweilen kann es schon im Tierreich zu einer Vertauschung von Ziel und Mittel kommen. Dabei erhalten die Vermittlungsprozesse und Faktoren ein von den Zielen weitgehend unabhängiges Wertgewicht. Das ist die Geburt dessen, was später beim Menschen in Form *ästhetischer Werte* großes Gewicht erhält.

28 Schmidt, S. J. (2005). Lernen, Wissen, Kompetenz. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg.

29 Schmidt, S. J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main.

30 Ebenda, S. 216.

31 Ebenda, S. 229 f., S. 239.

32 Dölling, J. (1987): Intentionale Zustände und positionale Logik. In: Dölling, E. (Hrsg.), Logik in der Semantik, Semantik in der Logik, Berlin. S. 55 ff.

Mit Herausbildung des tierischen und dem später daraus hervorgehenden menschlichen Sozialverhaltens kommt es zu Wertungen, die – über Instinkte und Lernprozesse verankert – dem Individuum in sozialen Entscheidungssituationen unter Unsicherheit ein Verhalten zum Vorteil der Sozietät aufdrängen. Das sind zum einen Verhaltensweisen gegenseitiger Hilfe und Unterstützung, Ethologen sprechen von moralanalogem Verhalten. Auf menschlich-sozialem Evolutionsniveau kommt es zu *ethischen Werten* die bestimmten Bedingungen genügen:

- Wertbezug nur auf *konkrete Individuen* (einzelne Menschen)
- *unidirektionale Wertrichtung* (Sozietäten bewerten ethisches Verhalten, Sozietäten lassen sich nicht ethisch bewerten)
- *Homogenisierungstendenz* (ethische Werte gelten für alle Individuen gleich)
- *Verewigungstendenz* (Annahme einer – scheinbar – allgemeingültigen, nicht zeitabhängigen Ethik)

Zugleich kommt es zu ausgeprägten sozialen Strukturierungen und Hierarchisierungen, die man auf tierischer Ebene als politikanaloges Verhalten beschreiben könnte. Auf menschlich-sozialem Evolutionsniveau kommt es zu *politischen Werten*, die anderen Bedingungen gehorchen:

- Wertbezug sowohl auf *Individuen wie auf Gruppen*
- *bidirektionale Richtung* (Individuen bewerten Sozietäten, Sozietäten Individuen politisch)
- *Enthomogenisierungstendenz* (politische Werte gelten für unterschiedliche Individuen, Gruppen und Sozietäten nicht gleichermaßen)
- *Tendenz zeitlicher Begrenztheit* (Geltung nur unter zeitlich bestimmten Bedingungen)

Diese vier Wertgruppen (wenn man die ästhetischen Wertungen vergrößernd den Genusswertungen einrechnet) spielen in allen Kulturen eine fundamentale Rolle und sind kulturell oft fundamental unterschiedlich. Genüsse, Nutzensvorstellungen, ästhetische Bevorzugungen, ethische und politische Haltungen differieren grundlegend. Interkulturalität hat innerhalb und zwischen diesen Wertgruppen erkennend, erlebend und handelnd zu vermitteln. Auf der Grundlage des Dargestellten lässt sich eine logisch klar strukturierte Theorie der Interkulturalität ableiten.³³

7 DIE ANEIGNUNG INTERKULTURELLER WERTE FÜR INTERKULTURELLE KOMPETENZ

Die Zugehörigkeit eines Menschen zu einer Kultur, seine *Kulturalität*, hängt davon ab, inwieweit er sich die entsprechenden »Ausführungsprogramme« und »Wirklichkeitsmodelle« angeeignet hat. Man kann in einer völlig fremden Kultur leben und – sogar äußerst erfolgreich – handeln, ohne sich diese je anzueignen. Interkulturalität setzt, sofern sie nicht nur durchdacht, sondern gelebt wird, das emotional verankerte Begreifen von Wertähnlichkeiten wie Wertdifferenzen zur eigenen Kultur voraus.

Der Aneignungsprozess ist demnach der eigentliche Dreh- und Angelpunkt zwischen den eine Kultur festlegenden Werten einerseits und dem realen Ausführen und Wirken, dem sozialen Handeln andererseits. Alle Kulturen verfügen über eine Vielzahl von arbeitsorientierten, politischen, juristischen, religiösen, pädagogischen, künstlerischen, spielerischen, therapeutischen Verfahren, um den Aneignungsprozess der für sie wesentlichen Werte durchzusetzen. Die Verfahren selbst sind von Kultur zu Kultur verschieden und ein Charakteristikum für jede von ihnen.

Werte müssen letztlich immer von *einzelnen* Menschen angeeignet werden, und dies auf eine besondere, im Grunde nur in psychologischen Kategorien zu beschreibende Weise.

Es lässt sich zeigen, dass alle wesentlichen Werttheorien – beispielsweise neokantianischer, positivistischer, existentialphilosophischer oder phänomenologischer Herkunft – an zentraler Stelle psychologische Betrachtungen einflechten müssen, um zu erklären, wieso Menschen in freier Entscheidung sozialen Werten und Normen folgend handeln. Sogar der erklärte Antipsychologist Husserl sieht sich zu entsprechenden Ausführungen genötigt.³⁴

Anknüpfend an solche philosophischen Zugänge, unter Rückgriff auf Erkenntnisse der modernen kognitiven Psychologie, Sozialpsychologie und Psychotherapie lässt sich ein Modell der Reproduktion und Produktion, Rezeption und Kommunikation von Werten entwickeln. Dieses *Modell der individuellen Wertinteriorisation* weist bestimmte Grundelemente aus:³⁵

33 Erpenbeck, J. (1996): Interkulturalität, sozialer und individueller Wertewandel. In: Mall, R. A., Schneider, N. (Hrsg.): Ethik und Politik aus interkultureller Sicht. Amsterdam, Atlanta (Editions Rodopi) S. 272–283.

34 Erpenbeck, J. (2008): Werte, Kompetenzen, Ethik. In: Fischer, M., Seelmann, K. (Hrsg.): Ethik im transdisziplinären Sprachgebrauch, S. 119–137, Frankfurt a.M. (2008).

35 Erpenbeck, J., Weinberg, J. (1993) Menschenbild und Menschenbildung, Münster S. 142 ff.

(A) Ausgangspunkt ist darin die Existenz bereits interiorisierter oder »bloß gelernter« Werte (z. B. hedonistischer, utilitaristischer, ästhetischer, ethischer, politischer usw., als Werte von Individuen, Menschengruppen, Ethnien, Nationalitäten, Nationen, Staaten, usw. gefaßt), die beispielsweise in Arbeit, Spiel, Unterricht usw. angeeignet wurden.

(B) Der Mensch sieht sich nun ständig vor individuelle Entscheidungssituationen gestellt, die aus sozialen Entscheidungssituationen (in Arbeit, Freizeit, Familie, Organisationen usw.) resultieren. Er muss sich unter Freiheit und Selbstverantwortung zu irgendeinem instrumentellen oder kommunikativen (zeichenvermitteltem) Handeln entscheiden. Im Mittelpunkt stehen hier solche Entscheidungssituationen, die nicht rein »algorithmisch«, allein unter Zuhilfenahme des bereits akkumulierten Wissens, auch nicht unter bloßem Rückgriff auf bereits interiorisierte Werte als »Entscheidungsleitlinien«, gelöst werden können. Das führt zu beträchtlicher kognitiver Dissonanz,³⁶ zur Labilisierung und Instabilität des inneren Zustandes durch Ungewissheit,³⁷ zu einem inneren Widerspruch. Die ausgelöste emotionale Labilisierung ist die entscheidende Voraussetzung jeder Interiorisation: Je größer das emotionale Gewicht, desto tiefer werden die zur Auflösung der Dissonanz führenden Werte später im »Grund der Seele« verankert.

(C) Da die Entscheidungen unter kognitiver Dissonanz, Labilisierung und Instabilität gefällt werden *müssen*, löst sich die Verklammerung von bereits in Form von Emotionen und Motivationen interiorisierten Werten und zugehörigem theoretischen Wissen und Handlungswissen. Es werden situationsadäquate neue Werte gleichsam probenhalber entwickelt.

(D) Führt die getroffene Entscheidung und entscheidungsgemäße Handlung, meist im Rahmen sozialer Kooperation und Kommunikation, in Form einer tatsächlichen oder geistigen Handlung ausgeführt, zum Erfolg, d. h. wird das Handlungsergebnis zunächst individuell, später auch in sozialer Kommunikation als erfolgreich eingeschätzt, kommt es zu einer neuen komplexen Abspeicherung von Wissen, Entscheidung, Handlungsergebnis, zusammen mit den zum Handlungserfolg führenden Werten. Aufgrund der vorangegangenen emotionalen Labilisierung verankert der Handlungserfolg diese Werte tief im emotionalen Grund. Genau in diesem Fall sprechen wir von einer Interiorisation der Werte.

(E) Die Einschätzung einer physischen oder kommunikativen Handlung als erfolgreich setzt eine entsprechende Wertekommunikation in der unmittelbaren Bezugsgruppe des Handelnden voraus.

(F) Die Interiorisation der neuen Werte ermöglicht neue Handlungsantizipationen und ein ihnen entsprechendes neues physisches und kommunikatives Handeln bei vergleichbaren sozialen und individuellen Entscheidungssituationen unter kognitiver Unsicherheit, wie sie ursprünglich zur emotionalen Labilisierung und der darauf aufbauenden Interiorisation neuer individueller Werte führten.

(G) Die interiorisierten Werte werden schließlich sozial kommuniziert – bis hin zur Entstehung eines neuen »sozialen Mittelwertes« in Form von Wertesystemen und Normensystemen, deren

Durchsetzung mit Hilfe von Sanktionen und Institutionen befördert wird und die damit auf weitere Interiorisationsprozesse rückwirkt.

Gelebte Interkulturalität kann also letztlich nur dann gelingen, wenn Werte der »fremden« Kultur in einem Interiorisationsprozess, wie hier skizziert, angeeignet und damit den eigenen Wertbezügen eingegliedert wurden. Das heißt, sie müssen *erstens* bekannt gemacht, gelernt werden; es müssen *zweitens* individuelle Präferenz- und Entscheidungssituationen vorhanden sein oder in pädagogischen-, künstlerischen- oder Trainingssituationen gesetzt werden, die zu jener emotionalen Labilisierung führen, welche die Aneignung der fremdkulturellen Werte ermöglichen. *Drittens* muß dieses Handeln zu einem auch von der sozialen Bezugsgruppe als solchem bewerteten Erfolg führen. *Viertens* müssen sich durch Kommunikation, Reflexion und Normierung die neugewonnenen Werte und Normen sozialfunktional sinnvoll dem bisherigen Werte- und Normensystem eingliedern.

Besonders im Unternehmensbereich ist der erforderliche Wertewandel und der entsprechende Gewinn interkultureller Kompetenz eine Voraussetzung, um am globalen Markt zu überleben.

8 GRENZEN INTERKULTURELLER KOMPETENZ

Werte lassen sich nicht verifizieren. Die Überlegenheit einer Kultur lässt sich nicht »beweisen«. Wir sind durch unsere symbolisch verankerten Wertwelten gefangen und gesichert. Doch es gibt keine allgemein gültigen Symbolwelten.

»Verstehen des Fremden heißt, dass dieses Fremde nur dann verstanden ist, wenn es zum Moment der eigenen Identität umgewandelt werden kann und nach der das Fremde, bei dem diese Aneignung nicht gelingt, eine Gefahr für die eigene Identität bedeutet und daher in irgendeiner Weise ferngehalten werden muss... Wo nämlich der Prozess der Aneignung, aus welchen Gründen auch immer, versagt, bleibt das Fremde nicht nur einfach fremd, so wie das Fremde, das eben zu verstehen ist, sondern es wächst sich zu einer besonderen Fremdheit aus, der Fremdheit des Unverständlichen, das man sich nicht aneignen, nicht zum passenden Teil seiner eigenen Welt machen kann. Dieses Fremde verwandelt sich in eine Bedrohung... Auch die liberalste Weltsicht stößt an ihre Grenzen, wo sie kein Verständnis mehr aufbringen kann.«³⁸

36 Festinger, L. (1957) A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford.

37 Berlyne, D. E. (1974) Konflikt, Erregung, Neugier. zur Psychologie der kognitiven Motivation, Stuttgart; Simonov, P. V. (1982) Höhere Nervenstätigkeit des Menschen, Berlin; Mitmansgruber, H. (2003): Kognition und Emotion. Die Regulation von Gefühlen im Alltag und bei psychischen Störungen. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

38 Schwemmer, O. (1997): Die kulturelle Existenz des Menschen. Berlin. S. 138.

Immer dort, wo sich mit dem Bestehen auf den eigenen kulturgeprägten Werten aber ein Anspruch auf Geltung verbindet, »verwandeln sich diese Kontraste in Konflikte: die andere Symbolwelt wird zum Fremden, das nicht einbezogen werden kann und als solches abgewehrt werden muss. Diese Kämpfe ... fallen hart und erbittert aus.«³⁹

Nimmt man diese Warnungen von O. Schwemmer ernst, haben sie einschneidende Auswirkungen auf unser Verständnis von interkultureller Kompetenz. Dazu abschließend drei Bemerkungen.

Erstens erfordert interkulturelle Kompetenz den ernsthaften Versuch, so viel wie möglich von einer anderen Kultur zu verstehen, und das heißt nicht allein, nicht einmal in erster Linie, das Wissen darüber zu vervollständigen, sondern sich die der Kultur zugrunde liegenden Werte – kritisch – anzueignen, sie zu interiorisieren, sie – wo möglich – mit zur emotional-motivationalen Grundlage der eigenen Handlungsfähigkeit zu machen.

Zweitens setzt dies, wo die Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht dem bloßen Zufall überantwortet wird, interiorisationsbasierte Methoden der Kompetenzentwicklung voraus. Ein Beispiel, bei dem Kompetenzen auf dem traditionellen Vorlesungs- oder Weiterbildungsweg vermitteln werden sollten, macht schlaglichtartig klar, wie der Gewinn interkultureller Kompetenz auf *keinen* Fall gelingen kann. Dazu sei hier ein leicht gekürzter originaler Wortwechsel von der Forumsseite einer bekannten deutschen Wirtschaftsuniversität wiedergegeben:⁴⁰

- »Nächste Woche Montag findet ja verpflichtend für alle Teilnehmer eines Auslandsemesters die Prüfung des interkulturellen Kompetenztrainings statt (13–14 Uhr AudiMax). Weiß jemand von euch, wie diese Prüfung aussieht? Sind das Multiple Choice Fragen oder offene Fragen? Und wird da eher nach den eigenen Erfahrungen und Meinungen gefragt oder werden die ganzen Theorien abgeprüft?
- Bei mir waren es offene Fragen (Eisbergmodell, Kulturschock und so), das sollte wirklich nicht sooo schwer werden. Viele Sachen hat man auch schon mal wo gehört (Hofstede oder wie der Typ heißt), einiges ist eh logisch und den Rest dann nur noch ein bisschen durchlesen;)
- Skript lesen, dann sollte es passen. Ist ja nicht so, dass sie dich unbedingt hier behalten wollen, wenn du schon mal nen Platz hast! Viel Erfolg und viel Spaß im Ausland!
- Wie viele Seiten sind das? Reicht das Wochenende aus, um dafür zu lernen?
- Wochenende sollte schon genügen.
- Was wäre eigentlich für den Fall, dass die Gesamtnote für das interkulturelle Training negativ ist? Verliert man da zuletzt noch seinen Platz im Ausland?
- Durchfallen – mit ein wenig Einsatz kann das fast gar nicht passieren!!!!
- Noch eine Frage hätte ich: Schauen die Fragen bei der Prüfung eher aus wie 1. Ein Amerikaner und Chinese treten in Verhandlungen. Welche Probleme welcher Theorien sind hier am größten? Oder: 2. Worin besteht die Theorie von Trompenaars?
- Hab eigentlich weder Lust noch Zeit, das einfach alles auswendig zu lernen. Ist echt langweilig...«

Formen geplanter Kompetenzvermittlung sind in allererster Linie gezielte, »Schwitzehändchen« erzeugende Praxiseinsätze,⁴¹ dann Emotionen und Motivationen maßgeblich einschließende Coaching- und Mentoringzugänge, schließlich gezielt auf emotional-motivationale Labilisierung setzende Trainingsprozesse.⁴² Bloße Weiterbildung ohne tiefgreifende emotional-motivationale Labilisierung trägt zum Gewinn interkultureller Kompetenz nichts bei.

Drittens sind auch bei vorsichtiger und kritischer Annäherung, nicht alle, zuweilen nicht einmal die wichtigsten Werte einer fremden Kultur akzeptabel und interiorisierbar. Unüberwindbare Wertdifferenzen, und damit unüberbrückbare emotional-motivationale Differenzen können daraus resultieren, will man das eigene, gefühlsmäßig tief verankerte Wertesystem nicht aufgeben. Ist dennoch Zusammenhalt, ja Zusammenarbeit gefordert, beispielsweise im Rahmen einer international zusammengesetzten Arbeitsgruppe oder in einem international agierenden Unternehmen, so ist *Toleranz* das Schlüssel-, manchmal das Zauberwort. Dabei gibt es zwei Formen von Toleranz. Die eine ist einfach Gleichgültigkeit. Sind einem die eigenen Werte so ziemlich egal, sind es auch die konfligierenden fremden. Es ist leicht, Toleranz gegenüber kulturellen Werten zu entwickeln, die einen wenig angehen. Sie werden dann aber auch in den eigenen Kompetenzen nur eine geringe Rolle spielen. Die andere Form von Toleranz ist die aktive, bewusst ausgeübte. »Toleranz ist Anerkennung des nicht Verstandenen im gemeinsamen Handeln.«⁴³ Auch diese nicht verstandenen, also nicht interiorisierbaren Werte können das eigene Handeln massiv beeinflussen – in Form von Gegenwerten, Nebenwerten, Ausweichwerten usw. Allerdings setzt diese aktive Form der Toleranz eine emotional-motivationale Auseinandersetzung und eine Abwägung der fremden Werte voraus. Diese kann unumgänglich notwendig sein und darf nicht verschleiert werden. Insofern greift das klassische Verständnis von Toleranz zu kurz, wonach diese die Fähigkeit von Individuen, Gruppen, Organisationen bezeichnet, »neuartige, andersartige, fremdartige, entgegengesetzte Auffassungen (Einstellungen), Werte, Verhaltensweisen zur Kenntnis zu nehmen und zu respektieren.«⁴⁴

39 Ebenda, S. 157.

40 Zit. Nach: Erpenbeck, J., Sauter, W. (2007): ebenda, S. 114.

41 Corssen, J. (2004): Der Selbstentwickler Das Corssen Seminar. Wiesbaden. Insbesondere S. 121 ff.

42 Beispiele solcher Trainings geben Reuther, U., Sparschuh, S. (2006) (Hrg.): Interkulturelle Kompetenzentwicklung. Sensibilisieren, Wissen vertiefen, Verhalten ändern. Berlin; Zawacki-Richter, O. (2006): Das Projekt »toleranz lernen« – Interkulturelle Kompetenzentwicklung online s.o.; Schreiber, J., Marchant, C., Wabel, C. (2006): Knowing me – knowing you. Interkulturelles Training. In: Wirtschaft und Weiterbildung 09_06, S. 22–27; Hofmann, H., Mau-Endres, B., Ufholz, B. (2005): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz. Arbeitsmaterialien für die Aus- und Weiterbildung. Bielefeld; Ufholz, B. (2008): Interkulturelles Kompetenztraining im Internet (IKI) Nürnberg; eine Demoversion unter <http://www.f-bb.de>; Beispiele für interkulturelles Training.

43 Schwemmer, O. (1997): ebenda, S. 159.

44 Kahl, J. (1990): Toleranz. In: Sandkühler (Hrg.) Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd. 4. Hamburg. S. 597.

ANHANG

LITERATUR

ABBILDUNGEN

1 Liste der Doppelnennungen	S. 146
2 Interkultureller Kontext/Interkulturelle Überschneidungssituation	S. 150
3 Komuniki Plattform	S. 152
4 Komuniki Einsatzmöglichkeiten.	S. 153
5 Web-Fragebogen (Ausschnitt)	S. 158
6 Ergebnisse	S. 159



WERNER G. FAIX | JENS MERGENTHALER

DAS STUDIUM (ZU) EINER SCHÖPFERISCHEN PERSÖNLICHKEIT

AN DER SCHOOL OF INTERNATIONAL
BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE)

INHALT

Vorwort 175

1 Über die Prinzipien der SIBE 175

 1.1 Das Bildungsideal der schöpferischen Persönlichkeit 175

 1.2 Der schöpferische und selbstbestimmte Mensch als Zweck von Bildung 177

 1.3 Die fruchtbare Verbindung von Innovation, Bildung, Unternehmertum
 und Persönlichkeit 179

2 Über das Studium der SIBE 185

 2.1 Das grundlegende Bildungsverständnis der SIBE 185

 2.2 Wie man sich an der SIBE bildet 188

 2.3 Was die SIBE unter Bildungserfolg versteht und wie sie ihn misst 195

 2.4 Der Dreiklang des SIBE-Studiums:
 Bildung-Innovation-schöpferische Persönlichkeit 202

Schlusswort 206

Anhang 207

VORWORT

Die Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB) ist eine private, staatlich anerkannte wissenschaftliche Hochschule mit Universitätsstatus und Promotionsrecht. Die SHB ist als ein dezentrales Netzwerk organisiert, das aus den sogenannten Steinbeis-Transfer-Instituten besteht. Diese agieren innerhalb zentraler Rahmenbedingungen wirtschaftlich unabhängig. Die **School of International Business and Entrepreneurship (SIBE)** ist ein Verbund von Steinbeis-Transfer-Instituten und eine eigenständige School der Steinbeis-Hochschule Berlin. Die SIBE kooperiert bei Personal- und Kompetenzdienstleistungen eng mit der SAPHIR GmbH der Steinbeis-Hochschule Berlin.

Die SIBE steht für erfolgreichen Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Wirtschaft und systematischen Kompetenzaufbau und Persönlichkeitsentwicklung. Der Zweck der SIBE besteht im nachhaltigen Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit ihrer Partnerunternehmen (privatwirtschaftliche Unternehmen, Organisationen und öffentliche Verwaltungen) und in der Bildung kompetenter, unternehmerisch und global denkender und handelnder Persönlichkeiten. Unsere Studierenden sorgen im Rahmen ihrer studienintegrierten Innovations-Projekte bei unseren Partner-Unternehmen für Wachstum. Durch die Arbeit an diesen realen und herausfordernden Projekten schaffen wir gleichzeitig jene Bedingungen, unter denen sich Talente zu Persönlichkeiten und kompetenten Führungs- und Nachwuchsführungskräften entwickeln können.

1 ÜBER DIE PRINZIPIEN DER SIBE

1.1 DAS BILDUNGSIDEAL DER SCHÖPFERISCHEN PERSÖNLICHKEIT

Unser Bildungsideal ist das der **schöpferischen Persönlichkeit**. Als schöpferische Persönlichkeiten bezeichnen wir all jene Menschen,

- die vor dem Hintergrund ihrer breiten und tiefen Bildung und ihrer großen Vernunft umsichtig und gewissenhaft die möglichen komplexen Folgen von Entscheidungen und Handlungen durchdenken;
- die die Bildung des eigenen menschlichen Wesens, die Entwicklung des zutiefst eigenen Seins und Habens, lebenslang als eine Herausforderung und Freiheit verstehen und angehen;
- die das Wissen, die Kompetenz und auch die Kraft sowie den Mut haben, selbst Ziele zu formulieren und zu verwirklichen in Situationen, für die es keine Matrize, keinen Standard, kein vorformuliertes Richtig oder Falsch gibt.

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

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

Nach unserem Verständnis zeichnen sich all jene Menschen, welche schöpferische Persönlichkeiten sind, auch und gerade dadurch aus, dass sie freie und freiheitsliebende Individuen im positivsten aller Sinne sind. Schöpferische Persönlichkeiten sind nicht nur wertschöpfend, sondern auch widerspenstig, sie strotzen nicht nur so von Qualität, sondern auch von Querköpfigkeit. In ihren Werken stecken immer auch Werte und in ihrem Nachdenken spiegelt sich immer auch Nachhaltigkeit. Sie sind Individualisten, die ihr Wissen, Können und Wollen einsetzen, um für sich und für andere, die Vision des »guten Lebens« möglich zu machen.

Mit der »schöpferischen Persönlichkeit« wollen wir – und das verstehen wir als einen zentralen Auftrag als Bildungsinstitution – ein uns erstrebenswert erscheinendes Bildungsziel vorstellen. Dass wir hierbei das Ideal der »schöpferischen Persönlichkeit« entwerfen, hat viel damit zu tun, weil wir uns der Meinung des britischen Schriftstellers Joseph Addison anschließen: »Die wesentlichen Dinge, um in diesem Leben Glück zu erlangen, sind: etwas zu vollbringen, etwas zu lieben und auf etwas zu hoffen.« Für den erstgenannten Aspekt eines geglückten Lebens – das Vollbringen von etwas – erscheint es nach unserer Ansicht sicherlich sehr zuträglich, eine schöpferische Persönlichkeit zu haben und auch zu sein. Uns ist sehr wohl bewusst: »Der erste Wert, der mit dem Begriff Bildung verknüpft ist, ist die Selbstverwirklichung. Bildung soll jemanden nicht auf ein von anderen gestecktes Ziel hin entwickeln, sondern auf eines, das dieser Mensch in sich selbst entdecken muss. Aristotelisch gesprochen, ist das sein »telos«. Die Entdeckung des individuellen »telos« und die Annäherung daran funktionieren nur durch Eigentätigkeit.« (Joas 2012) Allerdings sehen wir das Bildungsideal der schöpferischen Persönlichkeit als eine, wenn nicht sogar die Bedingung an, damit Menschen überhaupt eigene Ziele formulieren und verwirklichen und hierdurch selbstbestimmt leben können.

Die schöpferische Persönlichkeit ist ein Ausdruck des Glaubens an, der Hoffnung auf und der Liebe für die Freiheit des Menschen, sich mit soviel Ich als möglich – mit seinem gesamten Sein und Haben, seinem gesamten Wissen, Können und Wollen – an soviel Welt als möglich abzarbeiten, um soviel Erfahrung als möglich zu machen und soviel Potenzial als möglich zu verwirklichen.

1.2 DER SCHÖPFERISCHE UND SELBSTBESTIMMTE MENSCH ALS ZWECK VON BILDUNG

Ein Studium, das ist in seiner ursprünglichen lateinischen Bedeutung ein eifriges Streben. Das Ziel dieses Strebens ist nach der humanistischen Auffassung von Wilhelm von Humboldt dies:

Der Mensch solle sich an soviel Welt abarbeiten und in seine eigene Menschlichkeit umwandeln, wie er es in diesem Leben vermag.

Zwei Prinzipien sind es also, die ein humanistisch zu nennendes Studium ausmachen. Das erste Prinzip – das Abarbeiten an der Welt – impliziert, dass der Mensch danach streben solle, auch unterschiedlichste Erfahrung an, durch und mit der Welt zu machen. Das zweite Prinzip – das Umwandeln in die eigene Menschlichkeit – besteht darin, dass das Ergebnis dieses Abarbeitens an der Welt nicht alleine in einem Zuwachs und Verändern der Wissensbestände über die Welt bestehen dürfe. Vielmehr geht es darum, dass auch die Tiefenschichten der eigenen Menschlichkeit – z. B. Kompetenzen, Charakter, Werte – vom Wandlungsprozess erfasst werden sollen, der Mensch in der Erfahrung an, durch und mit der Welt sich also ganzheitlich bildet.

Nach unserer Interpretation des Humboldtschen Ideals zielt Bildung auf die Gestaltung und Verfeinerung der Persönlichkeit. Eine so verstandene Bildung kann allerdings nie von außen an den Studierenden herangetragen, sondern dergleichen nur befördert werden. Für die Bildung der eigenen Persönlichkeit muss sich der Studierende über sich bewusst werden und an, für und mit sich arbeiten. Und dies tut der Studierende, indem er sich aktiv der Welt zuwendet, indem er sich unter Einbringung seines gesamten Wesens in die Welt zugleich erprobt, erkennt und formt. Unsere Aufgabe als Bildungsinstitution sehen wir daher darin, Menschen die Rahmenbedingungen zu bieten, unter denen allgemein eine Bildung der Persönlichkeit und speziell die Bildung (zu) einer selbstbestimmten schöpferischen Persönlichkeit möglich sind. Dies tun wir, indem ein reales Innovations-Projekt in einem Unternehmen integraler Bestandteil des Studiums ist, d. h.: Studierende der SIBE sind mit einer wirklichen und konkreten Herausforderung konfrontiert, die den Charakter des Neuen und/oder Anderen besitzt.

Zum allgemeinen Ziel der Bildung der Persönlichkeit: Im Laufe der Umsetzung solcher Innovations-Projekte macht der Studierende eine Vielzahl von Erfahrungen – negative wie positive. Er wird in Konfliktsituationen gebracht, angeregt und irritiert; er lernt zwangsläufig mit herausfordernden Situationen umzugehen. Bei den kleinen und großen Erfolgen während der Projektumsetzung gewinnt der Studierende Zuversicht und jenes Gefühl von Sicherheit, dass man für sich selbst aus eigener Kraft sorgen, dass man aus einem eigenen Wissen, Können und Wollen erfolgreich sein kann. Solche negativen und positiven Erfahrungen führen zu einer fortwährenden Erschütterung des emotionalen Gleichgewichts, zu einer emotionalen Labilisierung. Diese Labilisierung tritt auf in Situationen, die schmerzhaft, anrührend und/oder irritierend sind, die zum tiefen Nachdenken, Aufbrechen und Umorientieren führen. Erst und nur während solcher

ergreifenden Momente fühlt sich der Mensch mit seinem gesamten Wesen gepackt. Erst und nur in solch überwältigenden Momenten, stellt sich das Gefühl tiefster Betroffenheit ein. Und erst und nur in solch erschütternden Momenten kommen auch die Tiefenschichten der Persönlichkeiten in Bewegung, können sich Prozesse vollziehen wie z. B. Kompetenzentwicklung und die Verinnerlichung von Werten. Denn: »Es braucht eine Betroffenheit. Ohne Betroffenheit gibt es kein Engagement. Vielleicht machst du zwar einmal irgendwo mit, aber ohne Betroffenheit bleibt es bei einer belanglosen Mitwirkung. Betroffenheit fragt nach den Ursachen. Nur Betroffenheit führt zu einem anderen Bewusstsein. Und nur das andere Bewusstsein führt zu einem anderen Verhalten.« (Pestalozzi 1989: 8 f.)

Zum speziellen Ziel der Bildung zu einer selbstbestimmten und schöpferischen Persönlichkeit: Das Abarbeiten und Vollbringen eines Innovations-Projekts führt zu zweierlei:

1. zur Bildung einer heuristischen und schöpferischen Denk- und Handlungsfähigkeit:

Erst indem Studierenden ein Neues und Anderes auf den Leib rückt, lernen sie, dass es auf folgendes Wissen, Können und Wollen ankommt:

- Ich muss selbst Ziele formulieren.
- Ich muss Situationen sowie die möglichen komplexen Folgen von Handlungen und Entscheidungen selbst durchdenken.
- Ich muss Situationen sowie die möglichen komplexen Folgen von Handlungen und Entscheidungen vor dem Hintergrund der eigenen Werte beurteilen.
- Ich muss selbst die Kraft und den Mut aufbringen, zu handeln.

2. zur Bildung eines umfassenden Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens und einem ausgesprochenen Streben nach Selbstbestimmtheit:

Mit einem laut gedachten »ICH« soll der Studierende sagen können:

- ICH weiß, wer ich wirklich bin, denn ich habe gesehen, dass und wie ich handle.
- ICH weiß, dass andere mich auch so sehen.
- ICH weiß, was ich wirklich zu leisten vermag, denn ich habe ein großes Vorhaben umgesetzt, etwas Großes verwirklicht.
- ICH weiß, dass ich dies jederzeit wiederholen kann.
- ICH weiß, dass ich meine Zukunft selbst gestalten kann und muss, um nicht vom Wohl und Wehe anderer abhängig zu sein.
- ICH weiß, dass der Weg zu einem freien und selbstbestimmten Leben die Bildung meiner Persönlichkeit ist.
- Und ICH weiß, dass die Bildung meiner Persönlichkeit ein lebenslanger Prozess ist, den ich selbst gestalten muss.

1.3 DIE FRUCHTBARE VERBINDUNG VON INNOVATION, BILDUNG, UNTERNEHMERTUM UND PERSÖNLICHKEIT

Nach Adam Smith (1759/2010, 1778/1994), dem geistigen Mitbegründer des Kapitalismus, besteht die Ursache und das Prinzip des Kapitalismus hierin: Ein vom Eigennutz getriebenes, von der Sympathie für den Mitmenschen beeinflusstes und vom Staat in gute und richtige Bahnen gelenktes Handeln aller Marktteilnehmer führe zu allgemeinem Wohlstand.

Daher noch einmal deutlich: Der Kapitalismus – ganz gleich ob in einer liberalen, sozialen oder irgendwie anders gearteten Marktwirtschaft – ist auf Wachstum ausgelegt – nicht um seiner selbst, sondern um des Wohlstands *aller* Menschen willen. Wachstum erhöht prinzipiell den materiellen Wohlstand, d. h. die Versorgung mit privaten und öffentlichen Gütern, und schafft damit die Möglichkeit für die materielle Unabhängigkeit der gesamten Bevölkerung. Erst und nur wenn die Produktion von Gütern über das Maß hinausgeht, welches das gesellschaftliche Existenzminimum absichert, besteht ein gewisser Grad an Freiheit, welche Mittel bei der Bedürfnisbefriedigung gewählt werden. Darüber hinaus ist es nur durch Wachstum möglich, bei einer exponentiell steigenden Weltbevölkerungszahl den Lebensstandard aller Menschen sicherzustellen, zu erhalten und zu erhöhen. Das gesellschaftspolitische Ziel der Verteilungsgerechtigkeit ist weiterhin durch Wachstum leichter zu erreichen, steht durch Wachstum doch eine zusätzliche Verteilungsmasse zur Verfügung, so dass jede Gruppe, wenn auch in unterschiedlichem Maße, mehr erhalten kann – bei einer Stagnation hingegen sind Verteilungskonflikte beinahe unvermeidlich. Des Weiteren wird durch Wachstum Strukturwandel erleichtert und damit strukturelle Arbeitslosigkeit eingedämmt: Arbeitskräfte, die in einem sterbenden Wirtschaftszweig/einer schrumpfenden Branche nicht mehr benötigt werden, können eine neue Beschäftigung finden in einem prosperierenden Wirtschaftszweig/einer expandierenden Branche. Wachstum erleichtert ebenso die Finanzierung des technischen Fortschritts und des Umweltschutzes. Ohne ausreichendes wirtschaftliches Wachstum stießen zudem der Sozialstaat und dessen soziale Sicherungssysteme an die Grenzen der Finanzierbarkeit. In der Regel hat Wachstum schließlich zur Folge, dass die Nachfrage nach qualitativ immer höherwertiger Arbeit und damit die Beschäftigung wie auch der allgemeine Bildungsstandard erhöht werden (Vgl. Edling 2008: 259).

Die Frage ist jedoch: Wie kann ein nachhaltiges, dabei sowohl quantitatives wie auch qualitatives Wachstum generiert werden? Unsere Antwort – und die vieler anderer – lautet: **Innovationen**, d. h. *die Verwirklichung des Neuen, Anderen und Besseren*.

Die Welt von heute ist sehr viel dynamischer, ungewisser, komplexer und strukturell anders. In einer Welt, die ständig auf dem Sprung ist – ja sich zeitweilig sogar am Rande des Chaos befindet –, müssen auch Unternehmen ständig darauf gefasst sein, selbst einen evolutionären oder gar revolutionären Entwicklungssprung zu wagen. Führungskräfte schließlich bedürfen in Zukunft noch viel mehr als zuvor eines kreativen Selbstverständnisses und hier vor allem der Bereitschaft und der Fähigkeit Neues und Anderes zu schaffen oder zumindest zuzulassen. Anders gesagt: Um in einer immer-

während neuen Welt zu bestehen, besteht der kategorische Imperativ, das erste unternehmerische Prinzip in der Fähigkeit und in der Bereitschaft zur Innovation. Immerfort Neues nicht nur anzudenken, sondern auch wertschaffende und damit auch wertschöpfende Wirklichkeit werden zu lassen – das ist es, was über das Schicksal sowohl von Volkswirtschaften wie auch von Unternehmen entscheidet.

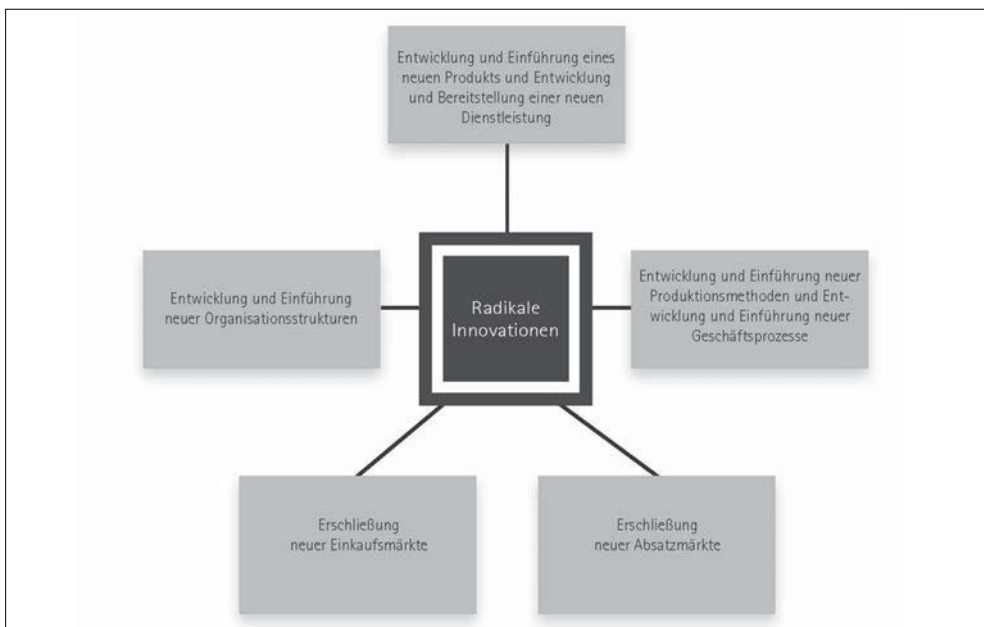
Vor diesem Hintergrund erscheint Schumpeter, einer der großen Ökonomen des 20. Jahrhunderts, aktueller denn je. Eine Innovation bezeichnet nach Schumpeter jenes mitunter radikale (Um-)Gestalten eines Bestehenden, jener von Schumpeter so genannte »Prozess der schöpferischen Zerstörung«, der Neues erschafft, indem er Bisheriges aus der Welt wegschafft. Schumpeter schrieb in seiner Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung jegliche Entwicklungstendenzen dem Wesen eines schöpferischen Unternehmers zu, dessen Handeln darauf gerichtet ist, einen wirtschaftlichen Gleichgewichtszustand in Form von vollständiger Konkurrenz nicht zuzulassen. Unternehmer sind gezwungen, Wachstum in Form von Innovationen zu generieren, um im Wettbewerb standhalten zu können oder sogar ihre Mitwettbewerber hinter sich zu lassen. Da die prosperierenden Unternehmen ein wirtschaftliches Gleichgewicht nicht zulassen, sondern bestrebt sind, wettbewerbliche Vorteile aufzutun und diese dann auszunutzen, bedeutet dies für Unternehmen die »stehen bleiben«, dass sie automatisch zurückfallen und gegebenenfalls sogar vom Markt verdrängt werden. Schumpeter schreibt hierzu:

Der Kapitalismus ist also von Natur aus eine Form oder Methode der ökonomischen Veränderung und ist nicht nur nie stationär, sondern kann es auch nicht sein [...] Der fundamentale Antrieb, der die kapitalistische Maschine in Bewegung setzt und hält, kommt von den neuen Konsumgütern, den neuen Produktions- oder Transportmethoden, den neuen Märkten, den neuen Formen der industriellen Organisation, welche die kapitalistische Unternehmung schafft [...] Gleichmaßen ist die Geschichte des Produktionsapparates eines typischen landwirtschaftlichen Betriebes vom Beginn der Rationalisierung des Fruchtwechsels, des Pflügens und des Mästens an bis zur Mechanisierung von heute – zusammen mit Getreidesilos und Eisenbahnen – eine Geschichte von Revolutionen. Ebenso ist dies die Geschichte des Produktionsapparates der Eisen- und Stahlindustrie vom Holzkohlen- bis zu unserem heutigen Typ des Hochofens, oder die Geschichte der Energieproduktion vom überschlächtigen Wasserrad bis zur modernen Kraftanlage, oder die Geschichte des Transports von der Postkutsche bis zum Flugzeug. Die Eröffnung neuer, fremder oder einheimischer Märkte und die organisatorische Entwicklung vom Handwerksbetrieb und der Fabrik zu solchen Konzernen wie dem U.S.-Steel illustrieren den gleichen Prozess einer industriellen Mutation – wenn ich diesen biologischen Ausdruck verwenden darf –, der unaufhörlich die Wirtschaftsstruktur von innen heraus revolutioniert, unaufhörlich die alte Struktur zerstört und unaufhörlich eine neue schafft. Dieser Prozess der »schöpferischen Zerstörung« ist das für den Kapitalismus wesentliche Faktum. Darin besteht der Kapitalismus und darin muss auch jedes kapitalistische Gebilde leben.
(Schumpeter 1946/1993: 136 f.)

Allein durch das Wesen des Kapitalismus entsteht so der Druck auf Unternehmen, zu innovieren. Dem Innovator gehört die Zukunft, Wettbewerbsvorteile werden mittlerweile in Monaten gemessen. Demnach ist heutzutage weniger zu beobachten, dass kleinere Unternehmen von großen geschluckt werden, sondern dass vielmehr die langsamen traditionellen Unternehmen von den schnellen und innovativen ins Abseits gestellt werden.

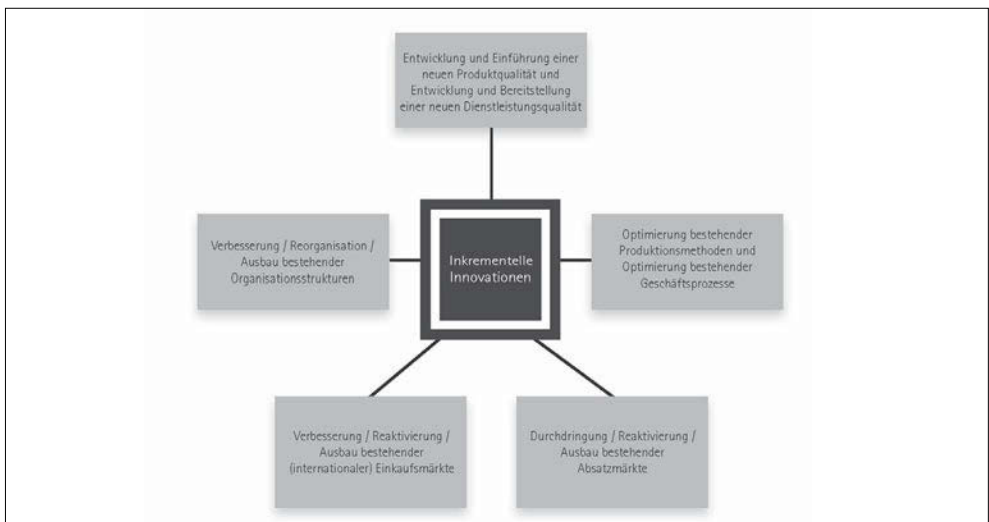
Die Innovationstätigkeit und die Innovationsfähigkeit sind somit Schlüsselqualifikationen für das Überleben von Unternehmen im Wettbewerb. Unternehmen sind gezwungen ihre Wertschöpfung bewusst, systematisch und stetig zu erneuern und zu restrukturieren, um ihr Überleben und ihren Erfolg nachhaltig zu sichern. Ein Unternehmen, das im Markt standhalten möchte, muss seinen Konkurrenten zeitlich und fachlich immer um eine Nasenlänge voraus sein. Angesichts des heute erreichten Innovationsniveaus kommt es zu einer Potenzierung dieses inhärenten Innovationsdrucks des Kapitalismus, d. h.: Angesichts der heute erreichten Menge und Schnelligkeit von Innovationen verspüren Unternehmen diesen dem Kapitalismus innewohnenden Charakter viel stärker als je zuvor. Man könnte sogar sagen, dass dieser mögliche Wesenszug des Kapitalismus sich heute vollends verwirklicht hat, heute wahrlich Entelechie geworden ist.

Oftmals wird der Begriff »Innovation« mit technischen Erfindungen assoziiert. Es sind jedoch nicht alleine diese, die Schumpeter meint, wenn er von Innovationen spricht. Er weist stattdessen darauf hin, dass es viele Wege gibt, um zu innovieren. Hierzu gehören nach Schumpeter:



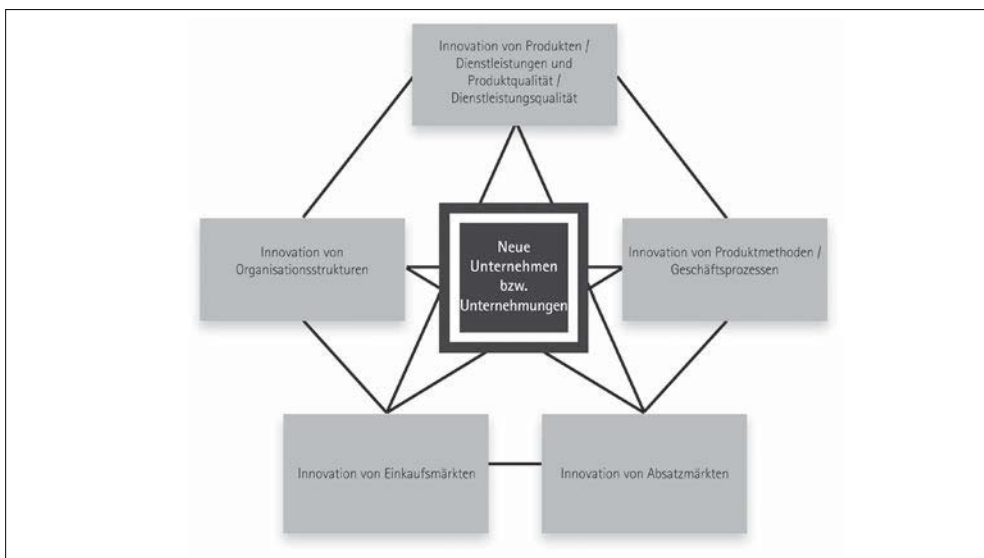
Schumpeter selbst postuliert Innovation als »schöpferische Zerstörung« (Schumpeter 1946/1993: 136 f.), als Substituierung des Alten durch das mitunter radikal Neue. Innovationen sind hier also dasjenige völlig Andere, das Bestehendes ersetzt. Bisweilen bewirken solche radikalen Neuerungen große Wachstumssprünge. Die Öffentlichkeit nimmt solche Innovationen auch naturgemäß als »Innovationen an sich« wahr, als Innovation im eigentlichen Sinne. Dies mag erstens am Wesen solcher radikalen Neuerungen liegen, werden durch diese doch oftmals wichtige und/oder dringliche Probleme gelöst. Dies mag zweitens am Wesen des Menschen liegen, sich für Neuartiges zu interessieren. Dies mag drittens daran liegen, dass im Zuge von radikalen Neuerungen neue Unternehmen, mitunter sogar neue Wirtschaftszweige herausgebildet haben. Tatsächlich sind auch wir der Meinung: Für das langfristige Überleben und den nachhaltigen Erfolg des Unternehmens bedarf es der kontinuierlichen Revolution bzw. Erneuerung, d. h. der fortwährenden Schaffung radikaler Innovationen.

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



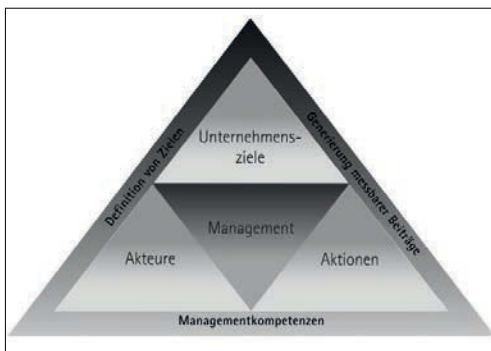
Durch Innovationen lassen sich der Absatz und die Produktion eines Unternehmens ständig erhöhen und optimieren, sodass mit zunehmender Zeit eine immer höhere Quantität und/oder Qualität und somit der Erhalt bzw. der ständige Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit sowie ein permanentes Wachstum gewährleistet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

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

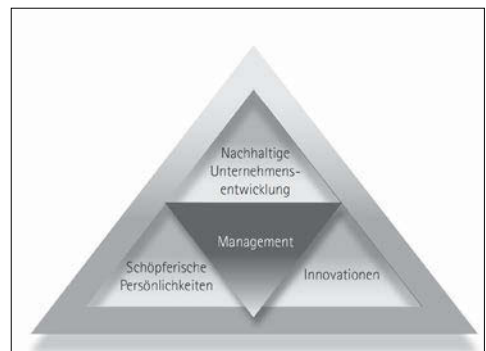


Bereits Schumpeter betonte, dass das Neue, Andere und Bessere jedoch nicht wie »Manna vom Himmel« fallen. Vielmehr ist es die Folge von Ideen, die von Menschen auf systematische Weise in die Wirklichkeit transferiert, d. h. initiiert, geplant, umgesetzt und überwacht werden. Die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens nachhaltig zu sichern und auszubauen obliegt den Menschen, die sich den Innovations-Projekten annehmen und zwar in allen Bereichen im Unternehmen – nicht nur den Mitarbeitern aus der Abteilung »Forschung und Entwicklung«. Um Unternehmungen, die Innovationen generieren, überhaupt entwickeln und durchführen zu können, braucht es Menschen, welche die Fähigkeit besitzen, auf Unbekanntes bzw. Neues mit der (Aus) Gestaltung und Umsetzung des so noch nicht bzw. nie Dagewesenen zu reagieren und nachfolgend auch damit zu agieren. Anders gesagt: Um Projekte im Sinne der Schumpeter'schen Unternehmensentwicklung überhaupt entwickeln und durchführen zu können, ist es von entscheidender Bedeutung, dem wesentlichen Erfolgsfaktor für die Unternehmensentwicklung besondere Beachtung zu schenken. Nämlich jenen Menschen, durch die der Innovationsprozess überhaupt erst initiiert, vollzogen und abgeschlossen wird.

Wie können aber Gesellschaften sicherstellen, dass hochqualifizierte und hochkompetente Fachkräfte sowie – und dies geht oftmals in der Diskussion unter – solch hochqualifizierte und hochkompetente Unternehmer und Führungskräfte ihr Wissen, Können und Wollen in den Dienst der Gesellschaft stellen können? Eine einfache, logische jedoch falsche, da kurz greifende Antwort, wäre, dass in immer kürzerer Zeit immer mehr Wissen in Menschen hineingetrieben wird. Die Antwort, die wir – nicht zuletzt vor dem Hintergrund eines interdisziplinären Verständnisses von Management – geben, lautet: die Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit.



4 | Interdisziplinäres Verständnis von Management



5 | Schöpferische Persönlichkeiten als wesentliches Element für Innovationen, Unternehmensentwicklung und Management

2 ÜBER DAS STUDIUM DER SIBE

2.1 DAS GRUNDLEGENDE BILDUNGSVERSTÄNDNIS DER SIBE

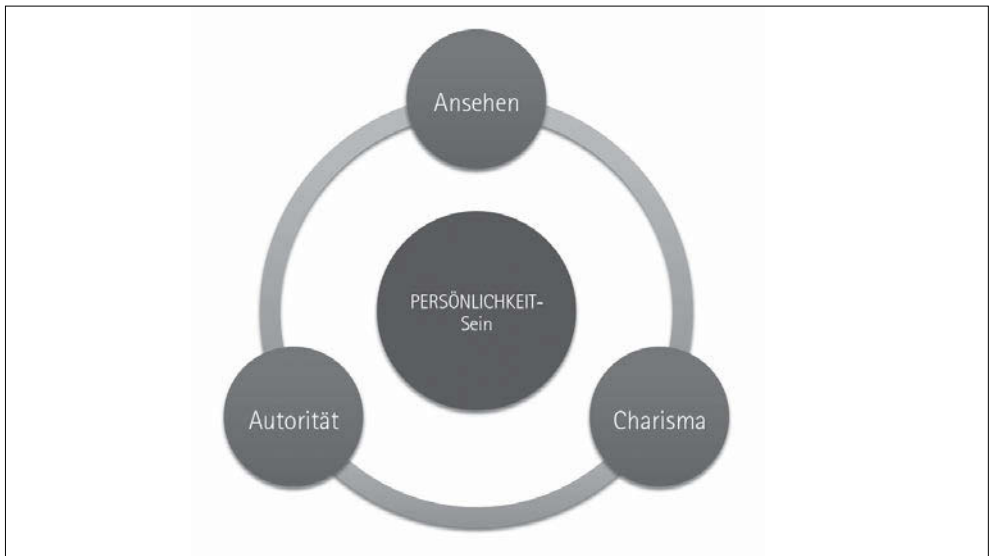
Wir sehen den Bildungsbegriff aufs engste verbunden mit den Begriffen »Persönlichkeit« und »Personalität«. Persönlichkeit bezeichnet nach unserem Verständnis sowohl ein **Persönlichkeit-Haben** wie auch **Persönlichkeit-Sein**. Der Ausgangspunkt für eine Persönlichkeit im Sinne eines Habens und Seins, also das der Persönlichkeitsentwicklung zu Grunde liegende Potenzial heißt Personalität. Der Weg zum work-in-progress-Zustand des Persönlichkeit-Habens und Persönlichkeit-Seins, also gewissermaßen das »Aufbauen« und »Werden«, heißt »Bildung«.

Im Falle des Habens ist der Begriff »Persönlichkeit« eine zutiefst individuelle Gesamtheit von angeborenen und erworbenen Elementen. Hierzu zählen wir: Wissen, Kompetenz, Temperament, Charakter, Werte. Unser Bildungsideal ist das der schöpferischen Persönlichkeit. Beim Persönlichkeit-Haben meint dieses Ideal, dass Menschen folgende Elemente »besitzen«:



6 | Elemente des Habens einer schöpferischen Persönlichkeit

Die Elemente des Persönlichkeits-Haben zeigen sich in den Taten eines Menschen oder anders gesagt: die Persönlichkeit eines Menschen spiegelt sich in seinen Handlungen wider. Im Sinne eines Seins ist Persönlichkeit das Ergebnis eines zweigliedrigen sozialen Prozesses: Der erste Teil dieses Prozesses besteht darin, dass der Handelnde und dessen Handlungen durch eine Gemeinschaft bewertet werden. Das Bewertungskriterium hierbei ist der Nutzenbeitrag, welcher sich für die Gemeinschaft durch die Handlung ergibt. Der zweite Teil des Prozesses besteht darin, dass dem Handelnden durch die Gemeinschaft Einfluss auf diese eingeräumt wird, die Gemeinschaft mitunter sogar einfordert, dass der Handelnde die Führung der Gemeinschaft übernehmen soll.



7 | Elemente des Persönlichkeits-Sein

Innovationen stellen den größtmöglichen unternehmerischen Nutzen dar, werden durch sie doch die gegenwärtige und zukünftige Wettbewerbsfähigkeit gesichert und ausgebaut. Der größte Beitrag zur Steigerung des Persönlichkeits-Seins besteht hierin: Einerseits sollte das Individuum die Elemente, die eine schöpferische Persönlichkeit hat, bilden, denn hierauf gründet sich das Talent zu innovieren. Andererseits sollte das Individuum dieses Talent auch tatsächlich zeigen, d.h. durch sein Denken und Handeln Innovationen hervorbringen. Das Haben und Sein einer schöpferischen Persönlichkeit erscheint uns nicht nur unausweichliche Folge, sondern auch als der gerechteste und gerechtfertigste aller Wege, dass jemand eine Führungsrolle in einer Gemeinschaft einnimmt bzw. einnehmen soll.



8 | Das Zusammenspiel des Habens und Seins einer schöpferischen Persönlichkeit

Unser Verständnis von Bildung setzen wir um durch die Verknüpfung dreier Bildungsmethoden: forschendes Lernen, Projektlernen und arbeitsintegriertes Lernen.

- Im Begriff »forschendes Lernen« werden die beiden wesentlichen Aufgabenbereiche im hochschulischen Kontext, also Lernen und Forschen, zusammengefügt. Unser Studium ist so gestaltet, dass Studierende sich an den vermittelten Lerngegenständen mittels wissenschaftlicher Methoden und Prinzipien abarbeiten, um ihn zu verstehen und später auch selbstständig transferieren zu können. In diesem Sinne könnte man forschendes Lernen auch beschreiben als ein »learning by scientific doing« oder als »learning by doing science«.
- Lernen meint nach unserem Verständnis ein Begreifen von und ein Abarbeiten an der Welt. Projektlernen meint demgemäß, dass Studierende der SIBE unter vorgegebenen Bedingungen (Zeit, Personen etc.), vollständig, planvoll, zielgerichtet, interdisziplinär und selbstständig ein relevantes authentisches Problem aus der Unternehmenswelt begreifen und sich an ihm abarbeiten, indem sie einen Lösungsvorschlag für das Problem erarbeiten und diesen Lösungsvorschlag in die Tat umsetzen.
- Der Begriff »arbeitsintegriertes Lernen« impliziert bei einem SIBE-Studium: Der Studierende muss den geschützten Raum verlassen, den Seminare, Übungen und Fallstudien bieten.

Zwar wird dem berufsintegriert Lernenden durch das Studium ein Rahmen gegeben, in dem er auch Fehler machen darf. Nichtsdestotrotz erscheinen die existenzielle Labilisierung und damit auch die Möglichkeit für tiefgreifende Entwicklungen aller Elemente der Persönlichkeit ungleich größer im Vergleich zu Seminaren, Übungen, Fallstudien.

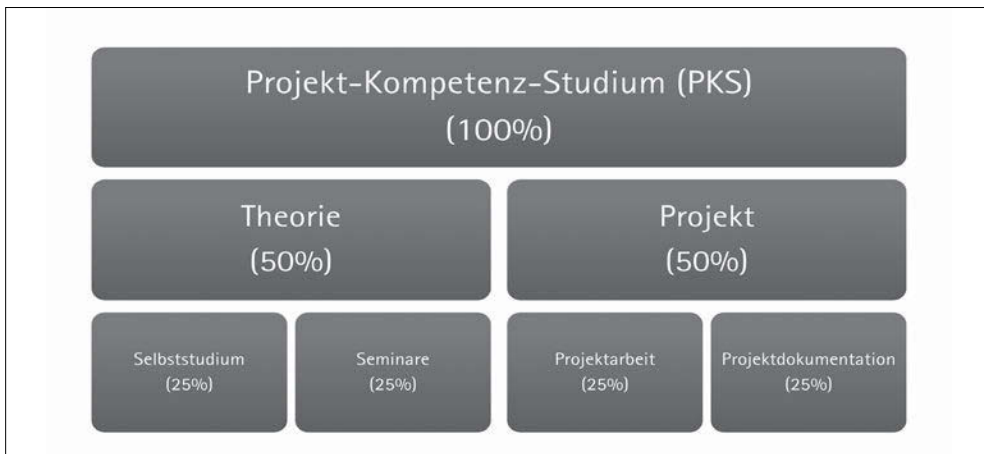
Der Fokus beim forschenden Lernen liegt eher darauf, die Fähigkeit zu entwickeln, einen richtigen und guten Gedanken vollständig zu denken und zu begründen. Der Fokus beim Projektlernen liegt eher darauf, die Fähigkeit zu entwickeln, einen so gedachten Gedanken, vollständig in die Tat umzusetzen. Durch das arbeitsintegrierte Lernen wird erreicht, dass unsere Studierenden zum einen in ihrer konkreten Lebenswelt Zusammenhänge herstellen. Zum anderen bietet das arbeitsintegrierte Lernen die Möglichkeit für umfassende und tiefgreifende Entwicklungen der Persönlichkeit. Anders gesagt: Der Archäologe lernt sein Fach bei Ausgrabungen; der Biologe lernt die Biologie besser kennen, indem er z.B. verhaltensbiologische Experimente durchführt; und der angehende Manager begreift die Theorien, Methoden und Prinzipien der Managementwissenschaft, indem er sich an einer unternehmerisch authentischen, relevanten und konkreten Herausforderung abarbeitet.

2.2 WIE MAN SICH AN DER SIBE BILDET

Alle Masterstudiengänge der SIBE sind nach dem »**Projekt-Kompetenz-Prinzip**« organisiert. Das daraus abgeleitete »**Projekt-Kompetenz-Studium**« (**PKS**) wird in der Rahmenstudienordnung (RSO) der Steinbeis-Hochschule Berlin wie folgt beschrieben:

1. [...] Das PKS ist die konsequente Weiterführung des dualen Ausbildungsprinzips. Integraler Bestandteil des Studiums sind transferorientierte Projekte in Unternehmen bzw. anderen Organisationen, wodurch die praxisbezogene Lehre aktuell und anwendungsrelevant durch die eigenständige Lösung technischer oder betriebswirtschaftlicher Problemstellungen ergänzt wird.
2. [...] Das postgraduale Studium soll die in einem Erststudium erworbene Qualifikation der Studierenden zukunftsorientiert und praxisbezogen ergänzen bzw. ausbauen und die Studierenden auf interdisziplinäre Tätigkeiten im internationalen Umfeld vorbereiten. Die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden werden so vermittelt, dass die Studierenden zu disziplinenübergreifender wissenschaftlicher, problemlösungsorientierter Arbeit und zu verantwortungsbewusstem wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Handeln und zur Wahrnehmung entsprechender Leitungsaufgaben in einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt sind.

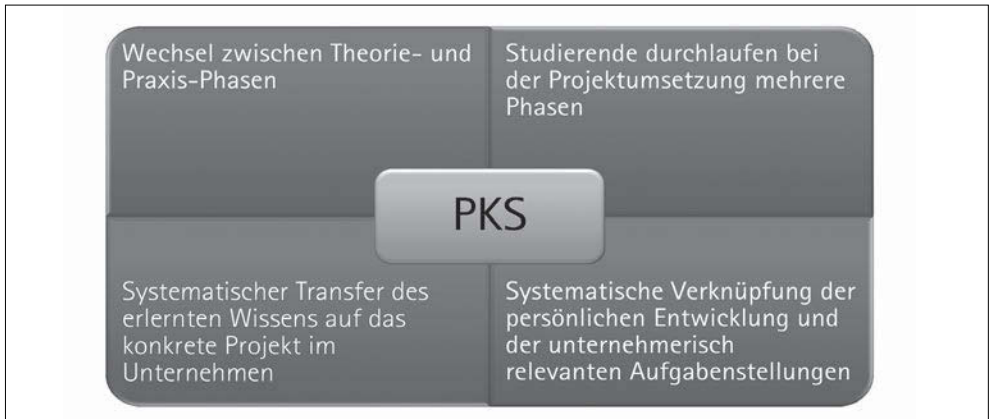
Jeder SIBE-Student ist während seines gesamten Studiums parallel in einem Betrieb beschäftigt. In den Studiengängen der SIBE entwickeln die Studierenden gleich zu Beginn des Studiums und in Kooperation mit dem jeweiligen Unternehmen ein Projekt. Mit diesem Projekt befassen sich die Studierenden während des Studiums fortlaufend, indem sie die in den Theoriephasen vermittelten Inhalte auf das Projekt transferieren. Das PKS besteht zur einen Hälfte aus einem Theorie- und zur anderen Hälfte aus einem Projekt-Teil. Der Anteil der Seminare im Theorie-Teil beträgt 50 Prozent, das Selbststudium nimmt ebenso 50 Prozent ein. Der Projekt-Teil untergliedert sich zu 50 Prozent in direkte Projektarbeit und zu 50 Prozent in Projektdokumentation.



9 | Idealtypische Theorie-Praxis/Projekt-Allokation des PKS

Die Studien- bzw. Unternehmensprojekte bilden so mögliche Vertiefungsrichtungen innerhalb der Studiengänge und stellen daher sicher, dass über die gesamte Studiendauer die individuellen Interessen und Ziele des Studierenden konsequent verfolgt und gefördert werden. Vor allem aber bilden die Projekte jene integralen Transferinstrumente zwischen Theorie und Praxis: Sie stellen während des Studiums sicher, dass die Studierenden das zunächst noch fachallgemeine, wissenschaftlich fundierte Wissen in Handlungen innerhalb einer ganz spezifischen unternehmerischen Umwelt transferieren. Es ist genau dieses aktive Momentum des Transferierens und des begleitenden und/oder nachfolgenden Reflektierens, durch welches schließlich Kompetenzen entwickelt werden.

Zusammengefasst wird das PKS der SIBE durch folgende Kernelemente gebildet:



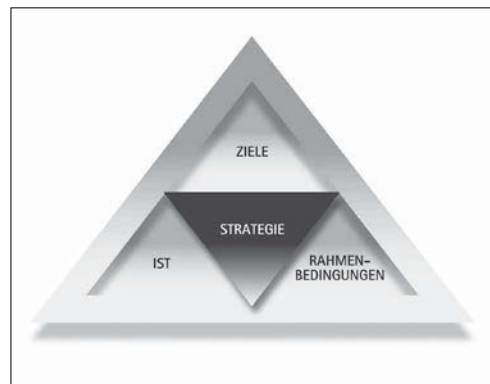
10 | Kernelemente des PKS

Das PKS integriert somit drei menschliche Bedürfnisse und bettet diese in einen nutzenstiftenden unternehmerischen Kontext ein:

- *Projekt oder das Bedürfnis, sich in die Welt einzubringen:* Der Studierende transferiert Wissen auf ein real zu bearbeitendes Projekt.
- *Kompetenz oder das Bedürfnis, geistig zu wachsen:* Durch die Projektdurchführung in der unternehmerischen Realität und durch die Reflexion von Handlungsabsichten und Handlungswirkungen erkennt und entwickelt der Studierende seine Fähigkeit, aufgrund seines eigenen Wissens, Könnens und Wollens gewünschte Handlungen selbst erfolgreich ausführen und Ziele selbst erreichen zu können.
- *Studium oder das Bedürfnis, die Welt zu verstehen:* Durch die formellen und informellen Lerneinheiten des Studiums und vor allem durch die forschende Bearbeitung des Studienprojekts erlangt der Studierende die Expertise, eigenständig Management-Problemenstellungen zu bearbeiten.

Die Curricula aller Projekt-Kompetenz-Studiengänge der SIBE folgen dem Konzept des »strategischen Dreiecks der Unternehmensentwicklung«. Die grundlegenden Elemente der Unternehmensentwicklung sind nach diesem Konzept:

1. Die Ist-Situation, d. h. die gegenwärtige Situation des Unternehmens bzw. die unternehmensinterne Ausgangslage für das Projekt.
2. Die Rahmenbedingungen unter denen das Unternehmen agiert bzw. die unternehmens-externe Ausgangslage für das Projekt.
3. Das Ziel, d. h. ein angestrebter und daher noch zu erreichender in der Zukunft liegender Soll-Zustand des Unternehmens bzw. Soll-Zustand des Projekts.
4. Der Weg um von der gegebenen, aktuellen Ist-Situation des Unternehmens und vor dem Hintergrund der gegebenen Rahmenbedingungen zum Soll-Zustand des Unternehmens bzw. des Projekts zu gelangen. Dieser Weg ist die Strategie des Unternehmens bzw. des Projekts.



11 | Das strategische Dreieck der (Unternehmens)Entwicklung

Aus diesen Elementen ergeben sich acht Schritte eines zugleich Forschungs- wie auch Umsetzungsprozesses. Die Lehr- und Lernpläne der Studiengänge der SIBE orientieren sich formal wie auch inhaltlich aufs Engste an dieser Logik.

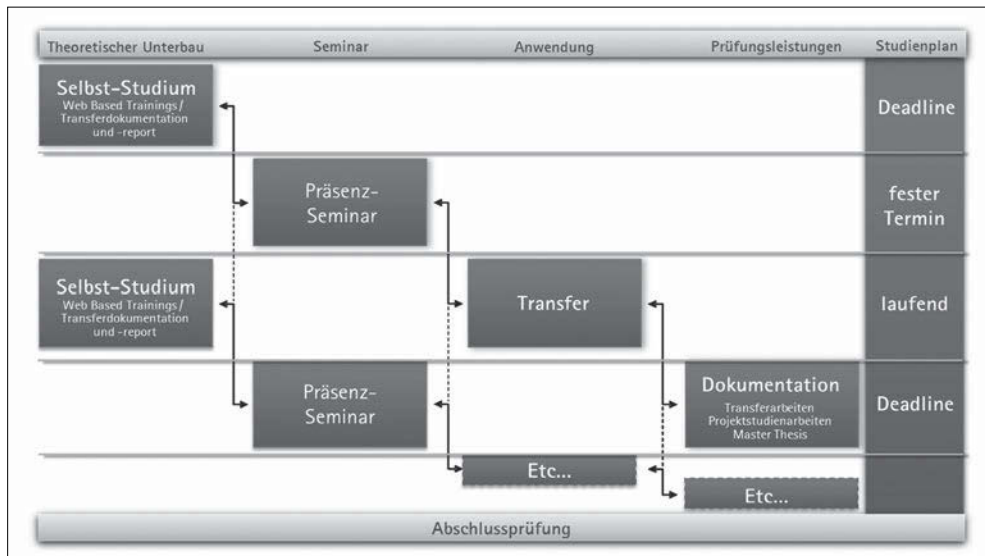
Schritt 1	Die Entscheidung für den Unternehmensentwicklungs-Prozess. Das Unternehmen muss sich aktiv für den Entwicklungsweg entscheiden.
Schritt 2	Analyse der Ist-Situation des Unternehmens und Analyse der Rahmenbedingungen des Unternehmens.
Schritt 3	Aus den Analyse-Ergebnissen abgeleitet die Definition und Bewertung der Potenziale und Risiken des Unternehmens.
Schritt 4	Definition der unternehmerischen Ziele. Nach Formulierung des Unternehmenszieles werden die Ziele für die einzelnen Bereiche der Unternehmenshierarchie gesetzt.
Schritt 5	Definition der Strategie, d. h. des Vorgehensplanes, um die unternehmerischen Ziele zu erreichen. Auch hier wird erst die generelle Strategie entwickelt und dann Teilstrategien für die unterschiedlichen Unternehmenshierarchieebenen.
Schritt 6	Die Umsetzung der Strategie in allen Hierarchieebenen des Unternehmens.
Schritt 7	Die Kontrolle der Zielerreichung, d. h. wurde genau das erreicht, was mit den Zielen vorgegeben wurde und wenn nein, wo liegen die Abweichungen und /oder Defizite.
Schritt 8	Der Neueintritt in den Prozess. Wie anfangs betont, ist es für ein Unternehmen aufgrund der Notwendigkeit zum unternehmerischen Wachstum (Schumpeter, 1912), unabdingbar, sich ständig weiterzuentwickeln.

12 | Schritte des Forschungs- und Umsetzungsprozesses

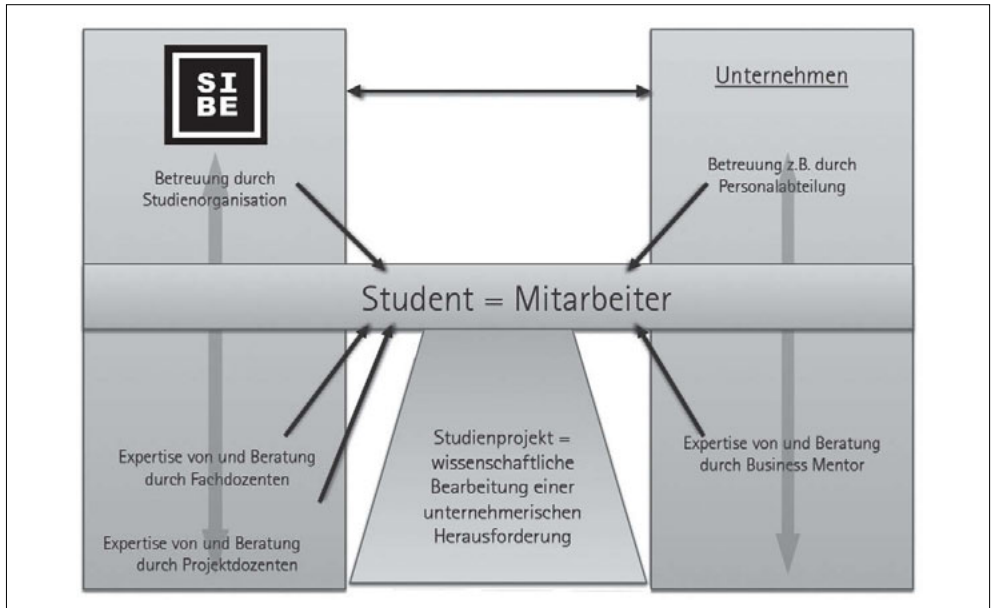
Ein Studium an der SIBE bietet daher die Möglichkeit, ein mikroökonomisches Projekt in einem makroökonomischen Umfeld ganzheitlich zu verstehen und umzusetzen. Zunächst eignen sich die Studierenden vor dem Besuch der Präsenzveranstaltungen Wissen selbst an; die Hochschule unterstützt sie bei ihrem Selbststudium durch Pre-Readings, Web-Based-Trainings u. a. Dieses Wissen wird anschließend noch in Seminaren, anderen Präsenzveranstaltungen, Lerntandems und -gruppen sowie in den so genannten »Transferarbeiten« vertieft.

Das Wissen wird hiernach auf die eigenen Arbeitsinhalte konkret übertragen. Die Studierenden müssen diesen Transfer eigenverantwortlich in offenen Situationen und unter Unsicherheit leisten. Durch diese Rahmenbedingungen werden die Kompetenzentwicklung systematisch gefordert und gefördert. Der Transfer selbst wie auch die Reflexion, die sich vor, während und nach dem Transfer vollzieht, werden dabei dokumentiert in so genannten »Projektstudienarbeiten«, die einen Schwerpunkt der Prüfungsleistungen bilden. Dieser Prozess von Wissensaneignung, Wissenstransfer und Dokumentation wiederholt sich bis zur letzten Prüfung des Studiums.

Während des gesamten Studiums an der SIBE kann der Studierende auf die Expertise von und die Beratung durch Fach- wie auch Projektdozenten zurückgreifen. Im projektgebenden Unternehmen wird der Studierende durch einen Business Mentor unterstützt, welcher meist der jeweilige Vorgesetzte (mit akademischer Qualifikation) im Unternehmen ist.

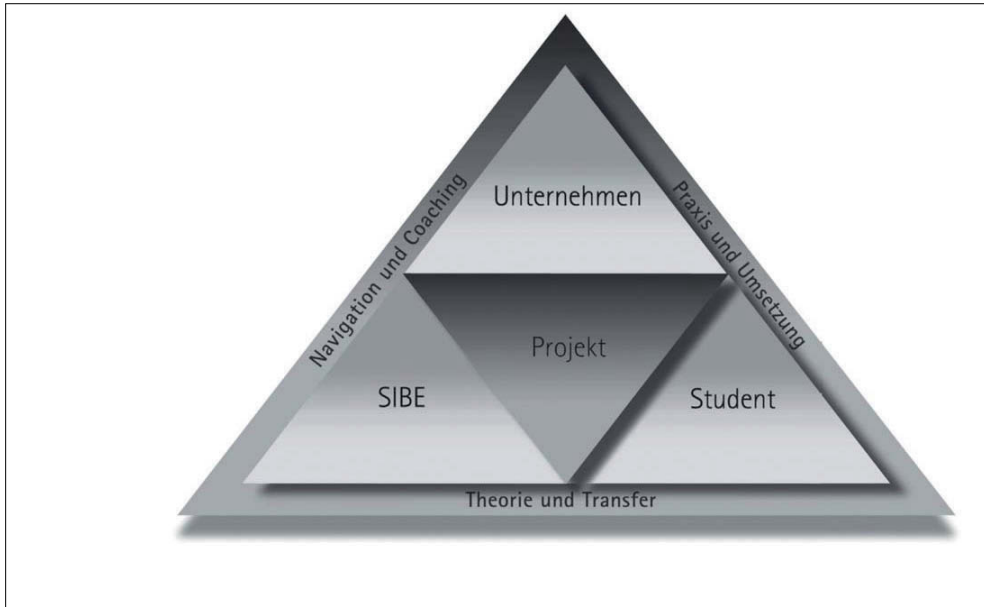


13 | Formaler Ablauf des Projekt-Kompetenz-Studiums an der SIBE



14 | integrative Betreuung

Zusammengefasst: Das Projekt-Kompetenz-Studium der SIBE ist eine besondere Ausgestaltung eines wissenschaftlichen dualen berufsintegrierten Studiums. Der Kerngedanke dieses Studiums ergibt sich durch die beiden Begriffe »Projekt« und »Kompetenz«: Während des Studiums realisieren die Studierenden in einem Unternehmen ein Projekt, welches in der Regel auf ein Projekt im Sinne Schumpeters abzielt. Durch die intensive Beschäftigung mit diesem herausfordernden, da innovativen und ergebnisoffenen Projekt schaffen die Studierenden Wissen und entwickeln Kompetenzen. Die Projektumsetzung, die Wissensgenerierung wie auch die Kompetenzentwicklung sind dabei aufs engste sowohl formal wie auch inhaltlich in das Studium der SIBE integriert.



15 | Das Projekt-Kompetenz-Studium der SIBE

2.3 WAS DIE SIBE UNTER BILDUNGSERFOLG VERSTEHT UND WIE SIE IHN MISST

Bildung bedeutet nach unserer Vorstellung immer und zugleich eine auf die gesamte Persönlichkeit abzielende Bildung. Wenn Bildung aber bedeutet, dass der Mensch in seiner Ganzheit Fortschritte macht, dann muss auch das Messen des Bildungserfolgs methodisch so gestaltet sein, diese ganzheitliche Entwicklung sichtbar und wenn möglich objektivierbar zu machen. Eine solche Messung besteht nach unserer Ansicht aus drei komplementären Fragestellungen bzw. Messverfahren:

- Was kann ich und was will ich können: Integration der Messung in die gesamte Handlung.
- Wer bin ich und was sehen andere in mir: Möglichkeit der Reflexion von Selbst- und Fremdbild.
- Was weiß ich und was will ich wissen: Abfragen von Wissen und Reflexion der eigenen Wissensbestände.

Das Abfragen von Wissen erfolgt an der SIBE mittels schriftlicher, mündlicher oder praktischer Prüfung etc. Diese Praktiken – so althergebracht sie erscheinen mögen – haben auch heute nichts von ihrer Bedeutung verloren. Allerdings werden an der SIBE solche Praktiken dazu eingesetzt zu überprüfen, ob der Lernende die Lerngegenstände vollständig begriffen hat, d. h. den Inhalt, den Kontext und die Relevanz der Lerngegenstände verstanden hat.

Handlungen sind gewissermaßen die Manifestation des synergetischen Zusammenwirkens aller Elemente der eigenen Persönlichkeit. Dementsprechend setzt sich an der SIBE eine ganzheitliche Messung des Bildungserfolgs vor allem mit den Handlungen der Studierenden auseinander. Mit der Integration der Messung in die gesamte Handlung ist gemeint, dass die Messung des Bildungserfolgs alle Phasen einer Handlung umfassen sollte: Informieren, Analysieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und schließlich Auswerten.

Bei der Reflexion des Selbst- und Fremdbildes geht es der SIBE um jene Bedingungen, welche einer Handlung vorangehen und zum anderen um jene sozialen Folgen, welche sich ihr anschließen. Konkret geht es also darum, die eigenen Elemente der Persönlichkeit (Wissen, Kompetenz, Temperament, Charakter, Werte) und die entgegengebrachte Wertschätzung (Ansehen, Charisma, Autorität) durch andere vollständig zu reflektieren. Vollständig bedeutet zum einen, dass diese Reflexion eine Selbst- wie auch eine Fremdeinschätzung umfassen sollte. Vollständig bedeutet zum anderen, dass der Lernende auch reflektiert, ob er das gesetzte Lernziel bzw. das gesetzte Bildungsideal erreichen kann – und es auch will.

Der wachsenden Bedeutung von Kompetenzen gewahr, wendet die SIBE konsequent und systematisch Kompetenzmessverfahren an und zwar vor und während des Studiums – optional auch nach dem Studium. Nur bei den Dingen, die gemessen werden können, kann auch valide eine Aussage über Status quo sowie Veränderung festgestellt werden oder anders gesagt: Nur wer weiß, wo er steht, kann tatsächlich wissen, ob, wie und in welche Richtung er sich weiter bewegt. Diese Messung des eigenen kompetenten Standpunkts und Verlaufs erfolgt an der SIBE v.a. durch die beiden Messverfahren KODE® und KODE®X. Die Durchführung dieser Messungen werden dabei von der SAPHIR Kompetenz GmbH übernommen. (Vgl. hierzu Keim, Wittmann 2009)

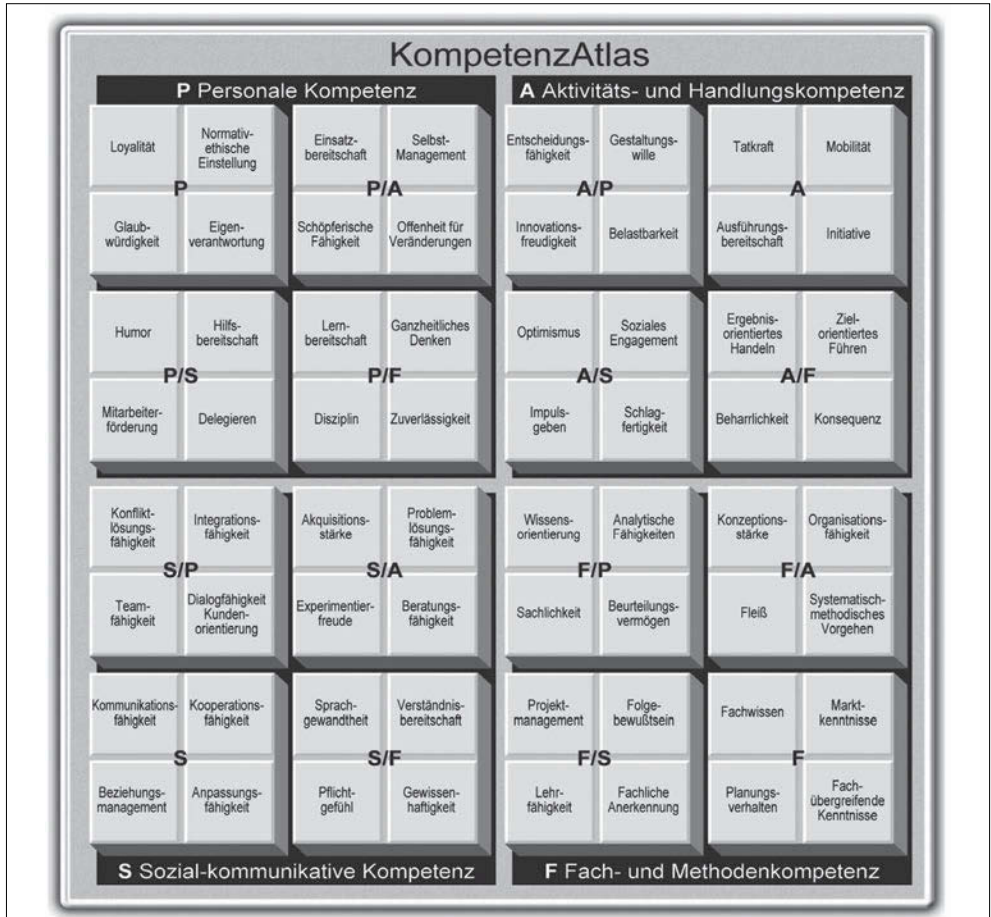
KODE® ist die Abkürzung für Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung. Dieses Verfahren wurde Mitte der 1990er entwickelt und basiert auf vieljährigen theoretischen und empirischen Arbeiten von John Erpenbeck und Volker Heyse sowie den gestalterischen Lösungen von Horst G. Max. (Erpenbeck, Heyse und Max 2004 und 2007) KODE® sei nach Angaben der Entwickler ein objektivierendes Einschätzungsverfahren für den Vergleich von Kompetenzausprägungen; bei diesem Messverfahren würden die Einschätzungsergebnisse quantifiziert und gegebenenfalls in zeitlicher Entwicklung verglichen. KODE® habe die Gesamtheit der Grundkompetenzen im Blick und knüpfe methodologisch an klassische Satzergänzungs- und Multiple-Choice-Verfahren an. (Vgl. Heyse 2010: 77) Die Auswertung bei KODE®-Kompetenztests besteht aus einer differenzierten Betrachtung der vier so genannten Meta-Kompetenzfelder bzw. Grundkompetenzen (Erpenbeck, Rosenstiel 2007: 490):

- **P** – Personale Kompetenz: Fähigkeit, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln.
- **A** – Aktivitäts- und Handlungskompetenz (unternehmerische Kompetenz): Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umsetzen zu können).
- **F** – Fachlich-Methodische Kompetenz: Fähigkeit, mit fachlichem und methodischem Wissen gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen.
- **S** – Sozial-Kommunikative Kompetenz: Fähigkeit, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinander zu setzen. Kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren.

KODE® sei nach Angaben der Entwickler dabei weltweit das erste Analyseverfahren, das

- die vier menschlichen Grundkompetenzen direkt messe
- sich konkret und konsequent auf die moderne Selbstorganisationstheorie gründe (u. a. Hermann Haken und im weiteren Sinne Ilya Prigogine und Humberto R. Maturana)
- auf den fundamentalen Managementarbeiten von Peter Drucker, Fredmund Malik und Gilbert J. B. Probst gründe
- konkret auf Kompetenzentwicklung und nicht nur auf Kompetenzfeststellung ausgerichtet sei
- Personen, Teams und Unternehmen exakt und unter einem gemeinsamen Blickwinkel zu analysieren gestatte. (Vgl. Heyse 2010: 77–78)

Das KODE®-Verfahren erlaube differenzierte Aussagen dazu, wie der Einzelne an die Lösung von Problemen herangeht und welche individuellen (bisher möglicherweise unerkannten) Potenziale tatsächlich vorhanden sind. Über den so genannten Kompetenz-Atlas werde ersichtlich, wo die Stärken und Schwächen einer Person liegen. Hierzu werden die vier Grundkompetenzen ihrerseits noch einmal differenziert in insgesamt 64 Teilkompetenzen, welche sowohl zur Formulierung von Anforderungen als auch zur Beschreibung von Fähigkeiten herangezogen werden können.

16 | KODE[®]-Kompetenz-Atlas

Die 64 Teilkompetenzen des Kompetenz-Atlas sind mit präzisen Definitionen unterlegt, z. B.:

- Akquisitionsstärke: Geht auf Kunden und Interessenten aktiv und initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation. Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht. Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbstständig ein, kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren. Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenübers ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termine etc.)
- Einsatzbereitschaft: Setzt sich selbstlos und verantwortungsbewusst für gemeinsame Unternehmens- und Arbeitsziele sowie im Privatleben ein. Stellt hohe Forderungen an

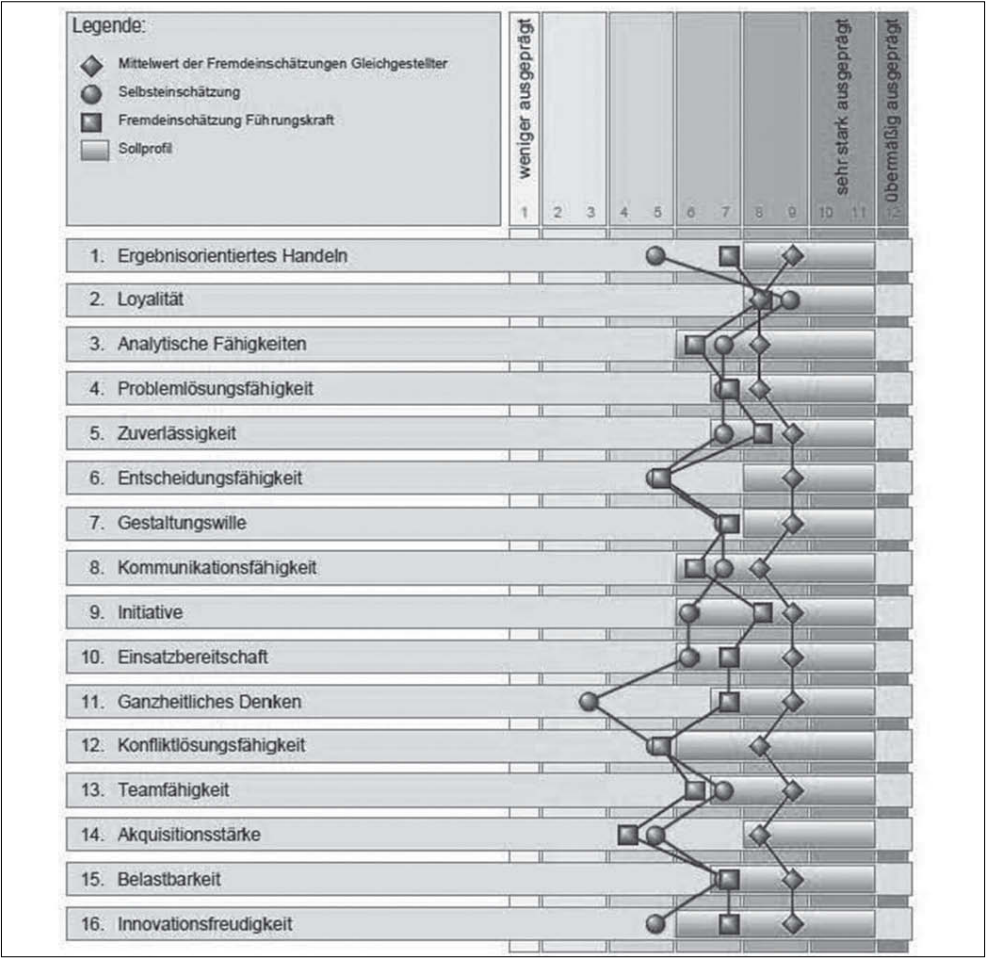
die eigenen Anstrengungen und die der Mitarbeiter. Wirkt durch sein Handeln für andere als Vorbild. Kann andere zu tatkräftigen Handlungen bewegen.

Der Status quo der jeweiligen Ausprägung der Kompetenzen wird dabei in normalen Alltagssituationen (unter günstigen Bedingungen) sowie in besonders schwierigen Situationen mit Stress und Konflikten (unter ungünstigen Bedingungen) betrachtet.

Die KODE®-Systematik stellt die Person und deren Grundkompetenzen in den Vordergrund. An der SIBE wird der KODE® in Form einer Selbsteinschätzung eingesetzt, welche per Online-Fragebogen von Studienbewerbern abgegeben werden muss. Komplementär hierzu werden an den so genannten Auswahltagen auf der Methodologie des KODE® Fremdeinschätzungen generiert durch Bewerbungsunterlagenanalyse, Assessmentcenter, Interview u. a. Verfahren. Zusammengenommen bilden diese beiden Einschätzungen die Grundlage dafür, ob und inwieweit ein Bewerber für ein Studium an der SIBE geeignet ist. Dementsprechend muss der KODE® vor Aufnahme des Studiums von Bewerbern bearbeitet werden.

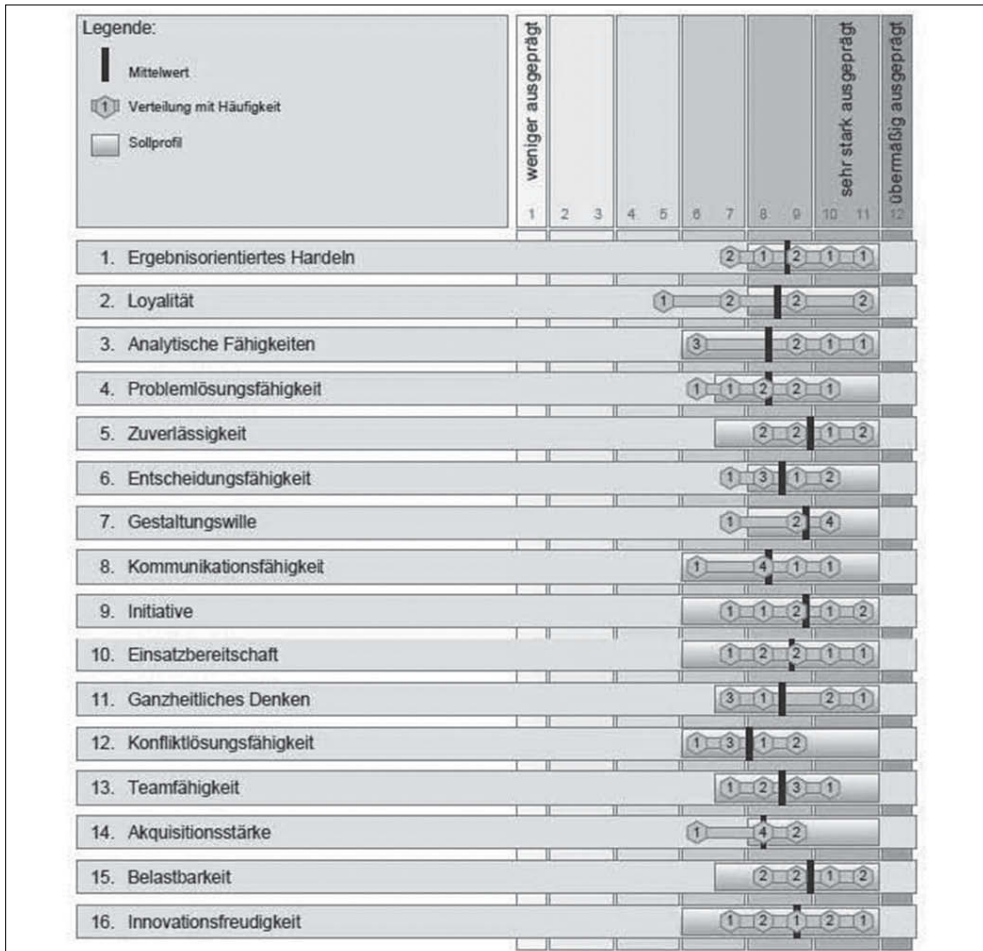
Das KODE®X-Verfahren dient der Erkundung von unternehmensstrategischen Kompetenzanforderungsprofilen, von anforderungs- bzw. aufgabenspezifischen Kompetenz-Sollprofilen sowie von Kompetenzpotenzialen der Mitarbeiter und Führungskräfte. (Heyse, Erpenbeck 2007) Prinzipiell werden beim KODE®X aus den oben genannten 64 Teilkompetenzen des KODE®-KompetenzAtlas 12–16 strategisch wichtigen Kompetenzen ermittelt; dieser Vorgang wird Anforderungsanalyse genannt. Hiernach erfolgt die Festlegung von Sollprofilen für Tätigkeiten- bzw. Positionen. Intervalle geben die erwünschte Lage der Kompetenzausprägung (»Sollkorridor«) an. Anschließend werden die Einschätzungen bezüglich der jeweiligen Ausprägung der abgefragten Kompetenzen erhoben anhand einer Einschätzungsskala von »weniger ausgeprägt« (1) bis »übermäßig ausgeprägt« (12). Durch die Möglichkeit Selbst- und Fremdeinschätzungen (z. B. durch Führungskraft oder Kommilitonen) miteinander zu kombinieren, kann der KODE®X eine Grundlage bilden bei der Analyse von Selbst- und Fremdbild.

Aus eigenen Erfahrungen und den Anforderungsprofilen für Führungskräfte von Großunternehmen wurden an der SIBE 16 Teilkompetenzen ermittelt, die zur Ausübung einer Management-Funktion notwendig sind (Vgl. Faix, Schulten, Auer 2009: 157): ergebnisorientiertes Handeln, Loyalität, analytische Fähigkeiten, Problemlösungsfähigkeit, Initiative, Zuverlässigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Gestaltungswille, Kommunikationsfähigkeit, Einsatzbereitschaft, ganzheitliches Denken, Konfliktlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Akquisitionsstärke, Belastbarkeit, Innovationsfreudigkeit.



17 | KODE®X der SIBE, kumulierte Ergebnisse (Beispiel)

Zusätzlich erhält jeder Studierende eine Darstellung der Streuung der verschiedenen Einschätzungen.



18 | KODE®X der SIBE, Verteilung der Einschätzungen mit Mittelwert (Beispiel)

Während des Studiums finden drei KODE®X-Erhebungen statt. Zusammen mit dem KODE®-Test vor Beginn des Studiums und den zugehörigen Seminaren und Prüfungsleistungen sind (erste) Erfolgskontrollen sowie fortlaufend Neudefinitionen der Ist-Situation und eine Änderung der Strategie möglich. Durch die Kontrollen und die gegebenenfalls notwendigen Anpassungen soll der Erfolg des »hidden project« der Kompetenzentwicklung befördert werden. Der Erfolg dieses Projekts wird dabei an der SIBE durch folgende Kennzahlen definiert: Am Ende des Studiums

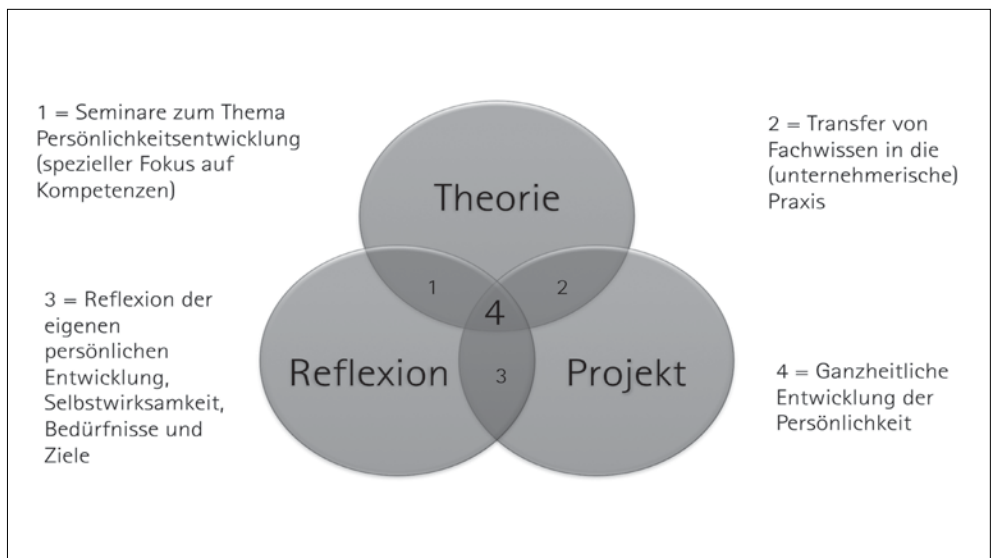
- befindet sich der Studierende bezüglich der Ausprägung aller 16 Teilkompetenzen des SIBE-KODE®X im Sollkorridor,
- stimmen das Fremd- und Selbstbild des Studierenden überein.

Zum Abschluss des Studiums gibt ein Zertifikat Auskunft über die tatsächliche Ausprägung der Kompetenzen des Absolventen im Rahmen des Soll-Kompetenzkorridors. Auf Wunsch des Absolventen kann seine Kompetenzentwicklung auch über sein Studium hinaus nachvollzogen werden.

2.4 DER DREIKLANG DES SIBE-STUDIUMS: BILDUNG-INNOVATION-SCHÖPFERISCHE PERSÖNLICHKEIT

Nach unserer Interpretation des Humboldt'schen Ideals zielt Bildung auf die Gestaltung und Verfeinerung der Persönlichkeit im Sinne eines Habens und Seins. Und unsere Aufgabe als Bildungsinstitution sehen wir hierbei darin, Menschen die Rahmenbedingungen zu bieten, unter denen speziell die Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit möglich ist.

Im engeren Sinne würde sich ein Studium vor allem auf den Teil »Theorie« beschränken, d. h. auf die Gesamtheit der Wissensvermittlung während des Studiums (Seminare, Selbstlernphasen). Durch die besondere Struktur des Projekt-Kompetenz-Studiums der SIBE kommen zur »Theorie« die Teile »Reflexion« und »Projekt« hinzu. Der Teil »Reflexion« bedeutet die Besinnung über Entwicklung, Bedürfnisse und Ziele. Der Teil »Projekt« bedeutet die Gesamtheit der Projektarbeit, d. h. alle Projektphasen (inklusive Erarbeitung von Lösungen für das zugrunde liegende unternehmerische Problem, Umsetzen dieser Lösungen und Projektdokumentation) sowie alle praktischen Phasen des Studiums (Kolloquien, Projekttag etc.).



Die Schnittmenge zwischen Theorie und Reflexion (1) wird gebildet durch die Seminare zum Thema »Persönlichkeitsentwicklung« und anderen Veranstaltungen (regelmäßig stattfindende Symposien wie der »Stuttgarter Kompetenz-Tag« und diverse Vortragsreihen).

Die Schnittmenge zwischen Theorie und Projekt (2) bedeutet einen beidseitigen konkreten Wissenstransfer zwischen Studium und unternehmerischer Praxis. Dieser Transfer wird von der SIBE durch die besondere inhaltliche wie auch formale Integration des Projekts gewährleistet.

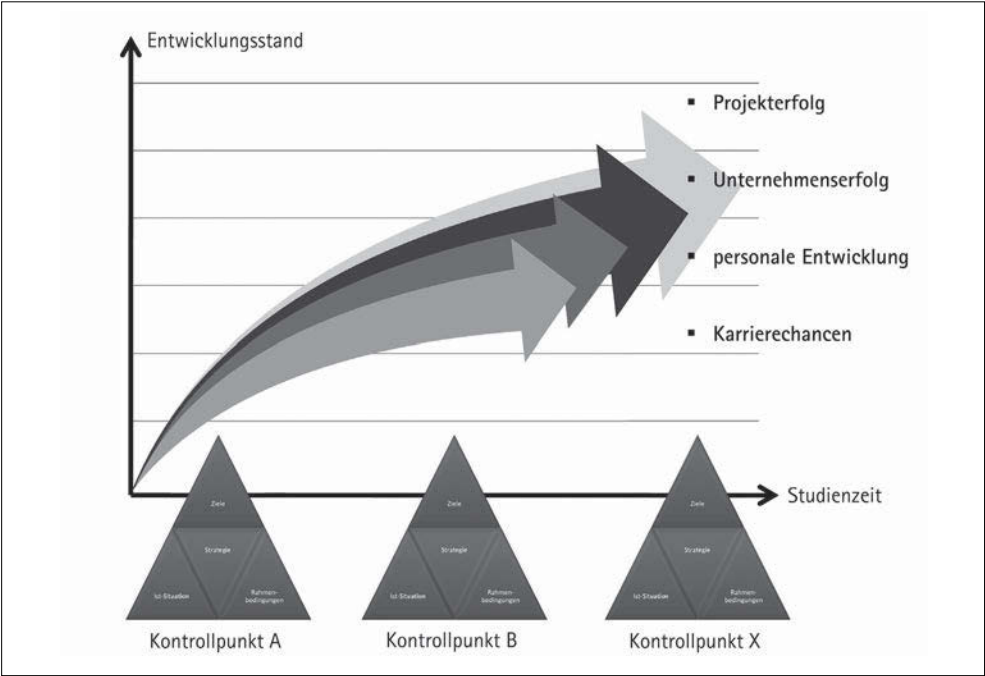
Die Schnittmenge zwischen Reflexion und Projekt (3) bedeutet, dass man seine eigene Persönlichkeitsentwicklung im und durch den unternehmerischen Alltag bewusst erkennt. Diese Metaebene wird zum einen geschaffen durch die regelmäßig stattfindenden Kompetenztests; zum anderen vollzieht sich dieses Hinter-sich-selbst-und-alles-andere-Treten durch die Reflexion des Projekts, also durch ein Überlegen, was man vollbringen kann und vollbracht hat. Zu diesen Reflexionen gehört auch, dass man erst und nur durch die konkrete Erfahrung des Management-Alltags sich darüber bewusst wird, ob dies für einen selbst wirklich der richtige Weg ist, ob eine solche Karriere den eigenen Bedürfnissen und Zielen entspricht.

Das synergetische Zusammenwirken aller drei Elemente (4) ermöglicht schließlich eine ganzheitliche Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit:

- Unternehmerisches Wissen: Durch das Curriculum, welches sich an der Logik eines Businessplans orientiert, lernt der Studierende die interdisziplinären Aspekte einer Unternehmung kennen. Durch den Kontakt mit Studierenden, die einen anderen akademischen und /oder kulturellen Hintergrund haben, baut der Studierende sein allgemeines und interkulturelles Wissen aus.
- Unternehmerisches Kompetenzprofil: Auf der Grundlage des im Studium vermittelten Wissens realisiert der Studierende ein Innovationsprojekt, d. h. er sieht sich einer herausfordernden, in der Regel noch nie dagewesenen unternehmerischen Problemstellung gegenüber, an der er sich abarbeiten und seine Kompetenzen entwickeln kann. Sowohl das »Abarbeiten« wie auch die Kompetenzentwicklung werden systematisch und wissenschaftlich begleitet, d. h.: Der Studierende wird im Rahmen seines Studiums durch verschiedenste Mechanismen zu einer ständigen Auseinandersetzung mit sich selbst und schließlich Demonstration seiner selbst angeregt, sei es durch die Dokumentation und Verteidigung seiner Projektperformanz in Hochschule und Unternehmen, sei es durch die Kompetenzmessverfahren. Dem Studierenden werden durch das Feedback auf sein konkretes Tun, seine Projektarbeit (z. B. durch die Projektseminararbeit und Mitarbeitergespräche mit dem Business Mentor) sowie durch die Kompetenztests (KODE® und KODE®X) auf zweifache Weise objektivierte Informationen zur Verfügung gestellt, wie seine Kompetenzentwicklung verläuft und wo eventuell noch Entwicklungsbedarf besteht.

- Unternehmerisches Temperament: Durch die ambitionierten Ziele, welche einem Innovations-Projekt eigen sind, muss der Studierende seine Komfortzone verlassen.
- Unternehmerischer Charakter: Durch das regelmäßige Feedback der Kommilitonen, Vorgesetzten und Dozenten in Bezug auf die personale Entwicklung und den Verlauf des Projekts, wird die Selbstreflexion des Studierenden unterstützt und Selbst-Bewusstsein entwickelt. Der Studierende muss sein Projekt im Unternehmen, wie auch vor den Kommilitonen regelmäßig verteidigen und übt so, sich und seine Arbeit zu präsentieren. Zudem muss er zur erfolgreichen Umsetzung seines Projektes seine Ziele verschiedensten Anspruchs- und Zielgruppen verkaufen. Dies macht ihn letztendlich mündig. Verantwortungs-Bewusstsein wird durch die Arbeit in Gruppen und Teams im Unternehmen, wie im Studium unterstützt. Der Studierende muss neben seinen eigenen Zielen auch die der Gruppe bzw. die des Teams, des Kollegen, Vorgesetzten und Dozenten bedenken.
- Ansehen: Der Studierende muss den Nutzen seines Projekts für das Unternehmen deutlich machen und sich somit Ansehen verschaffen.
- Charisma: Der Studierende muss im Unternehmen mit Überzeugung für das eigene Projekt werben und dabei Charisma beweisen.
- Indem der Studierende erfolgreich ein Innovations-Projekt umsetzt, liefert er seiner Gemeinschaft (Vorgesetzte, Mitarbeiter, Kunden etc.) einen nachhaltigen Nutzenbeitrag. Hierdurch gewinnt er auf »natürlichem« Wege an Autorität.

Die Integration von Innovationsprojekt und Kompetenzentwicklung hat zur Folge, dass sowohl Unternehmen wie auch Studierende profitieren können: Das Unternehmen kann zum einen systematisch und über einen relativ langen Zeitraum beurteilen, wie groß das Potenzial des Studierenden ist und ob er zum Unternehmen passt. Zum anderen wird durch die erfolgreiche Bewältigung eines Innovationsprojekts der Erfolg des Unternehmens nachhaltig gesichert und ausgebaut. Der Studierende kann sich unter relativ geschützten und dennoch zutiefst wirklichen Bedingungen an einem innovativen Vorhaben versuchen. Dergestalt wird dem Studierenden die Möglichkeit gegeben, sein Potenzial (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit (weiter) zu verwirklichen und so auch seine Karriere (weiter) voran zu bringen. Sowohl die Entwicklung des Projekts wie auch die Entwicklung der Persönlichkeit werden durch die in das Studium integrierten Institutionen kontrolliert (Projektseminararbeiten etc. für das Projekt, Kompetenztests etc. für die personale Entwicklung). Durch die fortlaufende Möglichkeit der Reflexion der Aspekte Ist-Situation, Rahmenbedingungen, Ziele und Strategien bei der Projekt- und Persönlichkeitsentwicklung und der daraus entstehenden Dynamik ergibt sich – freilich mit aller idealtypischer Übertreibung – folgende vierfache Entwicklungsdynamik:



20 | Entwicklungen beim PKS der SIBE (idealtypischer Verlauf)

SCHLUSSWORT

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

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

Es ist unsere – empirisch begründete (u. a. Keim, Erpenbeck, Faix 2010) – Überzeugung, dass das Bildungsmodell der SIBE bei dieser übergreifenden und gesamtheitlichen Aufgabe der Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit einen fruchtbaren Beitrag zu leisten vermag.

ANHANG

ABBILDUNGEN

1 Radikale Innovationen nach Schumpeter	S. 181
2 Inkrementelle Innovationen	S. 182
3 Neue Unternehmen bzw. Unternehmungen	S. 183
4 Interdisziplinäres Verständnis von Management	S. 184
5 Schöpferische Persönlichkeiten als wesentliches Element für Innovationen, Unternehmensentwicklung und Management	S. 184
6 Elemente des Habens einer schöpferischen Persönlichkeit	S. 185
7 Elemente des Persönlichkeit-Sein	S. 186
8 Das Zusammenspiel des Habens und Seins einer schöpferischen Persönlichkeit	S. 187
9 Idealtypische Theorie-Praxis / Projekt-Allokation des PKS	S. 189
10 Kernelemente des PKS	S. 190
11 Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung	S. 191
12 Schritte des Forschungs- und Umsetzungsprozesses	S. 192
13 Formaler Ablauf des Projekt-Kompetenz-Studiums an der SIBE	S. 193
14 integrative Betreuung	S. 194
15 Das Projekt-Kompetenz-Studium der SIBE	S. 195
16 KODE®-Kompetenz-Atlas	S. 198
17 KODE®X der SIBE, kumulierte Ergebnisse (Beispiel)	S. 200
18 KODE®X der SIBE, Verteilung der Einschätzungen mit Mittelwert (Beispiel)	S. 201
19 Gesamtüberblick PKS der SIBE	S. 202
20 Entwicklungen beim PKS der SIBE (idealtypischer Verlauf)	S. 205

LITERATUR

- EDLING, H. (2008): Volkswirtschaftslehre. Schnell erfasst. Berlin Heidelberg.
- ERPENBECK, J. (2004): Was kommt? – Kompetenzentwicklung als Prüfstein von E-Learning. In: Hohenstein, A.; Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln 2004, S. 1–21.
- ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H. (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. New York, München, Berlin.
- ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H. (2007a): Kompetenz-Management. Methoden, Vorgehen, KODE®, KODE®X im Praxistest. New York, München, Berlin.
- ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H. (2007b): Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster.
- ERPENBECK, J. / ROSENSTIEL L. VON (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.
- ERPENBECK, J. / ROSENSTIEL L. VON (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage. Stuttgart.
- ERPENBECK J. / SAUTER, W. (2007a): Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0. Köln.
- ERPENBECK J. / SAUTER, W. (2007b): Eine Lernrevolution bahnt sich ihren Weg. < http://www.blended-solutions.de/fileadmin/pdf/Eine_Lernrevolution_bahnt_sich_ihren_Weg_2_07.pdf>

- FAIX, W.G. (1995a): Der Erfolgsfaktor »Handlungskompetente Mitarbeiter und Führungskräfte«. In: Faix, W. G./ Rütter, T./ Wollstadt, E. (Hrsg.): Führung und Persönlichkeit: personale Entwicklung. Landsberg/Lech, S. 11–22.
- FAIX, W. G. (1995b): Das Aufbaustudienseminar Personale Entwicklung (ASPE). In: Faix, W.G. / Rütter, T. / Wollstadt, E. (Hrsg.): Führung und Persönlichkeit: personale Entwicklung. Landsberg/Lech, S. 23–34.
- FAIX, W. G. (2008): Die Unternehmensentwicklung zu Wachstum und Globalisierung. In: Faix, W. G./ Keck, G./ Kisgen, S./ Mezger, P./ Sailer, J./ Schulten, A. (Hrsg.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice Band 3. Stuttgart, S. 17–71.
- FAIX, W.G./ BUCHWALD, C./ WETZLAR, R. (1991): Skill-Management: Qualifikationsplanung für Unternehmen und Mitarbeiter. Wiesbaden.
- FAIX, W.G./ BUCHWALD, C./ WETZLER, R. (1994): Der Weg zum schlanken Unternehmen. Landsberg.
- FAIX, W. G./ HOFMANN, L./ BUCHWALD, C./ WETZLER, R. (1989): Der Mitarbeiter in der Fabrik der Zukunft. Qualifikation und Weiterbildung. In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 2/ 1989.
- FAIX, W.G./ KURZ, R./ WICHERT, F. (1995): Innovation zwischen Ökonomie und Ökologie. Landsberg / Lech.
- FAIX, W. G./ LAIER, A. (1989): Soziale Kompetenz. In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 10/1989.
- FAIX, W.G./ LAIER, A. (1991): Soziale Kompetenz. Das Potenzial zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg. Wiesbaden.
- FAIX, W. G./ LAIER, A. (1996): Soziale Kompetenz. Wettbewerbsfaktor der Zukunft, 2. Auflage, Wiesbaden.
- FAIX, W. G./ LINDNER-VOGT, K./ ARNOLD, D./ MANNCHEN, K./ WIDMANN, J. (1989): »Synergie-Effekte. Weiterbildungs-Projekt fördert Technologie- und Know-How-Transfer«. In: Materialfluß, April 1989.
- FAIX, W.G./ MERGENTHALER, J. (2009): War for Talents. In: Faix, W.G./ Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 13–77.
- FAIX, W. G./ MERGENTHALER, J. (2010): Über die Kraft der schöpferischen Zerstörung. Die Rahmenbedingungen des unternehmerischen Erfolgs heute. In: Faix, W.G./ Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. Berlin, S. 11–102.
- FAIX, W. G./ MERGENTHALER, J. (2010): Die schöpferische Kraft der Bildung. Über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung. Berlin.
- FAIX, W. G./ RASNER, C./ SCHUCH, M. (1996): Das Darwin-Prinzip. Landsberg.
- FAIX, W. G./ RÜTTER, T./ WOLLSTAD, E. (1995): Persönlichkeit und Führung. Personale Entwicklung, Landsberg/Lech.
- FAIX, W. G./ SCHULTEN, A./ AUER, M. (2009): Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB). In: Faix, W. G./ Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 137–174.
- HEYSE, V./ ERPENBECK, J. (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Bielefeld.
- HEYSE, V./ ERPENBECK, J. (2007): Kompetenzmanagement: Methoden, Vorgehen, Kode® und KODE®X im Praxistest. Münster.
- HEYSE, V./ ERPENBECK, J. (2010): Qualitätsanforderungen an KODE®. In: Heyse, V./ Erpenbeck, J./ Ortmann, S. (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenz. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster, S. 21–54.
- HEYSE, V. (2010): Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. KODE® im Praxistest. In: Heyse, V./ Erpenbeck, J./ Ortmann, S. (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenz. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster, S. 55–99.
- JOAS, H. (2012): Der Mensch kann zwischen gut und böse unterscheiden. In: Philosophie Magazin, 02, 02.2012.
- KEIM, S./ WITTMAN, P. (2009): Instrumente zur Kompetenzermittlung- und messung. In: Faix, W.G./ Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 415–441.

- KEIM, S./ERPENBECK, J./FAIX, W.G. (2010): Der Poffenberger KODE®X. Die Entwicklung des Kompetenzmessverfahrens KODE®X an der School of International Business and Entrepreneurship. In: Faix, W.G./Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. Berlin, S. 401–435.
- PESTALOZZI, H. A. (1989): Auf die Bäume ihr Affen. Bern.
- RAISCH, S./PROBST, G./GOMEZ, P. (2007): Wege zum Wachstum. Wie Sie nachhaltigen Unternehmenserfolg erzielen. Wiesbaden.
- SCHUMPETER, J. A. (1946 / 1993): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Tübingen.
- SCHUMPETER, J. A. (1947): The Creative Response in Economic History. *The Journal of Economic History* 7 (2), S. 149–159.
- SCHUMPETER, J. A. (1952): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung, 5. Auflage, Leipzig.
- SCHUMPETER, J. A. (1961a): The Theory of Economic Development. New York, S. 65–94.
- SCHUMPETER, J. A. (1961b): Konjunkturzyklen, 2 Bde. Göttingen.
- SHB (GO): Grundordnung der Steinbeis Hochschule Berlin vom 07.06.1999. <<http://www.steinbeis-hochschule.de/fileadmin/content/promotion/78409-go.pdf>>
- SHB (RSO): Rahmenstudienordnung der Steinbeis Hochschule Berlin vom 01.12.2009. <<http://www.steinbeis-hochschule.de/fileadmin/content/promotion/94243-rso.pdf>>
- SHB (RPO): Rahmenprüfungsordnung der Steinbeis Hochschule Berlin vom 01.02.2010. <<http://www.steinbeis-hochschule.de/fileadmin/content/promotion/94244-RPO.pdf>>
- SMITH, A. (1759 / 2010): The Theory of Moral Sentiments. New York.
- SMITH, A. (1778 / 1994): The Wealth of the Nations. New York.



VOLKER HEYSE

FÜHRUNGS- KOMPETENZEN AUSBAUEN: KOMPLEMENTÄRE FÄHIGKEITEN ENTWICKELN

INHALT

- 1 Vorwort 213
- 2 Das Dilemma des Erkennens von Führungskompetenz 213
- 3 Selbstmotivierte Entwicklung von Führungskompetenz..... 216
- 4 Selbstcoaching und –Training 220
 - 4.1 Schrittfolge: Arbeit mit der Tabelle 222
- Anhang 233

1 VORWORT

Prof. Dr. John Erpenbeck ist ein Pionier auf dem Gebiet der (angewandten) Kompetenzforschung, der in seinem eigenen beruflichen Werdegang eine diverse Fachgrenzen überschreitende und zugleich wieder miteinander verbindende eindrucksvolle Entwicklung von der Physik über die Philosophie und Willenspsychologie hin zur Kompetenzforschung und -Methodenentwicklung nahm. Seit Mitte der 1990er Jahre formte er in Deutschland in der Forschung, Lehre und praktischen Umsetzung maßgeblich das Kompetenzverständnis und erreichte ein Sich-hinwenden der Öffentlichkeit zu diesen zukunftsbestimmenden Fragen. Das von ihm konsequent vertretene Paradigma der Selbstorganisation bei allen Fragen der Kompetenzdiagnostik und -Entwicklung ist mittlerweile das Herzstück aller ernstzunehmenden Kompetenzmodelle geworden.

Der vom Verfasser vorgelegte nachfolgende Abschnitt ist eine Fortsetzung gemeinsamer Bemühungen und zugleich ein persönlicher Glückwunsch an den Jubilar.

2 DAS DILEMMA DES ERKENNENS VON FÜHRUNGSKOMPETENZ

In der Mehrheit deutscher Unternehmen werden künftige Führungskräfte nach wie vor insbesondere nach den zwei Kriterien »Überdurchschnittliche Fachkompetenz« und »Tatkraft/Umsetzungsfähigkeit« rekrutiert. Diese Kompetenzen und Stärken werden von den betreffenden Personen später weiter als die tragenden ausgebaut und öffentlich betont. Weniger Anregungen und Unterstützung erhalten die Führungskräfte bei der Entwicklung anderer Fähigkeiten, die das Profil als Führungskraft jedoch unzweifelhaft ausformen.

Um als Führungskraft über das vorhandene fachliche (und technokratische) Niveau hinaus zu wachsen, muss die mentale Einsicht gefördert werden, sich nicht mehr nur linear weiter entwickeln zu wollen (also das auszubauen, was ohnehin schon als Stärke vorhanden ist), sondern komplementäre Fähigkeiten wie Glaubwürdigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit u. a. zu entwickeln.

Die Anforderungen an Unternehmen und an ihre Führungskräfte ändern sich gegenwärtig tiefgreifender und radikaler als noch vor zehn Jahren. Die neuen Anforderungen sind vor allem ein »offensives Wahrnehmen von Komplexität, Vernetzung, Ganzheitlichkeit und Dynamik. Außerdem das Meistern von Ungewissheit, Unberechenbarkeit und Unvorhersehbarkeit. Bisherige Erfahrungen bringen da immer weniger und zum Teil ganz falsche Orientierung« (Malik, 2012).

Aus dieser Sicht verändern sich die Erwartungen an Anforderungsprofile, an Coaching und Training, an Rekrutierungsvorhaben. Viele der heute noch etablierten Methoden und Instrumente wird es in ein paar Jahren nicht mehr geben: starre und formal aufgesetzte Anforderungskataloge, Führungskräfte-Trainings »von der Stange«, Coaching in Unkenntnis der realen betrieblichen Aufgaben / Umfeldwidersprüche / Entwicklungsfreiräume bzw. -Barrieren, Assessment Center.

Stattdessen werden zunehmend unterstützende Instrumente und Methoden erforderlich sein, die das Herangehen an sich ändernde Situationen und Aufgaben, die Multi-Aktionsfähigkeit einer Person, den Umgang mit Widersprüchen, das Interesse, die eigene Effektivität zu verbessern sowie die Fähigkeit, Vertrauen zu schaffen, die Fähigkeit zur Selbstmotivation, zur Selbstregulierung, zur Selbstorganisation feststellen und entwickeln (Malik, 2012). Die Betonung der »Selbstorganisation« führt direkt zu **Kompetenzen**, die zunehmend als Selbstorganisationsvoraussetzungen betrachtet werden. Das ist etwas ganz anderes als die Suche nach scheinbar erforderlichen Persönlichkeitseigenschaften und die Ableitung von linearen Kompetenzentwicklungen.

In den letzten fünfzehn Jahren – und insbesondere in den zurückliegenden zehn Jahren – bekannten sich immer mehr große Unternehmen zu Formen eines Kompetenzmanagements, allerdings noch weitgehend verfangen im alten, rückwärts gerichteten Denken bei der Lösung akuter Probleme und zudem viel zu langsam.

In diesem Zusammenhang tauchen – neben dem Fehlen grundsätzlicher künftiger Anforderungen – einige inhaltlich-methodische Fehler sowie zu eng gesetzte Maßstäbe auf. Auf fünf solcher Fehler soll kurz eingegangen werden:

- (1) Eine große Anzahl von Kompetenz-Anforderungsprofilen ist nicht (konsequent) von den unternehmensstrategischen Zielen abgeleitet und steht parallel zu den Unternehmenszielen. Und es gibt auch keine periodische Überprüfung und Anpassung der Anforderungsprofile an sich ändernde Unternehmensziele.
- (2) Die Anforderungen im Einzelnen schwanken zwischen »undifferenziert-allgemein« für »die« Führungskräfte im Allgemeinen und »überdifferenziert-unrealistisch«.
- (3) Die Anforderungen verwischen häufig Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten. Die Überbetonung von Eigenschaften steht im Widerspruch zum Kompetenzverständnis, das Kompetenzen als Selbstorganisationsvoraussetzungen, Handlungsfähigkeiten bezeichnet. Anforderungen im Sinne von Fähigkeiten bedürfen konkreter quantitativer Maßstäbe bei konkreter Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Funktions- und Tätigkeitsgruppen. Diese Differenzierung liegt häufig nicht vor und Beurteilungen verbleiben auf einer qualitativen Beschreibungsebene.

- (4) »Führungskompetenz« wird entweder mit ein oder mehreren – jedoch letztlich wenigen – Kurzbeschreibungen zu einer Einschätzung vorgegeben. Oder es wird eine Vielzahl von Einzelbeschreibungen, die sich zum Teil inhaltlich widersprechen oder ausschließen, vorgegeben, die – zumal Einweisungen der einschätzenden Personen selten erfolgen – zu widersprüchlichen und undifferenzierten Einschätzungen führen können.

Beispiele für inhaltlich nicht konsistente bzw. gar widersprüchliche Aussagebündelungen sind zum Beispiel bei Zenger et al. (2011) zu finden:

BEISPIEL 1 Kompetenz »Verfügt über technisches/fachliches Wissen« – untersetzt durch

- »Ergreift Initiative«
- »entwickelt andere weiter«
- »ist ehrlich und integer«
- »handelt im Interesse des Teams«
- ...

Was hat das alles mit der Feststellung eines Wissensstandes zu tun?

BEISPIEL 2: Kompetenz »Knüpft Beziehungen«

- »Entwickelt seine Fähigkeiten weiter«
- »demonstriert Optimismus«
- »bietet Anerkennung und Belohnung«
- »ist ehrlich und integer«
- »hört zu«
- ...

Auch hier scheint die Zuordnung einzelner Fähigkeiten zu der angesagten Schlüsselkompetenz recht willkürlich vollzogen zu sein.

- (5) Soll-Punktwerte werden überbetont. So wird dem allzu häufig anzutreffenden Alltagsverständnis zufolge erwartet, dass eine Führungskraft nach Möglichkeit bei »allen« geforderten Kompetenzerfordernissen überdurchschnittliche Einschätzungen erhält. Tatsächlich aber wäre eine Ausgewogenheit von Fähigkeiten anzustreben. Und es muss auch berücksichtigt werden, dass Schwächen hier durch Stärken dort kompensiert werden können. Überall herausragende Fähigkeitsausprägungen zu haben, ist eine unrealistische und sogar entwicklungshemmende Forderung. Hier scheint die Orientierung an übersituativen Persönlichkeitseigenschaften und nicht so sehr an entwickelbaren Fähigkeiten zu dominieren. Eine Person kann für eine bestimmte Funktion als High Potential gelten, für eine andere Funktion jedoch nur durchschnittlich geeignet sein. Um das feststellen zu können, werden quantifizierbare Sollprofile, kompetenzermittelnde Verfahren sowie ein Vergleich zwischen Soll und Ist notwendig. In der betrieblichen

Praxis fehlt das entweder, oder die vorhandenen Sollprofile sind vergangenheitsorientiert. Andererseits ist ein »zu viel« ebenfalls nicht wünschenswert. Jede Stärke kann zu einer Schwäche werden, wenn die jeweilige Stärke übertrieben wird. Es ist also sehr sensibel festzustellen, wie viel Stärke für die eine oder andere Tätigkeits- bzw. Funktionsgruppe wünschenswert ist und ab wann die Stärken überproportional zu den Anforderungen ausgeprägt sind und – aus der Sicht der spezifischen Anforderungen – in (Verhaltens-) Schwächen übergehen.

3 SELBSTMOTIVIERTE ENTWICKLUNG VON FÜHRUNGSKOMPETENZ

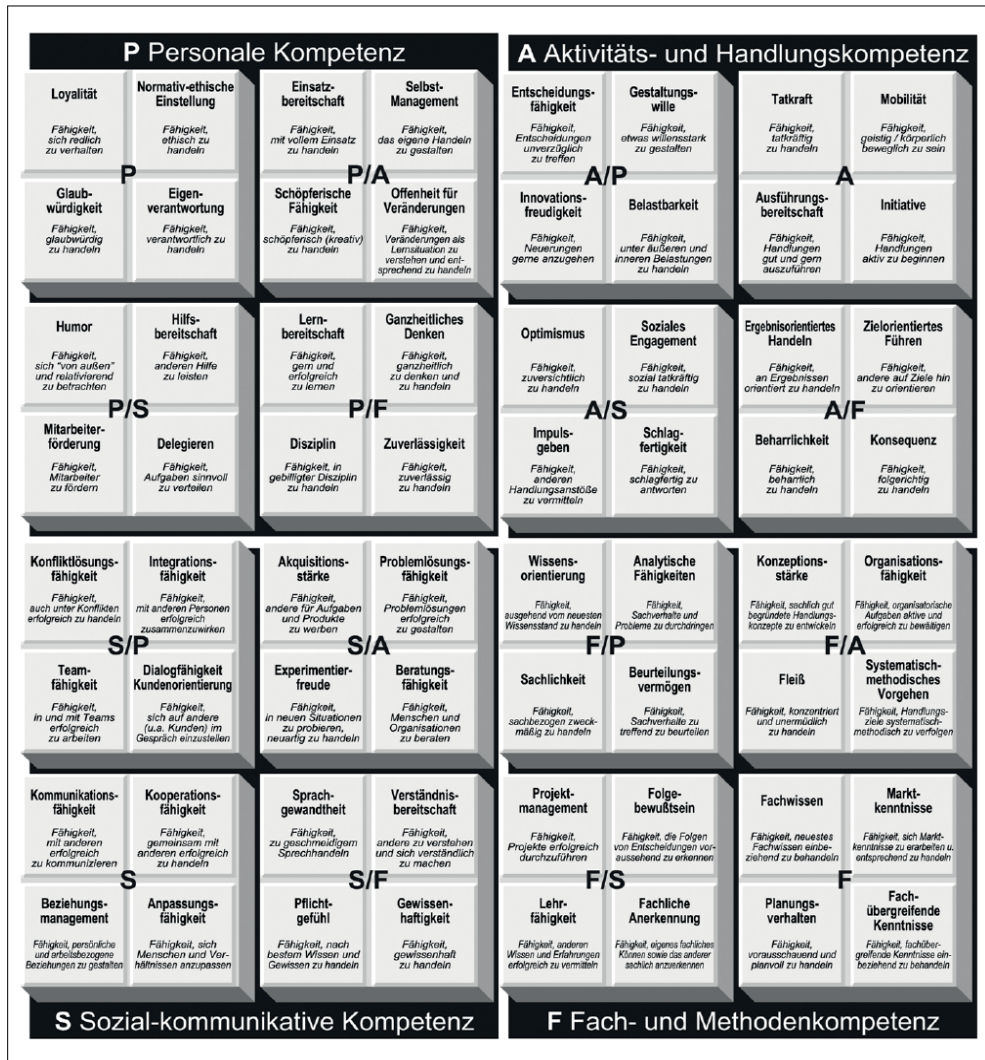
Im Folgenden soll darüber nachgedacht werden, *wie* Führungskompetenz ausgebaut werden kann. Dabei wird von einem Vier-Ebenen-Modell der Kompetenzen ausgegangen:

1. Metakompetenzen (zum Beispiel Selbstreflexionsfähigkeit)
2. Vier Grund- oder Basiskompetenzgruppen (Personale Kompetenz, Aktivitäts- / Handlungskompetenz, Fach- und Methodenkompetenz, Sozial-kommunikative Kompetenz)
3. 64 detailliert abgeleitete Schlüsselkompetenzen (Abb.1)
4. Querschnittskompetenzen.

Führungskompetenz ist eine Querschnittskompetenz mit empirisch belegten 16 Schlüsselkompetenzen. Wir gehen nun von folgenden Prämissen zur Kompetenzentwicklung aus:

ERSTENS Es gilt, eine performancesteigernde Ausgewogenheit von Schlüsselkompetenzen und den damit verbundenen einzelnen kontentabhängigen Fähigkeiten herzustellen. Das heißt auch: Lauter »Alphatiere« können eine Organisation kaputt agieren. Führungskräfte jedoch, die einige besonders herausragende Schlüsselkompetenzen für die Organisation einbringen und die auf dieser Grundlage einzelne andere Schlüsselkompetenzen und Fähigkeiten entwickeln wollen und können, sind ein Gewinn für jede Organisation. Und wenn sich unterschiedliche Führungskräfte in einer Organisation betr. ihres Kompetenz-Mix, ihrer besonders ausgeprägten Stärken und Fähigkeiten bewusst ergänzen, dann wird ein optimaler Zustand, eine produktive Synergie erreicht.

Das gilt ebenso für die Rekrutierung. Statt nach »den optimalen« Vertriebsleuten zu suchen, die letztlich wie geklont erscheinen, sollte nach den herausstechenden Fähigkeiten der Bewerber – verglichen an zukunftsorientierten Soll-Profilen – und ihre Ergänzungen im Team, nach herstellbaren Synergien und Entwicklungsmöglichkeiten im Team gesucht werden. Der spätere Leistungsakzent



verschiebt sich somit auf die Koordinierung, Vernetzung der unterschiedlichen Fähigkeiten und deren Fokussierung auf gemeinsame Ziele und anzustrebende Ergebnisse. Das gilt gleichermaßen für Führungskräfte und ihr Zusammenwirken im Kreis der Führungskräfte.

ZWEITENS Es gilt nicht so sehr, einerseits immer besser werden zu wollen in Kompetenzen, in denen man ohnehin schon hervorsticht. Andererseits sollen sich Führungskräfte auch nicht darin verlieren, mit aller Macht einmal erkannte Schwächen oder kritische Bewertungen verändern oder aber verdecken zu wollen – es sei denn, sie sind tatsächlich gravierend und mit dem Auftreten einer Führungskraft unvereinbar. Stattdessen sollten – ausgehend von den vorhandenen Stärken – einige weitere Stärken und Fähigkeiten entwickelt werden. Letztere lassen die noch vertretbaren Schwächen kleiner erscheinen.

DRITTENS Um über die eigenen Stärken und Schwächen ein realistisches Bild zu erhalten, bedarf es der Befragung Dritter zu den eigenen besonders sichtbaren Kompetenzen, Stärken, Schwächen. Analog zu einer betriebswirtschaftlichen Bilanzbetrachtung können auch Kompetenzbilanzen erstellt werden. Dazu bedarf es des quantitativen Vergleichs von **Handlungserwartungen** (Was nehme ich mir vor? Was will ich wie ausgeprägt erreichen? Was ist mein Ziel? Welches Ergebnis strebe ich an?), **Handlungsvollzug** (Was mache ich konkret zur Zielerreichung? Was investiere ich an Kraft, Energie, Zeit, um das angestrebte Ergebnis zu erreichen?), **Handlungsergebnis** (Was habe ich erreicht? Wie wirke ich auf andere? Wie sehen andere meinen Erfolg? Welche Resultate/Spuren habe ich erreicht bzw. gelegt?).

Während der Einzelne über die eigenen Handlungserwartungen und den Handlungsvollzug bei konzentriertem Nachdenken relativ realistisch befinden kann, wird es allgemein schwer, das Handlungsergebnis genauer zu bewerten.

Hier sind Einschätzungen durch Dritte und deren Feedback angebracht. Aus dem Vergleich von Handlungserwartung und Handlungsergebnis, der dem Vergleich von Input : Output bzw. Soll : Ist entspricht, lässt sich vieles über den Effizienzgrad dieser Kompetenzbilanz ableiten und zugleich wichtige Bestätigungs- oder Entwicklungsimpulse ableiten. Für solche Vergleiche bieten sich die Kompetenzfeststellungs- und Entwicklungsverfahren KODE® und KODE®X an (www.act-sk.com.de).

VIERTENS Es verlieren sich viele der eingesetzten Führungskräfte in ihrer »tatkraftigen Fachexpertenschaft«. Das gewährleistet jedoch noch lange nicht, dass sie ihren zusätzlichen Führungsaufgaben gewachsen wären. Sie sollten lieber wissen, welche Aufgaben sie als Führungskräfte priorisieren, welche Führungsinstrumente sie kennen und beherrschen sollten und welche Fähigkeiten und Stärken sie noch bewusster bzw. konsequenter entwickeln müssten. Dabei könnte gelten: Wenn zwei bis vier der für die Organisation wichtigsten Kompetenzanforderungen überdurchschnittlich erfüllt werden und weitere zwei bis vier Kompetenzen in Kombination mit besonders stark ausgeprägten sichtbar für alle entwickelt werden (können), dann gehören diese Führungskräfte zur Top-Gruppe. Letzteres ergibt sich aus zwei Gründen:

- (A)** Diese Führungskräfte demonstrieren erfolgreich »Lernbereitschaft«, »Offenheit gegenüber neuen Anforderungen«, persönliche »Belastbarkeit« und »Loyalität gegenüber den organisationalen Erfordernissen«. Diese persönlichen Voraussetzungen werden künftig ein besonders starkes Gewicht erhalten.
- (B)** Auf diese Weise ausgewählte oder so vorbereitete Führungskräfte entwickeln sich nicht »allgemein« und undifferenziert, sondern in Abhängigkeit von den konkreten Kompetenzanforderungen, von den Bedürfnissen und Erwartungen der Organisation und der konkreten Funktions- und Handlungsebene (Team, Bereich...).

Entscheidend ist, dass die jeweilige Führungskraft die Kompetenzanforderungen an ihre Funktion und Tätigkeit kennt – und dazu liefert die betriebliche Praxis gegenwärtig noch viel zu wenig.

Auf der Grundlage einer Mehrfach-Expertenbefragung mit der Delphi-Technik (8 Management-Wissenschaftler, 9 national und international hervorragende Führungskräfte, 6 Weiterbildnern auf dem Gebiet »Führung« und 7 Coaches für Führungskräfte) wurde folgendes allgemeine Sollprofil für Führungskompetenz im Sinne einer Querschnittskompetenz entwickelt (Heyse/Erpenbeck, 2007):

	Einschätzungsskala															
	weniger ausgeprägt	teilweise ausgeprägt	ausgeprägt	deutlich ausgeprägt	stark ausgeprägt	sehr stark ausgeprägt	übermäßig ausgeprägt									
1. Glaubwürdigkeit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
2. Kommunikationsfähigkeit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
3. Ergebnisorientiertes Handeln	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
4. Mitarbeiterförderung	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
5. Zielorientiertes Führen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
6. Eigenverantwortung	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
7. Entscheidungsfähigkeit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
8. Organisationsfähigkeit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
9. Integrationsfähigkeit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
10. Tatkraft	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
11. Belastbarkeit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
12. Delegieren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
13. Selbstmanagement	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
14. Beurteilungsvermögen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
15. Impulsgehen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
16. Konzeptionsstärke	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				

Dieses Querschnittsprofil weist einerseits 16 geforderte Schlüsselkompetenzen auf. Ferner werden »Kompetenzkorridore«, die zugleich als Entwicklungsbreiten bezeichnet werden, dargestellt. Die Führungskräfte sollten nach Möglichkeit Werte mindestens am linken Korridorrand aufweisen und können sich dann innerhalb der Korridore noch weiter entwickeln. Nach der Lage der Korridore sind folgende Schlüsselkompetenzen am wichtigsten:

- *Ergebnisorientiertes Handeln* (Erstrebte Ergebnisse auch unter schwierigen Bedingungen mit ungewissem Ausgang nicht aus dem Auge verlieren)
- *Zielorientiertes Führen* (Klare Ziele stellen und kommunizieren; Ziele im Realisierungsprozess präzisieren, neuen Situationen anpassen)
- *Glaubwürdigkeit* (im Ringen um neue Einsichten, Geradlinigkeit)
- *Entscheidungsfähigkeit* (unter zunehmender Komplexität, Dynamik, Unsicherheit, Ungewissheit)
- *Tatkraft* (selbstmotiviertes, eigeninitiiertes Übernehmen von neuen schwierigen Aufgaben und Mitreißen anderer).

Die künftigen Anforderungen zeigen sich darüber hinaus bei allen weiteren Schlüsselkompetenzen. So schließt die Kommunikationsfähigkeit zum Beispiel das Ansprechen von Widersprüchen, die Reflexion von Situationen mit erhöhter Unsicherheit und unvorhersehbaren Folgen, hohe Klarheit und Verständlichkeit und motivierende mündliche und schriftliche Orientierungen ein.

Die Schlüsselkompetenz Delegieren wiederum schließt die Entwicklung von Mitarbeitern »auf Augenhöhe« mit anspruchsvollen Aufgaben ein, das bewusste Delegieren von Vertrauen.

Dieses allgemeine Querschnittsprofil Führungskompetenz kann als allgemeiner Indikator für Führungsfähigkeit verwendet werden – zum Beispiel in der Aus- und Weiterbildung. Im organisationskonkreten Fall muss allerdings analysiert werden, welche strategischen Unternehmensziele der Organisation welche Schlüsselkompetenzen bedingen, welche Kompetenzen schon sehr gut ausgeprägt sind und welche künftig unbedingt verstärkt werden oder hinzu kommen sollten. Insofern müssen organisationskonkrete eigene Sollprofile für die verschiedenen Führungsfunktionen entwickelt werden.

4 SELBSTCOACHING UND -TRAINING

Unserem Modell der Kompetenzentwicklung kommt das Selbstmanagement-Modell von Zenger et al. (2011) nahe. Es geht von ähnlichen Prämissen aus. Ein wichtiger Grundsatz lautet: *Nutzen Sie die Wechselwirkung. Die Verbesserung der eigenen Kompetenzen und Stärken entsteht durch die Kombination mehrerer Aktivitäten und Fähigkeitsentwicklungen – aufbauend auf einigen hervorstechenden Kompetenzen und Stärken.*

Führungskräfte können ihre Schlüsselkompetenzen und Stärken schrittweise auf- und ausbauen. Der Beginn ist stets die Ermittlung der vorhandenen Kompetenzen und Stärken, die über die fachlichen Stärken hinausführen. Solch eine Ist-Analyse sollte sowohl eine differenzierte Selbst- als auch nach Möglichkeit eine oder mehrere Fremdeinschätzungen sowie den Vergleich an einem Sollprofil einschließen. Das kann über die Verfahren KODE® oder KODE®X erfolgen.

Eine andere Möglichkeit besteht in der Arbeit mit einer Auswahl- und Beurteilungstabelle:

(1) Schlüsselkompetenz	(2) Wo fühle ich mich <u>besonders</u> stark?	3) Wo sehen andere meine <u>besonderen</u> Stärken?	(4) Worauf legt meine Organisation heute und künftig <u>besonderen</u> Wert?	(5) <u>Summe</u>
1. Glaubwürdigkeit				
2. Kommunikationsfähigkeit				
3. Ergebnisorientiertes Handeln				
4. Mitarbeiterförderung				
5. Zielorientiertes Führen				
6. Eigenverantwortung				
7. Entscheidungsfähigkeit				
8. Organisationsfähigkeit				
9. Integrationsfähigkeit				
10. Tatkraft				
11. Belastbarkeit				
12. Delegieren				
13. Selbstmanagement				
14. Beurteilungsvermögen				
15. Impulsgeben				
16. Konzeptionsstärke				

Tabelle 1 | Auswahl- und Beurteilungstabelle

4.1 SCHRITTFOLGE: ARBEIT MIT DER TABELLE

SCHRITT 1 Die leere Tabelle wird mit der direkten Führungskraft und – sofern im Unternehmen vorhanden – einem Vertreter der Personalentwicklung unter dem Gesichtspunkt der besonderen Bedeutung für die Organisation durchgesprochen. Die Schlüsselkompetenzen, auf die die Organisation besonderen Wert legt, werden in Spalte 4 angekreuzt.

SCHRITT 2 Ebenfalls werden zwei bis drei Personen unabhängig voneinander leere Tabellen vorgelegt und gebeten, in Spalte 3 die Schlüsselkompetenzen anzukreuzen, die bei der zu bewertenden Führungskraft besonders ausgeprägt sind. Parallel führt diese Führungskraft in einer weiteren Tabelle in Spalte 2 eine Selbsteinschätzung durch. Dabei werden die besonders ausgeprägten Schlüsselkompetenzen im Sinne einer Ist-Einschätzung angekreuzt (Keine »Sollte«- oder »Könnte«-Einschätzungen).

SCHRITT 3 Die Führungskraft überträgt nun alle Kreuze in eine neue Tabelle. Damit erkennt sie, wie die eigene Kompetenzlandschaft von anderen Personen gesehen wird, wo es Übereinstimmung und Differenzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen gibt. Schließlich vergleicht die Person die Ergebnisse am Bedarf der Organisation (Spalte 4).

Aus Tabelle 2 wird deutlich, dass gegenwärtig aus der Sicht der Organisation bei drei Schlüsselkompetenzen Entwicklungsbedarf besteht, dem die Führungskraft jedoch in einem Fall aus der Sicht der Fremdeinschätzungen und in zwei Fällen aus der Sicht sowohl der Fremd- als auch der Selbsteinschätzungen noch nicht in der erwarteten Stärke nachkommt.

SCHRITT 4 Die Führungskraft konzentriert sich auf ein bis zwei vorhandene, besonders ausgeprägte Stärken und überlegt, in welcher Kombination mit noch zu entwickelnden Schlüsselkompetenzen diese in den kommenden drei Monaten besonders genutzt werden sollen. Im Mittelpunkt steht nicht die Anzahl entwickelter Fähigkeiten, sondern die Kombination von Fähigkeiten mit der damit verbundenen erstaunlichen Effizienzsteigerung.

(1) <u>Schlüsselkompetenz</u>	(2) Wo fühle ich mich <u>besonders</u> stark?	3) Wo sehen andere meine <u>besonderen</u> Stärken?	(4) Worauf legt meine Organisation heute und künftig <u>besonderen</u> Wert?	(5) <u>Summe</u>
1. Glaubwürdigkeit	x		x	2
2. Kommunikationsfähigkeit			x	1 (!)
3. Ergebnisorientiertes Handeln			x	1 (!)
4. Mitarbeiterförderung	x		x	2
5. Zielorientiertes Führen				
6. <u>Eigenverantwortung</u>	x	x	x	3
7. Entscheidungsfähigkeit				
8. Organisationsfähigkeit	x		x	3
9. Integrationsfähigkeit				
10. <u>Tatkraft</u>	x	x	x	3
11. Belastbarkeit	x		x	2
12. Delegieren				
13. Selbstmanagement	x			1
14. Beurteilungsvermögen	x	x		2
15. Impulsgeben				
16. <u>Konzeptionsstärke</u>	x	x	x	3

Tabelle 2 | Soll- und Ist-Vergleich

Die Person entscheidet sich für ein bis zwei Schlüsselkompetenzen, die sie in den kommenden drei Monaten bewusst stärken bzw. erweitern möchte. Dazu informiert sich die Führungskraft über zu bevorzugende Fähigkeiten, auf die sie sich in der Folgezeit besonders konzentrieren wird und auch Feedback-Möglichkeiten nutzt:

SCHLÜSSELKOMPETENZ GLAUBWÜRDIGKEIT

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Gibt erlebte und beobachtete Situationen, Sachverhalte und Bewertungen zutreffend und einsichtig wider
- überzeugt durch persönliche Gelassenheit und Stabilität von der Richtigkeit der eigenen Sichtweise
- motiviert andere durch eigenes vorbildliches Handeln
- gibt Fehler und Schwächen offen zu und korrigiert die eigene Sicht beim Auftreten neuer Fakten oder stimmiger Argumente
- gibt Fehler und Schwächen offen zu und ist durchaus bereit, die eigene Sicht beim Auftreten neuer Fakten oder stimmiger Argumente zu korrigieren
- begreift Kontinuität und persönliche Berechenbarkeit als wichtige Werte
- nimmt Verantwortung aus freier Entscheidung wahr und ist bei der Lösung schwieriger Aufgaben gewissenhaft, gründlich und umsichtig

SCHLÜSSELKOMPETENZ KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Geht auf andere offen und wohlwollend zu, knüpft schnell Kontakte und baut sie aus
- handelt mit Wertschätzung gegenüber den Kommunikationspartnern
- hört gut zu und geht auf Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und frustrationstolerant
- agiert redegewandt, hat Verhandlungsgeschick, spricht und schreibt verständlich und drückt sich partnergerecht aus
- ist von den eigenen Argumenten überzeugt und vertritt sie mit hoher Überzeugungs-fähigkeit
- baut durch die eigene ausgeprägte Kommunikationsbereitschaft und die gute Kommunikationsfähigkeit schnell Kontakte auf, erfährt viel und lässt sich durch innovative Ideen und Vorschläge anregen
- verfügt über diplomatisches Geschick und zeigt hohe Wertschätzung gegenüber ihren Gesprächspartnern
- hört gut zu und geht differenziert auf die Gesprächspartner ein
- lockert verkrampfte Situationen durch freundliches kommunikatives Auftreten und Optimismus auf

SCHLÜSSELKOMPETENZ ERGEBNISORIENTIERTES HANDELN

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Verfolgt und realisiert Ziele konsequent und mit großer Willensstärke, Beharrlichkeit und Aktivität und gibt sich erst zufrieden, wenn klare Ergebnisse vorliegen
- legt bei zeitweiligen Schwierigkeiten bei der Sicherung von Ergebnissen eine große Ausdauer an den Tag
- motiviert sich durch die Erwartung konkreter Ergebnisse und die beharrliche Zielverfolgung
- richtet das eigene Wirken auf klar beschriebene Ziele und Resultate und nicht auf spontane Aktionen aus
- vermeidet – auch außerhalb der Arbeitssphäre – oberflächliche Kompromisse
- setzt das als richtig Erkannte möglichst schnell und energisch durch
- analysiert die sachlichen Gegebenheiten und Möglichkeiten des Handelns umfassend und hält Emotionen und Wertungen aus sachlichen Analysen heraus
- analysiert Widersprüche tiefgründig, um eigene Handlungsmöglichkeiten zu erkennen
- überwindet auftretende Widerstände, Belastungen und Hindernisse standhaft und hartnäckig
- handelt richtungsweisend und im eigenen Engagement verlässlich
- wird durch die Erwartung konkreter Ergebnisse motiviert und legt bei zeitweiligen Schwierigkeiten im Rahmen der Ergebnissicherung große Ausdauer an den Tag
- gibt sich nicht mit Teillösungen zufrieden, sondern sucht den systematischen Zusammenhang von Lösungsmöglichkeiten
- agiert beharrlich, um einmal gefundene Lösungen durchzusetzen, ist gleichermaßen flexibel genug, neue Anregungen und Ideen in das eigene Konzept zu integrieren
- realisiert Lösungen mit viel Willensstärke und Tatkraft
- beeinflusst als gestaltbar erkannte Zusammenhänge tatkräftig
- setzt sich engagiert für gute Arbeitsergebnisse ein übernimmt auch weniger attraktive (Routine-) Aufgaben, wenn sie zur Tätigkeit gehören und nicht delegierbar sind

SCHLÜSSELKOMPETENZ MITARBEITERFÖRDERUNG

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Unterstützt Dritte in ihrer eigenen Entwicklung uneigennützig durch Rat und Tat
- fühlt sich stark in andere ein und setzt sich aktiv für diese ein
- praktiziert Mitarbeiter-/Kollegenförderungen als persönliches Anliegen und als Mittel, um die soziale Kooperation und Kommunikation zu verbessern
- unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung von anderen – auch außerhalb der unmittelbaren Arbeitserfordernisse
- setzt sich für die Rechte Dritter ein und ist sehr solidarisch
- bezieht andere in Entscheidungsprozesse ein, kommuniziert offen und bindet andere in Verantwortung ein

- schätzt die Stärken und Schwächen von Mitarbeitern (in beruflichen wie auch in ehrenamtlichen Bereichen) differenziert ein und fördert unvoreingenommen und aktiv die Entwicklung von Mitarbeitern
- überträgt persönliche Verantwortung gezielt auf andere mit dem Ziel der Verbesserung der Zusammenarbeit, regt sie an und ermutigt sie zur Selbstständigkeit

SCHLÜSSELKOMPETENZ ZIELORIENTIERTES FÜHREN

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Verfolgt und realisiert Ziele konsequent und mit großer Willensstärke, Beharrlichkeit und Aktivität und gibt sich erst zufrieden, wenn klare Ergebnisse vorliegen
- nimmt auf alle Teilaspekte des zum Ziel führenden Handelns aktiv Einfluss
- schwört auch andere auf die Ziele ein und bündelt die Aktivitäten auf die Ziele zu
- verfügt über das zur Zielsetzung und -Realisierung notwendige Sach- und Methodenwissen und setzt dieses aktiv ein
- richtet das eigene Wirken auf klar beschriebene Ziele und Resultate und nicht auf spontane Aktionen aus
- vermittelt anderen die Ziele plausibel und achtet darauf, dass diese die Ziele kennen und mittragen
- geht konsequent vor und verfolgt das als richtig erkannte Ziel ohne Umschweife
- engagiert sich stark für Ziele, die wichtig und interessant sind, und nimmt vielfältige Belastungen (sowohl quantitativ als auch qualitativ) auf sich und auch Auseinandersetzungen mit Dritten in Kauf

SCHLÜSSELKOMPETENZ EIGENVERANTWORTUNG

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Nimmt Verantwortung für das Unternehmen und die Mitarbeiter aus freier Entscheidung wahr
- baut auf eine innere Haltung, die sich in konsequent verantwortungsbewußtem sittlichen Handeln ausdrückt
- nimmt die Verantwortung umfassend wahr: für Menschen, Aufgaben, Budget, Umwelt...
- steht für das eigene Handeln ein
- motiviert andere durch eigenes vorbildliches verantwortungsvolles Handeln
- unterstützt andere bei der Wahrnehmung eigener Verantwortung
- arbeitet bei der Übertragung von Aufträgen Ziel- und Aufgabenstellung, Termine und Produkt-/Prozessverantwortung der Mitarbeiter heraus und kontrolliert die Einhaltung

SCHLÜSSELKOMPETENZ ENTSCHEIDUNGSFÄHIGKEIT

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Beachtet bei der Entscheidungsvorbereitung Alternativen und beurteilt diese fachlich-inhaltlich wie auch wertemäßig und nach ihren sozialen Verträglichkeiten
- verlässt sich in Fällen nicht berechenbarer Entscheidungen auf den eigenen umfassenden Erfahrungshintergrund und handelt aktiv

- erträgt und bewältigt Unbestimmtheiten und Widersprüche, die sich bei der Erledigung von Aufgaben ergeben, und hält auch unter komplizierten Bedingungen an Vorhaben fest
- entwickelt eigene Zielvorstellungen und Ideen, setzt sich aktiv dafür ein, die Aufgaben und Arbeiten zum Erfolg zu bringen
- verhält sich Neuem gegenüber auch außerhalb der Arbeitssphäre, im sozialen Umfeld, im Freizeitbereich und in der Privatsphäre sehr aufgeschlossen
- setzt deutliche Prioritäten, um zu handeln; konzentriert sich auf das Wesentliche und holt vor Entscheidungen die Meinung kompetenter, veränderungsoffener Personen ein
- verlässt sich in Fällen nicht berechenbarer Entscheidungen auf den eigenen umfassenden Erfahrungshintergrund und handelt aktiv

SCHLÜSSELKOMPETENZ ORGANISATIONSFÄHIGKEIT

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Strukturiert umfangreiche Aufgaben gut und steuert sie dann entsprechend
- erkennt und nutzt die beeinflussbaren Parameter organisatorischer Zusammenhänge tatkräftig
- führt erfolgreich neue Organisationsformen und –Beziehungen in die organisationale Praxis ein
- beeinflusst und gestaltet als gestaltbar erkannte Zusammenhänge tatkräftig
- setzt sich erfolgreich für neue Organisationsformen und -beziehungen in der organisationalen Praxis sowie für die Veränderung solcher ein, die sich überholt haben
- verhält sich offen gegenüber Anregungen und Vorschlägen, sofern deutlich ist, dass die bisherigen Organisationsformen / Herangehensweisen / Methoden / Instrumente nicht mehr den Anforderungen genügen und die Vorschläge sachlich herangetragen werden

SCHLÜSSELKOMPETENZ INTEGRATIONSFÄHIGKEIT

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Schafft die institutionellen Rahmenbedingungen der Integration mit und nutzt sie aktiv
- verankert die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit von Integration fest im persönlichen Werte- und Normensystem
- führt konfliktäre Gespräche mit Kollegen, Führungskräften, Kunden... sensibel und hält Konflikte aus; ist einsichtig und tolerant genug, um andere Interessen unvoreingenommen zu prüfen und die eigenen kritisch zu hinterfragen
- bindet anderer Sichtweisen und Meinungen in die Gruppenprozesse ein
- bündelt zielorientiert unterschiedliche soziale Bestrebungen, Interessen und Handlungen; setzt erfolgreich Methoden ein, psychische und Handlungskonflikte rechtzeitig zu erkennen, und sie zu neutralisieren
- hört gut zu und kann sich in die Lage anderer versetzen
- baut aktiv auf fest verankerte Ideale von Mitmenschlichkeit

SCHLÜSSELKOMPETENZ TATKRAFT

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Arbeitet und lernt mit starkem Antrieb
- handelt lieber, anstatt zu lange zu reflektieren, sich übermäßig zu bedenken
- packt an, ist in schwierigen Situationen als »Durchreißer« aktiv
- geht auch Ziele außerhalb des Arbeitsbereiches unaufgefordert und mit großem Engagement an
- handelt in hohem Maße selbstmotiviert
- setzt sich an die Spitze von Projekten und Aufgaben und überträgt den eigenen Willen zu Problemlösungen und schnellem Handeln auf andere; versucht, sie mitzureißen
- bevorzugt im Sinne der schnellen Durchsetzung der eigenen Vorstellungen und Lösungen das direkte Gespräch mit den maßgeblichen Personen und – wenn erforderlich – die direkte Auseinandersetzung
- geht beim Suchen nach Widerspruchslösungen Risiken ein und erweist sich als sehr dynamisch und flexibel

SCHLÜSSELKOMPETENZ BELASTBARKEIT

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Erträgt und bewältigt Unbestimmtheiten und Widersprüche, die sich bei der Aufgaben-Realisierung ergeben, und hält auch unter komplizierten Bedingungen an Vorhaben fest
- handelt auch unter zeitweiligem Stress und erhöhter Beanspruchung organisiert und macht durch das eigene vorbildliche Verhalten auch anderen Mut, sich Belastungen zu stellen und diese als Herausforderungen für die Entwicklung der eigenen Person und Leistungsfähigkeit anzunehmen
- betrachtet zurückliegende Konflikte und kritische Bewährungssituationen als persönliche Entwicklungsimpulse
- verhält sich Neuem gegenüber auch außerhalb der Arbeitssphäre, im sozialen Umfeld, im Freizeitbereich und in der Privatsphäre sehr aufgeschlossen
- stellt sich Problem- und Handlungssituationen mit offenem Ausgang bewusst und gern und bringt in solchen Situationen oft die besten und kreativsten Leistungen
- hält auch unter ungünstigen, widersprüchlichen Bedingungen an eigenen Zielen fest und nimmt die Bedingungen als Herausforderung wahr

SCHLÜSSELKOMPETENZ DELEGIEREN

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Schätzt die Stärken und die Schwächen von Mitarbeitern und Kollegen differenziert ein und delegiert dadurch sinnvoll und effektiv
- erachtet es als persönlichen Erfolg, wenn andere durch die Übernahme von anspruchsvollen Teilaufgaben selbständiger und erfolgreicher werden
- überträgt persönliche Verantwortung gezielt auf andere mit dem Ziel der Verbesserung der Zusammenarbeit, regt sie an und ermutigt sie zur Selbstständigkeit

- bindet andere ohne Misstrauen in Verantwortung ein und beteiligt sie an Entscheidungsvorbereitungen
- unterstützt aktiv selbstkritische Auseinandersetzungen der Mitarbeiter mit den eigenen Problemlösungsprozessen
- unterweist die Mitarbeiter kontinuierlich und verständlich, erhöht damit die Delegationsmöglichkeiten
- delegiert Aufgaben an andere Leistungsträger und motiviert diese

SCHLÜSSELKOMPETENZ SELBSTMANAGEMENT

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Handelt auf der Basis einer realistischen Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen
- verbessert das eigene Selbstmanagement, um sich noch effizienter zu verhalten
- handelt planvoll und überlegt – ohne durch zu große Vorsicht den eigenen Wirkungsrahmen einzuengen
- konzentriert sich auf das Wesentliche und setzt sich deutliche Ziele, um kurzfristig zu handeln
- schöpft die gegebenen Handlungsmöglichkeiten aktiv aus und versucht bewusst, sie auszuweiten
- erweitert unaufgefordert die eigenen Erfahrungen und das eigene Wissen
- kennt die eigenen Stärken und Schwächen und sucht unaufgefordert, aus eigenem Antrieb heraus nach Möglichkeiten der Stärkenentwicklung
- geht planvoll und überlegt in Situationen vor und testet die eigenen Grenzen aus, um sich weiter zu entwickeln

SCHLÜSSELKOMPETENZ BEURTEILUNGSVERMÖGEN

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Erfasst schnell neue Anforderungen und Aufgaben, beherrscht Methoden des abstrakten Denkens und kann sich klar ausdrücken
- unterscheidet prägnant Wesentliches von Unwesentlichem, verdichtet die Informationsflut und bringt Sachverhalte schnell auf den Punkt
- erkennt schnell Tendenzen und Zusammenhänge und leitet daraus die richtigen Schlüsse und Strategien ab
- geht mit Zahlen, Daten, Fakten sicher um und erkennt aus der Informations- und Datenvielfalt Wesentliches
- hat besondere Stärken in der Aufarbeitung von Daten, im Auffinden logischer und methodischer Schlussfolgerungen sowie in der Optimierung rationalen Handelns
- lernt aus den Ergebnissen und Folgen und kommt dadurch in der Beurteilungsfähigkeit selbst weiter
- Schätzt Situationen und Probleme treffend ein und spricht mit anderen vergleichend darüber
- Entwickelt auch bei unsicherem oder fehlendem Wissen überzeugende Auffassungen aufgrund eines gefestigten Erfahrungs- und Wertehintergrund

SCHLÜSSELKOMPETENZ IMPULSGEBEN

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Entwickelt gern weiterführende Ideen und ermuntert andere, sich an deren Umsetzung zu beteiligen
- ist aktiv im gemeinsamen Handeln und bringt eigene Ideen, Wissen und eigene Denkanstöße durch entsprechende Argumente ein
- begleitet und stärkt das gemeinsame Handeln im Unternehmen sowie Außenaktivitäten durch Ermunterung und Impulse
- vermittelt optimistische Überzeugungen und wirkt auf andere motivierend und aktivierend
- kommuniziert gern und unterstützt andere tatkräftig
- gibt unaufgefordert wichtige Informationen weiter und regt an

SCHLÜSSELKOMPETENZ KONZEPTIONSSTÄRKE

Einzelne Handlungsfähigkeiten, zum Beispiel:

- Nutzt das eigene Wissen und die Erfahrungen zur Entwicklung neuer Ideen und Konzepte
- ist bereit, auf dem Weg der Umsetzung von Konzepten neue Aspekte und überzeugende Argumente in das eigene Denken und Handeln aufzunehmen und bei Konzeptausarbeitungen zu berücksichtigen
- sucht den systematischen Zusammenhang von Lösungsmöglichkeiten und gibt sich nicht mit Teillösungen zufrieden
- integriert konsequent neue Trends, Anregungen, Ideen in das eigene Handlungskonzept und setzt einmal gefundene Lösungen flexibel durch
- durchdenkt unterschiedliche Lösungsszenarien und Lösungsalternativen, bespricht diese vor der Übernahme in ein Bearbeitungskonzept und verliert nicht die Ganzheit der gefundenen Lösung aus den Augen
- ist fähig, neue Produkte/Organisationsformen/Vertriebswege... zu entwerfen und entgegen Widerständen und Problemen praktisch zu realisieren
- agiert beharrlich und setzt sich dafür ein, einmal gefundene Lösungen durchzusetzen, ist aber gleichzeitig flexibel genug, neue Anregungen und Ideen in das eigene Konzept zu integrieren
- verhält sich offen gegenüber Anregungen und Vorschlägen, sofern deutlich ist, dass die bisherigen Organisationsformen/Herangehensweisen/Methoden/Instrumente nicht mehr den Anforderungen genügen und die Vorschläge sachlich herangetragen werden
- holt sich aktiv Anregungen über verschiedenste Medien und Personen

Aufbauend auf den Ergebnisse in Tab. 2 kann die interessierte Person nun eine besonders ausgeprägte Stärke mit komplementär zu entwickelnde neue Fähigkeiten bestimmen, zum Beispiel die Verbindung der eigenen »Tatkraft« mit der Verbesserung der »Kommunikationsfähigkeit« – sowohl in mündlicher wie auch in schriftlicher Hinsicht.

Dazu informiert sie sich in der Übersicht, welche einzelnen Handlungsfähigkeiten beispielsweise zur Schlüsselkompetenz »Kommunikationsfähigkeit« zählen. Sie wählt nun zwei bis drei solcher Handlungsfähigkeiten aus. In der Folgezeit nutzt sie viele Möglichkeiten zur Verbesserung der eigenen Kommunikationsfähigkeit – angefangen mit einem Training zur Verbesserung der Verständlichkeit mündlicher und schriftlicher Informationen oder eines Präsentationstrainings. Die Person informiert sich zeitgleich über Möglichkeiten des Selbsttrainings und nutzt diese für sich. Nach erfolgreicher Fähigkeitserweiterung könnte sie ein weiteres Vorgehen zum Beispiel in der Verbindung von Konzeptionsstärke und Eigenverantwortung mit zu entwickelnden Handlungsfähigkeiten der Schlüsselkompetenz »Ergebnisorientiertes Handeln« suchen.

Dieses Vorgehen sichert ein hohes Maß an selbstmotivierter und engagierter Kompetenzentwicklung – ohne dass sich die Person überfordert. Sie baut auf ihren tatsächlich vorhandenen Stärken auf und entwickelt auf diesen und mit diesen weitere Stärken. Das erinnert an einen talentierten Gärtner, der einen gesunden Obstbaum umpflanzt und veredelt.

Nach einem bestimmten Zeitraum bewussten Lernens/Probierens – etwa nach vier Monaten – kann die lernende Person wieder andere um eine Fremdeinschätzungen bitten und an den Ergebnissen sehen, ob sie die neuen Stärken auch sichtbar für Dritte vertritt. Bei erfolgreicher Rückkopplung kann sie nun weitere komplementäre Fähigkeiten entwickeln – geleitet von den besonders wichtigen Kompetenzanforderungen der Organisation.

Kompetenzen entwickeln/verstärken sich insbesondere durch folgende bewusst gewollte (gesuchte) Emotions- und Selbstmotivations-aktivierende Lernprozesse und auf folgende Art und Weise:

- Übernahme einer herausfordernden Aufgabe zusätzlich zu den laufenden Aufgaben; Lernen im Prozess der Arbeit (learning by doing). Mit der Bewältigung der zusätzlichen Aufgabe sollen auch konkrete Schlüsselkompetenzen erworben, verstärkt, erweitert werden
- Interaktives Selbsttraining und Selbstcoaching auf hohem Umsetzungsniveau (www.kompetenztrainer.com)

- Selbsttrainings mit Modulare Informations- und Trainingseinheiten (MIT) (Heyse/Erpenbeck, 2009)
- Kompetenz-Fremdcoaching
- Kompetenz-Mentoring
- Erfahrungsaustausch mit hochkompetenten Personen (Lernen an Modellpersonen, »verkürzter Erfahrungstransfer«)
- Hybrides Funktionstraining (Heyse/Ortmann, 2008)
- Externe kompetenzorientierte Talententwicklung (ebenda)
- Kompetenzentwicklung mit Web 2.0 (www.kompetenztrainer.com; Erpenbeck/Sauter, 2007).

Die heute noch mehrheitlich anzutreffenden Führungskräfte-Trainings haben den Zug des Wandels längst verpasst und werden in den nächsten Jahren verschwinden. Sie täuschen gegenwärtig noch durch Fassaden- und Begriffswechsel eine schnelle Anpassung an die Veränderungen vor, werden jedoch schneller als in der Vergangenheit ihrer Oberflächlichkeit entlarvt. Viele »modernen Führungskräfte-Trainings« haben ihre Wurzel in den 60er-80er Jahre, als es die Orientierung an den aktuellen Kompetenz-(Selbstorganisations-)Modellen überhaupt noch nicht gab, und hoffen auf die Naivität junger Führungskräfte, die meinen, dass sich Kompetenzen und Stärken nur linear entwickeln ließen und etliche formale Entwicklungsschritte voraussetzten.

ANHANG

LITERATUR

- ERPENBECK, J.; SAUTER, W.: Kompetenzentwicklung im Netz. Luchterhand Verlag, Köln 2007
- MALIK, F.: Mutige Chefs gesucht. FOCUS 4/2012, S. 67
- HEYSE, V.; ERPENBECK, J. (HRSG.): Kompetenzmanagement. Waxmann Verlag, Münster / New York / München / Berlin 2007
- HEYSE, V.; ORTMANN, S.: TalentManagement in der Praxis. Eine Anleitung mit Arbeitsblättern, Checklisten, Softwarelösungen. Waxmann Verlag, Münster / New York / München / Berlin 2008
- HEYSE, V.; ERPENBECK, J.: Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart 2009 (2. überarb. u. erweit. Auflage)
- HEYSE, V., ERPENBECK, J.; ORTMANN, S. (HRSG.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Waxmann Verlag, Münster / New York / München / Berlin 2010
- ZENGER, J. H. ET AL.: Machen Sie sich unentbehrlich. Harvard Business manager. 12/2011, S. 30 ff.

ABBILDUNGEN

1 KompetenzAtlas mit 64 Schlüsselkompetenzen	S. 217
2 Querschnittsprofil Führungskompetenz	S. 219

TABELLEN

1 Auswahl- und Beurteilungstabelle (modifiz. nach ZENGER et al./2011)	S. 221
2 Soll- und Ist-Vergleich	S. 223



STEFAN ORTMANN

COMPETENZIA

INFRASTRUKTUR ZUR KOMPETENZMESSUNG
UND -ENTWICKLUNG

INHALT

1 Vorwort 237

2 KODE® 238

3 KODE®-S 239

4 KODE®X 239

5 Poffenberger-Kodex 241

6 KODE®-KODE®X-Brücke 241

7 Kompetenzpotenzial-Portfolio 242

8 KODE® und KODE®X-Online 243

9 Fazit 245

Anhang 246

1 VORWORT

2004 entstand die Idee, die Softwarelösung »Competenzia« gemeinsam mit den KODE®-KODE®X-Verfahrensbegründern Prof. Dr. Erpenbeck und Prof. Dr. Heyse zu entwickeln.

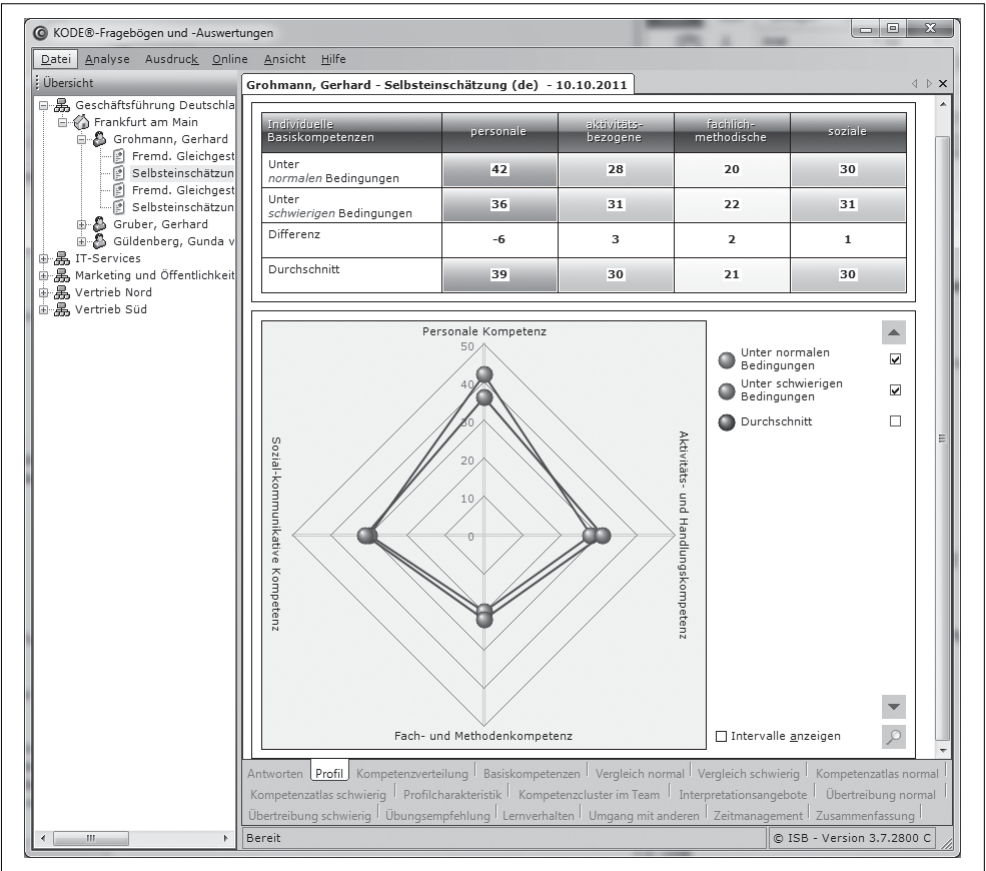
Alle Facetten der mittlerweile umfangreichen Softwarelösung zu beschreiben, würde sicherlich den Rahmen dieses Abschnittes sprengen, dennoch soll hier auf die wichtigsten Aspekte eingegangen werden.

Mit diesem Beitrag möchte der Autor dem Jubilar, den er als Forscher und Menschen gleichermaßen außerordentlich schätzt, gratulieren und wünschen, dass seine interdisziplinäre Schaffenskraft kombiniert mit seinem Faible für die moderne Informationstechnik der Fachwelt noch viele Jahre erhalten bleibt.

2 KODE®

Kompetenzdiagnostik ist eine notwendige Voraussetzung zur Kompetenzentwicklung. Beides ermöglicht KODE®. Mit Hilfe von Competenzia werden dazu Selbst- und Fremdeinschätzungen elektronisch erfasst. Eine gute Möglichkeit bietet der Browser-basierte Online-Fragebogen, der sicherstellt, dass beim (ortsunabhängigen) Ausfüllen Fehler vermieden werden und gleichzeitig alle erhobenen Daten ohne Zeitverzögerung elektronisch zur Verfügung stehen.

Nach Abschluss der Fragebogenerfassung werden die Auswertungen erstellt. Hier ergänzen sich Mensch und Computer. Während der Mensch – im Sinne von Gutenberg – dispositive Arbeiten übernimmt und Entscheidungen fällt, führt der Computer objektbezogene operative Arbeiten, wie Datenaggregationen oder kontextbezogene Visualisierungen, durch.



Als Ergebnis entstehen zielgruppenorientierte Dokumente, die sowohl auf die klassische Art und Weise (z. B. als Farbausdruck) als auch elektronisch den Empfängern zugänglich gemacht werden können.

Mit dem KODE®-Softwaremodul wird nicht nur die operative Erfassungs- und Auswertungsarbeit maßgeblich reduziert, sondern auch Ergebnisdokumente erzeugt, die den von Feedbacknehmern und Organisationen gewünschten hohen Qualitätsstandard erreichen.

3 KODE®-S

Im Rahmen der schulischen und beruflichen Orientierung besteht die Möglichkeit das KODE®-S-Verfahren einzusetzen, um Schülern bzw. Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, ihre persönlichen Stärken zu erkennen und zu dokumentieren.

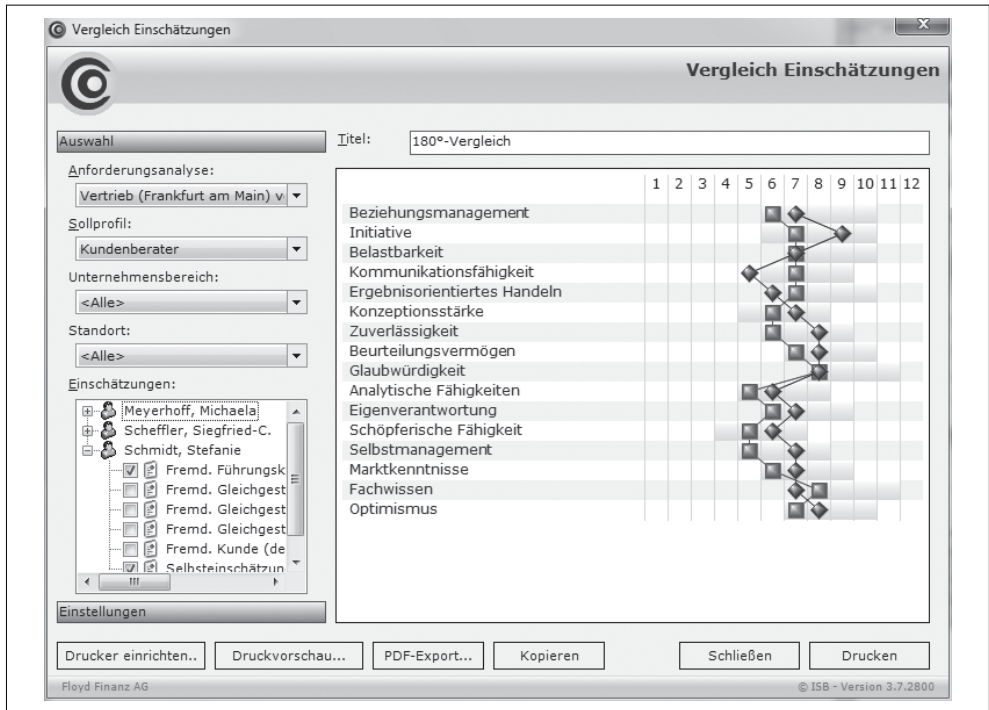
Im Kern handelt es sich dabei um das bewährte KODE®-Verfahren, jedoch erfolgte eine inhaltliche Anpassung an die Zielgruppen. Beispielsweise wurde der KODE®-Fragebogen sprachlich vereinfacht und die Kompetenzbegriffe zielgruppenspezifisch definiert und modifiziert.

4 KODE®X

KODE®X richtet sich an Führungskräfte, Verantwortliche für die Firmenstrategie und -organisation, der Personal- oder Organisationsentwicklung, Change-Agents, Personalberater und weitere Interessierte für ganzheitliche Prozess- und Organisationsberatung.

KODE®X ist wichtiger Bestandteil eines systematischen Kompetenzmanagements und verfolgt vor allem folgende Ziele:

- Ermittlung organisationsspezifischer Kompetenzerfordernisse von strategischer Bedeutung und deren Übersetzung in personenspezifische Kompetenzerfordernisse
- Ableitung von tätigkeits- bzw. aufgaben-spezifischen Kompetenzerfordernissen
- Diagnose personenspezifischer Kompetenzpotenziale und Kompetenzausprägungen und perspektivische Nutzung dieser
- Diagnose individueller Führungsqualitäten
- Vergleich der Anforderungen in Bezug auf Kernpositionen und des Erfüllungsgrades seitens der Kernpersonen
- Differenzierte Anregungen zur selbstorganisierten Kompetenzentwicklung
- Kompetenzzertifizierung



2 | KODE®X 180°-Vergleich

In Competenzia wird der vormalig formulierte papierbasierte KODE®X-Prozess nachgebildet:

- Ermittlung der relevanten 12-16 strategischen Kompetenzanforderungen
- Hinterlegung der gewählten Kompetenzen mit Identifikationsmerkmalen
- Definition von Kompetenz-Sollprofilen
- Erhebung von Selbst- und Fremdeinschätzungen
- Durchführung von Selbst-/Fremdbildvergleichen (bis zu 360°) in Bezug auf Kompetenz-Sollprofile
- Ableitung individueller Personalentwicklungsmaßnahmen

Durch seine Parametrierungsmöglichkeiten ist das KODE®X-Modul sehr gut geeignet, die organisationsspezifischen Kompetenzanforderungen abzugleichen und strategisch ausgerichtete Personalentwicklungsmaßnahmen durchzuführen.

5 »POFFENBERGER«-KODE®X

Der Psychologe Albert T. Poffenberger hat nachgewiesen, dass das Gruppenmittel aus den Einschätzungen anonymer Rater in der Regel bessere Ergebnisse aufweist, als die beste Einzelschätzung. Außerdem geht auf ihn zurück, dass die Qualität der Ergebnisse ab einer gewissen Anzahl Rater nicht mehr signifikant steigt.

Die Erkenntnisse von Poffenberger werden in der SIBE (School of International Business and Entrepreneurship) seit 2008 genutzt, um trennschärfere KODE®X-Ergebnisse herbeizuführen. Neben der Selbst-Einschätzung fließen die Einschätzungen von 7–8 Kommilitonen (Gleichgestellte) sowie auf Wunsch die Einschätzung eines Unternehmensvertreters (Führungskraft) in die KODE®X-Begutachtung ein.

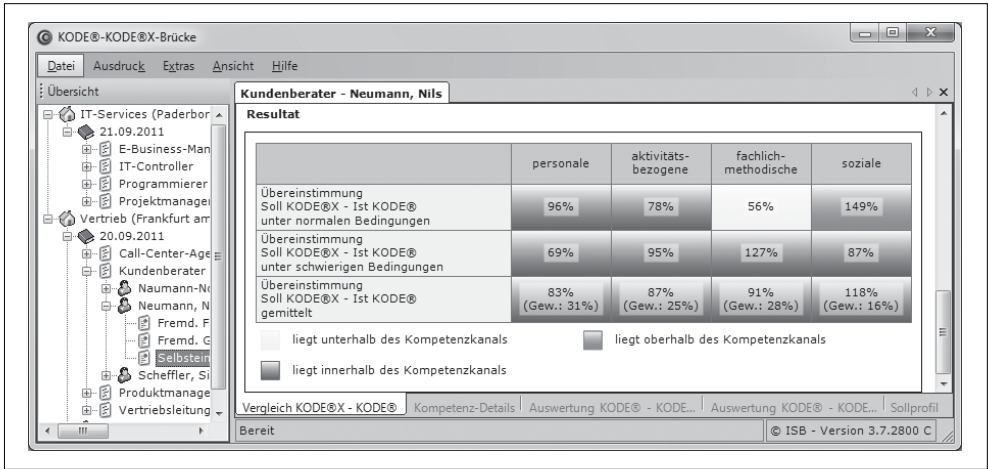
Ohne Softwarelösung – die z. B. alle Fremdeinschätzer auf Basis eines Random-Algorithmus auswählt und benachrichtigt – wäre diese Art der Auswertung kaum manuell leistbar.

Die anonymisierten Ergebnisse bilden die Basis für den sogenannten »Vertrag mit sich selbst«, in dem die Studenten konkret formulieren, wo sich die Stärken im Unternehmensumfeld zeigen und welche Stärken – durch konkrete Maßnahmen und Überprüfungsschritte untermauert – entwickelt werden sollen.

6 KODE®-KODE®X-BRÜCKE

Die Verfahren KODE® und KODE®X können über die sogenannte »Brücke« verknüpft werden.

Konkret bedeutet dies, dass KODE®-Einschätzungen mit KODE®X-Sollprofilen abgeglichen werden, um so Tendenzaussagen zur Passung der KODE®-Ergebnisse in Bezug auf strategisch relevante Kompetenzanforderungen abzuleiten.



3 | Auszug aus der KODE®-KODE®X-Brücke

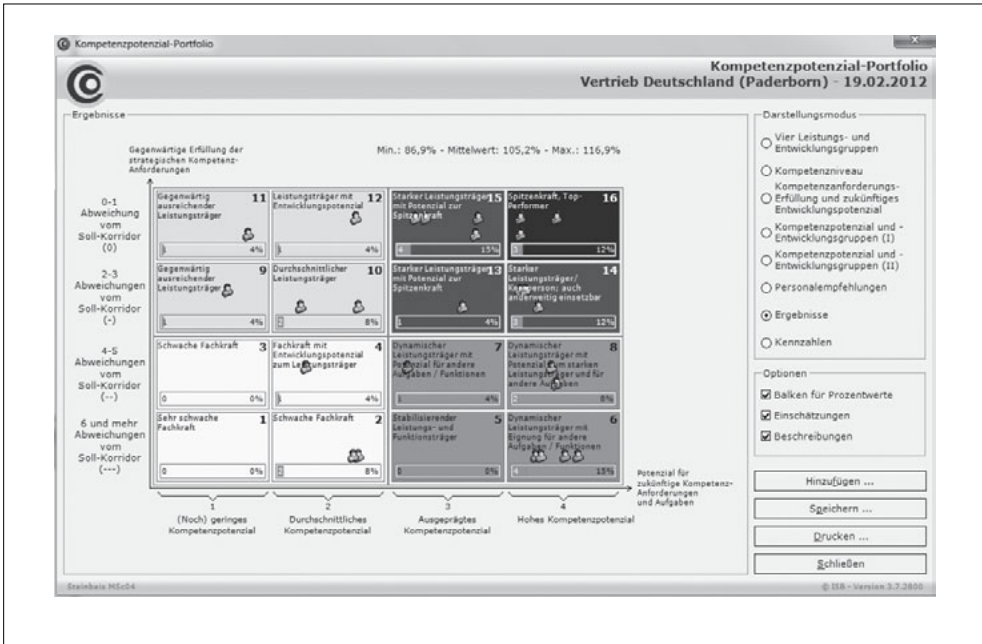
Im Ergebnis ist erkennbar, ob und in welchen Kompetenzfeldern eine gute bis sehr gute Eignung vorliegt bzw. in welchen Kompetenzbereichen eine Weiterentwicklung stattfinden sollte, damit das aus strategischer Sicht relevante Kompetenz-Sollprofil erfüllt wird.

7 KOMPETENZPOTENZIAL-PORTFOLIO

Mit dem Kompetenzpotenzial-Portfolio wurde eine neue Aggregationsform der KODE®X-Ergebnisse geschaffen. Während die klassischen SOLL-/IST-Vergleiche, die Gaps zwischen KODE®X-Ergebniswert, Kompetenz-Sollprofilwert und ggf. einer oder mehreren Fremdeinschätzungen geeignet darstellt können, stellt sich für Führungskräfte in der Regel die Frage nach der Makrosicht: »Wo liegen wir insgesamt«.

Das Kompetenzpotenzial-Portfolio aggregiert die KODE®X-Ergebnisse und visualisiert sie auf einer 16-Feld Matrix, wobei die High-Performer im oberen rechten Bereich angesiedelt sind.

Auf der Ordinate wird die Abweichung der Einschätzungsergebnisse von dem Kompetenz-Sollprofil und auf der Abszisse die Ausprägung der KODE®X-Einschätzung bewertet.



4 | Ergebnisse des Kompetenzpotenzial-Portfolios

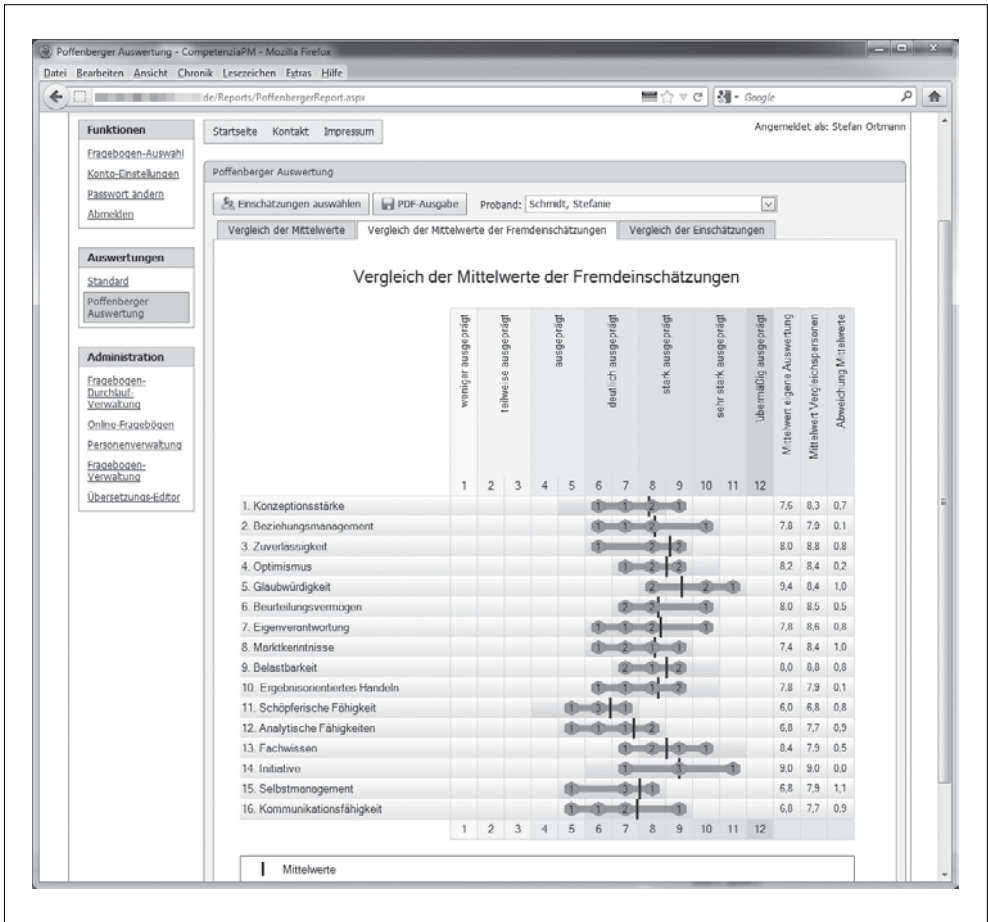
8 KODE® UND KODE®X-ONLINE

Der Einsatz webbasierter Plattformen führt zu neuen Anwendungs- und Verknüpfungseigenschaften im Bereich in der der Kompetenzdiagnostik und -entwicklung.

Der in anderen Gesellschaftsbereichen bereits implementierte Self-Service (z. B. Onlinehandel oder Online-Banking) führt dazu, dass auch im Personalbereich eine Aufgabenteilung zwischen HR-Management und den Fachabteilungen / Fachpersonal erfolgt.

Während das HR-Management sicherstellen muss, dass z. B. das Kompetenzmodell sorgfältig definiert und aufgesetzt wird, möchten die Fachabteilungen bzw. das Fachpersonal autark in der Anwendung solcher Systeme sein.

KODE® und KODE®X sind online verfügbar. Gerade von größeren bzw. standortübergreifend agierenden Organisationen wird die Nutzung vorhandener Intranet- und Internet-Technologien als kostengünstige und handhabbare multilinguale Kommunikations- und Applikationsplattform sehr positiv angesehen.



5 | Poffenberger-Auswertung mit KODE®X-Online

Untermauert wird dies durch die Möglichkeit, zentrale Services – exemplarisch sei hier der Kompetenztrainer (www.kompetenztrainer.com) genannt – an das vorhandene Kompetenzmanagement-System anzubinden oder auch kontinuierlich die Kompetenzentwicklung elektronisch zu dokumentieren.

9 FAZIT

Die Entwicklung von Competenzia wird weiter vorangetrieben. Auch zukünftig werden neue Forschungsergebnisse und Anforderungen in die Softwarelösung integriert und neue technologische Standards unterstützt werden.

Die Eignung hat die Wirtschaftskammer Österreich (WKO) im April 2007 in einem unabhängigen Gutachten über sechs Verfahren, die für ein internes Kompetenzmanagement aller österreichischen Wirtschaftskammern interessant sein könnten, von der Wirtschaftsuniversität Wien bewerten lassen. Dabei erhielt das KODE®-KODE®X-System als einziges durchgehend »sehr gute« bis »gute« Bewertungen:

	Haupterfolgswertor	sehr gut		Durchschnitt		Unge- nügen
1.	Strategiebezug					
2.	Handhabbarkeit					
3.	Quantifizierung					
4.	Qualifizierung					
5.	Marktfähigkeit					
6.	Breite (Anwenderkreis)					
7.	Nicht manipulierbar					
8.	IT/Aufwand					
9.	Wiss. Fundierung					
10.	Kompatibilität (PE-Tools)					
	Gesamt					

6 | KODE®/KODE®X-Bewertungen der Wirtschaftsuniversität Wien

ANHANG

LITERATUR

ERPENBECK, J. (HRSG.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativer-quantitativer Kompetenzerfassung. Waxmann Münster / New York / München / Berlin 2012

FAIX W. G.; AUER, M: Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. Steinbeis-Edition, Stuttgart 2010

HEYSE, V.; ERPENBECK, J. (HRSG.): KompetenzenManagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Waxmann Münster / New York / München / Berlin 2007

HEYSE,V.; ORTMANN, S.: TalentManagement in der Praxis. Anleitung mit Arbeitsblättern, Checklisten, Softwarelösungen. Waxmann Münster / New York / München / Berlin 2008

HEYSE, V.; ERPENBECK, J., ORTMANN, S. (HRSG.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Waxmann Münster / New York / München / Berlin 2007

ABBILDUNGEN

1 KODE®-Profil	S. 238
2 KODE®X 180°-Vergleich	S. 240
3 Auszug aus der KODE®-KODE®X-Brücke	S. 242
4 Ergebnisse des Kompetenzpotenzial-Portfolios	S. 243
5 Poffenberger-Auswertung mit KODE®X-Online	S. 244
6 KODE® / KODE®X-Bewertungen der Wirtschaftsuniversität Wien	S. 245

KODE® UND KODE®X IM INTERNET

Competenzia:	www.competenzia.de
ACT-SKom GmbH	www.act-skomp.de
CeKom® GmbH:	www.cekom-deutschland.de
Saphir Kompetenz GmbH:	www.saphir-kompetenz.de



NORBERT KAILER

KOMPETENZ- ENTWICKLUNG IN JUNGBETRIEBEN UND KLEIN- UNTERNEHMEN

INHALT

- 1 Kompetenzressourcen als betrieblicher Erfolgsfaktor 251
- 2 Wie verbreitet ist Kompetenzentwicklung in Unternehmen? 252
- 3 KMU-spezifische Problemfelder der Kompetenzentwicklung 252
- 4 Empirische Ergebnisse 253
 - 4.1 Intensität der KE-Aktivitäten 254
 - 4.2 Eingesetzte Lernformen 254
 - 4.3 Inhalte 256
 - 4.4 Zielgruppen 257
 - 4.5 Kosten und Förderungen 258
 - 4.6 Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz 259
 - 4.6.1 Einsatz externer Partner 259
 - 4.7 Was hemmt betriebliche Kompetenzentwicklung? 261
 - 4.7.1 Unterstützungsbedarfe 262
- 5 Gestaltungsvorschläge 262
- Anhang 264

1 KOMPETENZRESSOURCEN ALS BETRIEBLICHER ERFOLGSFAKTOR

Die hohe wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Bedeutung von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) und Jungunternehmen ist unbestritten. Zunehmend werden dabei im Zuge der Diskussion um Kernkompetenzen von Unternehmen die betrieblichen Kompetenzressourcen als zentrale Erfolgsfaktoren für KMU eingestuft (OECD 2001). EU-weit schätzen zwei von drei Unternehmen betriebliche Kompetenzentwicklung (KE) als strategischen Erfolgsfaktor ein und berichten von einem deutlichen Zusammenhang zwischen KE-Aktivitäten und ihrem Geschäftserfolg (ENSR 2003). Im Rahmen des umfangreichen Unterstützungsangebotes für KMU nehmen deshalb Programme zur effizienteren und effektiveren Gestaltung von KE einen breiten Raum ein. Dazu zählen Modellprojekte, integrierte Trainings- und Beratungsprogramme, Weiterbildungsverbünde, Auszeichnungen und Preise, die finanzielle Förderung betrieblicher Weiterbildung, Implacement- und Schulungsmaßnahmen der Arbeitsämter etc.

Sowohl Fachliteratur als auch Unternehmenspraxis verwenden in diesem Zusammenhang unterschiedliche, sich überschneidende Begriffe (Neuberger 1994, S. 1 ff.). »Weiterbildung i. e. S.« umfasst seminaristisches Lernen in Kursen und Seminaren. »Weiterbildung i. w. S.« umfasst zusätzlich informelle Lernformen und die unterschiedlichen Formen des on-the-job-Trainings. Vereinfacht gesprochen beinhaltet »Personalentwicklung« (PE) darüber hinausgehend den Einsatz weiterer Human-Ressource-Instrumentarien (Becker 2007), die ebenfalls kompetenzförderlich wirken, bei denen jedoch dieser Aspekt nicht im Vordergrund steht (z. B. Mitarbeitergespräch). Berufliche Handlungsfähigkeit wird allerdings größtenteils außerhalb organisierter Aus- und Weiterbildungsprozesse erworben (ABWF 2002). »Kompetenzentwicklung« (KE) geht dementsprechend darüber hinaus, indem organisatorische Zuständigkeiten und Rahmenbedingungen als eigenständige Stellgrößen bei der Entwicklung individueller und organisationaler Handlungskompetenz berücksichtigt werden (Staudt u. a. 2002). Das betriebliche Anreizsystem, die lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen und -aufgaben, die Zusammensetzung von Teams sowie insgesamt die Entwicklung hin zu einer lernenden Organisation, stellen deshalb zentrale Ansatzpunkte dar (Gibb 1997, Choueke/Armstrong 1998, Arnold/Bloh 2001, Kerka u. a. 2007).

2 WIE VERBREITET IST KOMPETENZ-ENTWICKLUNG IN UNTERNEHMEN?

Bei Forschungsarbeiten hinsichtlich betrieblicher KE-Aktivitäten handelt es sich meist um regional begrenzte, schriftliche Unternehmensbefragungen mit teils geringem Rücklauf, sodass deren Vergleichsmöglichkeit stark eingeschränkt ist. Es ist einsichtig, dass je nach zugrunde gelegter Begriffsdefinition Erhebungen zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Repräsentativerhebungen, wie der EU-weite Continuing Vocational Training Survey (CVTS3), belegen einen deutlichen Zusammenhang zwischen Unternehmensgröße und Veranstaltungsaktivitäten: KMU führen weniger häufig Seminare und Kurse durch als Großbetriebe (Behringer u. a. 2007, Salfinger/Sommer-Binder 2007). Dies wird mit kleinbetriebsspezifischen hemmenden Faktoren begründet. Start-Up-Unternehmen und etablierte KMU fokussieren darüberhinaus auf flexibles ad-hoc-Lernen am Arbeitsplatz (Reichwald u. a. 2004, Voigt u. a. 2005). Dies ist darauf zurückzuführen, dass der leicht beobachtbare Umsetzungserfolg zu einer positiven Kosten-Nutzen-Abschätzung arbeitsplatznaher bzw. -integrierter Maßnahmen führt. Zudem können informelle, im Zuge von Arbeit oder von Freizeitaktivitäten erworbene Kompetenzen durch individuelle Kompetenzbilanzierungen (Heyse u. a. 2004, ABWF 2006, Fietz u. a. 2006, Lang-von Wins/Triebe 2006) sichtbar gemacht werden. Diese größenspezifischen Unterschiede sind aber bei Verwendung eines breiten Kompetenzbegriffes deutlich geringer (Kailer u. a. 2001, Statistisches Bundesamt 2007).

Insbesondere innerhalb der Gruppe der KMU sind deutliche Unterschiede in ihrer KE-Aktivität zu beobachten (Kailer u. a. 1985, Kailer 1991, S. 25ff.). Kriegesmann u. a. (2002, S. 43ff.) weisen darauf hin, dass seminaristische Weiterbildung vorwiegend der Absicherung von Routineprozessen dient, während für die Initiierung und Umsetzung betrieblicher Innovationen KMU deutlich stärker in interne Maßnahmen investieren. Sie unterscheiden entwicklungsdynamische und -statische KMU und belegen, dass innovative KMU generell alle Formen der KE häufiger und intensiver durchführen als statische KMU, wobei sie auch häufiger über organisiertes Bildungsmanagement verfügen.

3 KMU-SPEZIFISCHE PROBLEMFELDER DER KOMPETENZENTWICKLUNG

Eine Reihe von Unternehmensbefragungen zeigt KMU-spezifische Probleme des Kompetenzmanagements auf (z. B. Kailer u. a. 1985, Hendry u. a. 1991, Kailer 1991, Keller 1998, Schmidt/Kayser 1998, Reinemann 2000, Kailer/Walger 2000, Kailer u. a. 2001, Kriegesmann u. a. 2002, Schneeberger/Mayr 2004, Backes-Gellner 2005, Pohlandt u. a. 2006):

- Der **zeitliche Druck** durch die geringe Mitarbeiteranzahl ist in KMU hoch. Dies gilt verstärkt in Jungunternehmen. Die Mitarbeiter müssen i.d.R. weniger spezialisiert und vielseitiger einsetzbar sein als in Großbetrieben mit ausgeprägter Aufgabenteilung und deutlich unterschiedlicher Unternehmenskultur.
- Die **»Dominanz des Tagesgeschäftes«** verhindert die systematische Beschäftigung mit Unternehmensleitbildern und die Formulierung von Unternehmenszielen und -strategien, bzw. oft wird Planung unterlassen, weil sie als hinderlich für die Flexibilität des Unternehmens eingeschätzt wird. Damit gerät auch die systematische KE ins Hintertreffen.
- Ausfallzeiten und Minderleistung einzelner Mitarbeiter fallen personell und finanziell stärker ins Gewicht. Durch die dünne Personaldecke ist die **Stellvertretung** bei Ausfall von Personen weitaus schwieriger als in größeren Unternehmen. Gerade für Kleinunternehmen sind daher arbeitsplatznahe und arbeitsintegrierte KE-Maßnahmen besonders wichtig.
- Eine **Zurückhaltung von KMU gegenüber Beratung und Weiterbildung** wird auf vielfältige Ursachen zurückgeführt. So ist z. B. das externe Angebot nicht bekannt bzw. es fällt schwer, die Angebotsqualität und das Kosten-Nutzen-Verhältnis einzuschätzen. Dies ist nicht zuletzt auf unklare Zielvorstellungen und psychologische Barrieren zurückzuführen.
- Durch die flachen Hierarchien in Klein- und Kleinstunternehmen **fehlen Aufstiegsmöglichkeiten**. Aufstiegsfortbildung im Sinne einer Vorbereitung auf Führungsaufgaben ist nur für wenige Personen notwendig. Seitens des Unternehmens wird oft befürchtet, dass höherqualifizierte Mitarbeiter mangels entsprechender Anreize (höheres Gehalt, Beförderung) das Unternehmen verlassen.
- Bei **knappen finanziellen Mitteln** (z. B. in der Anlaufphase eines Start-Ups) werden auch Bildungsausgaben eher vermieden. Vorhandene Fördermöglichkeiten sind oft nicht bekannt bzw. werden nur zum Teil genutzt.
- KMU haben i. d. R. **keine Mitarbeiter mit PE-Erfahrung**, sofern nicht ihr eigener Tätigkeitsschwerpunkt im Bereich Beratung und Training liegt.

4 EMPIRISCHE ERGEBNISSE

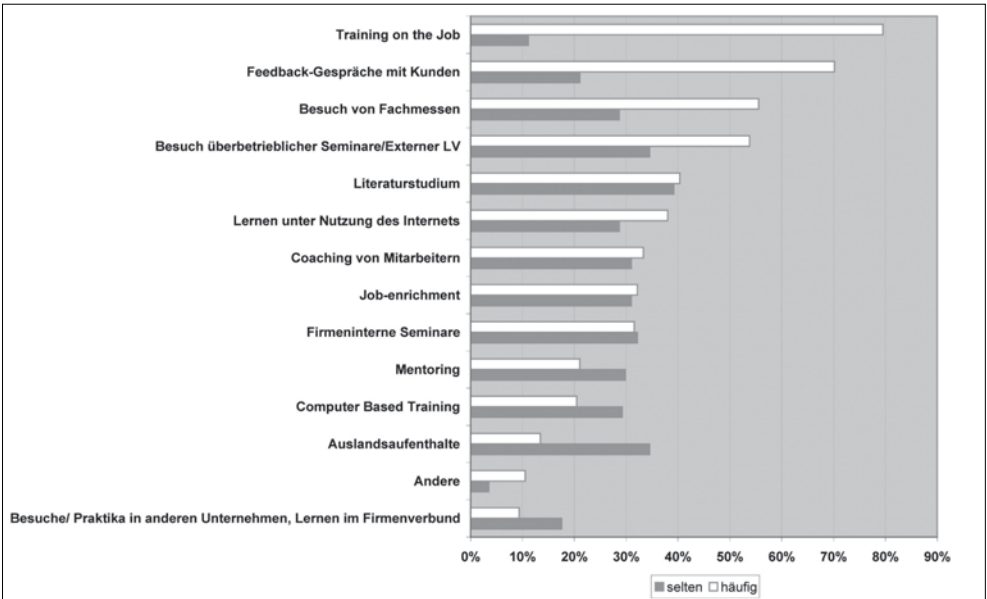
Vor dem oben skizzierten Hintergrund wurde vom Institut für Unternehmensgründung und Unternehmensentwicklung der Johannes Kepler Universität Linz ein Forschungsprojekt zur Untersuchung des KE-Managements in Jungunternehmen und Kleinbetrieben durchgeführt, um daraus Anhaltspunkte für die Gestaltung kleinbetriebsspezifischer Unterstützungsmaßnahmen ableiten zu können. Befragt wurden 171 UnternehmensinhaberInnen aus Oberösterreich mittels ein- bis zweistündiger teilstrukturierter Interviews. Befragt wurden Jungunternehmen sowie Kleinbetriebe bis max. 50 Mitarbeiter aus allen Branchen. Erhoben wurden Informationen zum KE-Konzept, über externe Partner, hemmende Faktoren und Unterstützungsbedarfe (Kailer / Stockinger 2007).

4.1 INTENSITÄT DER KE-AKTIVITÄTEN

Von den befragten Unternehmen führt knapp die Hälfte KE-Aktivitäten bei Bedarf und ad hoc durch, während die andere Hälfte KE **regelmäßig bzw. laufend** betreibt. Tendenziell führen Kleinstbetriebe eher bedarfsorientiert Aktivitäten durch. Dies hängt mit dem in KMU allgemein wenig ausgeprägten Planungsverhalten zusammen. Insbesondere Jungunternehmen sind laufend mit für sie neuartigen Problemstellungen konfrontiert und stehen dann vor der Aufgabe, sich neues Wissen sehr schnell, auftragsbezogen ad hoc aneignen zu müssen. Obwohl ein erheblicher Teil die eigenen Aktivitäten im Branchenvergleich als eher unterdurchschnittlich einschätzte, wurde ein – verglichen mit Erhebungen früherer Jahre – **klares Bekenntnis zu KE** abgegeben. Über 90% schätzen entsprechende Aktivitäten als (sehr) wichtig zur Erreichung der Unternehmensziele ein. Diese Einschätzungen basieren jedoch nicht auf systematischen Evaluierungen und sind eher als genereller Ausdruck positiver Weiterbildungsmotivation zu werten.

4.2 EINGESETZTE LERNFORMEN

Erkennbar ist – verglichen mit früheren Erhebungen – **ein deutlicher Trend zum Einsatz nicht-seminaristischer und informeller Lernformen** (Abb. 1). An vorderster Stelle werden Training-on-the-job, das Lernen aus Feedback-Gesprächen mit Kunden sowie Lernen durch den Besuch von Fachmessen genannt.



1 | Einsatz von Lernformen in Kleinbetrieben (n = 171, Mehrfachnennungen)

Am häufigsten genannt werden die unterschiedlichen **Varianten des on-the-job-Trainings**, in dem die notwendige Fachkompetenz erworben werden soll, um die Kundenzufriedenheit sicherstellen zu können. Als wichtiger Bereich wird dabei die **Einschulung neuer Mitarbeiter** hervorgehoben.

Der weitaus überwiegende Teil der KMU holt auch systematisch **Kunden-Feedback** ein. **Kunden- und Lieferantenkontakte** werden gezielt zur eigenen Entwicklung eingesetzt.

„Die regelmäßigen Besuche und Austausche mit unseren Kunden und Lieferanten garantieren einen Informationsvorsprung vor Branchenkonkurrenten, denn wir müssen unseren Kundenbedürfnissen immer 5 Jahre voraus sein, da erst in 5 Jahren unser Endprodukt auf den Markt kommt. Wenn ich hier nicht ganz vorne dabei bin, wäre das ein schwerer Nachteil für mein Unternehmen.“

Kleinunternehmen – Schweinezucht

Die strategische Bedeutung des Besuches von **Fachmessen** gerade für Kleinstbetriebe wird in den Interviews besonders deutlich: Sie dienen der Konkurrenzanalyse, der allgemeinen Team-motivation, dem Beobachten von Entwicklungstrends und Finden von Marktnischen und damit der Schaffung von Wettbewerbsvorteilen.

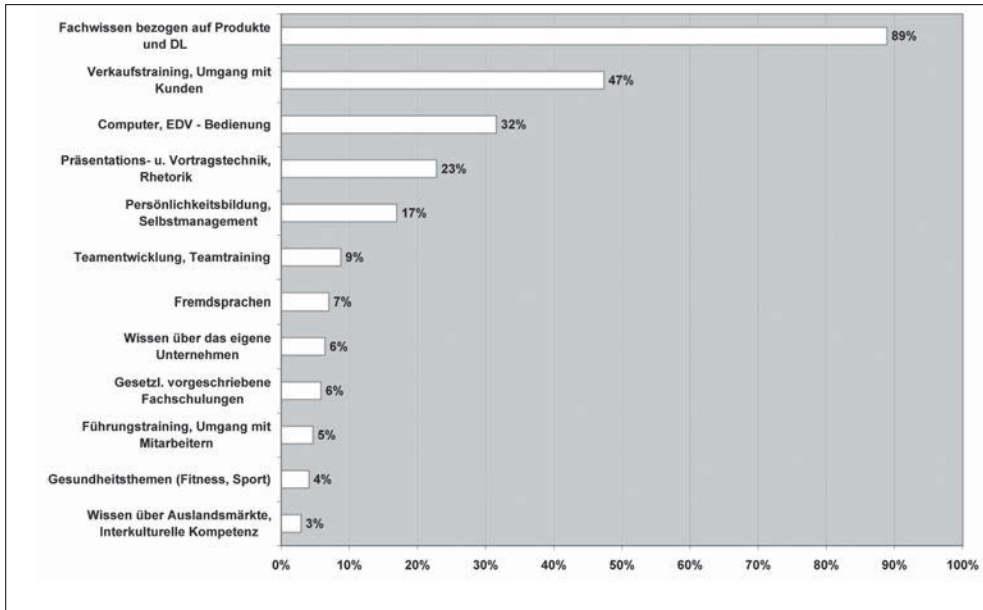
Knapp über die Hälfte besucht häufig **überbetriebliche Veranstaltungen**. Im Vordergrund steht der Erwerb von Fachwissen, was durch Abschlussprüfungen und Zertifikate auch sichtbar belegt werden soll. Darüber hinaus dienen Seminarbesuche der Suche nach neuen Anstößen sowie der Überwindung von Betriebsblindheit. Ebenfalls etwa die Hälfte verwendet häufig **Fachliteratur** (im Sinne von Fachbüchern und -aufsätzen, Praktikerzeitschriften, Gebrauchsanweisungen etc.). Deutlich häufiger als in früheren Jahren wird auch unter **Nutzung des Internets** gelernt. Obwohl in den Interviews die Vorteile neuer Lerntechnologien, wie z. B. Computer Based Training, durchaus gesehen werden, werden diese in KMU noch eher selten eingesetzt. Ebenfalls etwa die Hälfte setzt **Coaching bzw. Mentoring** ein. Darunter wird in den meisten Fällen eine systematische Unterstützung von Mitarbeitern durch Kollegen bzw. die Unternehmensleitung verstanden, selten hingegen durch einschlägig ausgebildete externe Fachberater. Fast ein Drittel der Interviewten führt häufig **firmeninterne Veranstaltungen** durch. Bei diesen spielen Trainer von Lieferanten und Herstellern eine wichtige Rolle. **Auslandsaufenthalte** spielen erwartungsgemäß lediglich bei international agierenden KMU eine Rolle:

Insgesamt zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Intensität, mit der KE betrieben wird und der Bedeutung der einzelnen Lernformen für das Unternehmen:

- Unternehmen mit unregelmäßigen (und tendenziell geringeren) KE-Aktivitäten setzen stärker auf Training-on-the-job, Kundenfeedback und Fachmessen und bevorzugen damit eher kostengünstige Formen.
- Je kontinuierlicher KE betrieben wird, desto bedeutsamer werden zusätzliche Seminar- und Kursbesuche und desto häufiger wird auch auf betriebsinternes oder externes Coaching gesetzt. Dies ist auch mit höheren Weiterbildungskosten für das Unternehmen verbunden. Neben Weiterbildungsinstituten wird hier besonders auf Herstellerschulung (Teilnahme an externen Kundens Schulungen bzw. firmeninterne Maßnahmen mit Trainern des Herstellers) gesetzt.

4.3 INHALTE

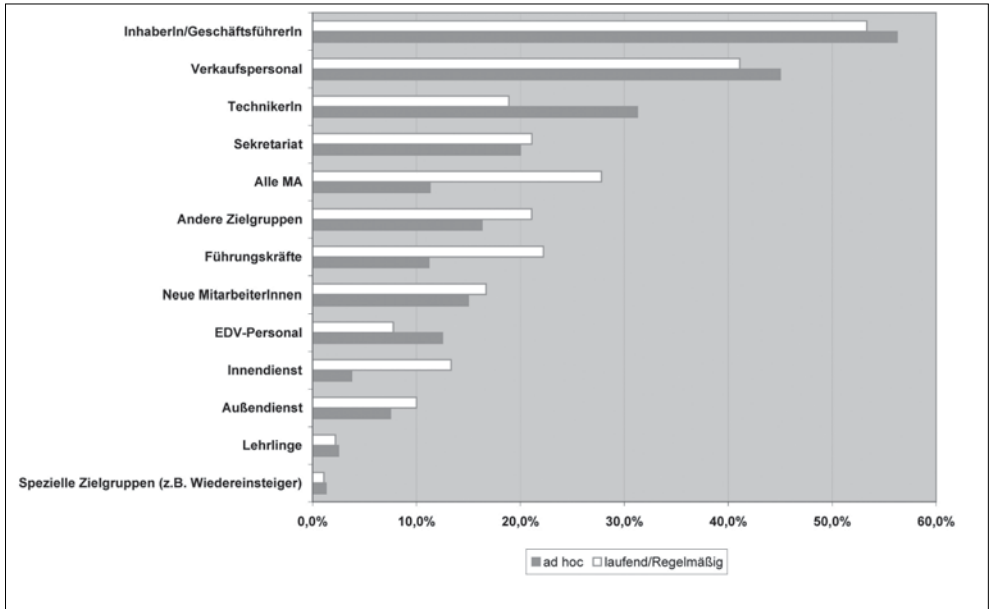
Bei den Inhalten steht erwartungsgemäß Fachwissen bezogen auf die Produkte und Dienstleistungen des Unternehmens an erster Stelle (genannt von 90% der Unternehmen) (Abb. 2). Die Bedeutung erhöhter Kundenorientierung spiegelt sich darin, dass fast jeder zweite Kleinbetrieb **Verkaufstraining und Umgang mit Kunden** als Inhalt thematisiert. Etwa ein Drittel der Unternehmen nennt **Computer/EDV-Bedienung** als Lernthema. Gegenüber früheren Erhebungen markant bedeutsamer sind **soziokommunikative Inhalte**: Etwa jedes dritte Unternehmen führt Persönlichkeitsbildung/Selbstmanagement, Teamentwicklung/-training und Führungstraining/Umgang mit Mitarbeitern an, etwa ein Viertel nennt Präsentations- und Vortragstechnik/Rhetorik. Betrieblicher Gesundheitsförderung kommt in Kleinbetrieben noch eher geringe Bedeutung zu. Bei der geringen Nennungs-häufigkeit von Fremdsprachen, Wissen über Auslandsmärkte und interkulturelle Kompetenz (Falter/Kailer 2005) ist zu berücksichtigen, dass die interviewten KMU nur zum Teil grenzüberschreitend tätig sind.



2 | Lerninhalte in Kleinbetrieben (n = 171, Mehrfachnennungen)

4.4 ZIELGRUPPEN

Als Zielgruppe wurde von fast allen KMU die **Leitungsebene** selbst genannt (Abb. 3). Jungunternehmer sind meist mit allen Aspekten des Tagesgeschäftes (Produktion, Verkauf, Kunden- und Lieferantenbetreuung, Reklamationsbehandlung, Buchhaltung und Kostenrechnung, Baustellenorganisation etc.) befasst und haben insbesondere bei geringerer Branchenerfahrung auch einen hohen Entwicklungsbedarf. Zudem wird aus Kostengründen auch der Weg eingeschlagen, dass Inhaber ihr neu erworbenes Wissen intern an Mitarbeiter weitergeben. **Verkaufspersonal bzw. Außendienst** wurde ebenfalls von fast allen als Zielgruppe angeführt, was die Bedeutung der Kundenorientierung erneut unterstreicht. Wichtige Zielgruppen sind auch **technisches Personal und Sekretariat**. Bemerkenswert ist, dass fast die Hälfte der interviewten KMU angibt, alle Mitarbeiter häufig zu trainieren.



3 | Zielgruppen der Weiterbildung in Kleinbetrieben (n = 171, Mehrfachnennungen)

4.5 KOSTEN UND FÖRDERUNGEN

Die Ermittlung von Weiterbildungskosten sieht sich einer Reihe von Problemen gegenüber, was zu einer **systematischen Unterschätzung** führt. Wichtigste Fehlerquellen sind eine hohe Antwortverweigerung, die Berücksichtigung nur von Teilkosten (Seminargebühren, Trainerhonorare, Hotelkosten), sowie die Beschränkung auf seminaristische Aktivitäten (Kailer 1991, S. 81 ff.). Nicht überraschend weisen deshalb die geschätzten jährlichen Kosten pro Mitarbeiter eine **sehr breite Streubreite** von 0 bis über 8.000 Euro auf. 25% der Unternehmen wenden weniger als 170,- Euro pro Mitarbeiter auf, 75% liegen unter 1.000 Euro; der Medianwert beträgt 385 Euro pro Mitarbeiter und Jahr.

Als **Kostenträger** dominiert das Unternehmen: zwei Drittel der Kleinbetriebe tragen die Kosten allein, weitere 6% gemeinsam mit den Mitarbeitern. Förderungen werden eher von Kleinbetrieben mit mehreren Mitarbeitern in Anspruch genommen, welche innerbetriebliche Veranstaltungen durchführen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die verbreiteten Produkt- und Herstellerschulungen sowie informelles on-the-job-Training nicht förderfähig sind.

4.6 UMSETZUNG DES GELERNTEN AM ARBEITSPLATZ

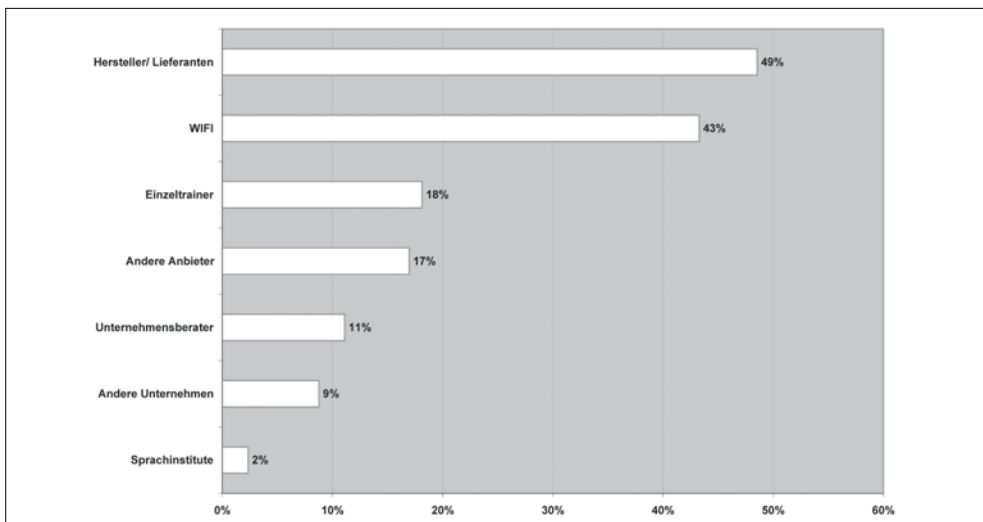
Während frühere Studien oft auf gravierende Umsetzungsverluste bei der Anwendung am Arbeitsplatz hinwiesen, schätzen die Interviewten den Lerntransfer ihrer Aktivitäten als eher hoch ein. Etwa ein Drittel ist der Meinung, dass fast alles am Arbeitsplatz umgesetzt wird, der überwiegende Teil spricht von eher viel Umsetzungserfolg. Darin spiegelt sich die hohe Bedeutung des on-the-job-Trainings wieder, dem hohe Transferrelevanz zugeschrieben wird, bzw. bei dem die Auswirkungen schnell sichtbar werden.

Die Interviews zeigen, dass die Unternehmen häufig transferfördernde Maßnahmen setzen, auch wenn dies eher intuitiv als systematisch geplant durchgeführt wird. Am bedeutendsten sind dabei

- **Vor- bzw. Rückkehrgespräche** mit dem jeweiligen Vorgesetzten
- **Coaching** durch Vorgesetzte zur Förderung der Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz
- **Seminarberichte** bzw. Verpflichtung der Teilnehmer, das Gelernte auch den Arbeitskollegen zu präsentieren

4.6.1 EINSATZ EXTERNER PARTNER

Trotz der hohen Bedeutung nicht-seminaristischer KE ziehen fast 90% der interviewten KMU auch externe Anbieter heran (Abb. 4), insbesondere wenn sie regelmäßige Aktivitäten setzen.



4 | Externe Bildungspartner von Kleinbetrieben (n = 171, Mehrfachnennungen)

Dabei fällt die zentrale Rolle von **Herstellern und Lieferanten** auf, die von fast der Hälfte aller Kleinbetriebe genannt wurden. Sie sind die ersten Ansprechpartner für produkt- bzw. dienstleistungsbezogene Schulungen. Ihre Leistungspalette geht zunehmend über Fachtraining hinaus in Richtung Teamtraining, Selbstentwicklung, Unterstützung bei Markt- und Standortanalyse.

„Firmenvertreter kommen direkt zu uns in den Betrieb und arbeiten mit unseren Maschinen und Zutaten. Der Vorteil liegt darin, dass die neuen und verbesserten Lösungen gleich direkt umgesetzt werden können, da keine Zusatzanschaffungen von Betriebsmitteln notwendig sind. Gleichzeitig werden neueste Produkte und Zutaten vorgestellt, ohne dass es einen Kaufzwang gibt.“

Kleinunternehmen – Konditorei

Diese Maßnahmen werden häufig auch firmenintern durchgeführt. Eine Schulung durch Hersteller ist oft überhaupt Voraussetzung, um deren Produkte bzw. Dienstleistungen einsetzen bzw. vertreiben zu dürfen. Trainingszertifikate von Herstellern werden auch bewusst als Marketinginstrument eingesetzt, wenngleich auch über die Aussagekraft die Meinungen auseinandergehen.

Beim zweiten ebenfalls häufig genannten externen Partner handelt es sich um das **Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI)** der Wirtschaftskammer. Erst mit Abstand folgen Trainer, andere Weiterbildungsinstitute und andere Unternehmen. Innerhalb der Gruppe der anderen Anbieter ist auf Hochschulen hinzuweisen, mit denen insbesondere High-Tech-Jungunternehmen sowie akademische Spin-Offs kooperieren.

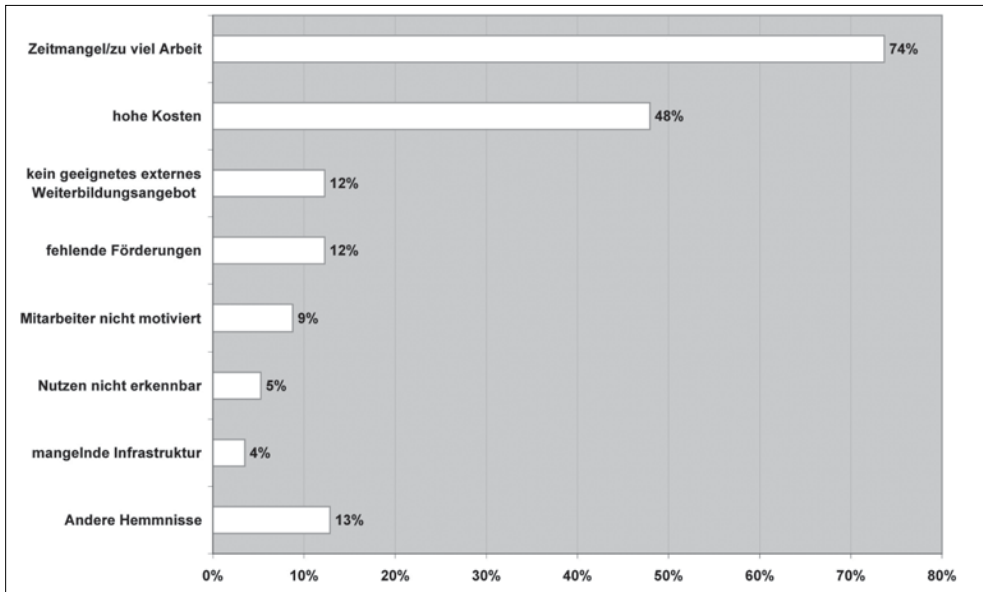
„Durch diese Zusammenarbeit im Projekt entstehen frische Ideen und Innovationen. Und diese Innovationen sind dann der Wettbewerbsvorteil, der in der IT-Branche besonders wichtig ist. Dieser direkte Erfahrungs- und Wissensaustausch und das Voneinanderlernen ist so wichtig, dass es alle anderen Weiterbildungsmaßnahmen, wie z.B. Seminare, in den Hintergrund stellt. Durch die Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen kann ich auch deren Kontakte nutzen.“

Jungunternehmen – IT-Branche

Als **Auswahlkriterium** für externe Partner steht das Kosten-Nutzen-Verhältnis mit 40% im Vordergrund. Dabei stößt gerade die Nutzenquantifizierung auf erhebliche Probleme. KMU setzen deshalb auf das allgemeine **Anbieterimage** in der Branche bzw. auf **Empfehlungen** ihrer Unternehmernkollegen. Anbieterseitige Signale wie Beraterzertifikate spielen für die Auswahl eine untergeordnete Rolle.

4.7 WAS HEMMT BETRIEBLICHE KOMPETENZENTWICKLUNG?

Trotz einer generell positiven Einstellung gegenüber betrieblicher KE treten in den Interviews zwei Problembereiche markant hervor (Abb. 5).



5 | Hemmende Faktoren der Kompetenzentwicklung in Kleinbetrieben (n = 171, Mehrfachnennungen)

An vorderster Stelle steht (nicht nur) bei Kleinbetrieben erwartungsgemäß die Frage des »**Zeitmangels**« durch Arbeitsbelastung bzw. -überlastung, was wieder mit der Dominanz des Tagesgeschäftes sowie fehlenden Stellvertretungsmöglichkeiten in Kleinbetrieben zusammenhängt (Kailer / Scheff 1998). 60% führen zu **hohe Kosten** bzw. fehlende Förderungen als Hindernis an.

„Ich bin untertags ständig draußen bei meinen Kunden und am Abend muss ich Rechnungen schreiben. Nebenbei muss ich noch alle Belege für die Buchhaltung durch meinen Steuerberater sortieren, denn sonst würde mich das noch mehr Geld kosten. Ich habe beim besten Willen keine Zeit irgendwelche externen Fortbildungen zu besuchen, außerdem ist meine beste Lernquelle meine Kundschaft. Durch den täglichen Kontakt lerne ich sie und ihre Wünsche besser kennen.“

Jungunternehmen – Vertriebsbereich

Dagegen wird das Fehlen KMU-geeigneter Angebote nur von etwa jedem achten Unternehmen als Hemmnis angeführt, was auf die Angebotszunahme der letzten Jahre und verstärkte Bildungsinformation zurückgeführt werden kann. Nicht überraschend berichten Unternehmen mit aperiodischen Aktivitäten signifikant häufiger von Problemen.

4.7.1 UNTERSTÜTZUNGSBEDARFE

Da vom überwiegenden Teil der Interviewten die Kosten als wesentliches Hemmnis angeführt wurde, überrascht die **Dominanz des Wunsches nach finanzieller Unterstützung** von KE-Aktivitäten kaum Ebenfalls angeführt, wenn auch weitaus seltener, werden die Bereitstellung KMU-adäquater Lernunterlagen, Informationsabende und Erfahrungsaustausch-Treffen sowie Unterstützung bei der Angebotsauswahl. Gerade kontinuierlich aktive KMU, die auch förderfähige inner- und überbetriebliche Maßnahmen durchführen, wünschen sich signifikant häufiger eine finanzielle Unterstützung.

5 GESTALTUNGSVORSCHLÄGE

Aus den Interviews lassen sich einige **Hinweise für die Stimulierung und Unterstützung** von KE in Kleinbetrieben ableiten:

- Die meisten KMU und Jungunternehmen betreiben – zumindest ad hoc und unsystematisch – KE, insbesondere on-the-job. Es geht für diese also primär darum, diese Lernprozesse bewusst zu machen und effektiver und effizienter zu gestalten.
- Arbeitshilfen in Form von auf KMU abgestimmten Instrumenten und Checklisten unterstützen eine systematischere Gestaltung insbesondere von on-the-job Maßnahmen (z. B. Einführung neuer Mitarbeiter, Mitarbeiter- und Rückkehrgespräche, Coaching, Erfahrungsaustausch).
- Mit einer Verstetigung und Intensivierung von KE-Aktivitäten, die insbesondere in entwicklungs-dynamischen, innovationsorientierten KMU stattfindet, werden zunehmend maßgeschneiderte innerbetriebliche Maßnahmen nachgefragt. Ebenso intensiviert werden überbetriebliche Teilnehmerentsendungen. Entsprechend sollen beim überbetrieblichen Angebot die speziell kleinbetrieblichen Zeit- und Kostenbegrenzungen stärker berücksichtigt werden.
- Aufgrund der Bedeutung der Kosten-Nutzen-Abschätzung gewinnt verstärkte Information über finanzielle Förderungsmöglichkeiten an Bedeutung. Maßnahmen sind zu intensivieren, welche den Blick der Leitungsebene für erzielbaren Nutzen schärfen. Dazu gehört z. B. ein stärkeres Augenmerk auf die Contractingphase, insbesondere auf der Zielformulierung und die Herausarbeitung des (angestrebten) Nutzens. Die bewusste Einbeziehung der Leitungsebene in die Transferförderung (z. B. Vor- und Nachbereitungsgespräche, Einsatz als firmeninterner Coach) ermöglicht eine verbesserte Beurteilung des Nutzens.

- Der Blick für die breite verfügbare Methodenpalette und ihre spezifischen Vorteile und Grenzen wird durch Erfahrungsaustauschtreffen und Kommunikation von cases of good practice verstärkt. Dabei sollen auch Kosten-Nutzen-Aspekte verstärkt herausgearbeitet werden.
- Die Unterstützung der Leitungsebene bei der Auswahl externer Anbieter fördert gleichzeitig auch die Einsicht in die zentrale Bedeutung der Contractingphase und des Miteinbezuges der Leitungsebene in Trainings- und Beratungsmaßnahmen. Unterstützend können Checklisten u. ä. Instrumente die Auswahl von externen Anbietern erleichtern.
- Damit stellt sich den Anbietern das Problem, ihren potenziellen Klienten möglichst glaubhaft den Nutzen ihres Angebotes darstellen zu können. Durch die Bereitstellung eines praxisgerechten Instrumentariums kann der Auswahlprozess inkl. gemeinsamer Formulierung der Ziele verbessert werden, was eine wesentliche Grundlage für das Gelingen von Trainings- und Beratungsprozessen darstellt.
- Weiterbildungsanbieter sowie externe Spezialisten sollten KMU bei ihrer innerbetrieblichen Weiterbildung unterstützen, PE-Verantwortliche in KMU ausbilden bzw. Kooperationen von KMU mit anderen Unternehmen (Weiterbündungsverbund, intercompany learning, gegenseitige Firmenbesuche) fördern.

ANHANG

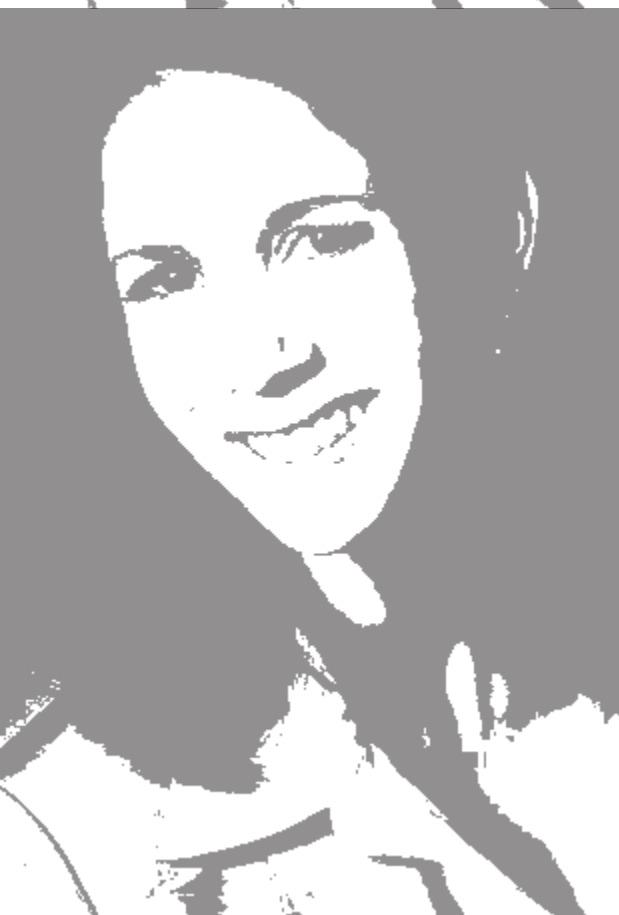
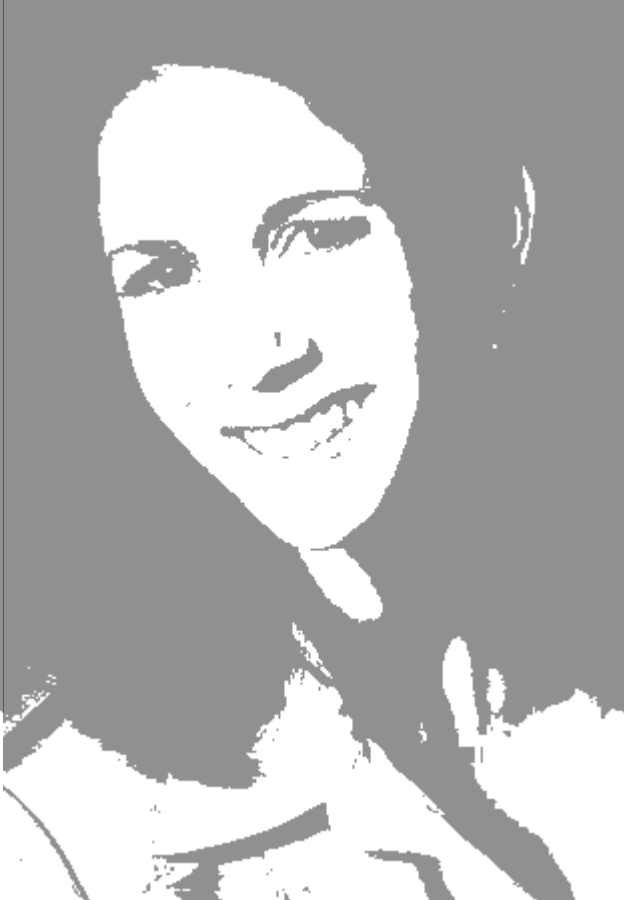
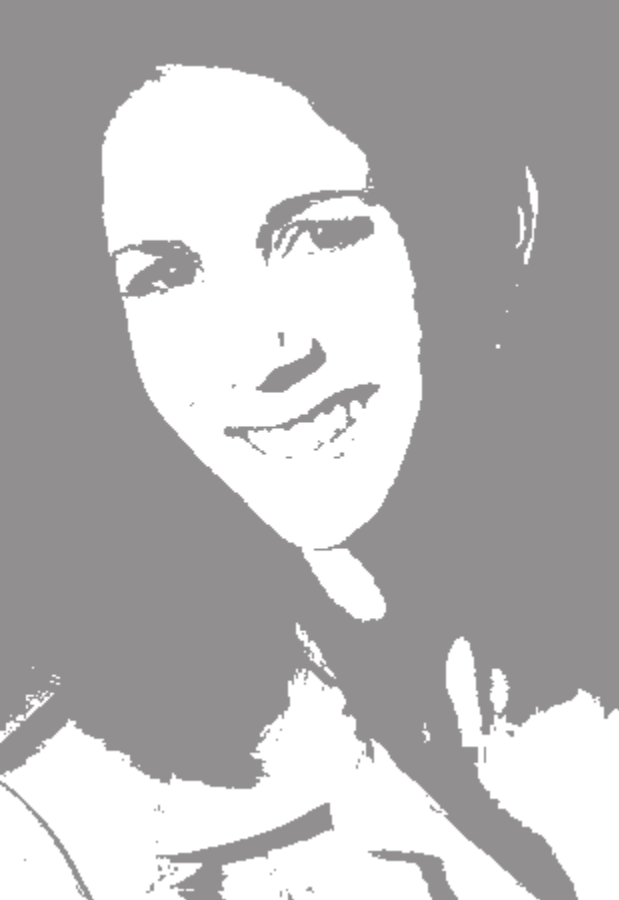
ABBILDUNGEN

1 Einsatz von Lernformen in Kleinbetrieben	S. 254
2 Lerninhalte in Kleinbetrieben	S. 257
3 Zielgruppen der Weiterbildung in Kleinbetrieben	S. 258
4 Externe Bildungspartner von Kleinbetrieben	S. 259
5 Hemmende Faktoren der Kompetenzentwicklung in Kleinbetrieben	S. 261

LITERATUR

- ABWF – Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.)(2002): Kompetenzentwicklung 2002 – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster u. a.
- ABWF (Hrsg.) (2006): Kompetenzen bilanzieren. Edition QUEM Band 20. Münster u. a.
- ARNOLD, R./BLOH, E. (Hrsg.) (2001): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Hohengehren.
- BACKES-GELLNER, U. (2005): Betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen, Unterlagen zur BIBB-Fachtagung Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Bildung. Bonn.
- BECKER, M. (2007): Lexikon der Personalentwicklung. Kohlhammer. Stuttgart.
- BEHRINGER F./MORAAL D./SCHÖNFELD G. (2007): Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld. Ergebnisse der dritten europäischen Weiterbildungserhebung. Bonn. Manuskript 27.11.2007.
- CHOUKEE, R./ARMSTRONG, R. (1998): The learning organisation in small and medium-sized enterprises – A destination or a journey? In: International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research. Vol. 4, No. 2. 1998, pp. 129–140.
- DOHMEN, D. (2007): Aktuelle Trends der nachfrageorientierten Weiterbildungsfinanzierung in Europa – Eine Synopse. FiBS-Forum Nr. 40. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (Hrsg.). Berlin.
- ENSR – Beobachtungsnetz der europäischen KMU (2003): Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen in KMU. Heft Nr. 2003 / 11. Brüssel.
- FALTER, C./KAILER, N. (2005): Internationalisierung und betriebliche Kompetenzentwicklung: In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2005 – Kompetente Menschen – Voraussetzung für Innovationen. Münster u. a., S. 243–274.
- FIETZ, G./JUNGE, A./NICHOLLS, B./REGLIN, T. (2006): Promoting Visibility of Competences – The Exemplo Toolkit for SMEs. Reihe Impulse Nr. 25. Forschungsinstitut Berufliche Bildung (Hrsg.). Nürnberg 2006.
- GIBB, A. (1997): Small Firms' Training and Competitiveness. Building upon the small business as a learning organisation. In: International Small Business Journal. April-June 1997, pp. 13–29.
- HENDRY, C./JONES, A./ARTHUR, A./PETTIGREW, A. (1991): Human Resource Development in Small to Medium Sized Enterprises. Research Paper No. 88. Centre for Corporate Strategy and Change. University of Warwick. Coventry.
- HEYSE, V./ERPENBECK, J./MAX, H. (Hrsg.) (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. Münster.
- KAILER, N./STOCKINGER, A. (2007): Betriebliche Kompetenzentwicklung in Kleinbetrieben – Ergebnisse einer Unternehmensbefragung in Oberösterreich. IUG-Arbeitsbericht 2007 / 2. Universität Linz.
- KAILER, N. (Hrsg.) (2001): Betriebliche Kompetenzentwicklung: Praxiskonzepte und empirische Analysen. Wien.
- KAILER, N. (1991): Organisationsformen und Entwicklungstendenzen betrieblicher Weiterbildung in Österreich. IBW-Schriftenreihe Nr. 86. Wien.

- KAILER, N./BALLNIK, P./BIEHAL-HEIMBURGER, E./HAUSER, H.-G. (1985): Bildungsarbeit im Klein- und Mittelbetrieb. IBW-Forschungsbericht 39. Wien.
- KAILER, N./SCHEFF, J. (1998): Wissensmanagement als Dienstleistung: Die Zusammenarbeit zwischen kleinen und mittleren Unternehmen und Bildungs-, Beratungs- und Forschungsinstitutionen. In: Kailer, N./Mugler, J. (Hrsg.): Entwicklung von Klein- und Mittelbetrieben: Konzepte, Praxiserfahrungen, Entwicklungstendenzen. Wien, S. 155–181.
- KAILER, N./WALGER, N. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Unternehmensberatung. Wien.
- KELLER, A. (1998): Weiterbildungsbedarf von Führungskräften in mittelständischen Unternehmen. RKW (Hrsg.). Eschborn.
- KERKA, F./KRIEGESMANN, B./KLEY T. (2007): Lernförderliche Unternehmenskulturen. INQA-Bericht 29. Dortmund/Berlin/Dresden.
- KRIEGESMANN, B./LAMPING, S./SCHWERING, M. (2002): Kompetenzentwicklung und Entwicklungsdynamik in KMU und Großunternehmen. Bochum.
- LACHMAYR, N. (2006): Berufliche Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen über 45 in KMU – Chancen und Problemfelder. ÖIBF (Hrsg.). Wien.
- LANG-VON WINS, T./TRIEBEL, C.: Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Heidelberg 2006.
- NEUBERGER, O. (1994): Personalentwicklung. Enke. Stuttgart (2. Aufl.).
- OECD (2001): Knowledge, Work Organisation and Economic Growth. Paris.
- POHLAND, A. et al. (2006): Kompetenzentwicklungsbedarf in kleinen und mittelständischen Unternehmen. In: Bergmann, B. et al. (Hrsg.): Kompetenz für die Wissensgesellschaft. ABWF (Hrsg.). Münster u.a., S. 49–166.
- PRALAHAD, C./HAMEL, G. (1999): Nur Kernkompetenzen sichern das Überleben. In: Ulrich, D. (Hrsg.): Strategisches Human Resource Management. München und Wien, S. 52.
- REICHWALD, R./BAETHGE, M./BRAKEL, O./CRAMER, J./FISCHER, B./PAUL G. (2004): Die neue Welt der Mikrounternehmen. Wiesbaden.
- REINEMANN, H. (2000): Betriebliche Weiterbildung in mittelständischen Unternehmen. Trierer Schriften zur Mittelstandsökonomie Nr. 5. Münster.
- SALFINGER, B./SOMMER-BINDER, G. (2007): Erhebung über betriebliche Bildung (CVTS3)(2007). In: Statistische Nachrichten 12/2007, S. 1106–1119
- SCHMIDT, A./KAYSER, G. u.a. (1998): Erfolgsfaktor Qualifikation – Unternehmerische Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Trierer Schriften zur Mittelstandsökonomie Bd. 2. Münster.
- SCHNEEBERGER, A./MAYR, T. (2004): Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich, IBW Schriftenreihe Nr. 126, Wien.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2007): Dritte Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS3). Bonn (www.destatis.de).
- STAUDT, E./KAILER, N./KOTTMANN, M./KRIEGESMANN, B./MEIER, A./MUSCHIK, C./STEPHAN, H./ZIEGLER, A. (2002): Kompetenzentwicklung und Innovation. QUEM Studien Band 14. Münster.
- VOIGT, M. et al. (2005): Kompetenzentwicklung in Start-up-Unternehmen – Strategien und Besonderheiten. QUEM Report Heft 93. ABWF (Hrsg.). Berlin.



STEFANIE KISGEN

DAS PROJEKT- KOMPETENZ- STUDIUM

MASTER OF SCIENCE IN
INTERNATIONAL MANAGEMENT DER SIBE

INHALT

1 Einleitung 269

2 Management 271

3 Management-Projekt-Kompetenz-Studium an SHB und SIBE 275

4 Studienprogramm Master of Science in International Management 276

 4.1 Zielgruppe des M.Sc.-Programms 276

 4.1.1 Die Studenten 276

 4.1.2 Die Unternehmen 278

 4.2 Projekte im M.Sc.-Programm 282

 4.3 Ziele des Studiums 284

 4.3.1 Ziel der Studienprogramme der SHB 284

 4.3.2 Ziele des M.Sc.-Programms der SIBE 285

 4.4 Aufbau und Inhalte des M.Sc.-Programms 288

 4.5 Bildungsmethodik des M.Sc.-Programms 294

 4.5.1 Der M.Sc. in International Management als wissenschaftlicher Studiengang 294

 4.5.2 Forschendes Lernen und Projektlernen 295

 4.5.3 Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung 296

 4.6 Kompetenzentwicklung 299

 4.6.1 Kompetenzbegriff 299

 4.6.2 Kompetenzmessungen durch KODE® und KODE®X 301

 4.7 Projektentwicklung 307

 4.8 Coaching und Mentoring zur Projekt- und Kompetenzentwicklung 312

5 Wissenschaftlich begleitete Projektvertiefungen im M.Sc.-Programm 318

 5.1 M.Sc.-Logistics Projects 319

 5.1.1 Wirtschaftliche Entwicklung und Trends 319

 5.1.2 Entwicklung einer Branchenlösung 320

 5.2 M.Sc.-HR Projects 321

 5.3 Ablauf und Umsetzung der wissenschaftlich begleiteten Projektvertiefungen
 im Rahmen des M.Sc.-Programms 324

6 Vorteile für Studenten und Unternehmen 325

7 Fazit und Ausblick 328

Anhang 330

1 EINLEITUNG

Wandel, Turbulenzen, Innovation und neue Realitäten sind Begriffe, die in den Werken Peter F. Druckers, einem der frühen Wegweiser moderner Managementlehre, stets wieder auftauchen. Das Gedankengut Druckers, der die Welt als sich stetig wandelnd beschrieben hat, scheint aktueller denn je. Denn das Begriffsquartett Komplexität, Kreativität, Kompetenz und Innovation, das sich aus der von IBM weltweit durchgeführten CEO-Studie¹ ableiten lässt, impliziert die Gedanken Druckers und skizziert den Alltag und damit einhergehend die Anforderungen an Führungskräfte von heute. Wenn (internationales) Management bedeutet, in der Gegenwart die Zukunft zu gestalten, bedarf es »schöpferischer Persönlichkeiten«². Empirische Studien³ bestätigen die hohe (zukunftsorientierte) Bedeutung von *Leadership Development*, während das in den Unternehmen diesbezüglich vorhandene Vermögen gegenwärtig als nur gering ausgeprägt bewertet wird. Der hohen Bedeutung von *Leadership Development* und dem dazu nur geringen Vermögen der Unternehmen auf der einen Seite, ist auf der anderen Seite der durch die demografische Entwicklung hervorgerufene War for Talent, der Kampf um die Besten, in Zeiten der Wissensökonomie gegenüberzustellen.

Genau an dieser Schnittstelle und in diesem Markt findet sich das Leistungsspektrum der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE), der internationalen Business School der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB), wieder. Denn der postgraduale, konsekutive Studiengang Master of Science in International Management (M.Sc.) der SIBE stellt ein Modell der Nachwuchskräfteentwicklung in der tertiären Bildung dar. Dabei folgt das M.Sc.-Programm dem Alleinstellungsmerkmal des Projekt-Kompetenz-Studiums (PKS) der SHB. Neben den zwei Protagonisten Hochschule und Student⁴ der traditionellen Hochschullandschaft integriert das PKS mit Unternehmen bzw. Organisationen einen weiteren Partner.

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

1 Vgl. IBM 2010a.

2 Faix/Mergenthaler 2010.

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

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

5 Faix/Mergenthaler 2010, S. 271.

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

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

Die Beiträge von

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

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

2 MANAGEMENT

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

Vor dem Hintergrund der vorangehenden Ausführungen findet eine Abgrenzung zum weiten Verständnis des anglo-amerikanischen Management-Begriffs statt, »*wonach praktisch alle im Unternehmen anstehenden Entscheidungsangelegenheiten zu Management- bzw. Unternehmensführungsaufgaben erhoben werden*«¹². Damit soll der Auslegung nach Macharzina/Wolf gefolgt werden, wonach dieses undifferenzierte Verständnis »zur Verwässerung des Gegenstands führt und eine so verstandene Lehre von der Unternehmensführung die Betriebswirtschaftslehre,

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

7 Faix/Mergenthaler 2010, S. 272.

8 Der vorliegende Text beruht weitgehend auf Kisgen 2010.

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

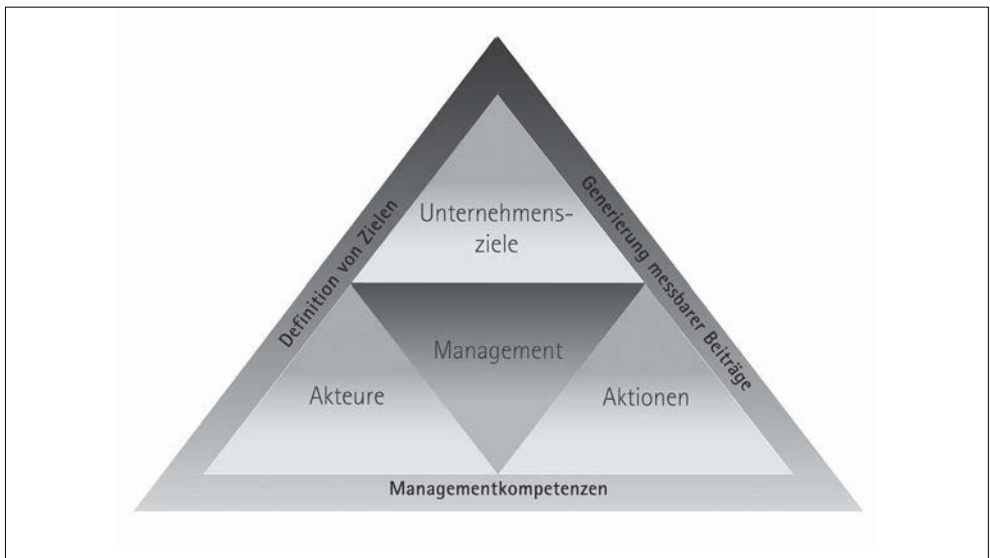
10 Zum Innovationsbegriff s. Schumpeter 1997; Faix/Mergenthaler 2010, S. 25 ff.

11 Drucker 2010, S. 29.

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

allerdings nur begrifflich, ersetzen würde.«¹³ Mit Blick auf die mit knapp mehr als 150 Jahren junge Entwicklung von Management auf der einen und der innerhalb kurzer Zeit starken Beeinflussung der sozialen und wirtschaftlichen Struktur der Industrieländer auf der anderen Seite, kommt Management eine weit über die Betriebswirtschaftslehre hinausgehende gesellschaftliche Funktion zu. Da der Manager »alle Erkenntnisse der Human- und Gesellschaftswissenschaften – der Psychologie, der Philosophie, der Wirtschaftswissenschaft, der Geschichte und der Ethik – sowie die Ergebnisse der Naturwissenschaften«¹⁴ zum Erreichen von Ergebnissen bzw. der Unternehmensziele anwenden muss, spricht Drucker sogar von Management als Geisteswissenschaft.

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



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

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

13 Macharzina / Wolf 2005, S. 44.

14 Drucker 2010, S. 30.

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

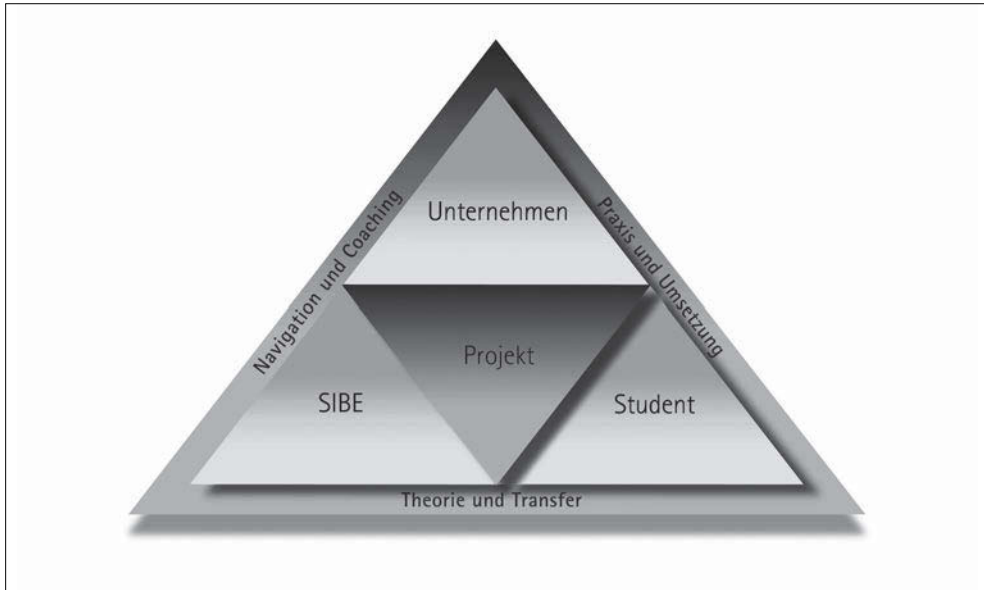
16 S. IBM 2010a. Die in der Studie befragte Stichprobe umfasst die größte bekannte Zahl an CEOs, die jemals gleichzeitig an einer Umfrage teilgenommen haben.

vermag die ebenfalls von IBM zwischen November 2009 und April 2010 durchgeführte Studie bei 707 CHROs in 61 Ländern anzuknüpfen. Während gegenwärtig Wachstum durch Prozesse und Effizienz im Vordergrund steht, gehen die befragten HR-Manager davon aus, dass Wachstum innerhalb der nächsten drei Jahre durch neue Märkte und Produkte bzw. Dienstleistungen realisiert wird. Die Entwicklung zukünftiger »Leader« zählt deswegen laut Studie zu den wichtigsten Zukunftsfragen von Unternehmern. Gleichzeitig bewerten die Befragten das in den Unternehmen diesbezüglich gegenwärtig vorhandene Vermögen jedoch als sehr gering.¹⁷ Ein britischer Personalleiter führt zudem an: »We have strong managers, not leaders – and we need strong leaders to achieve our strategic objectives.«¹⁸

Auch einige Autoren differenzieren zwischen Managern und Leadern. Demzufolge werden Leader als Visionäre und Innovatoren beschrieben, denen es gelingt, andere von den eigenen Zielen zu überzeugen. Im Gegensatz dazu wird dem Manager zugesprochen, den aktuellen Zustand zu wahren und zu verwalten.¹⁹ Drucker weist allgemein auf die Überbetonung der Literatur von Management als Verwaltungsfunktion hin – und damit spiegele sie auch tatsächlich die Realität vieler Unternehmen wider. Die eigentliche und wichtigere Aufgabe von Management sei jedoch »the management of innovation as a distinct and major task«²⁰. Der gegenwärtig als scheinbar unvereinbar konstruierte Widerspruch zwischen Management und Unternehmertum wird von Drucker in dem Sinne aufgehoben, als dass beide koordiniert zusammenfließen müssen.²¹ Während die Diskussion um die Begrifflichkeiten einerseits als überholt gilt, halten die Forderungen nach Innovationen und unternehmerischem Handeln andererseits an.²² Faix/Mergenthaler führen darüber hinaus sogar den Begriff der schöpferischen Persönlichkeit ein. Denn die Aspekte einer Persönlichkeit wie Wissen, Kompetenz, Temperament, Charakter und Werte, spiegeln sich in den Handlungen eines Menschen wider.²³ Auch für Unternehmen ist es letztlich nicht ausschlaggebend, welche Persönlichkeit jemand besitzt, sondern wie sich diese auf den Unternehmenserfolg auswirkt. Diese Wirkung wird vom Unternehmen »dahingehend beurteilt [...], welchen Nutzenbeitrag diese Handlungen für die Sozietät darstellen. Die Folge des sozialen Prozesses besteht zum einen darin, dass der Handelnde und dessen Handlungen durch die Sozietät eine bestimmte Wertschätzung erfahren (Ansehen, Charisma); zum anderen gewinnt der Handelnde durch sein Tun Einfluss auf diese Sozietät (Autorität). Vor dem Hintergrund der immensen Bedeutung von Innovationen erscheint die (erwünschte, geforderte) Einnahme einer Führungsrolle in einer Sozietät aufs Engste verbunden mit der Entwicklung einer schöpferischen Persönlichkeit.«²⁴

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

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



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

Das Projekt-Kompetenz-Studium integriert neben den zwei Protagonisten Hochschule und Student der traditionellen Hochschullandschaft mit Unternehmen bzw. Organisationen²⁶ einen weiteren Partner. Damit arbeiten drei Partner zusammen (Abb. 2): Hochschule, Student und Unternehmen, die formal über Verträge miteinander verbunden werden. Im Mittelpunkt der Beziehung steht ein Projekt, das der Student vor Ort im Unternehmen realisiert.

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

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

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

20 Drucker 1999, S. 501.

21 Vgl. Drucker 2010, S. 24 f.

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

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

24 Faix/Mergenthaler 2010, S. 175.

25 S. dazu Faix/Mergenthaler 2010.

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

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

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

4 STUDIENPROGRAMM MASTER OF SCIENCE IN INTERNATIONAL MANAGEMENT

4.1 ZIELGRUPPE DES M.SC.-PROGRAMMS

4.1.1 DIE STUDENTEN

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

Betrachtet man die Zahlen der Bachelor-Absolventen in Deutschland, so sind zwei Beobachtungen in diesem Kontext von Bedeutung. Erstens steigen als Folge der Umsetzung des Bologna-Abkommens³⁰ die absoluten Zahlen der Bachelor-Absolventen seit 2002 ungebrochen.³¹ Die Anzahl der Bachelor-Absolventen der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften hat sich von 2006 auf 2008 pro Jahr knapp verdoppelt, ist von 2008 auf 2009 sogar um den Faktor 2,3 angestiegen und nimmt damit einen Anteil von 40% aller Bachelor-Absolventen ein (Tabelle 1).

Fächergruppe	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	319	463	609	1.006	1.095	1.857	2.498
Medizin*, Gesundheitswissenschaften	0	0	162	379	486	926	1.524
Ingenieurwissenschaften	374	691	1.089	1.648	2.582	5.426	11.981
Kunst, Kunstwissenschaften	30	115	199	505	858	1.411	2.042
Mathematik, Naturwissenschaften	643	1.760	2.834	3.768	5.448	8.496	12.948
Rechts*, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	773	1.945	2.783	3.557	6.758	12.481	28.801
Sprach- und Kulturwissenschaften	332	925	2.121	3.952	5.895	8.813	11.637
Sport, Sportwissenschaften	1	22	51	235	236	343	557
Fächergruppen zusammen**	2.472	5.921	9.848	15.050	23.358	39.753	71.989
* Die Staatsexamensstudiengänge sind nicht umgestellt, machen aber nur einen kleinen Teil des Studienangebots der jeweiligen Fächergruppe aus.							
** Einschließlich Studienfächern außerhalb der Studienbereichsgliederung.							

Tabelle 1 | Bestandene Prüfungen nach Fächergruppen und Prüfungsgruppe Bachelor, Prüfungsjahr 2003 bis Prüfungsjahr 2009, in: HRK 2010, S. 36.

Bei dichtem nationalem wie internationalem Wettbewerb – von 5.502 Master-Programmen sind 920 im Bereich der Wirtschaftswissenschaften angesiedelt³² –, bedarf es einer eindeutigen Positionierung des eigenen Programms im internationalen Wettbewerb. Die FIBAA bestätigt eine Positionierung in ihrem Akkreditierungsbericht für den M.Sc. wie folgt:

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

27 Faix/Mergenthaler 2010, S. 271.

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

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

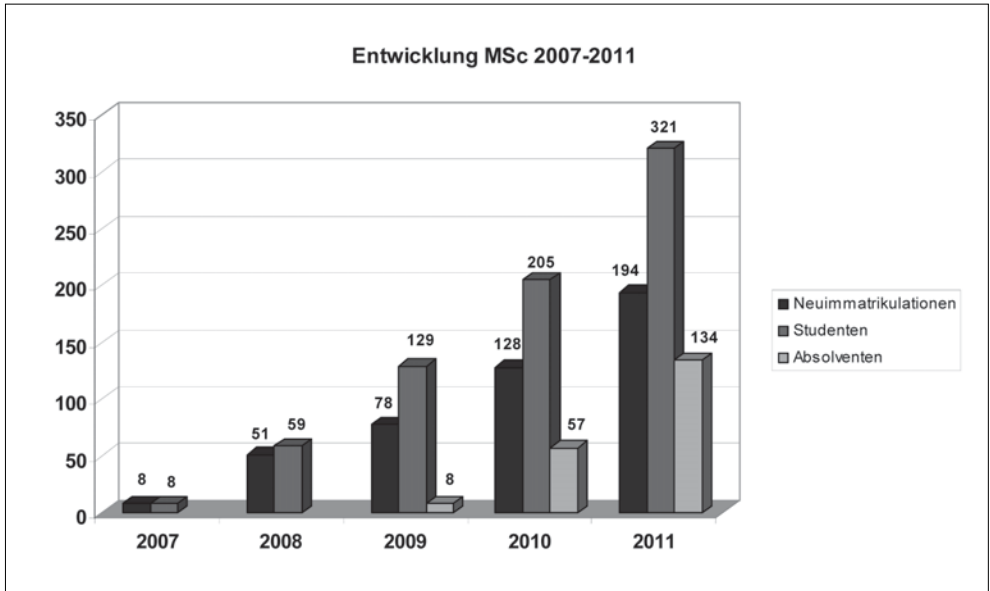
30 Der zunehmenden Verschmelzung der Märkte begegneten die EU-Bildungsminister im Jahre 1999 mit dem Bologna-Abkommen, das einen einheitlichen europäischen Hochschulraum und eine zumindest europaweite Vergleichbarkeit von Hochschulabschlüssen zum Ziel hat. Für die deutschen Hochschulen bedeutet es die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

31 Zu den Daten ab 2002 s. HRK 2009, S. 36.

32 Vgl. HRK 2010, S. 9f. Die Anzahl der Master-Programme im Bereich der Wirtschaftswissenschaften ist im Vergleich zum Vorjahr um 15,7% gestiegen und damit in etwa proportional zum Anwachsen der Masterprogramme insgesamt (+ 16,4%). Eigene Berechnungen auf Basis der Daten HRK 2009 sowie HRK 2010.

33 FIBAA 2009.

Die Entwicklung der Bewerber- und Studentenzahlen im M.Sc. zeigen, dass die SIBE den Markt erreicht³⁴, denn es gehen mehr als zehn mal so viele Bewerbungen ein, als Studienplätze zu vergeben sind. Eine Aufnahmequote von weniger als 10% gemessen an den eingegangenen, vollständigen Bewerbungen ist auch weiterhin Ziel der SIBE.

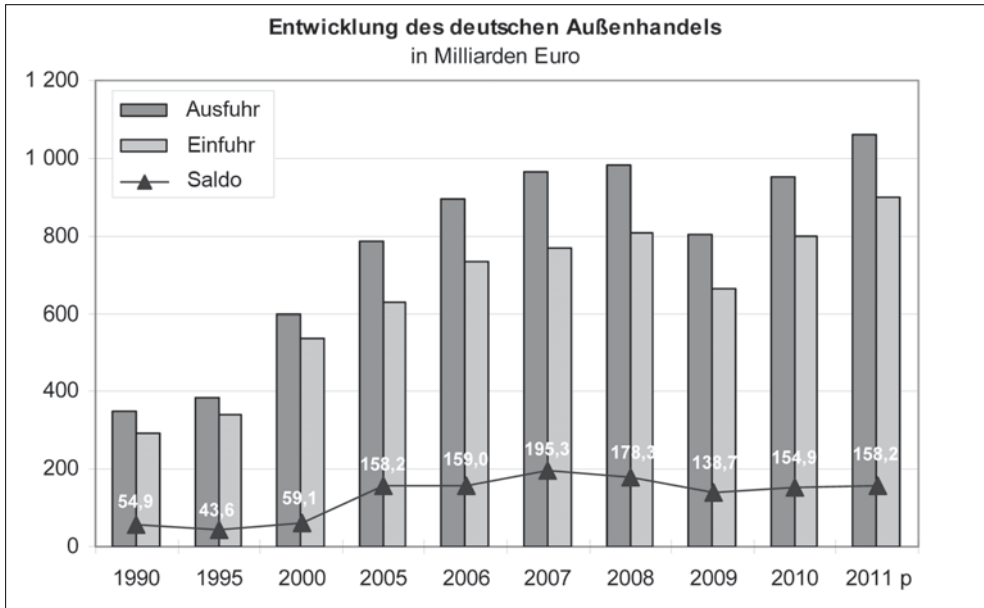


3 | Entwicklung der Studenten- und Absolventenzahlen im M.Sc.

Wie Abbildung 3 zeigt, konnte mit dem M.Sc. seit Aufnahme des Programms in das Portfolio der SIBE ein deutliches Wachstum generiert werden. Nach dem Beginn der Pilotgruppe mit acht Studenten im Jahr 2007 ist die Zahl der Neuimmatrikulationen in den Folgejahren kontinuierlich gestiegen. Im Zeitraum 2008-2011 ist ein durchschnittliches Wachstum von 56,2% per annum gemessen an den Neuimmatrikulationen zu verzeichnen. Entsprechend der Planzahlen sind Ende 2011 kumuliert 321 Studenten im M.Sc.-Programm immatrikuliert. Der Anteil der Männer im M.Sc.-Programm beträgt 49%. Frauen nehmen einen Anteil von 51% ein. Der Anteil der Studenten mit ausländischer Staatsangehörigkeit beträgt rund 13%³⁵.

4.1.2 DIE UNTERNEHMEN

Neben der Beziehung zwischen Hochschule und Studenten in der traditionellen Hochschullandschaft integriert das Projekt-Kompetenz-Studium mit Unternehmen und Organisationen³⁶ einen weiteren Partner. Daher wird nachfolgend der Markt der auslandsaktiven deutschen Unternehmen betrachtet.



4 | Entwicklung des deutschen Außenhandels. Eigene Darstellung auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamtes. 1990: Gebietsstand ab dem 03. Oktober 1990.

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

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

35 Es besteht eine sehr große Nachfrage internationaler Bewerber am M.Sc.-Programm. Um den Anteil internationaler Studenten im M.Sc.-Programm zu erhöhen, bedarf es zudem einer Nachfrage der projektgebenden Unternehmen. Die Berechnungen der Geschlechterverhältnisse sowie der internationalen Studenten beziehen sich auf eine Grundgesamtheit von 321 M.Sc.-Studenten zum Stichtag 31.12.2011.

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

Als Folge der Finanz- und Wirtschaftskrise³⁷ ist im Jahr 2009 ein starker Einbruch des Außenhandels um 18,4% bei den Ausfuhren und 17,5% bei den Einfuhren zu verzeichnen. Der Außenhandelsüberschuss schrumpfte 2009 um 22,2% auf 138,7 Milliarden Euro zusammen. Bereits 2010 schien die Krise jedoch in weiten Teilen überwunden. Denn die deutschen Exporte hatten »gegen Ende 2010 wieder das Vorkrisenniveau erreicht. Das Jahr 2010 war mit einer Zunahme von 19,4% bei den Ausfuhren und einem Anstieg von 21,3% bei den Einfuhren im Vorjahresvergleich ein außergewöhnlich wachstumsstarkes Jahr für den deutschen Außenhandel.«³⁸ Der Wachstumstrend setzte sich auch im Jahr 2011 mit einem Anstieg um 11,4% bei den Ausfuhren und 13,2% bei den Einfuhren fort.³⁹ Während die Wirtschaft in den beiden Jahren 2010 und 2011 um 3,7% bzw. 3,0% kräftig gewachsen ist, erwartet das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) für 2012 vor allem wegen der Krise im Euroraum nur noch eine Wachstumsrate von 0,6%.⁴⁰ Auch das Wachstum der Weltwirtschaft dürfte 2012 geringer ausfallen als in den Vorjahren. Für 2012 rechnet das DIW mit einer Wachstumsrate von unter 4%.⁴¹

Auch wenn Deutschland den Titel des Exportweltmeisters abgegeben hat und sowohl bei den Ausfuhren als auch bei den Einfuhren weltweit auf Platz drei rangiert, ist Deutschland im Vergleich zu Volkswirtschaften vergleichbarer Größe nach wie vor sehr stark außenhandelsorientiert.⁴² Der Außenhandel, der in früheren Jahren als Wachstumsmotor der deutschen Wirtschaft galt, hat 2009 die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands zwar erheblich abgebremst, bildete und bildet jedoch nach wie vor ein wichtiges Standbein der deutschen Wirtschaft. In der Industrie ist jeder dritte Arbeitsplatz abhängig von der Exportwirtschaft.⁴³

Nach Berechnungen des Instituts für Mittelstandsforschung in Bonn (IfM Bonn) haben im Jahr 2009 insgesamt 348.561 Exportunternehmen einen Umsatz von 823,1 Milliarden Euro im Ausland erwirtschaftet. Damit haben die Exportunternehmen einen Anteil von 11,1% an den deutschen Unternehmen insgesamt. Legt man den Grenzwert von weniger als 50 Millionen Euro Jahresumsatz als Definition für die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) an, teilt sich die Gesamtzahl der exportierenden Unternehmen auf 2,2% Großunternehmen und 97,8% KMU auf. Dabei erzielen die Großunternehmen 78,5% des Exportumsatzes, während die KMU rund ein Fünftel aller Exportumsätze auf sich vereinen. Zahlen des IfM belegen eine Korrelation zwischen Unternehmensgröße und Exportquote. Denn der Anteil der Exporte steigt mit zunehmender Unternehmensgröße an. Bei den Großunternehmen beläuft sich die Exportquote auf 21,6%. Während die Zahl der Unternehmen im Zeitraum von 2000 bis 2008 von 2.909.150 auf 3.186.878 bzw. die der Exportunternehmen im selben Zeitraum von 319.165 auf 361.338 kontinuierlich angestiegen ist, ist im Krisenjahr 2009 ein Rückgang im Vergleich zum Vorjahr um 1,6% bei den Unternehmen insgesamt auf 3.135.542 bzw. bei den Exportunternehmen sogar um 3,5% auf 348.561 zu verzeichnen.⁴⁴

Weitere Messgrößen für die Stellung Deutschlands innerhalb der Weltwirtschaft sind der Handel mit Dienstleistungen sowie grenzüberschreitende Direktinvestitionen. Analog zum Außenhandel haben auch diese Bereiche in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen. Beim Handel mit Dienstleistungen zählt Deutschland zu den führenden Handelsnationen. Bei den Ausfuhren rangiert

Deutschland auf Platz zwei nach den Vereinigten Staaten und vor Großbritannien, bei den Einfuhren auf Rang zwei nach den Vereinigten Staaten und vor China.⁴⁵ Bezüglich der Direktinvestitionen rangierte Deutschland im Jahr 2010 auf Platz sechs mit einem Zufluss von 46 Milliarden Dollar, was einem Anstieg um 22% gegenüber dem Vorjahr entspricht.⁴⁶

Trotz dieser weitgehend positiven Bilanz und einer aktuell stabilen Position Deutschlands in der Welt, muss, um der Komplexität der vernetzten Weltwirtschaft zumindest annähernd gerecht zu werden, an dieser Stelle auf die grundsätzliche Verschiebung des (wirtschaftlichen) Kräftegleichgewichts zugunsten z. B. der BRIC-Staaten hingewiesen werden.⁴⁷

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

- Der Außenhandel ist eine tragende Säule der deutschen Konjunktur. Für den Außen- und für den Welthandel wird weiteres Wachstum prognostiziert.
- Die Anzahl der deutschen Unternehmen mit Außenhandelsaktivitäten steigt. Zudem steigt der Export am Umsatz der Unternehmen.
- Für die Definition und das Management von internationalen Geschäftsaktivitäten bedarf es qualifizierter Mitarbeiter. Denn qualifizierte Mitarbeiter sind einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren im internationalen Management.⁴⁸ Zur Realisierung des Wachstums bedarf es also der richtigen Mitarbeiter – der Besten!

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

38 Loschky 2011, S. 354.

39 Vorläufige Zahlen des Statistischen Bundesamtes. Stand 04.03.2012.

40 Vgl. DIW 2011, 2012a.

41 Vgl. DIW 2012b, S. 4.

42 Zu Hintergründen und Auswertungen vgl. Statistisches Bundesamt 2010, S. 27 ff. – auf Basis der Angaben der Weltbank und der WTO sowie WTO 2011.

43 Vgl. BMWi 2010.

44 Die Berechnungen basieren auf einer Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes der Umsatzsteuerstatistik 2009 im Auftrag des IfM Bonn. Daten für 2010 erscheinen voraussichtlich erst im April / Mai 2012.

45 Vgl. WTO 2011, S. 35.

46 Vgl. UNCTAD 2011, S. 4.

47 S. dazu exemplarisch The Economist 2010a, S. 78; The Economist 2010b, S. 69. UNCTAD 2010; WTO 2010, S. 37 ff., DB Research 2010a.

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

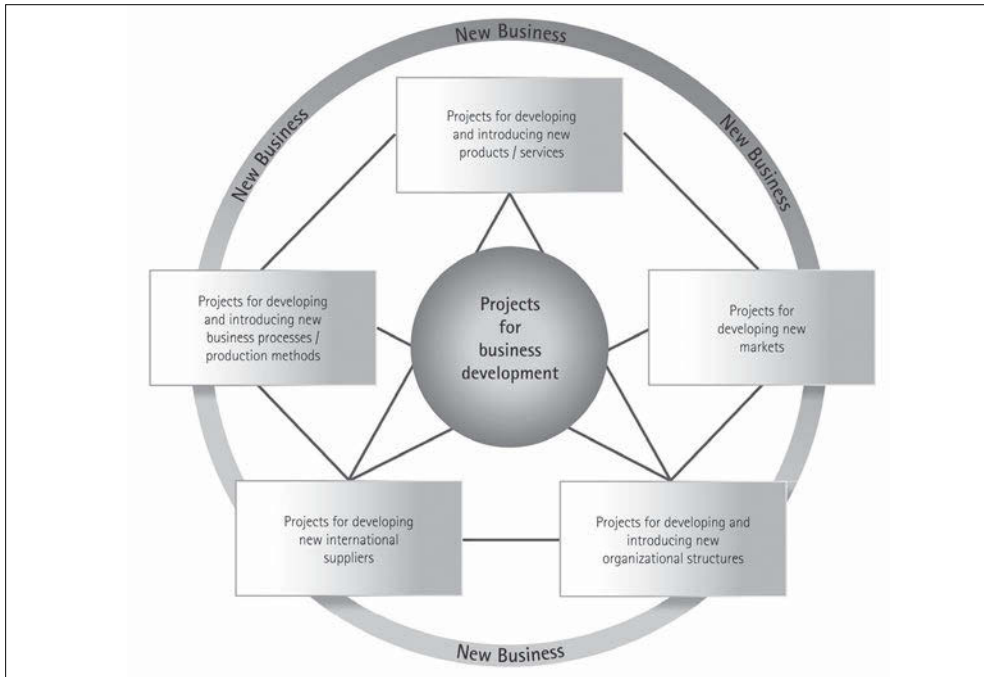
4.2 PROJEKTE IM M.SC.-PROGRAMM

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

Im Zentrum des Studiums stehen innovative Projekte, die zur Entwicklung neuer Geschäftsmöglichkeiten dienen. Die Studenten entwickeln diese anspruchsvollen Projekte in Kooperation mit ihrem Unternehmen. Ganz im Sinne von Schumpeter⁴⁹ haben Unternehmen permanent neue Geschäftsmöglichkeiten durch Innovationen auszuloten und zu realisieren, um sich nachhaltig im internationalen dynamischen Markt zu positionieren. Innovationen reichen hier von der Entwicklung und Einführung neuer Produkte und Dienstleistungen, über die Erschließung neuer Absatzmärkte, die Einführung neuer wettbewerbsfähiger Organisationsstrukturen, Entwicklung und Einführung neuer wettbewerbsfähiger Geschäftsprozesse oder Produktionsmethoden bis hin zum Aufbau neuer internationaler Lieferantenbeziehungen bzw. neuer Quellen für Rohstoffe oder Halbfabrikate (Abb. 5). Die Studienprojekte können ebenfalls Optimierungen sein. Wachstum entsteht dann durch die Entwicklung und Einführung einer neuen Produkt- bzw. Dienstleistungsqualität, Optimierung vorhandener Produktionsmethoden bzw. vorhandener Geschäftsprozesse, die Durchdringung, Reaktivierung bzw. den Ausbau vorhandener (internationaler) Absatzmärkte, die Optimierung, Reaktivierung bzw. den Ausbau vorhandener (internationaler) Einkaufsmärkte sowie die Optimierung, Reorganisation bzw. Ausbau vorhandener Organisationsstrukturen.

Aufbauend auf den langjährigen Erfahrungen der SIBE wurde im Jahr 2007 der Studiengang Master of Science in International Management (M.Sc.) aufgebaut und eingeführt.⁵⁰ Erste erfolgreich abgeschlossene Projekte im Rahmen des M.Sc-Studiums sind beispielsweise⁵¹:

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



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

Zur Bearbeitung der Projekte schlagen die Unternehmen entweder eigene Mitarbeiter mit hohem Potential vor oder der Personaldienstleister der SIBE⁵² vermittelt den Unternehmen Kandidaten, die für die Bearbeitung des Projekts besonders geeignet erscheinen. Dazu erstellen Unternehmen zu Beginn der Kooperation ein Anforderungsprofil, welches das geplante Vorhaben sowie die Anforderungen an den Studenten detailliert beschreibt.

»Um den richtigen Kandidaten an das Unternehmen weiterzuvermitteln, durchlaufen die Studierenden ein mehrstufiges Auswahlverfahren. Dabei werden zunächst die Bewerbungsunterlagen gesichtet, danach absolvieren die Bewerber ein Assessment-Center mit Gruppenübungen, Englisch-Tests und Einzelinterviews. Abschließend wird der Kompetenz-Diagnostik und Entwicklungs-Test, kurz KODE®, angewandt und mit

40 Vgl. Schumpeter 1997.

50 S. dazu Kisgen 2007.

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

52 Saphir Deutschland GmbH, <http://www.saphir-deutschland.de>.

einem Management-Anforderungsprofil abgeglichen.⁵³ Schließlich unterbreitet die SIBE den Unternehmen verschiedene Kandidatenvorschläge und das Unternehmen kann nach persönlichen Vorstellungsgesprächen den geeigneten Bewerber auswählen.»⁵⁴

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

4.3 ZIELE DES STUDIUMS

Die heute wieder aktuelle Bildungsdiskussion hat ihren Ursprung in den 1960er Jahren. Sie geht auf Georg Pichts Rede über die »deutsche Bildungskatastrophe« zurück, in der er dringende Veränderungen des Bildungssystems forderte, um durch qualifizierten Nachwuchs die deutsche Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten.⁵⁵ Veränderungen wurden immer wiederkehrend gefordert. Schlagworte waren Schlüsselkompetenzen⁵⁶ und Handlungskompetenz⁵⁷. Die Forderungen an Bildung im 21. Jahrhundert weisen in dieselbe Richtung. Denn Aufgabe der Bildung sei es, Menschen zu selbstbestimmten und urteilsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen, für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren und mit Handlungskompetenz auszustatten, damit die Studenten von heute die Welt von morgen aktiv und kreativ mit gestalten.⁵⁸ An dieser Zielsetzung sind auch die Studienprogramme der SHB ausgerichtet.

4.3.1 ZIEL DER STUDIENPROGRAMME DER SHB

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

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

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

4.3.2 ZIELE DES M.SC.-PROGRAMMS DER SIBE

Legt man das in Kapitel 2 ausgearbeitete Verständnis von (internationalem) Management zugrunde, lassen sich die nachfolgenden fünf Erfolgsfaktoren für (eine) Karriere⁵⁹ im Management herausstellen:

1. **Persönlichkeit.** Bereits in der griechischen Antike proklamierte Platon, dass ein wahrer Staatsmann Persönlichkeit brauche.⁶⁰ Dem Begriff Persönlichkeit gehen Faix/Rütter/Wollstadt nach, indem sie u. a. die Erkenntnisse der Verhaltensforschung von Eibl-Eibesfeldt anwendeten. Dieser ging 1984 in seinem Werk »Die Biologie des menschlichen Verhaltens« besonders auf das Sozialverhalten des Menschen ein, das er durch zahlreiche Untersuchungen in verschiedenen Kulturen erforschte. Daraus konnte gefolgert werden, dass Persönlichkeit mit Ansehen korreliere. Ansehen wiederum entstehe durch Handlungen, die nach ihrem Nutzenbeitrag ethisch und moralisch bewertet werden. Daneben mache Charisma einen wesentlichen Aspekt der Persönlichkeit aus (Abb. 6).⁶¹ An anderer Stelle wird Persönlichkeit im Zusammenhang mit Personalität erklärt. Demnach bedeutet Personalität »das gesamte Potential einer Person, das heißt für die Gesamtheit der auf Verwirklichung (Aktualisierung) angelegten Möglichkeiten (Potenzen) der Person. »Persönlichkeit« ist die allgemeine Bezeichnung für die Gesamtheit der jeweils verwirklichten Möglichkeiten einer Person.«⁶² Demnach impliziert der Begriff Persönlichkeit sowohl Wissen, Qualifikationen als auch Kompetenzen.
2. **Nutzenbeiträge:** Messbare Beiträge zur Erreichung der Ziele des Unternehmens generieren.
3. **Ziele:** Persönliche Ziele definieren und verwirklichen.
4. **Aktives Gestalten von Netzwerken.**
5. **Prosperierendes Umfeld:** Um die eigene Karriere zu fördern, bedarf es eines auf Wachstum ausgerichteten dynamischen Unternehmens/Umfeldes.

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

54 Faix et al. 2009b, S. 152.

55 Vgl. Picht 1964.

56 Vgl. Mertens 1974.

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

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

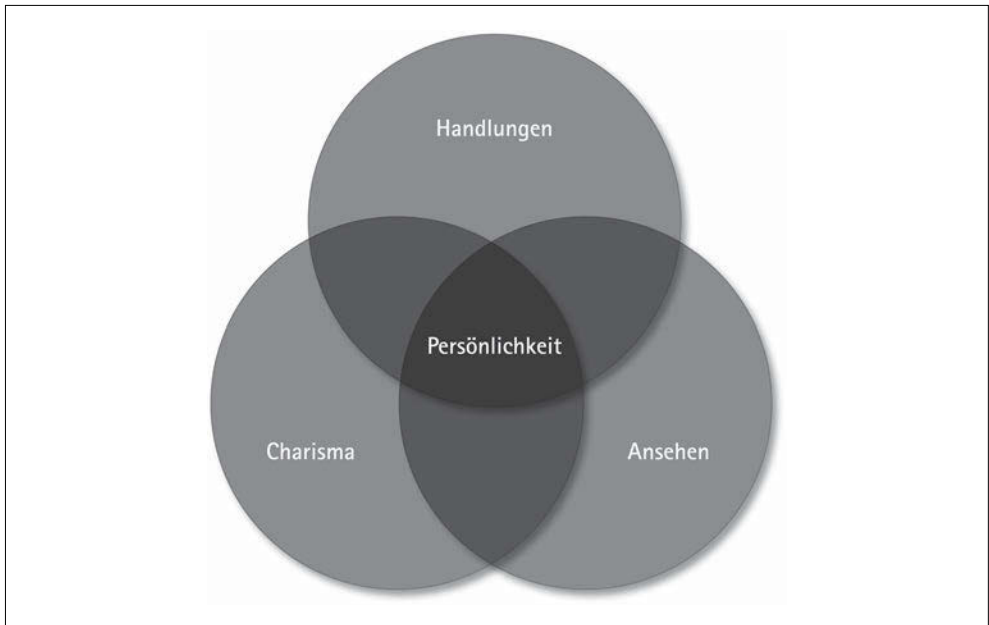
59 Vgl. Faix et al. 2009b, S. 160 f.

60 Vgl. Platon, sechstes Buch, 1982.

61 Vgl. Faix/Rütter/Wollstadt 1995.

62 Rütter 1995, S. 75.

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



6 | Persönlichkeit nach Faix.

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

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

- P – Die Studierenden entwickeln, planen und implementieren im Rahmen des M.Sc.-Studiums eigenständig innovative Projekte im Sinne Schumpeters. Die Studierenden erbringen einen monetären Nutzen für das Unternehmen von mindestens 100.000 Euro bis zum Ende des Studiums. (Um die Studienziele zu erreichen, ist es nicht von entscheidender Bedeutung, ob ein Nutzenbeitrag von 80.000 Euro oder 150.000 Euro erwirtschaftet wird – entscheidend ist für die Studierenden die Erfahrung, dass sie selbstständig und eigenverantwortlich in der Lage sind, solche Nutzenbeiträge zu generieren.)
- K – Das Projekt-Kompetenz-Studium M.Sc. in International Management der SIBE unterstützt die Studierenden bei der Kompetenzentwicklung mit Blick auf die Kompetenzanforderungen an Führungskräfte. Indikatoren für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung sind die Erreichung des Sollkorridors bezüglich der Ausprägung aller 16 Teilkompetenzen des SIBE-KODE®X am Ende des Studiums sowie die Übereinstimmung von Selbst- und Fremdbild des Studierenden. (S. dazu Kap. 4.6)
- S – Wissen, Qualifikation und Transferfähigkeit der Studierenden werden durch die Noten des M.Sc.-Studiums bewertet und durch die Vergabe des akademischen Grades M.Sc. honoriert. Dabei ist die Abschlussnote als subjektives Ziel der Studierenden zu betrachten, welches individuell von den Studierenden spezifiziert werden kann. Der akademische Abschluss eröffnet die Möglichkeit einer nachgelagerten Promotion.

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

Commitment eine Formalisierung der Ziele und erhöht damit die Wahrscheinlichkeit der Erreichung der individuellen Projektziele sowie die der gesamten Gruppe. Eine empirische Studie der Dominican University of California weist nach, dass Menschen, die sich mit ihren Zielen beschäftigen und diese dokumentieren, erfolgreicher sind als Menschen ohne Ziele. Demnach steigt also die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung, wenn Ziele schriftlich festgehalten, über Ziele Rechenschaft abgelegt wird und eine öffentliche Verpflichtung erfolgt.⁶³

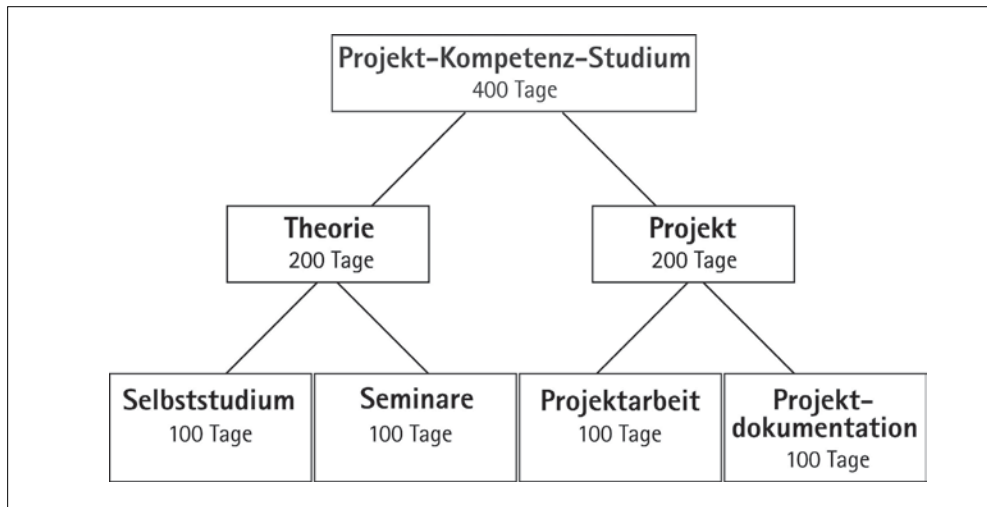
Mit Abschluss des M.Sc.-Programms sind die SMART⁶⁴ definierten Studienziele in den einzelnen Bestandteilen Projekt (P), Kompetenz (K) und Studium (S) transparent und kontrollierbar. Wie die Ziele des M.Sc.-Studiums erreicht werden, zeigen die nachfolgenden Beschreibungen auf. So richtet sich der Blick zum einen auf den Aufbau und die Inhalte des M.Sc.-Studiums einerseits sowie auf die Methodik andererseits.

4.4 AUFBAU UND INHALTE DES M.SC.-PROGRAMMS

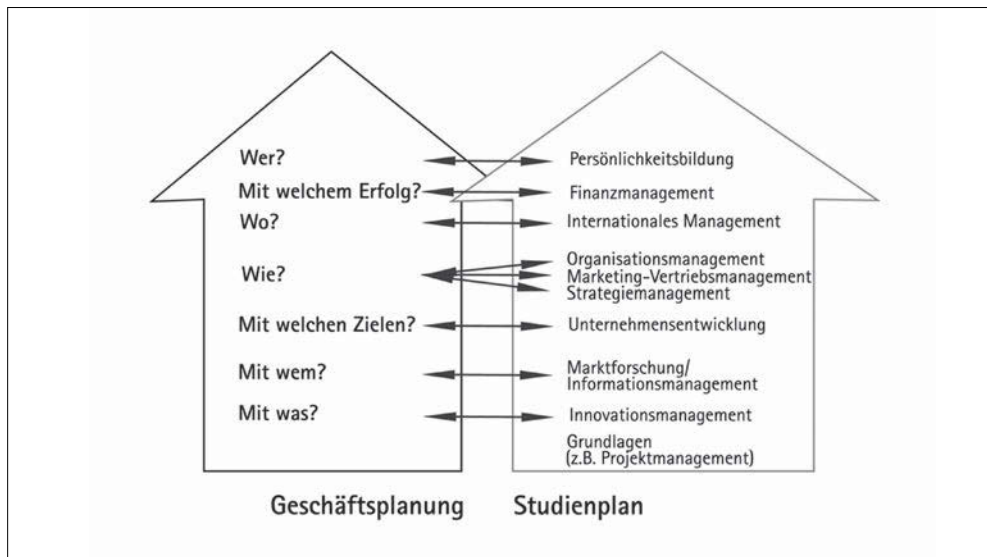
Das M.Sc.-Projekt-Kompetenz-Studium besteht idealtypisch zu einer Hälfte aus einem Theorie- und zur anderen Hälfte aus einem Projekt-Teil. Der Theorie-Teil wiederum besteht aus einer Hälfte Selbststudium und einer Hälfte Seminaren. Der Projekt-Teil kann jeweils zu 50% aufgeteilt werden in Projektarbeit und in Projektdokumentation (Abb. 7). Die Struktur des M.Sc. hat ihren Ursprung in der seit 1993 entwickelten und angewendeten Krems-Methode⁶⁵ und spiegelt sich in der Studien- und Prüfungsordnung (Anhang A1) sowie der Modularisierung (Anhang A2) des M.Sc.-Studienganges wider.

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

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



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



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

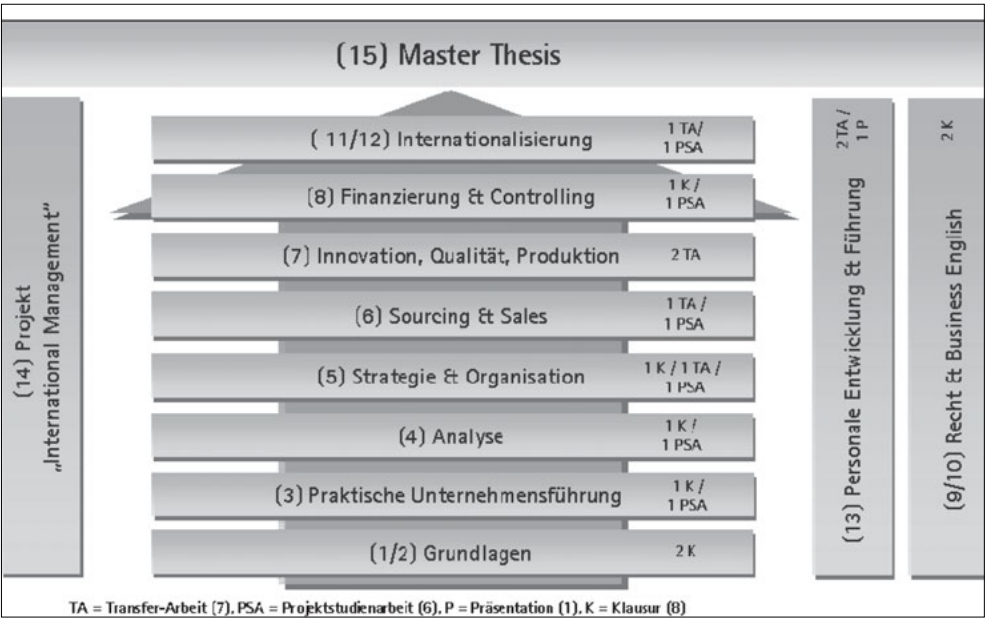
63 Vgl. Matthews 2007.

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

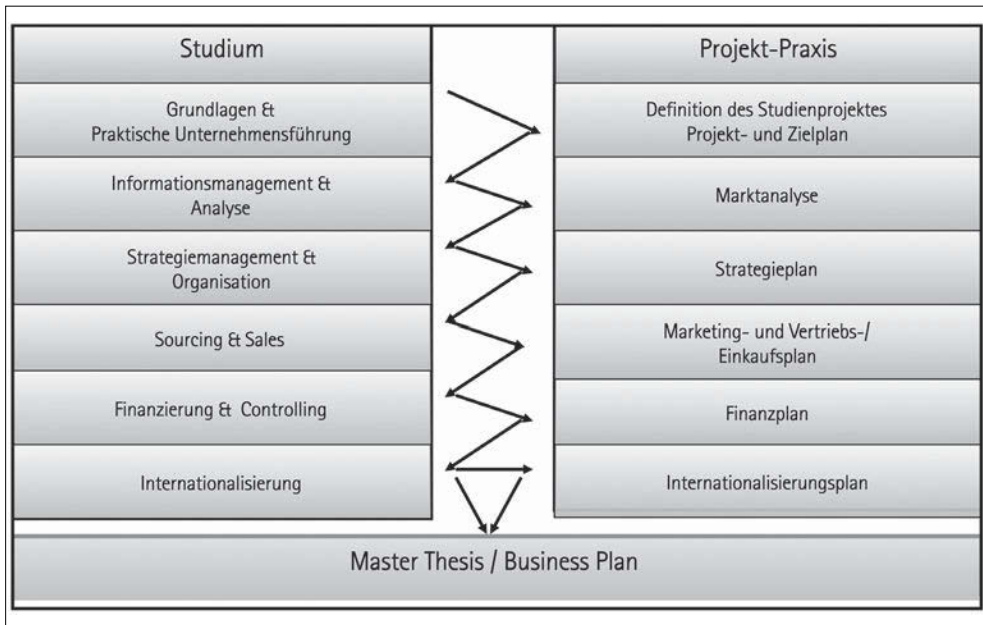
65 Vgl. Blumenthal 2009, S. 201 f.

Finanzmanagement der Frage nachgegangen, wie sich die finanziellen Rahmenbedingungen des Projektes gestalten, bevor es die Frage zu beantworten gilt, welche weiteren Märkte im Sinne der Internationalisierung angestrebt werden können. Flankiert wird das gesamte Curriculum von Seminaren zur personalen Entwicklung für die Studenten bzw. die Projektverantwortlichen (Abb. 9). Die Teilnahme am Studium Generale rundet die theoretische Ausbildung ab.⁶⁶

Im Rahmen der obligatorischen dreiwöchigen Auslandsstudie in einen Wachstumsmarkt besuchen die Studenten eine Partneruniversität der SIBE i.d.R. in Brasilien. In der von der SIBE gemeinsam mit der Partneruniversität definierten Studienphase in Brasilien nehmen die Studenten an einer Theoriephase teil, die ergänzt wird von der Möglichkeit, die Realisierung ihrer Projekte vor Ort mit Auslandshandelskammern, deutschen oder einheimischen Unternehmen, Joint Ventures, einheimischen Verbänden etc. zu diskutieren. Mit der Teilnahme an der dreiwöchigen Auslandsstudie ergibt sich die im M.Sc.-Programm integrierte Möglichkeit, neben dem M.Sc. der SHB/SIBE mit dem MBA⁶⁷ der MAUÁ bzw. der Universidade Católica in Brasilien einen weiteren Studienabschluss zu erwerben.



Den entsprechenden Meilensteinen des Curriculums stehen insgesamt sechs Projektstudienarbeiten als Prüfungsleistung gegenüber, die den wissenschaftlich fundierten Transfer aus den Seminaren in die Praxis gewährleisten. Die Abfolge der Projektstudienarbeiten entspricht der Logik eines Business Planes, so dass die Studenten zugleich eine Dokumentation ihrer Studien- und Projektergebnisse sowie jeweils eine Entscheidungsgrundlage für ihre Partnerunternehmen ausarbeiten. Darauf aufbauend wird die Master Thesis als schriftlicher Teil der Abschlussprüfung als das gesamte Projekt umfassende Kompendium erstellt (Abb. 10).



10 | Verzahnung von Theorie und Praxis.

66 Im Rahmen des Studium Generale der SIBE haben die Studenten die Möglichkeit, an den von der Steinbeis-Stiftung organisierten Veranstaltungen Berater-Tag, Steinbeis-Tag sowie Kompetenztag teilzunehmen. Die Veranstaltungen finden jeweils einmal jährlich statt. Obligatorisch ist die Teilnahme an mindestens einem Kompetenztag innerhalb des zweijährigen Studiums; eingeführt per Prüfungsausschussbeschluss vom 01.08.2011.

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

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

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

»funktionieren nach den neuesten Erkenntnissen der Wissensvermittlung wie Learning by Doing und Trial and Error. In den Trainings werden dem Studenten Fragen und Aufgaben gestellt, sie lernen somit durch deren Beantwortung und Bearbeitung. Falls sie eine Antwort nicht parat haben, öffnet sich das entsprechende Kapitel der Sekundärliteratur und die Studenten können so Hintergrundinformationen erhalten.«⁶⁸

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

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

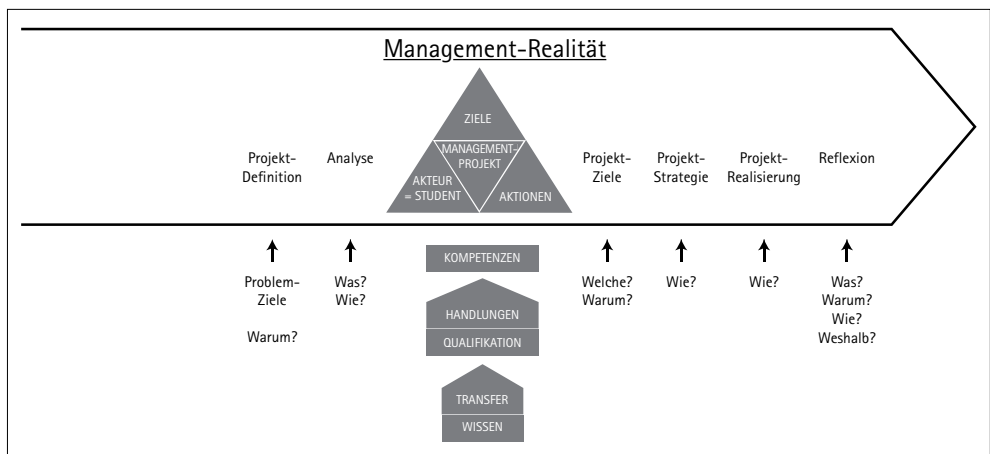
»realen Managementherausforderungen der unternehmerischen Praxis [...] und entwickeln über Erfahrungslernen und Erfahrungshandeln ihre Kompetenzen. Die Studenten müssen in offenen Situationen handeln und unter Unsicherheit eigenverantwortlich Entscheidungen treffen. Durch die emotionale Labilisierung wird die Kompetenzentwicklung systematisch gefordert und gefördert.«⁶⁹

4.5 BILDUNGSMETHODIK DES M.SC.-PROGRAMMS

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

Sowohl die Zielformulierung der Studienprogramme der SHB als auch die des M.Sc.-Programms (s. Kap. 4.3) weisen auf das wissenschaftliche Arbeiten sowie die wissenschaftliche Ausrichtung des M.Sc.-Studiums hin. Wissenschaft im Kontext von Management bzw. Managementwissenschaft beschäftigt sich, dem Verständnis der SIBE von Management folgend (s. Kap. 2), mit den Akteuren (Managern) und deren auf die Unternehmensziele ausgerichteten Aktionen (Strategien). In der Umsetzung der Management-Ausbildung kommt an SHB und SIBE das Projekt-Kompetenz-Studium zum Tragen. Nicht zuletzt die Struktur des Projekt-Kompetenz-Studiums (s. Abb. 7) verdeutlicht, dass das Studium jeden einzelnen der Bestandteile Theorie, Projekt und Reflexion speziell fördert und vor allem darüber hinaus auch fordert. Denn im Sinne eines wissenschaftlichen Studienganges sollen die Studenten wie Abb. 12 veranschaulicht:

- sich forschend an der (fachspezifischen) Realität abarbeiten. Die Systematik, die einem idealtypischen Projektverlauf (Projektdefinition, Analyse, Projektziele, Projektstrategie, Projektrealisierung, Reflexion) folgt, wird durch das Studium und die Meilensteine des Studiums, die Projektstudienarbeiten und schließlich der Master Thesis, (vor)gegeben.
- sich über den gesamten Zeitverlauf des Studiums mit Forschungsfragen und Forschungsergebnissen auseinandersetzen.
- neue Erkenntnisse in Form wissenschaftlicher Arbeiten (Projektstudienarbeiten, Master Thesis) systematisch dokumentieren und
- Handlungskompetenz und Persönlichkeit entwickeln.



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

Dies vorausgesetzt haben Faix/Mergenthaler in Ihrem Werk »Die schöpferische Kraft der Bildung« vor dem Hintergrund der immensen Bedeutung von Innovationen für »die Zukunft von Volkswirtschaften, Unternehmen ja sogar die Zukunft der gesamten Menschheit«⁷¹ ein Bildungsmodell entworfen, das zur ganzheitlichen Entwicklung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit beizutragen vermag. Denn

»[b]ei der Bildung des Menschen gilt es zu beachten, dass sie von außen zwar zu befördern, aber nur vom Subjekt selbst zu verwirklichen ist. Bildung an Menschen weiterzugeben bedeutet folgerichtig Bedingungen zu schaffen, unter denen es Menschen möglich ist, z. B. eine schöpferische Persönlichkeit [...] zu entwickeln.«⁷²

Das von Faix/Mergenthaler beschriebene Bildungsmodell beruht auf der Bildungsphilosophie des auf Handlungen beruhenden gemäßigten Pragmatismus, so dass die Praxis und das Lernen über Erfahrungen in den Vordergrund rücken. Einer subjektiven Auseinandersetzung mit der Welt ist die Beschäftigung mit objektivierten Lerninhalten gegenüberzustellen. Für den Lernenden ergibt sich daraus eine Verzahnung von Theorie und Praxis sowie von kognitivem Lernen mit emotionalen, sozialen Komponenten, um die Kluft zwischen Schule und Leben, zwischen Lern- und Lebenswelt zu verringern.⁷³ Als logische Konsequenz leiten Faix/Mergenthaler eine Verknüpfung der Methoden forschendes Lernen, Projektlernen und handlungs- bzw. arbeitsintegriertes Lernen ab. Eben diese Bildungsmethodik liegt dem Projekt-Kompetenz-Studium Master of Science in International Management der SIBE zugrunde.

4.5.2 FORSCHENDES LERNEN UND PROJEKTLERNEN

Das Projekt-Kompetenz-Studium an der SIBE ist immer verbunden mit einer Position innerhalb eines Unternehmens, das den Studierenden für die Dauer des Studiums anstellt. Dadurch tritt neben den traditionellen Wissensvermittler Hochschule und Lerner ein dritter Akteur in den Prozess der Wissensvermittlung. Das arbeitsintegrierte Lernen im Rahmen des M.Sc.-Programms bedeutet dabei nicht bloß ein »quantitatives Mehr an Praxis, sondern ein qualitatives Anderes des Lernens.«⁷⁴ Durch die Integration in ein konkretes Unternehmensprojekt nehmen die Studierenden die Kultur und Denkweise eines realen Unternehmens (ihres Arbeitgebers) auf und können das erworbene Wissen direkt umsetzen. Die Anwendung der Theorie hilft dabei, die Fähigkeit zu entwickeln, Neues hervorzubringen.

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

72 Ebd. S. 154.

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

74 Faix/Mergenthaler 2010, S. 171.

Das forschende Lernen verfolgt die Idee, bereits im Lernprozess die »Prinzipien der Wissenschaftlichkeit«⁷⁵ zu verankern und so insbesondere die Lehrinhalte durch eigene Forschung zu generieren und zu begründen. In der Praxis bedeutet forschendes Lernen demnach, dass der zu vermittelnde Lernstoff nicht von Dozenten der Fakultät vermittelt, sondern von den Lernenden selbst erforscht wird. Der Lern- und Forschungsprozess wird vom Studierenden als »bildende Erfahrung«⁷⁶ erlebt und geht damit weit über das klassische Aufnehmen und Abspeichern von gesichertem Wissen hinaus. Forschendes Lernen besitzt in vielen Fächern wie bspw. Archäologie, Biologie usw. eine lange Tradition. Diese Methode wird im PKS auf die Managementlehre angewendet, indem sich der angehende Manager das theoretische und methodische Fachwissen durch die Konfrontation mit dem unternehmerischen Projektalltag aneignet.

Im Rahmen des unternehmerischen Projekts, das definiert wird als »umfangreiches, einmaliges, zeitlich begrenztes Vorhaben zur Bewältigung neuartiger, komplexer Problemstellungen«⁷⁷, meint Projektlernen das selbstständige, zielgerichtete Begreifen und Abarbeiten einer klar definierten Herausforderung. Dabei stehen neben dem pädagogischen Wert dieser Auseinandersetzung vor allem die betriebswirtschaftlichen Anforderungen an das Projekt im Mittelpunkt. Während bei einem rein projektpädagogischen Lernprozess auch ein Misserfolg durch nachträgliche Reflexion und Analyse der Faktoren, die zum Scheitern führten, als erfolgreich gelten kann, werden die Ziele im PKS durch den Auftraggeber, d.h. das Management des Unternehmens vorgegeben bzw. zwischen Student und Management vereinbart. Der Nutzen eines erfolgreichen Projekts, aber eben auch der Schaden eines Misserfolgs, kann mittels einer Kosten-Nutzen-Analyse klar beziffert werden und bekommt dadurch ein anderes Gewicht als reine Studienprojekte.

Das zuvor skizzierte Bildungsmodell ermöglicht dem Lernenden folglich Betroffenheit sowie Reflexion, was zu einem anderen Bewusstsein und damit zu einem anderen Verhalten, bis hin zu tiefgreifenden Veränderungen der gesamten Persönlichkeit führen kann.⁷⁸ Damit wird der Leitgedanke der SIBE umgesetzt, die Bildung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit zu ermöglichen.

4.5.3 DAS STRATEGISCHE DREIECK DER UNTERNEHMENSENTWICKLUNG

Die Studienprojekte sind auf Wachstum und Innovation ausgerichtet und tragen damit zur Unternehmensentwicklung bei. Um diesen Prozess der Projekt- bzw. Unternehmensentwicklung systematisch zu gestalten, führt die SIBE am ersten Tag des Studiums als Methode des forschenden Lernens das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung⁷⁹ ein (Abb. 13). Nachdem die neue Studiengruppe die Erfolgsfaktoren für Karriere (s. Kap. 4.3.2) sowie die Ziele erarbeitet hat, folgt die Einführung in die Methode, mittels derer die Zielerreichung systematisch unterstützt werden kann. In Analogie der Funktionsweise eines Navigationssystems, das zunächst die Ausgangsposition bestimmt, ist die Ist-Analyse der erste Schritt im Prozess der Unternehmensentwicklung. Neben der eigenen gegenwärtigen Situation sind im nächsten Schritt die Rahmenbedingungen,

also die auf die eigene Situation einwirkenden Umweltfaktoren zu analysieren. Erst mit diesem Wissen können und müssen die kurz-, mittel- und langfristigen Ziele für das Projekt bzw. das Unternehmen formuliert werden. Um bei gegebenen Rahmenbedingungen vom Ist-Zustand zum Ziel zu kommen, ist ein entsprechender Weg zum Ziel – also die Strategie – zu definieren. Das strategische Dreieck ist als kontinuierlicher und dynamischer Prozess zu verstehen, denn neben der Strategiekontrolle fließen aktuelle Entwicklungen, Erfahrungswerte etc. wiederum in die Ist-Analyse ein, so dass der Prozess der Projekt- bzw. Unternehmensentwicklung weiterentwickelt wird. Darüber hinaus lässt sich das strategische Dreieck systematisch anwenden auf die:

- Personale Entwicklung/Kompetenzentwicklung
- Entwicklung der Projekte⁸⁰/Generierung von Nutzenbeiträgen
- Definition persönlicher Ziele und Umsetzung dieser sowie
- Gestaltung von Netzwerken.



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

75 Ebd. S. 158.

76 Dewey 2000.

77 Faix/Mergenthaler 2010, S. 167.

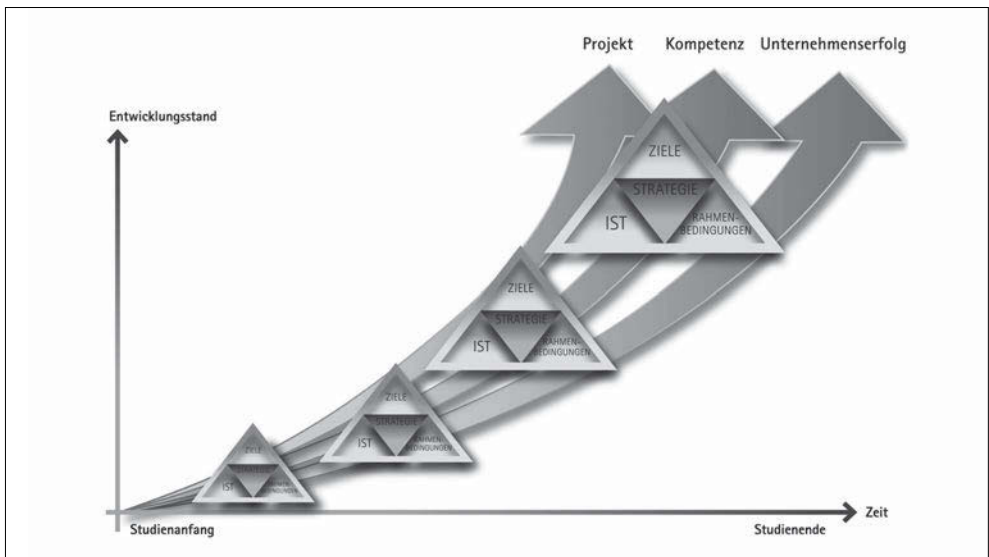
78 Vgl. Faix/Mergenthaler 2010, S. 158 ff.; Pestalozzi 1989, S. 8 f.

79 Vgl. Faix/Buchwald/Wetzler 1994.

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

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

»Nur durch die ständige Anwendung im Studium wird das strategische Dreieck zu einem Werkzeug, das in die Routine eines Managers eingeht. Es hilft ihnen den Status ihrer Projekte, ihrer Kompetenzen und personalen Entwicklung sowie ihrer Karriere transparent zu machen und an den wirkungsvollsten Maßnahmen zur Zielerreichung zu arbeiten.«⁸¹



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

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

4.6 KOMPETENZENTWICKLUNG

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

4.6.1 KOMPETENZBEGRIFF

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

Denn nach Erpenbeck und Rosenstiel, die dem Kompetenzbegriff in engem Zusammenhang mit den von ihnen entwickelten Kompetenz-Messverfahren nachgehen⁸², sind Kompetenzen Fähigkeiten zum selbstorganisierten Handeln, also Selbstorganisationsdispositionen. Selbstorganisiert wird das Handeln in offenen Problem- und Entscheidungssituationen, in komplexen, oft chaotischen Systemen, in denen es kreativer Lösungen bedarf. Kompetenzen sind unerlässlich für das Handeln in der Risikogesellschaft. Demgegenüber sind die Begriffe Wissen und Qualifikationen, die direkt überprüfbar sind, abzugrenzen. Denn »[h]ochqualifizierte Inkompetente gibt es heute mehr als genug.«⁸³

Nach der Definition des Europäischen Leitfadens zur erfolgreichen Praxis im Wissensmanagement ist Wissen zu verstehen als die Kombination von Daten und Informationen, unter Einbeziehung von Expertenmeinungen, Fähigkeiten und Erfahrung, mit dem Ergebnis einer verbesserten Entscheidungsfindung.⁸⁴

Qualifikationen sind »klar zu umreißende Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können.«⁸⁵ Diese Qualifikationen lassen sich durch Prüfungen etc. überprüfen und formal in Zertifikaten oder Bildungsabschlüssen nachweisen.

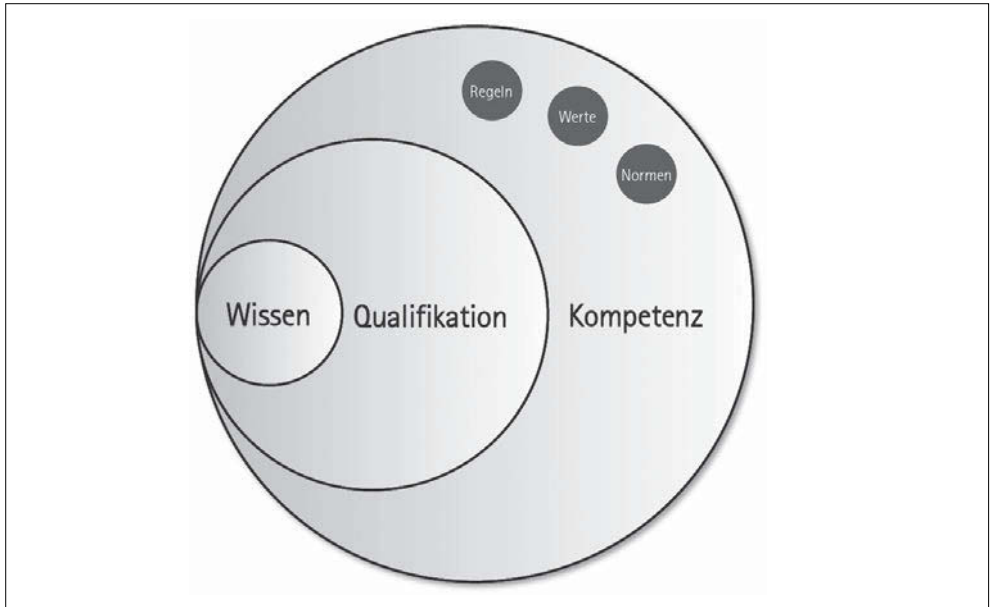
81 Faix et al. 2009b, S. 155 f.

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

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

84 Vgl. CEN 2004.

85 Teichler 1995, S. 501.



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

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

»Wirklich kompetent wird nur, wer aus Erfahrungen und Erlebnissen handelt und lernt, wer sich auf Neues einlässt – und daraus seine Schlüsse zieht, wer zum Experten seiner selbst wird. All das geht aber nur, wenn für das eigene Tun notwendige, in Form eigener Emotionen und Motivationen angeeignete (interiorisierte) Werte und Normen zugelassen werden.«⁸⁶

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

Um den Begriff der Kompetenzen weiter zu konkretisieren, differenzieren Erpenbeck/Rosenstiel vier verschiedene Kompetenzklassen.⁸⁷ Sie unterscheiden in personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische sowie sozial-kommunikative Kompetenz.

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

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

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

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

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

4.6.2 KOMPETENZMESSUNGEN DURCH KODE® UND KODE®X

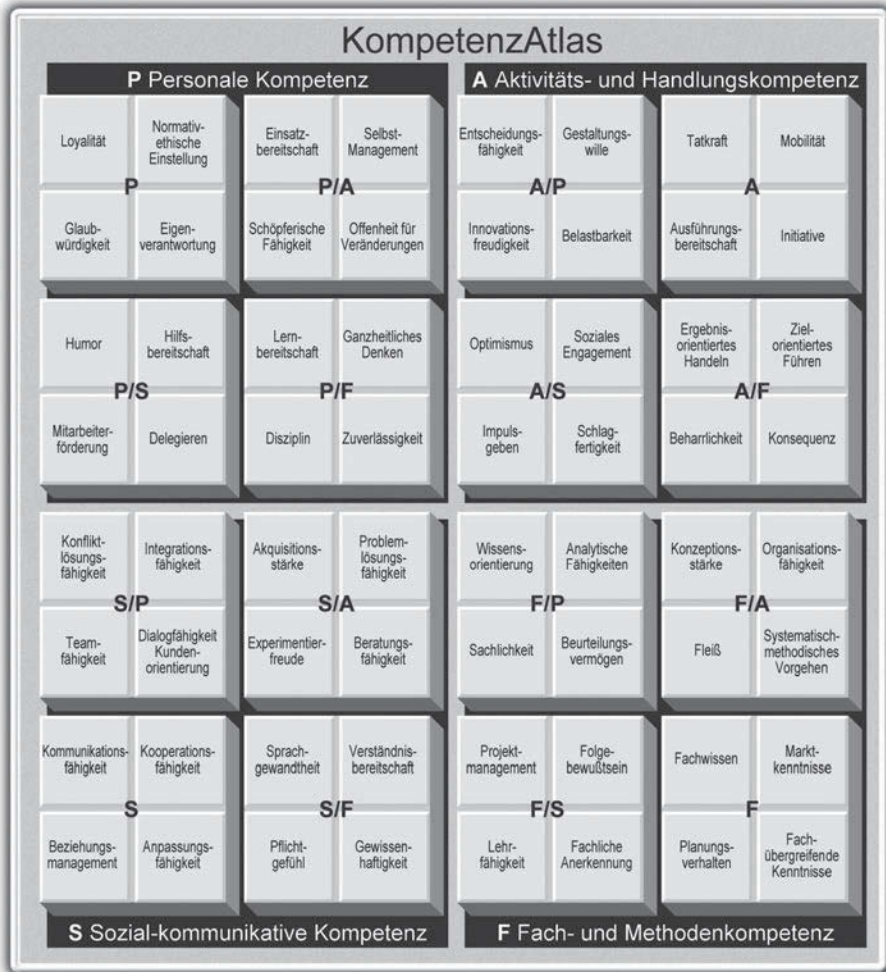
Die Erfassung und kontinuierliche Entwicklung von Kompetenzen stehen im Mittelpunkt des M.Sc.-Projekt-Kompetenz-Studiums der SIBE. Der erste Schritt liegt bereits in der Bewerbungsphase. Als Teil des Auswahlverfahrens muss jeder Teilnehmer den von Erpenbeck in Zusammenarbeit mit Heyse und Max entwickelten KODE®-Kompetenztest⁸⁸ online durchführen. Der Test analysiert die Ausprägung der Meta-Kompetenzfelder, d. h. der personalen, sozial-kommunikativen, aktivitätsbezogenen und fachlich-methodischen Kompetenzen, die unter günstigen und ungünstigen Bedingungen betrachtet werden (Abb. 16).

Das KODE®-Verfahren lasse differenzierte Aussagen zu, wie der Einzelne an die Lösung von

86 Keim/Wittmann 2009, S. 418.

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

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



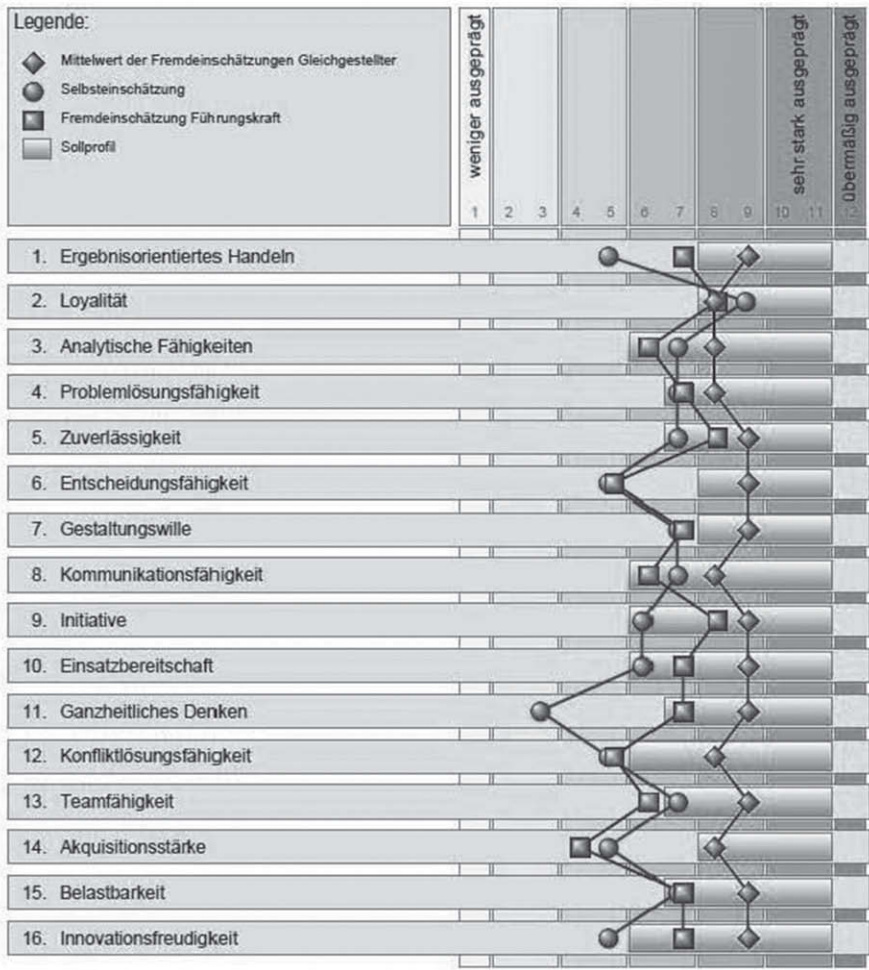
17 | Der Kompetenz-Atlas des KODE®, KODE®X-Systems, in: Erpenbeck 2009, S. 99.

Nach Angaben der Entwickler sei KODE® ein objektivierendes Einschätzungsverfahren für den Vergleich von Kompetenzausprägungen, bei dem die Einschätzungsergebnisse quantifiziert und ggf. in zeitlicher Entwicklung verglichen werden. Methodologisch knüpfe der Test an klassische Satzergänzungs- und Multiple-Choice-Verfahren an.⁹⁰

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

Während des Studiums können die Studenten die Entwicklung ihrer Kompetenzen verfolgen und gezielt verbessern. [...] Dank des vor dem Studium durch Selbsteinschätzung erstellten Kompetenzprofils kann eine Ist-Situation ermittelt werden. Ausgehend von dieser Ist-Situation und unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen können die Studierenden Strategien zur Erreichung der eigenen Ziele, wie zum Beispiel den Ausbau ihrer Management-Kompetenzen, entwickeln. Dabei können sie sich an den Managementanforderungen, den 16 Teilkompetenzen, orientieren. Während des Studiums erfolgen mehrere Selbst- und Fremdeinschätzungen durch Kommilitonen [...] und Vorgesetzte. Mit Hilfe dieser Kompetenzmessungen sind nicht nur eine erste Erfolgskontrolle, eine Neudefinition der Ist-Situation und eine Änderung der Strategie möglich, sie helfen auch bei der Analyse von Selbst- und Fremdbild.«⁹¹

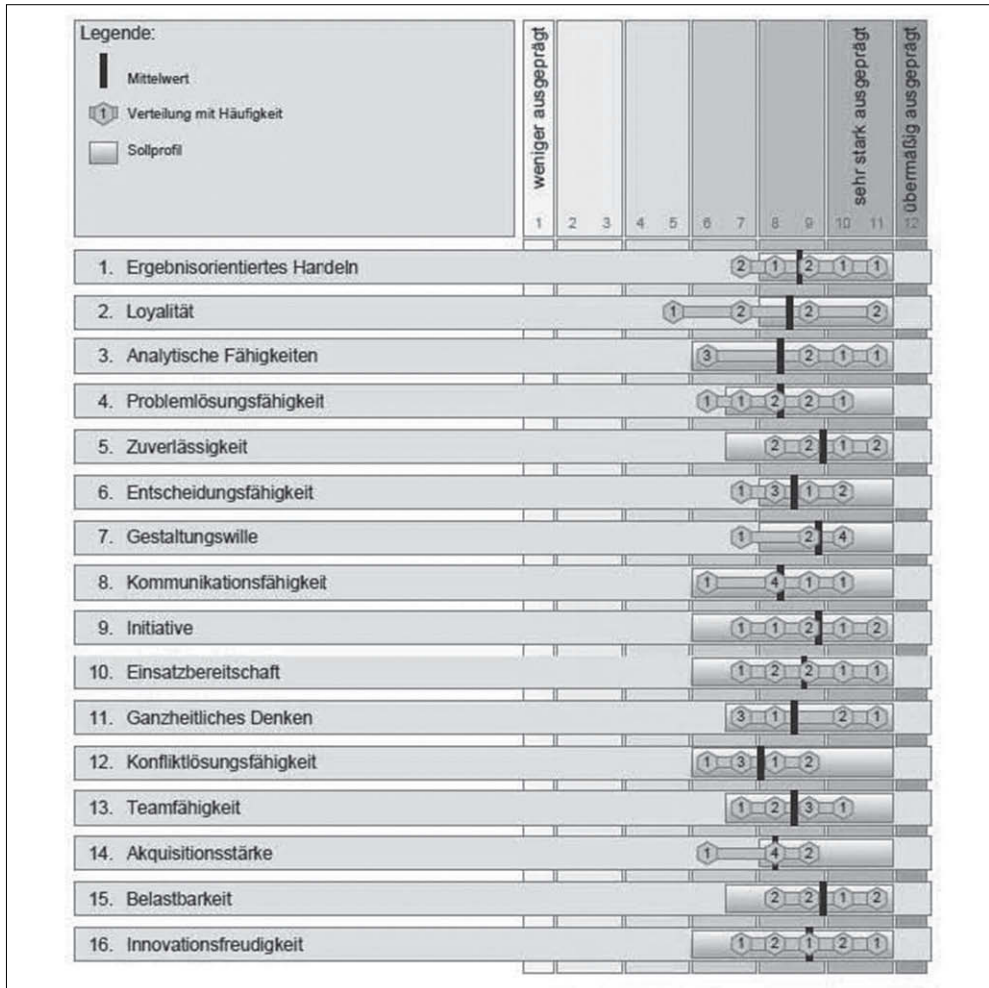
Jeder Studierende erhält eine Darstellung der Streuung der unterschiedlichen Einschätzungen (Abb. 18 und 19).



18 | KODE®X der SIBE, kumulierte Ergebnisse (Beispiel), in: Faix/Mergenthaler 2010, S. 268.

90 Vgl. Heyse 2010, S. 77.

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



19 | KODE®X der SIBE, Verteilung der Einschätzungen mit Mittelwert (Beispiel),
in Faix/Mergenthaler 2010, S. 269.

Während des M.Sc.-Studiums werden drei KODE®X-Erhebungen durchgeführt. Durch die kontinuierliche Messung der Kompetenzen bereits vor Aufnahme des Studiums und die Kontrollen während des Studiums wird ein fortwährender Kreislauf zur systematischen Kompetenzentwicklung der Studierenden angestoßen. »Der Erfolg wird dabei an der SIBE durch folgende Kennzahlen definiert: Am Ende des Studiums

- befindet sich der Studierende bezüglich der Ausprägung aller 16 Teilkompetenzen des SIBE-KODE®X im Sollkorridor,
- stimmen das Fremd- und Selbstbild des Studierenden überein.«⁹²

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



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

4.7 PROJEKTENTWICKLUNG

Tom Peters, ein zeitgenössischer amerikanischer Managementdenker, folgt der Schule Druckers. Demnach lehnt er das rein funktionale Verständnis von Management ab und plädiert vielmehr für eine Renaissance des Unternehmertums. Durchaus provokant formuliert er, »[f]ür Büroklaven, die sich damit begnügen, »Alltagstätigkeiten« auszuführen, wird schlicht kein Platz mehr sein.«⁹³ Vielmehr gehe es darum, »aus seinen Beschäftigungen WOW-Projekte« herauszukristallisieren«⁹⁴ (s. Abb. 21).



**New Business
Neue Leute**

TALENT IST ALLES!
Das sollte uns mittlerweile so bekannt – und selbstverständlich – sein wie unsere Nasenspitze.

1. Mikroprozessoren ersetzen öde Bürotätigkeiten ... und mehr.
2. Wert entsteht jenseits des simplen Produkts; das heißt, aus der Anwendung von Kreativität und intellektuellem Kapital.
3. Wer überleben will, muss aus seinen Beschäftigungen WOW-Projekte machen. Das gilt besonders für die offiziell Machtlosen, die aufgrund ihrer Position das größte Risiko tragen.
4. Deshalb: TALENT IST ALLES.
5. Q. e. d.

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

Nach Peters (Abb. 22) sind WOW-Projekte, »Projekte, die zählen. [...] WOW-Projekte sind ... eine Notwendigkeit. (Eine neue Notwendigkeit).«⁹⁵

WOW-Projekte sind...

- Projekte, die zählen.
- Projekte, die etwas verändern.
- Projekte, mit denen wir ... unaufhörlich ... prahlen können.
- Projekte, die unser Unternehmen transformieren.
- Projekte, die uns den Atem verschlagen.
- Projekte, die Sie/mich/uns/die „da oben“ lächeln lassen.
- Projekte, die verdeutlichen, was sie beizutragen haben und warum es Sie auf dieser Erde gibt. (Ja. So große Worte.)
- WOW-Projekte sind ... keine künstlich aufgebauten Themen.
- WOW-Projekte sind ... eine Notwendigkeit. (Eine neue Notwendigkeit.)

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

Bezogen auf das M.Sc.-Studium bedeutet dies, dass die Studenten aus ihren Projekten WOW-Projekte schaffen soll(t)en, mit denen sie messbare Beiträge für die projektgebenden Unternehmen erwirtschaften und zum Erreichen der Unternehmensziele beitragen. Die vom Unternehmen getätigte Investitionssumme für den Mitarbeiter und das Studium soll sich mindestens amortisieren. Für die Projekte im M.Sc.-Studium, die in der Regel von Jungakademikern ohne Berufserfahrung bearbeitet werden, wird ein Nutzenbeitrag von mindestens 100.000 Euro pro Student für die Studienzeit von zwei Jahren erwartet.⁹⁶

⁹³ Peters 2007, S. 195.

⁹⁴ Peters 2007, S. 233, s. auch S. 196.

⁹⁵ Peters 2007, S. 196.

⁹⁶ Im Rahmen des MBA-Programms an der SIBE, für dessen Zulassung mindestens zwei Jahre Berufserfahrung vorausgesetzt werden, wird pro Student ein Nutzenbeitrag von mindestens 250.000 Euro in der Laufzeit von zwei Jahren erwartet.

»Fordern statt verwöhnen«⁹⁷ lautet das Credo gleich zu Beginn des Studiums. Dahinter steckt der Gedanke, dass eine hohe Erwartungshaltung von Hochschule und Unternehmen die Studenten/Mitarbeiter zu höheren Leistungen motiviert. Je mehr Möglichkeiten zur Selbstentfaltung gegeben werden, desto größer ist die Leistungsbereitschaft des Studenten/des Mitarbeiters. Je anspruchsvoller die Aufgabe, umso stärker wird sich der Student/Mitarbeiter entwickeln und zukünftig noch schwierigere Aufgaben bewältigen. Der Student/Mitarbeiter wächst mit den Herausforderungen. So wird das Projektthema zu Beginn des Studiums in der Regel von den Unternehmen gestellt, die konkrete Ausarbeitung des Projekts liegt jedoch bei den Studierenden. Dabei ist den Studenten die Mindestzielmarke von 100.000 Euro vom ersten Studientag an bekannt. Ebenso wie die Tatsache, dass die Projektdefinitionsphase, die in etwa die ersten fünf Monate des Studiums prägt, maßgeblich vom eigenen Engagement abhängt sowie der Fähigkeit, das zur Verfügung stehende Netzwerk aus Unternehmen, Hochschule sowie Kommilitonen aktiv zu nutzen (s. dazu Kap. 4.8). Denn der größtmögliche Beitrag zur Kompetenzentwicklung ist der, dass die Studenten in offenen, komplexen Situationen lernen. Das vorhandene Unternehmens- und Hochschulnetzwerk steht dabei beratend zur Verfügung, muss dazu aber aktiv vom Studenten genutzt und einbezogen werden.

«Aspiring leaders must also think non-traditionally. [...] What is true for leaders is, for better or for worse, true for each of us: we are our own raw material. Only when we know what we're made of and what we want to make of it can we begin our lives – and we must do it despite an unwitting conspiracy of people against us.»⁹⁸

Die Projektdefinitionsphase schließt mit der ersten Projektstudienarbeit (s. dazu Kap. 4.4), dem Projekt- und Zielplan. Dabei handelt es sich um eine etwa 20-seitige Arbeit, der eine Zusammenfassung in Form eines tabellarischen Projektauftrages voranzustellen ist. Sie ermöglicht einen Überblick über die wichtigsten Parameter des Projektes wie Titel des Projektes, Ausgangssituation, Rahmenbedingungen, Projektziele und Meilensteine. Der Projektauftrag ist von dem jeweiligen Business Mentor durch seine Unterschrift freizugeben und von der SIBE zu bestätigen.

Nach der Definition der Projektziele und der Operationalisierung derselbigen, gestaltet sich die Projektentwicklung und damit einhergehend die Erarbeitung des Projektnutzens als kontinuierlicher Prozess während der zweijährigen Studiendauer in der Umsetzung im Unternehmen sowie durch eine kontinuierliche und systematische Begleitung seitens der Hochschule (s. dazu Kap. 4.8). Die Projektkolloquien, die sich an den Meilensteinen des Studiums, den sechs Projektstudienarbeiten, ausrichten und damit die entsprechenden Projektentwicklungsphasen begleiten, dienen dazu, das Projekt kontinuierlich auf die Zielmarke auszurichten und ggf. zu justieren – zum Beispiel bei veränderten Rahmenbedingungen – sowie den Projektfortschritt zu forcieren. Eine Dokumentation des Projektfortschritts erfolgt in den monatlich zu erstellenden Projektstatusberichten, jedoch vor allem in den Projektstudienarbeiten. Diese sind für die Hochschule Prüfungsleistungen, für das Unternehmen stellen sie wichtige Entscheidungsgrundlagen dar.

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

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

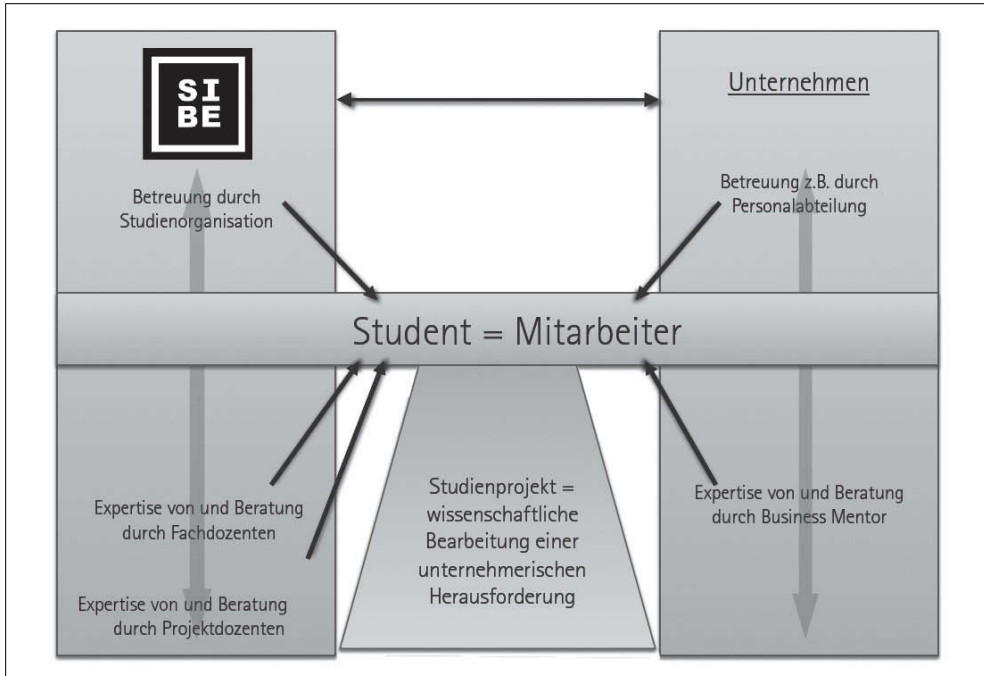
98 Bennis 2009, S. 44.

4.8 COACHING UND MENTORING ZUR PROJEKT- UND KOMPETENZENTWICKLUNG

Immanenter Bestandteil des M.Sc.-Studiums sind Projekte, deren Definition und Ausgestaltung ab dem ersten Tag des Studiums in den Händen der Studenten liegt. Mit den Empfehlungen, einen Projektnutzen von mindestens 100.000 Euro zu generieren sowie der Einführung des Begriffs »WOW-Projekte« setzt SIBE Maßstäbe, mit denen sie die Kompetenz- und Karriereentwicklung der Studenten fordert und fördert. *»Niemand gibt Ihnen Macht. Sie müssen sie sich schon nehmen.«*⁹⁹ Dabei ist die Ausgangssituation für die Studenten durch die formale Integration günstig – sowohl im Unternehmen als auch auf Seiten der Hochschule. Denn die Studenten stehen im Mittelpunkt eines gespannten Netzwerkes (Abb. 23). Mit diesem gespannten Netzwerk setzt die SIBE in ihrem M.Sc.-Programm auf die in der Führungskräfte-Entwicklung verbreiteten Konzepte des Coachings und Mentorings.¹⁰⁰

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

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



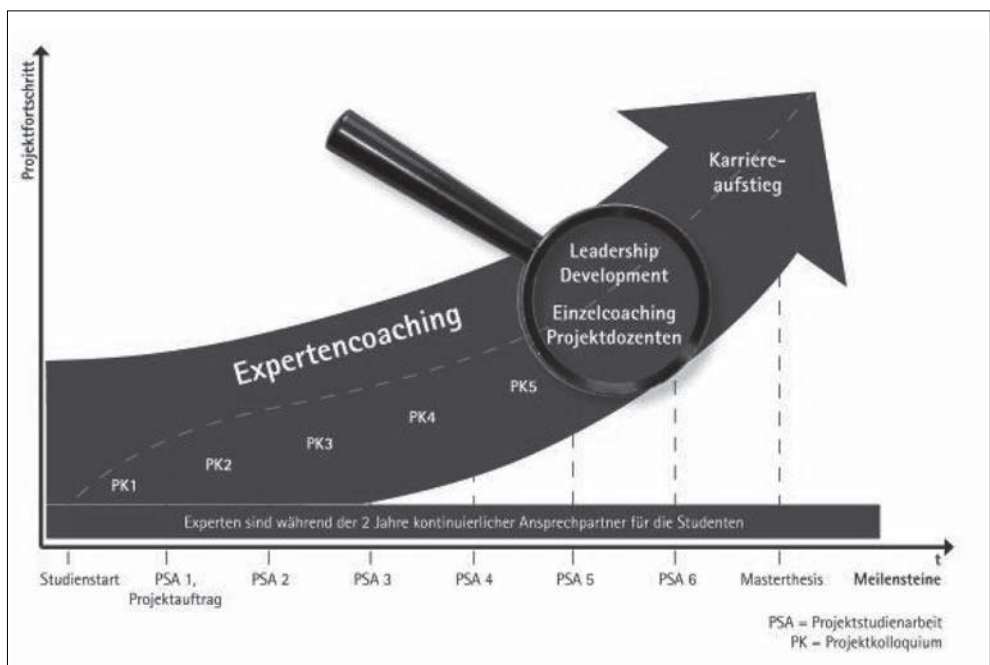
23 | Formale Integration durch integrative Betreuung, in: Faix/Mergenthaler 2010, S. 241.

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

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

Auf Hochschuleseite stehen den Studenten zum einen die Fachdozenten als Ansprechpartner zur Verfügung. Diese wechseln nach Fachbereichen und weisen neben einem einschlägigen wissenschaftlichen Profil eine hohe Nähe zur unternehmerischen Praxis auf. Zusätzlich zu den Fachdozenten stehen den Studenten im Gegensatz zur traditionellen Hochschulausbildung über die gesamte zweijährige Studiendauer Projektdozenten als Ansprechpartner zur Verfügung, um die Studenten beim Transfer von der Theorie in die unternehmerische Praxis zu unterstützen. »If theory does not fit reality – too bad for reality.«¹⁰¹

Im Sinne des Coaching-Begriffs werden die Studierenden bei der Projektentwicklung einerseits und bei der Kompetenzentwicklung andererseits durch zweispurige Projektkolloquien über die gesamte Zeitdauer des Studiums begleitet und zur Reflexion angeregt. (Abb. 24).



24 | Zweispurige Projektkolloquien im M.Sc. zur Förderung der Projekt- und Kompetenzentwicklung.

Die Spur der Projektentwicklung erfolgt in Form von Einzelcoachings durch Projektdozenten, die ein sehr gutes Management-Studium an der SIBE absolviert und sich erfolgreich in ihrem beruflichen Umfeld etabliert haben. Deren Ziel ist es, die Studenten bei der Entwicklung, Definition und Implementierung von (WOW-)Projekten in den Unternehmen als erfahrener Ansprechpartner und Impulsgeber zu unterstützen. Als Maßstab für den Projekterfolg im Unternehmen dient der messbare Nutzenbeitrag von mindestens 100.000 Euro.

Die Projektkolloquien dienen der systematischen und kontinuierlichen Projektentwicklung. Während ein Projektkolloquium stets eine neue Phase des Studiums einläutet, schließt die Präsentation der Projektstudienarbeit diesen Zyklus ab und führt zugleich zur nächsten Studien-/Projektphase über. Zur Vorbereitung der Projektkolloquien und zur Unterstützung der Projektentwicklung dient der monatliche Projektstatusbericht (Abb. 25), der der Logik des strategischen Dreiecks (vgl. Kap. 4.5.2) folgt. Der jeweils aktuelle Projektstatusbericht kann damit auch von den Studenten bzw. Fachdozenten in die Fachseminare integriert werden, um das entsprechende Seminarthema in Bezug auf das konkrete Projekt zu diskutieren.

Monthly Project Status - Summary
Project: {name}, Student: {name}, date: {date}

Actual Situation:
(current milestone(s), biggest positives, biggest concerns)

-
-
-

Basic Conditions:
(critical success factors, rel. changes in opportunities/threads)

-
-
-

Goal Et Objectives:
(as operational as possible: what?, when?, who?, where?,...)

-
-
-

Strategy:
(how to overcome threads/negatives?) how to use positives/ Opportunities?

-
-
-

Red writing indicates changes to last update!

Legend:
 red: need support
 amber: minor problems
 green: all in line

25 | Monatlicher Projektstatusbericht nach Ebsen 2009.

Zusätzlich zum Einzelcoaching, das sich auf das individuelle Unternehmensprojekt bezieht, ergänzen Gruppencoachings die Kompetenzentwicklung über die gesamte Studiendauer. Beginn des Seminarzyklus ist die Seminarwoche zum Thema Führung und Persönlichkeit zu Beginn des Studiums. Auf Basis eines idealtypischen Projektverlaufs und den damit einhergehenden symptomatischen Fragen bei der Auseinandersetzung der Studenten mit dem eigenen Projekt in einem zumeist neuen Unternehmensumfeld werden wesentliche Aspekte zum Themenkomplex Führung beleuchtet und reflektiert (Abb. 26). Nach den Themen Kommunikation und Konfliktmanagement sowie Unternehmenskultur werden Werte und Motive beleuchtet. Darauf aufbauend folgen die Themen Führen sowie Selbstorganisation. Abschluss des Seminarzyklus bildet ein Resümée durch Dozenten und Studenten gegen Ende des Studiums mit Impulsen für den weiteren Verlauf der personalen Entwicklung.



26 | Leadership Development – Gruppencoaching.

Damit dienen die Coaches in der Führungskräfte-Entwicklung im Allgemeinen als auch hier im Rahmen des M.Sc.-Programms im Speziellen »als Bergführer, so dass der ›Gecoachte‹ Möglichkeiten und Wege erkennt und lernt, diese anzuwenden und zu beschreiten.«¹⁰² Auch wenn sowohl die Coaches als auch die Mentoren zu Wachstumschancen und (Best-)Leistung inspirieren und motivieren und dabei helfen, Rückschläge zu verarbeiten, übernehmen sie keine Verantwortung für das, was die Studenten umsetzen. Die Umsetzung und damit auch deren Konsequenzen obliegen den Studenten!

Neben den benannten Ansprechpartnern, die in der Regel einer höheren Hierarchieebene als die Studenten entstammen, formiert sich darüber hinaus in den Studiengruppen ein Netzwerk aus Gleichgestellten.

»[W]e need mentors and friends and groups of allied souls. I know of no leader in any era who hasn't had at least one mentor: teachers who found things in them they didn't know were there, parents or older siblings, senior associates who showed them the way to be, or in some cases, not to be, or demanded more from them than they knew they had to give. [...] Friends offer inspiration and encouragement, and more. [...] Friends are vital. You learn from them, because they tell you the truth.«¹⁰³

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

102 Heuel 2004, S. 296.

103 Bennis 2009, S. 85 f.

Eigenverantwortlich organisieren die Studierenden auch das von der SIBE angestoßene M.Sc.-Staffelprojekt. Die SIBE bietet den Studiengruppen die Möglichkeit, zusätzlich zum berufsintegrierten M.Sc.-Studium, Veranstaltungen mit führenden Vertretern aus Wirtschaft, Politik und/oder Wissenschaft zu einem von der Studiengruppe bzw. von dem sich formierten Team definierten Thema zu organisieren, zu vermarkten und durchzuführen. Die Veranstaltungen richten sich an Unternehmensvertreter, Studenten, Alumni sowie sonstige Interessierte aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik und bringen Nachwuchsführungskräfte mit etablierten Vertretern aus Wirtschaft, Wissenschaft und/oder Politik zusammen. Die jeweiligen Projekte werden von der SIBE freigegeben und beratend begleitet. SIBE tritt als Partner auf. Die Studenten setzen zur Entwicklung des Projektes die Methodik des strategischen Dreiecks ein und berichten über Projektstatusberichte an die involvierten Partner. Nach erfolgreicher Durchführung der Projekte wird der Staffelfstab an den Folgekurs übergeben. Das Engagement der Organisatoren im Rahmen des Staffelprojekts wird im Diploma Supplement dokumentiert. Bisher wurden ein Business Frühstück sowie zwei Unternehmerabende erfolgreich realisiert.¹⁰⁴

5 WISSENSCHAFTLICH BEGLEITETE PROJEKTVERTIEFUNGEN IM M.SC.-PROGRAMM

Die vorausgehenden Ausführungen zur Kompetenzentwicklung sowie zur Ausgestaltung des M.Sc.-Projekt-Kompetenz-Studiums machen deutlich: Kompetenzerweiterung ist nur in der Praxis (Arbeit bzw. Projekt) möglich. Reine Wissensvermittlung reicht nicht aus. Dazu dienen die realen Projekte der Studierenden in den Unternehmen. Für Unternehmen bedeutet dies neben der Entwicklung neuer Geschäftsmöglichkeiten und dem eindeutig zu beziffernden Nutzen eine klare Potentialeinschätzung des Studierenden. Den Projekten ist damit ein besonders hoher Stellenwert einzuräumen. Denn in der Realisierung der Projekte spiegeln sich das im Studium erlernte Wissen sowie die Transferleistung wider.

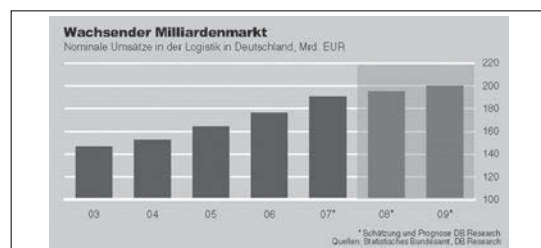
Mit dem Wissen um die hohe Bedeutung der Studienprojekte einerseits sowie der wirtschaftlichen Entwicklung und Trends für die Logistikbranche bzw. den HR-Bereich andererseits wurde von führenden Vertretern aus Wirtschaft und Hochschule mit der Adaption des postgradualen Projekt-Kompetenz-Studiums Master of Science in International Management – *Logistics Projects* sowie Master of Science in International Management – *HR Projects* eine sektor- bzw. bereichsspezifische Lösung für die unternehmerische Praxis entwickelt. Daher beschreiben die nachfolgenden Abschnitte die wirtschaftliche Entwicklung der Logistikbranche sowie die Trends für den HR-Bereich. Danach folgt die Skizzierung des Ablaufs und der Umsetzung der wissenschaftlich begleiteten Projektvertiefungen im Rahmen des M.Sc.-Programms.

5.1 M.SC.-LOGISTICS PROJECTS

5.1.1 WIRTSCHAFTLICHE ENTWICKLUNG UND TRENDS

Seit dem Zweiten Weltkrieg verzehnfachte sich das Volumen der Weltwirtschaft. Vor allem seit dem Fall des Eisernen Vorhangs bis zur Finanzkrise im Jahr 2008 beschleunigte sich die Dynamik hin zur Turbo-Globalisierung. Internationale Arbeitsteilung ist gelebte Praxis. Dabei sind die Erschließung neuer Absatzmärkte zur Umsatz- und Gewinnsteigerung sowie die Erschließung neuer Einkaufsmärkte zur Kostenreduzierung und damit einhergehend die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit als die zwei wesentlichen und allen anderen übergeordneten Ziele zur Internationalisierung der Geschäftstätigkeit herauszustellen.¹⁰⁵ Die beschleunigte Globalisierung führt automatisch zu mehr Logistikaufwand. Da der Welthandel seit den 1990er Jahren annähernd doppelt so stark wie das globale BIP expandierte, stimulierte die dynamische Weltkonjunktur der letzten Jahre die Logistikbranche zusätzlich. Nach Berechnungen der Deutschen Bank lag der Umsatz in der gesamten Logistikbranche in Deutschland 2007 bei etwa 190 Milliarden Euro (Abb. 27), was in etwa 60% des Umsatzes der Automobilindustrie entspricht.¹⁰⁶ Der nominale Umsatz in der Branche wuchs seit 2001 um jahresdurchschnittlich etwa 4,5%. Im Vergleich dazu lag das Umsatzwachstum im verarbeitenden Gewerbe bei jahresdurchschnittlich 3%. Damit zählt der Logistiksektor zu den wachstumsstarken Bereichen in Deutschland. Der deutsche Logistikmarkt ist mit einem Anteil von gut 20% der größte in der EU. Eine Studie der Weltbank aus dem Jahr 2007 unterstreicht die Vorzüge Deutschlands als Logistikstandort. Die Weltbank untersuchte die Attraktivität von 150 Ländern als Logistikstandort und errechnete den so genannten Logistics Performance Index (LPI) als Maß für die Attraktivität. Deutschland belegt in diesem Ranking den dritten Platz hinter Singapur und den Niederlanden. In den LPI fließen viele unterschiedliche Kriterien ein, die für den Erfolg der Logistikbranche maßgeblich sind.¹⁰⁷

27 | Umsatzentwicklung in der Logistik,
in: Ehmer et al. 2008, S. 1.



104 S. dazu <http://www.unternehmerabend-steinbeis.de>.

105 Vgl. Faix et al. 2006a, S. 53 f., 74 f.

106 Ehmer et al. 2008, S. 3. Die Umsatzzahlen der Logistikbranche variieren zum Teil, was mit den Schwierigkeiten bei der statistischen Abgrenzung zusammenhängt.

107 Vgl. Worldbank 2007.

Aufgrund der engen Verflechtung mit der Weltwirtschaft hat die Branche im Zuge der Wirtschaftskrise einen Dämpfer bekommen. In Zeiten des wirtschaftlichen Aufschwungs wirkt sich die enge Verflechtung jedoch wiederum positiv aus. Auch wenn gemutmaßt wird, dass sich der Globalisierungsprozess nicht umkehren lassen wird, steht die deutsche Logistikbranche dennoch vor – zum Teil globalen – Herausforderungen. Auch wenn die größte Gefahr für den Globalisierungsprozess nach Analysten eher von einer Renaissance politischer Handelsbarrieren ausgehen könne, sollen nachfolgend doch die wichtigsten Herausforderungen der Logistikbranche benannt werden. Neben einer hohen Abhängigkeit vom gesamtwirtschaftlichen Umfeld sei der starke Anstieg der Energiepreise anzuführen, der sich bereits in den letzten Jahren vollzogen hat. Steigende Rohstoffpreise sowie das Entstehen neuer Wirtschaftsordnungen werden auch zukünftig entscheidende (Branchen-)Themen darstellen. »In einer Welt der dreistelligen Ölpreise kostet Entfernung Geld. Und während Handelsliberalisierung und technischer Fortschritt die Welt flacher gemacht haben, wird sie durch steigende Transportpreise wieder runder.«¹⁰⁸ Horx benennt diese Phase der Globalisierung als Globalisierung 4.0, in der dennoch mehr Nationen als zuvor in die Globalisierung integriert werden.¹⁰⁹ Zwar wird den Transportkosten künftig ein größeres Gewicht bei der Standortwahl beigemessen werden, doch bleiben niedrige Lohnkosten und das Erschließen neuer Märkte ein wichtiges Argument für die Unternehmen. Zudem bietet das Transportgewerbe große Potenziale zur Steigerung der Energieeffizienz. Hier sei kurzfristig auf die Optimierung der Transportgeschwindigkeit und mittelfristig auf neue Antriebstechnologien und neue Technologien wie RFID zu verweisen. Vor allem jedoch zeichnet sich auch der Personalmangel in der Logistikbranche ab.¹¹⁰ Alles in allem rechnet die Deutsche Bank für die gesamte Logistikbranche in Deutschland bis 2015 mit einem durchschnittlichen nominalen Umsatzwachstum von etwa 5% pro Jahr.¹¹¹ Für einzelne Segmente wie der Kontraktlogistik dürfte das Wachstum im niedrigen zweistelligen Bereich liegen und damit deutlich höher ausfallen.¹¹²

Die enge Verflechtung mit der Welt- und Gesamtwirtschaft sowie der Entwicklungstendenz, dass sich Logistikunternehmen und Logistikabteilungen zunehmend tiefer in der Wertschöpfungskette ihrer Auftraggeber verankern und als Logistikdienstleister gehandelt werden, verdeutlichen, dass die Logistikbranche eine der wichtigsten wirtschaftlichen Querschnittsfunktionen einnimmt. Immanenter Bestandteil ist das von der Logistik nicht immer trennscharf zu betrachtende Themenspektrum des Global Sourcings.

5.1.2 ENTWICKLUNG EINER BRANCHENLÖSUNG

Nachdem der M.Sc.-Studiengang 2007 an der SIBE als Produkt für junge Wirtschaftswissenschaftler und Unternehmen mit internationalen Projekten eingeführt wurde, wurde es zwei Jahre später – vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Entwicklung und der hohen Bedeutung der Studienprojekte – um eine Branchenlösung ergänzt. Der Master of Science in International Management – *Logistics Projects* richtet sich dabei an dieselbe Zielgruppe an Jungakademikern (s. Kap. 4.1) und fokussiert Unternehmen aus der Branche oder all jene, die logistische Fragestellungen zu beantworten haben. Mögliche Projekte sind z. B. die Frachtkostensenkung, die Neustrukturierung logistischer Einheiten, die Einführung einer EDV-Lösung oder die Implementierung von Telematikanwen-

dungen bis hin zur Reorganisation einer Konzernlogistik. Daneben sind auch bereichsübergreifende Projekte denkbar wie z. B. die Planung und Realisierung eines Markteintritts oder die Entwicklung und Implementierung von Kennzahlensystemen und Benchmarks in Zusammenhang mit einer logistischen Aufgabenstellung. Zielsetzung der Studenten ist auch hier das Erwirtschaften eines messbaren Nutzenbeitrages von mindestens 100.000 Euro für das projektgebende Unternehmen.

5.2 M.SC.-HR PROJECTS

Mit dem Wissen um die hohe Bedeutung der Studienprojekte, der wirtschaftlichen Entwicklung und den sich kontinuierlich wandelnden flankierenden ökonomischen, politisch-rechtlichen, soziodemographischen und technologischen Rahmenbedingungen folgt mit dem M.Sc.-HR Projects analog zum M.Sc.-Logistics Projects eine weitere wissenschaftlich begleitete Projektvertiefung. Denn kaum ein Unternehmen möchte heutzutage darauf verzichten, die hohe Bedeutung seiner Mitarbeiter für den Unternehmenserfolg zu unterstreichen. »Die Wertschöpfung beruht (...) auf dem Bildungsvermögen und der Effizienz von Mitarbeitern.«¹¹³ Die Mitarbeiter werden nicht länger als Kostenfaktor gesehen, sondern zunehmend als strategischer Wettbewerbsfaktor. Damit verbunden ist der Wandel von der traditionellen administrativen Personalarbeit hin zum kundenorientierten, flexiblen, proaktiven und effizienten Personalmanagement sowie ein stärkerer Einbezug der Personalstrategie in die Unternehmensstrategie. Zukünftig werden Innovation und Leistungsbereitschaft in Unternehmen von der Kreativität und Motivation ihrer Mitarbeiter abhängen, die u. a. eigenverantwortlich handeln, selbständig mitdenken und entscheiden.¹¹⁴ Dieses Verhalten kann nicht nur gefordert, sondern muss durch ein unternehmerisches Personalmanagement gefördert werden.¹¹⁵ »Das grundlegende Ziel unternehmerischen Personalmanagements ist somit die Nutzung und Förderung des innovativ-umsetzungsbezogenen Potentials möglichst aller Mitarbeiter.«¹¹⁶ In einer von Innovation und raschem Wandel geprägten Welt werden lernende Organisationen mehr denn je über einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil verfügen. Die Entwicklung zu einer solchen erfordert eine sorgfältige Planung, die gezielt auf die individuellen Anforderungen der Mitarbeiter ausgerichtete Qualifizierungsmaßnahmen ermöglicht. Damit einhergehend und vor dem Hintergrund des zu erwartenden starken Anstiegs der betrieblichen Aus- und Weiterbildungsaktivitäten ist es zudem

108 Jeff/Tal, zit. n. Horx 2009, S. 295. Jeff Rubin und Benjamin Tal, zwei amerikanische Ökonomen, gehen in Ihrer Untersuchung Will Soaring Transport Costs Reverse Globalization? den Auswirkungen steigender Rohstoffpreise und dem Entstehen neuer Wirtschaftsordnungen nach.

109 Vgl. Horx 2009, S. 295.

110 Vgl. Ehmer et al. 2008, S. 7 f.

111 DB Research 2010b.

112 Vgl. Ehmer et al. 2008, S. 16.

113 Olesch 2005, S. 60.

114 Vgl. Kissler 1997.

115 Vgl. Wunderer/Kuhn 1995, S. 11 ff.

116 Vgl. Wunderer/Kuhn 1995, S. 13.

für Unternehmen immer wichtiger, die Mitarbeiterqualifikationen und Qualifizierungsmaßnahmen noch systematischer als bisher zu erfassen und durchzuführen.¹¹⁷

Die Entwicklung des Personals zum Erfolgsfaktor der Unternehmen und die daraus resultierende Neuorientierung der Personalarbeit stärken die Stellung des Personalmanagement und dessen Einbindung in die strategische Führung der Unternehmen.¹¹⁸ Dabei hat die gesamtgesellschaftliche Entwicklung starken Einfluss auf die zukünftigen Aufgaben der Personalmanager. Das Personalmanagement wird mit den Erwartungen konfrontiert, diese Entwicklungen bestmöglich zu erkennen, auf das Unternehmen zu übertragen und Lösungsoptionen anzubieten.

Zahlreiche Studien sind der Frage nachgegangen, welche Einflussfaktoren maßgeblich den Bereich Personalmanagement verändern werden. Die Verdichtung der zentralen Ergebnisse der Untersuchungen der Deutschen Gesellschaft für Personalführung (DGFP)¹¹⁹ sowie der Boston Consulting Group (BCG) und der World Federation of Personnel Management Associations (WFPMA)¹²⁰ führen zu übergeordneten Trends, die das Personalmanagement in den nächsten Jahren prägen werden.

TALENTMANAGEMENT UND EMPLOYER BRANDING Die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen hängt von ihrer Fähigkeit ab, strategisch relevante Leistungsträger zu finden, an das Unternehmen zu binden und gezielt zu entwickeln. Da sich für die Beschäftigten immer mehr Beschäftigungsmöglichkeiten ergeben, wird es für Unternehmen bald schwerer werden, neue Talente zu rekrutieren als Geldmittel zu beschaffen.¹²¹ Erfolgskritisch wird hierbei die Fähigkeit angesehen, die eigene Attraktivität als Arbeitgeber am Markt zu kommunizieren. Die Markenbildung als Arbeitgeber ist dafür ein wichtiger Schritt, der durch gezielte Kommunikationsmaßnahmen, aber auch durch ein professionelles Personalmanagement innerhalb des Unternehmens erreicht werden kann.

FÜHRUNGSKRÄFTEENTWICKLUNG Immer komplexer werdende Wirtschafts- und Unternehmensumwelten erfordern individuelle Führungsqualitäten und gezielte Qualifikationen der Führungskräfte, um den Geschäftserfolg von Unternehmen sicherzustellen. Dabei spielen diese auch im Hinblick auf das Talentmanagement eine entscheidende Rolle: Sie sind Übersetzer der »Mission« und des Nutzens der Organisation, dienen jungen Talenten als Vorbilder und sind die wichtigsten Personalentwickler ihrer Mitarbeiter. Führungskräfte sind somit der wichtigste Treiber für die Unternehmensentwicklung. Sie müssen systematisch ausgebildet und unterstützt werden.

INDIVIDUALISIERUNG UND WORK-LIFE-BALANCE »Arbeit verkörpert nicht mehr bedingungslos den zentralen Lebensinhalt; das berufliche Leistungsprinzip hat an Bedeutung verloren. In den Mittelpunkt der Lebensgestaltung rücken Freizeitaktivitäten (Familie, Partnerschaft, Hobby).«¹²² Mitarbeiter verlangen neben Selbstbestimmung vermehrt Mitgestaltungs- und Mitsprachemöglichkeiten. Wer im Wettstreit um die besten Köpfe eine Chance haben möchte, muss sich als attraktiver Arbeitgeber präsentieren. Entscheidend für die Attraktivität als Arbeitgeber sind dabei für viele Mitarbeiter nicht allein monetäre Anreize. Der gesellschaftliche Wertewandel erfordert vielmehr die Berücksichtigung »weicher Faktoren« wie beispielsweise flexible Arbeitszeiten oder

individuell gestaltbare Beschäftigungsmodelle. Die Konzeption und Einführung flexibler Instrumente sowie die Flexibilisierung von Belegschaftsstrukturen gehören zu den wichtigen Aufgaben des Personalmanagements in den nächsten Jahren.

DEMOGRAFISCHER WANDEL UND LEISTUNGSERHALT Einhergehend mit der zunehmenden Überalterung der Gesellschaft in den Industrienationen gilt es für Unternehmen vor allem zwei Risiken vorzubeugen: Dem Verlust an Kapazitäten und Know-how, weil Mitarbeiter in den Ruhestand gehen, und einer im Zuge immer älter werdender Belegschaften sinkenden Produktivität. Schon heute sind die Auswirkungen der veränderten Altersstruktur auf den Arbeitsmarkt spürbar. Statistischen Untersuchungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Folge standen im Jahr 2000 9,4 Millionen Arbeitskräften mit einem Alter ab 50 Jahren nur 8,6 Millionen Erwerbstätige mit einem Alter von bis zu 30 Jahren gegenüber. Prognosen gehen davon aus, dass dieser Trend weiter anhalten wird – für 2020 wird davon ausgegangen, dass 13,2 Millionen älteren Arbeitnehmern nur 7,6 Millionen Jüngere gegenüber stehen werden.¹²³ Um diese Risiken zu minimieren, bedarf es eines systematischen Ansatzes, der Unternehmen in die Lage versetzt, den zukünftigen Bedarf an Mitarbeitern ebenso wie deren Qualifikation und Anforderungen für unterschiedliche Wachstumsszenarien genau zu analysieren und frühzeitig entsprechende Weichenstellungen vornehmen zu können, wie beispielsweise eine auf den demografischen Wandel ausgerichtete betriebliche Gesundheitsförderung als Hebel zur Förderung der Produktivität.

STRATEGISCHE AUSRICHTUNG DES PERSONALMANAGEMENTS Das Personalmanagement der Zukunft wird sich strategisch weiter integrieren. Es orientiert sich an der Unternehmensstrategie und richtet sich selbst strategisch aus. Dazu gehört auch, dass Personalmanager ihre Rolle als Business-Partner im Unternehmen festigen. Wenngleich in vielen Unternehmen dieses Thema als »weiche« Anforderung eingestuft wird, kommt der Fähigkeit auf HR-Seite, Veränderungen im Unternehmensumfeld vorherzusehen und auf diese adäquat zu reagieren, eine für Unternehmen erfolgskritische Bedeutung zu. Notwendig ist ein integrierter Ansatz, der erstens sowohl operativen als auch organisatorischen Veränderungen Rechnung trägt und zweitens unter enger Einbindung der HR-Abteilung auf die eigenen Mitarbeiter ausgerichtet ist.

INTERNATIONALES PERSONALMANAGEMENT Globalisierung hat im Rahmen des Personalmanagements weitreichende Auswirkungen. Stammhausdelegierte nehmen in ausländischen Tochtergesellschaften nicht nur Fach- und Führungsaufgaben wahr, sondern müssen z. B. auch mit

117 DGFP 2009.

118 Vgl. Hinterhuber / Pechlaner 2002, S. 39.

119 DGFP 2009.

120 BCG & WFPMA 2008 sowie BCG & WFPMA 2010.

121 Vgl. BCG & WFPMA 2008.

122 Hoss 1996, S. 632.

123 BMBF 2005, S. 4.

Regierung, Medien und NGOs effizient interagieren können. Zudem verändern sich die klassischen Zielgebiete von Mitarbeiterentsendungen. Während früher insbesondere die USA und andere westliche Industrieländer Ziele von Entsendungen waren, erfolgen diese heute zunehmend in Entwicklungs- und Schwellenländer. In diesem Zusammenhang wird es immer wichtiger, zum einen die benötigten Ressourcen am jeweiligen Ort sicherzustellen und zum anderen die Voraussetzungen für eine effiziente länderübergreifende und interkulturelle Zusammenarbeit zu schaffen.

PERSONALCONTROLLING Zukünftig werden die Ausgaben für die Personaladministration in vielen Unternehmen weiter abnehmen. Umso größer ist die Notwendigkeit mit Hilfe moderner Personaladministrations- und -informationssysteme, die Personalarbeit effizient und professionell zu organisieren. Die Fähigkeit Personal(arbeit) messbar zu machen, steht dabei vor der wachsenden Herausforderung, dass sich nicht alle Erfolge der Personalarbeit in Zahlen ausdrücken lassen. Vielmehr werden neue und innovative Instrumente des Personalcontrollings greifen müssen.

Zukünftig müssen Personalleiter bzw. -manager in der Lage sein, gesellschaftliche Veränderungen zu erkennen und ihr Wissen in die Ausrichtung des Unternehmens, die Unternehmensziele und Unternehmensstrategie einzubringen, um so einen wichtigen Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit ihres Unternehmens zu leisten. Mit der wissenschaftlich begleiteten Projektvertiefung M.Sc.-HR Projects werden die relevanten Aspekte und Entwicklungen des Personalmanagements aufgegriffen und im unternehmerischen Kontext in greifbare und innovative Lösungen umgesetzt.

5.3 ABLAUF UND UMSETZUNG DER WISSENSCHAFTLICH BEGLEITETEN PROJEKTVERTIEFUNGEN IM RAHMEN DES M.SC.-PROGRAMMS

Im Rahmen der Projektvertiefungen M.Sc.-Logistics Projects sowie M.Sc.-HR Projects durchlaufen die Studenten das vollständige Curriculum des Studiengangs Master of Science in International Management (s. Anhänge A1 und A2), denn die Projekte sind ganzheitlich zu betrachten, zu planen und umzusetzen. Eine Spezialisierung erreichen die Studenten speziell über das Logistik- bzw. HR-Projekt, welches 50% des Studiums einnimmt (s. dazu Kap 4.4). Innerhalb der Fachseminare wird über die konkreten Projekte der Studenten Bezug genommen. Eine wesentliche Differenzierung bieten das Coaching und Mentoring der Logistik- bzw. HR-Projekte. So sind die Business Mentoren selbstredend Experten aus der logistischen Praxis bzw. aus dem HR-Bereich. Zudem kommen als Projektdozenten ausschließlich Experten aus dem Logistik- bzw. dem HR-Bereich mit hohem Wissenschaftsbezug zum Einsatz. Damit wird zum einen aktuelles Logistik-Management-Know-how bzw. HR-Management-Know-how vermittelt. Darüber hinaus können die Projektdozenten konkrete Anforderungen der Logistikbranche bzw. des HR-Bereichs aufgreifen.

Der M.Sc.-Logistics Projects sowie der M.Sc.-HR Projects sind damit wissenschaftlich begleitete Projektvertiefungen im Rahmen des M.Sc.-Programms der SIBE.

Für den M.Sc.-Logistics Projects verleiht die SHB den akademischen Grad ›Master of Science in International Management‹ (M.Sc.). Die SIBE und das Institut für Logistikmanagement (ILM) verleihen zusätzlich zum akademischen Titel ›M.Sc.‹ das ›Zertifikat für Logistikmanagement‹. Voraussetzung für die Vergabe des ›Zertifikats für Logistikmanagement‹ ist die Bearbeitung eines Studienprojektes im Bereich Logistik sowie die Teilnahme an den Einzelcoachings über die Dauer des zweijährigen Studiums durch einen Branchenexperten. Weiterhin müssen die Studenten während ihres M.Sc.-Studiums an einer ergänzenden zweitägigen Lehrveranstaltung teilnehmen sowie eigenständig ein Referat erarbeiten und präsentieren. Zusätzlich besteht für die Studierenden des M.Sc.-Logistics Projects auf freiwilliger Basis die Möglichkeit, sich nach einem Angebot am ILM in Form von Lehre oder Beratung einzubringen.

Für den M.Sc.-HR-Projects verleiht die SHB den akademischen Grad ›Master of Science in International Management‹ (M.Sc.). Die SIBE und das Steinbeis-Transfer-Institut (STI) Unternehmensführung und Internationalisierung verleihen zusätzlich zum akademischen Titel ›M.Sc.‹ das ›Zertifikat für HR Management‹. Voraussetzung für die Vergabe des ›Zertifikats für HR Management‹ ist die Bearbeitung eines Studienprojektes im Bereich Personal sowie die Teilnahme an den Einzelcoachings über die Dauer des zweijährigen Studiums durch einen Experten aus diesem Bereich. Weiterhin müssen die Studenten während ihres M.Sc.-Studiums an einer ergänzenden zweitägigen Lehrveranstaltung teilnehmen sowie eigenständig ein Referat erarbeiten und präsentieren.

Im Rahmen der obligatorischen dreiwöchigen Auslandsstudie in einen Wachstumsmarkt, i. d. R. nach Brasilien, haben die Studenten zusätzlich die Möglichkeit, die Realisierung von Logistik- bzw. HR-Projekten vor Ort mit Auslandshandelskammern, deutschen oder einheimischen Unternehmen, Joint Ventures, einheimischen Verbänden etc. zu diskutieren und ggf. Geschäftsmöglichkeiten auszuloten.

Die wissenschaftlich begleiteten Projektvertiefungen haben zum Ziel, die Studenten beim Transfer von der Theorie in die Praxis derart zu unterstützen, dass WOW-Projekte in der Logistik bzw. im HR entstehen. Über das Mentoring der Branchenexperten sowie das Peer Mentoring mit Kommilitonen bauen die Studenten frühzeitig ein exklusives Branchen- bzw. Bereichsnetzwerk auf. Das Mentoring folgt der in Kap. 4.8 beschriebenen Systematik und fördert über das Peer Mentoring zudem den interdisziplinären Austausch mit »Nicht-Logistikern« bzw. »Nicht-HRLern«.

6 VORTEILE FÜR STUDENTEN UND UNTERNEHMEN

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

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

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

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

Damit wird den Zielen von Bologna Folge geleistet. Denn das M.Sc.-PKS ist ein wichtiges Produkt des lebenslangen Lernens und fördert in hohem Maße die Employability, die Berufsbefähigung. Die Hochschule stellt die Wissensgrundlagen sowie die notwendigen Rahmenbedingungen und bereitet die Studenten – gemeinsam mit dem projektgebenden Unternehmen – auf den Arbeitsmarkt

vor bzw. unterstützt sie nachhaltig in ihrer beruflichen Karriere. Denn nach Abschluss des M.Sc.-Studiums und dem Erlangen eines akademischen Titels »kann der Jungakademiker zweijährige Berufserfahrung vorweisen und wird durch die Arbeit am eigenen Projekt schließlich zur attraktiven Nachwuchsführungskraft bzw. zum attraktiven High Performer.«¹²⁴ Unternehmen profitieren gleichermaßen vom M.Sc.-Projekt-Kompetenz-Studium, was nachfolgend ausgeführt wird.

FÜR UNTERNEHMEN

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

124 Faix et al. 2009b, S. 161.

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

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

Der Erfolg des Studienkonzepts spiegelt sich in den Wachstumsraten und den aktuellen Studentenzahlen wider. Knapp vier Jahre nach der Markteinführung arbeitet die SIBE im Rahmen des M.Sc.-Programms mit ca. 90 Unternehmen und ca. 320 Studenten zusammen. 135 Absolventen können inzwischen auf gehaltvolle Projekte zurückblicken. Sie haben sich damit selbständig nachhaltige Perspektiven erarbeitet. Denn nach Abschluss des Studiums erhalten fast alle Jungakademiker Übernahme- bzw. Karriereangebote – national wie international.

7 FAZIT UND AUSBLICK

Mit dem vorliegenden Artikel wurde der postgraduale, konsekutive Studiengang Master of Science in International Management (M.Sc.) der SIBE als ein zukunftsweisendes Modell der Nach-

wuchskräfteentwicklung in der tertiären Bildung beschrieben. In empirischen Studien weisen CEOs auf eine dynamische, unsichere und komplexe vernetzte Wirtschaftswelt und den damit einhergehenden Bedarf nach kreativen und kompetenten Führungskräften hin. Dieser Bedarf wird einerseits durch das aktuell mangelnde Vermögen in Sachen Leadership Development in den meisten Unternehmen sowie den durch die demografische Entwicklung hervorgerufenen War for Talent, den Kampf um die Besten, in Zeiten der Wissensökonomie andererseits verschärft.

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

Kurzum: Das Projekt-Kompetenz-Studium Master of Science in International Management vermittelt Kenntnisse und Fähigkeiten, die einer zentralen Forderung modernen Managements entsprechen, nämlich »den Menschen zu einer Größe im Unternehmen zu machen, die nicht allein auf passives Funktionieren, sondern auf verantwortungsbewußtes und selbstbestimmtes Mitgestalten ausgelegt ist.«¹²⁵

125 Faix 1995, S. 24.

ANHANG

LITERATUR

- BCG & WFPMA: Creating People Advantage: How to Address HR Challenges Worldwide Through 2015, Boston 2008.
- BCG & WFPMA: Creating People Advantage 2010. How Companies Can Adapt Their HR Practices for Volatile Times, Boston 2010.
- BENNIS, WARREN: On Becoming a Leader. The Leadership Classic, New York 2009.
- BERGER, NADINE: Aufbau und Etablierung des neuen Studiengangs Master of Science in International Management mittels Recruiting und Coaching. Unveröffentlichte Master Thesis, Herrenberg 2009.
- BLUMENTHAL, INEKE: Genese des Projekt-Kompetenz-Studiums der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE). Zukunft braucht Herkunft, in: Faix, Werner G./Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009, S. 175–217.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Demografischer Wandel – (k)ein Problem! Werkzeuge für betriebliche Personalarbeit, Berlin 2005.
- BUNDESWIRTSCHAFTSMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE: Förderprogramme für den Export. URL: http://www.bmwi-unternehmensportal.de/absatz/probleme_loesen/00387/index.php. Stand: 23.07.2010. (BMWi 2010)
- CEN/ISSS: Europäischer Leitfaden zur erfolgreichen Praxis im Wissensmanagement, Brüssel 2004. URL: <ftp://cenftp1.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/KM/German-text-KM-CWAGuide.pdf>. Stand: 07.08.2010.
- CUBE, FELIX VON: Fordern statt verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in der Erziehung, 7. Auflage, München 2010.
- DB RESEARCH: Demographische Perspektive der BRIC-Länder deutlich unterschiedlich, 24. Februar 2010. (2010a)
- DB RESEARCH: Deutsche Logistikbranche zurück auf Wachstumskurs. 19. November 2010. (2010b)
- DEUTSCHER BUNDESVERBAND COACHING E.V.: Definition Coaching. URL: <http://www.dbvc.de/cms/index.php?id=361>. Stand 23.05.2011. (DBVC 2011)
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG: DIW Berlin erwartet Wirtschaftswachstum von 2,2 Prozent, Pressemitteilung vom 04.01.2011. URL: http://www.diw.de/de/diw_01.c.366239.de/themen_nachrichten/diw_berlin_erwartet_wirtschaftswachstum_von_2_2_prozent.html. Stand: 24.06.2011.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG: Kräftiges Wachstum im Jahr 2011, aber Krise dämpft Konjunktur in diesem Jahr, Pressemitteilung vom 11.01.2011. URL: http://www.diw.de/sixcms/detail.php?id=diw_01.c.391301.de. Stand: 04.03.2012. (2012a)
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG: Wintergrundlinien 2012. DIW Wochenbericht 1+2 2012, Berlin 2012. (2012b)
- DEWEY, JOHN: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim 2000.
- DGFP: Trends im Personalmanagement, PraxisPapier 4, Düsseldorf 2009.
- DRUCKER, PETER F.: Management: Tasks, Responsibilities, Practices, 7. Auflage, Oxford / Boston 1999.
- DRUCKER, PETER F.: Was ist Management? Das Beste aus 50 Jahren, 6. Auflage, Berlin 2010.
- DÜLFER, EBERHARD: Internationales Management in unterschiedlichen Kulturbereichen, 6. Auflage, Wien 2006.
- EHMER, PHILIPP / HENG, STEFAN / HEYMANN, ERIC: Logistik in Deutschland. Wachstums- branche in turbulenten Zeiten, Frankfurt a. M. 2008. URL: http://www.dbresearch.de/PROD/DBR_INTERNET_DE-PRODPD0000000000231956.pdf. Stand: 12.11.2009.
- EIBL-EIBESFELDT, IRENÄUS: Die Biologie des menschlichen Verhaltens, München 1984.

- ERPENBECK, JOHN: Interkulturelle Kompetenz ohne interkulturelle Kompetenzen?, in: Faix, Werner G./Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Band 2, Stuttgart 2010.
- ERPENBECK, JOHN: Was »sind« Kompetenzen?, in: Faix, Werner G./Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009, S. 13–77.
- ERPENBECK, JOHN/HEYSE, VOLKER/MAX, HORST: Das KODE®-System, Regensburg/Lakeland 2000.
- ERPENBECK, JOHN/ROSENSTIEL, LUTZ VON (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. Auflage, Stuttgart 2007.
- ERPENBECK, JOHN/SAUTER, WERNER: Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0, Köln 2007.
- FAIX, WERNER G.: Das Aufbaustudienseminar Personale Entwicklung (ASPE), in: Faix, Werner G./Rütter, Theodor/Wollstadt, Evelyn (Hrsg.): Führung und Persönlichkeit. Personale Entwicklung, Landsberg/Lech 1995, S. 23–34.
- FAIX, WERNER G./BUCHWALD, C./WETZLER, R.: Der Weg zum schlanken Unternehmen, Landsberg 1994.
- FAIX, WERNER G./DJALALI, ARDIN/HORNE, ANNETTE/KECK, GERHARD/KISGEN, STEFANIE/MEZGER, PATRICIA/SAILER, JOACHIM/(HRSG.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice. Band 4, Stuttgart 2011.
- FAIX, WERNER G./HAMMER, CLAUS-PETER/SCHULTEN, ANNETTE/DJALALI, ARDIN/GOLISCH, CHRISTINE (HRSG.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice. Band 2, Stuttgart 2008. (2008a)
- FAIX, WERNER G./HOFMANN, L./BUCHWALD, C./WETZLER, R.: Der Mitarbeiter in der Fabrik der Zukunft. Qualifikation und Weiterbildung, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 2/1989, Köln 1989.
- FAIX, WERNER G./KECK, GERHARD/KISGEN, STEFANIE/MEZGER, PATRICIA/SAILER, JOACHIM/SCHULTEN, ANNETTE (HRSG.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice. Band 3, Stuttgart 2008. (2008b)
- FAIX, WERNER G./KISGEN, STEFANIE/LAU, ALEXANDER/SCHULTEN, ANNETTE/ZYWIETZ, TASSILO: Praxishandbuch Außenwirtschaft, Wiesbaden 2006. (2006a)
- FAIX, WERNER G./LAIER, ANGELIKA: Soziale Kompetenz, Beiträge zur Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 10/1989, Köln 1989.
- FAIX, WERNER G./LAIER, ANGELIKA: Soziale Kompetenz. Wettbewerbsfaktor der Zukunft, 2. Auflage, Wiesbaden 1996.
- FAIX, WERNER G./MERGENTHALER, JENS: Die schöpferische Kraft der Bildung. Über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung, Stuttgart 2010.
- FAIX, WERNER G./MERGENTHALER, JENS: War for Talents, in: Faix, Werner G./Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009, S. 13–77. (2009a)
- FAIX, WERNER G./RÜTTER, THEODOR/WOLLSTADT, EVELYN (HRSG.): Führung und Persönlichkeit. Personale Entwicklung, Landsberg/Lech 1995.
- FAIX, WERNER G./SCHULTEN, ANNETTE/AUER, MICHAEL: Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB), in: Faix, Werner G./Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009, S. 137–173. (2009b)
- FAIX, WERNER G./SCHULTEN, ANNETTE/KECK, GERHARD/SAILER, JOACHIM/MEZGER, PATRICIA (HRSG.): Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice. Band 1, Stuttgart 2006. (2006b)
- FIBAA: Akkreditierungsbericht für den Studiengang Master of Science in International Management der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB), Bonn 2009.
- HEUEL, GUIDO: Coaching als Teil einer effektiven Führungskräfte-Entwicklung, in: Seebacher, Uwe G./Klaus, Gaby: Handbuch Führungskräfte-Entwicklung, Ottobrunn 2004, S. 285–297.
- HEYSE, VOLKER: Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. KODE® im Praxistest, in: Heyse, Volker/Erpenbeck, John/Ortmann, Stefan (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenz. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente, Münster 2010, S. 55–99.

- HINTERHUBER, HANS H./PECHLANER, HARALD.: Innovatives Unternehmertum durch innovatives Human Resource Management, in: Götz, Klaus (Hrsg.): Personalarbeit der Zukunft, Mering 2002, S. 39–57.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2009/2010, Bonn 2009.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010/2011, Bonn 2010.
- HORX, MATTHIAS: Das Buch des Wandels. Wie Menschen Zukunft gestalten, 3. Auflage, München 2009.
- HORX, MATTHIAS/HUBER, JEANETTE/STEINLE, ANDREAS/WENZEL, EIKE: Zukunft machen. Wie Sie von Trends zu Business-Innovationen kommen. Ein Praxis-Guide. Limitierte Sonderausgabe, Frankfurt am Main 2009.
- HOSS, DIETMAR: Personalwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert, in: PERSONAL, 48. Jg., 1996, Nr. 12, S. 632–634.
- IBM: Unternehmensführung in einer komplexen Welt. Global CEO Study, Ehningen 2010. (2010a)
- IBM: Working Beyond Borders. Insights from the Global Chief Human Resource Officer Study, New York 2010. (2010b)
- INSTITUT FÜR MITTELSTANDSFORSCHUNG BONN: URL: <http://www.ifm-bonn.org>. Stand: 04.03.2012. (Ifm 2012)
- JUNK, ANN: Mentoring als Konzept zur Führungskräfte-Entwicklung, in: Seebacher, Uwe G./Klaus, Gaby: Handbuch Führungskräfte-Entwicklung, Ottobrunn 2004, S. 299–305.
- KAPPELHOFF, PETER: Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie, Berlin 2004.
- KEIM, SILKE/ERPENBECK, JOHN/FAIX, WERNER G.: Der Poffenberger-KODE@X, in: Faix, Werner G./Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Band 2, Stuttgart 2010, S. 401–435.
- KEIM, SILKE/WITTMANN, PETER: Instrumente zur Kompetenzermittlung und -messung, in: Faix, Werner G./Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Stuttgart 2009, S. 415–441.
- KISGEN, STEFANIE: Der Aufbau des Master of Science in International Management an der Steinbeis-Hochschule Berlin. Unveröffentlichte Master Thesis, Herrenberg 2007.
- KISGEN, STEFANIE: Kompetenzmanagement mit dem Master of Science in International Management der SIBE, in: Faix, Werner G./Auer, Michael (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management, Band 2, Stuttgart 2010, S. 163–261.
- KISSLER, KARIN: Zukunftstrends ausgewählter Personalmanagementfunktionen Eine Übersichtsarbeit. Arbeitspapier Universität Bern, Bern 1997.
- LOSCHKY, ALEXANDER: Außenhandel 2010 – eine Geschichte von Gewinnern und Verlierern, in: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wirtschaft und Statistik, April 2011, S. 353–363.
- MACHARZINA, KLAUS/WOLF, JOACHIM: Unternehmensführung. Das internationale Managementwissen. Konzepte – Methoden – Praxis, 5. Auflage, Wiesbaden 2005.
- MATTHEWS, GAIL: Goals Research Summary. URL: <http://www.dominican.edu/academics/ahss/psych/faculty/fulltime/gailmatthews/researchsummary2.pdf>. Stand: 07.08.2010.
- MEISTER, JEANNE C./WILLYERD, KARIE: Mentoring für Millenials, in: Harvard Business Manager, Juli 2010.
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft, Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg. 1/1974, S. 36–43.
- OFFERMANN, MARTINA/HAGER, EDITH: Coaching für Führungskräfte, in: Seebacher, Uwe G./Klaus, Gaby: Handbuch Führungskräfte-Entwicklung, Ottobrunn 2004, S. 399–412.
- OLESCH, GUNTHER: Welche HR-Strategien erfordert die demografische Entwicklung?, in: Adenauer, S. et al. (Hrsg.): Demografische Analyse und Strategieentwicklung in Unternehmen, Köln 2005, S. 60–74.
- PESTALOZZI, HANS A.: Auf die Bäume, ihr Affen, Bern 1989.
- PETERS, TOM: Re-imagine. Spitzenleistungen in chaotischen Zeiten, Offenbach 2007.

- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg im Breisgau 1964.
- PLATON: Politeia, durchgesehene, verbesserte und ergänzte Ausgabe, Ditzingen 1982.
- RÜTTER, THEODOR: Gedanken zur Bildung der Persönlichkeit, in: Faix, Werner G. / Rütter, Theodor / Wollstadt, Evelyn (Hrsg.): Führung und Persönlichkeit. Personale Entwicklung, Landsberg / Lech 1995, S. 53–90.
- SCHLÜTER, A./STROHSCHNEIDER, P.: Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert, Berlin 2009.
- SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE) GMBH (HRSG.): School of International Business and Entrepreneurship. Unternehmensbroschüre, Herrenberg 2008. (SIBE 2008)
- SCHUMPETER, JOSEF: Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmerrgewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus, 9. Auflage, unveränderter Nachdruck der 1934 erschienenen 4. Auflage, Berlin 1997.
- STATISTISCHES BUNDESAMT: URL: <http://www.destatis.de> Stand: 04.03.2012
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Export, Import, Globalisierung. Deutscher Außenhandel und Welthandel 1990 bis 2008, Wiesbaden 2010. URL: http://www.ihk-oldenburg.de/download/export_import_globalisierung.pdf?PHPSESSID=4fc3062722c3f9f4f9409af6df9351a5. Stand: 12.07.2010.
- STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN: Rahmenstudienordnung (RSO) vom 01.11.2011.
URL: <http://www.steinbeis-hochschule.de/fileadmin/content/shb/94243-RSO.pdf>. Stand: 04.03.2012.
- TEICHLER, ULRICH: Qualifikationsforschung, in: Arnold, Rolf / Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Leverkusen 1995, S. 501–508.
- THE ECONOMIST: Schumpeter. Uncaging the lions. Volume 395 Number 8686, June 12th–18th 2010, S. 78. (2010a)
- THE ECONOMIST: Rethinking the »third world«. Seeing the world differently. Volume 395 Number 8686, June 12th–18th 2010, S. 68–69. (2010b)
- UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT: World Investment Report 2010, Genf 2010. (UNCTAD 2010)
- UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT: World Investment Report 2011, Genf 2011. (UNCTAD 2011)
- WORLD BANK: Connecting to compete. Trade Logistics in the Global Economy, Washington 2007.
- WORLD TRADE ORGANIZATION: World Trade Report 2010. Trade in natural resources, Genf 2010. (WTO 2010)
- WORLD TRADE ORGANIZATION: World Trade Report 2011, Genf 2011. URL: http://www.wto.org/english/res_e/booksp_e/anrep_e/world_trade_report11_e.pdf. Stand: 04.03.2012. (WTO 2011)
- WUNDERER, ROLFKUHN, THOMAS: Unternehmerisches Personalmanagement – zentraler Ansatz zur Förderung unternehmerischen Verhaltens – Darstellung aus der Sicht der Wissenschaft, in: Innovatives Personalmanagement. Theorie und Praxis unternehmerischer Personalarbeit, hg. v. Rolf Wunderer und Thomas Kuhn, Neuwied / Kriftel / Berlin 1995, S. 3–20.

ABBILDUNGEN

1 Management	S. 272
2 Der Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums	S. 275
3 Entwicklung der Studenten- und Absolventenzahlen im M.Sc.	S. 278
4 Entwicklung des deutschen Außenhandels	S. 279
5 New Business in Anlehnung an Schumpeter	S. 283
6 Persönlichkeit nach Faix	S. 286
7 Aufbau des M.Sc.-Projekt-Kompetenz-Studiums	S. 289

8 Geschäftsprojektlogik angewandt auf die Studieninhalte	S. 289
9 Studieninhalte des M.Sc.-Studiengangs	S. 290
10 Verzahnung von Theorie und Praxis	S. 291
11 Aufbau des Projekt-Kompetenz-Studiums	S. 293
12 M.Sc. in International Management als wissenschaftlicher Studiengang	S. 294
13 Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung	S. 297
14 Entwicklung von Projekt, Kompetenz und Unternehmenserfolg	S. 298
15 Wissen, Qualifikation, Kompetenz nach Erpenbeck / Rosenstiel	S. 300
16 Kompetenztest nach Erpenbeck, Heyse, Max	S. 302
17 Der Kompetenz-Atlas des KODE®-, KODE®X-Systems	S. 303
18 KODE®X der SIBE, kumulierte Ergebnisse (Beispiel)	S. 305
19 KODE®X der SIBE, Verteilung der Einschätzungen mit Mittelwert (Beispiel)	S. 306
20 Management-Kompetenz-Zertifikat (MKT®)	S. 307
21 Talent ist alles	S. 308
22 WOW-Projekte nach Peter	S. 309
23 Formale Integration durch integrative Betreuung	S. 313
24 Zweispurige Projektkolloquien im M.Sc. zur Förderung der Projekt- und Kompetenzentwicklung	S. 314
25 Monatlicher Projektstatusbericht nach Ebsen	S. 315
26 Leadership Development – Gruppencoaching	S. 316
27 Umsatzentwicklung in der Logistik	S. 319

TABELLEN

Tabelle 1 Bestandene Prüfungen nach Fächergruppen und Prüfungsgruppe Bachelor, Prüfungsjahr 2003 bis Prüfungsjahr 2009	S. 277
Tabelle 2 Vorteile für die M.Sc.-Studenten	S. 326
Tabelle 3 Vorteile für Unternehmen	S. 328

ABKÜRZUNGEN

Abb.	Abbildung	MAUÁ	Instituto Mauá de Tecnologia in São Caetano do Sul, Brasilien
BCG	Boston Consulting Group	MBA	Master of Business Administration
BIP	Bruttoinlandsprodukt	Mio.	Millionen
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung	Mrd.	Milliarden
BMWi	Bundeswirtschaftsministerium für Wirtschaft und Technologie	M.Sc.	Master of Science in International Management
BRIC	Brasilien, Russland, Indien, China	NGO	Non-Governmental Organization
bzw.	Beziehungsweise	P	Projekt
ca.	Circa	PKS	Projekt-Kompetenz-Studium
CEO	Chief Executive Officer	RFID	Radio Frequency Identification
CHRO	Chief Human Resource Officer	s.	Siehe
DGFP	Deutsche Gesellschaft für Personalführung	S.	Seite
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Berlin	S	Studium
ECTS	European Credit Transfer	SHB	Steinbeis-Hochschule Berlin
et al.	et aliud	SIBE	School of International Business and Entrepreneurship
EU	Europäische Union	STI	Steinbeis-Transfer-Institut
FIBAA	Foundation for International Business Administration Accreditation	Tab.	Tabelle
HR	Human Resources	UN	United Nations
HRK	Hochschulrektorenkonferenz	UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development
Hrsg.	Herausgeber	v. a.	vor allem
i. d. R.	in der Regel	Vgl.	Vergleiche
IfM Bonn	Institut für Mittelstandsforschung Bonn	VZ	Verzeichnis
ILM	Institut für Logistikmanagement	WBT	Web Based Training
K	Kompetenz	WFPMA	World Federation of Personnel Management Associations
Kap.	Kapitel	WTO	Welthandelsorganisation
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen	Zit. n.	Zitiert nach
LPI	Logistics Performance Index		

A1 Studien- und Prüfungsordnung für den Master of Science in International Management

 Steinbeis-Hochschule Berlin SHB	
Studien- und Prüfungsordnung (SPO) Master of Science (M.Sc.) IV	
§ 1 Geltungsbereich	
Diese SPO gilt für den Studiengang mit dem Abschluss "Master of Science" (M.Sc.) im Bereich "Management" und Vertiefungsrichtungen auf Basis der gültigen Rahmenstudien- und Rahmenprüfungsordnung.	
§ 2 Dauer und Gliederung des Studiums	
(1) Der Studiengang ist als Präsenzstudium in Ergänzung mit Selbstlern- und Transferanteilen angelegt. (2) Termine, Fristen und Orte und zusätzliche Angebote sind im jeweiligen Ausbildungsvertrag (inklusive Studienplan) geregelt. (3) Dauer und Planstruktur: Siehe Anhang I.	
§ 3 Zulassungsvoraussetzungen, Module, Leistungen	
(1) Die grundsätzlichen Zulassungsvoraussetzungen sind in den Rahmenordnungen festgelegt. Besondere Zulassungsvoraussetzungen sind im Anhang I aufgeführt. (2) Die Module gemäß gewählter Vertiefungsrichtung sind im Anhang II zur SPO aufgeführt. (3) Die Leistungen (Nachweise und Punkte) zu den Modulen gemäß gewählter Vertiefungsrichtung sind ebenfalls im Anhang II zur SPO aufgeführt.	
§ 4 Inkrafttreten	
Datum: 01.03.2012	
Anhang: Vertiefungsrichtungen	
International Management (IM).....	2
Innovation and Technology Management (ITM).....	3
Consulting and Controlling (CC).....	4
Marketing and Sales Management (MSM).....	5
Global Technology Management (GTM).....	6
113930-2012-02-20-SPO-M.Sc.-IV-O+AI / SPO Studien- und Prüfungsordnung / Study and Examination Regulations Steinbeis University Berlin / O+AI 1/6	



Steinbeis-Hochschule Berlin SHB

Anhang I: SPO M.Sc. IV
Bereich: Management
Vertiefungsrichtung: International Management (IM)
Akkreditierung: 2009 - 2014 (FIBAA)

Durch Beschluss des Hochschulrates und Bestätigung durch die zuständige Senatsverwaltung gelten folgende Festlegungen:

1. Dauer

Das Studium umfasst i.d.R. 24 Monate, die üblicherweise aufeinanderfolgend absolviert werden.

2. Planstruktur

	Mindest-	Tage	Zeit/h	CP
a Studienmodule (mit Anwesenheitspflicht und Transfer)		100	900	61
b Selbstlernen (empfohlen)		106	954	s.o.
c Projektarbeit und abschließende Thesis		194	1.746	59
Gesamte Studiendauer		400	3.600	120

3. Besondere Zulassungsvoraussetzungen

- 3.1 Studium: Die Zulassung zu dieser Vertiefungsrichtung setzt ein abgeschlossenes Bachelor-/Diplomstudium oder einen vergleichbaren Studienabschluss in Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre oder in anderen wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen voraus.
- 3.2 Module: Siehe Modulprofile.

4. Module: Festlegungen und Erläuterungen

4.1 Transfer:

- 41a Zuteilung der Credit Points für die Projektarbeit/-dokumentation in Form von Transfer- und/oder Projektstudienarbeiten in den einzelnen Modulen.

4.2 Grundlagen

-

4.3 Fokus

-

4.4 Wahlpflicht

4.5 Ergänzung Pflicht

- 45a Zeigt die Eignungsprüfung individuelle, nicht den möglichen Gesamterfolg des Studiums gefährdende Lücken in der Vorbildung, können diese durch zusätzliche, von der Hochschule angebotene und im individuellen Studienplan verbindlich festgelegte Modulergänzungen, während der Phase einer dann zur erfolgenden vorläufigen Zulassung, geschlossen werden.

4.6 Ergänzung fakultativ

- 46a Angebotene und im individuellen Studienplan festgelegte Modulergänzungen (Pflicht für den Erwerb eines Hochschulzertifikats).

4.7 Allgemeine Erläuterungen

- AI (All) Anhang I (Anhang II)
- AP Abschlussprüfung
- C Case
- CP Credit Point (Basis 30h/CP)
- Gew. Gewichtung
- h Stunde (Basis 9h/Tag)
- K Klausur
- LNW Leistungsnachweis
- MT Master Thesis
- NW Von SHB anerkannter Nachweis während der Immatrikulationsdauer
- P Präsentation
- PA Projektarbeit
- PK Projekt
- PSA Projektstudienarbeit
- S Seminar (auch in Form von Vorlesung/Blended Learning-Einheit/Übung/Workshop/Kolloquium/etc.[s. Studienplan])
- SA Studienarbeit
- SL Selbstlern
- SPO Studien- und Prüfungsordnung
- TA Transferarbeit
- TDR Transfer-Dokumentation-Report
- TR Transfer
- VT Vertiefungsrichtung

5. Module und Leistungsnachweise

Siehe Anhang II.

Anhang II: Module und Leistungen/Annex II: Modules and Load

Modul (Moduleile/Schwerpunkthinhalte) Module (Courses/Topics)		Tage			LNW		Gew. Note	CP		
		S	SL	TR	Art	h				
International Management (IM) / study / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
VT:	International Management (IM)	*		100	106	194	AP MT PA 8K P 7TA 6PSA	* 120 120		
International Management (IM) / transfer / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
PK:	Projekt (PK)		Gemäß Zulassung # siehe PK-Moduleile			10	*	70 AP MT PA [TA] [PSA]	* 24	
International Management (IM) / transfer / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
PK1:	Transferarbeiten (TA)		SPO: AI-41a, Festlegung in den einzelnen Modulen			*	*	*	[TA] * * *	
International Management (IM) / transfer / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
PK2:	Projektstudienarbeit (PSA)		SPO: AI-41a, Festlegung in den einzelnen Modulen			*	*	*	[PSA] * * *	
International Management (IM) / transfer / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
PK3:	Projektarbeit (PA)		Basis für die und dokumentiert in der Thesis			*	*	*	PA * * *	
International Management (IM) / transfer / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
PK4:	Projektkolloquium (PKQ)		Bestehensnachweis in PSA 1-6 durch Erreichen von 9 von 18 Punkten im Bereich unternehmerischer Nutzen (s. Gutachten der PSA)			10	*	*	[PSA] * * 3	
International Management (IM) / transfer / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
PK5:	Thesis		Wissenschaftliche Dokumentation zur Projektarbeit			*	*	70	MT AP 1 24 21	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL:	Grundlagen (GL)		Siehe Module.			42	57	61	5K 3TA P 3PSA	* 49
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL1:	Grundlagen International Management			6	14	*	K	2	6 6	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL1-1:	Internationales Management 1			3	7	*	*	*	* * *	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL1-2:	Internationales Management 3			3	7	*	*	*	* * *	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL2:	Grundlagen Außenwirtschaft			6	14	*	K	2	6 6	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL2-1:	Internationales Management 2			3	7	*	*	*	* * *	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL2-2:	Internationales Management 4			3	7	*	*	*	* * *	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL3:	Praktische Unternehmensführung			6	6	17	K PSA	1,5	9 9	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL3-1:	Projektmanagement		Grundlagen # Projektstrukturplanung # Zielplanung # Budgetierung			3	3	*	K 1 2 *	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL3-2:	Ziele des internationalen Managements		Ziele-Management # Ziel-Plan			3	3	17	PSA 0,5 7 *	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL4:	Informationsmanagement & Analyse			6	6	17	K PSA	1,5	9 9	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL4-1:	Qualitative und Quantitative Methoden, Forschungsmanagement		Grundlagen # Instrumente # Qualitative und quantitative Methoden # Design			3	3	*	K 1 2 *	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL4-2:	Marktanalyse		Produkt- und Dienstleistungsmanagement # Markt- und Potentialanalyse # Wettbewerbsanalyse # Informationsmanagement			3	3	17	PSA 0,5 7 *	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL5:	Strategiemangement & Organisation			8	7	20	K PSA TA	1,5	11 11	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL5-1:	Strategisches Management in der internationalen Unternehmung		Strategie-Management 1 # Strategie-Management 2 # Strategie-Plan			6	5	17	K PSA 1,5 9 *	
International Management (IM) / basics / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL5-2:	Internationales Organisationsmanagement		Organisationsgestaltung in der internationalen Unternehmung			2	2	3	TA * 2 *	
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL6:	Personale Entwicklung, Führung & Personalmanagement			10	10	7	2TA P	0,3	8 8	
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL6-1:	Führung und Persönlichkeit		Personale Entwicklung # Führung und Persönlichkeit # Rhetorik			8	8	4	TAP 0,3 7 *	
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management										
GL6-2:	Internationales Personalmanagement		HR-Management in der internationalen Unternehmung			2	2	3	TA * 1 *	



Steinbeis-Hochschule Berlin SHB

Anhang II: Module und Leistungen/Annex II: Modules and Load

Modul (Moduleile/Schwerpunkthinhalte) Module (Courses/Topics)		Tage			LNW		Gew. Note	CP
		S	SL	TR	Art	h		
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F:	Funktionen (F)	Siehe Module.	48	49	63	3K 4TA 3PSA	*	* 47
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F1:	Sourcing & Sales		9	7	20	PSA TA	0,5	11 11
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F1-1:	Marketing und Vertrieb des internationalen Managements	Marketing- und Vertriebsmanagement # Marketing- und Vertriebs-Einkaufsplan	5	4	17	PSA	0,5	9 *
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F1-2:	Internationales Sourcing- und Einkaufsmanagement	Sourcing und Einkauf in der internationalen Unternehmung	2	1	*	S. F1.1	*	* *
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F1-3:	Internationales Logistikmanagement	Logistikmanagement in der internationalen Unternehmung	2	2	3	TA	*	2 *
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F2:	Innovations-, Qualitäts- und Produktionsmanagement	*	5	6	6	2TA	*	5 5
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F2-1:	Internationales Entwicklungs- und Produktionsmanagement	Innovations-, F&E- und Produktionsmanagement in der internationalen Unternehmung	3	3	3	TA	*	2,5 *
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F2-2:	Internationales Qualitätsmanagement	Qualitätsmanagement in der internationalen Unternehmung	2	3	3	TA	*	2,5 *
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F3:	Internationales Finanzmanagement	Finanzmanagement # Accounting und Controlling # Investition und Finanzierung # Global Financial Management # Multinational Business Finance # Mergers & Acquisitions # Finanzplan	9	9	17	K PSA	1	10 10
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F3-1:	Internationales Finanzmanagement 1	*	7	7	*	*	*	* *
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F3-2:	Internationales Finanzmanagement 2	*	2	2	17	*	*	* *
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F4:	Internationale Unternehmensführung & Interkulturelles Management I	*	6	11	*	2K	2	5 5
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F4-1:	Internationales Wirtschaftsrecht	Recht der WTO # Europarecht # Internationales Vertragsrecht/UN-Kaufrecht	3	4	*	K	*	2 *
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F4-2:	Business English	*	3	7	*	K	*	3 *
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F5:	Internationale Unternehmensführung & Interkulturelles Management II	Internationale Unternehmensführung in der Praxis # Auslandsstudie 1	6	9	3	TA	*	5 5
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F5-1:	Internationale Unternehmensführung 1	*	3	5	*	*	*	* *
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F5-2:	Interkulturelle Unternehmensführung 1	*	3	4	*	*	*	* *
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F6:	Internationale Unternehmensführung & Interkulturelles Management III	Interkulturelles Management # Auslandsstudie 2	13	7	17	PSA	*	12 11
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F6-1:	Internationale Unternehmensführung 2	*	7	4	*	*	*	* *
International Management (IM) / focus / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
F6-2:	Interkulturelle Unternehmensführung 2	*	6	3	*	*	*	* *
International Management (IM) / supplementation / compulsory / M.Sc.-IV / Management								
EPF:	Ergänzung Pflicht (EPF)	SPO: AI-45a	*	*	*	*	*	* *
International Management (IM) / supplementation / facultative / M.Sc.-IV / Management								
EF:	Ergänzung fakultativ (EF)	SPO: AI-46a	*	*	*	*	*	* *

A2 Modularisierung des Master of Science in International Management

Modul	Veranstaltungsbezeichnung
Modul-Nr.	
Modul 1: Grundlagen des internationalen Managements	
1.1	Internationales Management 1
1.2	Internationales Management 3
Modul 2: Grundlagen der Außenwirtschaft	
2.1	Internationales Management 2
2.2	Internationales Management 4
Modul 3: Praktische Unternehmensführung	
3.1	Projektmanagement
3.2	Ziele des internationalen Managements
Modul 4: Informationsmanagement & Analyse	
4.1	Qualitative und quantitative Methoden, Forschungsmanagement
4.2	Marktanalyse
Modul 5: Strategiemangement & Organisation	
5.1	Strategisches Management in der internationalen Unternehmung
5.2	Internationales Organisationsmanagement
Modul 6: Sourcing & Sales	
6.1	Marketing und Vertrieb des internationalen Managements
6.2	Internationales Sourcing- und Einkaufsmanagement
6.3	Internationales Logistik-Management
Modul 7: Innovations-, Qualitäts- & Produktionsmanagement	
7.1	Internationales Entwicklungs- und Produktionsmanagement
7.2	Internationales Qualitätsmanagement
Modul 8: Internationales Finanzmanagement	
8.1	Internationales Finanzmanagement 1
8.2	Internationales Finanzmanagement 2
Modul 9: Internationales Wirtschaftsrecht	
9.1	Internationales Wirtschaftsrecht
Modul 10: Business English	
10.1	Business English
Modul 11: Internationale Unternehmensführung & interkulturelles Management 1	
11.1	Internationale Unternehmensführung 1
11.2	Interkulturelle Unternehmensführung 1
Modul 12: Internationale Unternehmensführung & interkulturelles Management 2	
12.1	Internationale Unternehmensführung 2
12.2	Interkulturelle Unternehmensführung 2
Modul 13: Personale Entwicklung, Führung & Personalmanagement	
13.1	Führung und Persönlichkeit
13.2	Internationales Personalmanagement
Modul 14: Projektkolloquium	
	Projektkolloquium
Modul 15: Master Thesis	



BETTINA ROMINGER

BATTLE FOR COMPETENCIES – KOMPETENZTRÄGER REKRUTIEREN UND AUSWÄHLEN IM WAR FOR TALENTS

EIN MÖGLICHER STRATEGISCHER ANSATZ AM
BEISPIEL DER SAPHIR DEUTSCHLAND GMBH

INHALT

- 1 Battle for Competencies oder das Buhlen um die Besten –
die Ausgangssituation in betroffenen Unternehmen 345
 - 1.1 Einbruch der Bewerberzahlen 347
 - 1.2 Fehlendes Problembewusstsein und fehlende »Talente-Mentalität« 348
 - 1.3 Verändertes Loyalitätsverständnis von Bewerbern 351
 - 1.4 Unternehmen versuchen Bewerber immer frühzeitiger zu binden 353
 - 1.5 Employee-Retention-Management: Erfordernis der Mitarbeiterbindung 355
- 2 Rekrutierung, Auswahl, Vermittlung und Bindung von High Potentials 357
 - 2.1 Rekrutierung beginnt mit Bindung – Retention-Ansatz bereits
während des Rekrutierungsprozesses 359
 - 2.2 Die Rekrutierung von High Potentials 361
 - 2.2.1 Produktpolitik und Produktnutzen 362
 - 2.2.2 Kommunikationspolitik 363
 - 2.2.2.1 Online-Marketing 365
 - 2.2.2.2 Dialogmarketing 367
 - 2.2.2.3 Weitere Marketingformen 369
- 3 Die Auswahl und Vermittlung von High Potentials 374
- 4 Zusammenfassung 379
- Anhang 382

1 BATTLE FOR COMPETENCIES ODER DAS BUHLEN UM DIE BESTEN – DIE AUSGANGSSITUATION IN BETROFFENEN UNTERNEHMEN

Der Kampf um die Besten, wie sich »War for Talents« sinngemäß übersetzen lässt, wird ein weltweites Thema der nächsten Jahrzehnte sein. Sicherlich wird die jetzige Wirtschaftskrise den Kampf zunächst abschwächen, – außerhalb von Hochkonjunkturzeiten mildert sich das Buhlen um die Besten ab. Das liegt daran, dass in diesen Zeiten die von Mitarbeitern verursachte Fluktuation in Unternehmen abnimmt. Genau in Krisenzeiten sind High Potentials unabdingbar, um mit ihrem proaktiven Handeln einen Weg aus der Krise zu finden, um mit innovativen Projekten einen Wettbewerbsvorsprung zu schaffen.

Dieser Artikel soll nicht die Ursachen und Hintergründe für den »Kampf um die Besten« untersuchen, keinen Einblick in den demographischen Wandel, Informationszeitalter oder die Globalisierung geben. Stattdessen soll hier aufgezeigt werden, wie sich die aktuelle Situation in den Unternehmen darstellt und mit welchen Möglichkeiten man sich auf diesen Kampf einstellen kann. Denn, die Richtigen zu finden und sie zu binden, wird zu einem der kritischen Erfolgsfaktoren in Zukunft gehören. Da reicht es schon lange nicht mehr aus, lediglich nach alten Mustern Stellenannoncen zu platzieren und zu warten, bis sich jemand bewirbt. Hier werden komplexere Modelle gefordert – weiterreichende Strategien sind von Nöten.

Eine mögliche Strategieform soll hier am Beispiel der **SAPHIR Deutschland GmbH (Steinbeis Associate Partner of Human International Resources)**, einer Tochter der Steinbeis-Hochschule Berlin, die sich tagtäglich mit diesem Thema auseinandersetzt, dargestellt werden. Sie unterstützt Unternehmen bei der Suche, Auswahl, Vermittlung und Bindung von High Potentials. Dabei vermittelt sie an Partnerunternehmen

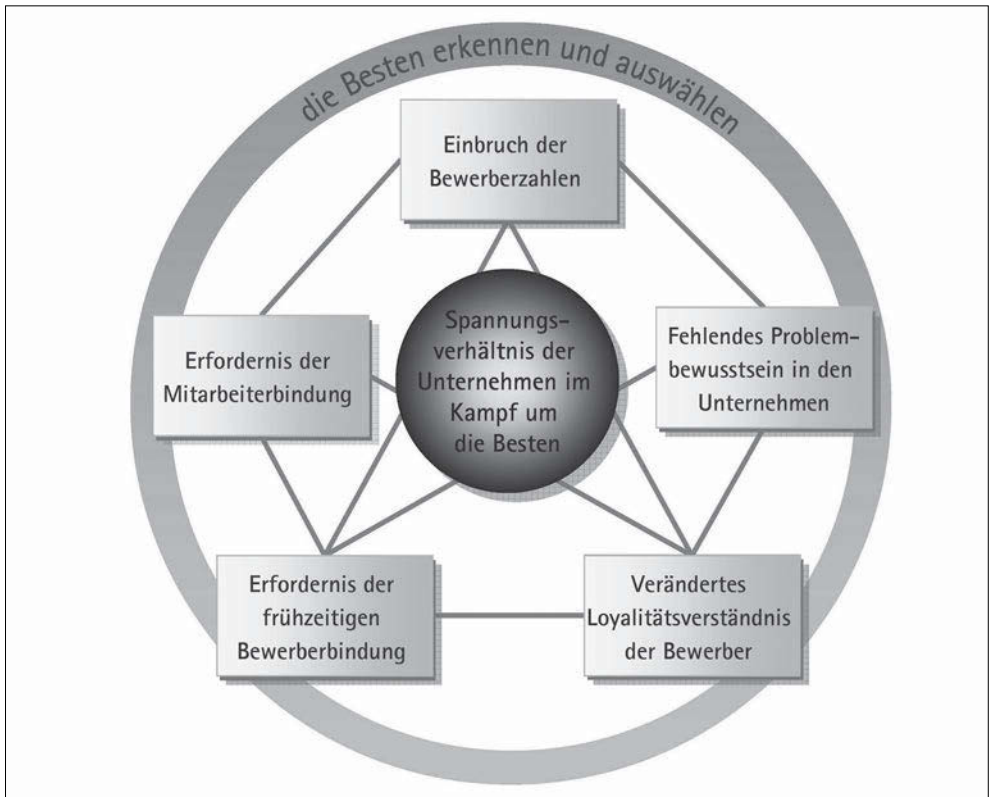
- aus fast allen Branchen und Fachgebieten,
- mit den unterschiedlichsten Unternehmensgrößen,
- in die unterschiedlichsten Themengebiete hinein,
- junge Nachwuchskräfte mit in etwa bis zu fünf Jahren Berufserfahrung,
- mit ausschließlich akademischen Hintergrund.

Der Erfahrungsschatz aus dieser Zusammenarbeit ist groß und dieser Artikel wird daher verdeutlichen, in welcher Form Partnerunternehmen im War for Talents unterstützt werden können.

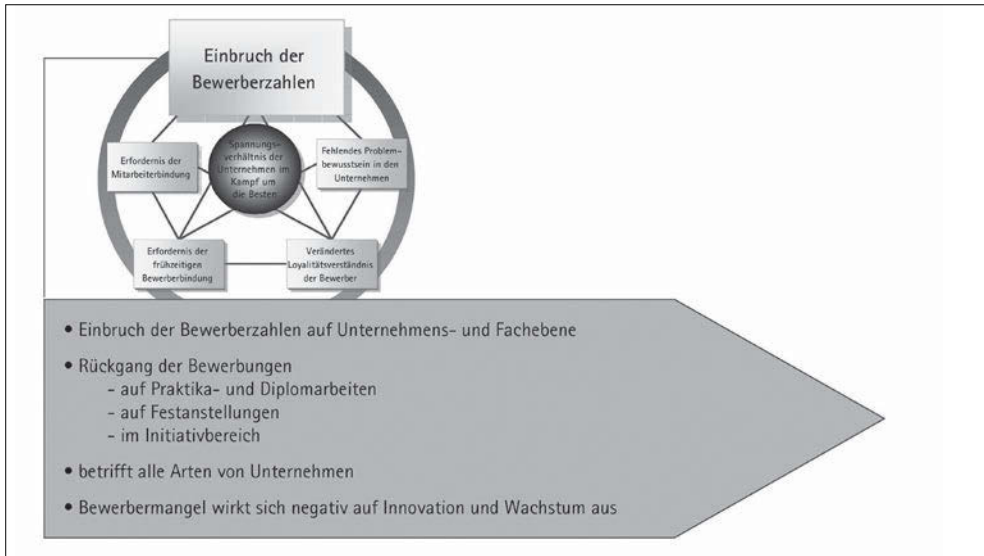
Bevor nun im Weiteren mit Hilfe konkreter Beispiele eine mögliche Strategie entwickelt wird, soll zunächst aufgezeigt werden, wie nach unseren Erfahrungen und anderen Expertenmeinungen die derzeitige Situation für viele Unternehmen ist und wie die Unternehmen auf operativer Ebene mit dem Bewerbermangel umgehen. Dabei wird der Fokus bewusst nicht auf die Unternehmensführung gelegt, sondern Erfahrungen aus dem Umgang mit betroffenen Fach- und Personalabteilungen zusammengefasst.

Im Folgenden werden fünf Bereiche vorgestellt, die in der Betrachtung der Ausgangssituation eine wichtige Rolle spielen:

- der Einbruch der Bewerberzahlen in fast allen Unternehmen,
- fehlendes Problembewusstsein und fehlende »Talente-Mentalität« in vielen Unternehmen,
- verändertes Loyalitätsverständnis der Bewerber,
- das Erfordernis, Bewerber immer frühzeitiger anzusprechen,
- die Herausforderung, Mitarbeiter zu binden.



1.1 EINBRUCH DER BEWERBERZAHLEN



2 | Einbruch der Bewerberzahlen bei Unternehmen

Seit etwa Anfang des Jahres 2007 wurde von unseren Kooperationsunternehmen rückgemeldet, dass die Anzahl der Bewerbungen im Vergleich zu den Vorjahren extrem zurückgegangen ist, in manchen Bereichen um bis zu 75%. Dies trifft das Gesamtunternehmen aber auch spezielle Fachbereiche besonders hart. Davon betroffen sind sowohl die eingehenden Bewerbungen auf ganz normale Stellen als auch Initiativbewerbungen und Bewerbungen auf Praktika- und Diplomarbeiten – unabhängig von Unternehmensgröße und Branche. Deshalb sind auch Großkonzerne davon betroffen, – auch sie können nicht mehr aus einer Flut von Bewerbungen die Besten auswählen. Ausnahmen bestätigen natürlich die Regel. Dieser Trend wirkt sich hauptsächlich auf Mittelständler aus.

Auch steinbeis-unabhängige Befragungen bestätigen, dass 60% der Unternehmen einen Fachkräftemangel sehen.¹ Dies hat leider zur Folge, dass sich dieser Mangel negativ auf Innovationen, damit auf Wachstum und auf die Wettbewerbsfähigkeit auswirkt.² Deutschland konnte in den vergangenen Jahren seine Innovationsfähigkeit im internationalen Vergleich nicht verbessern, was in einer globalisierten Welt dramatische Folgen haben kann.³ So geben 82% der Unternehmen an, dass sich der Mangel an Fachkräften negativ auf den Geschäftserfolg auswirken wird.⁴

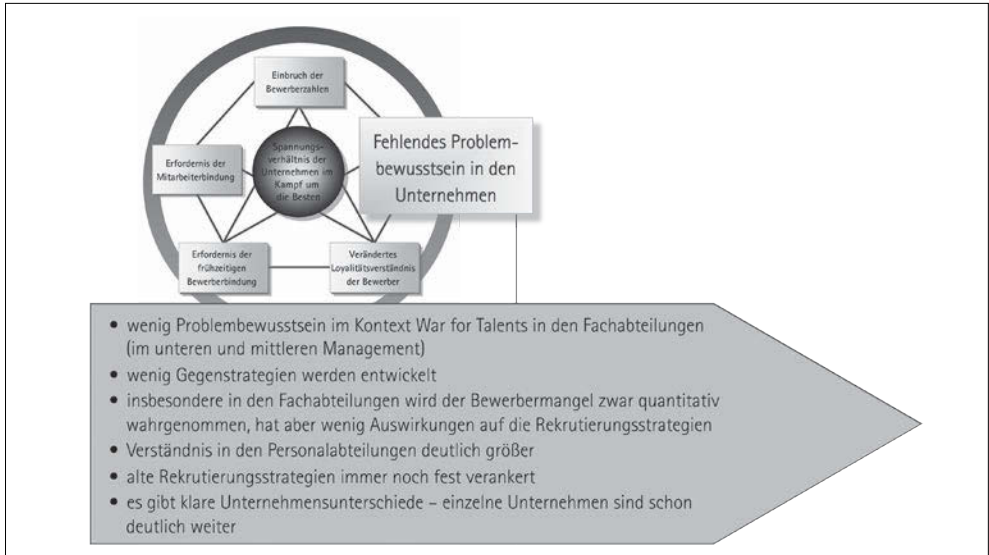
1 Vgl.: Bienzeisler, Bernd und Bernecker, Sandra, (2008), S. 11.

2 Vgl.: Ammermüller, Andreas, Kuckulenz Anja, Lauer Charlotte und Zwick, Thomas (2005).

3 Vgl.: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. (2007).

4 Vgl.: Werle, Klaus, (2008).

1.2 FEHLENDES PROBLEMBEWUSSTSEIN UND FEHLENDE »TALENTE-MENTALITÄT«



3 | Fehlendes Problembewusstsein in den Unternehmen

Trotz der alarmierenden Zahlen und Trends ist bislang noch relativ wenig Problembewusstsein in den Unternehmen festzustellen, geschweige denn wurden adäquate Gegenstrategien entwickelt. Insbesondere in den Fachabteilungen (im unteren und mittleren Management) wird der Bewerbermangel zwar quantitativ wahrgenommen, jedoch hat es in den meisten Fällen wenig Auswirkung auf die Rekrutierungsstrategien. Nach einer Studie von Kienbaum befassen sich 2006 nur rund 34% der Unternehmen mit diesen Problemen und entwickeln entsprechende Strategien.⁵ Obwohl Experten und Analysten seit Jahren diese Situation prophezeien, scheint der Druck noch nicht groß genug zu sein, um tatsächlich auf allen hierarchischen Ebenen aktiv zu werden.

In den **Fachabteilungen** ist die Auseinandersetzung mit dem Bewerbermangel am geringsten. Häufig ist dort wenig Kreativität in der Rekrutierung zu finden. Die meisten wirken dabei eher passiv, manche erkennen noch nicht einmal die Problematik. Teilweise scheint dieses Verhalten darauf zurückzuführen zu sein, dass die Fachabteilungen den Druck an die Personalabteilungen zurückgeben und ihnen die Verantwortung zuschieben. Die Fachabteilungen haben an diesem Punkt noch immer nicht erkannt, dass auch ihre aktive Mitarbeit in Rekrutierung und Bindung gefordert sein wird und dass es eine geteilte Verantwortung von HR und Führungskräften geben muss, um dem steigenden Aktivitätsbedarf gerecht zu werden. In einer aktuellen Studie wurde das »Talent-Management« von Unternehmen untersucht. 55% der Befragten gaben an, dass ihre Führungskräfte die Talent-Management-Strategie ihres Unternehmens nicht aktiv leben.⁶ Die

Dunkelziffer liegt wahrscheinlich deutlich höher, – häufig wird »Talent-Management« lediglich mit dem Aufbau von Datenbanken verwechselt. Ohne aktive Maßnahmen zum Beziehungsaufbau zu Bewerbern bleiben diese Datenbanken allerdings ohne Effekt. Ursache für das nicht gelebte Talent-Management sehen 84% der Befragten darin, dass Managern hierfür die nötige Zeit fehle. 60% vermuten, dass das Management nicht die Fähigkeit besitzt, sich ausreichend um vorhandene und zukünftige Talente zu bemühen. 56% gaben an, dass weder Rollenverteilung noch Verantwortlichkeiten für das Thema Talent-Management klar definiert und zugeordnet seien.⁷

Die Rolle der Führungskräfte wird sich jedoch wandeln müssen, z. B. hin zum Talent-Scout. Der Vergleich hinkt vielleicht etwas, doch im Gegensatz dazu beschäftigt jeder größere Fußballverein einen Scout, der sich um die Talentsuche, vor allem beim Nachwuchs, kümmert. Dieser passt je nach Saisonstrategie die Suche entsprechend an, ist aber insgesamt zudem langfristig ausgerichtet, um die richtigen Talente passgenau zu finden.

So weit ist man leider in der Unternehmenslandschaft noch nicht – in sehr kleinen Schritten versuchen sich die Fachabteilungen weiterzuentwickeln. Die häufigsten Gegenstrategien, die in den letzten beiden Jahren feststellbar sind, waren jedoch unscheinbar:

- Am häufigsten reagieren Fachabteilungen damit, dass sie einfach länger und passiv auf ihren Wunschkandidaten warten.
- Die zweithäufigste Reaktion ist, dass die Fachabteilungen eingehende Bewerbungen schneller bearbeiten. Sie nehmen wahr – häufig in einem schmerzhaften Prozess –, dass zu langes Warten die Chancen verringert, den Wunschkandidaten tatsächlich an sich zu binden. Die Zeiträume bis zum ersten Vorstellungsgespräch mit dem Kandidaten werden daher insgesamt kürzer. Leider gilt dies nicht für jedes Unternehmen, so dass auch hierin noch sehr viel Verbesserungspotenzial im Bewerbermanagement liegt.
- Nach Aufforderung und Beratung sind die meisten Unternehmen dazu bereit ihr Angebot attraktiver darzustellen. Allerdings muss man kritisch hinzufügen, dass dies in den allermeisten Fällen nur nach entsprechender Aufforderung passiert. Somit scheint noch kein Verständnis vorhanden zu sein, dass sich die Realitäten auf den Bewerbermärkten verändern.

Insgesamt entsteht deshalb der Eindruck, dass in den Fachabteilungen noch lange nicht angekommen ist, dass sich die Verhältnisse auf dem Bewerbermarkt verschoben haben. Häufig handeln Verantwortliche noch so, wie es aufgrund vergangener Marktsituationen üblich war. Hier stellte bereits 1997 McKinsey and Company dar, als von ihnen der Begriff »War for Talents« geprägt wurde, dass in der bislang existenten Realität wir Menschen die Unternehmen gebraucht

5 Vgl.: Kienbaum, (2006), S. 7.

6 Vgl.: Hewitt Associates, (2008).

7 Vgl.: Hewitt Associates, (2008).

haben. Heute brauchen die Unternehmen uns Menschen.⁸ Sehr schön deutlich wird dieser Zusammenhang auch durch ein dort genutztes Bild: ... »früher war Rekrutierung mit dem Einkauf gleichzusetzen, heute ist Rekrutierung mit dem Marketing gleichzusetzen«. Dieses Bild ist offenbar noch nicht in allen Fachabteilungen angekommen.

In den **Personalabteilungen** ist das Verständnis für die gesamte Thematik deutlich größer. Die Mitarbeiter haben teilweise ihre Handlungsstrategien (aus der Vergangenheit) angepasst. In Großunternehmen ist bei der Gesamtpersonalleitung das Problembewusstsein auf jeden Fall fest verankert – zudem sind Strategien definiert. Schlagworte wie »Talent-Management«, »Employer Branding« und »Talent Relationship Management« als Segmente des Human Resources Managements sind feste Größen.

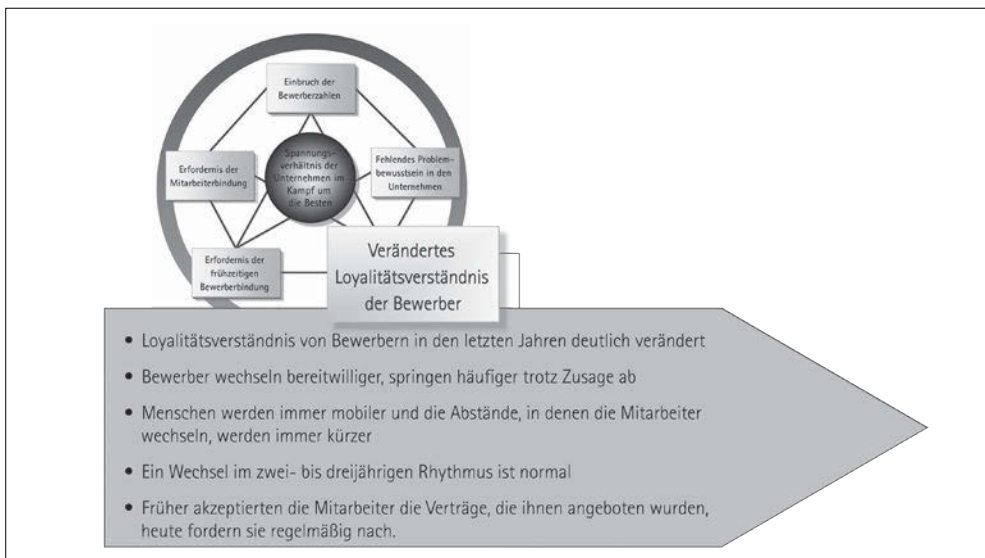
Allerdings kommen diese teilweise nicht im operativen Tagesgeschäft an, – zwar sind die Unternehmen in der Strategiebestimmung bereits einen großen Schritt weiter, in der Strategieumsetzung jedoch gibt es weiterhin sehr viel Potenzial. Wie reagieren also die operativen Personalabteilungen konkret?

- Die Reaktionszeit auf eingehende Bewerbungen hat deutlich an Geschwindigkeit gewonnen. Auch die Bereitschaft, lange auf einen passenden Kandidaten zu warten, hat deutlich zugenommen.
- Die Personalabteilungen üben deutlich mehr Druck auf die Fachabteilungen aus als dies in der Vergangenheit der Fall war. Sie fordern eine schnellere Reaktion, sie fordern die Kollegen auf auch Kompromissbereitschaft bei der Kandidatenwahl zu zeigen und sie zeigen die Alternativen auf – nämlich keinen Kandidaten zu bekommen.
- Die Bereitschaft der Personalabteilung steigt, sich unter Umständen auch auf nicht 100% passgenaue Kandidaten einzulassen. Sie sind bereit, kreativ nach Kompromissen zu suchen, falls sich abzeichnet, dass Bewerberknappheit auf dem Markt besteht. Zum Beispiel muss es plötzlich nicht mehr zwingend ein Kandidat mit mehrjähriger Berufserfahrung sein – es kommt nun auch jemand ohne Vorerfahrung in Frage. Oder es reicht eine sehr gute analytische Kompetenz aus, ohne dass der Bewerber konkrete Controllingenerfahrung mitbringen muss.
- Die Bereitschaft der Geschäftsführung und der Personalabteilungen finanzielle Mittel aufzubringen, steigt ebenfalls an, um im Kampf um die Besten bestehen zu können. Trotz allem sind diese Mittel noch sehr begrenzt und müssen im Einzelfall mit der Führung strategisch meist abgeklärt werden. Ein schneller und flexibler Einsatz von Mitteln ist daher kurzfristig noch nicht zu erwarten.
- Bei aller Veränderungsbereitschaft fällt aber trotzdem weiterhin auf, dass sich die Personalabteilung schwer tut, alte Strategien einfach so über Bord zu werfen, – so verändern sich die neuen Strategien nur sukzessive. Trotzdem gibt es im Veränderungsprozess klare Unternehmensunterschiede und Personenunterschiede – dem einen Unternehmen gelingt es besser, dem anderen weniger gut. Allerdings wird durch den erhöhten Druck auf dem Arbeitsmarkt Flexibilität eingefordert.

- Manche Unternehmen beginnen damit, kontinuierlich Talente zu rekrutieren, ohne dass eine konkrete Vakanz im Hintergrund steht. Die vollendete Form dieses Ansatzes ist Talent Relationship Management analog zum gängigen Customer Relationship Management. Die kontinuierliche Rekrutierung ohne aktuelle Vakanz und die aktive Pflege von Beziehungen zu guten Bewerbern stehen dabei im Mittelpunkt.

Insgesamt ist wahrzunehmen, dass auch in den Unternehmen, die offiziell beschlossen haben ihre HR-Strategien in die Unternehmensstrategien einzubinden, dies in der Realität kontinuierlich nur von Einzelnen gelebt wird. Im Ausbau der »Talente-Mentalität« liegt daher noch großes Verbesserungspotenzial.

1.3 VERÄNDERTES LOYALITÄTSVERSTÄNDNIS VON BEWERBERN



4 | Verändertes Loyalitätsverständnis der Bewerber

8 Vgl.: Michaels Ed (Autor), Handfield-Jones Helen und Axelrode Beth, (2001).

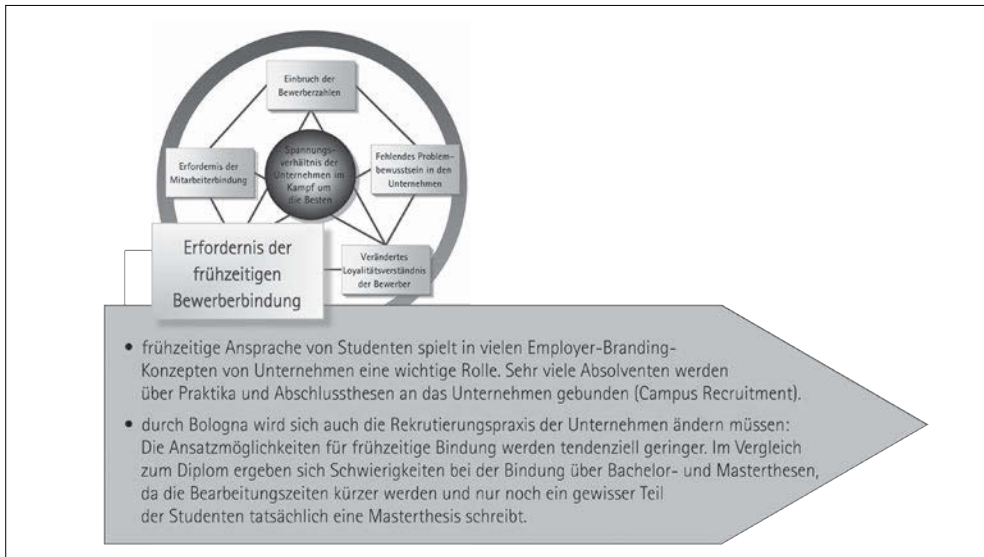
Das Loyalitätsverständnis von Bewerbern hat sich ganz offensichtlich in den letzten Jahren verändert. Eine IFAK-Studie hat ergeben, dass sich gerade nur noch 12% der Beschäftigten ihrem Arbeitgeber gegenüber verpflichtet fühlen. Tendenz fallend. Zudem ist die akute Wechselbereitschaft der wenig gebundenen MitarbeiterInnen drastisch gestiegen. 69% von ihnen bekundeten die Absicht, innerhalb der nächsten 12 Monate zu wechseln. Im Vorjahr waren dies nur 37%.⁹ (Loyalität kommt übrigens aus dem Französischen und bedeutet wörtlich übersetzt »Treue«.). So äußert sich diese fehlende innere Verbundenheit beispielsweise darin, dass Bewerber nicht nur bereitwilliger wechseln, sondern auch vermehrt nach einer Zusage von einem Unternehmen trotzdem noch abspringen, weil die Alternative plötzlich doch verlockender war. Wohingegen früher Jobs sicher und Mitarbeiter eher loyal waren, sind Menschen heute mobiler, Abstände in denen Mitarbeiter wechseln kürzer und die Verweildauer im Unternehmen entwickelt sich drastisch nach unten. Ein Wechsel im zwei- bis dreijährigen Rhythmus ist normal. In der Vergangenheit ist die Zahl der Unternehmen, die Manager in ihrem Berufsleben durchlaufen, stetig angestiegen. Vor zehn Jahren wechselten Führungskräfte im Durchschnitt 3,5 Mal im Leben den Arbeitgeber. Inzwischen ist diese Zahl auf 4,5 angestiegen.¹⁰

Früher akzeptierten die Mitarbeiter die Verträge, die ihnen angeboten wurden, heute fordern sie regelmäßig nach. Dies hat sicherlich einerseits mit einem verstärkten Selbstbewusstsein zu tun, da gute Bewerber an Verhandlungsmacht gewinnen.

Dazu beigetragen haben zudem sicherlich die sich stark verändernden Einstellungspraktiken der Unternehmen, die im Gegensatz zu früher auf flexible Arbeitsverträge und sich verändernde Mitarbeiterstrukturen setzen. Manche Experten bezeichnen diesen Zustand als eine Art Joint-Venture zwischen Unternehmen und Kandidaten, welches so lange bestehen bleibt, wie es beiden Partnern nützt.¹¹ Das amerikanische System »Hire and Fire«, das dem Unternehmen die Möglichkeit bietet, im Bedarfsfall flexibel einzustellen, in schlechteren Phasen entsprechend Personal freizusetzen, fordert ja geradezu die Wechselbereitschaft und Mobilität der Mitarbeiter heraus.

Dieses Modell lohnt sich mittlerweile bei »ersetzbaren Mitarbeitern«, bei »wertvollen« Mitarbeitern jedoch, die rar auf dem Markt sind, ist diese geschwächte Loyalität ein großes Problem. Mitarbeiter wandern dadurch nicht nur schneller vom Unternehmen ab, sondern sind deutlich schwerer zu rekrutieren, weil die Bindung und die Schaffung einer Grundloyalität im Vorfeld ebenfalls schwerer zu erreichen ist.

1.4 UNTERNEHMEN VERSUCHEN BEWERBER IMMER FRÜHZEITIGER ZU BINDEN



5 | Erfordernis der frühzeitigen Bindung von Bewerbern

In der Wirtschaft ist ein Trend spürbar. Versucht wird, die Bewerber immer früher zu erreichen. In vielen Employer Branding Konzepten von Unternehmen spielt die frühzeitige Ansprache von Studenten eine wichtige Rolle. Sehr viele Absolventen werden über Praktika und Abschlussthesen an das Unternehmen gebunden (Campus Recruitment).

Durch den sogenannten Bolognaprozess¹² wird sich die Hochschullandschaft in Deutschland verändern. Deutschland und 45 europäischen Staaten haben sich verpflichtet, einen europäischen Hochschulraum einzurichten und bis 2010 die Ziele der Bologna-Erklärung umzusetzen. In Zukunft wird es kein Diplom mehr geben, sondern ein zweistufiges System. Zunächst wird ein Bachelorabschluss über eine Bachelorthesis erzielt. Dadurch soll der akademische Nachwuchs bereits frühzeitig dazu befähigt werden auch dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen. Danach schließt das Masterstudium und die Masterthesis an. Durch diese sich veränderten Prozesse durch Bologna wird sich auch die Rekrutierungspraxis der Unternehmen ändern müssen.

9 Vgl.: IFAK Institut für Markt- und Sozialforschung GmbH, (2008).

10 Vgl.: Hus, Christoph und Bathke, Rouben, (2007).

11 Vgl.: Tulgan, Bruce, (2001), S. 46 ff.

12 Vgl. <http://www.hrk-bologna.de/> (2008).

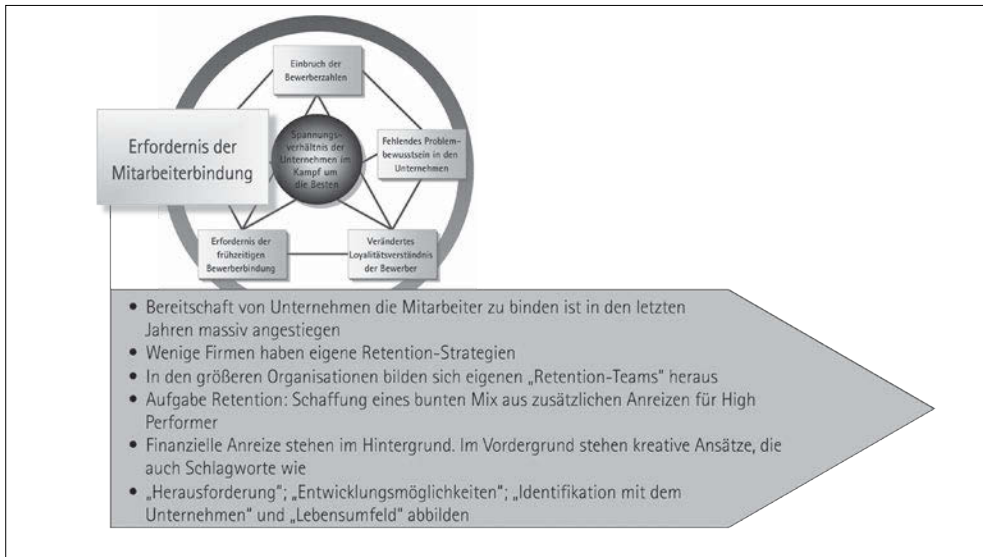
Wohingegen bislang viele Praktika während der Diplomstudienzeit angeboten wurden, wird sich auch dies durch neue Hochschulprozesse verändern. Auch die bislang drei- bis sechsmonatige Diplomarbeit, die häufig praxisbezogen im Unternehmen geschrieben wurde, gehört der Vergangenheit an. Eine Stichprobe der Steinbeis-Hochschule an 70 Hochschulen hat ergeben, dass momentan 72% der Hochschulen eine Regelstudienzeit für das Bachelorstudium von sechs Semestern vorsehen. In diesen Fällen bleibt kaum Zeit für Praktika. Außerdem gaben die befragten Studenten zu 90% an, dass sie auch während der Semesterferien keine Unternehmenspraxis sammeln können, da diese Zeit mit Prüfungen geblockt sei. Die Bereitschaft freiwillig ein Zusatzsemester für Praktika einzuschieben war fast nie gegeben. Bei 19% der Hochschulen kam heraus, dass die Regelstudienzeit sieben Semester betrage. Dabei ist in der Regel ein Semester für Praktika vorgesehen. 8% der Hochschulen bieten standardisiert ihr Studium in acht Semestern an. Hier ist ein Semester für ein Praktikum, das weitere Zusatzsemester für ein Auslandssemester vorgesehen. Nur 1% der Hochschulen bot das Bachelorstudium in neun Semestern an.¹³

Das bedeutet für die Einstellungspraxis der Unternehmen, dass die Ansatzmöglichkeiten für frühzeitige Bindung tendenziell geringer wird. Dies gilt auch für die Bindung über Bachelorthesen. Während in der Vergangenheit Bewerber verstärkt über Diplomarbeiten gebunden wurden, bleibt nach der Befragung der Steinbeis-Hochschule für die zukünftige Bearbeitung von Bachelorthesen nur noch ein Zeitraum von durchschnittlich neun Wochen. Das ist deutlich weniger Zeit, als früher für eine Diplomarbeit zur Verfügung stand. Der Trend geht daher momentan noch zu der Bearbeitung einer inneruniversitären Bachelorthesis, während unternehmensrelevante Bachelorthesen in der Minderheit sind.¹⁴ Auch dies hat entsprechende Auswirkungen auf die Rekrutierungsmöglichkeiten von Unternehmen über Bachelorthesen. Es ist zu beobachten, dass verstärkt Masterthesen ausgeschrieben werden. Da aber nur ein gewisser Teil der Absolventen tatsächlich ein Masterstudium realisieren wird, schränkt dies die Möglichkeiten gegenüber der Vergangenheit in Bezug auf Diplomarbeiten ein, hierüber den Kontakt zu potenziellen Mitarbeitern zu stärken.

Da das Campus Recruitment in der Vergangenheit einen sehr hohen Stellenwert bei den Unternehmen eingenommen hat, müssen sich nun die Strategien anpassen. Wie das im Einzelnen geschehen soll, ist in den seltensten Fällen heute schon klar. Denn die wenigsten Unternehmen haben sich hierzu bereits systematisch Gedanken gemacht. Wenige starten konkrete Maßnahmen wie »Bachelor welcome«-Initiativen. Dabei engagieren sich beispielsweise Unternehmensberatungen sowie große Kreditinstitute und werben aktiv um Bachelorabsolventen. V. a. Unternehmen, die sich mit ihrer Unternehmenskultur an angloamerikanischen Vorbildern orientieren können, tun sich deutlich leichter.¹⁵

Wenige andere, wie die Robert Bosch GmbH, bieten ein offizielles »Pre-Master-Programm«, über das sie Bachelorabsolventen motivieren während der Masterzeit ihre Praxisphasen im Unternehmen zu realisieren.¹⁶

1.5 EMPLOYEE-RETENTION-MANAGEMENT: ERFORDERNIS DER MITARBEITERBINDUNG



6 | Retention – ein wichtiges Schlagwort der Zukunft

Die Bereitschaft von Unternehmen Mitarbeiter zu binden, ist in den letzten Jahren massiv angestiegen. Schlagworte wie »Retention« oder »Mitarbeiterbindung« werden von Experten und in den Medien massiv aufgegriffen und auch als kritischer Erfolgsfaktor für die Zukunft bezeichnet. Trotzdem haben nach deren Beobachtungen die wenigsten Firmen heute eigene Employee-Retention-Management-Strategien.¹⁷ Jedoch bilden sich in den größeren Organisationen eigene »Retention-Teams« heraus, die Programme dafür ausarbeiten, Mitarbeiter an das Unternehmen zu binden. Experten empfehlen sogenannte »Retention-Beauftragte« für die Talentsuche und -bindung direkt bei der Geschäftsführung anzusiedeln.¹⁸

Dabei geht es vor allem darum, ein Anreizsystem für High Performer zu schaffen. Hierbei handelt es sich allerdings nicht nur um finanzielle Anreize, im Gegenteil, diese spielen eine eher untergeordnete Rolle.¹⁹ Es geht vor allem um kreative Ansätze, die dafür sorgen sollen, die Entscheidung

13 Vgl.: Berger, Nadine (2007).

14 Vgl.: Berger, Nadine, (2007).

15 Vgl.: Balzter, Sebastian (2008).

16 Vgl.: <http://www.bosch-career.de/content/language1/html/5315.asp> (2008).

17 Vgl.: Conradie, David, (2007).

18 Vgl.: Johnson, Mike, (2000), S. 4.

19 Vgl.: Michaels Ed (Autor), Handfield-Jones Helen und Axelrode Beth, (2001).

von Bewerbern für ein bestimmtes Unternehmen positiv zu beeinflussen. Dabei soll folgende Frage beantwortet werden: weshalb soll ein Mitarbeiter zu einem bestimmten Unternehmen gehen und dort bleiben? In diesem Zusammenhang wurde beispielsweise von McKinsey untersucht, was High Performer tatsächlich motiviert.²⁰ Dabei fielen Schlagworte wie

- Herausforderung,
- Entwicklungsmöglichkeiten,
- Identifikation mit dem Unternehmen,
- Lebensumfeld.

Diese Studie hat sich auf Personen bezogen, die bereits eine Führungsposition inne haben. Zum gleichen Ergebnis kommen aber auch Untersuchungen der Generation X und Y, also insbesondere des Personenkreises, der auch als »Millennials« bezeichnet wird und heute ca. Mitte 20 ist.²¹ Auch hier sind fünf Schlüsselwerte der nächsten Generation beschrieben:

- Herausforderung in der Arbeit,
- Entwicklungsmöglichkeiten und Optionen ständig weiter zu lernen,
- Mitentscheidungen als Partner treffen können (diese Generation möchte nicht 20 Jahre lang warten bis sie auch mal eine Entscheidung treffen kann, sondern wünscht sich als Partner in Entscheidungsprozesse miteinbezogen zu werden),
- Sinn und Inhalt der Arbeit, Identifikation mit dem Unternehmen,
- Work-Life-Balance und positives Lebensumfeld.

Letztendlich sind die Motivationsgründe für die jüngere Generation weitgehend identisch zu denen der bereits etablierten Führungskräfte.

Dabei ist stets die Gruppe der Berufseinsteiger sowie die Gruppe derjenigen, die dazu bereit sind ihren Arbeitgeber zu wechseln, zu betrachten. Die Entscheidungen zum Arbeitgeberwechsel sind komplexer Natur. In diesem Artikel sind weniger die Push-Motive interessant (also diejenigen Gründe, die in der alten Beschäftigungssituation und einem unbefriedigenden Arbeitsverhältnis liegen). Da diese Faktoren nur für das eigenen Unternehmen beeinflussbar und daher keine Allgemeinstrategien ableitbar sind, werden hier vor allem Pull-Motive betrachtet (also diejenigen Gründe, die dafür sorgen, dass ein Arbeitnehmer gerne zu einem neuen attraktiven Arbeitgeber wechselt).

In den nächsten Jahren müssen komplexe Strategien geschaffen werden, die diese Motivationshintergründe berücksichtigen und vor allem Pull-Motive bedienen.

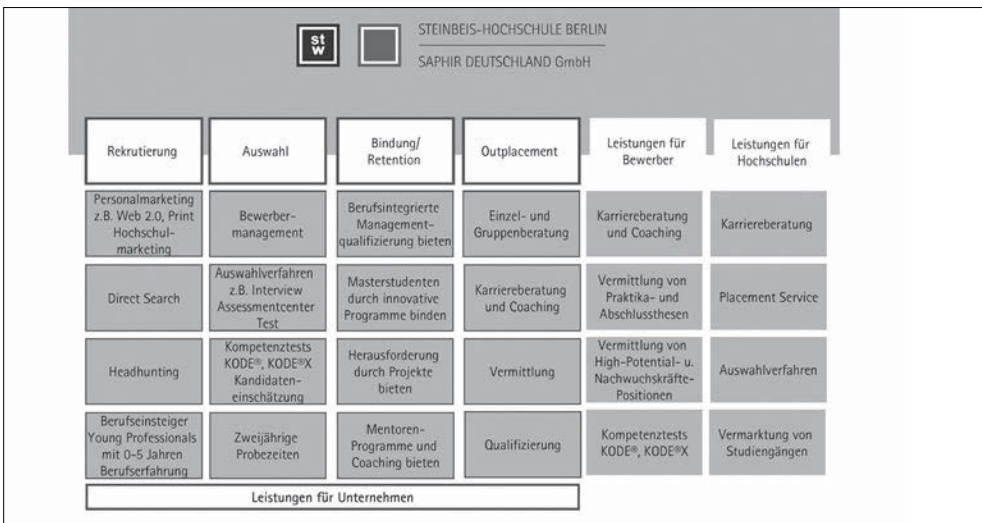
Vor allem die Direktansprachen werden von Bewerbern künftig massiv zunehmen, da sich dieser interessante Personenkreis aufgrund vieler angebotender Alternativen selbst nicht mehr aktiv auf dem Markt umschaute. Bereits in den heutigen Zeiten bestätigen zwei Drittel der befragten Manager, dass sie nicht aktiv suchten, sondern das letzte Jobangebot an sie heran getragen wurde.²²

2 REKRUTIERUNG, AUSWAHL, VERMITTLUNG UND BINDUNG VON HIGH POTENTIALS

Im War for Talents, in dem sich die meisten Unternehmen in den nächsten mindestens zwei Jahrzehnten befinden werden, gilt es dieses Spannungsverhältnis abzumildern. Einen möglichen Strategieansatz dafür liefert die SAPHIR Deutschland GmbH (Steinbeis Associate Partner of Human International Resources) als Teil der SIBE (School of International Business and Entrepreneurship) der Steinbeis-Hochschule Berlin.

SAPHIR unterstützt Unternehmen auf der Suche, Auswahl, Vermittlung und Bindung der Besten. Dabei rekrutiert, vermittelt und bindet sie High Potentials für Partnerunternehmen

- aus fast allen Branchen und Fachgebieten,
- aller Unternehmensgrößen,
- in die unterschiedlichsten Themengebiete hinein,
- mit der Zielgruppe »junge Nachwuchskräfte mit ca. bis zu fünf Jahren Berufserfahrung«,
- mit ausschließlich akademischen Hintergrund,
- ggf. in Kombination mit einem berufsintegrierten Managementstudium.



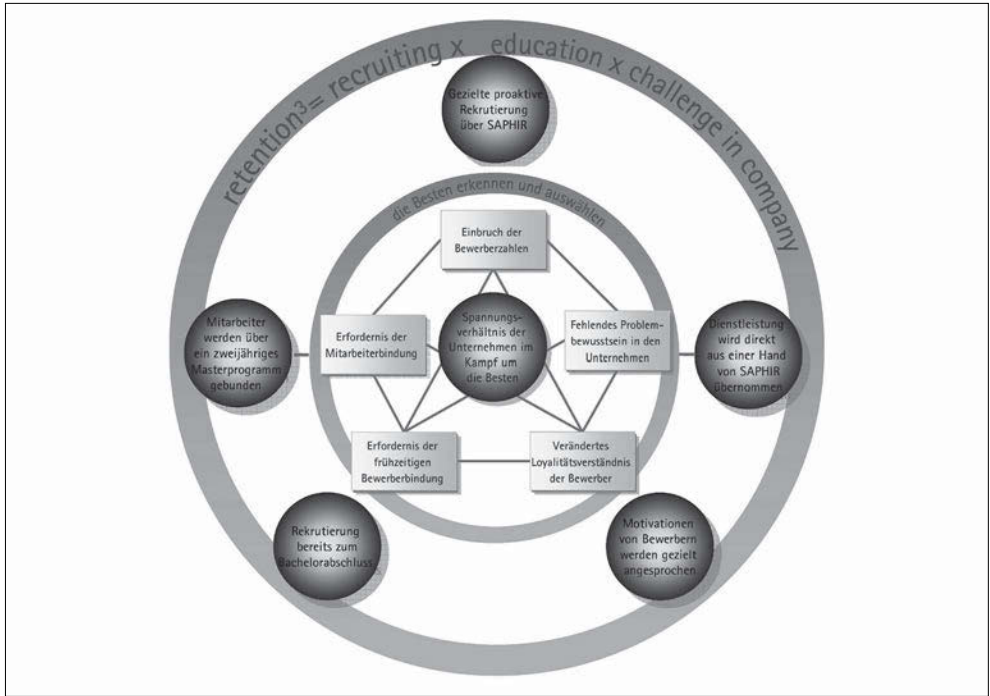
7 | Ansatzmöglichkeit zur Rekrutierung, Auswahl, Vermittlung und Bindung von High Potentials bei der SAPHIR Deutschland GmbH.

20 Vgl.: McKinsey & Company, (2000).

21 Vgl.: Izzo, John B. (Autor) und Withers, Pam, (2002).

22 Vgl.: Michaels, Ed und Handfield-Jones, Helen und Axelrod, Beth, (2001), S. 83.

Der Ansatz von SAPHIR versucht, dem Spannungsverhältnis im Kampf um die Besten entgegenzuwirken, indem jeder der folgenden Punkte berücksichtigt wird:



8 | Strategischer Ansatz der SAPHIR Deutschland GmbH im Kampf um die Besten

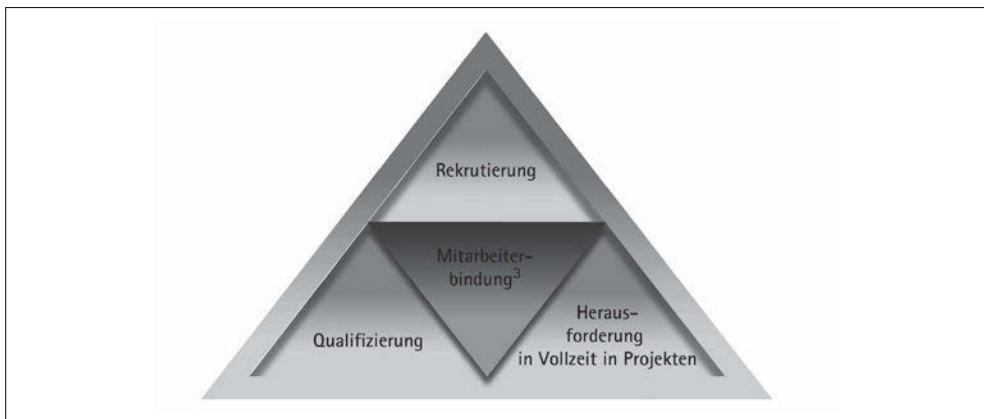
Das Konzept hat folgende Zielsetzungen:

- gezielte proaktive Rekrutierung durch die SAPHIR Deutschland GmbH (um dem Einbruch der Bewerberzahlen entgegen zu wirken),
- Übernahme des gesamten Rekrutierungs- und Bewerbermanagements aus einer Hand (um der nicht immer so stark ausgeprägten »Talente-Mentalität« in Unternehmen entgegenzuwirken),
- Gezielte Vermarktung von Faktoren, die die Pull-Motive von High Potentials ansprechen und damit die Attraktivität eines Arbeitgebers deutlich steigern (um der Fluktuation und der sich verändernden Loyalität auf dem Bewerbermarkt vorzubeugen),
- Sehr frühzeitiger Rekrutierungsansatz bereits zum Bachelorabschluss (um der Notwendigkeit der frühzeitigen Bindung nachzukommen),
- Angebot eines sehr attraktiven Retention-Programms in Form einer für das Unternehmen kostenneutralen Management-Masterqualifizierung (um die Mitarbeiterbindung bereits während der Rekrutierung zu stärken und damit die Attraktivität zu steigern).

2.1 REKRUTIERUNG BEGINNT MIT BINDUNG – RETENTION-ANSATZ BEREITS WÄHREND DES REKRUTIERUNGSPROZESSES

Im Gesamtkonzept von SAPHIR wird basierend auf diesen Thesen zum einen Wert auf moderne Rekrutierungsansätze gelegt. Zum anderen wird über ein strategisches Bindungskonzept ermöglicht, dass ausgewählte High Potentials kostenneutral für die Zukunft an das Unternehmen gebunden werden. Dieser Retention-Ansatz ist schon bei der Rekrutierung sehr wichtig. Wenn beispielsweise nicht von Anfang an die Möglichkeit der Weiterentwicklung und Qualifizierung gegeben ist, hat dies negative Auswirkungen auf die Rekrutierung. Die Aussicht einer »lernorientierten Umwelt« wird damit zum kritischen Erfolgsfaktor in der Rekrutierung und Bindung von Mitarbeitern.²³ So gaben beispielsweise in einer Studie von McKinsey 57% der befragten Manager an, schon einmal ihren Arbeitgeber gewechselt zu haben, weil sie in ihrer alten Position zu wenig oder gar keine Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten sahen.²⁴

Deshalb wurde ein Konzept entwickelt, das den Bewerbern schon bei der Rekrutierung in Aussicht stellt, während der ersten beiden Jahre im Unternehmen managementorientiert qualifiziert zu werden und somit zur Nachwuchskraft ausgebildet zu werden. Darüber hinaus erwirbt der Bewerber einen Mastertitel. Parallel dazu warten Herausforderungen auf den Bewerber, die er im Unternehmen in Vollzeittätigkeit über ein Projekt löst. Dabei wird auf die beiden wichtigsten Motivationsfaktoren von High Potentials gesetzt, die gemäß der Studie von McKinsey in Entwicklungsmöglichkeiten und einem herausfordernden Umfeld liegen.²⁵



9 | Mitarbeiterbindung³ – Mitarbeiterbindungskonzept der SAPHIR Deutschland GmbH und der SIBE

²³ Vgl.: Benest, Frank, (2008).

²⁴ Vgl.: Michaels, Ed und Handfield-Jones, Helen und Axelrod, Beth, (2001), S. 98.

²⁵ Vgl.: McKinsey & Company, (2000).

Die hier dargestellte Formel lautet, wenn man die Motivatoren der McKinsey-Studie in Anwendung bringt:

Mitarbeiterbindung ³ =	Entwicklungsmöglichkeiten (1) x Herausforderung in Unternehmensprojekten (2) x Rekrutierung (3)

(1) ENTWICKLUNGSMÖGLICHKEITEN (Qualifizierung): Den Bewerbern wird durch das berufsintegrierte Management-Masterstudium an der SIBE der Steinbeis-Hochschule eine hochattraktive Weiterbildungsmöglichkeit offeriert. Hierzu bearbeiten die Nachwuchskräfte zukunftsrelevante Projekte in Vollzeit im Unternehmen und absolvieren gleichzeitig ein 24-monatiges Aufbaustudium (M.A., MSc oder MBA). Da dies berufsintegriert, in einem sogenannten Projekt-Kompetenz-Studium (PKS) stattfindet, demnach alles Erlernte direkt in die Praxis transferiert wird, sind die Entwicklungsmöglichkeiten für den Bewerber äußerst günstig, da er sich direkt im Unternehmen beweisen kann. Außerdem sind die Inhalte des Studiums so angelegt, dass managementorientierte Projekte möglichst effizient und effektiv realisiert werden können. Auch dies wird entsprechend als attraktiv von den Bewerbern wahrgenommen. Die gebotenen Highlights stellen Retention-Möglichkeiten dar.

Aus Sicht der Unternehmen erfolgt hier eine kostenneutrale Bearbeitung von unternehmensrelevanten Projekten, da der Kosteneinsatz den einer regulären Anstellung im Regelfall nicht übersteigt. Zudem können die Projekte im Unternehmen durch die Qualifizierung der Mitarbeiter und Systematisierung über das Studium noch hochwertiger durchgeführt werden, dem Unternehmen wird somit ein konkreter Projekt-Businessplan geliefert. Von Anfang an werden die Young Professionals aktiv – durch ihre Leistungen und Ideen im »Alltagsgeschäft« und insbesondere bei der Bearbeitung von innovativen Projekten. Dabei können die Projekte in allen Bereichen des Unternehmens angesiedelt sein. Die nötige Kompetenz wird dem Mitarbeiter in den praxis- und transferorientierten Master-Studiengängen der SIBE vermittelt.

Dabei werden in jedem Seminar grundsätzlich die Fragen gestellt, wie die einzelnen Konzepte in die Unternehmenspraxis transferiert werden können. Die Dozenten und Berater aus Wissenschaft und Praxis gewährleisten, dass die neuesten Erkenntnisse und Konzepte in ihrem Unternehmen ankommen.

In Retention-Konzepten werden außerdem immer Mentoren- und Coachingprogramme gefordert, da diese positive Einflüsse auf das Leistungsniveau haben und stark motivierend wirken.²⁶ Untersuchungen haben ergeben, dass bei ca. 88% der Teilnehmer von Mentorenprogrammen deren Wechselgedanken reduziert wurden und sogar 97% das Gefühl hatten, am Unternehmenserfolg beteiligt zu sein.²⁷

Hinter dem Qualifikationsprogramm der SIBE verbirgt sich demzufolge ein integriertes Mentoren- und Coachingprogramm. Zum einen werden die Mitarbeiter systematisch im Studium durch Projektdozenten für die Unternehmensprojekte gecoacht. Zum anderen werden auch die Führungskräfte in den Unternehmen als sogenannte »Business-Mentoren« systematisch miteingebunden.

(2) HERAUSFORDERNDES UMFELD Da die Bewerber einen Großteil des im Management-Studium Erlernten direkt in die Praxis umsetzen, wird dies als sehr herausfordernd und damit auch attraktiv wahrgenommen. Da neben operativer Arbeit die Bearbeitung von einem oder mehreren innovativen Projekten im Mittelpunkt steht, wird diese gezielte Förderung über solche Projekte auf dem Bewerbermarkt als reizvoll wahrgenommen. Dadurch wird direkt eine Entwicklungsmöglichkeit aufgezeigt, da sich die High Potentials durch Projekte häufig ihre eigene Zukunft erarbeiten. Nach Ende des Studiums werden sie oftmals weiter in diesen Projekten eingesetzt.

(3) REKRUTIERUNGSVORTEILE Die Kombination aus Weiterbildung und der Möglichkeit direkt in spannenden Projekten herausgefordert zu werden, ergibt in der Rekrutierung große Vorteile im Vergleich zu herkömmlichen Ansätzen. Diese Form von Retention wird zum Alleinstellungsmerkmal im Rekrutierungsprozess. Äußerst attraktiv ist dieses Modell auch für Jungakademiker, die noch nicht über einen Masterabschluss verfügen. Es wird ein Modell angeboten, das den Jungakademikern einen weiteren akademischen Abschluss ermöglicht, ihnen gleichzeitig herausfordernde Praxiserfahrung bietet und parallel zudem das Studium finanziert. Ein großer Vorteil ist, dass man die High Potentials zu einem sehr frühen Zeitpunkt rekrutieren kann, noch bevor sie überhaupt ihren Bachelorabschluss realisiert haben. Der Vorsprung zur Konkurrenz wird damit nochmals größer.

KOSTEN Das Modell ist vom Grundsatz her kostenneutral. Im Regelfall investiert das Unternehmen für alle dargestellten Leistungen ein Akademikergehalt. Kosten für Qualifizierung, Coaching und den erstellten Businessplänen sind damit bereits abgedeckt. Natürlich kann sich das Unternehmen auf Wunsch auch über monetäre Anreize nochmals von der Konkurrenz positiv abheben.

Die Bindung über dieses Konzept ist vom Grundsatz her langfristig angelegt. So belegen Umfragen, dass nach diesen zwei Jahren Qualifizierung die Übernahmebereitschaft der Unternehmen bei über 90% liegen kann (Umfrageergebnis von Anfang 2008). Unabhängig davon ist eine Bindung von Mitarbeitern während des Qualifizierungsblocks alleine schon für die zwei Jahre »garantiert«.

2.2 DIE REKRUTIERUNG VON HIGH POTENTIALS

Während früher die Rekrutierung ein standardisierter Prozess war und über Routinen abgewickelt wurde, erfordert diese heute einiges an Kreativität. Hier kommen alle Mechanismen des Marketings zum Einsatz. Rekrutierung ist nicht länger gleichzusetzen mit »Einkauf« (im Sinne von: Bewerber auf dem Arbeitsmarkt »einkaufen«). Heute ist Rekrutierung mit Marketing gleichzusetzen.

26 Vgl.: Michaels, Ed und Handfield-Jones, Helen und Axelrod, Beth, (2001), S. 14.

27 Vgl.: Michaels, Ed und Handfield-Jones, Helen und Axelrod, Beth, (2001), S. 116.

SAPHIR setzt in der Rekrutierung auf einen differenzierten Marketing-Mix und nutzt alle Instrumente moderner Personaldienstleistung. Genauso wie Produkte auf den Märkten angepriesen werden, soll nun auch das »Produkt Arbeitsstelle« vermarktet werden. Dabei stellt der Marketing-Mix die Gesamtheit der möglichen Instrumente für die Vermarktung von Unternehmen und deren angebotenen Aufgaben dar. In seiner klassischen Version besteht er aus der Produktpolitik mit aufgezeigtem Produktnutzen, einer Preispolitik mit konkreter Preisstrategie und einer ausdefinierten Distributions- und Kommunikationspolitik. Bevor nun ein kurzer Einblick in zwei Teile des Marketing-Mix, nämlich der Produkt- und Kommunikationspolitik gegeben wird, wird zunächst nochmals die Zielgruppe definiert.

ZIELGRUPPENDEFINITION Zielgruppe von SAPHIR sind alle potentiellen Bewerber, die der Gruppe der High Potentials angehören und eine Managementlaufbahn einschlagen wollen. High Potentials sind Kompetenzträger, die v.a. handlungskompetent sind und die sich auch in unvorhersehbaren Situationen proaktiv orientieren können und Lösungen finden (siehe dazu auch Definition unter Kapitel 3: Auswahl von High Potentials).

Da wir uns in diesem Artikel ausschließlich auf Nachwuchsakademiker beziehen, umfasst die Zielgruppe Akademiker mit bis zu 5 Jahren Berufserfahrung.

Das Partnerunternehmen bestimmt die Zielgruppe im zweiten Schritt entsprechend genauer über ein Anforderungsprofil. Trends im Rahmen des War for Talents zeigen eindeutig auf, dass die meisten Unternehmen in der Definition des Anforderungsprofils und in der Bestimmung der Zielgruppe umdenken. So lassen sie in der Definition der Zielgruppenbewerber beispielsweise auch Bewerber aus anderen Industriezweigen oder Branchen zu. Sie legen den Schwerpunkt nicht mehr auf fachliche Qualifikationen oder Wissen, sondern auf Kompetenzen, also auf Handlungsfähigkeiten, die dazu führen, dass der Mitarbeiter selbstorganisiert in seinem Arbeitsumfeld agieren kann.

Eine weitere Zielgruppe aus Unternehmenssicht stellen die bereits bestehenden Mitarbeiter dar. Diese kann man über solche Programme aktiv binden – ihnen wird das Studium in Kombination mit attraktiven Projekten angeboten.

2.2.1 PRODUKTPOLITIK UND PRODUKTNUTZEN

Im ersten Schritt wird gemeinsam mit dem Unternehmen ein Anforderungsprofil erstellt, das die Mehrwerte für den Bewerber herausstellen soll. Dabei wird das Unternehmen per Fragebogen angeleitet, die Faktoren zu benennen, die im Regelfall attraktiv auf die Zielgruppe von High Potentials wirken. Häufig wird nämlich im Kommunikationsprozess noch zu wenig explizit dargestellt, wo denn genau im Unternehmen Besonderheiten und attraktive Möglichkeiten liegen. Rein nach dem Motto »tue gutes und rede auch darüber« wird hier bereits vor der Veröffentlichung von

Stellenangeboten versucht, solche Faktoren über ein einfaches und schnelles Verfahren herauszukristallisieren. Dabei wird die Unternehmenssituation mit den über Befragungen erhobenen motivationsfördernden Faktoren abgeglichen. Wo gibt es Bereiche im Unternehmen, die einen Bewerber motivieren könnten? Die positiven Faktoren werden dann nach außen entsprechend dargestellt. Diese Employee value proposition (EVP) kann natürlich auch bereits vom Unternehmen entwickelt sein. Nach unseren Erfahrungen wird diese kreierte Employee value proposition aber selten wirklich von den Führungskräften »gelebt« und expliziert. Das liegt daran, dass Werte, die zu einem großen Teil in einer Employee value proposition stecken, nicht einfach über ein Papier vermittelt und gelebt werden können, sondern über eigene Erfahrungen, Widersprüche und Probleme zu eigenen Emotionen werden und erst darüber interiorisiert (emotionale Labilisierung) werden müssen.²⁸ Deshalb wird über dieses einfache Verfahren eine zugegebener Weise simplifizierte, aber von der Führungskraft unterstützte, interiorisierte und nach außen gelebte EVP geschaffen. Dieses wird über ein Alleinstellungsmerkmal (Unique selling proposition (USP)) ergänzt:

- Durch die Darstellung von Weiterbildungsmöglichkeiten über das Master-Managementstudium (1),
 - die sehr attraktiv wirkenden Herausforderungen durch Projektbearbeitungen (2)
 - und ggf. auch finanzielle Vorteile durch die Finanzierung eines solchen Studiums (3).
- Abgekürzt in einer »Formel« könnte man diese Vorteile folgendermaßen zusammenfassen:

$$\text{Klug}^3 = \text{Masterstudium (1)} \times \text{Praxiserfahrung (2)} \times \text{Stipendium (3)}$$

2.2.2 KOMMUNIKATIONSPOLITIK

Die Kommunikationspolitik ist zentrales Element des Marketing-Mix – dadurch wird im Kampf um die Kompetenzträger überhaupt das Angebot nach außen hin sichtbar. Auf Hochschuleseite läuft die Umsetzung der Kommunikationspolitik kontinuierlich, d. h. es werden ständig Vakanzen nach außen kommuniziert. Unternehmen wird empfohlen, ihr Angebot auch ständig über die Prozesse von SAPHIR zu bewerben – auch ohne konkrete Anforderungsprofile und Vakanzen, um darüber kontinuierlich interessante Talente zu rekrutieren. Dies ist ein schon lange prognostizierter Trend, der sicherlich zum Standard werden wird: »Kontinuierliche Rekrutierung wird auch ohne konkrete Vakanz stattfinden.«²⁹

²⁸ Vgl. Erpenbeck, John (2008), S. 29.

²⁹ Vgl.: Michaels, Ed und Handfield-Jones, Helen und Axelrod, Beth, (2001), S. 13.

Innerhalb der Kommunikationspolitik kann grundlegend auf entwickelte Copy-Konzepte der Hochschule zurückgegriffen werden, da bereits entsprechende Mottos, Slogans, Climes, Layouts, Bilder, Logos, Farb- und Schriftbilder entwickelt wurden. Unternehmen müssen diese Copy-Konzepte jedoch nicht nutzen, sondern können auch ihre eigenen Corporate Identity einsetzen.



Klug³ =

Masterstudium x
Stipendium x
Unternehmenspraxis

Projektmanager (m/w) für Digitalisierung von Geschäftsprozessen bei Bosch, Steinbeis- Master wird finanziert, JT4824/1546

Arbeitsort: Stuttgart

Wir bieten eine zweijährige oder längere Tätigkeit als Management-Assistent/in in einem zukunftsorientierten Unternehmen in Kombination mit einem praxisbezogenen Master-Studium. Parallel zu Ihrer Arbeit an einem konkreten Wachstumsprojekt für das Unternehmen absolvieren Sie im dualen Prinzip ein Aufbaustudium zum Master of Business Administration (MBA) oder Master of Arts in Management (M.A. in Management) und schließen mit einem staatlich anerkannten international akkreditierten Master-Titel ab. Dabei werden Sie betriebswirtschaftlich qualifiziert und auf eine Führungsaufgabe vorbereitet. Die Steinbeis-Hochschule (SHB), eine der größten Business Schools in Deutschland mit Promotionsrecht, ist als staatlich anerkannte Hochschule führend im Kompetenz-Transfer zwischen Wissenschaft und Wirtschaft.

Unternehmensbeschreibung/Company

Die Robert Bosch Stiftung gehört zu den großen unternehmensverbundenen Stiftungen in Deutschland. Seit mehr als vierzig Jahren folgt sie dem philanthropischen Vermächtnis des Firmengründers Robert Bosch. In sechs Programmbereichen gegliedert, erfüllt sie ihr Förderungsprogramm operativ und fördernd. Um ihre Ziele zu verfolgen, fördert sie Projekte Dritter und ergreift selbst Initiativen zur Entwicklung und Durchführung von Programmen. Der Zentralbereich versteht sich als Dienstleister hinsichtlich organisatorischer und administrativer Aufgaben innerhalb der Stiftung. Zu den Leistungsbereichen gehören die Themen Finanzplanung, Controlling, Buchhaltung, Organisation, Weiterbildung sowie EDV, Personalbetreuung und Verwendungsprüfung. Die Abteilung umfasst derzeit ca. 20 Mitarbeiter.

Aufgaben

Digitalisierung von Geschäftsprozessen: Pilotprojekt: Digitalisierung der Eingangsrechnungen
Aufgabe: Stiftungsweite Einführung der digitalen Rechnungsbearbeitung.
Hinzukommen: Konzeption und Organisation von Weiterbildungen, Weiterentwicklung der Projektverwaltungssoftware in verschiedenen Themenbereichen

Profil

Sie verfügen über einen Hochschulabschluss der Universität oder der Fachhochschule in den Fachrichtungen Verwaltungswissenschaften, BWL, Wirtschaftswissenschaften oder Informationsmanagement. Zudem bringen Sie ein Interesse an kaufmännischen und organisatorischen

Masterstudium

Parallel zu Ihrem Projekteinsatz im Unternehmen werden Sie managementorientiert qualifiziert und auf eine Führungsaufgabe vorbereitet internationale und praxisorientierte Ausbildung

Stipendium

Die Studiengebühren werden in Höhe von ca. 33.000 Euro (inkl. MwSt) vom Unternehmen übernommen.

Sie erhalten zusätzlich eine Vergütung in Höhe eines Stipendiums von mindestens 24.000 Euro

Die Reisekosten für den Auslandsaufenthalt werden voll übernommen (z.B. China, Brasilien)

Unternehmenspraxis

Sie bearbeiten ein individuelles anspruchsvolles Projekt (oder mehrere) in Ihrem Partnerunternehmen, das auf Ihre Fähigkeiten zugeschnitten ist

MA
in
Management

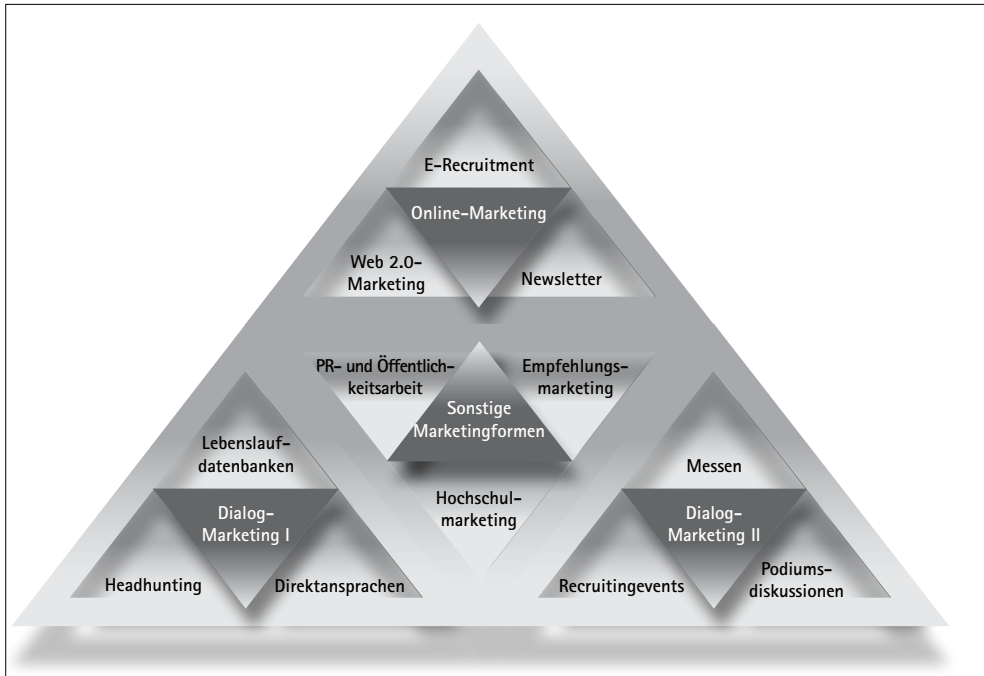
MBA
General
Management

MSc
International
Management




www.steinbeis-sibe.de

Beim Media-Mix der Kommunikationspolitik wird Wert auf eine differenzierte Multichannel-Marketing-Strategie gesetzt. Ob entsprechend alle Kanäle genutzt werden, hängt von den Bedürfnissen des Unternehmens ab. Aber welche konkreten Kanäle werden genutzt?



11 | Media-Mix der Kommunikationspolitik der SAPHIR Deutschland GmbH

2.2.2.1 ONLINE-MARKETING

Online-Marketing (E-Marketing oder Internetwerbung) umfasst alle Marketing-Maßnahmen, die mit Hilfe des Internets erfolgen können. In diesem Zusammenhang soll aber nicht auf Bannerwerbung oder Suchmaschinen-Marketing eingegangen werden, da dies Teilbereiche sind, die ein Unternehmen in sein gesamtes Employer-Branding-Konzept einbauen sollte. Konkrete Formen des Online-Marketings werden durchgeführt in folgenden Bereichen:



12 | Online-Marketing-Formen der SAPHIR-Deutschland GmbH

– **E-RECRUITMENT UND RECRUITMENT ÜBER PRINTMEDIEN**

Selbstverständlich bilden die Basis des Recruitments auch klassische Wege der Rekrutierung ab. Je nach Unternehmenswunsch werden die bearbeiteten Stellenprofile in den entsprechenden Medien veröffentlicht. Dabei werden bewusst auch zahlreiche kostenfreie Online-Stellenportale genutzt und Multichannel-Strategien angewendet.

– **WEB 2.0-MARKETING**

Zu jeder modernen Personalarbeit gehören auch Personalmarketingmaßnahmen im Rahmen des Web 2.0. Insbesondere die Zielgruppe der Jungakademiker, der sogenannten »Millenials« (ab 1980 Geborene) haben ein verändertes Nutzungsverhalten und informieren sich sehr stark über das Internet. Hier werden systematisch folgende Medien genutzt:

- Social Networks, wie z. B. Xing sowie viele weitere Portale, die eingesetzt werden, um gezielt Informationen weiterzugeben. Hierbei gibt es den Vorteil, dass Informationen über gezielte Empfehlungen über das persönliche Netzwerk weitergegeben werden können.
- Beziehungsnetzwerke, die beispielsweise über die Social Networks gezielt aufgebaut werden. Hier können unter anderem persönliche Kontakte genutzt werden. Diese werden gebeten, Informationen ganz gezielt an deren Kontakte (man spricht dann von Kontakten zweiten Grades) weiter zu geben.
- Blogs, also eine Art von Online-Tagebüchern. In diesen Blogs berichten eine oder mehrere Personen regelmäßig zu persönlichen oder fachlichen Themen und stellen Texte sowie Bilder ein. Dadurch erhält dieses Medium einen sehr authentischen Charakter.
- Wikis und Nachschlagewerke. Diese werden zwar nicht in Tagebuchform dargestellt, dennoch kann man sich darüber entsprechende Informationen besorgen.
- Podcasts und Videoclips. Falls ein Unternehmen gerne mit dem USP, den es über das Steinbeis-Master-Studium anbietet, werben will, dann werden Unternehmen auch bei der Erstellung von Podcasts (also selbstproduzierte Audioaufnahmen im Stil von Radio-sendungen) aktiv, die dann über den Computer oder im MP3-Format auf anderen Trägern angehört werden können. Das Gleiche gilt für einfache Videoclips oder leicht animierte videoähnliche Beiträge, die dem Nutzverhalten der »Millenials« entgegenkommen.

– **NEWSLETTER**

Unternehmen haben die Möglichkeit, ihr Employer Branding über Newsletter von SAPHIR an High Potentials zu stärken, indem ihre Stellenangebote dort vermarktet werden. Außerdem gibt es dort Kategorien wie »Unsere Partner-Unternehmen stellen sich vor«, über die sich Unternehmen einem großen Kreis an Potenzialträgern vorstellen können.

– **EINBINDUNG DER USPS AUF UNTERNEHMENSHOMEPAGES**

Damit die Unternehmen ihre Retentionmaßnahmen im Rahmen des Masterstudiums adäquat selbst vermarkten können, stehen ihnen für ihre eigene Homepage Material zur Verfügung. Dieses kann bei Bedarf an das eigene Corporate Design angepasst werden.

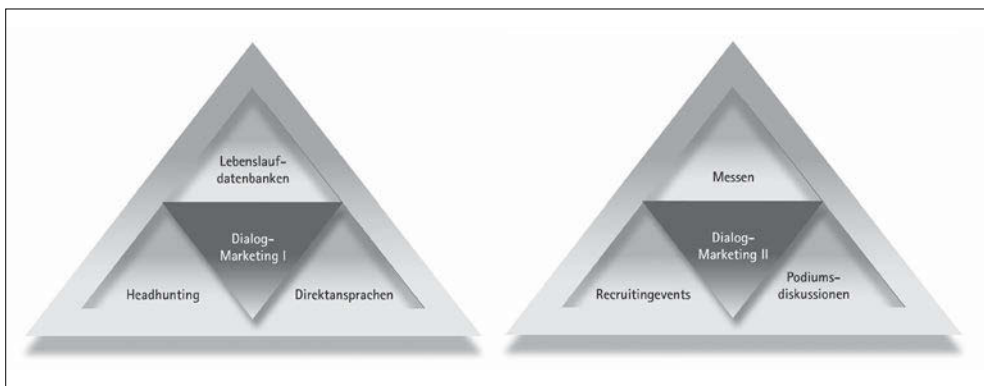
2.2.2.2 DIALOGMARKETING

Dialogmarketing ist eine Form des Direktmarketings. Es hat den großen Vorteil, dass es auf die Zielgruppe abgestimmt ist und deshalb ganz gezielt auf deren Interesse und Bedürfnisse eingehen kann.

Außerdem ist an dieser Form des direkten Marketings vorteilhaft, dass sie im Regelfall nicht in einem Monolog (»Dialogmarketing«) endet. So kann besser gewährleistet werden, dass der Empfänger der Botschaften im Rahmen der Rekrutierung diese auch richtig interpretiert, da er Rückfragen stellen kann. Außerdem werden alle Vorbehalte und Einwände sofort relativiert.

Da durch einen Dialog eine erste Beziehung entstehen kann, hat diese Form des Marketings entscheidende Vorzüge, da der Aufbau einer Beziehung in der Rekrutierung in einer anonymisierten Welt einen großen Vorteil verspricht. Eine gewisse emotionale Verbundenheit können Beziehungswerte herausbilden, die wiederum die Wirkung und Effektivität des Marketings erhöhen. Diesen Zustand versucht sich übrigens auch ein gelebtes Talent Relationship Management zu Nutze zu machen.

Nachteil dieser Form ist sicherlich, dass sie sehr aufwendig sein kann, da keine großen Massen angesprochen werden können, sondern individuell vorgegangen werden muss. Daher überfordert diese Form des Marketings auch viele Unternehmen.



13 | Dialog-Marketing-Formen der SAPHIR-Deutschland GmbH

Folgende Formen des Dialogmarketings werden hier vorgestellt:

– NUTZUNG VON LEBENSLAUFDATENBANKEN

SAPHIR verfügt über eine eigene Bewerberdatenbank (Desk-Research). Kandidaten aus dieser Datenbank werden entsprechend kontaktiert. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt sicherlich darin, dass sehr schnell und zeitnah Positionen besetzt werden können. Aber nicht in jedem Falle reicht diese Datenbank aus, um die entsprechende Vakanz zu besetzen. Deshalb erfolgt die Suche bei »schwierigeren Anforderungsprofilen« auch über andere renommierte Datenbanken (Field-Research). Über diesen Weg wird zudem das Potenzial des passiven Bewerbermarktes erschlossen, was bedeutet, dass man auch Kandidaten kontaktiert, die momentan nicht aktiv auf Jobsuche sind, aber grundsätzlich Wechselbereitschaft zeigen. Außerdem belegen Studien, dass fast 70% der befragten Kandidaten angaben, ihren Lebenslauf bereits in einer Datenbank hinterlegt und frei geschaltet zu haben oder zumindest planen dies zu tun. Auf Unternehmensseite nutzen lediglich knapp 17% Lebenslaufdatenbanken selbst oder über Partner für ihre Rekrutierungsprojekte.³⁰ Dies liegt wohl an teilweise technisch komplizierten Nutzungsmöglichkeiten von Datenbanken, die auf viele Unternehmen abschreckend wirken. Außerdem spielt hier wohl auch der Preis der Lebenslaufdatenbanken eine Rolle. Zudem ist nicht jeder Bewerber in der Datenbank wirklich aktiv auf der Suche, so dass die Angebote äußerst attraktiv gestaltet sein müssen, damit sie wahrgenommen werden.

– DIREKTANSPRACHEN

Direktansprachen in der Rekrutierung werden immer wichtiger, denn je mehr sich Unternehmen Gedanken darüber machen wie sie die Mitarbeiterbindung verbessern können, desto proaktiver muss das Konkurrenzunternehmen um einen Kandidaten werben. Hier können Direktansprachen sowohl am Telefon als auch direkt am Campus sowie via E-Mail stattfinden. Der Vorteil liegt auch hier in der Erreichung des Potenzials des passiven Bewerbermarktes. Nachteil ist sicherlich, dass diese Form sehr zeitaufwendig ist.

– HEADHUNTING

Im Einzelfall und bei speziellen Positionen wird Headhunting erforderlich. Hier geht es um die ganz gezielte Ansprache von Kandidaten aus bestimmten Fachgebieten, im Regelfall über Telefon.

– MESSEN

Unternehmen werden auf Messen entsprechend mitvertreten – deren Stellenangebote dort auch vermarktet. Standardmessen wie der Absolventenkongress in Köln, aber auch individuelle kleinere Messen an Hochschulen, lassen sich jederzeit von SAPHIR realisieren. Der Vorteil bei solchen Veranstaltungen ist sicherlich, dass ein ganz persönlicher Kontakt geschaffen wird und dass man mit dem Angebot entsprechend aus der Masse hervortreten kann. Auf Wunsch werden Unternehmen an ihren eigenen Messeständen durch Hochschulvertreter und Informationsmaterial unterstützt.

– **PODIUMSDISKUSSIONEN**

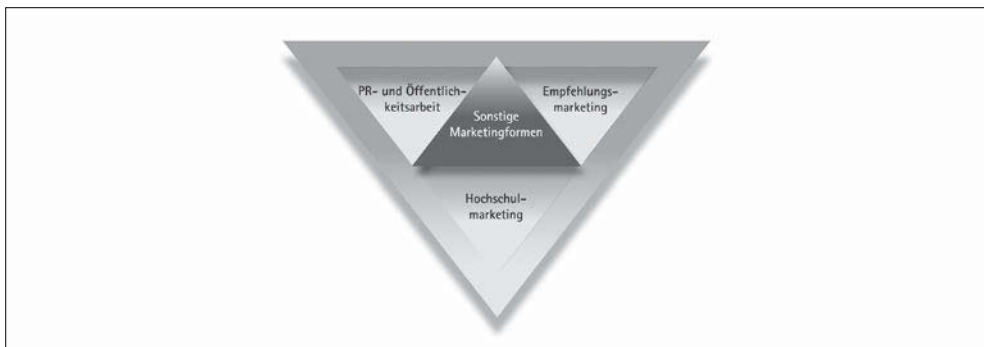
Bei Podiumsdiskussionen werden Unternehmen auf Wunsch entsprechend unterstützt und auch Hochschulvertreter entsprechend aktiv. Dabei erfolgt eine starke Differenzierung der Unternehmen gegenüber den Wettbewerbern, durch die Darstellung der Alleinstellungsmerkmale über das integrierte Masterstudium. Der direkte Kontakt zu potenziellen Bewerbern steht auch hier wieder im Vordergrund.

– **GEMEINSAME RECRUITINGEVENTS**

Auf Wunsch können jederzeit gemeinsame Rekrutierungsevents oder Informationsveranstaltungen in den Unternehmen durchgeführt werden, in welchen erneut Alleinstellungsmerkmale des Masterstudiums gegenüber anderen Unternehmen und Konzepten unterstrichen werden können. Hochschulvertreter, Gastvorlesungen, Präsentationen, Informationsmaterial, direktes Auswahlverfahren vor Ort sind alles Elemente mit denen sich Unternehmen an dieser Stelle differenzieren können. Solche Veranstaltungen sind zudem für einen großen Kreis von Praktikanten, Diplomanden, Bacheloranden und eigenen Mitarbeitern durchführbar, um Bindungselemente aufzubauen, indem attraktive Perspektiven aufgezeigt werden.

2.2.2.3 WEITERE MARKETINGFORMEN

Die weiteren Marketingformen entsprechen klassischen Marketingansätzen. Über sie kann man sehr viel bewegen. Sie könnten sicherlich in Ansätzen der einen oder anderen bereits vorgestellten Marketingform zugeordnet werden, da beispielsweise auch im Hochschulmarketing viel Dialogmarketing stattfindet.



14 | PR, Empfehlungs- und Hoch-schulmarketing der SAPHIR-Deutschland GmbH

30 Vgl.: Eckhardt, A.; König, W.; Keim, T.; Weitzel, T.; Villa, D.; von Westarp, F., (2006).

– **NETZWERKE UND EMPFEHLUNGSMARKETING**

Durch die Größe des Steinbeis-Netzwerks ist SAPHIR jedes Jahr mit Tausenden von Bewerbern in Kontakt, das Empfehlungspotenzial ist daher enorm. Das Cross-Promotion-Potenzial ist (auch ohne den direkten Einsatz von Web 2.0-Instrumenten) enorm groß. Empfehlungen haben insgesamt einen sehr starken Einfluss auf das Verhalten von Bewerbern und beeinflussen die Bewerbungsentscheidung positiv.³¹ So werden die Entscheidungen zügiger getroffen und die Eintrittswahrscheinlichkeit, so dass im Unternehmen der Vertrag tatsächlich abgeschlossen wird, erhöht sich. Da der Einfluss weiter verstärkt wird, wenn der Sender der Mitteilung eine gewisse Ähnlichkeit zum Empfänger der Nachricht aufweist, spielen hier auch ehemalige Masterstudenten eine große Rolle.

– **HOCHSCHULMARKETING**

Je nach Unternehmensinteresse werden Anforderungsprofile auch direkt an Hochschulen promotet. Hier wird wiederum ein Mix aus vielfältigen Möglichkeiten genutzt. Zum einen verfügt Steinbeis über ein vielfältiges Netzwerk an deutschen Hochschulen, zum anderen baut SAPHIR gezielt Fachschaftskontakte, Kontakte zu Studentenvertretern, Professoren und anderen Netzwerkpartnern auf. Präsentationen und Vorstellungsrunden vor Ort werden entsprechend vermarktet und durchgeführt. Werbematerialien können direkt vor Ort verteilt und in Einzelansprachen verstärkt werden. Online-Präsenzen werden an den Hochschulen entsprechend genutzt und beispielsweise Anzeigen-Postings in elektronischen Stellenforen der Hochschulen geschaltet. Außerdem können E-Mail-Aktionen an Professoren, Fachschaften und Career Services durchgeführt werden.

– **PR- UND ÖFFENTLICHKEITSARBEIT**

Unternehmen werden bei der gezielten PR- und Öffentlichkeitsarbeit unterstützt. In entsprechenden Fachzeitschriften oder Zeitungen für Akademiker werden die Unternehmen vermarktet und können sich über das Alleinstellungsmerkmal in Szene setzen.

PERSONAL GLOBAL



Young Globalists gehört die Zukunft

Innovative, Wachstums- und Globalisierung – Schlagworte, unter denen die heutige Wirtschaft und das Leben verstanden werden. In diesem Zusammenhang steht die Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB) als die größte Business School in Deutschland und zugleich Sprungbrett für den Übergang von der Hochschule in Wirtschaft und Gesellschaft, ganz mit ihrem Projekt Kompetenz-Studiengängen genau auf diese Anforderungen ab.

TEIL VON DER HOCHSCHULE BERLIN

Die School of International Business and Entrepreneurship (SIB) ist der größte und international ausgerichtetste Studienort der SHB, der sich die Ausweitung und die Qualifizierung von Nachwuchskräften und Führungskräften sowie die Förderung von Innovationen zum Ziel setzt.

Software, Hardware und Hardware – das ist die Sprache der Wirtschaft. In der SHB werden die Grundlagen der Wirtschaftsinformatik vermittelt. Die SHB ist Mitglied der Internationalen Vereinigung der Wirtschaftsinformatiker (GI) und der Internationalen Vereinigung der Wirtschaftsinformatiker (GI). Die SHB ist Mitglied der Internationalen Vereinigung der Wirtschaftsinformatiker (GI) und der Internationalen Vereinigung der Wirtschaftsinformatiker (GI).

Unternehmen sind, integriert in der Welt und der Wirtschaft, ein zentraler Bestandteil des menschlichen Lebens. Die SHB ist Mitglied der Internationalen Vereinigung der Wirtschaftsinformatiker (GI) und der Internationalen Vereinigung der Wirtschaftsinformatiker (GI).

WISSENSCHAFTLICHE
Die SHB ist Mitglied der Internationalen Vereinigung der Wirtschaftsinformatiker (GI) und der Internationalen Vereinigung der Wirtschaftsinformatiker (GI).

HOCHKARÄTIGE BETRIEBE

Projektgebende Unternehmen in dem Programm sind neben der Daimler AG, Alstom Deutschland AG, BASF SE, Schenker Deutschland AG auch die Baum Kunststoffe GmbH, DeguDent GmbH sowie local global GmbH. Den kooperierenden Unternehmen bietet das Projekt-Kompetenz-Studium (PKS) der Steinbeis-Hochschule Berlin die Möglichkeit, Nachwuchskräfte mit Managementpotenzial zu qualifizieren, die zum nationalen oder internationalen Geschäftserfolg beitragen. Markt- und Wachstumserfolge werden dabei als zentrale Ziele der Projekte angesehen. Die Idee „Nachwachskräfte für Wachstumsprojekte“ behauptet sich: Neben knapp 2.000 Absolventen kann die Steinbeis-Hochschule Berlin derzeit auf etwa 3.000 Studenten verweisen, die als Führungs- oder Führungsnachwuchskräfte in etwa 500 europaweiten Partnerunternehmen, vor allem in Industrie und Dienstleistung, beschäftigt sind.

Unternehmen benötigen zunehmend qualifizierte Nachwuchskräfte, um eine zukunftsfähige Positionierung ihres Unternehmens im globalen Wettbewerb zu gewährleisten.

15 | Beispiel Zeitungsartikel im Rahmen des Marketings der SAPHIR Deutschland GmbH

31 Vgl.: Becker, Walter, (2004).

Unternehmen können aber natürlich noch spezifischer beworben werden, wie beispielsweise in einem Artikel der Jungen Karriere, in dem ein spezifisches Unternehmen klar in den Mittelpunkt des Artikels gerückt wird. Hier kann jederzeit eine Streuung über andere Web-Kanäle, Blogs und Social-Networks erfolgen:

The screenshot shows the homepage of **karriere.de** (HT | Handelsblatt | SUBSTANZ). The navigation bar includes **BILDUNG**, **BEWERBUNG**, and **BERUF**. Under **BILDUNG**, there are links for **MBA**, **Weiterbildung**, **Studium**, and **Abi**. The main content area features the article **Was kommt nach dem Bachelor?** by Dorothée Fricke, dated 01.11.2008. The article is categorized under **Studium** and has a rating of 4.5 (10). A sidebar on the right lists **WEITERE THEMEN** including **Auslandsstudium Bachelor**, **Hochschule**, **Hochschulpolitik**, **Master-Studiengang**, **Studienfinanzierung**, **Studium**, and **Technische Universität München TU München**.

The highlighted text box contains the following content:

... "Ich dachte, ich muss mich nun zwischen dem Berufseinstieg und einem Master entscheiden." Dann aber stieß er auf ein Angebot der School of International Business and Entrepreneurship der Steinbeis Hochschule und der Daimler-Tochter Mercedes AMG. Gesucht wurde ein Kandidat, der bei AMG im strategischen Projektmanagement arbeiten und parallel einen Master in Management absolvieren möchte. Für ihr so genanntes Projekt-Kompetenz-Studium arbeitet die Steinbeis Hochschule mit mehr als 300 Unternehmen zusammen – darunter sind Siemens, BASF, Voith, T-Systems oder ABB. Die Unternehmen schreiben die auf zwei Jahre befristeten Projektstellen aus, die Steinbeis Hochschule vermittelt geeignete Kandidaten.

Christoph Söllner konnte mit seiner Bewerbung punkten und hat Anfang Oktober bei AMG angefangen. Die meiste Zeit wird er an der Entwicklung eines neuen Aggregats arbeiten, alle zwei Wochen ist er für drei Tage an der Hochschule. In seinen Studienarbeiten und der Master-Thesis wird er das Projekt dokumentieren. "Das Konzept ist für uns ideal", sagt Personalleiterin Elke Frank.

"Die Master-Studenten bekommen einen komplexen Einblick in das Unternehmen, bringen aber auch ständig neue Impulse mit." AMG möchte so zukünftige Führungskräfte gewinnen. Zwar bekommt jeder Student einen Mentor, es werde aber auch viel Eigeninitiative erwartet. Für Söllner ist das auf jeden Fall die Herausforderung, die er gesucht hat: "Als BA-Student wurde man an die Hand genommen. Jetzt muss ich viel selbstständiger arbeiten."

Neben Artikeln können aber auch die Alleinstellungsmerkmale und die Differenzierung zu anderen Unternehmen über Printkampagnen herausgestellt und Anzeigen in einschlägigen Zeitungen nach diesem Stil platziert werden:



So habe ich mir mein Master-Studium finanziert!

- Mein Studium wird von einem Unternehmen gesponsert, bei dem ich den Studieninhalt in Projekten umsetze. Einen Großteil meiner Noten im Masterstudium erhalte ich dafür, wie ich die Lerninhalte im Unternehmen umsetze
- Die Studiengebühren für das zweijährige internationale Master-Studium werden vom Unternehmen übernommen
- Ich erhalte zusätzlich eine Vergütung in Höhe eines Stipendiums
- Die Reisekosten für den Auslandsaufenthalt werden ebenfalls gesponsert (z.B. China, Brasilien)

Für Stipendien bei den folgenden Firmen bewerben Sie sich bitte unter www.steinbeis-mba.de!

VOITH
Engineered reliability.

SIEMENS

YER
Your Energy Resource

AnyCare

VWELEDA
Der Weltanschauung und der Menschheit

HK
Hochschule Kempten

Schneller ans Ziel:
www.steinbeis-ma.de | www.steinbeis-msc.de | www.steinbeis-mba.de

  **STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN**
SAPHIR DEUTSCHLAND GmbH

17 | Beispiel einer Print-Anzeige der SAPHIR Deutschland GmbH

3 DIE AUSWAHL UND VERMITTLUNG VON HIGH POTENTIALS

Über entsprechende Marketingansätze Bewerber zu rekrutieren ist das Eine, sie

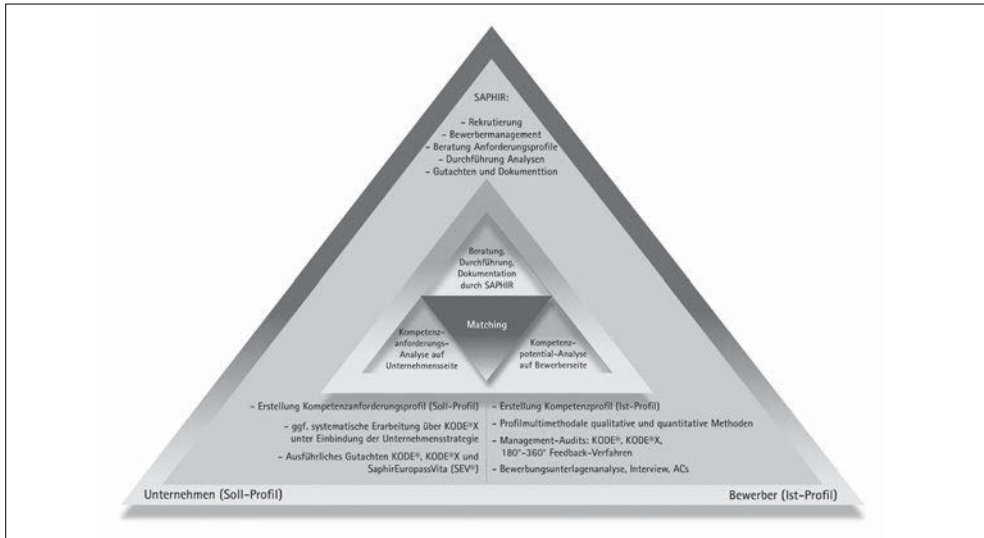
- über ein funktionierendes Bewerbermanagement schnell
- und dann noch richtig auszuwählen,

ist eine weitere wichtige Stellschraube im Kampf um die Besten.

Das Bewerbermanagement wird vollständig für die Unternehmen übernommen, sehr zügig und zeitnah realisiert, um im Kampf um die Besten keine Zeit an den Konkurrenten zu verlieren. Moderne Personalinstrumente wie Online-Bewerbungstools stehen dabei zur Verfügung. Das Unternehmen erhält nur noch die vorselektierten Bewerbungsunterlagen von Kandidaten, die bereits ein Auswahlverfahren durchlaufen haben.

Bei dem Thema »die Richtigen auswählen« hat SAPHIR eine große Reihe an Möglichkeiten zur Verfügung, je nachdem was das Unternehmen will und braucht. Darüber hinaus kommt über die Möglichkeit des integrierten Masterstudiums ein weiterer sehr großer Vorteil zum Tragen: über die zweijährige Bindung erlebt das Unternehmen ein Art »Probezeit auf höchstem Niveau«, erst nach zwei Jahren hat das Unternehmen den Kandidaten auf eine Weise kennengelernt, die es ihm erlaubt, wirklich eine Aussage über das Potenzial zu treffen. Immerhin bearbeitet der Kandidat während dieser Zeit ein oder mehrere Projekte und dokumentiert diese auch entsprechend. Diese Vorgehensweise lässt Einblicke zu, wie sie kein Assessmentcenter der Welt liefern kann.

Darüber hinaus erhält der Kandidat während der Studienzeit ständige systematische Potenzialbewertungen über ein 270°-Feedback (ohne Kundenperspektive) und kann diese auch dem Unternehmen zur Verfügung stellen.



18 | Die Auswahl und Vermittlung von High Potentials bei der SAPHIR Deutschland GmbH mit Unterstützung der SAPHIR Kompetenz GmbH

– DIE MÖGLICHEN AUSWAHLVERFAHREN

Im Auswahlprozess zur Frage »Wer sind die Top-Performer von Morgen?« gibt es eine Fülle an Verfahren, die angewendet werden könnten. SAPHIR hat sich für die Kombination aus verschiedenen Verfahren entschieden, die letztendlich dabei helfen sollen, die Zielgruppe High Potentials bestmöglich zu identifizieren. Diese Kompetenzbilanzierungsmethoden beziehen sich auf mehrere wissenschaftlich entwickelte, sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren der Personaldiagnostik. Dadurch setzen wir im Gegensatz zu anderen Bilanzierungen, die rein qualitativ vorgehen, eine optimierte Mischung aus quantitativen (KODE®, KODE®X) und qualitativen Elementen dar.

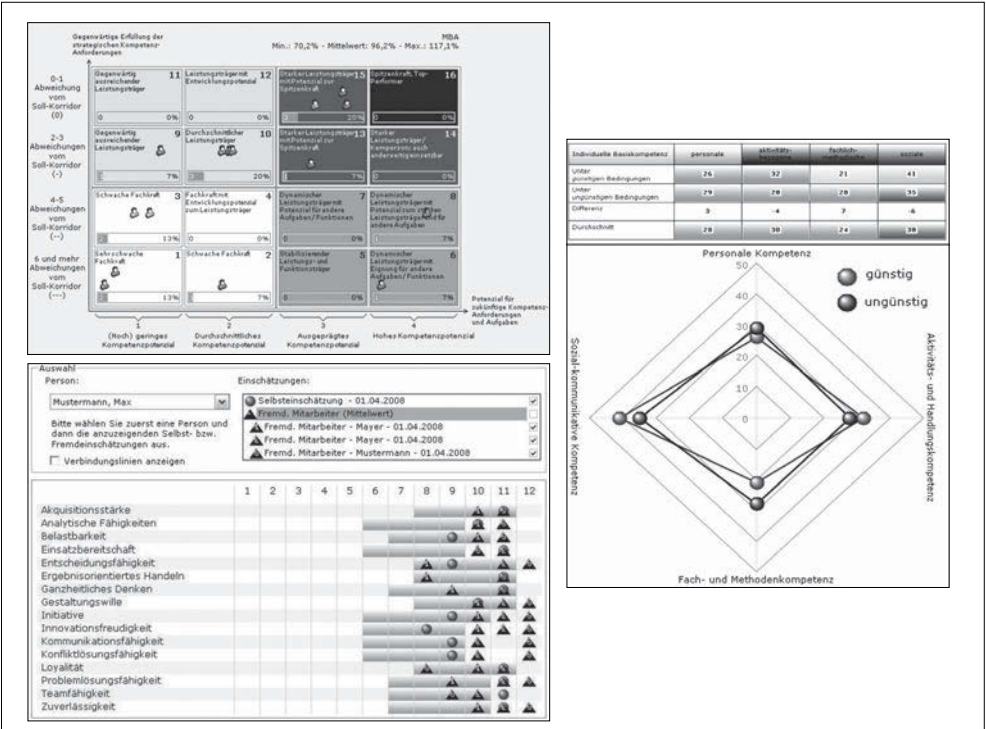
Dabei steht nicht die fachliche oder qualifikationsbezogene Komponente im Vordergrund. Es spielt beispielsweise eine vergleichsweise untergeordnete Rolle, welche konkreten Seminare ein Bewerber im Laufe seines Studiums besucht hat und welches konkrete Wissen er sich dafür angeeignet hat. Die formale Qualifikation spielt zwar eine Rolle, aber ist letztendlich nur ein Teil dessen was einen High Potential auszeichnet. Auch Qualifikationen sind nur ein Teil von den Kompetenzen, nach denen man bei High Performern sucht. Kompetenzen in ihrer Gesamtheit sind Fähigkeiten zum selbstorganisierten Handeln (Selbstorganisationsdispositionen).³² Dieses selbstorganisierte Handeln wird ins-

32 Vgl.: Erpenbeck, J., L. v. Rosenstiel, Eds., (2003).

besondere bei Leistungsträgern vorausgesetzt, weil es in Problem- und Entscheidungssituationen unabdingbare Voraussetzung ist, erfolgreich agieren zu können. Auch verändert sich unsere Umwelt zunehmend dynamisch und die Komplexität auf vielen Ebenen nimmt zu.³³ Demzufolge kann man nicht mehr »allwissend« sein, sondern muss zunehmend aus der Unwissenheit heraus entscheiden. Es wird vorausgesetzt, selbstorganisiert zu handeln und mit neuen unvertrauten Situationen produktiv umzugehen.

Deshalb sind die Auswahlinstrumente vor allem darauf ausgerichtet Kompetenzen zu erfassen und zu beurteilen. Dabei stützt sich das Auswahlverfahren auch auf wissenschaftlich fundierte Verfahren zur Kompetenzmessung, um eine valide und systematische Standortbestimmung der Potenziale, Kompetenzen und der Leistung über Management-Audits zu erreichen wie:

- **KODE®** (das weltweit erste Verfahren, welches die Kompetenzen direkt misst und dessen Auswertung auf der differenzierten Betrachtung definierter Grundkompetenzen besteht)
- und **KODE®X** (das Verfahren, das Kompetenz-Sollprofile für High Potentials in Relation zu den gemessenen Kompetenz-Ist-Profilen setzt, 270°-360° Feedback-Verfahren einbindet und Potenziale aufzeigt).



19 | Schematische Darstellung der IT-gestützten wissenschaftlichen Verfahren nach KODE® und KODE®X

An den durch diese Verfahren entwickelten Definition der Grundkompetenzen und an den entwickelten Soll-Profilen für High Potentials richten sich die weiteren Auswahlverfahren aus. Mit Hilfe eines der führenden Kompetenzforscher in Europa, Prof. John Erpenbeck, wurden beispielsweise die Interviewleitfäden präzisiert. Weitere Auswahlverfahren sind deshalb

- Bewerbungsunterlagenanalyse,
- Assessmentcenter,
- Interview (angelehnt an das über KODE®X entwickelte Kompetenz-Sollprofile für High Potentials).
- Selbstorganisation und Handlungskompetenz der Bewerber werden zudem noch in reellen Kleinprojekten beobachtet.

Über das Cekom®-Deutschland-Netzwerk stehen zudem über 50 erfahrene und lizenzierte, mehrsprachige Auditoren und Assessoren unter Vertrag.

– DIE DOKUMENTATION DER ERGEBNISSE – DOKUMENTATION DER BEWERBERKOMPETENZEN

Die Dokumentation dieser Ergebnisse erfolgt je nach Wunsch des Unternehmens in verschiedensten Präzisionsgraden. Folgende Instrumente stehen dabei zur Verfügung:

- Bewerbungsunterlagen zur Dokumentation des Wissens und der Qualifikationen.
- Kurz-Dokumentation zur zusammenfassenden Darstellung des Wissens und der Qualifikation sowie erste Aussagen über Kompetenzen, die über qualitative Methoden ermittelt wurden. Zu jedem Bewerber wird dazu ein Kurzgutachten angelegt.
- Ausführliches Gutachten zur zusammenfassenden Darstellung des Wissens und der Qualifikationen, sowie Aussagen über Kompetenzen, die über quantitative Methoden ermittelt werden. Außerdem werden Gutachten über KODE®, KODE®X und SaphirEuro-passVita (SEV®) zur Verfügung gestellt. Dadurch erhält das Unternehmen einen sehr tiefen und wissenschaftlich fundierten Einblick über die Kompetenzen des Bewerbers.

Frau Mustertalent stellt in der Regel hohe Leistungsansprüche auf den verschiedensten Gebieten an sich und an andere. Sie setzt sich für eigene Ideen und Leistungsziele kraftvoll ein und zieht andere mit. Sie gibt viel auf die eigenen Überzeugungen und unterstützt analoge bei anderen Personen, Teams und Organisationen. Sie unterstützt andere und gibt Perspektiven, soweit diese mit den eigenen Idealen und Überzeugungen übereinstimmen.

Sie delegiert Aufgaben an andere Leistungsträger und motiviert diese.

Sie fragt vor allem nach dem Warum von Handlungen und nach deren Auswirkungen.

Frau Mustertalent liebt Herausforderungen und nimmt Widersprüche in der Regel konstruktiv und offensiv an, wenn es der Sache, der Allgemeinheit oder der eigenen Organisation hilft.

Frau Mustertalent wirkt vielfach als Vorbild und wird mit Vertrauen belohnt.

Sie teilt die eigenen Erfolge durchaus mit anderen. Sie missbilligt Trägheit, Passivität und versucht, andere zum tatkräftigen Handeln zu bewegen.

Sie setzt sich verantwortungsbewusst für wichtige Aufgaben und Projekte ein.

Frau Mustertalent ist fähig, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und deutlich Prioritäten zusetzen, um zu handeln.

Das Diagramm zeigt vier Kompetenzbereiche in einem zentralen Kreis, der von einem äußeren Ring umgeben ist. Die Bereiche sind: Personale Kompetenz (persönlich, idealorientiert, idealistisch), Aktivitäts- und Handlungskompetenz (aktiv handelnd, zielweisend), Fach- und Methodenkompetenz (fachlich perfekt, perfektionistisch) und Sozial-kommunikative Kompetenz (sozial, konsensbezogen, konsensstrebend). In der Mitte befindet sich ein Kopf-Symbol mit einem Fragezeichen.

Sie ist belastbar und hält auch unter komplizierten Bedingungen an Vorhaben fest. Frau Mustertalent betrachtet zurückliegende Konflikte und kritische Bewährungssituationen als persönliche Entwicklungs- und Reifeimpulse.

Sie stellt sich Problem- und Handlungssituationen mit offenem Ausgang bewusst und gern und bringt in solchen Situationen oft die besten und kreativsten Leistungen.

20 | Auszug eines Gutachtens zu den Bewerberkompetenzen nach KODE®

– DIE VERMITTLUNG AN UNTERNEHMEN – MATCHING VON SOLL- UND IST-KOMPETENZPROFILIEN

Der Matchingprozess zwischen Kandidaten und Unternehmen wird im Vorfeld definiert. Im ersten Schritt werden die Wunschprofile vom Unternehmen erfasst. Dabei gibt es je nach Wunsch des Unternehmens unterschiedliche Möglichkeiten zur Erfassung der Anforderungsprofile:

- einfachen Erfassung von Anforderungsprofilen,
- gemeinsame Entwicklung von Anforderungs- und Kompetenzprofilen,
- systematische Entwicklung von Kompetenzanforderungs-Analysen unter Berücksichtigung von Unternehmensstrategien mittels KODE®X.

Im zweiten Schritt erfolgt dann der Abgleich des Soll-Kompetenzprofils (aus dem Anforderungsprofil des Unternehmens) mit dem Ist-Kompetenzprofil der Kandidaten. Zudem werden die Kurzdokumentationen oder Gutachten an die Unternehmen übermittelt und dort geeignete Kandidaten ausgewählt.

– DIE AUSWAHL NACH DER AUSWAHL – MITARBEITERBEURTEILUNG ÜBER 2 JAHRE HINWEG

Hat sich das Unternehmen nach seinem eigenen Auswahlverfahren der vorselektierten Bewerber für einen Kandidaten entschieden, kann dieser das zweijährige Masterprogramm der SIBE absolvieren. Dort wird er erneut über mehrere 270°-Feedbacks (KODE®X-Kompetenzbeurteilung) in seiner Entwicklung über die Zeit beurteilt und es werden darüber Potenzialaussagen getroffen. In diese Beurteilung fließen auch die konkreten Beurteilungen aus den Unternehmen mit ein, die den Mitarbeiter während der zwei Jahre in konkreten Projekten erleben. Diese systematische Vorgehensweise ist nicht zuletzt deshalb erforderlich, weil ein Blick in die Unternehmen zeigt, dass kaum ein Unternehmen wirklich ein System entwickelt hat, welches die eigenen Leistungsträger identifiziert.

4 ZUSAMMENFASSUNG

Im Kampf um die Besten ist noch viel zu tun. Denn die vermeintliche Ruhe, die es ggf. während der Wirtschaftskrise geben wird, wird nur die Ruhe vor dem Sturm sein. Auch muss insbesondere in harten Zeiten die Zukunft durch innovative Projekte und ausgeführt durch »die Besten« wieder positiv gestaltet werden. Dazu müssen die Unternehmen noch massiv an einer »**Talente-Mentalität**« arbeiten, da in vielen Firmen zwar insgesamt die Bewerberzahlen einbrechen, das Problem jedoch noch nicht wirklich bis in die Fachabteilungen vorgedrungen ist bzw. dort noch nicht aktiv gelebt wird.

Dabei ist dies bitter nötig, da sich vor allem das »**Loyalitätsverständnis**« von Bewerbern in den letzten Jahren massiv verändert hat. Kurzfristige Beschäftigungen werden eingegangen, immer so lange, wie man sich gegenseitig nützt (»Mitarbeiter-Unternehmens-Joint-Venture«). Die von Mitarbeitern verursachte Fluktuation hat dabei in den letzten Jahren extrem zugenommen und wird es auch nach der ab 2008 beginnenden Wirtschaftskrise wieder tun.

Die Bindung von jungen Nachwuchskräften wird kurzfristig schwieriger. Grund dafür ist, dass durch die Umstellung von Diplomstudiengängen auf ein einheitliches System von Bachelor- und Masterabschlüssen sich zunächst das gesamte System von Praktika und Abschlussarbeiten verändern wird. Was bislang ein wichtiges Instrument bei der **frühzeitigen Ansprache von jungen Talenten (Campus-Recruiting)** darstellte, bricht nun weg. Diese frühzeitige Ansprache ist ein weiterer wichtiger Faktor im Kampf um die Besten – Strategien müssen entwickelt werden.

»**Employee Retention**« bildet ein weiteres wichtiges Schlagwort, die Mitarbeiterbindung fängt bereits bei der Rekrutierung statt. Nur wer hier die nötigen und richtigen Motivationsgründe von High Potentials trifft, wird diese auch für sich gewinnen sowie halten können. Damit wird Retention zu einem kritischen Erfolgsfaktor bereits im Rekrutierungsstatus.

Um diesen Faktoren gerecht zu werden, setzt die SAPHIR Deutschland GmbH bereits sehr frühzeitig an und rekrutiert mit einem **ganzheitlichen Retention-Konzept** Nachwuchsakademiker bereits zum Zeitpunkt des Bachelorabschlusses. Dieses Konzept lässt sich in folgender »Formel« zusammenfassen:

Mitarbeiterbindung ³ =	Entwicklungsmöglichkeiten (1) x Herausforderung in Unternehmensprojekten (2) x Rekrutierung (3)

Durch ein für Unternehmen kostenneutrales Konzept erhalten Jungakademiker ein herausforderndes Umfeld (2), das qualifiziert (Master-Management-Abschluss) (1) und damit die Rekrutierung (3) wesentlich vereinfacht. Das Unternehmen erhält dafür im Gegenzug nicht nur einen rekrutierten High Potential, sondern eine kostenneutrale Qualifizierung, die Bearbeitung eines innovativen Projektes mit integriertem Projekt-Businessplan sowie eine herausragende Retention-Maßnahme.

Das **Rekrutierungskonzept** beinhaltet einen differenzierten **Marketing-Mix** und setzt alle Instrumente moderner Personaldienstleistung ein. Genauso wie Produkte auf den Märkten angesprochen werden, soll nun auch das »Produkt Arbeitsstelle« vermarktet werden. Deshalb wird eine **Employee value proposition (EVP)** geschaffen und viele weitere Instrumente des Marketings eingesetzt. Beim Media-Mix der Kommunikationspolitik wird Wert auf eine differenzierte und **Multimarketing-Channel-Strategie** gelegt:

- **ONLINE-MARKETING**

E-Recruitment und Recruitment über Printmedien, Web 2.0-Marketing (Social Networks, Beziehungsnetzwerke, Blogs, Wikis, Podcasts und Videoclips), Newsletter, Einbindung der USPs auf Unternehmenshomepages)

- **DIALOGMARKETING**

Nutzung von Lebenslaufdatenbanken, Direktansprachen, Headhunting, Messen, Podiumsdiskussionen, gemeinsame Recruitingevents)

- **WEITERE MARKETINGFORMEN**

Netzwerke und Empfehlungsmarketing, Hochschulmarketing, PR- und Öffentlichkeitsarbeit

Das **Bewerbermanagement** wird für die Unternehmen vollständig übernommen und zügig sowie zeitnah realisiert, um im Kampf um die Besten keine Zeit an den Konkurrenten zu verlieren. Moderne Personalinstrumente wie Online-Bewerbungstools stehen dabei zur Verfügung. Das Unternehmen erhält nur noch vorselektierte Bewerber nach dem ersten Auswahlverfahren plus Assessmentcenter zur Ansicht.

Im **Auswahlprozess** werden Kompetenzbilanzierungsmethoden verwendet, die sich auf mehrere wissenschaftlich entwickelte, sowohl **qualitative** als auch **quantitative Verfahren der Personal-**

diagnostik beziehen (Bewerbungsunterlagenanalyse, Assessmentcenter, **KODE®** (das weltweit erste Verfahren, welches die Kompetenzen direkt misst und dessen Auswertung auf der differenzierten Betrachtung definierter Grundkompetenzen besteht), **KODE®X** (das Verfahren, das Kompetenz-Sollprofile für High Potentials in Relation zu den gemessenen Kompetenzen setzt, 270°-360°-Feedback-Verfahren einbindet und Potenziale aufzeigt Interview. Selbstorganisation und Handlungskompetenz der Bewerber werden zudem noch in reellen Kleinprojekten beobachtet.)

Die **Dokumentation der Bewerberkompetenzen** erfolgt je nach Wunsch des Unternehmens in verschiedensten Präzisionsgraden (sowohl Kurzdokumentation als auch ausführliches Gutachten mittels der quantitativen Auswahlmethoden möglich).

Nach der Vermittlung an Unternehmen (**Matching von Soll und Ist-Kompetenzprofilen**) erfolgt deren Entscheidung und die Anstellung, die durch das integrierte Studium dem Unternehmen eine zweijährige »Probezeit« ermöglicht. In dieser Zeit werden auch mit Mitteln der systematischen Kompetenzerfassung und -entwicklung der Hochschule weiter Hilfestellungen zur Auswahl geliefert.

Alle diese Mittel sollen einen Beitrag im »Battle for Competencies« liefern. Darüber hinaus können auf der Ebene der Jungakademiker adäquate Handlungsstrategien aufgebaut werden, um den Kampf um die Besten zu gewinnen. In der Zeit der Globalisierung, Wissensgesellschaft und immer komplexer werdenden Gesamtzusammenhängen gibt es jedoch nicht nur Risiken. Es gibt im Grunde viele Wachstumschancen, die es aber geschickt und innovativ zu nutzen gilt.

ANHANG

ABBILDUNGEN

1 Spannungsverhältnis der Unternehmen im Kampf um die Besten	S. 346
2 Einbruch der Bewerberzahlen bei Unternehmen	S. 347
3 Fehlendes Problembewusstsein in den Unternehmen	S. 348
4 Verändertes Loyalitätsverständnis der Bewerber	S. 351
5 Erfordernis der frühzeitigen Bindung von Bewerbern	S. 353
6 Retention – ein wichtiges Schlagwort der Zukunft	S. 355
7 Ansatzmöglichkeit zur Rekrutierung, Auswahl, Vermittlung und Bindung von High Potentials bei der SAPHIR Deutschland GmbH	S. 357
8 Strategischer Ansatz der SAPHIR Deutschland GmbH im Kampf um die Besten	S. 358
9 Mitarbeiterbindung ³ – Mitarbeiterbindungskonzept der SAPHIR Deutschland GmbH und der SIBE	S. 359
10 Umsetzung des Copy-Konzeptes mit Slogans und Bildern am Beispiel einer Stellenausschreibung	S. 364
11 Media-Mix der Kommunikationspolitik der SAPHIR Deutschland GmbH	S. 365
12 Online-Marketing-Formen der SAPHIR Deutschland GmbH	S. 365
13 Dialog-Marketing-Formen der SAPHIR Deutsch	S. 367
14 PR, Empfehlungs- und Hochschulmarketing der SAPHIR Deutschland GmbH	S. 369
15 Beispiel Zeitungsartikel im Rahmen des Marketings der SAPHIR Deutschland GmbH Quelle: Young Globalists gehört die Zukunft, in: Sourcing Asia, 04/2008	S. 371
16 Zeitungsartikel im Rahmen des Marketings der SAPHIR Deutschland GmbH, Quelle: »Was kommt nach dem Bachelor?«, in: Junge Karriere, 11/2008 und http://www.karriere.de/bildung/was-kommt-nach-dem-bachelor-8050/4/	S. 372
17 Beispiel einer Print-Anzeige der SAPHIR Deutschland GmbH	S. 373
18 Die Auswahl und Vermittlung von High Potentials bei der SAPHIR Deutschland GmbH mit Unterstützung der SAPHIR Kompetenz GmbH	S. 375
19 Schematische Darstellung der IT-gestützten wissenschaftlichen Verfahren nach KODE® und KODE®X Quelle: Bildarchiv der SAPHIR Kompetenz GmbH	S. 376
20 Auszug eines Gutachtens zu den Bewerberkompetenzen nach KODE® Quelle: Bildarchiv der SAPHIR Kompetenz GmbH	S. 378

LITERATUR UND STUDIEN

- AMMERMÜLLER, ANDREAS, KUCKULENZ ANJA, LAUER CHARLOTTE UND ZWICK, THOMAS (2005):
»The case for Germany«, in: Committee of the Regions, Human Capital as a Factor of Growth and Promotion of Employment at the Regional Level, The Case of France and Germany, CoR Studies E Bd. 2/2005, Brussels, 2005.
- BIENZEISLER, BERND UND BERNECKER, SANDRA (2008): »Fachkräftemangel und Instrumente der Personalgewinnung – Kurzstudie im Umfeld technischer Unternehmen«, Fraunhofer IRB Verlag, Stuttgart, 2008.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG E.V. (2007): »Innovationsindikator Deutschland 2007«, Berlin, Oktober 2007.

- ECKHARDT, A.; KÖNIG, W.; KEIM, T.; WEITZEL, T.; VILLA, D.; VON WESTARP, F. (2006): »Bewerbungspraxis 2007 – Eine empirische Untersuchung mit über 11.000 Stellensuchenden im Internet«, 2006.
- ERPENBECK, J., L. V. ROSENSTIEL, EDS. (2003): »Handbuch Kompetenzmessung«, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart, 2003.
- HEWITT ASSOCIATES (2008): »Talent Survey 2008. Building the Talented Organisation«, London, 2008.
- IFAK INSTITUT (2008): »Arbeitsklima-Barometer 2008«, Taunusstein, 2008.
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (Hrsg.): »Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen«, (IW Trends, 31. Jahrgang, Heft 3/2004), Eigenpublikation, Köln, 2004.
- IZZO, JOHN B. UND WITHERS, PAM (2002): »Values Shift«, Prentice Hall Cda (AHC), 2002.
- JOHNSON, MIKE (2000), »Kampf um die Besten«, Financial, Abstrakt des Buches von www.getabstract.de, 2000.
- KIENBAUM (2006), »Kienbaum-HR-Strategie-Studie 2006 – Strategie und Organisation des Human Resource Managements im deutschsprachigen Raum«, Kienbaum Executive Search, Human Resource & Management Consulting, 2006.
- MCKINSEY & COMPANY (2000), »The War for talent 2000: Building a Superior Talent Pool to Drive Company Performance«, McKinsey & Company Survey, New York, 2000.
- MICHAELS, ED UND HANDFIELD-JONES, HELEN UND AXELROD, BETH (2001), »The War for Talent«, Harvard Business School Press, Boston, 2001.
- TULGAN, BRUCE (2001), »Wettlauf um die Besten – Talente finden, fördern und ans Unternehmen binden«, Econ Ullstein List Verlag GmbH & Co. KG, München, 1. Auflage, 2001.
- WEBSTER, F. (1995): »Theories of the information society«, New York, Rutledge, 2005.

ZEITSCHRIFTEN

- CONRADIE, DAVID (2007), »Job satisfaction critically important«, Fineweek, Special section, Ausgabe 29.03.2007, S. 19.
- BENEST, FRANK (2008): »The Role of Benefits in Winning the War for Talent«, Benefits & Compensation Digest, Ausgabe Juni 2008, S. 42–45.
- DALE, SHANE (2008): »Make the online connection«, Wearables; Ausgabe November 2008, S. 57–59.
- FRICKE, DOROTHEE (2008): »Was kommt nach dem Bachelor?«, Verlagsgruppe Handelsblatt GmbH, Düsseldorf, Ausgabe November 2008, S. 152–154.
- KARRIERE (2005), »Karriere – Das junge Job- und Wirtschaftsmagazin«, Verlagsgruppe Handelsblatt GmbH, Düsseldorf, Ausgabe Februar 2005.
- STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN (2008): »Young Globalists gehört die Zukunft«, Sourcing Asia, Ausgabe April 2008, S. 38.

INTERNE QUELLEN

- BERGER, NADINE (2007): »Projektstudienarbeit 3 – Entwicklung einer Recruitingstrategie für Bachelorstudenten und -absolventen«, Hanau, 2007.

INTERNETQUELLEN

- BALZTER, SEBASTIAN (2008): »Der Bachelor, das unbekannte Wesen«, Veröffentlichung im Internet zu finden unter:
<http://www.faz.net/s/Rub1A09F6EF89FE4FD19B3755342A3F509A/Doc~E349FA28857D84BB08076206D0770D3F6~ATpl~Ecommon~Scontent.html> (18.11.2008).
- FRICKE, DOROTHEE (2008): »Was kommt nach dem Bachelor?«, Veröffentlichung im Internet zu finden unter:
<http://www.karriere.de/bildung/was-kommt-nach-dem-bachelor-8050/4/> (18.11.2008).
- HUS, CHRISTOPH UND BATHKE, ROUBEN (17. Juni 2007), Veröffentlichung im Internet zu finden unter:
<http://berufundchance.fazjob.net/s/RubC43EEA6BF57E4A09925C1D802785495A/Doc~EEBCB7AAA338C479897BC3346B4C0DAC1~ATpl~Ecommon~Scontent.html> (15.11.2008).
- SCHMIEDEKAMPF, KARIN (2008): »Blumen für den Bachelor«, Veröffentlichung im Internet zu finden unter:
<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,druck-519073,00.html> (14.11.2008).
- WERLE, KLAUS, (2008), »Überforderte Personaler – Kampf um Talente«, Veröffentlichung im Internet zu finden unter:
<http://www.managermagazin.de/koepfe/karriere/0,2828,567374,00.html> (11.11.2008).
- <http://www.bosch-career.de/content/language1/html/5315.asp> (14.11.2008)
- <http://www.hrk-bologna.de/> (14.11.2008)

VORTRÄGE

- ERPENBECK, JOHN (2008): »Was »sind« Kompetenzen?«, Vortrag im Rahmen des Stuttgarter Kompetenz-Tages am 25. November der Steinbeis-Hochschule Berlin, Stuttgart.



WERNER G. FAIX | ANNETTE HORNE | MICHAEL AUER

DAS PROJEKT- KOMPETENZ- STUDIUM DER STEINBEIS- HOCHSCHULE BERLIN (SHB)

AM BEISPIEL DER MASTER-STUDIENGÄNGE
DER SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND
ENTREPRENEURSHIP (SIBE)

INHALT

- 1 Einleitung 389
- 2 Vom kompetenten Menschen 390
 - 2.1 Wissen 390
 - 2.2 Qualifikation 390
 - 2.3 Kompetenz 391
- 3 Das Projekt-Kompetenz-Studium 392
 - 3.1 Bildungsziel des Projekt-Kompetenz-Studiums 392
 - 3.2Der Aufbau des Studiums 394
 - 3.3 Die Charakteristika des Studienprojektes 400
 - 3.4 Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung 402
 - 3.5 Die personale Kompetenzentwicklung 406
 - 3.6 Blended Learning 408
 - 3.7 Die Vorteile des Projekt-Kompetenz-Studiums 409
- 4 Fazit 413
- Anhang 418

1 EINLEITUNG

Die Zukunft der deutschen Wirtschaft wird immer wieder als herausfordernd beschrieben. McKinsey verweist an verschiedenen Stellen darauf, dass die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft nur als »Impulsgeber für Innovationen« (DALAN, 2008) erhalten bleiben kann. Ausschließlich durch die Entwicklung neuer Geschäftsmöglichkeiten bleibt Deutschland auf dem Weltmarkt konkurrenzfähig. Wirtschaftlich erfolgreiche Innovationen – also erfolgreich realisierte neue Geschäftsmöglichkeiten (Vgl. Punkt 3.3 und SCHUMPETER, 1997) – brauchen risiko-, entscheidungs- und verantwortungsbewusste Menschen. Doch »Q[qualifizierte Mitarbeiter und Führungskräfte sind Ressourcen, die knapper werden als je zuvor.]« (BCG, 2008, 1). McKinsey beschreibt diese Situation seit Ende der 90er Jahre als »War for Talents« (CHAMBERS, 1998). Während die Nachfrage nach kompetenten Arbeitskräften steigt, stehen diese nur in geringer Zahl zur Verfügung. Sinkende Geburtenraten, überholte Wertvorstellungen, nicht ausreichende Akademikerquoten und die Bereitschaft Hochqualifizierter das Land zu verlassen verstärken diesen Trend. Dies begründet schließlich die Jagd der Unternehmen auf die immer weniger vorhandenen kompetenten Arbeitskräfte.

Die Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB) hat diesen Bedarf erkannt und ermöglicht dank des Projekt-Kompetenz-Studiums einen berufsintegrierten Wissenstransfer und Kompetenzaufbau.

Die SHB wendet sich an verschiedene Zielgruppen. Die Bachelor-Studiengänge sind für berufserfahrene Nichtakademiker vorgesehen. Daneben bietet die SHB verschiedene Master-Studiengänge an. Zum einen gibt es anwendungs- oder forschungsorientierte Master-Studiengänge, die sich an Jungakademiker mit hohem Potential nach dem Erststudium oder mit erster Berufserfahrung beziehungsweise berufserfahrene Akademiker wenden. Zum anderen gibt es berufsbegleitende MBA-Studiengänge, die sich an berufserfahrene High Performer richten. Das Projekt-Kompetenz-Konzept ist Bestandteil aller Studiengänge.

Hier soll es am Beispiel der Master-Studiengänge der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) erläutert werden. Die SIBE ist ein Transferunternehmen (Vgl. AUER, 2007) im »Unternehmen Steinbeis-Hochschule«; sie bietet offene Masterstudiengänge für Jungakademiker mit hohem Potential, die keine oder wenig Berufserfahrung haben und die durch das Studium ihre Berufsbefähigung karriereorientiert unter Beweis stellen wollen sowie offene Master-Studiengänge für High Performer mit mindestens zwei, maximal fünf Jahren Berufserfahrung, die ihre Karriere bereits in einem frühen Stadium nachhaltig befördern wollen. Daneben offeriert sie unternehmensspezifische Master-Studiengänge für High Performer mit mehrjähriger Berufserfahrung.

2 VOM KOMPETENTEN MENSCHEN

Wie eingangs erwähnt, brauchen Unternehmen heute mehr denn je wirtschaftlich erfolgreiche Innovationen, um sich auf dem Weltmarkt zu etablieren. Nur wer ständig markt- und konkurrenzfähige bzw. sogar überlegene konkrete Problemlösungen bietet, hat eine Chance sich im stetig wachsenden Wettbewerb durchzusetzen. Innovative Ideen als Grundlage innovativer Geschäftsmodelle bzw. der oben genannten Problemlösungen kommen aber von Menschen. Deswegen müssen Mitarbeiter über mehr Dispositionen als die reine Wissensabspeicherung und -reproduktion sowie Anwendung von Wissen in wohl definiertem Umfeld verfügen, denn sie müssen dieses Wissen auf unbekannte Zusammenhänge transferieren und daraus Neues im Sinne Schumpeter'schen Innovationen (Vgl. Punkt 3.3) entstehen lassen. Kurzum, sie müssen über Kompetenzen verfügen.

Das Projekt-Kompetenz-Studium der SHB vermittelt Wissen, baut Qualifikationen auf und entwickelt gezielt eben diese benötigten Kompetenzen.

2.1 WISSEN

Basierend auf der Definition des Europäischen Leitfadens zur erfolgreichen Praxis im Wissensmanagement ist Wissen als »E[ne Gruppierung von Daten und Informationen [...] und eine Kombination mehrerer unterschiedlicher mentaler Aktivitäten [...]« (CEN, 2004, 145) wie Erfahrungen, Fähigkeiten u. Ä. mit dem Ergebnis der verbesserten Entscheidungsfindung zu verstehen. Daten dagegen, bezeichnen nach Rowley (Vgl. ROWLEY, 2007) eine geregelte Folge von Zeichen, denen keine eigene Bedeutung, Verwendbarkeit oder Brauchbarkeit zugeordnet sind. Sobald Daten in einen Bedeutungs- und Problemkontext gebracht werden, handelt es sich um Informationen. Wenn ein Mensch diese Informationen schließlich in seinen Erfahrungskontext, wie seine Denk-, Gefühls-, Handlungs- und Wollensstruktur aufnimmt, kann von Wissen gesprochen werden. Das heißt also, dass durch die Auswahl, Bewertung und Abspeicherung von Daten Wissen entsteht.

2.2 QUALIFIKATION

Nach Teichler sind Qualifikationen »[...] klar zu umreißende Komplexe von Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können[...]« (TEICHLER, 1995, 501). Um eine bestimmte berufliche Tätigkeit ausüben zu können, muss der Mensch etwas können oder wissen. Diese Qualifikation ist schließlich durch Klausuren, mündliche Prüfungen u. Ä. überprüfbar und kann durch das Erlangen von Bildungsabschlüssen dokumentiert und zertifiziert werden.

2.3 KOMPETENZ

Heute reichen Qualifikationen alleine nicht mehr aus. Wissen muss nicht nur abgespeichert und in Prüfungssituationen reproduziert werden, sondern in offenen unbekannten Situationen angewendet werden. Es geht somit um »Dispositionen selbst organisierten Handelns« (ERPENBECK/ROSENSTIEL, 2007, XXIII). »Kompetenzen kann man nur selbst – in neuartigen, offenen Problemsituationen kreativ handelnd – erwerben.[.]« (ERPENBECK/SAUTER, 2007b).

Dabei lässt sich der Kompetenzbegriff in verschiedene Kompetenzklassen aufgliedern. Erpenbeck und Rosenstiel (Vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL, 2007, XXIV) unterscheiden personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenz.

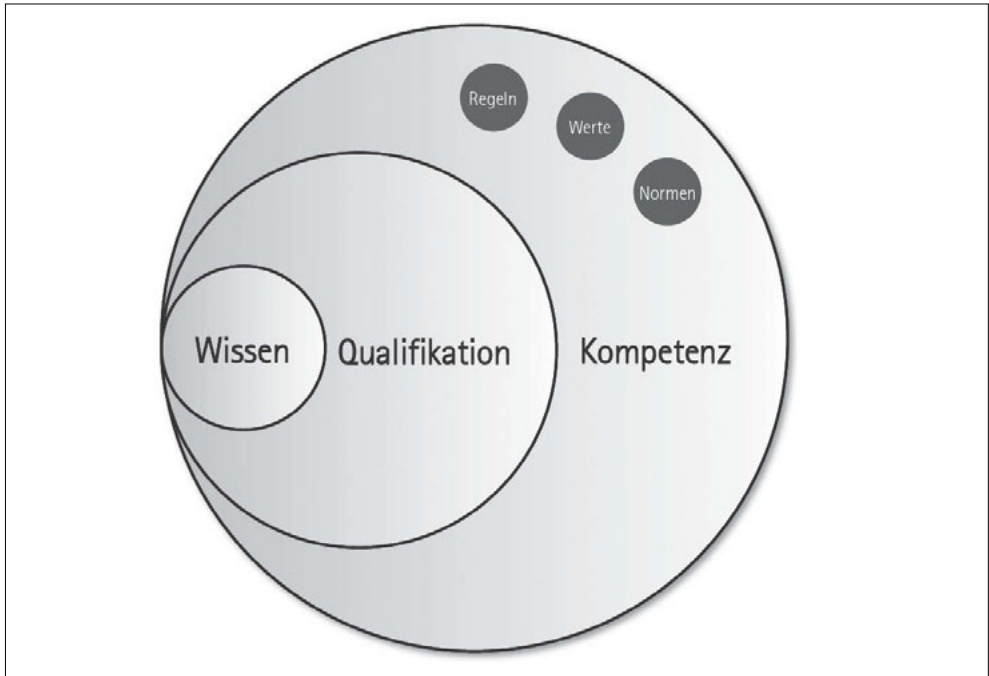
Personale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit reflexiv selbstorganisiert zu handeln. Wenn ein Mensch sich selber kritisch gegenüber stehen, einschätzen und produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen und Leistungsvorschläge entfalten, sich kreativ entwickeln und lernen kann, dann verfügt er über personale Kompetenz.

Wenn der Mensch mit fachlich und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme lösen, Wissen sinnorientiert einordnen und bewerten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert gestalten und Methoden kreativ weiterentwickeln kann, besitzt er fachlich-methodische Kompetenzen. Er kann bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und selbst-organisiert handeln.

Sozial-kommunikative Kompetenz schließlich, ist die Fähigkeit sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen. Der Mensch kann kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert handeln.

Diese drei Kompetenzen beschreiben jedoch Dispositionen selbstorganisierten Handelns. Um diese in tatsächliche Handlungen umzusetzen, bedarf es der *Handlungskompetenz*. Sie ist die Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale willensstark und aktiv umsetzen zu können.

Da der kompetente Mensch ohne Situationskenntnis handelt, entspringen seine Handlungen einer einzigartigen Eigendynamik. Es kann somit nicht durch starre, stereotype Handlungsmuster bestimmt werden, sondern durch Regeln, Normen und Werte. »Werte, ihre regelhaften Vorformen und ihre normativen Sanktionsformen, bilden die eigentlichen Kompetenzkerne.[.]« (ERPENBECK/SAUTER, 2007b). Sie sind Resultate von Wertungsprozessen. Über Interiorisation via Entscheidungssituation, kognitive Dissonanz und emotionale Labilisierung werden Werte zu eigenen Motivationen. Interiorisation ist somit der Schlüsselprozess jeder Wertaneignung, jedes Erfahrungs- und Kompetenzzlernens. Neben der Wissensaneignung ist somit auch Interiorisation zur Kompetenzentwicklung nötig. Emotionale Labilisierung könne nur in der Praxis (Arbeit, Projekt) erreicht werden. Eine bloße Weitergabe von Wissen reicht somit nicht aus.



1 | Wissen, Qualifikation, Kompetenz nach Erpenbeck und Rosenstiel

Mittlerweile haben auch die traditionellen Bildungseinrichtungen erkannt, dass Veränderungen in der Lehr- und Lernweise dringend notwendig sind. Es gibt verschiedene Ansätze der Schulen und Hochschulen Lehre und Praxis miteinander zu verbinden (Vgl. MEYER-GUCKEL/SCHÖNFELD/SCHRÖDER/ZIEGELE, 2008), doch es kann noch nicht von einer systematischen Entwicklung von Kompetenzen gesprochen werden. Kompetenzen, die nur aus selbstorganisiertem Handeln und somit durch die Praxis gefördert werden, stehen aber im Projekt-Kompetenz-Studium im Mittelpunkt.

3 DAS PROJEKT-KOMPETENZ-STUDIUM

3.1 BILDUNGSZIEL DES PROJEKT-KOMPETENZ-STUDIUMS

Die aktuelle Diskussion über die Bedeutung und Aufgabe von Bildung ist schon mehr als 40 Jahre alt und ergab sich aus den wandelnden Anforderungen an die Arbeitskräfte (mehr dazu vgl. BLUMENTHAL, *Genese des Projekt-Kompetenz-Studiums der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE)*, 2009).

Sie begann in den 60er Jahren mit Georg Pichts Rede über die »deutsche Bildungskatastrophe« (Vgl. PICTH, 1964), in der er an dringende Veränderungen des Bildungssystems appellierte, um durch qualifizierten Nachwuchs die deutsche Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten. Doch wie sollte dieser qualifizierte Nachwuchs aussehen?

Als Reaktion auf eine immer undurchschaubarere Welt, setzte sich ebenso seit Anfang der 60er Jahre die Meinung durch, dass Menschen auch unter Unsicherheit selbstorganisiert und kreativ handeln müssten (Vgl. REINHARDT, 2009). Unter anderem beschrieb Mertens dies 1974 in seiner Rede von Schlüsselqualifikationen (Vgl. MERTENS, 1974). Dies seien Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die es einem Menschen ermöglichen auf unterschiedliche, sich wandelnde Anforderungen reagieren zu können. Der Einzug der Hochtechnologie Ende der 80er Jahre führte wiederum zu neuen Anforderungen an die Mitarbeiter. Der Wettbewerb wurde durch immer kürzere Produktlebenszyklen und Globalisierung größer und forderte von Unternehmen zukünftig in unvorhersehbaren Situationen und unter sich ständig wandelnden Rahmenbedingungen zu handeln (Vgl. FAIX, HOFMANN, BUCHWALD, WETZLER, 1989). Nach Faix und Laier sollten Mitarbeiter diesen Anforderungen durch fachliche, methodische und soziale Kompetenzen begegnen. Im Zusammenspiel dieser drei ergebe sich seine Handlungskompetenz. Sie ermögliche es dem Mitarbeiter komplexe Problemstellungen zu durchschauen und sich erfolgreich in soziale Netze einzubringen (Vgl. FAIX, LAIER, 1989).

Auch die heutige Bildungsdebatte weist in diese Richtung, wie es sich zum Beispiel in Schlüter und Strohschneiders *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung des 21. Jahrhunderts* abzeichnet. Bildung hat die Aufgabe Menschen zu selbstbestimmten und urteilsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen (Vgl. Schlüter in: SCHLÜTER/STROHSCHNEIDER, 2009, 229). Darüberhinaus sollen Wissenschaft und Forschung Menschen für den Arbeitsmarkt qualifizieren, sowie Probleme, mit denen sich Wirtschaft und Gesellschaft konfrontiert sehen, bewältigen (Vgl. Wintermantel in: SCHLÜTER/STROHSCHNEIDER, 2009, 189). Krull (Vgl. Krull in: SCHLÜTER/STROHSCHNEIDER 2009, 203) betont, dass Universitäten heute dem schwierigen Anspruch nachkommen müssen, neben der Forschung, Studenten mit einem Überblickwissen und v. a. Handlungskompetenz auszustatten, damit eben diese Studenten die Welt von morgen phantasiereich und nachhaltig mitgestalten.

Dieser Anforderung kommt das Projekt-Kompetenz-Studium der SHB nach. Beispielhaft kann hier die Rahmenstudienordnung der SHB angefügt werden: »Das grundständige Studium soll den Studierenden die erforderlichen fachlichen Grundlagen, Methoden und Kenntnisse praxisbezogen vermitteln. Das postgraduale Studium soll die in einem Erststudium erworbene Qualifikation der Studierenden zukunftsorientiert und praxisbezogen ergänzen bzw. ausbauen und die Studierenden auf interdisziplinäre Tätigkeiten im internationalen Umfeld vorbereiten. Die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden werden so vermittelt, dass die Studierenden zu disziplinenübergreifender wissenschaftlicher, problemlösungsorientierter Arbeit und zu verantwortungsbewusstem wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Handeln und zur Wahrnehmung

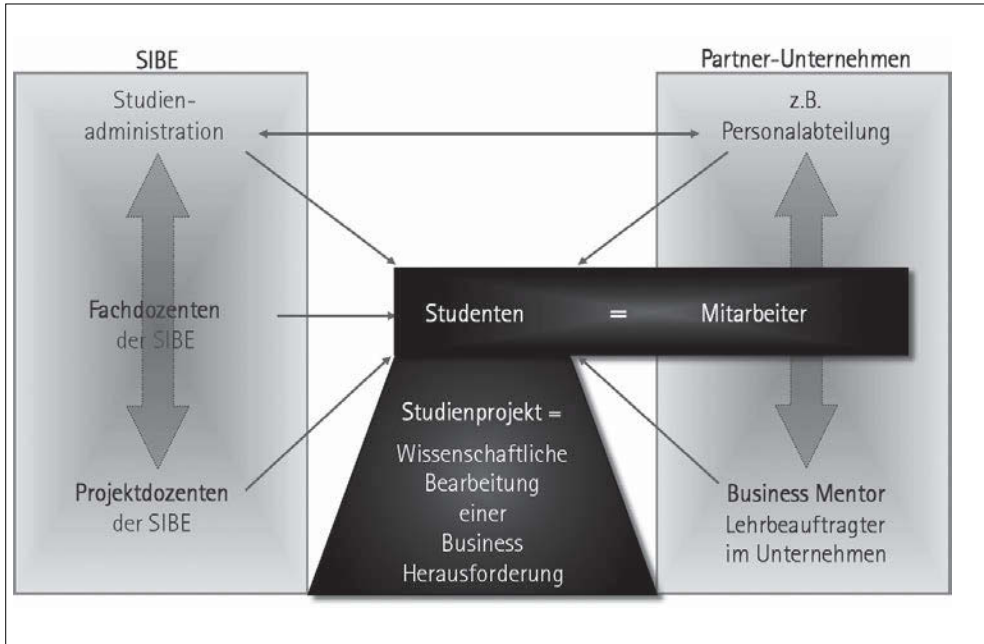
entsprechender Leitungsaufgaben in einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt sind.« Das Ziel des Projekt-Kompetenz-Studiums ist es somit, handlungskompetente Menschen zu befördern, die auf den Arbeitsmarkt vorbereitet sind, Führungsaufgaben erfolgreich übernehmen und Probleme der Gesellschaft und Wirtschaft zukunftsweisend lösen. Dies wird durch praxisbezogene Lehre sowie durch transferorientierte, wissenschaftlich fundierte Projektarbeit und Projektbetreuung der Studierenden erreicht.

Das Projekt-Kompetenz-Studium kommt somit den Zielen Bolognas nach, ist es doch ein wichtiges Instrument des lebenslangen Lernens und fördert in hohem Maße die *Employability*, die Berufsbefähigung.¹ Die Hochschule bietet die Wissensgrundlagen sowie die Rahmenbedingungen und bereitet die Studenten auf den Arbeitsmarkt vor bzw. unterstützt sie nachhaltig in ihrer beruflichen Karriere.

3.2 DER AUFBAU DES STUDIUMS

Während in der traditionellen Ausbildung zwei Protagonisten, Hochschule und Student, miteinander agieren, findet das Projekt-Kompetenz-Studium im Zusammenspiel von Hochschule, Unternehmen und Studenten bzw. Mitarbeiter statt. Im Zentrum aller SHB-Studiengänge steht ein Projekt, dass durch den Studenten während seines Studiums in Zusammenarbeit mit einem Unternehmen bzw. einer Organisation (Non Profit Organisation, öffentlichen Verwaltung u. Ä., nachfolgend auch Unternehmen genannt) realisiert wird. Bei den Master-Studiengängen handelt sich dabei um berufsintegrierte und nicht um berufsbegleitende Studiengänge, denn die Projekte werden am Arbeitsplatz umgesetzt. In der Regel erhalten die Jungakademiker für die Arbeit am Projekt ein Gehalt und das Studium wird vom Unternehmen finanziert. Für die High Performer stellt das Studium und die Arbeit an einem innovativen Projekt eine gezielte und systematische Möglichkeit dar, wertvolle Nutzenbeiträge für das Unternehmen zu generieren und damit die eigene Karriere zu fördern.

Im Gegensatz zum traditionellen Studium haben die Studierenden nicht nur Fachdozenten zur Verfügung – während des gesamten Studiums erfahren die Studenten bei Fragen bezüglich der Projekte Unterstützung durch die Projektdozenten der Hochschule zur Verfügung. Neben dem wissenschaftlichen Profil, weisen die Dozenten (Fach- und Projektdozent) der Hochschule eine hohe Nähe zur unternehmerischen Praxis auf. Der Business-Mentor, meist der im Unternehmen Vorgesetzte mit akademischer Qualifikation, dient ebenso als Ansprechpartner des Mitarbeiters. Er wird den Mitarbeiter unterstützen, denn der Erfolg des Projektes ist auch in seinem Interesse.



2 | Zusammenarbeit von Hochschule, Unternehmen, Studenten/Mitarbeiter

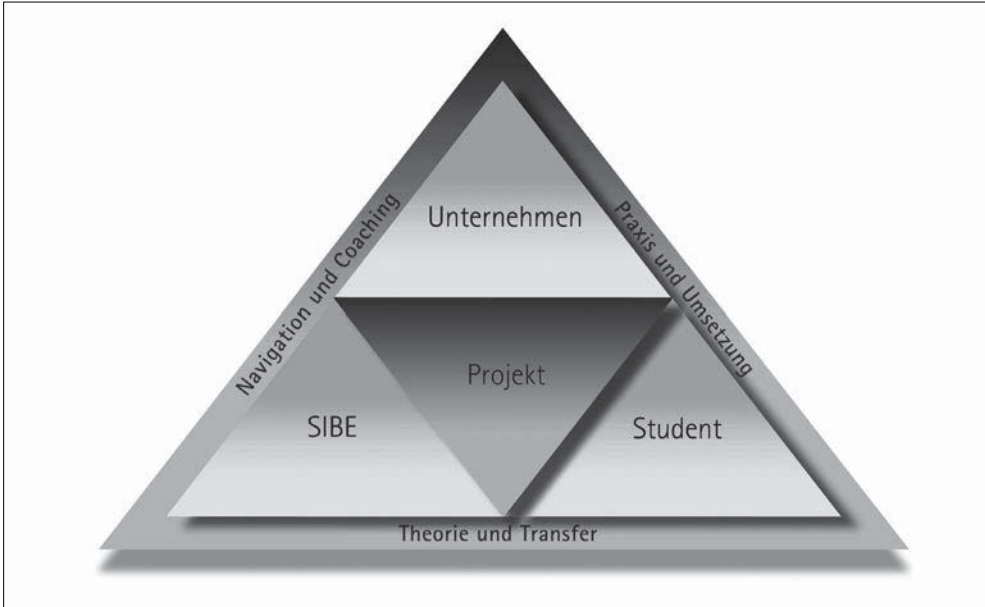
Das Curriculum der Hochschule und die Phasen des Projekts im Unternehmen sind eng aufeinander abgestimmt. Dadurch wechseln sich Seminare und Unternehmensphasen ab und ermöglichen eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis. Neben Soft Skills, wie sozialer und personaler Kompetenz, wird Wissen in Fachseminaren vermittelt. Das Projekt wird durch das Studium systematisch begleitet, es bietet von der Innovationsphase bis zur Implementierung methodisches und theoretisches Know How, das der Geschäftsprojektlogik bzw. Logik eines Business-Plans folgt. Es geht vom Grundlagen-Wissen bis hin zur personalen Entwicklung (Persönlichkeitsbildung). Durch eine zweiwöchige Auslandsstudie erfahren die Studierenden schließlich, wie Auslandsgeschäfte in Wachstumsmärkten funktionieren und welche Chancen diese Märkte für europäische Unternehmen bieten.

1 Mehr Informationen darüber finden Sie u.a. im Anhang unter dem Titel Formulierung und Bewertung von Lernzielen im Projekt-Kompetenz-Studium nach Jens Mergenthaler.



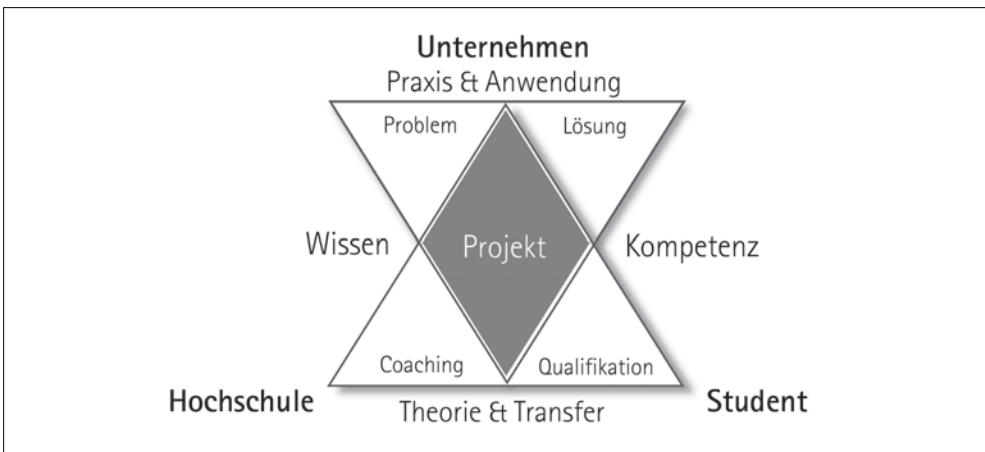
3 | Geschäftsprojektlogik angewandt auf die Studieninhalte

Zunächst wird vor dem Besuch von Seminaren und anderen Präsenzveranstaltungen ein theoretischer Unterbau im Selbst-Studium durch Pre-Readings, Web Based Trainings u. Ä. geschaffen. Hier wird bereits eine erste Transferleistung vorgenommen, die anschließend im Seminar noch vertieft wird. Nach Besuch des Seminars werden die Inhalte in Transferarbeiten auf das eigene Projekt übertragen und die Umsetzung schließlich in Projektstudienarbeiten sowie der Master-Thesis dokumentiert. Die gewonnenen Kenntnisse müssen in der Unternehmenspraxis auf das Projekt angewendet werden. Durch spezielles Coaching und Navigation, ein ständiger ergebnisorientierter Kontrollmechanismus mit Hilfe des strategischen Dreiecks der Unternehmensentwicklung (Vgl. Punkt 3.4), wird der Projekterfolg im Unternehmen sichergestellt.



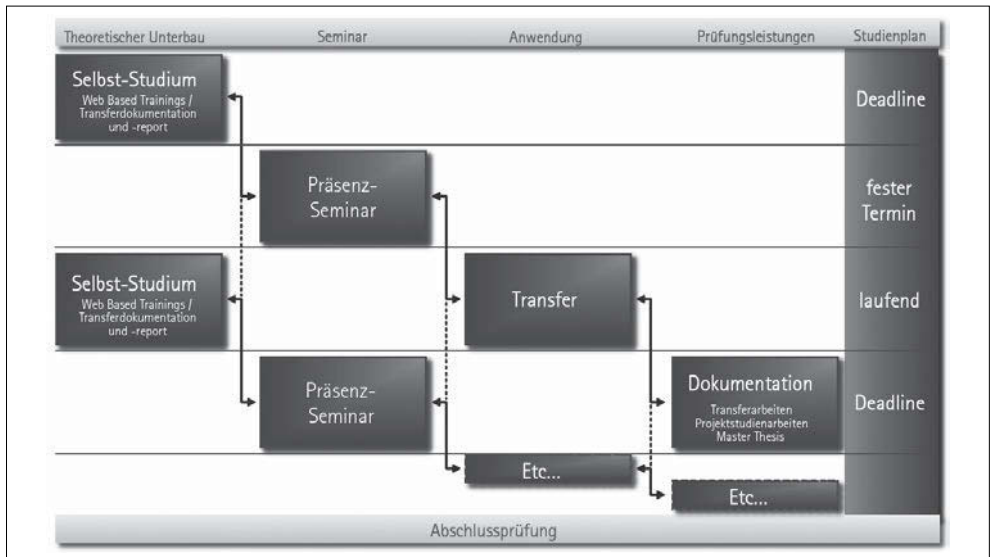
4 | Prozesse im Projekt-Kompetenz-Studium

Das Projekt übernimmt im Studium eine besondere Aufgabe. Es ist mit einer Problemstellung der Praxis verbunden. Es dient als Transferinstrument (Vgl. FRIEDRICHS, 2008). Das erlernte Wissen wird auf die Problematik der Praxis angewandt und führt somit zur Problemlösung. Dadurch werden letztendlich Kompetenzen entwickelt.



5 | Das Projekt-Kompetenz-Studium

Der Prozess der Theorievermittlung und Wissensaneignung, des Transfers und der Praxis wiederholt sich bis zur letzten Abschlussprüfung nach zwei Jahren des Studiums.



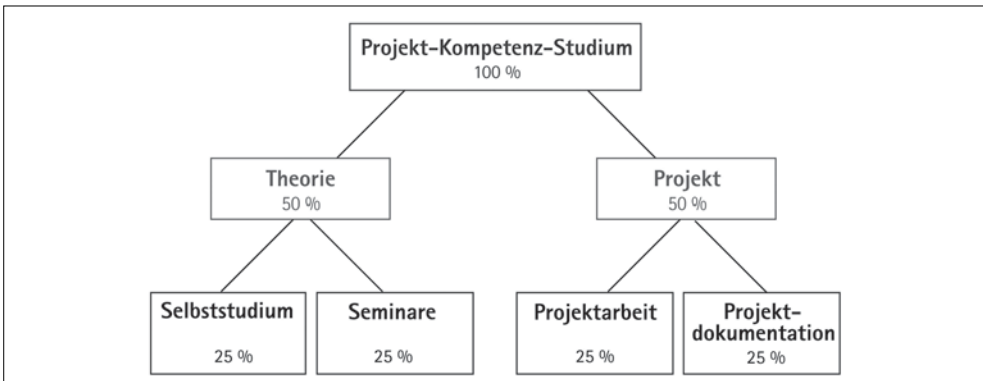
6 | Aufbau des Projekt-Kompetenz-Studiums

Die Hochschule unterstützt die Studenten durch Vermittlung von Wissen, das sie sich im Rahmen von Seminaren, Selbststudium, durch den Einsatz von Web Based Trainings sowie mit Hilfe von Praxis erfahrenen Lehrkräften aneignen können und welches durch Klausuren überprüft wird. Dabei achten die Lehrkräfte darauf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse in den zu vermittelnden Stoff zu integrieren. Qualifikationen werden durch den Einsatz von Lehrmethoden wie Case Studies, aber auch und vor allem durch Transferarbeiten entwickelt. Hierbei findet eine Übertragung der gelernten Methoden auf die eigenen Arbeitsinhalte statt. In der Transferarbeit überlegen sich die Studenten, warum und wie sie welche Methoden auf ihr Projekt (in ihrem Unternehmen) anwenden möchten. Durch die Arbeit am Projekt schließlich, müssen sich die Studenten realen Management-herausforderungen der unternehmerischen Praxis stellen und entwickeln über Erfahrungslernen und Erfahrungshandeln ihre Kompetenzen. Die Studenten müssen in offenen Situationen handeln und unter Unsicherheit eigenverantwortlich Entscheidungen treffen. Durch diese emotionale Labilisierung wird die Kompetenzentwicklung systematisch gefordert und gefördert. In den Projektstudienarbeiten sollen die Studenten dokumentieren, wie die jeweilige Ausgangssituation, die Rahmenbedingungen, die Ziele des Projektes bzw. des Projektabschnittes und die gewählte Strategie definiert werden, wie sich der Maßnahmeneinsatz auf das Projekt ausgewirkt hat und welcher Erfolg und Nutzen für das Unternehmen daraus erzielt wurde. Neben der methodisch-wissenschaftlich korrekten Erarbeitung des Projektes werden die Umsetzung der Problemlösung und das erzielte Ergebnis bewertet.



7 | Wissen, Qualifikation, Kompetenz im Projekt-Kompetenz-Studium

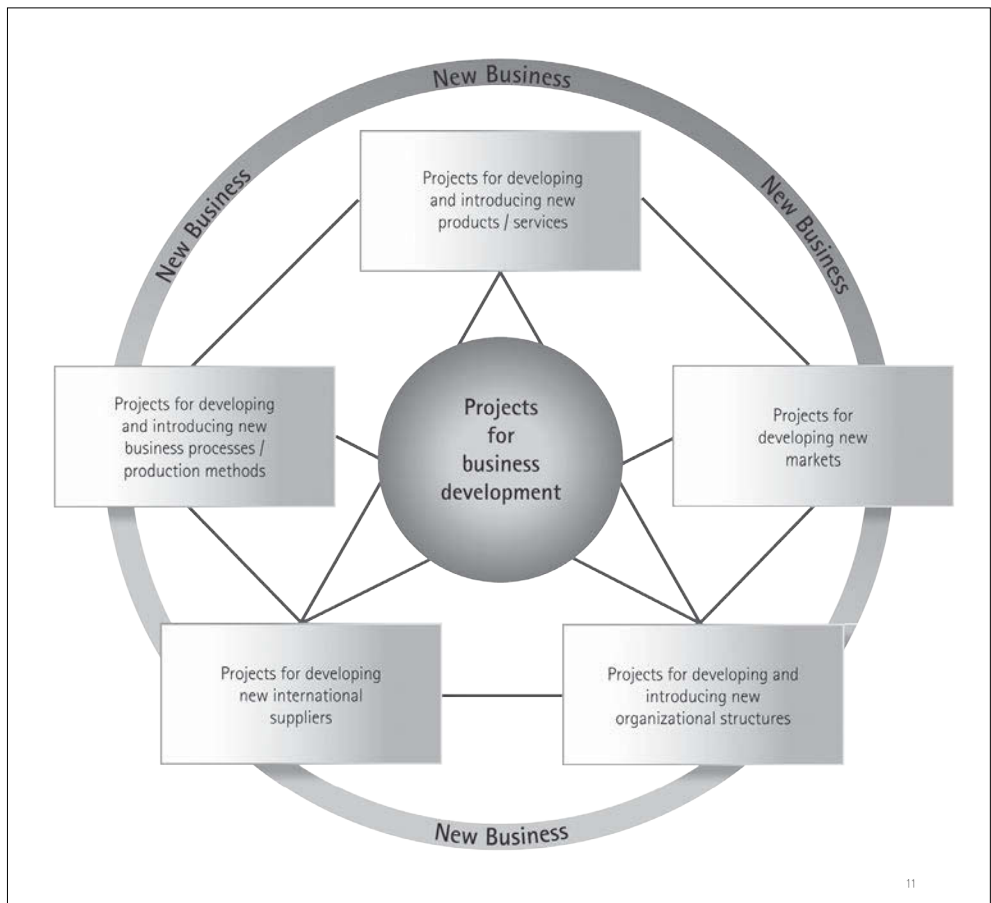
Idealtypisch besteht das Projekt-Kompetenz-Studium somit zur einen Hälfte aus einem Theorie- und zur anderen Hälfte aus einem Projekt-Teil. Der Anteil der Seminare im Theorie-Teil beträgt 50 Prozent, das Selbststudium nimmt ebenso 50 Prozent ein. Der Projekt-Teil untergliedert sich zu 50 Prozent in direkte Projektarbeit und zu 50 Prozent in Projektdokumentation.



8 | Idealtypischer Aufbau des Projekt-Kompetenz-Studiums nach Faix und Schulten

3.3 DIE CHARAKTERISTIKA DES STUDIENPROJEKTES

Im Zentrum des Studiums stehen innovative Projekte des New Business. Dies sind nach Schumpeter (Vgl. SCHUMPETER, 1997) Projekte, die zur Entwicklung neuer Geschäftsmöglichkeiten dienen. Nur durch Entwicklung neuer Geschäfts-möglichkeiten, durch Innovationen, und deren wirtschaftlich erfolgreichen Realisierung können Unternehmen auf dem internationalen, sich ständig wandelnden Markt gegen die Vielzahl von Konkurrenten bestehen. Innovationen reichen hier von der Entwicklung und Einführung neuer Produkte und Dienstleistungen, über die Erschließung neuer Absatzmärkte, die Einführung neuer wettbewerbsfähiger Organisationsstrukturen, Entwicklung und Einführung neuer wettbewerbsfähiger Geschäftsprozesse oder Produktionsmethoden bis hin zum Aufbau neuer internationaler Lieferantenbeziehungen bzw. neuer Quellen für Rohstoffe oder Halbfabrikate.



Im Projekt-Kompetenz-Studium übernehmen Jungakademiker essentielle Teilprojekte, High Performer tragen die Verantwortung für gesamte Projekte des New Business. Beispielsweise entwickeln die Studenten Marketing und Vertriebs-Konzepte, sie führen Markt-Analysen durch, bauen den After Sales für die Einführung eines neuen Produktes in gegebenenfalls einem neuen Markt auf. Für die Erschließung neuer Märkte sind die Studenten mit der Entwicklung und Umsetzung von Business-, oder aber Marketing- und Vertriebsplänen betraut. Sie können auch damit beauftragt werden, die Strukturen im Betrieb zu verschlanken, oder im Bereich von Megers & Acquisitions zu arbeiten und somit zur Einführung neuer Organisationsstrukturen beizutragen. Die Optimierung von Geschäftsprozessen, der Aufbau neuer Produktionsbereiche, die Steigerung der Produktivität, aber auch der Aufbau neuer Lieferanten können ihre Aufgaben im Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums sein.

Ausgewählte Projekte werden in der periodisch erscheinenden Reihe *Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice* (Vgl. FAIX et al., 2006, 2008 a, b) publiziert und stehen Studierenden, Dozenten, Absolventen, Unternehmen und allen anderen Interessenten zur Verfügung.

Zur Bearbeitung der Projekte schlagen die Unternehmen entweder eigene Mitarbeiter mit hohem Potential vor oder der Personaldienstleister der SIBE² vermittelt den Unternehmen Kandidaten, die für die Bearbeitung des Projektes besonders geeignet erscheinen. Unternehmen erstellen dazu zu Beginn der Kooperation ein Projektprofil, in dem sie das geplante Vorhaben und die Anforderungen an den Studierenden detailliert beschreiben (Vgl. MEYER-GUCKEL/SCHÖNFELD/SCHRÖDER/ZIEGELE, 2008, 105). Um den richtigen Kandidaten an das Unternehmen weiterzuvermitteln, durchlaufen die Studierenden ein mehrstufiges Auswahlverfahren. Dabei werden zunächst die Bewerbungsunterlagen gesichtet, danach absolvieren die Bewerber ein Assessment-Center mit Gruppenübungen, Englischtests und Einzelinterviews. Abschließend wird der Kompetenz-Diagnostik und Entwicklungs-Test, kurz KODE®, angewandt und mit einem Management-Anforderungsprofil abgeglichen (Vgl. Punkt 3.5).³ Schließlich unterbreitet die SIBE den Unternehmen verschiedene Kandidatenvorschläge und das Unternehmen kann nach persönlichen Vorstellungsgesprächen den geeigneten Bewerber auswählen.

Sowohl die Studierenden als auch die Unternehmen haben prinzipienbedingt hohes Interesse am Erfolg der Projekte. Die Studierenden bauen durch die Arbeit an wirtschaftlich relevanten und vor allem realen Projekten ihre Kompetenzen systematisch und wissenschaftlich fundiert auf. Sie sind mit unüberschaubaren, offenen, komplexen und dynamischen Herausforderungen konfrontiert. Gleichzeitig vergrößern die Studierenden ihre Karrierechancen, haben sie doch durch die

2 Saphir Deutschland GmbH, www.saphir-deutschland.de.

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

Arbeit an wichtigen Projekten einen entscheidenden Nutzenbeitrag geleistet und ihre Relevanz für die Unternehmen bewiesen. Die Unternehmen haben neue Geschäftsmöglichkeiten entwickelt, neue kompetente Mitarbeiter rekrutiert bzw. vorhandene Mitarbeiter in ihrer Kompetenz weiterentwickelt. Sie haben einen Erlös aus dem Projekt erzielt, der in der Regel die Kosten hierfür bei weitem übersteigt und zu Gewinn im projektgebenden Unternehmen führt.

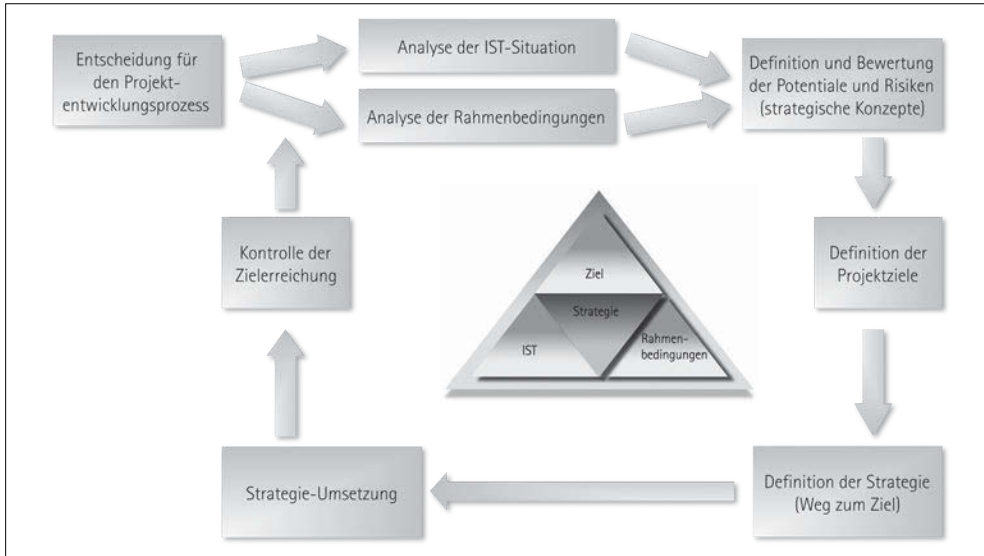
3.4 DAS STRATEGISCHE DREIECK DER UNTERNEHMENSENTWICKLUNG

Da die Projekte des New Business zur Unternehmensentwicklung beitragen, wird im Studium innerhalb der SIBE das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung (Vgl. FAIX/BUCHWALD/WETZLER, 1994 und FAIX/RASNER/SCHUCH, 1996) systematisch angewandt. Bei der Unternehmensentwicklung spielen unternehmerische Ziele als Entscheidungskriterium eine zentrale Rolle. Diese können jedoch erst sinnvoll definiert werden, wenn die Ist-Situation und die Rahmenbedingungen analysiert sind. Es müssen also neben der eigenen gegenwärtigen Situation, Umweltfaktoren, die gegebenenfalls Einfluss auf die eigene zukünftige Situation haben, beachtet werden. Auf Basis dieses Wissens können und müssen für das Unternehmen kurz-, mittel- und langfristige Ziele formuliert werden. Um bei gegebenen Rahmenbedingungen vom Ist-Zustand zum Ziel zu kommen, muss ein entsprechender Weg zum Ziel – eine Strategie – definiert werden.



Dieses Dreieck lässt sich auf verschiedene Aspekte des Studiums wie die Entwicklung des Projektes, die Kompetenzen und somit auch auf die personale Entwicklung anwenden.

Hier soll dieser Vorgang beispielhaft zum einen an der Entwicklung des Projektes und zum anderen an der Entwicklung der personalen Kompetenz erklärt werden. Die personale Kompetenz wird in Punkt 3.5 betrachtet.



11 | Der Projektentwicklungsprozess

Nach der Projektdefinition, die zwischen Hochschule, Studierenden und Business-Mentor stattfindet, müssen die Studenten die Analyse der Ist-Situation vornehmen. Dazu nutzen die Studenten verschiedene Analyse-Tools, die sie im Rahmen des Studiums vorgestellt bekommen und auf das eigene Projekt anwenden. Sie sollen es ihnen ermöglichen, ein möglichst klares und aussagekräftiges Bild des Ist-Zustandes zu machen.

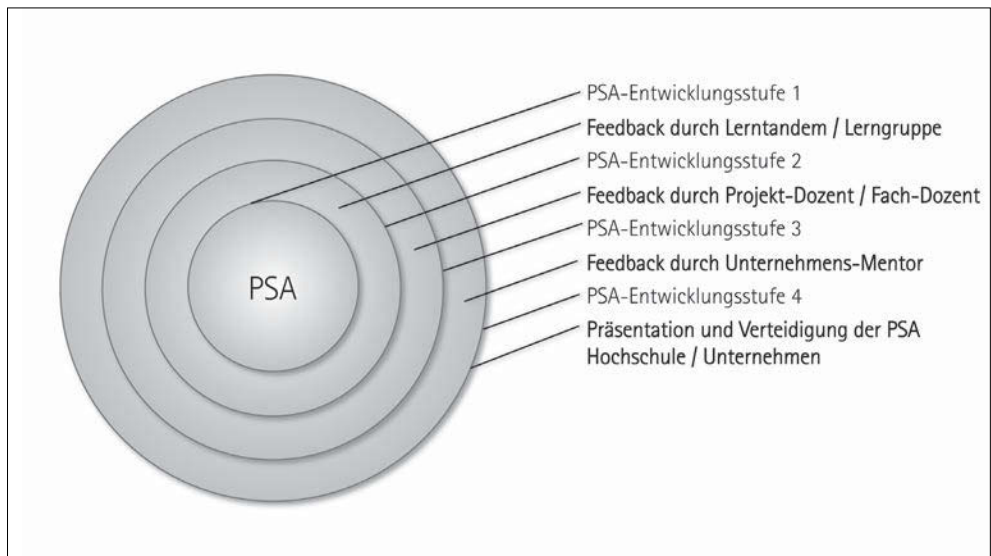
Ebenso müssen die Rahmenbedingungen analysiert werden. Dabei wird zwischen einer unternehmensprojektbezogenen und einer allgemeinen Umfeldanalyse unterschieden. Zur ersten Gruppe zählen Faktoren, die unmittelbare Folgen auf das Projekt haben. Bei der Umfeldanalyse sollten neben ökonomischen auch politische, soziale und technologische Einflussfaktoren bedacht werden.

Schließlich werden die Ergebnisse der Ist-Situation und Rahmenbedingungen noch einmal zusammenfassend als Potentiale und Risiken in Form verschiedener strategischer Konzepte wie zum Beispiel der SWOT-Darstellung (Vgl. LOMBRISER, /ABPLANALP, 1998) veranschaulicht.

Davon ausgehend können die eingangs formulierten Projektziele konkretisiert und SMART (spezifisch, messbar, aktionsorientiert, realistisch, terminierbar, vgl. FAIX et al., 2008 a) definiert werden.

Zur Erreichung dieser Ziele müssen die Studierenden eine Strategie ausarbeiten. Dabei müssen sie aus dem Portfolio an Maßnahmen, diejenigen auswählen, die den höchsten zielgerichteten Wirkungsgrad aufweisen. Mit Hilfe der Vester'schen Vernetzungsmatrix, die den gegenseitigen Wirkungsgrad von verschiedenen Maßnahmen ermittelt, können die Studenten die wesentlichen Maßnahmen herausfiltern. Sie gehen in seinen Aktionsplan, in seine Strategie, ein. Daraufhin folgt die Umsetzung der Strategie, die auch in den Projektstudienarbeiten dokumentiert wird.

Durch die Projektstudienarbeit, die in Lerntandems, durch Projekt-Dozenten sowie Business-Mentoren besprochen und schließlich an der Hochschule und im Unternehmen präsentiert und »verteidigt« (kontrovers, ergebnisorientiert diskutiert) wird, erhalten die Studenten immer wieder konstruktives Feedback. Die Partner in den Lerntandems lernen auf diese Weise andere Projekte kennen und können so ihre interdisziplinären Kenntnisse noch zusätzlich erweitern.



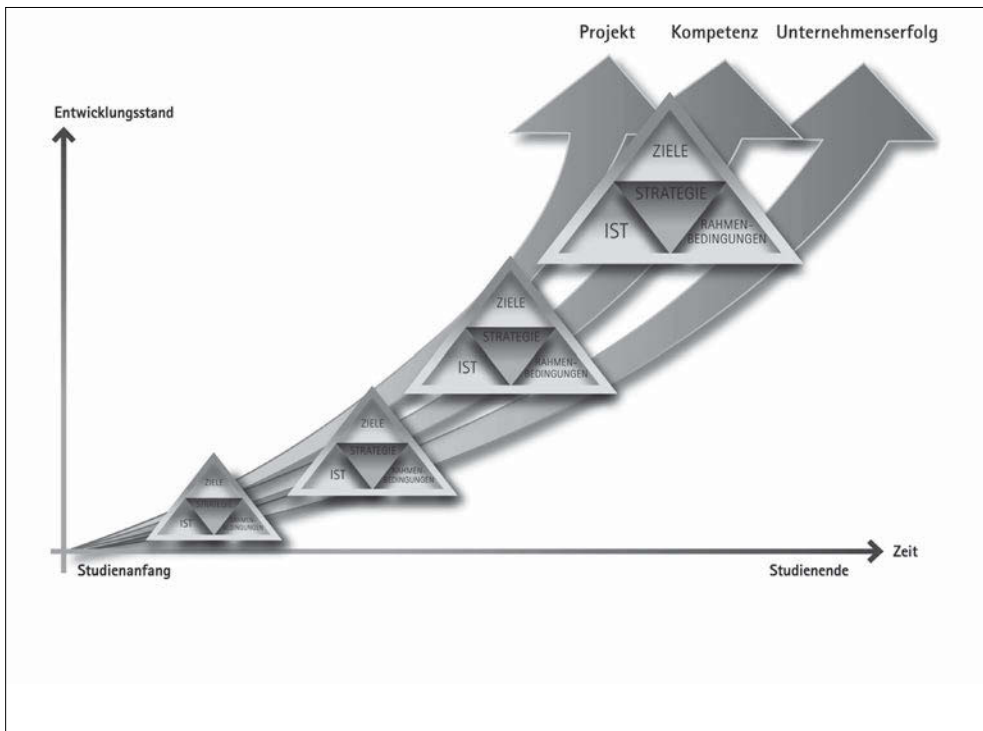
12 | Projektstudienarbeit (PSA)

Die Projektstudienarbeit ist somit auch ein wichtiges Mittel der Zielerreichungskontrolle.

Dieser Prozess der Analyse der Ist-Situation und Rahmenbedingungen, der Definition realistischer Ziele und die Auswahl der wirkungsvollsten Maßnahmen, bis hin zur Umsetzung und Zielerreichungskontrolle wiederholt sich immer wieder.

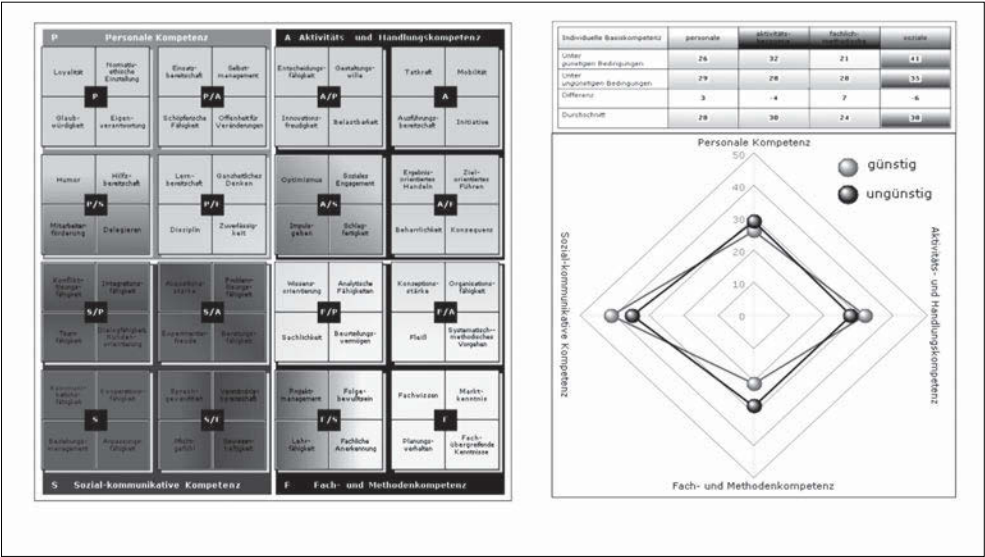
Die Studenten sind dazu angehalten den Projektstatus monatlich festzuhalten. Somit können die Studierenden, ausgehend von neuer Ist-Situation und Rahmenbedingungen, ihre Projektstrategie kontrollieren, gegebenenfalls ändern und den Projekterfolg erhöhen.

Durch die periodische, z. B. monatlich wiederholte Anwendung des Prozesses auf das Projekt, wird es den Studenten ermöglicht den Überblick zu behalten sowie rechtzeitig und effektiv zu lenken. Nur durch die ständige Anwendung im Studium wird das strategische Dreieck zu einem Werkzeug, das in die Routine eines Managers eingeht. Es hilft ihnen den Status ihrer Projekte, ihrer Kompetenzen und personalen Entwicklung sowie ihrer Karriere transparent zu machen und an den wirkungsvollsten Maßnahmen zur Zielerreichung zu arbeiten.



3.5 DIE PERSONALE KOMPETENZENTWICKLUNG

Der KODE®-Kompetenztest, der von John Erpenbeck in Zusammenarbeit mit Volker Heyse und Horst G. Max entwickelt wurde (Vgl. ERPENBECK/HEYSE/MAX, 2000), wird vor Beginn des Studiums bei den Bewerbern angewandt. Er analysiert die Ausprägung der Meta-Kompetenzfelder, d. h. der personalen, sozial-kommunikativen, aktivitätsbezogenen und fachlich-methodischen Kompetenzen (Vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL, 2007, 490). Dabei wird ihre Entwicklung unter günstigen und ungünstigen Bedingungen betrachtet.



14 | Kompetenztest nach Erpenbeck, Heyse, Max

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

Während des Studiums können die Studierenden die Entwicklung ihrer Kompetenzen verfolgen und gezielt verbessern. Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung lässt sich somit auch auf die Kompetenzentwicklung übertragen. Dank des vor dem Studium durch Selbsteinschätzung erstellten Kompetenzprofils kann eine Ist-Situation ermittelt werden. Ausgehend von dieser Ist-Situation und unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen können die Studierenden Strategien zur Erreichung der eigenen Ziele, wie zum Beispiel den Ausbau ihrer Management-Kompetenzen, entwickeln. Dabei können sie sich an den Manageranforderungen, den 16 Teilkompetenzen, orientieren. Während des Studiums erfolgen mehrere Selbst- und Fremdeinschätzungen durch Kommilitonen, Kollegen und Vorgesetzte. Mit Hilfe dieser Kompetenzmessungen sind nicht nur eine erste Erfolgskontrolle, eine Neudefinition der Ist-Situation und eine Änderung der Strategie möglich, sie helfen auch bei der Analyse von Selbst- und Fremdbild. Der fortwährende Kreislauf führt damit zur systematischen Kompetenzweiterentwicklung der Studierenden.

Ähnlich verhält es sich auch bei Abschluss des Studiums. Hier wird ein Kompetenz-Profil für den Absolventen des Projekt-Kompetenz-Studiums entwickelt. Ein Zertifikat gibt über die tatsächliche Ausprägung der Kompetenzen des Absolventen im Rahmen des Soll-Kompetenzkorridors Auskunft.



ZERTIFIKAT

Herr Max Mustermann
 geboren am 01. 01. 1975 hat im November 2007 an der
 STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN und dem CeKom Baden-Württemberg
 den Management-Kompetenz-Test (MKT®)
 durchgeführt und dabei folgendes Resultat erzielt:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Eingebildetes Handeln												
Lernfähigkeit												
Kommunikative Fähigkeiten												
Problemlösungsfähigkeit												
Zustimmungsfähigkeit												
Entscheidungsfähigkeit												
Strukturalenken												
Kommunikationsfähigkeit												
Sollstärke												
Glaubwürdigkeit												
Strukturalenken												
Konfliktfähigkeit												
Teamfähigkeit												
Abschlussfähigkeit												
Selbstbewusstsein												
Interkulturelle Kompetenz												

Er hat die notwendigen Kompetenzen zur Ausübung einer
Position im
Management
nachgewiesen



STEINBEIS-UNIVERSITÄT BERLIN
SAPHIR-KOMPETENZ ZERTIFIKAT

Geschäftsführer
der SAPHIR-KOMPETENZ
GmbH



Peter Wittmann



Wissenschaftl. Direktor
der CeKom
Baden-Württemberg



Prof. Dr. Jochen Eigenbeck



SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS
AND ENTREPRENEURSHIP
STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN

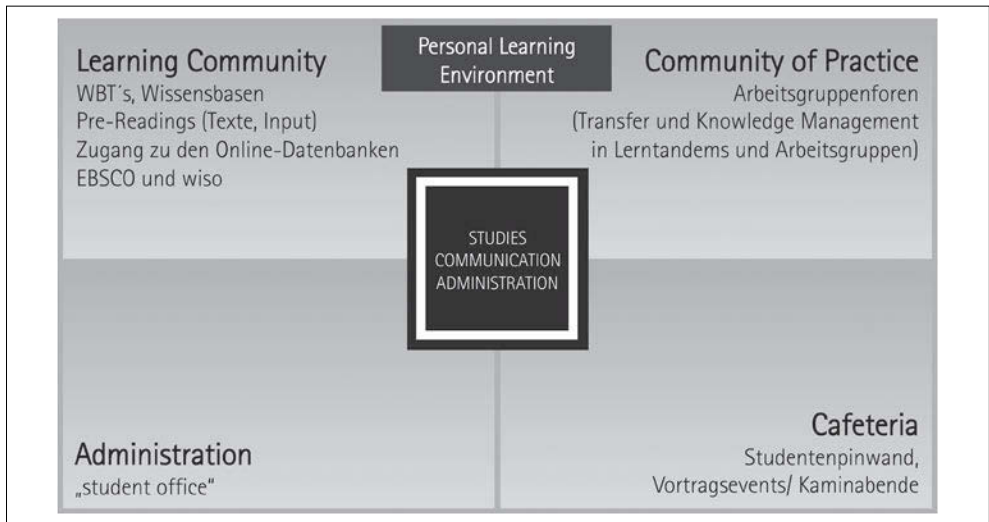
Direktor
der SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND
ENTREPRENEURSHIP (SIB&E)



Prof. Dr. Werner G. Faix

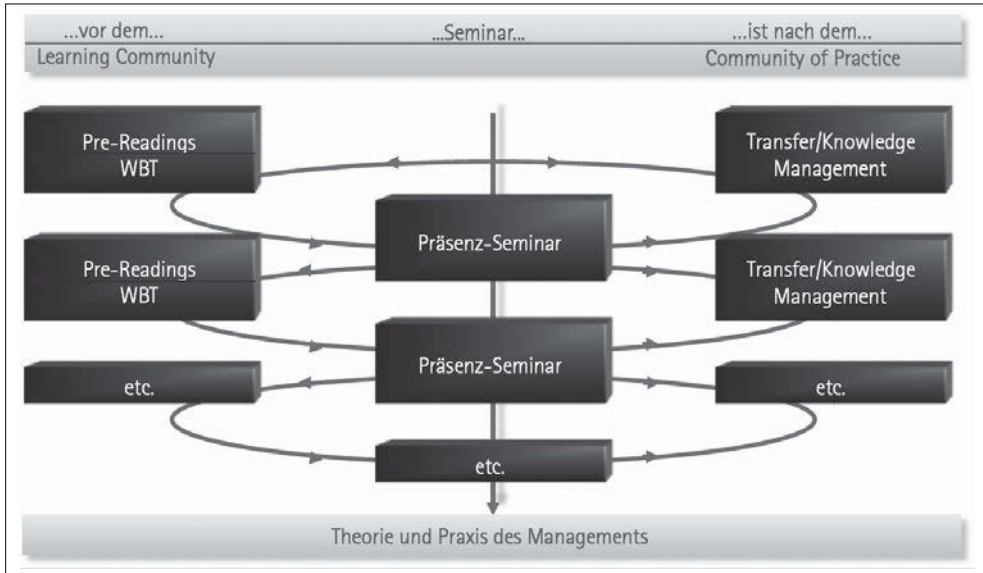
3.6 BLENDED LEARNING

Blended Learning beschreibt die Verbindung von Präsenzveranstaltungen und E-Learning, einem Internet-gestützten Lernsystem. Diese Kombination erfolgt im Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums durch den sogenannten *E-Campus*.



16 | E-Campus

In der *Learning Community* werden die Präsenz-Seminare durch Pre-Readings, in den *E-Campus* eingestellte Texte, und Web Based Trainings vorbereitet. Mittels Web Based Trainings können sich die Studenten die theoretischen Wissensgrundlagen, die für den anschließenden Besuch von Seminaren nötig sind, aneignen. Diese Trainings funktionieren nach den neuesten Erkenntnissen der Wissensvermittlung wie *Learning by Doing* und *Trial and Error*. In den Trainings werden den Studenten Fragen und Aufgaben gestellt, sie lernen somit durch deren Beantwortung und Bearbeitung. Falls sie eine Antwort nicht parat haben, öffnet sich das entsprechende Kapitel der Sekundärliteratur und die Studenten können so Hintergrundinformationen erhalten. Durch die vorhergehende Wissensvermittlung werden die Präsenzseminare von der Wissensvermittlung entlastet. Durch bestimmte Arbeitsaufträge in der *Learning Community* beginnt der Transfer bereits vor dem Seminar. In der *Community of Practice* findet eine Nachbereitung der Seminare statt. Die *Community of Practice* enthält Aufgabenstellungen, die entweder in Lerntandems oder Lern- bzw. Arbeitsgruppen bearbeitet werden müssen. Dabei verfügt jede Arbeitsgruppe über ihr eigenes zugangskontrolliertes Forum. Hier werden Transferarbeiten und Projektstudienarbeiten eingestellt und diskutiert, bevor sie den Dozenten und Business-Mentoren übermittelt werden. Auch können Projekttagebücher erstellt werden. In der *Community of Practice* steht also die Übertragung der erlernten Inhalte auf das Projekt im Mittelpunkt.



17 | Blended Learning

Fragen zu Seminarplänen, -unterlagen, Noten u. Ä. werden ebenso über den *E-Campus* im Bereich Administration beantwortet. Aber es gibt auch eine »Cafeteria«, die ähnlich wie eine echte Cafeteria dem Informationsaustausch dient. Hier gibt es eine Pinnwand für allgemeine Bekanntmachungen und Foren zum Informationsaustausch.

3.7 DIE VORTEILE DES PROJEKT-KOMPETENZ-STUDIUMS

Das Projekt-Kompetenz-Studium führt zu einer win-win Situation für Studierende wie auch Unternehmen.

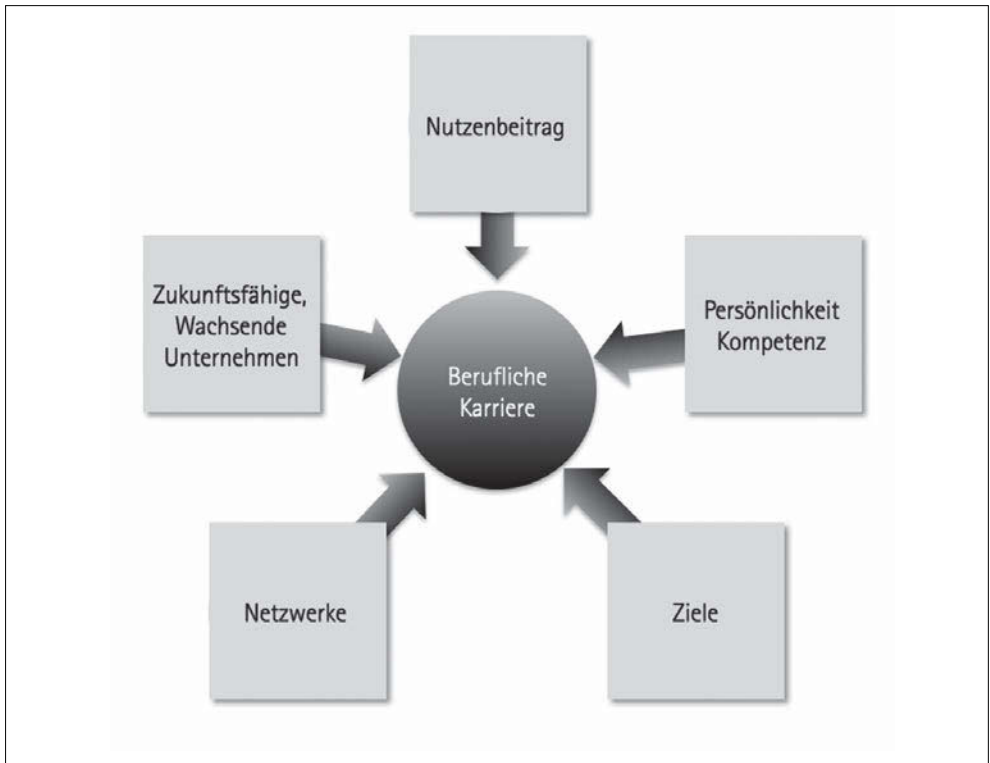
Für Studierende bringt das Projekt-Kompetenz-Studium folgende Vorteile:

- Die Studenten arbeiten in wachsenden und zukunftsfähigen Unternehmen, denn nur eben diese Unternehmen konzipieren Projekte, die zum Aufbau neuer Geschäftsmöglichkeiten dienlich sind.
- Die Studenten übernehmen die Arbeit an unternehmensrelevanten Projekten und leisten so einen wesentlichen Nutzenbeitrag zum Unternehmens- bzw. Organisationserfolg. Dadurch sichern sie ihre (inner-)betriebliche Zukunft und bauen ihre Karriere aus.
- Durch das Studium haben speziell die High Potentials (die Jungakademiker) und die High Performer (mit entsprechender Berufserfahrung) die Möglichkeit die Ausprägung

ihrer Kompetenzen kennenzulernen und Management-Kompetenzen gezielt zu entwickeln. Das Studium fördert somit die personale Entwicklung und den Ausbau der Persönlichkeit.

- Gleichzeitig sind die Studenten aufgefordert, die Ziele des Projektes sowie eigene Ziele wie die personale Entwicklung und die Karriere zu definieren. Sie dienen ihnen als klarer selbstdefinierter Orientierungsrahmen und ermöglichen eine erfolgreiche Strategie zur Zielerreichung.
- Während des Studiums bauen die Studenten breite Netzwerke auf. Sie lernen neben dem zukünftig sehr wichtigen Netzwerk der Studiengruppe und deren Unternehmen, das Alumni-Netzwerk und das internationale Netzwerk des Steinbeis-Verbundes aus Wissenschaft und Wirtschaft kennen.

Studenten können dank dieser Aspekte im Projekt-Kompetenz-Studium ihre berufliche Karriere und den Unternehmenserfolg nachhaltig beeinflussen.

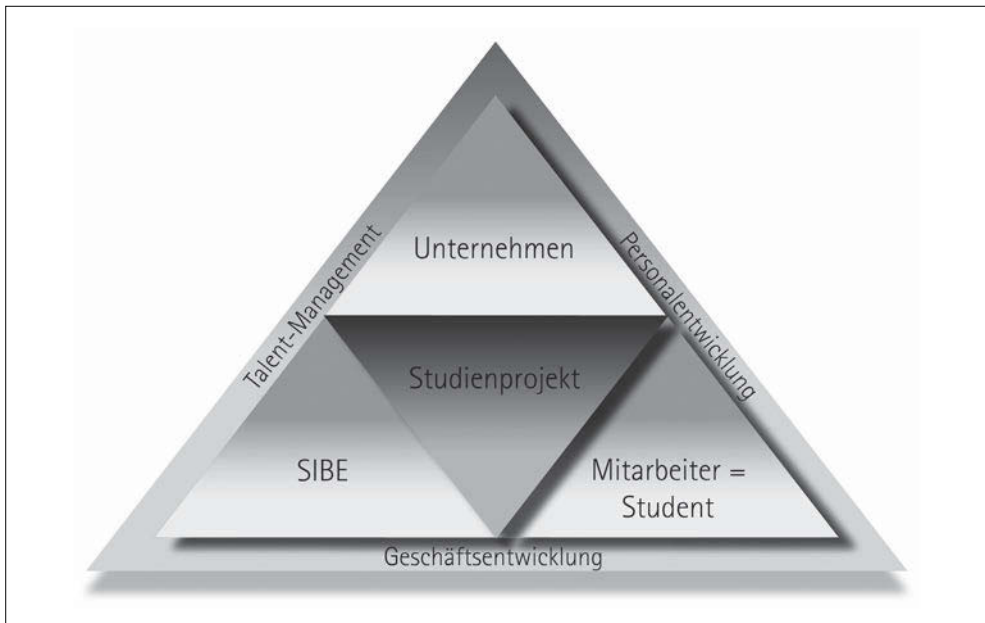


Zum Ende des Studiums kann der Jungakademiker zweijährige Berufserfahrung vorweisen und wird durch die Arbeit am eigenen Projekt schließlich zur attraktiven Nachwuchsführungskraft bzw. zum attraktiven High Performer.

Die in das Studium eingestiegenen High Performer haben einen zusätzlichen systematischen Nachweis für ihre High Performance erbracht und fördern ihre Karriere damit unmittelbar.

Unternehmen profitieren gleichermaßen vom Projekt-Kompetenz-Studium:

- Durch das Projekt im berufsintegrierten Master-Studium kann ein Unternehmen neue Geschäftsmöglichkeiten (siehe Punkt 3.3) und der Mitarbeiter sich selbst erfolgreich weiterentwickeln.
- Die Hochschule übernimmt das Talent-Management, welches von der Bedarfsplanung über die Rekrutierung, Einstellung und Qualifizierung bis hin zur Bindung der Studenten geht.
- Das Projekt-Kompetenz-Studium nimmt dem Unternehmen die Personal- bzw. Führungskräfteentwicklung mit nachhaltiger Wirkung ab.



- Während professionelle Rekrutierung und Personalentwicklung durch die Human Ressource-Abteilungen sowie durch Externe meist mit hohen Kosten verbunden sind, treten die Kosten des Projekt-Kompetenz-Studiums durch die Gewinnung von neuen Geschäftsmöglichkeiten in den Hintergrund. Der Erlös, der aus den Projekten hervorgeht, übersteigt in der Regel die Kosten bei weitem und führt zu Gewinn im Projekt-gebenden Unternehmen.
- Der Jungakademiker bzw. High Performer kann am Erfolg eines ganzheitlich unternehmensrelevanten Projekts beurteilt werden, das Projekt-Kompetenz-Studium stellt somit einen ganzheitlichen Ansatz der Personalbeurteilung dar.
- Traditionelle Führungskräfteentwicklung schließt meist mit einem Assessment-Center ab und generiert so ausschließlich Gewinner und Verlierer. Das Projekt-Kompetenz-Studium bietet eine Leistungs- und Kompetenzbeurteilung in einem realen Umfeld und an einem realen Projekterfolg. Es ist somit sehr viel aussagekräftiger. Folglich ist das Resultat für Unternehmen, wie auch für die Teilnehmer/Führungskräfte nachvollziehbar.

Der Erfolg des Konzeptes ist an den aktuellen Studentenzahlen und Unternehmenskooperationen ablesbar. Zurzeit arbeitet die SIBE mit mehr als 300 Unternehmen zusammen und betreut mehr als 540 Studenten. Seit den ersten postgradualen Studiengängen im Jahre 1995 besuchen bzw. besuchen mehr als 1300 Studenten die SIBE, sie kann also auf tiefgreifende Erfahrungen im Bereich der postgradualen Studiengänge zurückgreifen. Nach Abschluss des Studiums erhalten fast alle Jungakademiker Übernahme- bzw. Jobangebote, High Potentials erhalten konkrete Karriereangebote.

4 FAZIT

Die SHB kommt dem immer größer werdenden Bedarf nach kompetenten Mitarbeitern und Führungskräften in Unternehmen bzw. Organisationen mit Hilfe ihres Projekt-Kompetenz-Studiums entgegen.

Das Projekt-Kompetenz-Studium vermittelt Wissen, baut Qualifikationen auf und entwickelt Kompetenzen.

Wissen, Qualifikation und Kompetenz im Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin

Wissen:

Basierend auf der Definition des Europäischen Leitfadens zur erfolgreichen Praxis im Wissensmanagement (European Commission, Directorate 2004) ist Wissen zu verstehen als die Kombination von Daten und Informationen, unter Einbeziehung von Expertenmeinungen, Fähigkeiten und Erfahrung, mit dem Ergebnis einer verbesserten Entscheidungsfindung.

Die Aneignung von Wissen geschieht im Master-Studium im Rahmen von Seminaren, Selbststudium sowie Web Based Trainings und durch den Einsatz von praxiserfahrenen Lehrkräften.

Qualifikation:

Ein weiterer relevanter Schritt in der Entwicklung der Master-Studierenden ist der Aufbau von Qualifikationen.

Qualifikationen bezeichnen klar zu umreiße Komplexe von Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können.

Hierfür sind die Transferarbeiten und Cases der im Master-Studium eingesetzten Leistungsnachweise ein Beispiel.

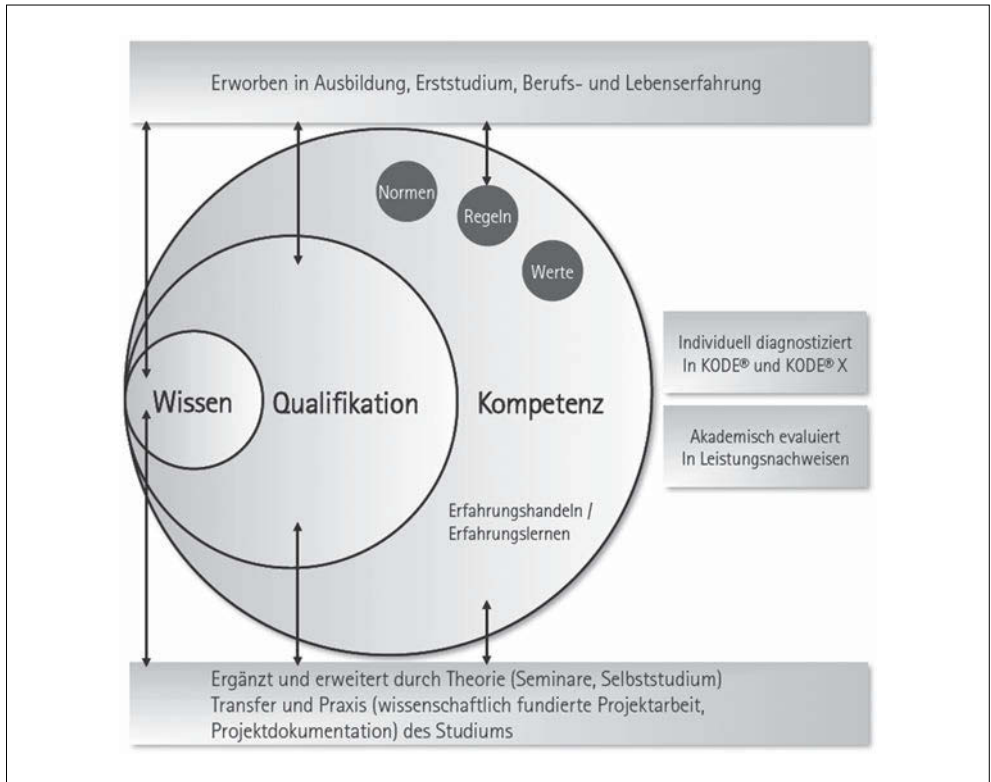
Kompetenz:

Über diese üblicherweise in Master-Studiengängen zur Anwendung kommenden Methoden entwickelt die Steinbeis-Hochschule Berlin in ihren Master-Studiengängen gezielt die Kompetenzen der Studierenden. Kompetenzen sind dabei zu verstehen als die Fähigkeiten von Handelnden, sich in offenen und unüberschaubaren komplexen und dynamischen Situationen selbst organisiert und kreativ zurecht zu finden. Die Master-Studiengänge der SHB fordern und fördern durch die Bearbeitung realer Managementherausforderungen der unternehmerischen Praxis systematisch das Erfahrungslernen und Erfahrungshandeln der Studierenden.

Nur durch die Anwendung von Wissen und Qualifikation auf ein reales Projekt im realen Berufsalltag entsteht per Definition Kompetenz. Kompetente Absolventen der Steinbeis-Hochschule Berlin zeichnen sich durch ihre besondere Berufsfähigkeit aus.

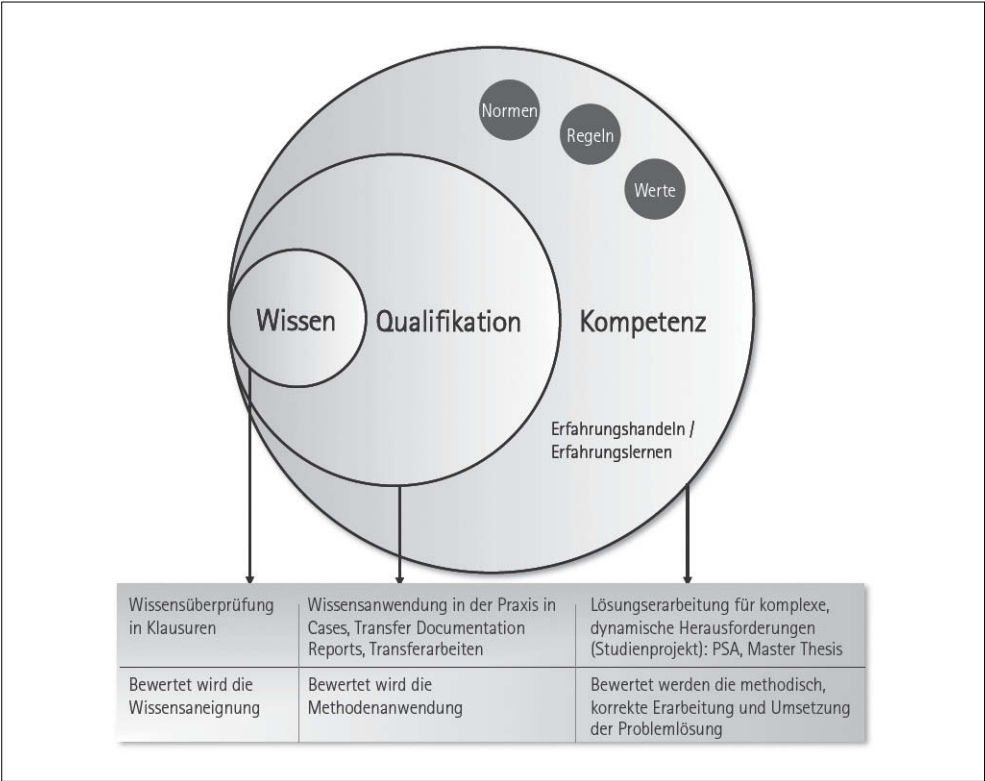
20 | Wissen, Qualifikation, Kompetenz

Das Studium baut auf dem bereits vorhandenen Wissen, den Qualifikationen und den Kompetenzen der Studenten auf und ergänzt sowie erweitert diese wesentlich.



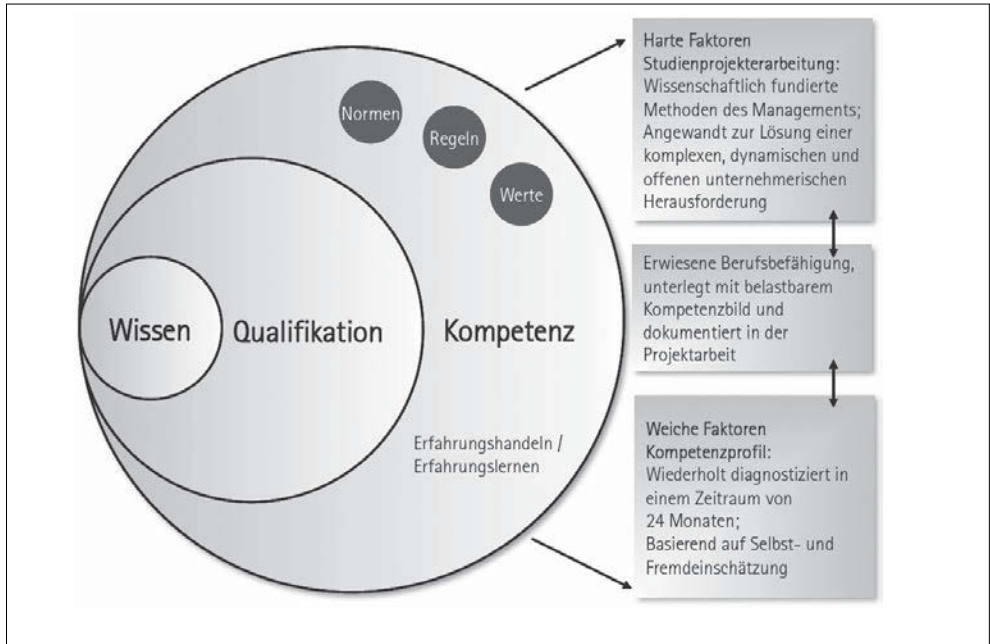
21 | Phasen des Wissens- und Qualifikationserwerbs sowie Kompetenzaufbau

Das durch das Studium erworbene Wissen wird in Klausuren überprüft. Eine Übertragung des gelernten Wissens und der Methoden in einem bekannten Kontext erfolgt in Cases, Transfer Documentation Reports und Transferarbeiten.



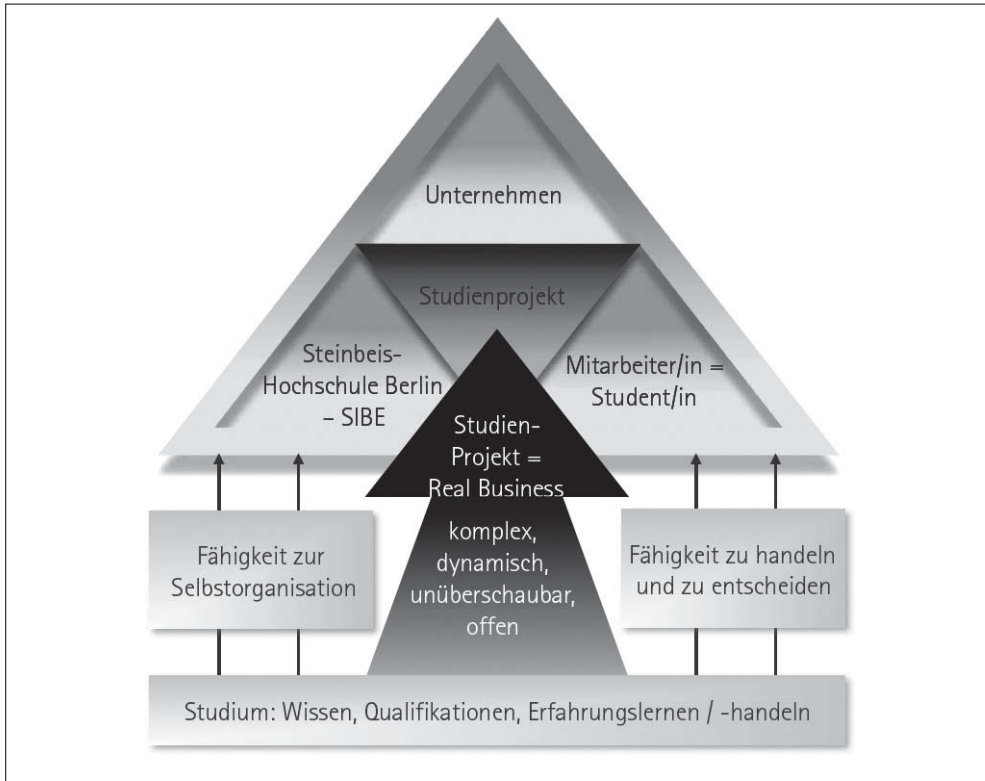
22 | Bewertung von Wissen, Qualifikation, Kompetenz im Projekt-Kompetenz-Studium

Schließlich werden Wissen und Qualifikationen zur Lösung von komplexen, dynamischen und offenen Herausforderungen im Projekt eingebracht. Dies wird in Projektstudienarbeiten sowie der Master-Thesis dokumentiert.



23 | Studienprojekterarbeitung und Kompetenzaufbau

Durch die Arbeit an einem Projekt, müssen die Studenten unter Unsicherheit selbst-organisiert handeln und eigenverantwortlich Entscheidungen in einem komplexen, dynamischen, offenen, unüberschaubaren Kontext treffen. Diese emotionale Labilisierung ist Voraussetzung für einen nachhaltigen Kompetenzaufbau.



24 | Zusammenfassung

Das Projekt ist die Basis des Steinbeis auszeichnenden konkreten Transfers von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die wirtschaftliche Praxis. Das projektgebende Unternehmen kann somit von der Arbeitskraft des Studenten, sowie von seiner Kompetenz wissenschaftliche Erkenntnisse in die wirtschaftliche Praxis unter offenen Rahmenbedingungen umzuwandeln, profitieren.

Durch das Projekt-Kompetenz-Studium werden die Eigenständigkeit und der Mut zu innovativem Handeln gefördert und unterstützt. Absolventen des Projekt-Kompetenz-Studiums werden dadurch auch zukünftig unter sich wandelnden Arbeitsanforderungen hohe Leistungen bringen und die Zukunftsfähigkeit von Unternehmen durch Entwicklung neuer Geschäftsmöglichkeiten sichern.

ANHANG

Formulierung und Bewertung von Lernzielen im Projekt-Kompetenz-Studium nach Jens Mergenthaler

Um dem Ziel der Bologna-Erklärung von 1999 nach Optimierung der Effizienz und Effektivität des tertiären Bildungssektors nachzukommen, sollen alle Studienmodule auf der Basis von Lernergebnissen beschrieben werden.⁴ Dies geschieht vor dem Hintergrund eines Paradigmenwechsels in den Bildungswissenschaften weg vom traditionellen »lehrzentrierten Ansatz« zu einem »studien- bzw. lernzentrierten Ansatz«. Neu an diesem studien- bzw. lernzentrierten Ansatz ist, dass nicht mehr der Input des Lehrenden im Fokus steht; vielmehr geht es um den Output des Lernenden, um das Lernergebnis: Lernen soll hier definiert sein als psychischer Prozess, bei dem eine Person eine Information bzw. eine Reihe von Informationen (= der Input z.B. in Form von tertiärer »Lehre«) in ihrer Innenwelt verarbeitet und hierdurch eben diese Innenwelt auf irgendeine Weise modifiziert wird. Das Ergebnis dieser Modifizierung der Innenwelt ist, dass die Person hiernach etwas weiß, versteht und/oder in der Lage ist, etwas zu tun, was diese Person vorher noch nicht oder nicht dergestalt wusste, verstand oder tun konnte. Übertragen auf die Beschreibung von Studienmodulen, bedeutet dies: Ein traditionelles Lehrziel gibt die allgemeine Absicht oder Intention des Moduls an. *Ein Lernziel beschreibt hingegen, dass die Innenwelt eines Studierenden potenziell am Ende eines Moduls in einer bestimmten Weise umgestaltet worden ist und sich diese Umgestaltung darin zeigt, dass der Studierende nunmehr etwas weiß, versteht und/oder in der Lage ist, etwas zu tun, was diese Person vorher noch nicht oder nicht dergestalt wusste, verstand oder tun konnte.*

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

- 1. Stufe »Wissen«: Die Fähigkeit, sich an Informationen erinnern zu können.
- 2. Stufe »Verstehen«: Die Fähigkeit, erinnerte Informationen zu begreifen.
- 3. Stufe »Anwenden«: Die Fähigkeit, begriffene Informationen nutzen zu können.
- 4. Stufe »Analysieren«: Die Fähigkeit, Informationen in ihre Bestandteile zu zerlegen, um z.B. Zwischenbeziehungen und Vorstellungen herauszuarbeiten.
- 5. Stufe »Synthetisieren«: Die Fähigkeit, Teile zusammenzufügen.

- 6. Stufe »*Evaluieren*«: Die Fähigkeit, den Wert von Lehrmaterialien für einen bestimmten Zweck zu beurteilen.

Die Taxonomie nach Bloom ist sehr gut geeignet, akademische Lernziele zu formulieren. Akademisch soll heißen, dass Studierende nach erfolgreichem Abschluss eines Moduls v. a. akademische Fähigkeiten aufgebaut haben. Im Zuge des Bologna-Prozesses wird jedoch zunehmend gefordert, dass während eines Studiums auch die Berufsbefähigung der Studierenden, ihre Employability auf- und ausgebaut werden soll. Der SIBE ist gerade dieser Aspekt besonders wichtig. Im Rahmen des an der SIBE angebotenen Projekt-Kompetenz-Studiums erhalten die Studenten so zum einen ein angemessenes akademisches Fundament in Seminaren, Web Based Trainings, Selbstlernphasen etc.; zum anderen bauen die Studierenden ihre Employability auf und aus, vor allem aber durch den fortlaufenden Transfer des Gelernten in ihrem projektgebenden Unternehmen. Um die Lernziele, die im Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums (PKS) verfolgt werden, angemessen formulieren und beurteilen zu können, muss die oben erläuterte Taxonomie nach Bloom ergänzt bzw. modifiziert werden. Auch bei der nun folgenden PKS-Taxonomie gilt: Nur dann, wenn das Lernziel einer Stufe erreicht worden ist, kann der Student sich dem Erreichen der nächsten Stufe annehmen. Die PKS-Taxonomie, mittels derer Lernziele in Bezug auf die Employability formuliert und bewertet werden können, enthält dabei folgende Stufen:

- 1. Stufe »*Wissen*«: Die Fähigkeit, ein Handlungsmuster angesichts einer bekannten Situation zu reproduzieren.
- 2. Stufe »*Verstehen*«: Die Fähigkeit, den Inhalt und den Zweck, das Wie und Wozu eines Handlungsmusters zu begreifen.
- 3. Stufe »*Anwenden*«: Die Fähigkeit, Aufgaben also phänomenologisch ähnlichen Situationen (d.h. solche Situationen, die eine gewisse Ähnlichkeit zu bekannten Situationen haben) mit begriffenen Handlungsmustern zu begegnen.
- 4. Stufe »*Analysieren*«: Die Fähigkeit, ein Problem zu erkennen und zu klären, d.h. eine neue oder eine zumindest so noch nicht aufgetretene Situation, für die kein oder kein angemessenes Handlungsmuster besteht, als eine solche Situation zu begreifen und auf der Grundlage begriffener methodologischer Handlungsmuster zu untersuchen.
- 5. Stufe »*Transferieren*«: Die Fähigkeit, der neuen bzw. so noch nicht aufgetretenen Situation zu begegnen auf der Grundlage der durch die Analyse gewonnen Ergebnisse. Diese Stufe kann wiederum unterteilt werden in:
 - 5.1 »*Ziele definieren*«: Die Fähigkeit, neue oder so noch nicht formulierte Soll-Zustände festzulegen, welche sich angesichts der auf Stufe 4 entstandenen Analyseergebnisse ergeben.

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

- 5.2 »Strategien ableiten«: Die Fähigkeit, neue Handlungsmuster zu generieren, mit denen die auf Stufe 5.1 neu formulierten Ziele erreicht werden können.
- 6. Stufe »Evaluieren«: Die Fähigkeit, die auf der Stufe 4 entstandenen Analyseergebnisse und die auf Stufe 5 entstandenen neuen Ziele und Handlungsmuster qualitativ, quantitativ aber auch normativ zu beurteilen.

Zusammenfassend ergibt sich daher folgende Taxonomie zur Formulierung und Bewertung von Lernzielen im Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums:



25 | Lernziele

Für die Formulierung und Bewertung von Lernzielen im Rahmen des Projekt-Kompetenz-Studiums gilt daher: Wann immer akademische Fähigkeiten aufgebaut werden sollen, werden die jeweiligen Lernziele gemäß der Taxonomie nach Bloom formuliert und bewertet. Wann immer die Employability aufgebaut werden soll, werden die jeweiligen Lernziele gemäß der oben erläuterten PKS-Taxonomie formuliert und bewertet.

ABBILDUNGEN

1 Wissen, Qualifikation, Kompetenz nach Erpenbeck und Rosenstiel	S. 392
2 Zusammenarbeit von Hochschule, Unternehmen, Studenten / Mitarbeiter	S. 395
3 Geschäftsprojektlogik angewandt auf die Studieninhalte	S. 396
4 Prozesse im Projekt-Kompetenz-Studium	S. 397
5 Das Projekt-Kompetenz-Studium	S. 397
6 Aufbau des Projekt-Kompetenz-Studiums	S. 398
7 Wissen, Qualifikation, Kompetenz im Projekt-Kompetenz-Studium	S. 399
8 Idealtypischer Aufbau des Projekt-Kompetenz-Studiums	S. 399
9 New Business in Anlehnung an Schumpeter	S. 400
10 Das strategische Dreieck der Unternehmensentwicklung	S. 402
11 Der Projektentwicklungsprozess	S. 403
12 Projektstudienarbeit (PSA)	S. 404
13 Entwicklung von Projekt, Kompetenz und Unternehmenserfolg	S. 405
14 Kompetenztest nach Erpenbeck, Heyse, Max	S. 406
15 Management-Kompetenz-Zertifikat (MKT)	S. 407
16 E-Campus	S. 408
17 Blended Learning	S. 409
18 Erfolgsfaktoren der beruflichen Karriere	S. 410
19 Das Projekt-Kompetenz-Studium aus unternehmerischer Sicht	S. 411
20 Wissen, Qualifikation, Kompetenz	S. 413
21 Phasen des Wissens- und Qualifikationserwerbs sowie Kompetenzaufbau	S. 414
22 Bewertung von Wissen, Qualifikation, Kompetenz im Projekt-Kompetenz-Studium	S. 415
23 Studienprojekterarbeitung und Kompetenzaufbau	S. 416
24 Zusammenfassung	S. 417
25 Lernziele	S. 420

Soweit nicht anders vermerkt, liegen die Copyrights der Abbildungen bei den Autoren.

LITERATURVERZEICHNIS

AUER, M., Transferunternehmertum – Erfolgreiche Organisation des Technologietransfers, Stuttgart: Steinbeis-Edition 2007.

BCG / THE BOSTON CONSULTING GROUP & WORLD FEDERATION OF PERSONNEL MANAGEMENT ASSOCIATIONS (Hrsg.), Creating people advantage. Bewältigung von HR-Herausforderungen weltweit bis 2015. Executive Summary auf Deutsch, 2008, http://www.bcg.com/impact_expertise/publications/files/Creating_People_Advantage_German_Exec_Summ_April_2008.pdf (12.03.2009).

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

BLUMENTHAL, I., »Genese des Projekt-Kompetenz-Studiums der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE)«, W. G. Faix / M. Auer (Hgg.), Talent. Kompetenz. Management, in: Kompetenzband, Stuttgart: Steinbeis-Edition 2009.

CEN / ISSS Knowledge Management Workshop, Europäischer Leitfaden zur erfolgreichen Praxis im Wissensmanagement, 2004, <ftp://cenftp1.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/KM/German-text-KM-CWAguide.pdf> (10.03.2009).

- CHAMBERS, E. et al., »The War for Talent«, in: The McKinsey Quarterly 3, 1998.
- DALAN, M., Deutschland 2020 – Die McKinsey Studie: Die Zukunft der deutschen Wirtschaft: Fast alle Branchen stehen vor gravierenden Umwälzungen. Ohne Innovationen droht Daimler & Co ein Exotenstatus, 04.08.2008, http://209.85.129.132/search?q=cache:HOWqaSh7cfAJ:www.welt.de/welt_print/article1965099/Ohne_Innovationen_droht_Daimler_amp_Co_ein_Exotenstatus.html+Zukunft+der+deutschen+Wirtschaft&cd=3&hl=de&ct=clnk&gl=de&client=firefox-a (17.03.2009).
- DONAU UNIVERSITÄT KREMS, Die Krems Methode, <http://www.donau-uni.ac.at/de/departement/wirtschaft/kremsmethode/index.php> (13.03.2009).
- ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H.G. Das KODE®-System, Regensburg / Lakeland: ACT 2000.
- ERPENBECK, J. / VON ROSENSTIEL L. (Hgg.), Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage, Stuttgart 2007.
- ERPENBECK J. / SAUTER, W., Eine Lernrevolution bahnt sich ihren Weg (2007b) < http://www.blended-solutions.de/fileadmin/pdf/Eine_Lernrevolution_bahnt_sich_ihren_Weg_2_07.pdf > (12.03.2009).
- ERPENBECK J. / SAUTER, W., Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0, Köln 2007a.
- FAIX, W. G. / BUCHWALD, C. / WETZLER, R., Der Weg zum schlanken Unternehmen, Landsberg 1994.
- FAIX, W. G. / HOFMANN, L. / BUCHWALD, C. / WETZLER, R., Der Mitarbeiter in der Fabrik der Zukunft. Qualifikation und Weiterbildung, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 2 / 1989, Köln: Deutscher Instituts-Verlag 1989.
- FAIX, W. G. / KECK, G. / KISGEN, S. / MEZGER, P. (Hgg.), Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice, Band 3, Stuttgart: Steinbeis-Edition 2008 a.
- FAIX, W. G. / LAIER, A., Soziale Kompetenz, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 10 / 1989, Köln: Deutscher Instituts-Verlag 1989.
- FAIX, W. G. / RASNER, C. / SCHUCH, M., Das Darwin-Prinzip, Landsberg 1996.
- FAIX, W. G. / SCHULTEN, A. / DJALALI, A. / HAMMER, C.-P. / GOLISCH, C. (Hgg.), Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice, Band 2, Stuttgart: Steinbeis-Edition 2008 b.
- FAIX, W. G. / SCHULTEN, A. / KECK, G. / SAILER, J. / MEZGER, P. (Hgg.), Management von Wachstum und Globalisierung. Best Practice, Band 1, Stuttgart: Steinbeis-Edition 2006.
- FRIEDRICHS, S., Steinbeis 1983-2008, Stuttgart: Steinbeis-Edition 2008.
- KONEGEN-GRENIER, C. / SCHLAFFKE, W., Praxisbezug und soziale Kompetenz. Hochschule und Wirtschaft im Dialog, Köln 1994.
- LOMBRISER, R. / ABPLANALP, P. A., Strategisches Management, Zürich 1998.
- MERTENS, D., »Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft«, Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg. 1 / 1974, 36-43.
- MEYER-GUCKEL, V. / SCHÖNFELD, D. / SCHRÖDER, A.-K. / ZIEGELE, F., Quatäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage der Unternehmen, Essen: Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH 2008.
- PICHT, G., Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg im Breisgau 1964.
- ROWLEY, J., »The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy«, in: Journal of Information Science, 33 (2), 2007, 163-180.
- REINHARDT, A., Kompetenz – Drehscheibe jeden Transfers. Stuttgarter Kompetenztag 2008, 2009, <http://www.stw.de/publikationen/transfermagazin/transfer042008/kompetenz-drehscheibe-jeden-transfers.html> (13.03.2009).
- SCHUMPETER, J., Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung: eine Untersuchung über Unternehmerr Gewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus, 9. Aufl., unveränd. Nachdr. der 1934 erschienenen 4 Aufl., Berlin 1997.

SCHLÜTER, A./STROHSCHNEIDER, P., Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert, Berlin Verlag GmbH 2009.

TEICHLER, U., »Qualifikationsforschung«, in: R. Arnold / A. Lipsmeier (Hgg.), Handbuch der Berufsbildung, Opladen 1995.



SILKE KEIM | PETER WITTMANN

ZUKUNFTS- FÄHIGKEIT DURCH KOMPETENZ- ENTWICKLUNG

INHALT

- 1 Einleitung 427
- 2 Kompetenzmanagement 428
- 3 KODE® Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung 429
 - 3.1 Auswertung 429
 - 3.2 Die vier Grundkompetenzen 430
- 4 KODE®X 436
- 5 KODE®X in der Praxis 437
 - 5.1 Kompetenzentwicklung an der School of International Management and Entrepreneurship (SIBE) 437
 - 5.2 Kompetenzorientierte Umstrukturierung von Regierungsorganisationen in Brasilien 442
 - 5.3 Kompetenzentwicklung von Schornsteinfegern 444
 - 5.4 Kompetenzmanagement für die Karriereplanung im Rahmen des Bayern Mentoring-Programms an Hochschulen 446
- 6 Management Kompetenz Test (MKT®) 449
- 7 SaphirEuropassVita®: ein Kompetenzbasierter Lebenslauf 450
- 8 Das Personal- und Kompetenzprofil 451
- 9 Zusammenfassung 453
- 10 Die SAPHIR Kompetenz GmbH 454
- Anhang 455

1 EINLEITUNG

In den heutigen komplexen, globalen und sich rasant entwickelnden Märkten sind die zwei wichtigsten Erfolgsfaktoren für Unternehmen – innovative Ideen und talentierte, kompetente Mitarbeiter, die diese Innovationen umsetzen (Steinweg 2009).

Entscheidend für die Wachstumsdynamik und die Wettbewerbsfähigkeit und damit für ein profitables Wachstum sind vor allem die Kompetenzen der Unternehmer und Führungskräfte, die richtigen Strategien zu entwickeln und die dafür notwendigen Kompetenzen der Mitarbeiter abzuleiten. Eine der größten Herausforderungen für Unternehmen ist es unter der zunehmenden Komplexität und ständigen Veränderungen der Rahmenbedingungen und unter dem Druck des demografischen Wandels die Führungskräfte und Mitarbeiter mit den notwendigen Kompetenzen ausfindig zu machen und weiter zu entwickeln, um möglichst dauerhaft die richtigen Mitarbeiter am richtigen Platz im Unternehmen zu haben.

»Früher« machte man ein Studium oder eine Lehre, man fand einen Job, diesen behielt man nach Möglichkeit bis zur Pensionierung. Falls man zudem Karriere machen wollte, wechselte man den Arbeitgeber, machte vielleicht noch ein paar Weiterbildungsprogramme, – wenn man jedoch z. B. Physiker war, blieb man es auch, man versuchte sich bestimmt nicht in der Personalberatung.

»Heute« ist alles anders. Es ist fast unmöglich, das ganze Leben mit einer einzigen Aktivität zu verbringen. Es ist nötig, sich ständig anzupassen, neue Möglichkeiten zu entdecken, innovative Ideen aufzugreifen, sich verschiedenen Arbeitsbedingungen anzupassen. Dazu reicht es nicht mehr aus, Wissen zu besitzen – man muss in der Lage sein, in komplexen, zukunfts-offenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln, man muss kompetent sein.

Die Unternehmen wiederum wollen »die Richtigen« finden, behalten und fördern – der »War for Talents« wurde schon 1997 von McKinsey prognostiziert. Nach einer neuen Studie der Firma StepStone, zeigt sich, dass auch (oder gerade) in Zeiten wie diesen, mit Wirtschaftskrise und Kurzarbeit, unsicherer Zukunft und Einbruch der Konjunkturzahlen, der War for Talents weiter bestehen bleibt – er hat sich lediglich verändert. Mehr als 480 der leitenden Angestellten von global operierenden Konzernen gaben an, dass sie trotz der wirtschaftlichen Flaute ein besonderes Augenmerk auf ihre Talentstrategien haben und der Druck, wichtige Schlüsselpositionen zu besetzen, weiterhin hoch bleibt. Es wird allgemein erwartet, dass das Wachstum in den Schwellenländern weiterhin anhält, wenn auch nicht mehr mit derselben Geschwindigkeit. Dies bedeutet, dass sowohl bei regionalen als auch bei internationalen Unternehmen der Wettbewerb zur Gewinnung von Fachkräften andauert, insbesondere in Asien und Lateinamerika. Außerdem hat die Umfrage schwerwiegende Bedenken hinsichtlich der Ausbildungssysteme vieler Länder offenbart, deren Mängel in Zukunft noch große Probleme aufwerfen werden. Besonders betroffen sind hierbei Europa, USA und Russland (STEP-STONE 2009).

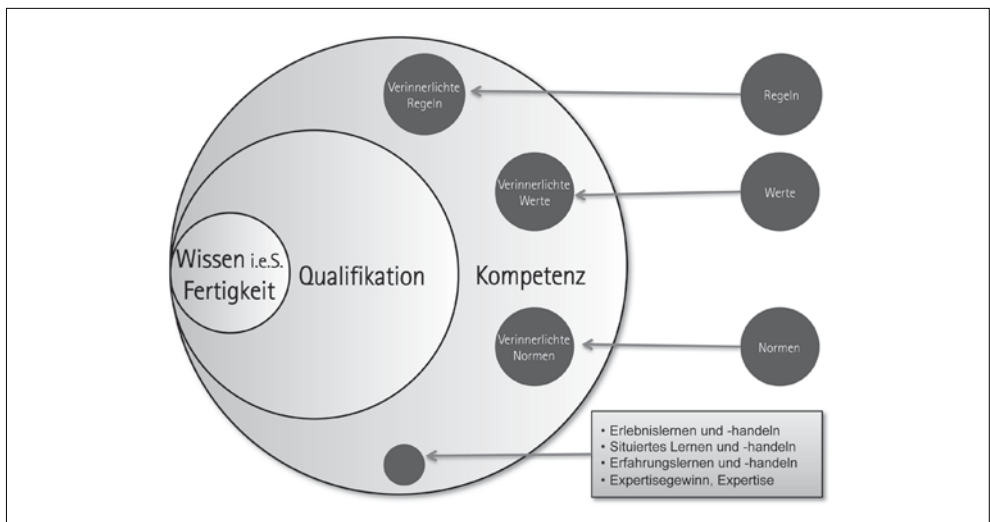
2 KOMPETENZMANAGEMENT

Nach Kappelhoff sind Kompetenzen »in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – insbesondere menschlicher Individuen – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen.« (KAPPELHOFF 2007)

Kompetenzen sind eine notwendige Weiterentwicklung des Wissens und der Qualifikation: Eine Dimension, die auf der Qualifikation aufbaut, weshalb es keine Kompetenz ohne Qualifikation, wohl aber eine Qualifikation ohne Kompetenz geben kann. Wirklich kompetent wird nur, wer aus Erfahrungen und Erlebnissen handelt und lernt, wer sich auf Neues einlässt – und daraus seine Schlüsse zieht, wer zum Experten seiner selbst wird. All das geht aber nur, wenn für das eigene Tun notwendige, in Form eigener Emotionen und Motivationen angeeignete (interiorisierte) Werte und Normen zugelassen werden.

Die Beherrschung der fachlichen und methodischen Grundlagen der eigenen Arbeit hat nicht an Bedeutung verloren, wird aber als selbstverständlich vorausgesetzt.

Nach einer Studie von Kienbaum wird Kompetenzmanagement von knapp zwei Dritteln der Unternehmen zur Beurteilung und Selektion von Führungskräften und /oder Mitarbeitern genutzt. Fast die Hälfte der befragten Unternehmen (46%) verfügt über ein unternehmensweites Kompetenzmodell, welches bei 42% der befragten Unternehmen für alle Mitarbeiter Gültigkeit hat. (KIENBAUM 2008).



Im Vergleich zu den Schwerpunkten der letzten zwei bis drei Jahre zeigt sich, dass die Fach- und Führungskräfteentwicklung ihre Bedeutung beibehält und mit 48% auch in Zukunft am häufigsten umgesetzt wird. (KIENBAUM 2008).

Kompetenzmanagement hat das Ziel, Kompetenzen zu beschreiben und zu messen, diese transparent zu machen sowie den Transfer, die Nutzung und Entwicklung der Kompetenzen im Unternehmen sicherzustellen.

3 KODE® – KOMPETENZ-DIAGNOSTIK UND -ENTWICKLUNG

KODE® ist ein objektivierendes Einschätzungsverfahren für den Vergleich von Kompetenzausprägungen.

Dieses System stellt nicht bloß fest, welche Kompetenzen jemand hat, sondern misst sie direkt. Es handelt sich dabei um einen online basierten Fragebogen, der in circa 20 Minuten ausfüllbar ist. Hierbei werden 20 Aussagen um vier mögliche Weiterführungen ergänzt, wobei alle vier Ergänzungen nach einer Prioritätsskala zu bewerten sind. Möglich sind sowohl Selbst- als auch Fremdeinschätzungen. Eine typische KODE®-Einschätzung aus dem Fragebogen und die möglichen Ergänzungen erläutern das Prinzip:

»Meine Art, mit anderen umzugehen, ist am ehesten...«

... darauf gerichtet, anzuerkennen und persönlich anerkannt zu werden.

... zielstrebig und direkt.

... sachlich, planmäßig und von Fakten bestimmt.

... kollegial und auf Konsens orientiert.

Aus den Ergänzungen und Bewertungen im Fragebogen entsteht eine je nach Tiefgang 15- bis 30-seitige Auswertung, welche die Ausprägung von Grundkompetenzen (key competencies) der Probanden beschreibt.

3.1 AUSWERTUNG

Im Rahmen der Kompetenzdiagnostik wird davon ausgegangen, dass vier Grundkompetenzen im Vordergrund stehen: die Personale Kompetenz, die Aktivitäts- und Handlungskompetenz, die Fachlich-Methodische Kompetenz und die Sozial-Kommunikative Kompetenz.

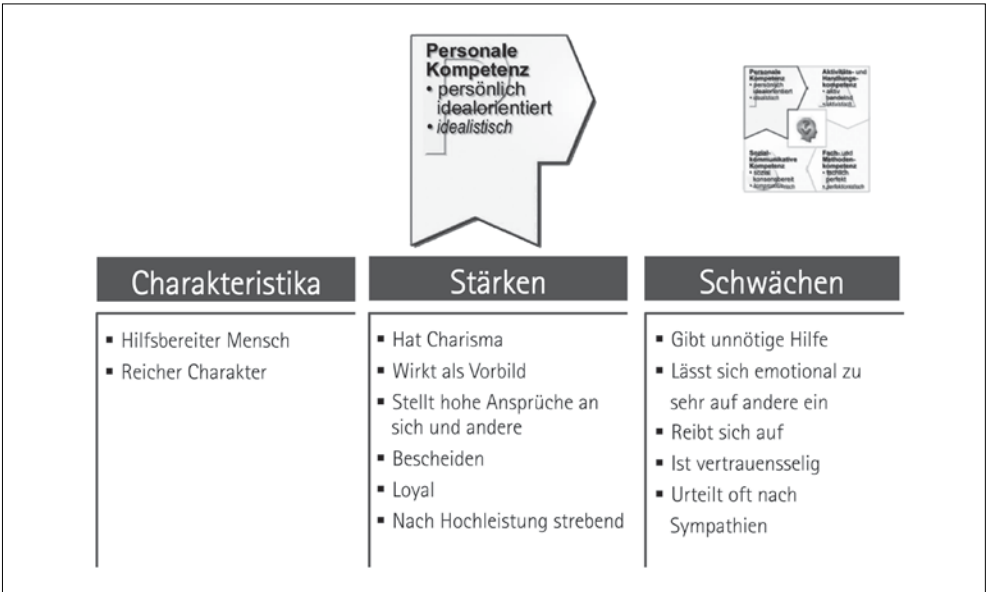
Jeder Mensch besitzt Anteile dieser Grundkompetenzen und setzt sie jeweils anders ein. Bei KODE® geht es nicht darum, zu messen, ob jemand »gute« oder »schlechte« Kompetenzen hat. Es gibt kein schlechtes Kompetenzbild, nur eins welches u. U. nicht zu dem Beruf oder strategischen Anforderungen des Unternehmens passt. Mit diesem einfachen System werden sowohl dem Einzelnen Einblicke in seine Kompetenzen gewährt, wie auch Unternehmen die Suche nach den begehrten und passenden High Potentials erleichtert.

3.2 DIE VIER GRUNDKOMPETENZEN

PERSONALE KOMPETENZ Wer sein Handeln von einer hohen personalen Kompetenz bestimmen lässt, taugt als Vorbild, kann gar Charisma entwickeln. Zwar stellt er hohe Anforderungen an sich, treibt sich zu Höchstleistungen an, bleibt aber dabei in der Regel loyal und bescheiden. (Hier und im Folgenden wird aus Gründen der Vereinfachung nur die maskuline Form verwendet.).

Die Kehrseite eines zu hohen personalen Handelns kann ein Aufreißen in der Arbeit sein, ein Verausgaben für andere. Außerdem lassen sich solche Menschen in einem Akt der Vertrauensseligkeit oft zu stark von Sympathien leiten.

Bewunderte Politiker und Unternehmensführer haben oft eine hohe personale Kompetenz – laufen aber Gefahr, zu emotional zu handeln und sich so ihr Charisma zu verspielen.



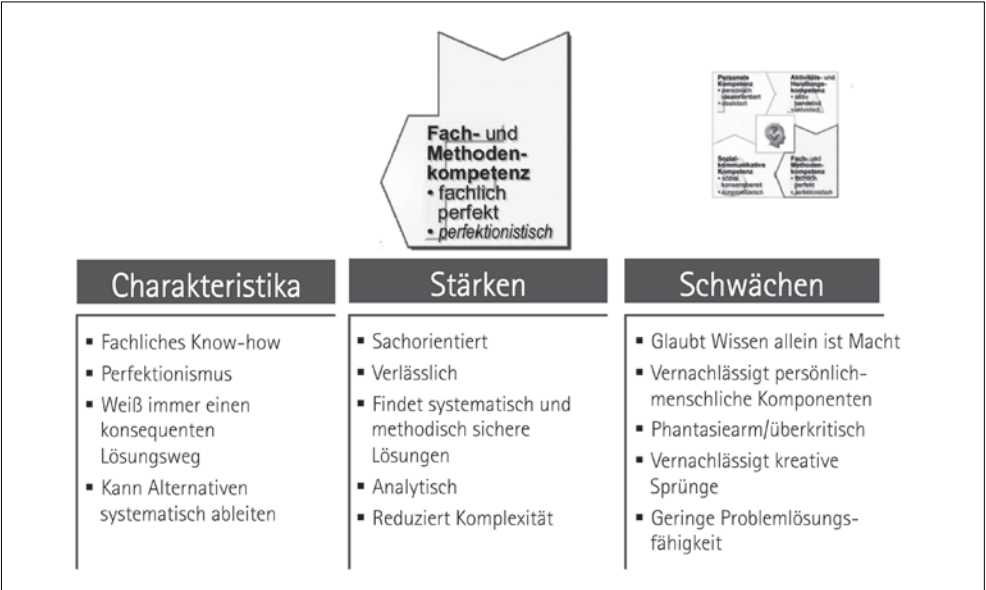
AKTIVITÄTS- UND HANDLUNGSKOMPETENZ Das sind die kraftvollen Dynamiker, die nur darauf warten, sich an die Spitze von Projekten, von Veränderungen zu setzen. Sie geben die Richtung vor, übernehmen Verantwortung, stellen sich dem Vergleich und treiben die anderen zu Höchstleistungen an. Gar richtig zu Hochform läuft der »Aktivler« auf, wenn er Widerstand spürt. Dann nimmt er die Herausforderung an und gewinnt – oder geht mit wehenden Fahnen unter.

So mitreißend die Aktivitätskompetenz sein kann, so sehr können diejenigen, die nicht so schnell wollen oder können, unter ihrem Druck leiden. Auch neigen die von ihren Erfolgen Berauschten oft dazu, sich zu überschätzen, Risiken einzugehen und alles Erreichte in den Abgrund zu ziehen. Die Verwerfungen der letzten Jahre bieten genug Anschauungsmaterial für diese These.

Aktivitäts- und Handlungskompetenz • aktiv handelnd • aktivistisch 		
Charakteristika	Stärken	Schwächen
▪ Verantwortungsbereit ▪ Veränderungsbereit ▪ Aktiv ▪ Kraftvoll ▪ Vervollkommen	▪ wird durch Widerstand gestärkt ▪ Wettbewerbsorientiert ▪ Dynamisch ▪ Richtungsweisend ▪ Risikobereit ▪ Setzt sich an der Spitze von Projekten	▪ Ist übermütig ▪ Geht zu große Risiken ein ▪ Übt Druck aus ▪ Bedrängend ▪ Starrsinnig

FACH- UND METHODENKOMPETENZ Die Fähigkeit, erworbenes Fach- und Methodenwissen in das eigene, kreative und selbstorganisierte Handeln einzuschließen, bildet den Leitfaden des Lebens, öffnet die Türen zu konsequent durchdachten und ins letzte Detail ausgeleuchteten Lösungswegen. Mit nüchternem Sachverstand und einem hohen Grad an Verlässlichkeit werden scheinbar übermächtige Probleme in einzelne Module zerlegt und gezielt abgearbeitet.

Haarig kann's nur werden, wenn sich die Probleme als widerspenstiger erweisen, als sie durchdacht waren. Dann kann die perfekte Lösungskompetenz schon mal ins Pedantische umschlagen. Wenn dann auch noch die Mitarbeiter »zicken«, kann auch das so ordentlich durchdachte Projekt in der Sackgasse landen – aus der erst wieder ein Ausweg führt, wenn andere Grundkompetenzen das Handeln flankieren.

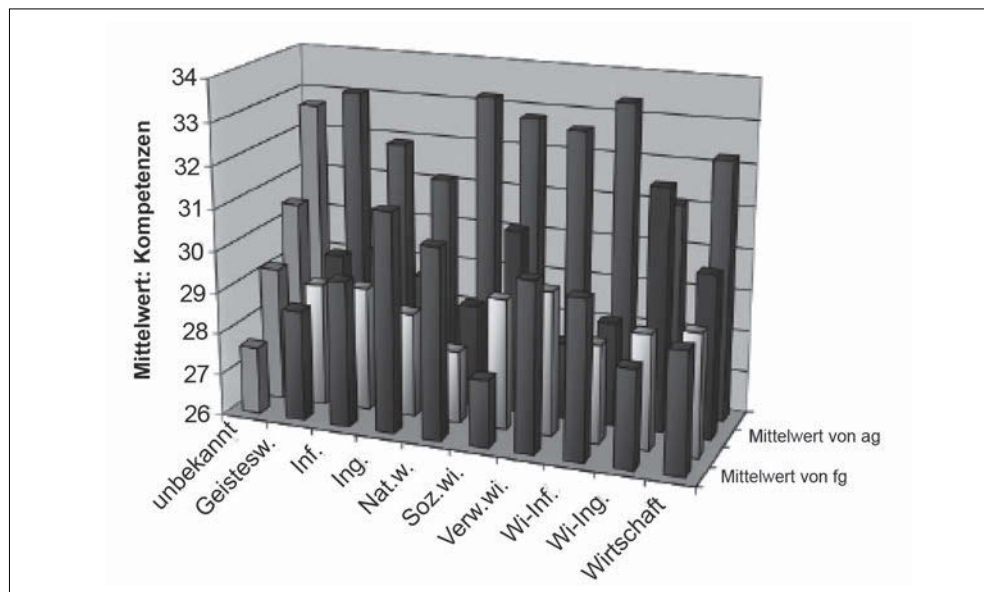


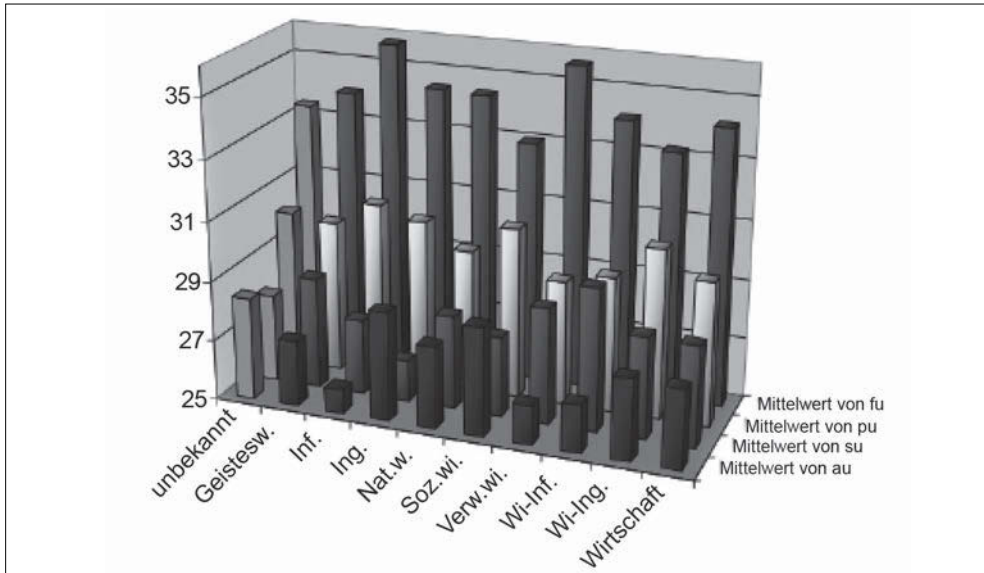
Wie genau diese einfache Charakteristik von Personen durch die vier Grundkompetenzen greift, lässt sich mit einem eindrucksvollen Beispiel der KODE®-Start-Analyse von ca. 600 MBA-Studenten der SIBE illustrieren, gruppiert nach dem vorausgegangenen Erststudium. Dargestellt sind die KODE®-Ergebnisse des Einsatzes der Grundkompetenzen unter günstigen und unter ungünstigen Bedingungen.¹

Zwei interessante Tatsachen lassen sich sofort ablesen.

Erstens: Die Verteilung der Sozial-Kommunikativen- (hintere Reihe), Aktivitäts- (davor liegende Reihe), Personalen- (zweite Reihe von vorn) und Fachlich-Methodischen Kompetenzen (vordere Reihe) ist erwartungsgemäß dem Erststudium entsprechend sehr unterschiedlich. Ingenieure und Naturwissenschaftler weisen z.B. viel höhere Fachlich-Methodische Kompetenzen auf, als Sozialwissenschaftler. Im Mittel sind jedoch die Sozial-Kommunikativen Kompetenzen am ausgeprägtesten und auch die Aktivitätskompetenzen sind, z. B. bei den Wirtschaftsingenieuren, aber auch bei den Sozialwissenschaftlern und den Ökonomen, recht hoch.

Zweitens: Diese Verteilung des Kompetenzeinsatzes ändert sich auf verblüffende Weise unter ungünstigen Bedingungen, unter Stress und Belastung, in Problemsituationen. Nun dominieren die fachlich-methodischen Kompetenzen (hintere Reihe) weitgehend alle anderen. Die Personalen Kompetenzen spielen eine größere Rolle. Die geringste Rolle kommt nun durchweg den Aktivitätskompetenzen zu (vordere Reihe).





07 |

Das Ergebnis ist trotz der Verblüffung leicht interpretierbar und immer wieder zu beobachten: Unter normalen, alltäglichen, freundlichen Bedingungen sind die Studenten, wie die meisten jungen Menschen, anderen gegenüber aufgeschlossen, verbindlich, hoch kommunikativ. Das ändert sich jedoch sofort in echten Problemsituationen: Nun gilt es, das ins Feld zu führen, worauf man sich am meisten verlassen zu können glaubt. Das ist das hohe Fachwissen, das schon für eine Kompetenz gehalten wird, die jeweilige fachliche Überlegenheit auf dem eigenen bisherigen Gebiet. Die Fachlichkeit wird gleichsam als Schutzschild vorangetragen. Aber hinter einem Schild kommuniziert es sich schlecht. Auch lässt sich mit erhobenem Schild schwer voranmarschieren. Die Aktivität leidet beträchtlich und wird, wie man bei den Informatikern sieht (die eine Situation erstmal genau analysieren müssen) manchmal fast völlig eingestellt.

Obwohl KODE® keine Absolutaussagen zu den Grundkompetenzen machen kann, ist er sehr wohl in der Lage, auf einen notwendigen Wechsel des Einsatzes der Kompetenzen hinzuweisen und hinzuarbeiten. Er ist ein strategisches Kompetenzentwicklungsinstrument.

-
- 1 pg=Personale Kompetenz unter günstigen (normalen) Bedingungen
 ag=Aktivitätskompetenz unter günstigen (normalen) Bedingungen
 fg=Fachlich-Methodische Kompetenz unter günstigen (normalen) Bedingungen
 sg=Sozial-Kommunikative Kompetenz unter günstigen (normalen) Bedingungen
 pu=Personale Kompetenz unter ungünstigen Bedingungen (Stress, Belastung, Problemsituationen)
 entsprechend au, fu, su

4 KODE®X

Das KODE®X System wurde parallel zu KODE® entwickelt. Es baut auf dem gleichen theoretischen Kompetenzmodell auf. Im Mittelpunkt stehen Kompetenzprofile (Soll/Ist) und die Ermittlung zukunfts-trächtiger Kompetenzpotentiale. Es enthält neben objektivierten Messverfahren Tools zur Kompetenz-förderung (Anforderungsanalyse, Potenzialanalyse, Erkennen der High Potentials, u.s.w.).

KODE®X (das X steht für Kompetenzexplorer) besteht aus einem Pool an 64 überfachlichen Teilkom-petenzen (Vgl. ERPENBECK in diesem Band), die in einem von vier Quadranten einer zweidimensio-nalen Matrix bezüglich der vier Grundkompetenzen angeordnet sind.

KODE®X kann in Variationen und mit unterschiedlichem Zeitbedarf eingesetzt werden. Wesent-liche Bestandteile sind jedoch immer:

- Strategieworkshop im Kreis des erweiterten Vorstandes bzw. der Geschäftsleitung: 2–3 Stunden.
- Ableitung von strategiebezogenen Kompetenzanforderungen für das Personal: gleiche Gruppe, 1 Stunde.
- Definition / Präzisierung der (12–16) wichtigsten Kompetenzanforderungen und deren Identifikationsmerkmale – gemäß der Strategien und dem augenblicklichen Entwick-lungsstandes des Unternehmens auf der Grundlage des KODE®X-Kompetenzatlas: ca. 6 Stunden. Hiermit wird »automatisch« und ohne zusätzlichen Aufwand der Kern eines Beurteilungssystems geschaffen bzw. präzisiert.
- Erarbeitung tätigkeitsspezifischer Kompetenzanforderungs-Profile in der o.g. oder anderen Gruppe mit Führungskräften: pro Profil ca. eine halbe Stunde.

Nach Erstellung dieses Profils können Selbst- und Fremdeinschätzungen durchgeführt werden. (HEYSE, ERPENBECK 2008).

5 BEISPIELE FÜR DIE ZUKUNFTSFÄHIGKEIT MIT KOMPETENZENTWICKLUNG

5.1 KOMPETENZENTWICKLUNG AN DER SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE)

Im Rahmen des M.A./MBA/MSc-Studiums an der SIBE (School of International Business and Entrepreneurship) der Steinbeis-Hochschule Berlin, wird gezielt an der Entwicklung der Kompetenzen gearbeitet.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit Management-Aufbaustudiengängen seit 1994 und der Auswertung von Anforderungsprofilen für Führungskräfte namhafter Unternehmen wurden an der SIBE zwei KODE@X-SOLL-Profile erstellt, eines für die Studienbewerber und eines für die Studenten, welche sich schon fast am Ende ihrer Seminare befinden. Diese Profile zeigen die 16 wichtigen strategischen Kompetenzen auf, welche ein angehender Manager branchenübergreifend nach SIBE-Einschätzung besitzen sollte. Diese Kompetenzen wurden durch ein Führungsteam der SIBE ermittelt und definiert. Es handelt sich um folgende Kompetenzen und Definitionen:

ERGEBNISORIENTIERTES HANDELN

- Verfolgt und realisiert Ziele bewusst mit großer Willensstärke, Beharrlichkeit und Aktivität und gibt sich erst zufrieden, wenn klare Ergebnisse vorliegen
- Nimmt auf alle Teilaspekte des zum Ziel führenden Handelns aktiv Einfluss
- Legt bei zeitweiligen Schwierigkeiten bei der Sicherung von Ergebnissen eine große Ausdauer an den Tag
- Wird durch die Erwartung von konkreten Ergebnissen motiviert

LOYALITÄT

- Steht klar zum Unternehmen und zu den Mitarbeitern/Kollegen – sowohl in positiven als auch in kritischen Situationen
- Ist gegenüber Führungskräften offen und kooperationsbereit
- Setzt sich für das Unternehmen und seine Ziele ein, identifiziert sich mit den Produkten / Dienstleistungen des Unternehmens und vertritt diese mit Überzeugung
- Vertritt das Unternehmen/Organisation in der Öffentlichkeit aktiv und hält eigene Unzufriedenheiten mit dem Unternehmen/Organisation zurück

ANALYTISCHE FÄHIGKEITEN

- Besitzt eine rasche Auffassungsgabe, beherrscht Methoden des abstrakten Denkens und kann sich klar ausdrücken
- Kann Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, die Informationsflut verdichten, Sachverhalte schnell auf den Punkt bringen, Tendenzen und Zusammenhänge erkennen

und richtige Schlüsse und Strategien daraus ableiten

- Versteht es, mit Zahlen, Daten und Fakten sicher umzugehen und aus der Informations- und Datenvielfalt ein klar strukturiertes Bild zu zeichnen
- Beherrscht relationale Datenbanken und andere IT-Tools (beschränkt auf Basis- und Nutzenanwendungen)

PROBLEMLÖSUNGSFÄHIGKEIT

- Identifiziert problematische Situations-, Prozess- und Zielstrukturen, löst Aufgaben und Probleme intensiv zupackend durch Rückgriff auf den eigenen sowie auf den im Unternehmen vorhandenen Vorrat fachlichen und methodischen Wissens
- Bringt die erkannten Probleme in kreative Diskussionen der Arbeitsgruppe oder des Unternehmens ein; Gestaltet Kommunikations- und Leitungsstrukturen dem erkannten Problemtyp entsprechend effektiv
- Initiiert systematisch-methodische Vorgehensweisen bzw. Prozesse sowie Problemlösungsprozesse mit einzelnen Personen oder (Projekt-)Gruppen. Grenzt dabei Risiken systematisch ein und löst komplexe Probleme in bearbeitbare Teilprobleme bzw. -schritte auf

ZUVERLÄSSIGKEIT

- Entwickelt eine hohe Eigenverantwortung und (Arbeits-)Disziplin, ein starkes Pflichtgefühl und Aufgabenbewusstsein und ist vertrauenswürdig
- Hat eine idealorientierte Arbeitseinstellung und handelt wertgeleitet, mit hohen Ansprüchen an sich selbst und andere, setzt sich dafür ein, wichtige Werte in der Unternehmenskultur zu verankern
- Setzt als richtig Erkanntes möglichst schnell und energisch durch und hält dabei Emotionen und Wertungen aus sachlichen Analysen heraus
- Unterstützt die Wahrung der Unternehmensinteressen durch eigenes wirtschaftliches Verhalten und hohe Loyalität, thematisiert Fehler und Probleme, wenn diese das Unternehmen gefährden

ENTSCHEIDUNGSFÄHIGKEIT

- Ist gerne bereit, Entscheidungen zu treffen und sie konsequent umzusetzen
- Nimmt alternative Handlungsmöglichkeiten aktiv wahr, ist fähig, Alternativen erkenntnis-mäßig und wertmäßig zu beurteilen
- Kann sich in Fällen nicht berechenbarer Entscheidungen sowohl auf eine Analyse als auch auf seine Intuition beziehen
- Kann klare Prioritäten setzen

GESTALTUNGSWILLE

- Hat Freude daran, Systeme und Prozesse aktiv zu gestalten. Lässt sich durch Herausforderungen motivieren und besitzt den Willen, Lösungen auch gegen Widerstände durchzusetzen

- Kann Projekte bedarfsgerecht auswählen, setzt klare Prioritäten in der Entwicklung von Lösungen
- Ist in der Lage, systematisch ganzheitliche Problemlösungen zu entwickeln, kann dabei Wissen und Ideen anderer systematisch generieren, weiterentwickeln und in die Lösung integrieren
- Kann komplexe Vorhaben termingerecht, kostengünstig und in hoher Qualität umsetzen, ist in der Lage komplexe Prozesse zu koordinieren und zu organisieren

KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT

- Knüpft gerne Kontakte und kommuniziert mit Menschen, geht offen und wohlwollend, aber mit der notwendigen Distanz, auf andere Menschen zu
- Respektiert die Mitmenschen, hört gut zu und geht auf die Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und mit Frustrationstoleranz
- Besitzt eine hohe Überzeugungsfähigkeit
- Kann seine Kommunikation der Zielgruppe anpassen, kann den Prozess der Zielfindung überzeugend steuern und vermittelt Ziele plausibel; achtet darauf, dass die Mitarbeiter die Ziele kennen und verinnerlichen

INITIATIVE

- Zeigt im gesamten Arbeitsprozess, aber auch im Privatleben, hohes persönliches Engagement
- Entwickelt eigene Zielvorstellungen und Ideen und setzt sich aktiv und erfolgreich dafür ein
- Eignet sich das dafür notwendige Wissen an
- Die eigenen Aktivitäten finden bei anderen hohe Akzeptanz

EINSATZBEREITSCHAFT

- Setzt sich selbstlos und verantwortungsbewusst für gemeinsame Unternehmens- und Arbeitsziele sowie im Privatleben ein
- Stellt hohe Forderungen an die eigenen Anstrengungen und die der Mitarbeiter
- Wirkt durch sein Handeln für andere als Vorbild
- Kann andere zu tatkräftigen Handlungen bewegen

GANZHEITLICHES DENKEN

- Richtet das Denken nicht nur auf fachlich-methodische Details der eigenen Arbeit, sondern auf deren umfassende Inhalte, Zusammenhänge und Hintergründe
- Kann über die eigene Arbeitsgruppe und das eigene Unternehmen hinaussehen; erkennt und betrachtet das nähere und weitere Umfeld der Aufgabenstellung
- Beachtet dabei nicht nur die im engeren Sinne fachlichen, sondern auch die ökonomischen und politischen Wechselbeziehungen des eigenen Handelns
- Die Persönlichkeit integriert das Fachliche und ordnet sich ihm nicht einfach unter

KONFLIKTLÖSUNGSFÄHIGKEIT

- Erkennt die Interessengegensätze anderer und kennt die eigene Interessenlage
- Besitzt die nötige Einsicht und Toleranz, andere Interessen unvoreingenommen zu prüfen und die eigenen kritisch zu hinterfragen
- Führt konfliktäre Gespräche mit Kollegen, Führungskräften, Kunden... sensibel und hält Konflikte aus. Besitzt Überzeugungsfähigkeit, löst Widerstände und Blockaden durch überzeugende Argumentation auf, schafft Vertrauen und wirkt sicher im Auftreten
- Löst Konflikte nicht auf Kosten der widerstreitenden Parteien, sondern so, dass deren Eigenverantwortung, Kreativität und soziale Kommunikation zunimmt, ist deshalb eine Persönlichkeit, die in Konfliktfällen gerne als Vermittler aufgesucht wird

TEAMFÄHIGKEIT

- Ist bereit und in der Lage, in Gruppen/Teams zu arbeiten, geht auf andere offen und wohlwollend, aber ohne Distanzlosigkeit zu
- Veranlasst die offene Darlegung anderer Sichtweisen und Meinungen, hört gut zu und geht auf Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und frustrationstolerant; hält andere Sichtweisen und Meinungen aus und ist in der Lage, sie in die Gruppenprozesse einzubinden
- Ist konsensfähig und setzt sich auch bei Differenzen für gemeinsame Lösungen ein, überzeugt durch Argumente
- Wirkt vermittelnd zwischen eigenem Leistungsniveau, durchschnittlichem Leistungsniveau der Gruppe und sozialen Leistungs- und Wertvorgaben

AKQUISITIONSSTÄRKE

- Geht auf andere Personen aktiv und initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation
- Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht
- Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbständig ein, kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren
- Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenüber ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termine...)

BELASTBARKEIT

- Organisiert sich bei Unbestimmtheiten, Schwierigkeiten, Widerständen und unter Stress für einen überschaubaren Zeitraum
- Hält auch unter solchen komplizierten Bedingungen an Vorhaben fest und fühlt sich durch erhöhte Anforderungen herausgefordert und aktiviert
- Macht durch sein Verhalten auch anderen Mut, sich Belastungen zu stellen und diese als Herausforderungen für die Entwicklung der eigenen Person oder der Gruppe, Abteilung... anzunehmen

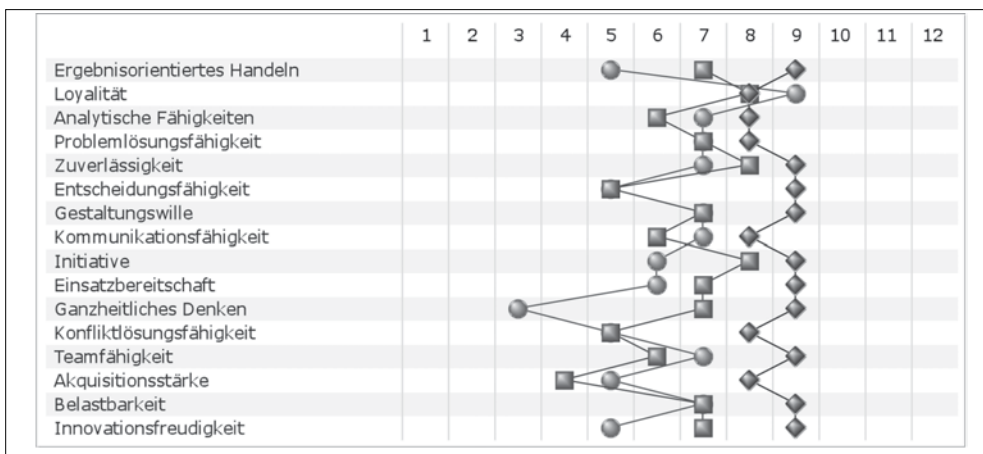
- Betrachtet zurückliegende Konflikte und kritische Bewährungssituationen als persönliche Entwicklungs- und Reifeimpulse und versucht, sachlich zu handeln; ist psychisch stabil genug, um auftretenden Stress positiv zu verarbeiten

INNOVATIONSFREUDIGKEIT

- Sucht und realisiert aktiv positive Veränderungen von Produkten, Produktions- und Organisationsmethoden, Marktbeziehungen und übergreifende Vernetzungen, stellt sich Problem- und Handlungssituationen mit offenem Ausgang bewusst und gern
- Ist Neuem gegenüber auch außerhalb der Arbeitssphäre, im sozialen Umfeld, – im Freizeitbereich, in der Privatsphäre aufgeschlossen, setzt Neuerungen gern aktiv um
- Erbringt in Situationen, die für Veränderungen offen sind, oft die besten und kreativsten Leistungen
- Erweitert durch den intensiven Gewinn von Erfahrungen, durch Lernen und Umweltexploration kontinuierlich die Voraussetzungen, um innovativ wirken zu können

Nach den ersten sechs Monaten des Studiums kommt auf Grundlage dieser Kompetenzen der erste so genannte Poffenberger_KODE®X zum Einsatz. Jeder Student muss eine Selbsteinschätzung durchführen, außerdem wird eine Fremdeinschätzung von dem Vorgesetzten sowie, automatisch und durch Zufall gewählt, die Fremdeinschätzung von 8 Kommilitonen erfasst. Diese werden als Mittelwert abgebildet. Der Poffenberger_KODE®X wurde so benannt nach einer berühmten Erkenntnis von Albert Theodor Poffenberger (1932), der ermittelte, dass sich bei Aufgaben vom Typus des Bestimmens das Urteil bei ca. 7,8 teilnehmenden Personen auf über 80% des durch eine viel größere Zahl von Einschätzern getroffenen Urteils einstellt (LANGER, I., SCHULZ VON THUN, F. 1974/2007).

Das Ergebnis ist im Folgenden exemplarisch abgebildet:



Jeder Student erhält eine übersichtliche aber trotzdem detaillierte 360°-Einschätzung, welche den Grad seiner Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Teilkompetenzen abbildet. Mit diesem einfachen Instrument ist es möglich, ein gezieltes Stärkenmanagement der eigenen Kompetenzen zu betreiben.

Während des Studiums wird diese Einschätzung dreimal wiederholt, so dass es möglich ist, die Stabilität wie auch die Entwicklung der verschiedenen Teilkompetenzen zu verfolgen.

Am Ende des Studiums erhält jeder Student ein Zertifikat, den Management Kompetenz Test (MKT®). Dieses Zertifikat belegt die Kompetenzausprägung des Studenten im Bereich der Management-Kompetenzen.

5.2 KOMPETENZORIENTIERTE UMSTRUKTURIERUNG VON REGIERUNGSORGANISATIONEN IN BRASILIEN

Das Thema Wissens- und Kompetenzmanagement hat in Brasilien, im Gegensatz zu Deutschland, einen deutlich höheren Stellenwert, es ist sogar in der Bundesverordnung verankert. Deshalb findet seit einigen Jahren der Kongress CONGEP (Congresso Nacional de Gestão do Conhecimento na Esfera Pública) statt. Die Brazilianer definieren Kompetenz wie folgt: das Zusammenspiel aus Wissen, Geschicklichkeit und Einstellung, um eine Arbeit auszuführen, Probleme zu lösen und/oder Ergebnisse zu erreichen. Diese Definition passt sehr gut zu dem von der SIBE verwendeten Kompetenzbegriff von Prof. Erpenbeck, der Kompetenz als »Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln« sieht und dem das Instrument KODE®/KODE®X zugrunde liegt.



Die brasilianischen Ministerien und Behörden befinden sich in der Umstrukturierung. Das Thema Kompetenzmanagement wird ein wichtiger Baustein für die Neuorganisation und die Stellenbesetzung der Ministerien sein. Die Verfahren KODE® und KODE®X sind die idealen Messmethoden um die anstehenden organisatorischen Veränderungen in der brasilianischen Verwaltung durch die Erstellung von bereichsspezifischen Sollprofilen und Kompetenzdefinitionen sowie eine regelmäßige Durchführung von Selbst- und Fremdeinschätzungen zu unterstützen.

Silke Keim und Peter Dostler, Partner der SIBE in Brasilia und Geschäftsführer der Beratungsfirma GD Consult, Brasilia, diskutierten in den nachfolgenden Workshops des CONGEP mit über 80 Vertretern von Ministerien konkrete Lösungsansätze. Die SIBE initiiert nun im Nachgang ein Kooperationsprojekt mit Partnern vor Ort.



10 |

Eine Gruppe von Beratern wird in Brasilia für das Messinstrument KODE®/KODE®X ausgebildet, das Onlinetool wird für die brasilianischen Projekte technisch und sprachlich angepasst, damit im Rahmen der Neustrukturierung der brasilianische Ministerien zukünftig projekt- und kompetenzorientiert ausgebildet und gearbeitet werden kann.

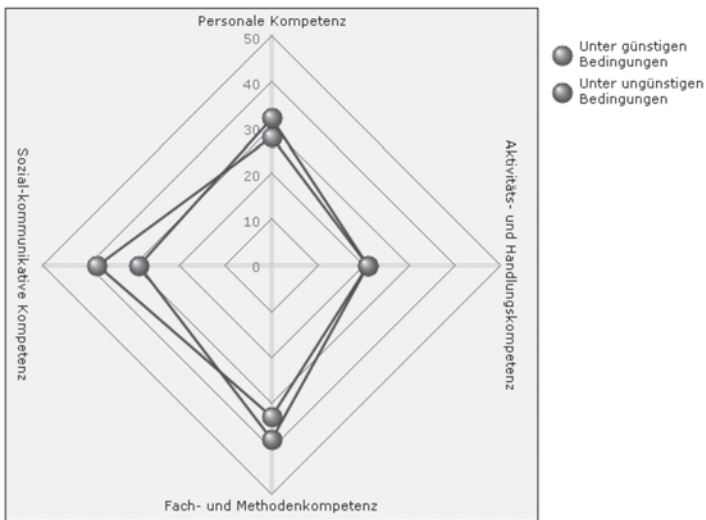
5.3 KOMPETENZENTWICKLUNG VON SCHORNSTEINFEGERN

Ein erfolgreiches Projekt, das die SAPHIR Kompetenz GmbH durchgeführt hat, wurde 2009 initiiert und hatte zum Ziel die Kompetenzen von Schornsteinfegern zu erfassen und zu entwickeln.

Momentan gibt es bundesweit etwa 20.000 Schornsteinfeger, welche – eine Folge des 1935 von Nationalsozialisten eingeführten und bis heute bestehenden »Kehrmonopols« – nicht viel vom freien Markt mitbekommen haben. Das Gesetz über das Schornsteinfegerwesen teilt Deutschland in etwa 7800 Kehrbezirke. Die Ausgestaltung des Gesetzes ist Sache der Länder, die für jeden Bezirk einen Bezirksschornsteinfeger einsetzen. Diese besitzen exklusive Kontrollbefugnisse und sind praktisch unkündbar: Nach Lehre, Gesellenzeit und Meisterausbildung bekommen Schornsteinfeger ihren Kehrbezirk nach 12 bis 15 Jahren Wartezeit bis zum Rentenalter zugeteilt. Seit der Bundestag nun auf Drängen der EU im Juni 2008 eine Änderung des Schornsteinfegergesetzes beschlossen hat, wird sich für den Berufsstand einiges ändern. Nach einer Übergangszeit von fünf Jahren dürfen Kunden ihren Kaminkehrer ab Januar 2013 frei wählen. Sie können sich dann für einen Anbieter aus der Nachbarschaft entscheiden oder gar einen Dienstleister aus dem Ausland beauftragen. Das heißt: Schornsteinfeger müssen nun Unternehmer werden! Die einst sichere und starre Situation, in der die Schornsteinfeger ihre Tätigkeit ausgeübt haben, verwandelt sich in eine unsichere, nicht routinierte Situation, in der nicht mehr alleine das Fachwissen über den Erfolg oder Misserfolg entscheidet. Die Schornsteinfeger müssen nun kompetent handeln. Daraus wurde die Idee geboren, einen Fachkurs Unternehmerkompetenz für Schornsteinfeger zu entwickeln, bei dem KODE® zum Einsatz kommt. Das Instrument ist hier bestens geeignet, um Kompetenzen zu erfassen und konkrete Lösungsansätze für die weitere Laufbahn zu erarbeiten. Die SAPHIR Kompetenz GmbH hat diese Idee, zusammen mit dem Landesinnungsverband des Schornsteinfegerhandwerks Baden-Württemberg und der Steinbeis Business Academy, in die Tat umgesetzt und den ersten Kurszyklus mit 70 Schornsteinfegermeistern erfolgreich durchgeführt.

Vor dem Seminarzyklus muss jeder Teilnehmer eine KODE®-Selbsteinschätzung ausfüllen. Im Seminarzyklus selber wird das Thema Kompetenzen erläutert, es werden Ziele gesetzt und vermittelt, welches die notwendigen nächsten Schritte auf dem bevorstehenden freien Markt sein können. Am Ende des Seminarzyklus bekommt jeder seine Auswertung welche in einem persönlichen Gespräch mit einem SAPHIR Berater durchgesprochen wird. Je nach Kompetenzbild, werden mögliche weitere Schritte erarbeitet und Strategien entwickelt. Wie schon bei anderen Berufsgruppen auch, kann man durch diese ersten 70 Kompetenzbilder bestimmte Charakteristika der Branche feststellen. Ganz charakteristisch scheint eine extrem hohe Ausprägung der Fachlich-Methodischen Kompetenzen. Der Schwerpunkt einer Schornsteinfegerberufslaufbahn lag in der permanenten Aneignung von Wissen.

Individuelle Basiskompetenzen	personale	aktivitäts-bezogene	fachlich-methodische	soziale
Unter günstigen Bedingungen	28	21	33	38
Unter ungünstigen Bedingungen	32	21	38	29
Differenz	4	0	5	-9
Durchschnitt	30	21	36	34



Die Aktivitäts- und Handlungskompetenz ist hingegen, von Ausnahmen abgesehen, weniger ausgeprägt – das reine Handeln war nie wirklich nötig: Preise wurden vorgegeben, Bezirke verteilt. Eine hohe Personale Kompetenz ist oft Teil des Bildes – die Schornsteinfeger sind in einem Verband vereint, bei vielen wurde diese traditionelle Arbeit von Vater zu Sohn weitergegeben. Es handelt sich um eine Branchengruppe, die bisher einen geregelten Arbeitsablauf hatte, mit präzisen Vorschriften und eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten. Ihr Wissen und ihre fachlichen Kenntnisse haben dabei immer im Mittelpunkt gestanden, grundlegende Werte und Normen, durch die Tradition weitergegeben, werden sehr stark gelebt. Dies spiegelt sich sehr gut in der Kompetenzmessung wider.

5.4 KOMPETENZMANAGEMENT FÜR DIE KARRIEREPLANUNG IM RAHMEN DES BAYERNMENTORING-PROGRAMMS AN HOCHSCHULEN

BayernMentoring ist ein Programm für Studentinnen in technischen Studiengängen. Erfahrene Managerinnen beraten Studentinnen bei der Karriereplanung und beim Einstieg in den Beruf. Im Mittelpunkt des Programms steht der persönliche Kontakt zwischen Mentees und Mentorinnen.

Die sich verändernden Rahmenbedingungen im Arbeitsmarkt (Globalisierung, zunehmender Wettbewerb, Demografie, Mobilität, neue Arbeits- und Lebensformen,...) fordern die angehenden Hochschulabsolventinnen heraus, klare Ziele zu formulieren für die Karriereentwicklung. Dies verlangt notwendigerweise neben der Qualifizierung an der Hochschule auch das Wissen über und die Entwicklung der eigenen Kompetenzen.

Die Hochschule Neu-Ulm und die Saphir Kompetenz GmbH haben für das Mentoren-Programm ein Kompetenzmanagement-Begleitangebot geplant und durchgeführt. Durch die Kompetenzmessung mit KODE® und KODE®X und eine daraus abgeleitete individuelle Kompetenzentwicklung erhalten die Teilnehmerinnen das notwendige Rüstzeug für die Karriereplanung und Handlungsanleitungen für die praktische Umsetzung.

Das Programm beginnt mit der onlinebasierte Selbsteinschätzung für die Mentees. Ziel ist die Feststellung der individuellen Kompetenzen der Mentees.

Im Rahmen eines Einführungsseminars werden die Mentees mit den Begrifflichkeiten und den Werkzeugen KODE® und KODE®X vertraut gemacht. Aufbauend darauf wird die Interpretation der eigenen Auswertung und die Vorstellung des Managementprofils erläutert.

Daran anschließend erfolgt ein Vertiefungsseminar mit dem Ziel die eigene Kompetenzentwicklung auf Basis der KODE®X Einschätzung zu verstehen. Der »Vertrag mit sich selbst« und wie trainiere ich meine Kompetenzen (Handlungsanleitung, Kompetenztrainer, usw.) vertiefen das Ganze.

Sechs Monate nach Start des Mentoring-Programms wird eine erste Messung KODE®X unter Verwendung des Management-Sollprofils von Saphir Kompetenz durchgeführt: eine Selbsteinschätzung Mentee, Fremdeinschätzung Mentor, Fremdeinschätzung von 2 Kommilitoninnen (Mentee).

Nach Ablauf des Mentoring-Programms wird eine zweite Messung KODE®X nach gleichem Muster unter Verwendung des Management-Sollprofils von Saphir Kompetenz durchgeführt. Die Vorstellung der Kompetenzentwicklungsergebnisse und ggf. Einzelgespräche mit den Teilnehmerinnen und die Vergabe eines Zertifikates bilden den Abschluss des Kompetenzentwicklungsprogramms. Damit haben die Teilnehmerinnen des Mentorenprogramms gelernt, die eigenen Kompetenzen zu entwickeln und sind damit besser auf den Berufseinstieg vorbereitet.





6 MANAGEMENT KOMPETENZ TEST (MKT®)

Der MKT® besteht in der Grundlage aus KODE®X Selbst und Fremdeinschätzungen. Einzigartig ist vor allem das Profil, welches durch die SIBE in der soeben dargestellten Weise entwickelt wurde. Es ist branchenübergreifend und auf vielen Ebenen des Managements einsetzbar. Schnell haben Personalverantwortliche die Übersicht der vorhandenen Kompetenzen und einen Beleg, dass der Bewerber für eine Position im Management geeignet ist.



ZERTIFIKAT

Herr Max Mustermann
 geboren am 01. 01. 1975 hat im November 2007 an der
 STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN und dem CeKom Baden-Württemberg
 den Management-Kompetenz-Test (MKT®)
 durchgeführt und dabei folgendes Resultat erzielt:

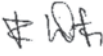
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Egebnisorientiertes Handeln												
Loyalität												
Analytische Fähigkeiten												
Problemlösungsfähigkeit												
Zuverlässigkeit												
Entscheidungsfähigkeit												
Gestaltungsvorliebe												
Kommunikationsfähigkeit												
Initiative												
Einsatzbereitschaft												
Ganzheitliches Denken												
Konfliktlösungsfähigkeit												
Teamfähigkeit												
Akquisitionstärke												
Belastbarkeit												
Innovationsfreudigkeit												

Er hat die notwendigen Kompetenzen zur Ausübung einer
Position im
Management
nachgewiesen



STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN
SAPHIR-KOMPETENZ GmbH

Geschäftsführer
der SAPHIR-KOMPETENZ
GmbH



Peter Wittmann



Wissenschaftl. Direktor
der CeKom
Baden-Württemberg



Prof. Dr. John Erpenbeck



SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS
AND ENTREPRENEURSHIP
STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN

Direktor
der SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND
ENTREPRENEURSHIP (SIBE)



Prof. Dr. Werner G. Faix

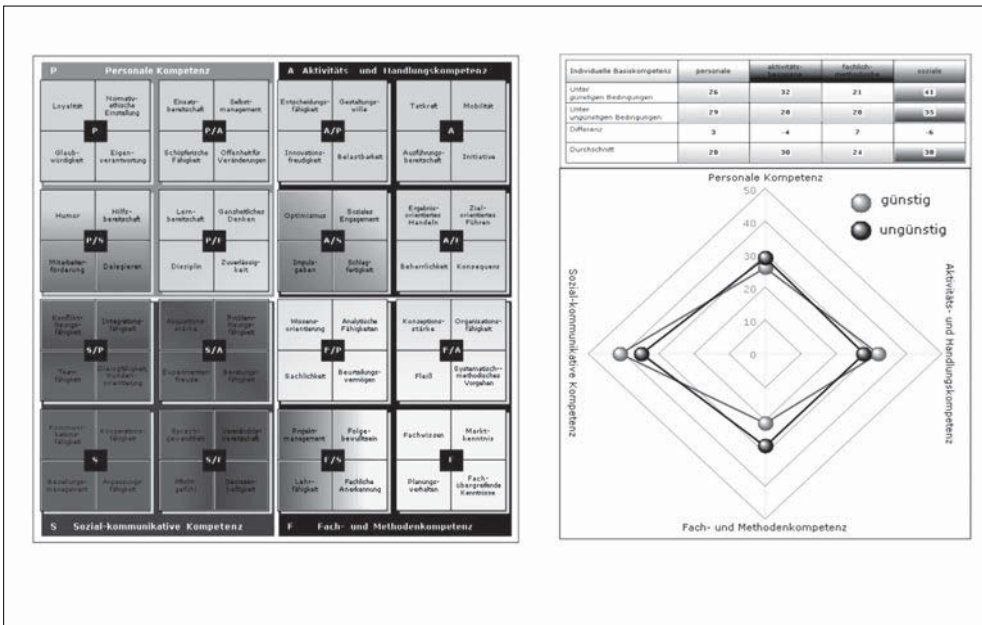
Die Idee für solch ein Zertifikat entstand durch das Kompetenzentwicklungsprogramm im Studium. Nach Abschluss des Studium galt es, den Studenten ihre Kompetenzentwicklung aufzuweisen: als wichtiger Bestandteil des Studiums und getreu der Philosophie des Projekt-Kompetenz-Studiengangs ist nicht nur eine Urkunde über die erlangten Qualifikationen wichtig, sondern eine Zertifizierung des erreichten Kompetenzgrades.

Das erarbeitete Profil enthält wie erläutert wichtige Teilkompetenzen, welche für die Ausübung einer Tätigkeit im Management nötig sind – und dies branchenübergreifend. Ist der Bewerber teamfähig? Besitzt er ausgeprägte analytische Fähigkeiten? Vermag er sein Wissen erfolgsfördernd einzusetzen? Das Profil des MKT® liefert wichtige Informationen über Fähigkeiten, die jeder Manager besitzen muss. In einer einzigen Darstellung ist zusammengefasst, was normalerweise mühsam über kostenspielige Assessment Center erhoben wird.

7 SAPHIREUROPASSVITA®: EIN KOMPETENZBASIERTER LEBENSLAUF

Eine ideale Ergänzung zum KODE® ist der »SaphirEuropassVita®«, ein standardisierter Lebenslauf für Bewerbungen, der individuell und online ausgefüllt werden kann – und trotzdem europaweit vergleichbar ist. Der erste Teil basiert auf dem Europass, entwickelt und gefördert durch die Europäische Kommission, der Qualifikationen und Fähigkeiten so darstellt, dass sie europaweit verständlich sind. Die Entscheidung über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen wurde 2004 vom Europäischen Rat getroffen. Spannend im Kontext mit KODE® ist vor allem der zweite Teil, entwickelt von der SAPHIR Kompetenz GmbH in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. John Erpenbeck und Prof. Dr. Volker Heyse, wo es darum geht, seine eigenen Kompetenzen darzulegen. Dieser Teil kann mit und durch den KODE® perfekt ergänzt werden. Es entsteht ein Lebenslauf, welcher nicht nur die erworbenen Qualifikationen übersichtlich und klar darstellt, sondern auch die Kompetenzen hervorhebt und übersichtlich bietet.

Doch nicht nur die im Zertifikat dargestellten Teilkompetenzen sind wichtig – welcher Kompetenztyp ist nun der Bewerber? Ein Vertriebler, bei welchem hohe Sozial-Kommunikative sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenzen vorhanden sind? Oder der Unternehmertyp, mit hoher Personaler- sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz? Zu diesen Fragen gibt die KODE®-Selbsteinschätzung ihre Antwort, welche als letztes Dokument im PKP® angefügt ist.



17 |

9 ZUSAMMENFASSUNG

Mit KODE® und KODE®X sind zwei wissenschaftlich fundierte Instrumente gegeben, die es hervorragend erlauben, Kompetenzen gezielt zu messen und deren Ausprägungen darzustellen. Durch die Mitarbeit der SAPHIR Kompetenz GmbH in verschiedenen Projekten werden diese Instrumente immer weiter entwickelt.

Durch die Entwicklung des Personal- und Kompetenzprofils (PKP®) mit seinen verschiedenen Komponenten (Management-Zertifikat, SAPHIR-Lebenslauf), wurde ein erster Schritt bereits gemacht. Dank dieses Instrumentes können Kompetenzen und Qualifikationen ausführlich dargestellt werden – und alles in knapp 40 Seiten. Lange und kostenintensive Assessment Center, mühsames Protokollieren der Kompetenzen von Bewerbern – dies wird durch die vorgestellten Instrumente vereinfacht.

10 DIE SAPHIR KOMPETENZ GMBH

Die SAPHIR Kompetenz GmbH ist eine Tochtergesellschaft der Steinbeis-Hochschule Berlin. Seit über 10 Jahren bietet die Steinbeis-Hochschule Projekt-Kompetenz-Studiengänge an: Vor allem eine Kompetenzentwicklung und nicht nur eine Wissensaneignung ist der richtige Weg zum Erfolg. Aus diesem Grund wurde 2007 die Kooperation mit Prof. Dr. John Erpenbeck initiiert und die SAPHIR Kompetenz GmbH gegründet. Prof. Erpenbeck, in enger Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Volker Heyse, haben das in den vorherigen Kapiteln vorgestellte Kompetenzmesssystem inklusive der Instrumente zur Kompetenzentwicklung und -messung entwickelt. Dieses System wird von der SAPHIR Kompetenz GmbH extern als Dienstleistung angeboten und wie bereits erwähnt von der SIBE genutzt, um das Thema Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im Projekt-Kompetenz-Studium zu begleiten.

ANHANG

LITERATUR

- ERPENBECK, JOHN, & VON ROSENSTIEL, LUTZ (Hrsg.) (2007a): »Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis«. Stuttgart: Schäfer-Poeschel 2007.
- ERPENBECK, JOHN (2008): Was »sind« Kompetenzen?, Vortrag im Rahmen des Stuttgarter Kompetenz-Tages am 25. November der Steinbeis-Hochschule Berlin, Stuttgart.
- HEWITT ASSOCIATES (2008): Talent Survey 2008. Building the Talented Organisation, London, 2008.
- KAPPELHOFF, P. (2004): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Die Sicht der Komplexitäts- und allgemeinen Evolutionstheorie. Berlin.
- KIENBAUM (2008): Kienbaum-Studie 2008: Personalentwicklung, Kienbaum Executive Search, Human Resource & Management Consulting, 2006.
- MCKINSEY & COMPANY (2000): The War for talent 2000: Building a Superior Talent Pool to Drive Company Performance, McKinsey & Company Survey, New York, 2000.
- STEINWEG, S. (2009): Systematisches Talent Management: Kompetenzen strategisch einsetzen. Stuttgart.
- STEPSTONE (2009): StepStone Talent Report 2009, Der neue »War for Talent«, StepStone Deutschland AG 2009.

ABBILDUNGEN

1	S. 428
2	S. 430
3	S. 431
4	S. 432
5	S. 433
6	S. 434
7	S. 435
8	S. 441
9	S. 442
10	S. 443
11	S. 445
12	S. 447
13	S. 448
14	S. 449
15	S. 451
16	S. 452
17	S. 453



SILKE KEIM | JOHN ERPENBECK | WERNER G. FAIX

DER POFFENBERGER- KODE®X

DIE ENTWICKLUNG DES KOMPETENZMESS-
VERFAHRENS KODE®X AN DER SCHOOL OF
INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEUR-
SHIP (SIBE) AM BEISPIEL DER BETRIEBLICHEN
INNOVATIONSKOMPETENZ

INHALT

- 1 Einführung 459
- 2 Einsatz von KODE®X an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) 460
 - 2.1 Erster Schritt: Erstellung des Sollprofils 460
 - 2.2 Zweiter Schritt: Einführung von KODE®X im Studium 467
 - 2.3 Vom KODE®X zum Poffenberger-KODE®X 473
 - 2.3.1 Rating der Präzisierungen und Verständnis der Bewertungsskala 474
 - 2.3.2 Die Wahl der Rater und der Ratingvorgang 479
- 3 Empirische Auswertungen 484
- 4 Fazit 487
- Anhang 488

1 EINFÜHRUNG

Schon seit über zehn Jahren bietet die SIBE (School of International Business and Entrepreneurship), eine School der Steinbeis-Hochschule Berlin, offene Masterstudiengänge für Jungakademiker mit null bis fünf Jahren Berufserfahrung an. Kern dieser Studiengänge ist das sogenannte Projekt-Kompetenz-Studium. Im Zentrum steht das Unternehmensprojekt, welches der Student in Zusammenarbeit mit einem Unternehmen realisiert. Das komplette Studium ist so aufgebaut, dass die Phasen des zu bearbeitenden Projekts im Unternehmen und die Seminare an der Hochschule eng mit einander verknüpft sind. Das Projekt ist ein Transferinstrument, welches sicher stellt, dass die Studenten nicht nur Wissen akkumulieren sondern es für die Entwicklung wissenschaftlich fundierter und praktisch umsetzbarer Problemlösungen nutzen.¹ Es handelt sich um ein Studium, welches vor allem zum Ziel hat Kompetenzen zu entwickeln.²

Nun stellte sich die Frage, ob es möglich ist, nicht nur das Wissen und die Qualifikationen (durch Klausuren und Ausarbeitungen) sondern auch die Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung der Studenten zu erfassen. In den letzten Jahren, in denen die Anerkennung des sogenannten informellen Lernens sowohl betrieblich als auch außerbetrieblich immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, sind eine Vielzahl von Verfahren entwickelt worden, die versuchen, eine entsprechende Messung vorzunehmen. Die meisten davon beschränken sich dabei zwar auf die Erfassung und Anerkennung der Kompetenzen, versäumen es aber, die daraus resultierende Kompetenzentwicklung vorzunehmen.³

Dies wurde durch die Einführung eines Kompetenzmesssystems in Form der KODE®, KODE®X-Systematik erreicht. Die Integration dieses Systems wurde Mitte 2007 realisiert – zusammen mit der Berufung von Prof. Dr. John Erpenbeck zum Professor für Kompetenzmanagement an der SIBE. Prof. Erpenbeck entwickelte gemeinsam mit Prof. Dr. Volker Heyse dieses Ratingverfahren.

KODE® und KODE®X sind zwei Kompetenzmessverfahren die es ermöglichen sowohl die sogenannten Basis-(Key)-Kompetenzen personale Kompetenz (P), fachlich-methodische Kompetenz (F), aktivitätsbezogene (A) sowie sozial-kommunikative Kompetenz (S)⁴, als auch verschiedene Teilkompetenzen (z. B. Konfliktlösungsfähigkeit, Loyalität, analytische Fähigkeiten, usw.) zu ermitteln.⁵

1 Vgl. Friedrichs 2008, S. 48–49.

2 Kompetenzen werden hier als »Dispositionen zur Selbstorganisation menschlichen Handels, das kreative Denkhandeln eingeschlossen« definiert. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. 489.

3 Gillen 2006, S. 11.

4 Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. 490.

5 Hierzu siehe Erpenbeck/Rosenstiel, 2007, S. 489 ff.

In diesem Beitrag wird der Einsatz des KODE®X Verfahrens an der SIBE näher beleuchtet. Der Einsatz von KODE®X in einem MBA/M.A./M.Sc.-Studium an einer Hochschule ist in dieser Weise neu. Bisher diente KODE®X vor allem als Kompetenzmesssystem für Unternehmen die eine Kompetenzmessung vornehmen oder ein komplettes Kompetenzmanagementsystem einführen wollten. Man konnte davon ausgehen, dass die zu messende Gruppe relativ homogen war, handelte es sich in diesem Falle doch um Unternehmen mit einer eigenen Philosophie, einer spezifischen Identität, ähnlichem Wording usw.

An der SIBE hingegen galt es, das System auf eine Gruppe von Menschen zuzuschneiden, welche aus verschiedenen Studienrichtungen kommen. Die meisten Studenten haben zwischen null und drei Jahren Berufserfahrung und kommen aus verschiedensten Fachrichtung. Den praktischen Teil ihres Studiums absolvieren sie in unterschiedlichen Unternehmen – vom Großkonzern bis hin zum Ein-Mann-Unternehmen – und in verschiedenen Branchen. Zum eigentlichen Studium treffen sie sich »nur« an Wochenendseminaren. Aufgrund dieser neuen Anforderungen hat KODE®X in den letzten zwei Jahren eine Reihe von Entwicklungsstufen durchlaufen, die in die Entwicklung des sogenannten Poffenberger-KODE®X mündeten.

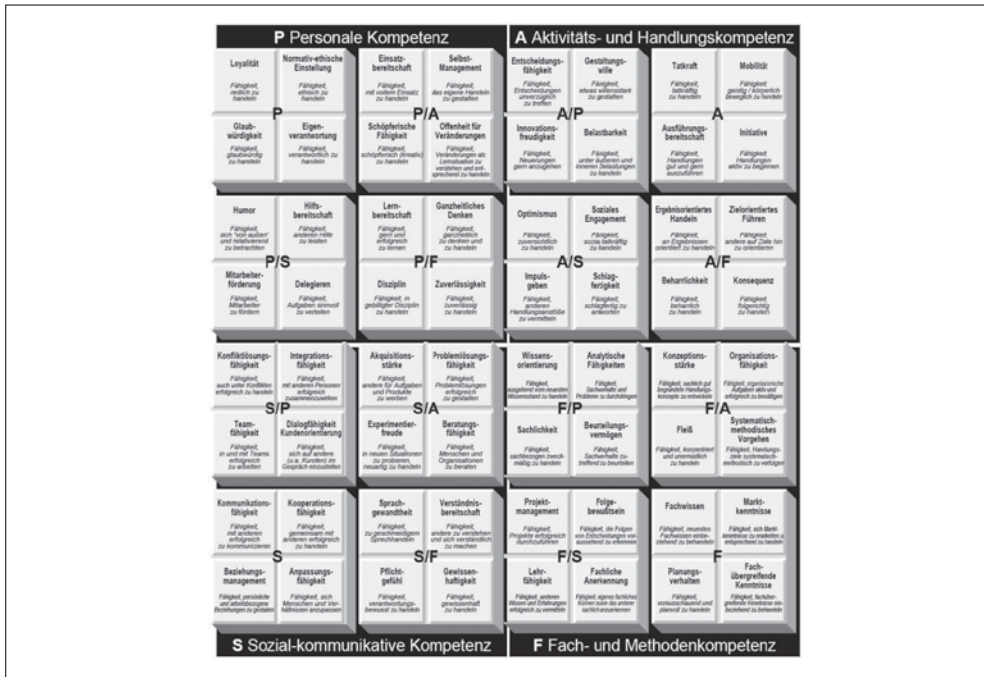
2 EINSATZ VON KODE®X AN DER SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE)

2.1 ERSTER SCHRITT: ERSTELLUNG DES SOLLPROFILS

KODE®X kann als »konzeptioniertes Rating« angesehen werden, bei welchem ganz bestimmte Merkmale – hier Kompetenzen – gemessen werden, die für die Erreichung bestimmter Ziele – hier einer bestimmten Kompetenzausprägung – notwendig sind.⁶ Als erstes gilt es, diese Merkmale zu definieren und ein sogenanntes Kompetenzprofil zu erstellen. Die Herausforderung bestand in diesem Fall darin, ein Managementprofil zu erstellen, das branchenübergreifend und auf unterschiedlichen Managementebenen einsetzbar ist.

Das Profil sollte aus 16 strategisch wichtigen Kompetenzen bestehen. Es wurde von Endscheidern und Kernpersonen der SIBE in einem Workshop entwickelt.⁷

KODE®X bietet eine Basis an 64 Teilkompetenzen, welche in einer zweidimensionalen Matrix – dem KompetenzAtlas – zusammengefasst sind. Sie knüpfen an die Basis-(Key)-Kompetenzen P, A, S, F und allen daraus möglichen Zweierkombinationen (PA, PF, PS, AP, AF, AS ... usw.) an.



1 | Kompetenzatlas

Aus diesem Atlas wurde im Rahmen eines Strategiewerkshops das Managementprofil für die SIBE erstellt. Teilgenommen haben an diesem Workshop u. a.:

- Prof. Dr. Werner G. Faix, Professor für Unternehmensführung an der Steinbeis-Hochschule Berlin sowie Gründer und Geschäftsführer der SIBE
- Dipl.-Betriebswirtin (FH) Bettina Rominger, MBA, geschäftsführende Gesellschafterin der SAPHIR Deutschland GmbH, einem Unternehmen für Personaldienstleistung
- Dipl.-Theol. Annette Horne, Direktorin des Transfer-Institutes »Corporate and International Programms« an der SIBE
- Dipl.-Ing. (FH) Peter Wittmann, geschäftsführender Gesellschafter der Steinbeis Beteiligungsberatung GmbH und gemeinsam mit Prof. Dr. Faix Mitgründer der SAPHIR Kompetenz GmbH, welche sich mit der Entwicklung und Vermarktung von Kompetenz-messsystemen befasst.
- Moderator des Workshops war Prof. Dr. John Erpenbeck.

6 Schulz von Thun/Langer 2007, S. 118.

7 Für eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte, Vgl. Heyse/Erpenbeck 2007, S. 99 ff.

Folgende 16 Kompetenzen wurden ausgewählt und gemäß den strategischen Zielen der SIBE definiert:

ERGEBNISORIENTIERTES HANDELN

- Verfolgt und realisiert Ziele bewusst mit großer Willensstärke, Beharrlichkeit und Aktivität und gibt sich erst zufrieden, wenn klare Ergebnisse vorliegen.
- Nimmt auf alle Teilaspekte des zum Ziel führenden Handelns aktiv Einfluss.
- Legt bei zeitweiligen Schwierigkeiten bei der Sicherung von Ergebnissen eine große Ausdauer an den Tag.
- Wird durch die Erwartung von konkreten Ergebnissen motiviert.

LOYALITÄT

- Steht klar zum Unternehmen und zu den Mitarbeitern/Kollegen – sowohl in positiven als auch in kritischen Situationen.
- Ist gegenüber Führungskräften offen und kooperationsbereit.
- Setzt sich für das Unternehmen und seine Ziele ein, identifiziert sich mit den Produkten/Dienstleistungen des Unternehmens und vertritt diese mit Überzeugung.
- Vertritt das Unternehmen/Organisation in der Öffentlichkeit aktiv und hält eigene Unzufriedenheiten mit dem Unternehmen/Organisation zurück.

ANALYTISCHE FÄHIGKEITEN

- Besitzt eine rasche Auffassungsgabe, beherrscht Methoden des abstrakten Denkens und kann sich klar ausdrücken.
- Kann Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, die Informationsflut verdichten, Sachverhalte schnell auf den Punkt bringen, Tendenzen und Zusammenhänge erkennen und richtige Schlüsse sowie Strategien daraus ableiten.
- Versteht es, mit Zahlen, Daten und Fakten sicher umzugehen und aus der Informations- und Datenvielfalt ein klar strukturiertes Bild zu zeichnen.
- Beherrscht relationale Datenbanken und andere IT-Tools (beschränkt auf Basis und Nutzenanwendungen).

PROBLEMLÖSUNGSFÄHIGKEIT

- Identifiziert problematische Situations-, Prozess- und Zielstrukturen, löst Aufgaben und Probleme intensiv zupackend durch Rückgriff auf den eigenen ...
- ... sowie auf den im Unternehmen vorhandenen Vorrat fachlichen und methodischen Wissens.
- Bringt die erkannten Probleme in kreative Diskussionen der Arbeitsgruppe oder des Unternehmens ein; Gestaltet Kommunikations- und Leitungsstrukturen dem erkannten Problemtyp entsprechend effektiv.
- Initiiert systematisch-methodische Vorgehensweisen bzw. Prozesse sowie Problemlösungsprozesse mit einzelnen Personen oder (Projekt-)Gruppen.
- Grenzt dabei Risiken systematisch ein und löst komplexe Probleme in bearbeitbare Teilprobleme bzw. -schritte auf.

ZUVERLÄSSIGKEIT

- Entwickelt eine hohe Eigenverantwortung und (Arbeits-)Disziplin, ein starkes Pflichtgefühl und Aufgabenbewusstsein sowie ist vertrauenswürdig.
- Hat eine idealorientierte Arbeitseinstellung und handelt wertgeleitet, mit hohen Ansprüchen an sich selbst und andere, setzt sich dafür ein, wichtige Werte in der Unternehmenskultur zu verankern.
- Setzt als richtig Erkanntes möglichst schnell und energisch durch und hält dabei Emotionen sowie Wertungen aus sachlichen Analysen heraus.
- Unterstützt die Wahrung der Unternehmensinteressen durch eigenes wirtschaftliches Verhalten und hohe Loyalität, thematisiert Fehler und Probleme, wenn diese das Unternehmen gefährden.

ENTSCHEIDUNGSFÄHIGKEIT

- Ist gerne bereit, Entscheidungen zu treffen und sie konsequent umzusetzen.
- Nimmt alternative Handlungsmöglichkeiten aktiv wahr, ist fähig, Alternativen erkenntnis-mäßig und wertmäßig zu beurteilen.
- Kann sich in Fällen nicht berechenbarer Entscheidungen sowohl auf eine Analyse als auch auf seine Intuition beziehen.
- Kann klare Prioritäten setzen.

GESTALTUNGSWILLE

- Hat Freude daran, Systeme und Prozesse aktiv zu gestalten. Lässt sich durch Herausforderungen motivieren und besitzt den Willen, Lösungen auch gegen Widerstände durchzusetzen.
- Kann Projekte bedarfsgerecht auswählen, setzt klare Prioritäten in der Entwicklung von Lösungen.
- Ist in der Lage, systematisch ganzheitliche Problemlösungen zu entwickeln, kann dabei Wissen und Ideen anderer systematisch generieren, weiterentwickeln und in die Lösung integrieren.
- Kann komplexe Vorhaben termingerecht, kostengünstig und in hoher Qualität umsetzen, ist in der Lage komplexe Prozesse zu koordinieren und zu organisieren.

KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT

- Knüpft gerne Kontakte und kommuniziert mit Menschen, geht offen und wohlwollend, aber mit der notwendigen Distanz, auf andere Menschen zu.
- Respektiert die Mitmenschen, hört gut zu und geht auf die Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und mit Frustrationstoleranz.
- Besitzt eine hohe Überzeugungs-fähigkeit.
- Kann seine Kommunikation der Zielgruppe anpassen, kann den Prozess der Zielfindung überzeugend steuern und vermittelt Ziele plausibel; achtet darauf, dass die Mitarbeiter die Ziele kennen und verinnerlichen.

INITIATIVE

- Zeigt im gesamten Arbeitsprozess, aber auch im Privatleben, hohes persönliches Engagement.
- Entwickelt eigene Zielvorstellungen und Ideen und setzt sich aktiv und erfolgreich dafür ein.
- Eignet sich das dafür notwendige Wissen an.
- Die eigenen Aktivitäten finden bei anderen hohe Akzeptanz.

EINSATZBEREITSCHAFT

- Setzt sich selbstlos und verantwortungsbewusst für gemeinsame Unternehmens- und Arbeitsziele sowie im Privatleben ein.
- Stellt hohe Forderungen an die eigenen Anstrengungen und die der Mitarbeiter.
- Wirkt durch sein Handeln für andere als Vorbild.
- Kann andere zu tatkräftigen Handlungen bewegen.

GANZHEITLICHES DENKEN

- Richtet das Denken nicht nur auf fachlich-methodische Details der eigenen Arbeit, sondern auf deren umfassende Inhalte, Zusammenhänge und Hintergründe.
- Kann über die eigene Arbeitsgruppe und das eigene Unternehmen hinaussehen; erkennt und betrachtet das nähere und weitere Umfeld der Aufgabenstellung.
- Beachtet dabei nicht nur die im engeren Sinne fachlichen, sondern auch die ökonomischen und politischen Wechselbeziehungen des eigenen Handelns.
- Die Persönlichkeit integriert das Fachliche und ordnet sich ihm nicht einfach unter.

KONFLIKTLÖSUNGSFÄHIGKEIT

- Erkennt die Interessengegensätze anderer und kennt die eigene Interessenlage.
- Besitzt die nötige Einsicht und Toleranz, andere Interessen unvoreingenommen zu prüfen und die eigenen kritisch zu hinterfragen.
- Führt konfliktäre Gespräche mit Kollegen, Führungskräften, Kunden ... sensibel und hält Konflikte aus. Besitzt Überzeugungsfähigkeit, löst Widerstände und Blockaden durch überzeugende Argumentation auf, schafft Vertrauen und wirkt sicher im Auftreten.
- Löst Konflikte nicht auf Kosten der widerstrebenden Parteien, sondern so, dass deren Eigenverantwortung, Kreativität und soziale Kommunikation zunimmt, ist deshalb eine Persönlichkeit, die in Konfliktfällen gerne als Vermittler aufgesucht wird.

TEAMFÄHIGKEIT

- Ist bereit und in der Lage, in Gruppen/Teams zu arbeiten, geht auf andere offen und wohlwollend, aber ohne Distanzlosigkeit zu.
- Veranlasst die offene Darlegung anderer Sichtweisen und Meinungen, hört gut zu und geht auf Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und frustrationstolerant; hält andere Sichtweisen und Meinungen aus und ist in der Lage, sie in die Gruppenprozesse einzubinden.

- Ist konsensfähig und setzt sich auch bei Differenzen für gemeinsame Lösungen ein, überzeugt durch Argumente.
- Wirkt vermittelnd zwischen eigenem Leistungsniveau, durchschnittlichem Leistungsniveau der Gruppe und sozialen Leistungs- und Wertvorgaben.

AKQUISITIONSSTÄRKE

- Geht auf andere Personen aktiv und initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation.
- Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht.
- Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbständig ein, kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren.
- Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenüber ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termine ...).

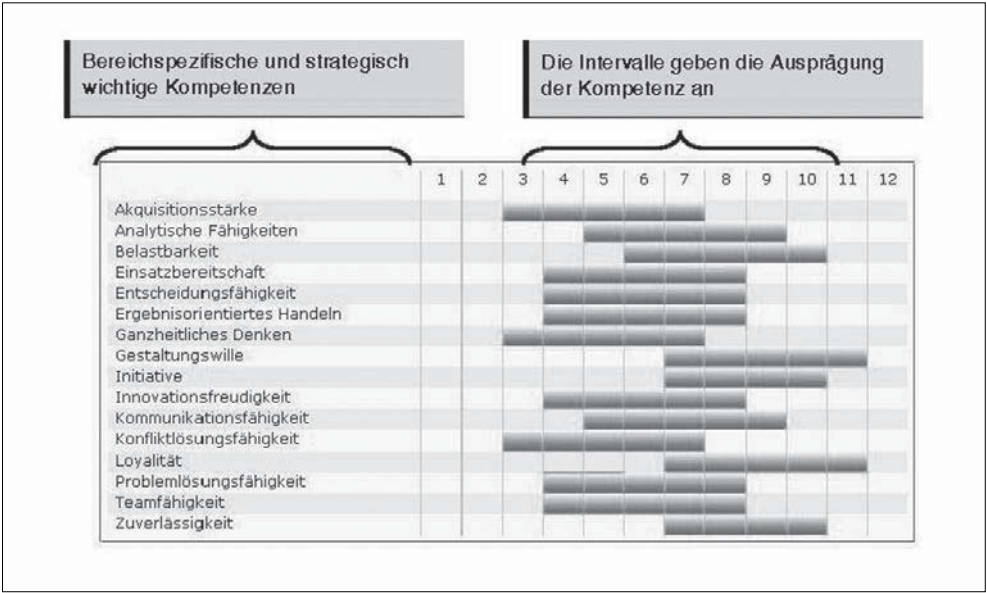
BELASTBARKEIT

- Organisiert sich bei Unbestimmtheiten, Schwierigkeiten, Widerständen und unter Stress für einen überschaubaren Zeitraum.
- Hält auch unter solchen komplizierten Bedingungen an Vorhaben fest und fühlt sich durch erhöhte Anforderungen herausgefordert und aktiviert.
- Macht durch sein Verhalten auch anderen Mut, sich Belastungen zu stellen und diese als Herausforderungen für die Entwicklung der eigenen Person oder der Gruppe, Abteilung ... anzunehmen.
- Betrachtet zurückliegende Konflikte und kritische Bewährungssituationen als persönliche Entwicklungs- und Reifeimpulse und versucht, sachlich zu handeln; ist psychisch stabil genug, um auftretenden Stress positiv zu verarbeiten.

INNOVATIONSFREUDIGKEIT

- Sucht und realisiert aktiv positive Veränderungen von Produkten, Produktions- und Organisationsmethoden, Marktbeziehungen und übergreifende Vernetzungen, stellt sich Problem- und Handlungssituationen mit offenem Ausgang bewusst und gern.
- Ist Neuem gegenüber auch außerhalb der Arbeitssphäre offen.
- Erbringt in Situationen, die für Veränderungen offen sind, oft die besten und kreativsten Leistungen.
- Erweitert durch den intensiven Gewinn von Erfahrungen, durch Lernen und Umwelt-exploration kontinuierlich die Voraussetzungen, um innovativ wirken zu können.

In einem weiteren Schritt wurden zwei sogenannte Sollkorridore erarbeitet: anhand einer 12-stufigen Bewertungsskala wurde für jede Teilkompetenz die minimale und maximale Sollausprägung festgelegt,⁸ einmal für Studienbewerber⁹ und Studenten am Beginn des Studiums, und einmal für Studenten welche in ihrem Studium schon weiter fortgeschritten sind. Auf Basis dieser Profile können anhand von Selbst- und Fremdeinschätzungen Soll/Ist-Vergleiche vorgenommen und gezielte Kompetenzentwicklungsmaßnahmen abgeleitet werden.



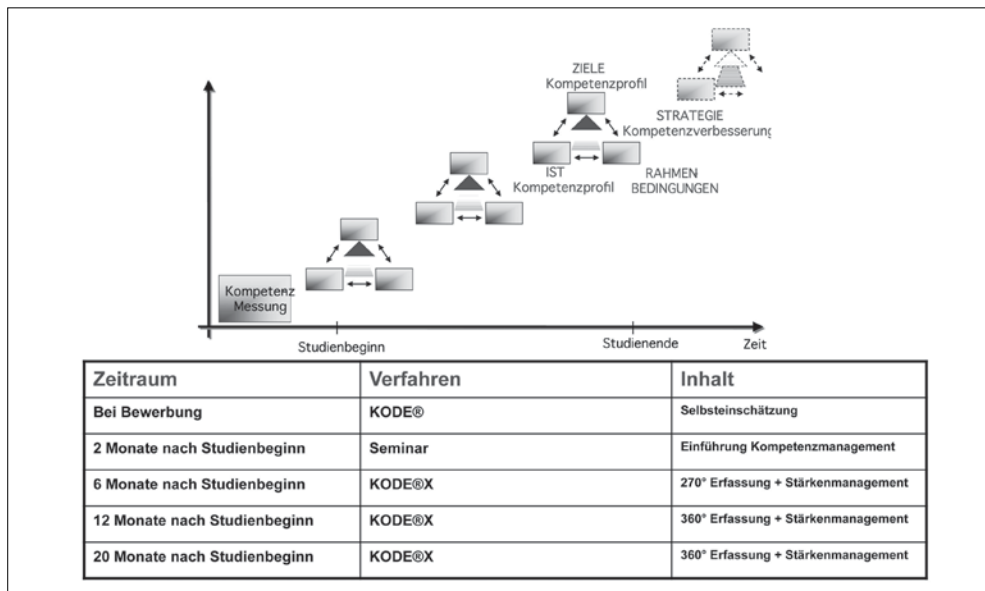
2 | Beispiel Management Sollprofil für Bewerber an der SIBE

Die ermittelten und präzisierten Kompetenzen bieten die Basis für den elektronischen Fragebogen, der die Messung ermöglicht.

2.2 ZWEITER SCHRITT: EINFÜHRUNG VON KODE®X IM STUDIUM

Eine Studie über die Muster von Ratern zeigt, dass die Zeitspanne in der ein Beurteilender (Rater) die zu beurteilende Person kennt, bedeutsam für die Genauigkeit der Einschätzung bei einem Ratingverfahren ist. Die Studie zeigt, dass die Rater, welchen die Person »seit einem bis drei Jahren bekannt ist«, am genauesten schätzen, gefolgt von »bekannt seit weniger als einem Jahr«. Danach folgt »bekannt seit drei bis fünf Jahren«; die ungenaueste Schätzung erfolgt bei »bekannt seit mehr als fünf Jahren«. Dies ist damit zu erklären, dass man im Zeitraum »seit einem bis drei Jahren bekannt« die zu beurteilende Person lange genug kennt um sie nicht anhand erster Eindrücke zu beurteilen, aber nicht lang genug um in positive Verallgemeinerungen zu fallen.¹⁰

Das Studium an der SIBE bietet demnach die besten Voraussetzungen um ein Ratingverfahren wie KODE®X einzusetzen – die Studenten kennen sich davor nicht und verbringen zusammen zwei Jahre im Studium.



3 | Kompetenzentwicklung im Studium an der SIBE

8 Vgl. Heyse/Erpenbeck 2007, S. 112 ff.

9 Das Profil wird bei dem Bewerbungsverfahren in Zusammenhang mit einer KODE® Selbsteinschätzung eingesetzt, hierzu siehe Faix/Auer 2009, S. 252, 420 ff.

10 Eichinger/Lombardo 2004, S. 23–25.

Bei einem konzeptorientierten Rating ist der Rater weisungsgebunden – die festgelegten Merkmale müssen kommuniziert und erklärt werden, um dem Rater die korrekte Handhabung bei der Einschätzung zu ermöglichen.¹¹

Hierzu dient eine erste Einführung der Studenten in das Thema Kompetenzen und Kompetenzentwicklung.

Die erste Messung mit Selbst- und Fremdeinschätzungen erfolgt ca. sechs Monate nach Beginn des Studiums. Hierzu wird das erste Sollprofil für Bewerber und Studienbeginner eingesetzt (niedrigere Kompetenzwerte).

Es folgen eine zweite und dritte Messung, jeweils ca. alle 6 Monate und mit deutlich höheren Kompetenzanforderungen.

Zu jeder Messung wird zudem ein halbtägiges Seminar durchgeführt, bei dem die Auswertungen in kleinen Gruppen und mit Unterstützung des Dozenten diskutiert werden und ein gezieltes Stärkenmanagement gefordert wird – die Studenten schließen einen »Vertrag mit sich selbst« in dem hinterfragt wird, wo sich festgestellte Stärken in ihrer Tätigkeit im Unternehmen zeigen, worin Möglichkeiten bestehen, um diese Stärken weiter zu entwickeln und worin konkrete und überprüfbare Schritte liegen könnten. Hier ein anonymisiertes Beispiel:

MEINE DREI HERAUSRAGENDEN STÄRKEN (STÄRKENMANAGEMENT)

- Ergebnisorientiertes Handeln
- Problemlösungsfähigkeit
- Akquisitionsstärke

1. STÄRKE: ERGEBNISORIENTIERTES HANDELN

Es hat mich gefreut, dass diese Stärke benannt wurde, weil das ein grundsätzliches Verhalten von mir ist. Ich suche bei (fast) allem, was ich tue, das »Wesentliche«.

KONKRETE BEISPIELE:

- Um mein MBA-Projekt voranzutreiben (z.B. ...) nehme ich alle guten Ideen auf, die (von meinen Kolleg/innen) an mich herangetragen werden. Zwar mache ich auch eigene Lösungsvorschläge, fasse am Ende aber das zusammen, was einem guten Ergebnis des Projektes dient und nicht allein das, was ich selbst vorgeschlagen habe. (Früher wäre es mir wichtiger gewesen, dass das gute Ergebnis vor allem durch meine Ideen erzielt wurde.)
- Ich sehe mich selbst als »Service« innerhalb des Unternehmens und versuche das aufzugreifen, was notwendig ist, und nicht nur das, was mir am meisten Spaß machen würde.
- Ich stelle von mir verfasste oder erstellte Unterlagen, Checklisten, Ergebnisse oder Erkenntnisse, etc. gerne anderen zur Verfügung, damit sie schnell(er) handlungsfähig werden und dadurch nicht unnötig Zeit verschwendet wird.

VERTRAG MIT MIR SELBST**(KONTROLLE DURCH TANDEM-PARTNER AUS DEM ARBEITSBEREICH):**

- Ich nehme bewusst viele auch neue oder ungewohnte Aufgaben wahr, um den Blick für das Wesentliche auch in Bereichen zu üben, die mir nicht vertraut sind.
- Ich werde versuchen, meinen perfektionistischen Anspruch zu reduzieren, da die Erfüllung von 80 oder 90% einer Aufgabe schon gut genug sein kann.

2. STÄRKE: PROBLEMLÖSUNGSFÄHIGKEIT

- Bei der Beschäftigung mit dieser Stärke wurde mir nochmals klar, dass man im beruflichen Alltag sehr viel Zeit damit verbringt, »Probleme« bzw. gestellte Aufgaben zu bewältigen und dass das eine sehr wichtige Kompetenz ist.

KONKRETE BEISPIELE:

- Seit meiner KODE®-Empfehlung »Treffen Sie Entscheidungen umgehend« handle ich viel stärker danach als früher. Was sofort erledigt werden kann, tue ich mittlerweile auch sofort.
- Die Ausbildung in meinem momentanen Betrieb wird an vielen Stellen von Kolleg/innen kritisiert. Ich habe dieses »Problemfeld« erkannt und bin darin eigenständig aktiv geworden. Ich habe Lösungsvorschläge gemacht, die jetzt umgesetzt werden.
- Ich habe (bei ehemaligen Arbeitgebern) viele Beratungen mit Menschen durchgeführt, die vor allem in beruflichen Schwierigkeiten waren. Dabei habe ich die vorliegenden Probleme stets klar strukturiert und mit den Betroffenen gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten gesucht – und sie auch gefunden. Ich habe positive Rückmeldungen erhalten nach der Durchführung des (simulierten) Konfliktgespräches im Berlin-Seminar.

VERTRAG MIT MIR SELBST**(KONTROLLE DURCH TANDEM-PARTNER AUS DEM ARBEITSBEREICH):**

- Ich möchte Probleme noch aktiver angehen und mich mit ihnen mutig auseinandersetzen, da ich schon jetzt gemerkt habe, dass man dadurch viel weiter kommt, als anfangs gedacht.
- Ich möchte auch neue Denkweisen zulassen, um ein Problem zu lösen.
- Ich möchte möglichst jede Aufgabe als eine Herausforderung sehen und das Beste aus ihr machen.

3. STÄRKE: AKQUISITIONSSTÄRKE

Diese Stärke hat mich überrascht, weil ich sie selber noch nie so an mir gesehen habe. Aber gerade deswegen möchte ich mich gerne näher mit ihr beschäftigen.

11 Vgl. Schulz von Thun/Langer 2007, S. 126.

KONKRETE BEISPIELE:

- Bei meinem ehemaligen Arbeitgeber war es meine Aufgabe, Jugendliche in Praktika zu vermitteln. Dabei habe ich für jede/n Jugendliche/n einen Praktikumsbetrieb gefunden, auch wenn es eine Weile gedauert hat oder der Jugendliche schwer zu vermitteln war.
- Durch viel Reden und Begründen habe ich schon viele meiner Kolleg/innen für meine Pläne zur Neustrukturierung der Ausbildung in meinem momentanen Projekt/Betrieb gewinnen können.

VERTRAG MIT MIR SELBST (KONTROLLE DURCH TANDEM-PARTNER):

Ich möchte noch mehr und mutiger meine Ideen und Vorschläge vorbringen und darstellen und nach jeder Zusammenkunft eine entsprechende Rückmeldung darüber erhalten. Ich möchte mehr auf die Wirkung meiner Person/Persönlichkeit vertrauen.

Maximal zwei deutliche Problemfelder benennen (Korrekturmanagement)

- Gestaltungswille
- Belastbarkeit

1. PROBLEMFELD: GESTALTUNGSWILLE

Bei diesem Punkt ist es mir sehr schwer gefallen, konkrete Beispiele zu finden.

KONKRETE BEISPIELE:

- Ich suche immer nach eher einfachen, unkomplizierten und praktischen Lösungen und scheue zu viel Aufwand, um eine Aufgabe zu ihrem Ende zu bringen.
- Ich lasse andere/s immer schneller und eher gelten als meine eigenen Ideen oder Vorschläge.
- Weniger zu gestalten bedeutet auch, weniger Verantwortung zu übernehmen, was meiner Unsicherheit manchmal entgegen kommt.

VERTRAG MIT MIR SELBST**(ABGESPROCHENE RÜCKMELDUNG DURCH ARBEITSKOLLEGEN):**

- Ich lasse mehr Ideen zu und versuche verstärkt, sie einzubringen und dafür auch die Verantwortung zu übernehmen.

2. PROBLEMFELD: BELASTBARKEIT

Ich bin ein Mensch, der Veränderungen oder neue Erfahrungen nur langsam verarbeitet.

KONKRETE BEISPIELE:

- Ich bin durch meine 41-Stunden-Woche vollkommen ausgelastet. Ich brauche Zeiten der Erholung, um alles Erlebte oder neu Gelernte zu verarbeiten und aufzunehmen. Meiner Meinung nach ist das ein gesunder und menschlicher Prozess, aber ich habe nicht das Gefühl, dass darauf im Arbeitsprozess oder Berufsleben Rücksicht genommen wird.

- Wenn sich zu viele Aufgaben auf meinem Schreibtisch stapeln, dann werde ich ungenauer und unkonzentrierter in der einzelnen Sache, weil ich dann mehr an all das denke, was noch vor mir liegt, als an das, was ich gerade mache oder fertig stellen könnte.

VERTRAG MIT MIR SELBST

(KONTROLLE DURCH ARBEITSKOLLEGIN UND PARTNER):

- Ich werde versuchen, meinen perfektionistischen Anspruch zu reduzieren, da die Erfüllung von 80 oder 90% einer Aufgabe schon gut genug sein können. (Vgl. Punkt 1)
- Ich werde versuchen, an einer Sache dran zu bleiben und sie zu Ende zu führen, ohne mich zu sehr zu verzetteln.
- Ich denke, dass ich meine Belastbarkeitsgrenze ausweiten kann. Aber dafür muss ich mir Zeit nehmen.

ZUSÄTZLICHE ANGABEN

Meine Stelle und das zeitintensive Steinbeis-Studium fordern ein erhöhtes Arbeitstempo von mir. Ich lerne, schneller und aktiver zu handeln. Da ich oft sehr lange über Dinge oder Entscheidungen nachdenke – was ich aber nach wie vor als eine wichtige Eigenschaft ansehe – erfordern die neuen Umstände neue Denk- und Handlungsweisen von mir. Ich merke, dass ich mich dahingehend verändere. Ich merke aber auch, dass dies alles seine Zeit braucht, und dass es sich dabei um einen langsamen und manchmal auch »schmerzhaften« Prozess handelt. Die KODE®X-Tests finde ich sehr gut, denn sie geben mir wichtige und gute Anstöße. Ich finde diese Tests/Seminare sehr wichtig im Rahmen des gesamten Programms.

Am Ende des Studiums erhält der Student ein Zertifikat, den Management-Kompetenz-Test (MKT®). Dieses belegt die Kompetenzausprägung des Studenten im Bereich der Management-Kompetenzen.



ZERTIFIKAT

Herr Max Mustermann

geboren am 07. März 1979 hat im Januar 2009 an der
STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN und dem CeKom Baden-Württemberg
den Management-Kompetenz-Test (MKT®)
durchgeführt und dabei folgendes Resultat erzielt:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ergebnisorientiertes Handeln												
Loyalität												
Analytische Fähigkeiten												
Problemlösungsfähigkeit												
Zuverlässigkeit												
Entscheidungsfähigkeit												
Gestaltungswille												
Kommunikationsfähigkeit												
Initiative												
Einsatzbereitschaft												
Ganzheitliches Denken												
Konfliktlösungsfähigkeit												
Teamfähigkeit												
Akquisitionsstärke												
Belastbarkeit												
Innovationsfreudigkeit												

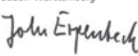
Er hat die notwendigen Kompetenzen zur Ausübung einer
Position im
Management



STEINBEIS-HOCHSCHULE BERLIN
SAPHIR KOMPETENZ GmbH

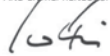


Wissenschaftlicher Direktor
der CeKom
Baden-Württemberg


Prof. Dr. John Erpenbeck



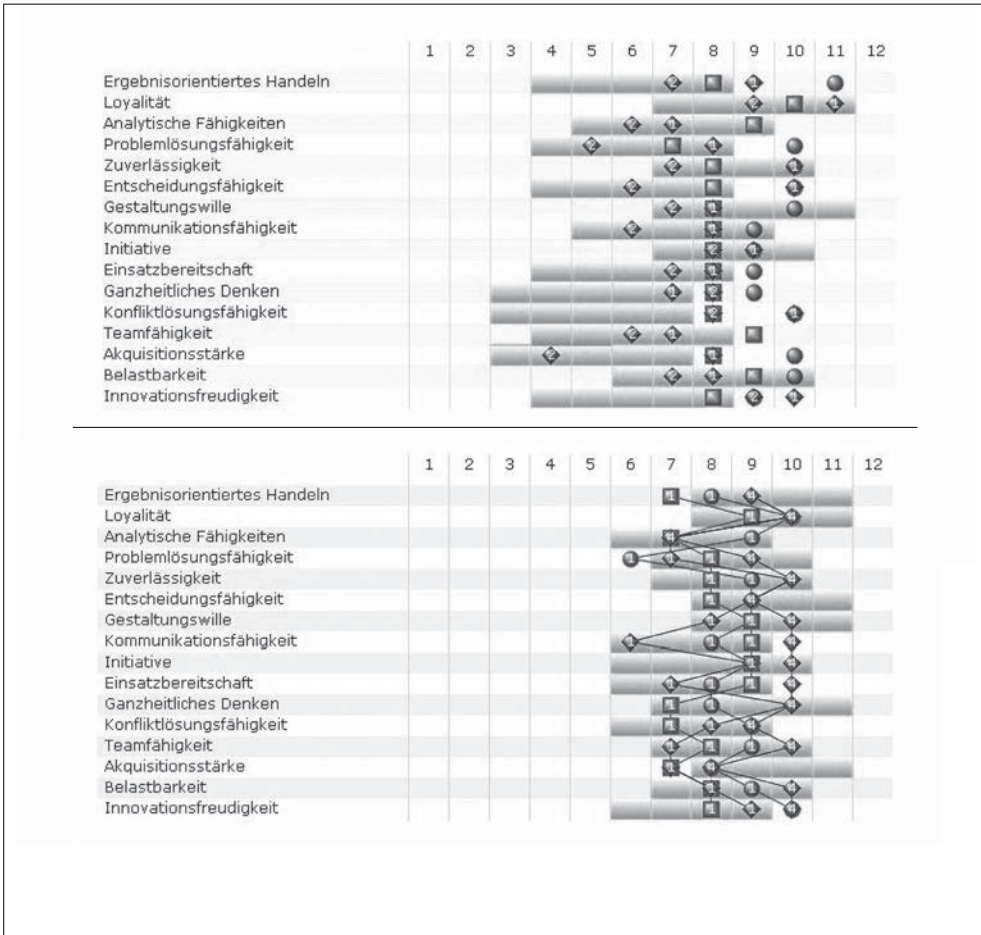
SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS
AND ENTREPRENEURSHIP
STEINBEIS UNIVERSITY BERLIN



Direktor der
SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS
AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE)
Prof. Dr. Werner G. Faix

2.3 VOM KODE®X ZUM POFFENBERGER-KODE®X

Die ersten Kurse begannen mit der Kompetenzmessung Anfang 2008. Dabei wurden eine Selbsteinschätzung und zwei bis drei Fremdeinschätzungen namentlich bekannter und selbst ausgewählter Kommilitonen sowie die Einschätzung eines Unternehmensvertreters eingeholt.



5 | Beispiele erster KODE®X Einschätzungen während des Studiums
(Durchlauf 1 und 2)

Nach den ersten Durchläufen mit verschiedenen Kursen und dem Feedback der Studenten wurde schnell klar, dass aufgrund einiger auftretender Probleme bei der aktuellen Umsetzung der KODE®X-Messung Anpassungen vorzunehmen waren. Diese waren zwar nicht grundlegend konzeptionell, allerdings mussten die Anforderungen für jene spezielle Gruppe von Ratern angepasst werden.

2.3.1 RATING DER PRÄZISIERUNGEN
UND VERSTÄNDNIS DER BEWERTUNGSSKALA

Die Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung werden elektronisch ausgefüllt und setzen sich normalerweise aus den einzelnen Präzisierungen der definierten Kompetenzen zusammen. Nachfolgend ist ein Beispiel aufgeführt:

	weniger ausgeprägt												sehr stark ausgeprägt	übermäßig ausgeprägt
Akquisitionsstärke	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
1. Geht auf andere Personen aktiv und initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
2. Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
3. Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbständig ein, kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
4. Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenüber ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termine...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
														Weiter

6 | Beispiel eines klassischen KODE®X Fragebogens

Wie in Abbildung 6 zu sehen ist, sollten die Studierenden für jede einzelne der vier Präzisierungen eine Einschätzung abgeben, das Ergebnis für die diversen Kompetenzen, in diesem Beispiel »Akquisitionsstärke«, wurde durch den Mittelwert berechnet.

Hier ergab sich die Problematik, dass die Präzisierungen zu spezifisch waren und es für viele nicht möglich war, so differenziert zu bewerten.

Die Studenten erleben sich vor allem auf Wochenendseminaren und bei Gruppenarbeiten oder Präsentationen. Obwohl die Fremdeinschätzer aus einem Kreis der besser bekannten Kommilitonen durch den Studierenden selbst ausgesucht worden waren, waren viele Merkmale zu sehr an den Aktivitäten der Arbeitstätigkeit angelehnt und konnten von den Ratern nicht eingeschätzt werden.

Ein weiterer Problempunkt stellte sich bei der Benutzung der Bewertungsskala heraus. Der einführende Text des elektronischen Onlinefragebogens lautete wie folgt:

VOR IHNEN LIEGT EIN ELEKTRONISCHER FRAGEBOGEN,...

Bitte geben Sie für die zu beurteilende Person im Rahmen der Fremdeinschätzung bzw. Selbsteinschätzung zu jedem Kompetenzbegriff eine Bewertung zwischen 1 und 12 ab. Die Beurteilungsskala hat folgende Bedeutung:

1	weniger ausgeprägt
–	
–	
10 und 11	sehr stark ausgeprägt
12	übermäßig ausgeprägt

Für eine aussagekräftige und anregende Auswertung ist es wichtig, dass Sie die zu beurteilende Person so darstellen, wie Sie tatsächlich ist und nicht, wie Sie sein sollte oder wollte.

Auch beim weiteren Ausfüllen des Fragebogens wurde die Skala nur bei den Werten 1 und 10 bis 12 wörtlich präzisiert (Siehe Abb 6).

Bei dieser Art von Ratingverfahren ist es wichtig, dass eine effektive Kommunikation zwischen »Skalenkonstrukteur« und Rater besteht – nur so ist ein korrekter Gebrauch der Skalenwerte von Seiten des Raters gewährleistet. Schulz von Thun stellt hierzu zwei notwendige Zusatzanforderungen: a) sollte eine Handlungsvorschrift für **jede einzelne** Skalenstufe gesetzt werden und b) sollten die Skalenstufen z.B. anhand von Beispielen **charakterisiert** werden, um Niveau-Unterschiede zwischen den Ratern zu vermeiden.¹² Eine weitere Zusatzanforderung besteht in der Merkmalbeschreibung, d. h. in der Erläuterung und Definition der einzelnen zu beurteilenden Merkmale – diese Anforderung ist bei KODE@X durch die einzelnen Präzisierungen immer gegeben.

¹² Vgl. Schulz von Thun / Langer 2007, S. 127.

Um eine korrekte und aussagekräftige Kompetenzmessung zu gewährleisten und die bisher beschriebenen Einwände zu entkräften, wurden verschiedene Maßnahmen getroffen.

Der Fragebogen wurde so geändert, dass nun nicht mehr die einzelnen Präzisierungen einzuschätzen sind – diese dienen fortan im Gesamten als Merkmalbeschreibung. Der Student muss das eigentliche Konzept der Kompetenz verstehen und eine gemittelte Einschätzung dazu geben. Zudem wurde die Skala um den Punkt »nicht bewertbar« erweitert.

	nicht bewertet	weniger ausgeprägt	teilweise ausgeprägt	ausgeprägt	deutlich ausgeprägt	stark ausgeprägt	sehr stark ausgeprägt	übermäßig ausgeprägt					
Akquisitionsstärke		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
- Geht auf andere Personen aktiv und initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation - Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht - Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbständig ein, kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren - Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenüber ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termine...)													
Weiter													

7 | Beispiel eines geänderten KODE®X Fragebogens

Um hingegen den korrekten Gebrauch der Bewertungsskala zu gewährleisten, wurde nun jeder einzelner Wert beschriftet (Siehe Abbildung 7) und der einführende Text wie folgt ergänzt (die geänderten Stellen sind kursiv markiert):

VOR IHNEN LIEGT EIN ELEKTRONISCHER FRAGEBOGEN, ...

Die Beurteilungsskala hat folgende Bedeutung:

0	nicht bewertet (bitte nur markieren, wenn absolut keine Bewertung möglich erscheint)
1	weniger ausgeprägt
2 und 3	teilweise ausgeprägt
4 und 5	ausgeprägt
6 und 7	deutlich ausgeprägt
8 und 9	stark ausgeprägt
10 und 11	sehr stark ausgeprägt
12	übermäßig ausgeprägt

Verstehen Sie bitte die Belegung von Begriffen mit zwei Zahlenwerten als Möglichkeit zu einer Feinabstufung Ihrer Bewertung. Für eine aussagekräftige und anregende Auswertung ist es wichtig, dass Sie die zu beurteilende Person so darstellen, wie Sie tatsächlich ist und nicht, wie Sie sein sollte oder wollte.

Außerdem werden bei der Zusendung der Aufgabenstellung zur Kompetenzmessung folgende Anweisungen zur Skalennutzung hinzugefügt:

BEWERTUNGSSCHEMA DER 12ER SKALA

Der KODE®X-Fragebogen enthält eine 12-stufige Skala, die zur Beurteilung verwendet wird. Die Bedeutung der einzelnen Werte ist nachfolgend beschrieben:

1 – WENIGER AUSGEPRÄGT

Erfüllt die entsprechende Kompetenzanforderung selten bzw. nur mit größeren Abstrichen. Hinweise auf eine erforderliche Kompetenzentwicklung, aus der verbesserte Leistungen und notwendige Verhaltensänderungen resultieren, sind unbedingt notwendig.

2 UND 3 – TEILWEISE AUSGEPRÄGT

Erfüllt die entsprechende Kompetenzanforderung teilweise. Hinweise auf eine erforderliche Kompetenzentwicklung, aus der verbesserte Leistungen und notwendige Verhaltensänderungen resultieren, sind notwendig.

4 UND 5 – AUSGEPRÄGT

Erfüllt die entsprechende Kompetenzanforderung mit kleinen Abstrichen. Gelegentlich sind Hinweise auf eine erforderliche Kompetenzentwicklung angebracht, aus der verbesserte Leistungen und begrüßenswerte Verhaltensänderungen resultieren.

6 UND 7 – DEUTLICH AUSGEPRÄGT

Erfüllt die entsprechende Kompetenzanforderung. Leistungen, für die diese Kompetenz maßgeblich ist, werden in der angemessenen Zeit, exakt und sorgfältig erbracht, Kritiken und Beschwerden treten nicht auf.

8 UND 9 – STARK AUSGEPRÄGT

Erfüllt die entsprechende Kompetenzanforderung mit viel Eigeninitiative und übererfüllt sie zum Teil. Leistungen, für die diese Kompetenz maßgeblich ist, werden in sehr hoher Qualität und teilweise ungewöhnlich schnell erbracht.

10 UND 11 – SEHR STARK AUSGEPRÄGT

Übertrifft die entsprechende Kompetenzanforderung auf schöpferische Weise, auch unter schwierigen Bedingungen. Zählt, auf diese Kompetenzanforderung bezogen, dank überdurchschnittlicher Leistungen und hohen Engagements zum High Potential im Vergleichsbereich (Team, Jobgruppe, Abteilung...).

12 – ÜBERMÄSSIG AUSGEPRÄGT

Überzieht, übertreibt deutlich die entsprechende Kompetenzanforderung. Daraus resultieren Leistungsschwächen, die für eine konkrete Tätigkeit bzw. Funktion hinderlich sind oder sein können.

FEINTUNING

Die Spalten »Teilweise ausgeprägt« bis »Sehr stark ausgeprägt« unterteilen sich jeweils in eine linke und eine rechte Teilspalte. Diesen sind unterschiedliche Ziffern zugeordnet. Die linke Teilspalte heißt »Ausprägungsgrad, eher ein bisschen weniger«, die rechte Ausprägungsgrad »eher ein bisschen mehr«.

Beispielsweise beim Ausprägungsgrad 6/7 »Deutlich ausgeprägt« heißt die linke Teilspalte 6 »Deutlich ausgeprägt, eher ein bisschen weniger«, die rechte Teilspalte 7 »Deutlich ausgeprägt, eher ein bisschen mehr«. Diese Aufspaltung ermöglicht ein Feintuning.«

Somit wurden alle drei Zusatzanforderungen erfüllt, um eine gezielte und konzept-orientierte Messung von Seite der Rater zu erhalten.

2.3.2 DIE WAHL DER RATER UND DER RATINGVORGANG

Die Studienkurse an der SIBE bestehen durchschnittlich aus 27 Personen pro Kurs. Diese Studiengruppe bleibt die ganzen zwei Jahre bestehen und durchläuft gemeinsam alle notwendigen Studienetappen. Die Identifikation mit dem eigenen Kurs ist hoch und es entwickeln sich übliche Gruppendynamiken.

Bei den ersten Einsätzen von KODE®X wurden die gleichgestellten Fremdeinschätzer (in der Regel drei) vom Eingeschätzten selbst ausgesucht. Es wurde vorgegeben jemanden zu wählen, mit dem man gut bekannt war, der also auch fähig ist, eine Einschätzung der jeweiligen Kompetenzausprägungen zu treffen. Die Fremdeinschätzer sollten allerdings nicht aus dem engsten Bekanntheitskreis kommen.

Um eine gute und realistische Einschätzung zu bekommen, ist die Wahl der Rater natürlich grundlegend – Verfügbarkeit, Repräsentativität sowie Unabhängigkeit und Neutralität sind Basisvoraussetzungen. Die Rater sollten verfügbare, potenzielle Anwender der Raterergebnisse sein und Erfahrung mit dem Bereich haben, aus dem die Objekte stammen.¹³ Die vorhandene geschlossene Studiengruppe erfüllt diese Voraussetzungen.

Die Rater müssen außerdem unabhängig voneinander arbeiten, die Werte sollen ohne Kenntnis der weiter vergebenen Werte gesetzt werden – was in diesem Fall durch eine individuelle Erarbeitung der elektronischen Fragebogen gegeben ist.

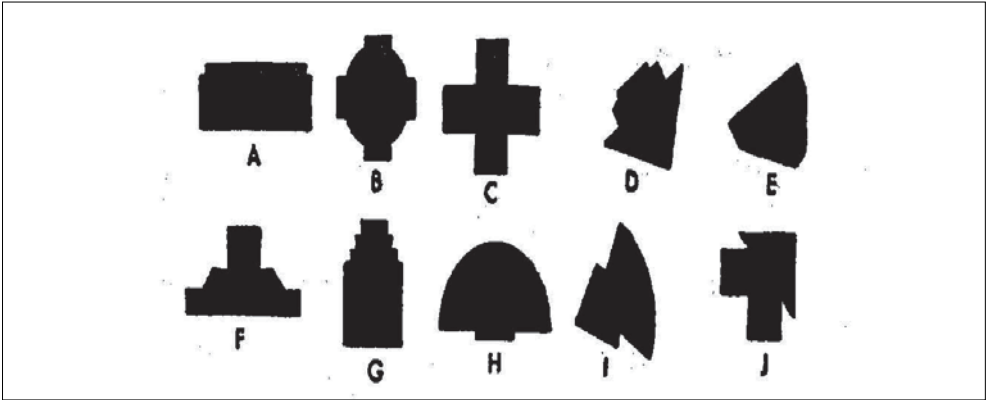
Bei der Einschätzung sollten die Rater neutral zum Gerateten stehen. Die Einschätzung eines Freundes kann unmöglich objektiv sein. Im Fall der KODE®X-Einschätzungen ergeben sich Werte die sehr weit rechts auf der Messskala liegen, also sehr positiv sind. Bei der Anwendung einer zufälligen Raterauswahl kann allerdings der gegenteilige Effekt auftreten: besteht eine »Feindschaft«, liegen die Bewertungen sehr weit links auf der gegebenen Skala.¹⁴ Die Neutralität der Rater war in dieser ersten Phase also ein Problem.

Die Lösung wurde durch die Einführung des Poffenberger-KODE®X erreicht.

Albert T. Poffenberger war ein amerikanischer Psychologe Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts. In seinem Experiment mit den sogenannten »Poffenberg'schen Figuren« hat er bewiesen, dass bei einer Gruppe von anonymen Ratern die Abweichungen in den Einschätzungen geringer sind als bei der Individualeinschätzung. Hierzu werden 10 verschiedene Figuren einer Gruppe von Probanden gezeigt.

¹³ Vgl. Schulz von Thun / Langer 2007, S. 54–55, 159, 161.

¹⁴ Ebenda.



8 | Poffenberg'sche Figuren

Die Figuren unterscheiden sich in ihrem Flächeninhalt um jeweils 5%. Die Rater sollen nun unabhängig voneinander die Figuren nach dem eingeschätzten Flächeninhalt in eine Rangfolge bringen – die größte Figur soll Rangplatz 1 bekommen, die zweitgrößte Rangplatz 2 usw.

Die Ergebnisse der individuellen Rangordnung sollen in eine gemeinsame Tabelle eingetragen werden. Im Folgenden ist ein Beispiel zu finden:

Versuchs- personen	Vergleichsobjekte										Rho
	C	H	A	B	G	I	D	J	F	E	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
a	3	6	1	5	2	4	9	10	7	8	0,67
b	1	5	6	3	4	2	10	9	8	7	0,66
c	4	3	8	1	7	5	2	9	6	10	0,44
d	4	5	7	2	1	9	8	3	10	6	0,36
e	3	2	4	10	9	5	7	1	6	8	0,25
f	4	8	6	1	7	2	10	3	5	9	0,19
g	6	4	9	8	3	2	1	10	7	5	— 0,03
Summe	25	33	41	30	33	29	47	45	49	53	
R ₇	1	4,5	6	3	4,5	2	8	7	9	10	0,79
R ₂₀	1	3	5	2	6	4	7	8	9	10	0,92

9 | Beispiel der Übung mit den Poffenberg'schen Figuren

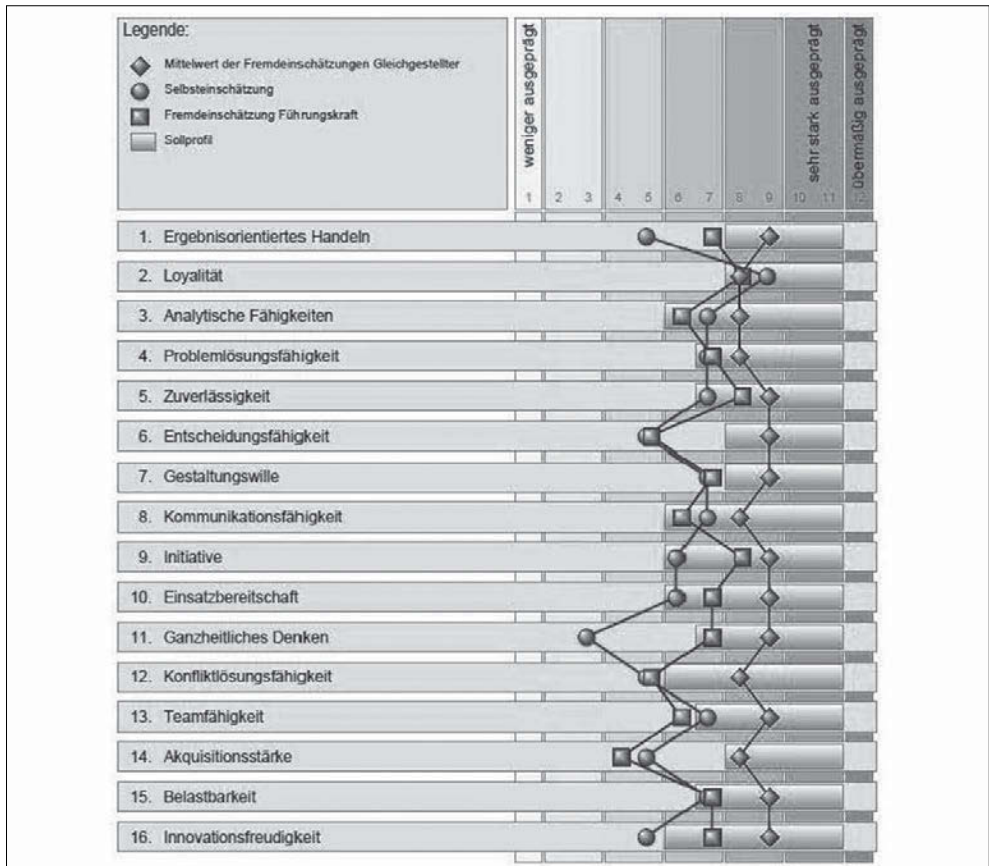
Die sieben Teilnehmer a, b, c, d, e, f und g haben die Flächen der Figuren A, B, C, D, E, F, G, H, I und J auf unterschiedliche Weise eingeschätzt. So ist für den Teilnehmer a die Rangfolge z. B. 1=A, 2=G, 3=C, 4=I, 5=B, 6=H, 7=F, 8=E, 9=D, 10=J. Unter den Flächensymbolen C bis E stehen die wirklichen Rangplätze. In der letzten Zeile (R_{20}) stehen die aus den je sieben Werten gemittelt eingeschätzten Rangplätze. Die sich ergebenden Abweichungen (Rho) der wirklichen und der eingeschätzten Rangplätze sind wesentlich niedriger als bei den meisten Individualbewertungen. Bei etwa acht anonymen Ratern ergibt sich ein Mittelwert welcher sich, ohne Änderung des Befragungsmodus und auch wenn man eine größere Anzahl von Ratern einbezieht, nur noch in geringem Maße ändert.¹⁵

Basierend auf diesem Prinzip wurde die Raterauswahl verändert: durch eine automatisierte Randomauswahl werden acht Kursmitglieder als Fremdeinschätzer ausgewählt. Das Ergebnis wird als anonymisierter Mittelwert aller acht Einschätzungen dargestellt. Dazu kommen, unverändert, die Selbsteinschätzung und die mögliche Fremdeinschätzung der Führungskraft.

Der Poffenberger-KODE®X wurde ab Ende 2008 eingesetzt.

15 Vgl. Poffenberger 1928 und Schulz von Thun/Langer 2007, S. 60, 90.

Hier ein Beispiel der neuen Darstellung:



10 | Beispiel Poffenberger-KODE®X

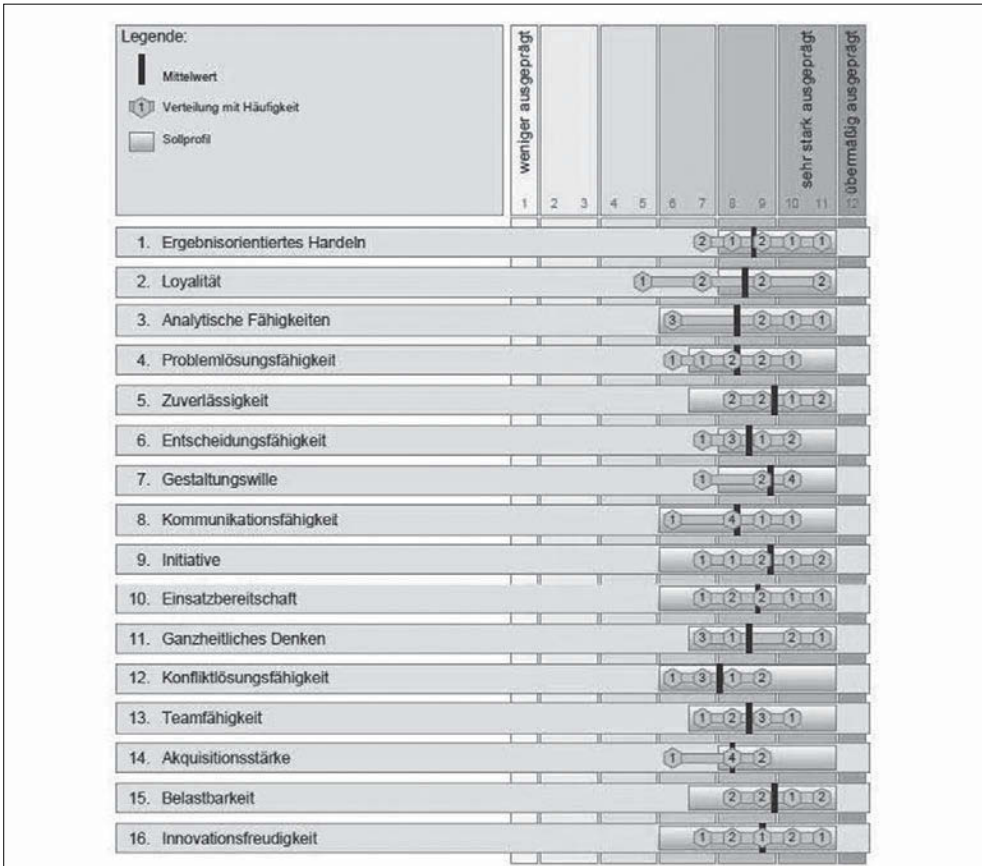
Diese Art von Raterauswahl ermöglicht die benötigte Neutralität, um eine objektive und aussagekräftige Einschätzung zu erhalten.

Konsequenzen durch diese Veränderung gab es mehrere. Eine große Zahl der Auswertungen sind nach links gerutscht: die Bewertungsskala wurde breiter ausgenutzt als zuvor; die Darstellung der Ergebnisse wurde klarer und aussagekräftiger.

Eine weitere Veränderung der Darstellung wurde für den dritten und letzten KODE®X vorgenommen: man ging dazu über, den Sollkanal »nach rechts offen zu lassen«, d. h. es wird zwar eine Minimalausprägung aber – in Anbetracht der unterschiedlichen Positionen und Branchen die die Studenten später im Unternehmen besetzen – keine Maximalausprägung vorgegeben.

Im Beispiel von Abb 10 ist zudem zu erkennen: auch wenn Selbst- und Fremdeinschätzung der Führungskraft in der Punktezahl des öfteren deutlich nach links abweichen, folgt doch der anonymisierte Mittelwert der Gruppe deutlich der Kurve der Stärken und Schwächen.

Zusätzlich zu dieser Darstellung erhält jeder Student noch die Streuung der verschiedenen Einschätzungen.



11 | Verteilung der Einschätzungen mit Mittelwert

Hiermit ist anschaulich visualisiert, wo die Einschätzungen liegen – dies lädt den Studenten zur genaueren Analyse der Ergebnisse ein.

So hatte ein Student z. B. in der ersten Abbildung einen guten Wert bei der Kompetenz »Teamfähigkeit«, welches sich auch mit der eigenen Einschätzung deckte. Beim Durchsehen der Streuung fiel allerdings auf, dass zwei Kommilitonen ihn deutlich schlechter bewertet hatten.

Die Präzisierung dieser Kompetenz lautet wie folgt:

- Ist bereit und in der Lage, in Gruppen/Teams zu arbeiten, geht auf andere offen und wohlwollend, aber ohne Distanzlosigkeit zu.
- Veranlasst die offene Darlegung anderer Sichtweisen und Meinungen, hört gut zu und geht auf Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und frustrationstolerant; hält andere Sichtweisen und Meinungen aus und ist in der Lage, sie in die Gruppenprozesse einzubinden.
- Ist konsensfähig und setzt sich auch bei Differenzen für gemeinsame Lösungen ein, überzeugt durch Argumente.
- Wirkt vermittelnd zwischen eigenem Leistungsniveau, durchschnittlichem Leistungsniveau der Gruppe und sozialen Leistungs- und Wertvorgaben.

Bei genaueren Überlegungen in der Gruppendiskussion wurde deutlich, woher die Bewertung des Studierenden resultierte. Durch seine herausragende und führungsstarke Persönlichkeit wirkte er sehr wahrscheinlich bei weniger starken Mitstudenten überrumpelnd und zu präsent. Hieraus konnte der Student gute Anhaltspunkte für sein Stärken- und Kompetenzentwicklungsmanagement entnehmen.

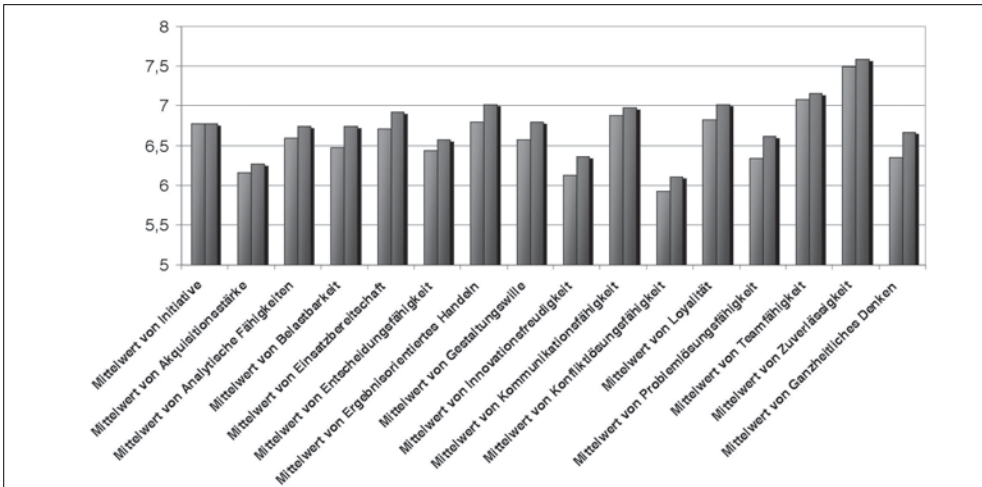
3 EMPIRISCHE AUSWERTUNGEN

Durch die oben beschriebenen Veränderungen im Ablauf des Ratingverfahrens liegen bis dato (erstes Quartal 2010) noch keine durchgehenden Daten über die Kompetenzentwicklung der SIBE-Studenten vor. Die ersten Kurse, die alle drei KODE®X gemacht haben, sind Mitte 2009 ausgelaufen. Diese hatten nur einen Durchgang mit dem Poffenberger-KODE®X, so dass die Studierenden drei verschiedene Ratingvorgänge absolvierten (a.) Rating aller einzelnen Kompetenzpräzisierungen mit selbstausgesuchten Fremdeinschätzern, b.) Rating der einzelnen Kompetenzen mit selbstausgesuchten Fremdeinschätzern, c.) Poffenberger-KODE®X). Die ersten Kurse, die alle drei Durchgänge mit dem Poffenberger-KODE®X durchgeführt haben, werden Mitte 2010 abschließen. Die Menge an Daten (ca. 10 Kurse a 27 Teilnehmer pro Jahr) ist allerdings so groß, dass es nahe liegt, diese dennoch – zumindest teilweise – zu nutzen.

Es wurden alle Kurse berücksichtigt, die bis Ende Januar 2009 zwei Poffenberger-KODE®X absolviert hatten. Dies betrifft im Ganzen acht MBA-Kurse. Die Werte der einzelnen Kompetenzen wurden pro Kurs sowie einmal insgesamt addiert, um festzustellen, inwieweit eine Kompetenzentwicklung während des Studiums nachweisbar ist.

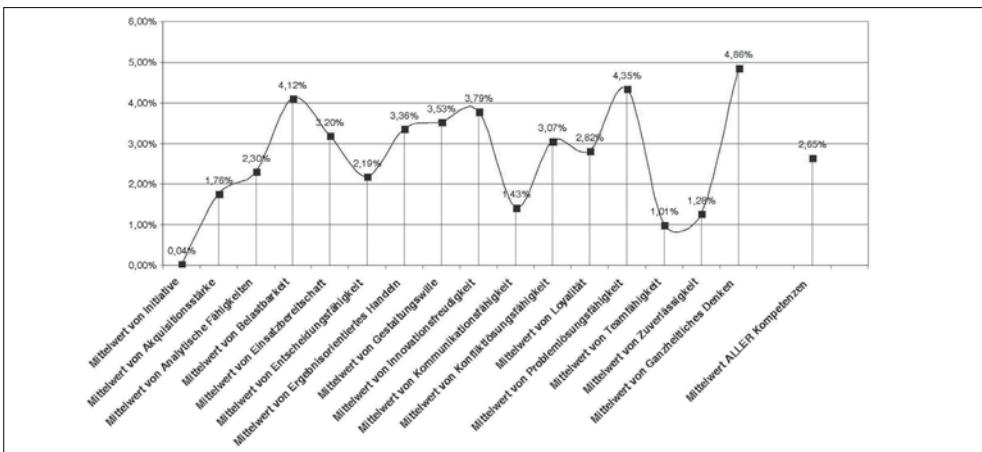
Zu erkennen ist, dass alle Kompetenzen in den zwei berücksichtigten Durchgängen eine Weiterentwicklung aufweisen.

Hier noch einmal eine Darstellung in Prozentzahlen:

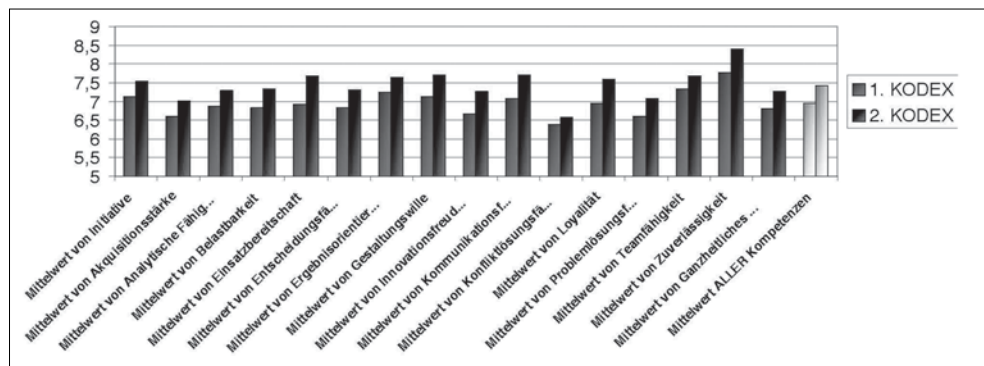


12 | Gesamtdurchschnitt der Kompetenzentwicklung von 8 MBA Kursen an der SIBE

Auf den ersten Blick fällt auf, dass sich die Kompetenz »Initiative« im Gegensatz zu den restlichen Kompetenzen so gut wie gar nicht entwickelt (0,04%). Dies kann damit zu erklären sein, dass diese Kompetenz – die einzige »rein« aktivitätsbezogene (siehe Abbildung 1: KompetenzAtlas) – eine klare Anforderung bei der Bewerberauswahl ist. Initiative ist gefragt, sowohl im Bewerberassessment selbst als auch bei der Findung eines projektgebendes Unternehmens, ohne welches man nicht an der Steinbeis-Hochschule studieren kann. Sie ist folglich während des Studiums nicht noch weiter ausbaubar.



13 | Steigerung der Kompetenzen in Prozent



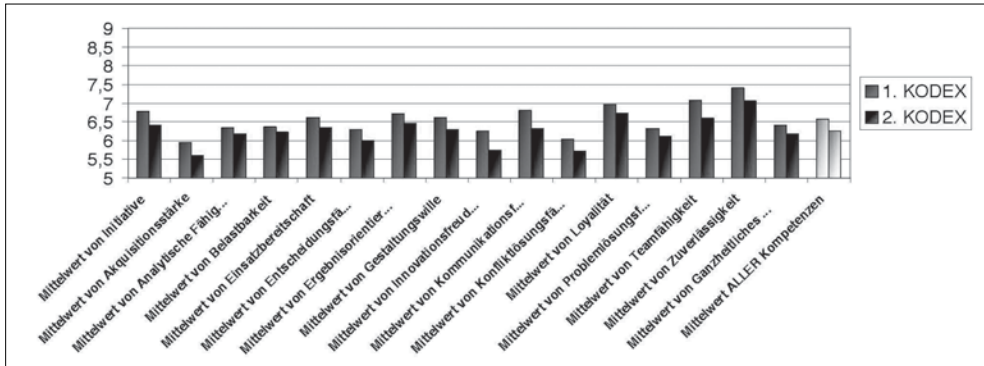
14 | Beispiel Kurs (WO A genannt) mit Kompetenzentwicklung bei Poffenberger-KODE®X 2 und 3

Die Kompetenz mit der größten Entwicklung ist »Ganzheitliches Denken«, gefolgt von »Problemlösungsfähigkeit«, »Belastbarkeit« und »Innovationsfreudigkeit«. Diese Kompetenzen stammen vorwiegend aus den Quadranten A/P (siehe Abbildung 1: KompetenzAtlas) was nicht weiter verwundert, da die Gewichtung dieser Basis-(Key)-Kompetenzen im SIBE-Managementprofil am höchsten ist.¹⁶

Eine weitere wichtige Anmerkung ist bei dieser Analyse zu treffen. Obwohl durch die Einführung der anonymisierten und zufälligen Raterwahl die Skalennutzung breiter geworden ist, werden doch vorwiegend Werte zwischen 5 und 10 angegeben. Bezogen auf dieses Intervall ist die prozentuale Steigerung der Kompetenzwerte natürlich höher als auf den Intervall 1 bis 12 bezogen. Bei der Betrachtung der Kompetenzentwicklung in den einzelnen Kursen muss man Folgendes beachten: die ersten drei in Betracht gezogenen Kurse haben den Poffenberger-KODE®X im zweiten und dritten Durchgang absolviert, die restlichen fünf im ersten und zweiten.

Aus den Abbildungen 14 und 15 ist zu erkennen wie die Kompetenzentwicklung scheinbar im zweiten Durchgang sinkt, um im dritten wieder zu steigen. Das ist damit zu erklären, dass, abgesehen von einzelnen Ausnahmen, die Studenten bei der ersten Bewertung dazu tendieren, eine besonders positive Bewertung zu geben. Nach Erhalt der ersten Auswertungen und der Erkenntnis, dass der Maßstab hoch gesetzt wurde, wird das zweite Rating kritischer angegangen.

Es wurde anhand von Selbsteinschätzungen, die keine maßgeblichen Veränderungen der KODE®X-Entwicklung enthalten, eine gespiegelte Normalverteilung beobachtet: eine überschwängliche, überbewertete Ersteinschätzung, gefolgt von einer kritischen Zweiteinschätzung sowie einer dritten, ausgewogenen Endeinschätzung.¹⁷



15 | Beispiel Kurs (WO D genannt) mit Kompetenzentwicklung bei Poffenberger-KODE®X 1 und 2

4 FAZIT

Die Einführung der KODE®X-Systematik an der SIBE ist nach den ersten eineinhalb Jahren vollzogen. Verschiedene Entwicklungsphasen waren nötig, da sich die Gruppendynamiken und Einschätzungsfähigkeiten der Studierenden von denen im Unternehmen stark differenzierten. Entstanden ist eine neuartige Herangehensweise, die für heterogene Studiengruppen – also prinzipiell in allen Hochschulen – einsetzbar ist. Mit der Entwicklung des Poffenberger-KODE®X besitzt die SIBE ein objektives, neutrales und funktionierendes Verfahren, welches die Kompetenzentwicklung nicht nur misst, sondern auch aktiv unterstützt und den Studenten die Möglichkeit gibt, in diesem Studium nicht nur Noten und Wissen, sondern vor allem Werte und Handlungsfähigkeit zu erlangen. Die ersten empirischen Auswertungen zeigen außerdem eine deutliche Entwicklung aller managementrelevanten Kompetenzen.

16 Im Detail ist die Gewichtung zwischen Metakompetenzen und dem betrachteten Sollprofil folgendermaßen verteilt: Personale Kompetenz 38%, Aktivitätsbezogene Kompetenz 31%, Fachlich-Methodische Kompetenz 14% und Sozial-Kommunikative Kompetenz 17%.

17 Diese Aussage basiert auf Beobachtung. Empirische Untersuchungen hierzu werden ab Ende 2010 vorgenommen.

ANHANG

LITERATUR

- ROBERT W. EICHINGER / MICHAEL M. LOMBARDO; Patterns of Rater Accuracy in 360-degree Feedback, Human Resource Planning, Vol. 27, 2004.
- ERPENBECK, JOHN / VON ROSENSTIEL, LUTZ (HGG), Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage, Stuttgart 2007.
- FAIX, WERNER G. / AUER, MICHAEL (HRSG), Talent.Kompetenz.Management., Band 1, Steinbeis Edition 2009.
- FRIEDRICHS, SIGRIED, Steinbeis 1983–2008, Stuttgart, Steinbeis Edition 2008.
- GILLIEN, JULIA, Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance – Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz, Bielefeld, Bertelsmann Verlag 2006.
- HEYSE VOLKER / ERPENBECK, JOHN, Kompetenzmanagement – Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest, Münster, Waxman Verlag 2007.
- HEYSE, VOLKER / ERPENBECK, JOHN / HORST, MAX (HRG.), Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln, Münster, Waxmann Verlag 2004.
- POFFENBERGER, ALBERT T., Psychology in Advertising, Chicago, New York, London 1928.
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN / LANGER, INGHARD, Messung komplexer Merkmale in der Psychologie und Pädagogik – Ratingverfahren, Münster, Waxmann Verlag 2007.
- THOMPSON, P.H. & DALTON, G.W., Performance appraisal: Managers beware, in: Harvard Business Review, January–February 1970.

ABBILDUNGEN

1 Kompetenzatlas	S. 461
2 Beispiel Management Sollprofil für Bewerber an der SIBE	S. 466
3 Kompetenzentwicklung im Studium an der SIBE	S. 467
4 Management-Kompetenz-Zertifikat (MKT®)	S. 472
5 Beispiele erster KODE®X Einschätzungen während des Studiums (Durchlauf 1 und 2)	S. 473
6 Beispiel eines klassischen KODE®X Fragebogens	S. 474
7 Beispiel eines geänderten KODE®X Fragebogens	S. 476
8 Poffenberger'sche Figuren	S. 480
9 Beispiel der Übung mit den Poffenberger'schen Figuren	S. 480
10 Beispiel Poffenberger-KODE®X	S. 482
11 Verteilung der Einschätzungen mit Mittelwert	S. 483
12 Gesamtdurchschnitt der Kompetenzentwicklung von 8 MBA-Kursen an der SIBE	S. 485
13 Steigerung der Kompetenzen in Prozent	S. 485
14 Beispiel Kurs (WO A genannt) mit Kompetenzentwicklung bei Poffenberger-KODE®X 2 und 3	S. 486
15 Beispiel Kurs (WO D genannt) mit Kompetenzentwicklung bei Poffenberger-KODE®X 1 und 2	S. 487



INEKE BLUMENTHAL | WERNER G. FAIX | VANESSA HOCHREIN | ANNETTE HORNE
GERHARD KECK | ROBERTA LENZ | JENS MERGENTHALER | SABINE SAX

ÜBER EINIGE FRONTEN DES WAR FOR TALENTS

DREI STUDIEN DER SCHOOL OF INTERNATIONAL
BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP (SIBE) ÜBER
SPEZIFISCHE ASPEKTE DES KAMPFES UM HOCH-
QUALIFIZIERTE UND HOCHKOMPETENTE MENSCHEN

INHALT

1	Einleitung	493
2	Ineke Blumenthal, Annette Horne und Roberta Lenz (2011): Hochschulkooperationen – Antwort auf HR-Herausforderungen	495
	2.1 Kernfrage	495
	2.2 Theoretische Vorannahmen	495
	2.3 Design	495
	2.4 Ergebnisse	496
	2.5 Fazit	506
3	Sabine Sax (2011): Anforderungskriterien für Führungskräfte	507
	3.1 Kernfrage	507
	3.2 Theoretische Vorannahmen	507
	3.3 Design	508
	3.4 Ergebnisse: Allgemeine Anforderungskriterien von Führungskräften	513
	3.5 Ergebnisse: Anforderungskriterien für Führungskräfte des mittleren Managements	519
	3.6 Fazit	524
4	Vanessa Hochrein, Gerhard Keck, Jens Mergenthaler, Sabine Sax (2010): War for Talents – das Ringen um Du-weißt-schon-wen?	525
	4.1 Kernfrage	525
	4.2 Theoretische Vorannahmen	525
	4.3 Design	527
	4.4 Ergebnisse	530
	4.5 Fazit	536
5	Ausblick	537
	Anhang	538

1 EINLEITUNG

Ende der 1990er kam die Unternehmensberatung McKinsey in einer Studie zu dem Schluss, dass die Suche nach hochqualifizierten und hochkompetenten Unternehmern, Führungskräften, Mitarbeitern, Absolventen, Wissenschaftlern sich in Zukunft darstellen werde als »a critical business challenge and fundamental driver of corporate performance«. (Chambers et al. 1998)

Was die westlichen Industriestaaten anbetrifft, ist diese Herausforderung aus zwei Gründen als kritisch zu bezeichnen. Auf der einen Seite ist ein stetig größer werdender Bedarf an hochqualifizierten und hochkompetenten Unternehmern, Führungskräften, Mitarbeitern, Absolventen und Wissenschaftlern zu erwarten.¹ Gründe für diesen stetig wachsende Nachfrage sind zum einen gegenwärtige Megatrends: Globalisierung, technische bzw. technologische Beschleunigung, die Beschleunigung des Lebenstempos, die Beschleunigung des sozialen Wandels, Transformationen zur Wissensgesellschaft und Wissensökonomie, globale Verknappung an natürlichen Ressourcen und dem damit verbundenen neuen ökologischen Bewusstsein. (Vgl. hierzu Faix, Mergenthaler 2010a: 31f. und 39f.) Zum anderen tragen jene gegenwärtigen epochale menschengemeinsame Herausforderungen dazu bei, dass der Bedarf an jenen Menschen steigt, welche diese Herausforderungen zu lösen vermögen: Nahrung der Zukunft, Wasserversorgung der Zukunft, Energie(versorgung) der Zukunft, Mobilität der Zukunft, Bildung der Zukunft, Medizin und Biowissenschaft der Zukunft (Vgl. hierzu Faix, Mergenthaler 2010a: 36f.)

Dem immer größer werdenden Bedarf an hochqualifizierten und hochkompetenten Menschen steht – zumindest in den westlichen Industrienationen – eine stetig kleiner werdende Zahl an hochqualifizierten und hochkompetenten Menschen gegenüber. Wesentlicher Grund hierfür ist das demographische Schicksal scheinbar aller wohlhabenden Gesellschaften: eine schrumpfende Gesamtbevölkerung.

Die Kombination aus einer steigenden Nachfrage und einem sinkenden Angebot an hochqualifizierten und hochkompetenten Unternehmern, Führungskräften, Mitarbeitern, Absolventen, Wissenschaftlern bildet schließlich die Ursache für jenes Phänomen, welches etwas reißerisch als so genannter »War for Talents« bezeichnet wird.

1 Nicht zuletzt angesichts der immensen Bemühungen gerade anglo-amerikanischer Staaten, hochqualifizierte und hochkompetente Ausländer als Immigranten für sich zu gewinnen, darf dabei nicht alleine von einem betriebswirtschaftlichen, sondern auch von einem volkswirtschaftlichen Phänomen gesprochen werden.

Die Ursachen und die Tragweite des War for Talents in seiner gesamten Herkunft und Tragweite zu verstehen sowie Strategien und Taktiken anzudenken und anzubieten, wie Organisationen und Unternehmen im War for Talents bestehen können – dies ist eine wesentliche Mission der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE). Hierzu wurden im Auftrag der SIBE in den letzten Jahren mehrere Publikationen veröffentlicht (u. a. Faix, Mergenthaler 2009, 2010a und 2010b) und empirische Studien durchgeführt. Das zur Erkenntnis treibende und die Erkenntnis leitende Interesse hinter all diesen Werken kumuliert sich in folgendem Fragekomplex:

- Was ist der »War for Talents«?
- Was sind die Ursachen des War for Talents?
- Wie wird der War for Talents in Unternehmen / Organisationen wahrgenommen?
- Welche Rolle nimmt Deutschland im »War for Talents« ein?
- Wie kann man im »War for Talents« bestehen?

Drei empirische Studien zu diesem Fragekomplex, welche in jüngerer Zeit von Mitarbeitern der SIBE durchgeführt worden sind, sollen an dieser Stelle näher vorgestellt werden.

INEKE BLUMENTHAL, ANNETTE HORNE UND ROBERTA LENZ (2011)

2 HOCHSCHULKOOPERATIONEN – ANTWORT AUF HR-HERAUSFORDERUNGEN

2.1 KERNFRAGE

Diese Studie konzentriert sich auf Hochschulkooperationen von Unternehmen im HR-Bereich. Im Kern geht es um folgende Fragen: Wie gehen Unternehmen bei der Auswahl eines Hochschulpartners vor? Was brauchen und erwarten Unternehmen (zukünftig) von Hochschulen, um ihre unternehmerische Gegenwart und Zukunft erfolgreich gestalten zu können?

2.2 THEORETISCHE VORANNAHMEN

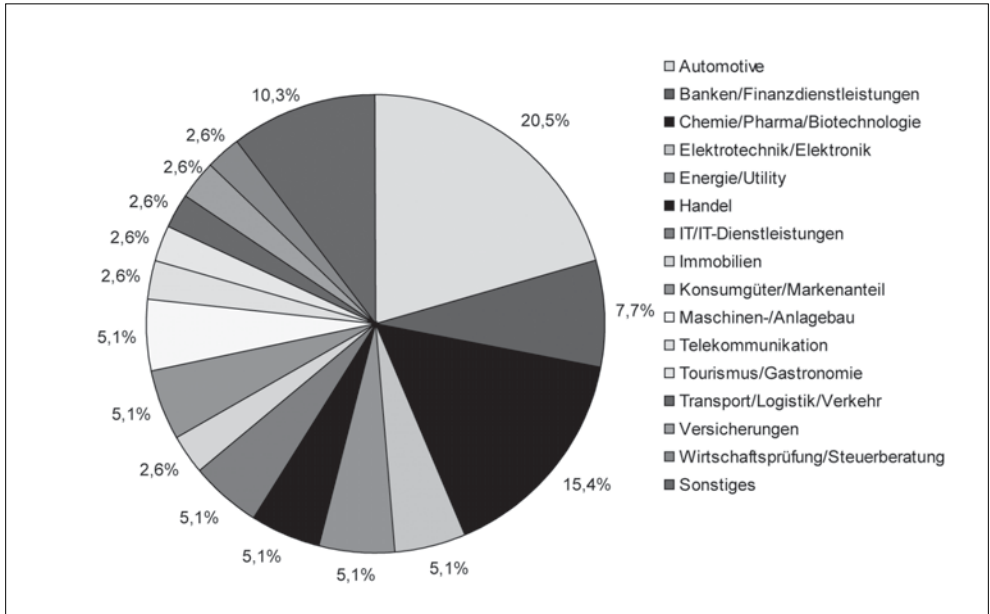
Die Kernaufgaben von Hochschulen sind bekanntlich Lehre und Forschung. Daneben nehmen Hochschulen immer mehr auch andere Aufgaben wahr: Hochschulen sollen in Zeiten größerer Hochschulautonomie zum einen verstärkt selbst die Auswahl ihrer Studierenden betreiben; zum anderen sollen Hochschulen in Zeiten des größeren Wettbewerbs zwischen Hochschulen verstärkt um ihre Studierenden werben. In diesem Sinne nehmen Hochschulen gerade in letzter Zeit verstärkt Rekrutierungs- und Akquiseaufgaben wahr.

Es sind gerade diese zwei mal zwei komplementären Aufgabenfelder – Forschung und Lehre auf der einen Seite sowie Rekrutierung und Akquise von Studierenden auf der anderen Seite – welche sich für Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen als besonders fruchtbar erwiesen haben und erweisen (könnten).

In der folgenden Studie geht es vornehmlich um jene allgemeinen unternehmerischen Herausforderungen aus dem Bereich der Human Resources.

2.3 DESIGN

Die Studie »Hochschulkooperationen – Antwort auf HR-Herausforderungen« wurde einmalig durchgeführt. Sie war an HR-Verantwortliche aus deutschen Großunternehmen adressiert. Die Befragung wurde online in Form eines halbstandardisierten Fragebogens komplett anonymisiert und auf freiwilliger Basis durchgeführt. 70 Unternehmen hatten sich vorab bereit erklärt, an der Studie teilzunehmen. Es konnte eine Rücklaufquote von 56 Prozent erzielt werden.

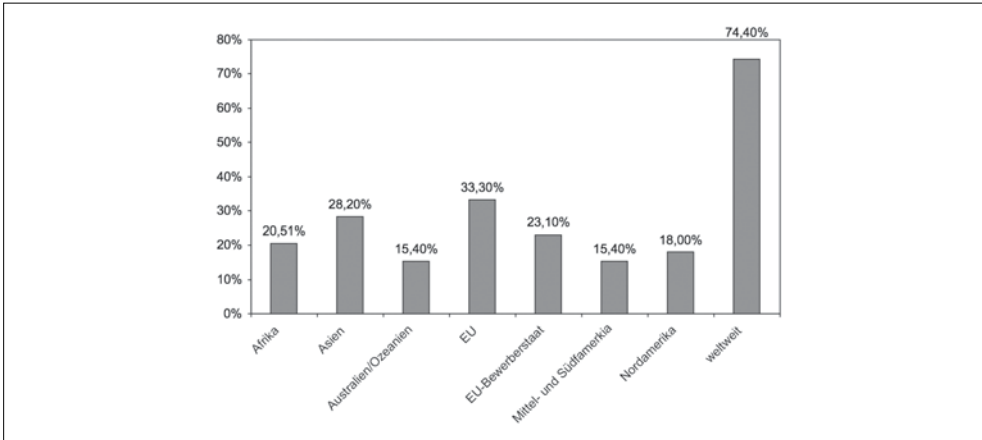


1 | Branchenzugehörigkeit der beteiligten Unternehmen

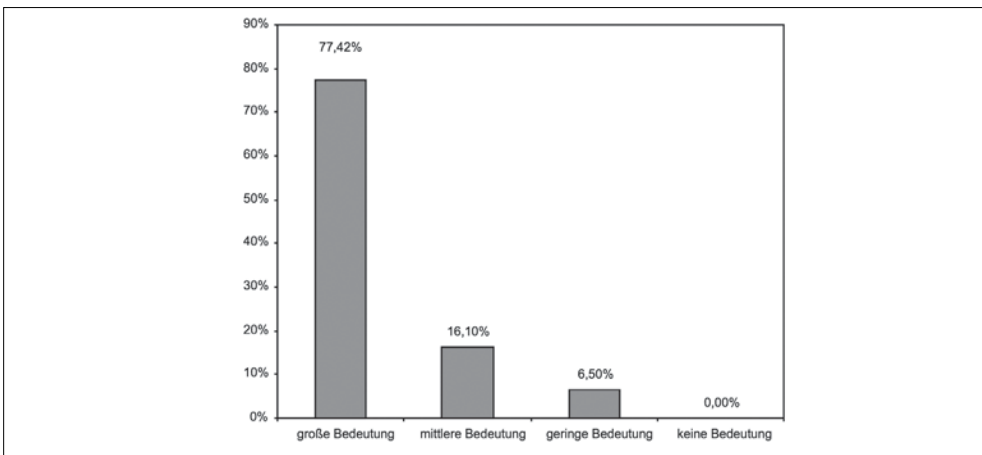
Die Ergebnisse der Studie basieren auf der Befragung von 40 HR-Verantwortlichen aus den Bereichen Rekrutierung, Personalentwicklung, Talentmanagement und Hochschulmarketing. Die Befragten kommen aus Großunternehmen, die deutschlandweit in unterschiedlichsten Branchen angesiedelt sind und einen starken internationalen Fokus haben. Im Wesentlichen (87,2%) handelt es sich um Unternehmen mit mehr als 5.000 Mitarbeitern in Deutschland (n=39)².

2.4 ERGEBNISSE

Die Mehrheit der Befragten (77,42%) geht davon aus, dass der War for Talents eine große Rolle spielt für den zukünftigen Erfolg ihres Unternehmens. 16,1 Prozent messen ihm mittlere Bedeutung bei. Nach Einschätzungen einer deutlichen Minderheit (6,5%) hat der War for Talents nur geringe Bedeutung für den langfristigen Unternehmenserfolg. (n=31) Das Talentmanagement hat mit einem Durchschnitt von 2,4 auf einer 5-er Skala (1 = sehr interessant, 5 = uninteressant) die größte Relevanz für den zukünftigen Unternehmenserfolg. Es folgen die Aspekte Führungskräfteentwicklung ($\bar{x}$ 2,6), Mitarbeiterbindung ($\bar{x}$ 2,8), Experten- bzw. Fachkräfteentwicklung ($\bar{x}$ 3,3) und schließlich die Kompetenzentwicklung ($\bar{x}$ 3,8). (n=31)



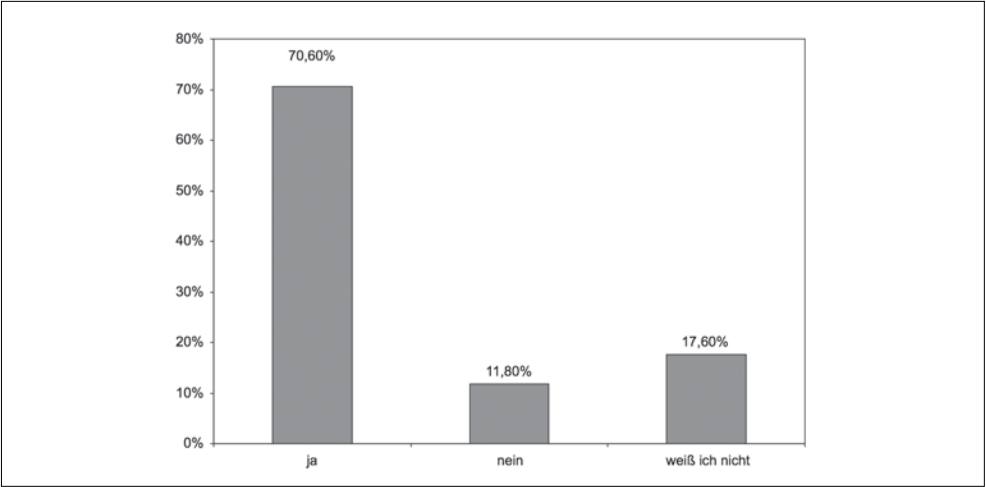
2 | Fokus der Auslandstätigkeit der beteiligten Unternehmen



3 | Bedeutung des »War for Talents« für den zukünftigen Unternehmenserfolg

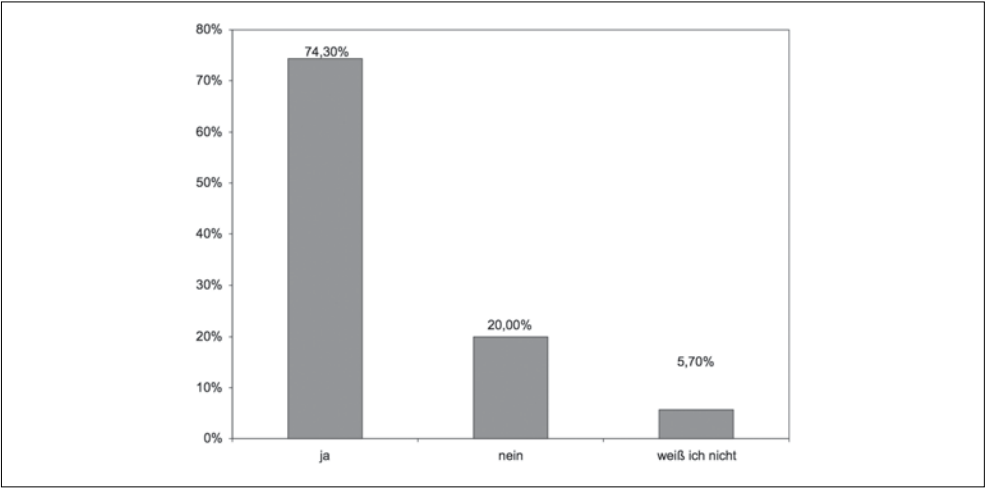
- 2 Da die Beantwortung der Fragen nicht durchgängig verpflichtend war, wird im Folgenden zur Orientierung immer in Klammern die Anzahl der Personen (n), die die jeweilige Frage beantwortet haben, angegeben.

70,6 Prozent der Befragten geben an, dass die Auswahl von Hochschulkooperationen von ihrer Unternehmensleitung als strategisch relevantes Thema wahrgenommen wird (n=34).



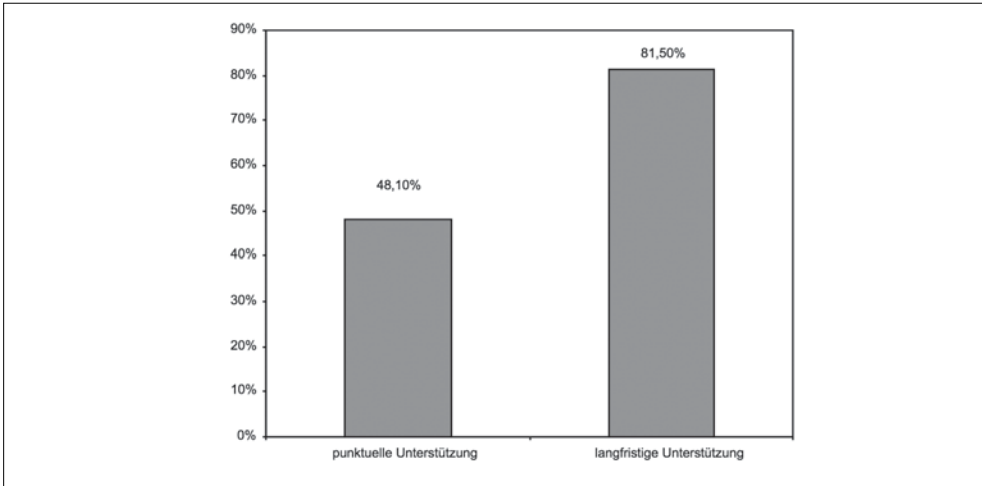
4 | Hochschulkooperationen als strategisch relevantes Thema

Ein Großteil der Befragten (74,3%) gibt an, dass ihr Unternehmen definierte Hochschulkooperationen hat. (n=35)



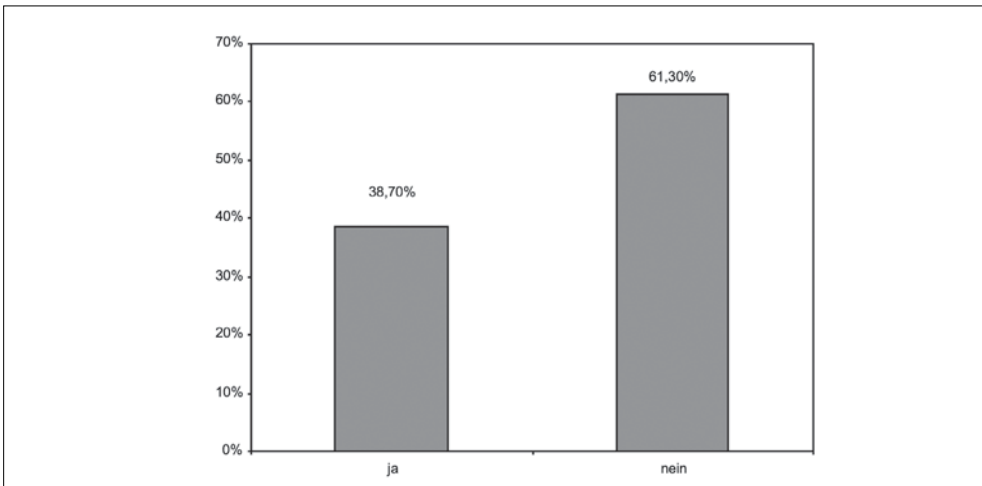
5 | Haben Sie im HR-Bereich definierte Hochschulkooperationen

Bei der Frage nach den Erwartungen von Personalverantwortlichen an die Zusammenarbeit mit einer Hochschule, wird mit 81,5 Prozent die langfristige Unterstützung der HR-Arbeit präferiert (n=27).



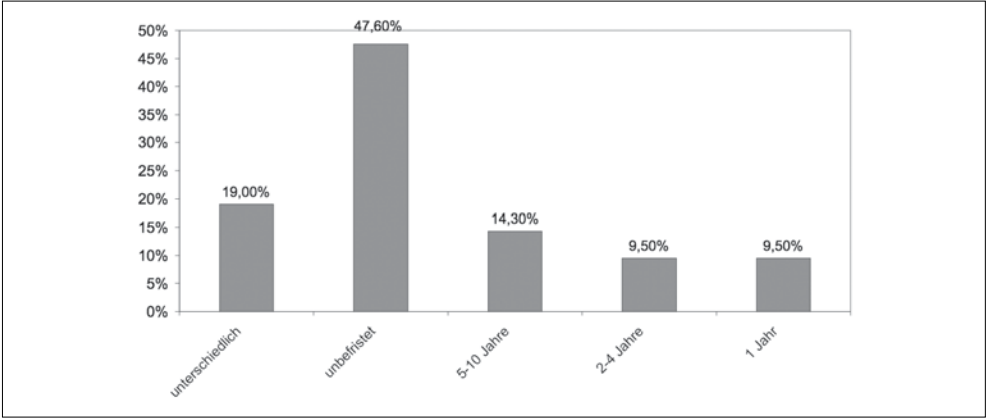
6 | Erwartungen von HR-Verantwortlichen an die Zusammenarbeit mit einer Hochschule

38,7 Prozent der Befragten suchen zur Bewältigung strategischer HR-Herausforderungen die Unterstützung von Hochschulen. (n=31)



7 | Unterstützung von Hochschulen bei strategischen HR-Herausforderungen

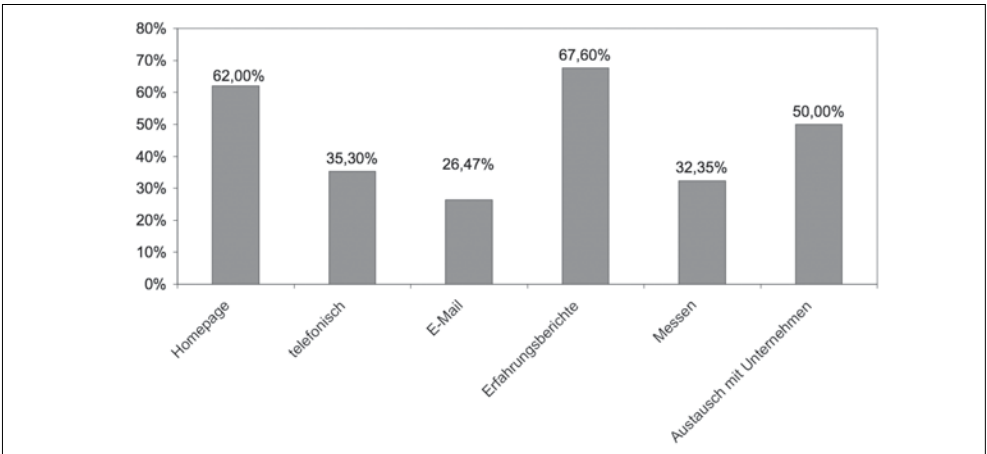
In 47,6 Prozent der Fälle sind die Hochschulkooperationen von unbefristeter Dauer. (n=21)
41,7 Prozent der Unternehmen haben ihre Hochschulkooperationen vertraglich definiert. (n=24)



8 | Dauer der Kooperationen

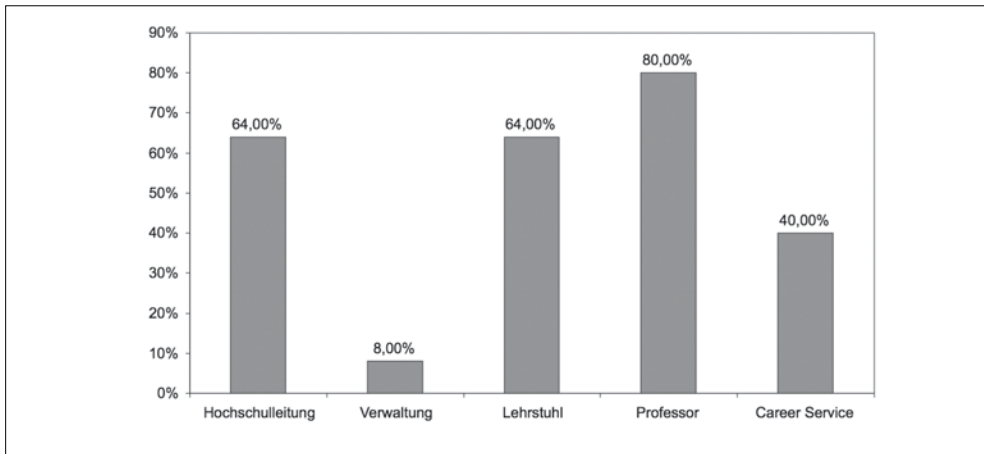
Mehrheitlich sind diese Partnerschaften aus einzelnen Projekten (76%) und über persönliche Kontakte entstanden (72%). Seltener wurde aktiv nach Kooperationsmöglichkeiten gesucht (40%). (n=25)

Über potenzielle Partnerhochschulen würden sich die Teilnehmer der Stude vorwiegend über folgende Kanäle informieren: Erfahrungsberichte (67,6%), Homepage der jeweiligen Hochschule (62%) und Austausch mit anderen Unternehmen (50%). (n=35)



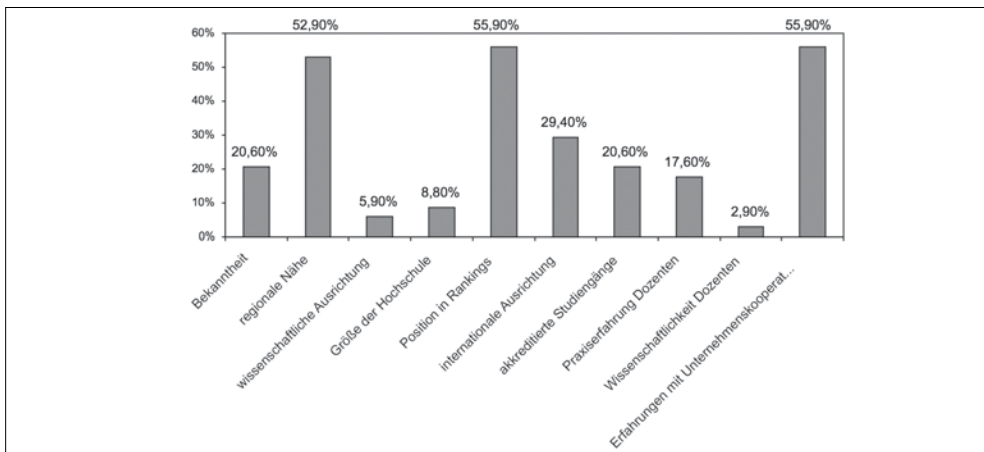
9 | Wie informieren sich Unternehmen bei Interesse an Hochschulkooperationen

Gespräche über mögliche Hochschulkooperationen werden in erster Linie mit Professoren geführt (80%). An zweiter Stelle rangieren mit jeweils 64 Prozent Hochschulleitungen und Lehrstühle als Anlaufstelle für entsprechende Gespräche. (n=25)



10 | Wen kontaktieren Unternehmen bei Interesse an Hochschulkooperationen (Erstkontakt)

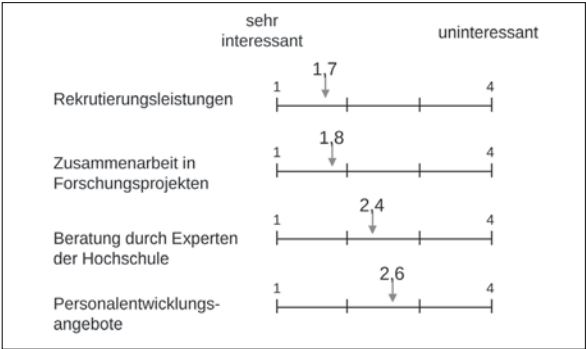
Bei der Auswahl einer Partnerhochschule spielen aus Sicht der Befragten folgende Kriterien eine wichtige Rolle: die Position einer Hochschule in Rankings (55,9%), ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Unternehmen (55,9%) sowie ihre regionale Nähe zum Unternehmensstandort (52,9%). Weitere wichtige Kriterien bei der Hochschulauswahl sind: ihre internationale Ausrichtung (29,4%), ihre Bekanntheit (20,6%) und ihr Angebot an akkreditierten Studiengängen (20,6%). (n=34)



11 | Die wichtigsten Kriterien bei der Auswahl einer Partnerhochschule

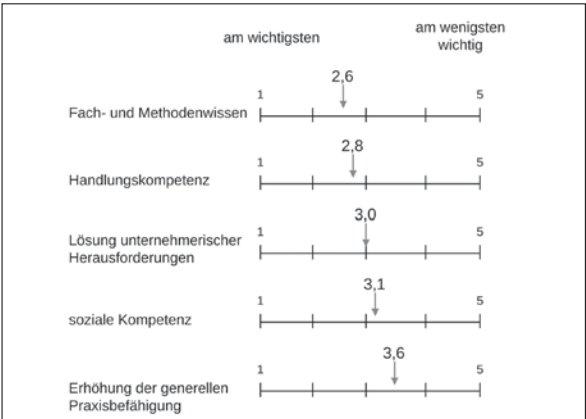
Rekrutierungsleistungen und die Zusammenarbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten sind laut der Umfrageergebnisse unternehmerisch am interessantesten. An dritter Stelle folgt mit einem Durchschnittswert von 2,4 auf einer Skala von 1 (sehr interessant) bis 4 (uninteressant) die Beratung durch Experten der Hochschule. Auf Rang vier finden sich die Personalentwicklungsangebote von Hochschulen (n=31). Wenn die Personalentwicklung durch Hochschulen interessant ist, soll sie an erster Stelle der Weiterbildung von Mitarbeitern ($\bar{x}$ 1,8 auf einer Skala von 1 bis 4) bzw. ihrer Erstausbildung ($\bar{x}$ 1,9) dienen. Mit einem Durchschnitt von 2,4 sind Personalentwicklungsmaßnahmen zudem ein begehrtes Mittel zur Mitarbeiterbindung. In den seltensten Fällen wird mit der Personalentwicklung die Umschulung von Arbeitskräften verfolgt ($\bar{x}$ 3,75).

12 | Welche Angebote wünschen Unternehmen von Hochschulen?

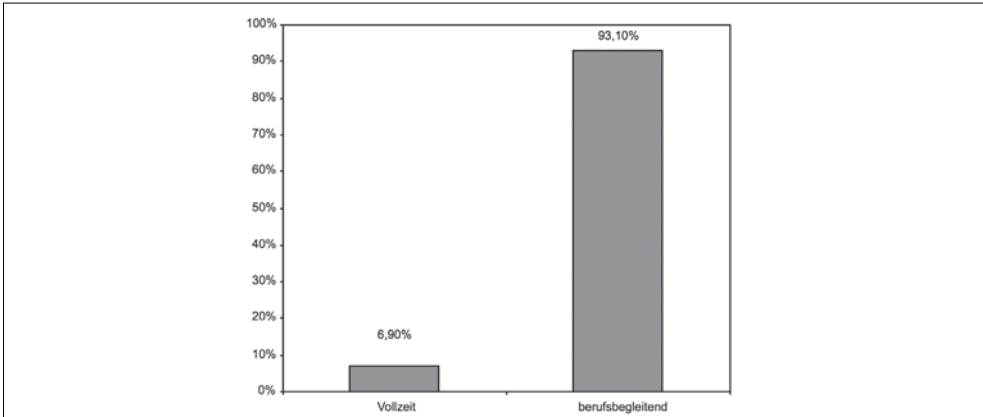


Die beiden wichtigsten Ziele von Personalentwicklungsmaßnahmen sind die Steigerung des Fach- und Methodenwissens der Teilnehmer sowie ihrer Handlungskompetenz. Des Weiteren sollen die Maßnahmen die Lösung unternehmerischer Herausforderungen begünstigen, die soziale Kompetenz der Zielgruppe steigern und ihre generelle Praxisbefähigung erhöhen. (n=29)

13 | Resultate von Personalentwicklungsmaßnahmen (Lernziele)

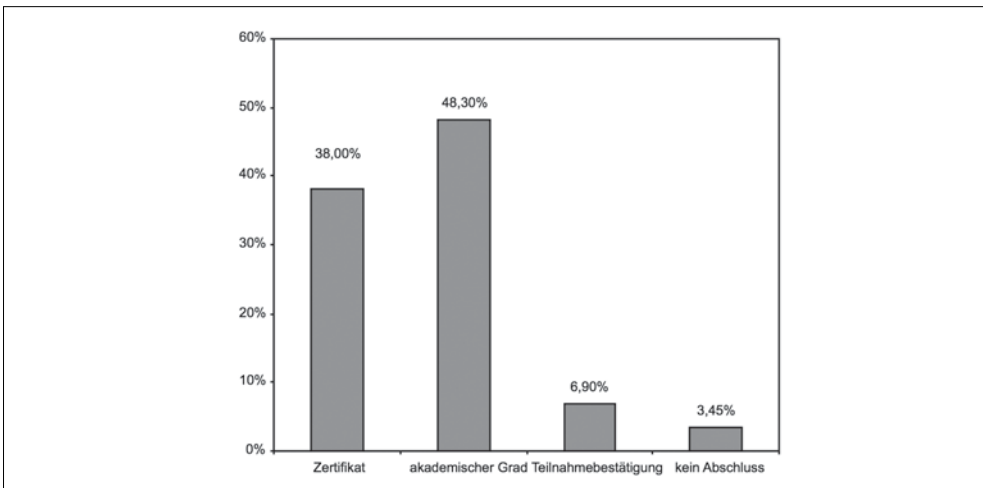


Mit 93,1 Prozent stimmen die Befragten mehrheitlich für eine berufsbegleitende Personalentwicklungsmaßnahme. Diese wird bestenfalls am Unternehmensstandort (37,9%) durchgeführt.



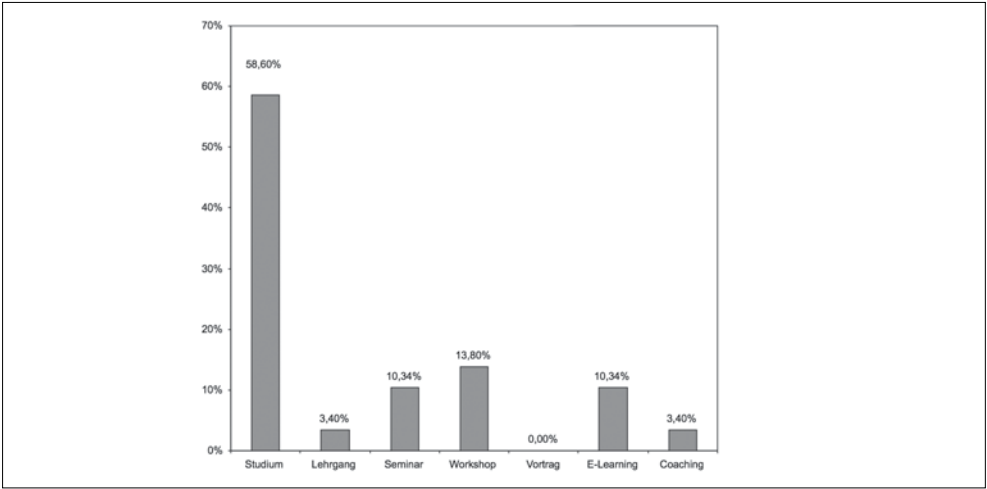
14 | Die gewünschte Ausgestaltungform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Art der Maßnahme)

Als Abschluss wird ein akademischer Grad dem Zertifikat vorgezogen.



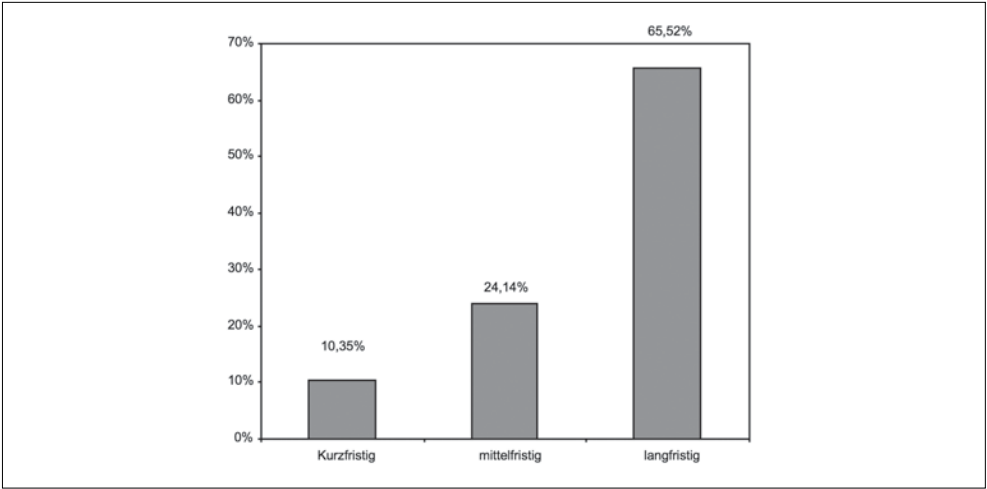
15 | Die gewünschte Ausgestaltungform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Abschluss)

Außerdem priorisieren die Befragten Personalentwicklungsmaßnahmen in Form eines Studiums.



16 | Die gewünschte Ausgestaltungform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Form der Maßnahme)

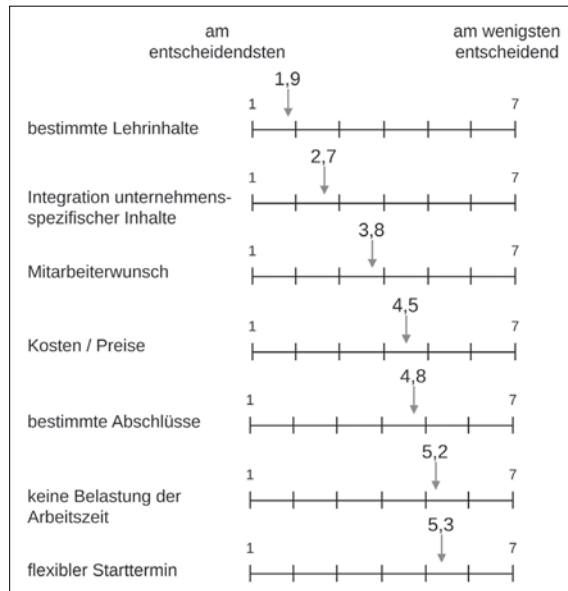
Was die Dauer betrifft, werden langfristige Maßnahmen, die über mehrere Jahre gehen können, den mittel- und kurzfristigen Personalentwicklungsangeboten von Hochschulen eindeutig vorgezogen. (n=29)



17 | Die gewünschte Ausgestaltungform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Dauer der Maßnahme)

Die Frage, wie entscheidend bestimmte Aspekte bei der Wahl einer Personalentwicklungsmaßnahme sind, ergibt folgendes Rangfolge: In erster Linie sind bestimmte Lehrinhalte ausschlaggebend im Auswahlprozess. Auf den Rängen zwei bis fünf rangieren die Kriterien Integration unternehmensspezifischer Inhalte, die Wünsche der Mitarbeiter, die Kosten der Personalentwicklung sowie bestimmte Abschlüsse. Dass sich die Maßnahme nicht auf die Arbeitszeit im Unternehmen auswirkt und zu flexiblen Zeiten gestartet werden kann, schätzen die Befragten als weniger entscheidend ein; Gleiches gilt für flexible Starttermine. (n=24)

18 | Entscheidende Aspekte bei der Wahl einer Personalentwicklungsmaßnahme



2.5 FAZIT

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

- Ein bemerkenswertes Ergebnis der Studie ist folgende Diskrepanz: Ein Großteil der befragten Unternehmen sehen Hochschulk Kooperationen als strategisch relevantes Thema und haben dementsprechend Maßnahmen und Partner definiert. Eine große Mehrheit der Personalverantwortlichen erwartet, dass diese Zusammenarbeit mit Hochschulen v. a. der langfristigen Unterstützung der HR-Arbeit dienen soll. Insofern Hochschulk Kooperationen allgemein als strategisch relevant gelten und speziell im HR-Bereich zur Erreichung langfristiger Ziele dienen sollen, verwundert allerdings: Nicht einmal die Hälfte der Befragten sucht zur Bewältigung strategischer HR-Herausforderungen tatsächlich die Unterstützung von Hochschulen.
- Tertiäre Personalentwicklungsmaßnahmen sind insbesondere für Nachwuchsführungskräfte attraktiv.
- Tertiäre Personalentwicklungsmaßnahmen sollen Teilnehmer bei der Lösung anstehender unternehmerischer Herausforderungen helfen.
- Das entscheidende Kriterium bei der Wahl einer tertiären Personalentwicklungsmaßnahme ist die Integration unternehmensspezifischer Inhalte.
- Unternehmen erwarten von Hochschulen Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Unternehmen.
- Bei der Frage nach den peripheren Dienstleistungen von Hochschulen werden Rekrutierungsleistungen am attraktivsten bewertet.

SABINE SAX (2011)

3 ANFORDERUNGSKRITERIEN FÜR FÜHRUNGSKRÄFTE

3.1 KERNFRAGE

Diese Studie untersucht jene Anforderungskriterien, die Führungskräfte erfüllen sollten. Dabei geht es zum einen um die Frage, welche Anforderungskriterien Führungskräfte ganz allgemein erfüllen sollen. Zum anderen geht es speziell um jene Anforderungskriterien von Führungskräften auf der Hierarchieebene mittleres Management (z.B. Abteilungsleiter, Niederlassungsleiter, Filialleiter). Im Kern geht es um folgende Fragen: Welche Kompetenzen – als spezielles Anforderungskriterium – sollten Führungskräfte generell haben? Und welche Kompetenzen sollten Führungskräfte auf der Hierarchieebene des »mittleren Managements« haben?

3.2 THEORETISCHE VORANNAHMEN

IBM führte 2010 eine Studie mit dem Titel »Unternehmensführung in einer komplexen Welt« durch: Im Rahmen persönlicher Gespräche wurden 1.541 CEOs aus der Privatwirtschaft und dem öffentlichen Sektor nach den zukünftigen Herausforderungen für Führungskräfte befragt. Beinahe einhellig gaben die CEOs an: »Die neue Wirtschaftswelt ist [...] sehr viel dynamischer, ungewisser, komplexer und strukturell anders.« (IBM 2010: 14) Die vorrangigen Herausforderungen an Führungskräfte seien daher, Veränderungen zu meistern und mit Komplexität umzugehen. Nicht zuletzt angesichts der beschriebenen Situationen und den daraus entstehenden Herausforderungen rückt der Begriff »Kompetenz« in den Mittelpunkt. Denn Kompetenz ist die »Disposition selbstorganisierten Handelns«, welche sich besonders dann konkretisiert, wenn es neue und nicht routinierte Situationen zu bewältigen gilt. (Erpenbeck, Rosenstiel 2003: XI; dies. 2007: XXIII). Oder anders ausgedrückt: Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, kreativ und selbstorganisiert solche Situationen zu bewältigen, die sich auszeichnen durch Dynamik, Ungewissheit, Komplexität und ein strukturelles Anderssein. Neben einem obligatorischen aktuellen Fach- und Allgemeinwissen setzen sich die Anforderungskriterien an Führungskräfte daher vor allem aus Kompetenzen zusammen.

3.3 DESIGN

Die vorliegende Studie besteht aus zwei voneinander getrennten aber dennoch miteinander assoziierten Befragungen. Bei der ersten Befragung wurden angehende Führungskräfte danach befragt, ob und welche allgemeinen Anforderungskriterien in ihren Unternehmen für Führungskräfte definiert worden sind. Bei der zweiten Befragung wurden HR-Verantwortliche von 40 Unternehmen danach befragt, ob und welche Anforderungskriterien in ihren Unternehmen für Führungskräfte auf der Hierarchieebene »mittleres Management« definiert worden sind. Der Fokus bei den Anforderungskriterien liegt bei beiden Befragungen auf dem Aspekt der Kompetenzen von Führungskräften.

Grundlage der Befragung ist ein allgemeiner Kanon der Kompetenzen von Führungskräften. Dieser besteht aus den folgenden 16 Kompetenzen.³

ergebnisorientiertes Handeln	Loyalität/Integrität	analytische Fähigkeiten	Problemlösungsfähigkeit
Zuverlässigkeit	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Belastbarkeit
Konfliktlösungsfähigkeit	Teamfähigkeit	Akquisitionsstärke	Innovationsfreudigkeit

Diese 16 Kompetenzen können wie folgt definiert werden:⁴

ergebnisorientiertes Handeln	■ Verfolgt und realisiert Ziele bewusst mit großer Willensstärke, Beharrlichkeit und Aktivität und gibt sich erst zufrieden, wenn klare Ergebnisse vorliegen. ■ Nimmt auf alle Teilaspekte des zum Ziel führenden Handelns aktiv Einfluss. ■ Legt bei zeitweiligen Schwierigkeiten bei der Sicherung der Ergebnisse eine große Ausdauer an den Tag. ■ Wird durch die Erwartung von konkreten Ergebnissen motiviert.
Loyalität/ Integrität	■ Steht klar zum Unternehmen und zu den Mitarbeitern/ Kollegen – sowohl in positiven als auch in kritischen Situationen. ■ Ist gegenüber Führungskräften offen und kooperationsbereit. ■ Setzt sich für das Unternehmen und seine Ziele ein, identifiziert sich mit den Produkten/ Dienstleistungen des Unternehmens und vertritt diese mit Überzeugung. ■ Vertritt das Unternehmen in der Öffentlichkeit aktiv und hält eigene Unzufriedenheiten mit dem Unternehmen zurück.
analytische Fähigkeiten	■ Besitzt eine rasche Auffassungsgabe, beherrscht Methoden des abstrakten Denkens und kann sich klar ausdrücken. ■ Kann Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, die Informationsflut verdichten, Sachverhalte schnell auf den Punkt bringen, Tendenzen und Zusammenhänge erkennen und richtige Schlüsse und Strategien daraus ableiten. ■ Versteht es mit Zahlen, Daten und Fakten sicher umzugehen und aus der Informations- und Datenvielfalt ein klar strukturiertes Bild zu zeichnen.
Problemlösungsfähigkeit	■ Identifiziert problematische Situations-, Prozess- und Zielstrukturen, löst Aufgaben und Probleme intensiv zupackend durch Rückgriff auf den eigenen sowie auf den im Unternehmen vorhandenen fachlichen und methodischen Wissens. ■ Bringt die erkannten Probleme in kreative Diskussionen der Arbeitsgruppe oder des Unternehmens ein. Gestaltet Kommunikations- und Leitungsstrukturen dem erkannten Problemtyp entsprechend effektiv. ■ Initiiert systematisch-methodische Vorgehensweisen bzw. Prozesse soweit Problemlösungsprozesse mit einzelnen Personen oder (Projekt-) Gruppen. Grenzt dabei Risiken systematisch ein und löst komplexe Probleme in bearbeitbare Teilprobleme bzw. schritte auf.

3 Vgl. Faix, Mergenthaler 2010b: 144 und Erpenbeck, Faix, Keim 2010.

4 Die folgenden Beschreibungen sind zu finden bei Erpenbeck, Faix, Keim 2010: 405 ff.

Zuverlässigkeit	- Entwickelt eine hohe Eigenverantwortung und (Arbeits-)Disziplin, ein starkes Pflichtgefühl und Aufgabenbewusstsein und ist vertrauenswürdig. - Hat eine idealorientierte Arbeitseinstellung und handelt wertgeleitet, mit hohen Ansprüchen an sich selbst und andere, setzt sich dafür ein, wichtige Werte in der Unternehmenskultur zu verankern. - Setzt als richtig Erkanntes möglichst schnell und energisch durch und hält dabei Emotionen und Wertungen aus sachlichen Aussagen heraus. - Unterstützt die Wahrung der Unternehmensinteressen durch eigenes wirtschaftliches Verhalten und hohe Loyalität, thematisiert Fehler und Probleme, wenn diese das Unternehmen gefährden.
Entscheidungsfähigkeit	- Ist gerne bereit, Entscheidungen zu treffen und sie konsequent umzusetzen. - Nimmt alternative Handlungsmöglichkeiten aktiv wahr, ist fähig, Alternativen erkenntnismäßig und wertmäßig zu beurteilen. - Kann sich in Fällen nicht berechenbarer Entscheidungen sowohl auf eine Analyse als auch auf seine Intuition beziehen. - Kann klare Prioritäten setzen.
Gestaltungswille	- Hat Freude daran, Systeme und Prozesse aktiv zu gestalten. Lässt sich durch Herausforderungen motivieren und besitzt den Willen, Lösungen auch gegen Widerstände durchzusetzen. - Kann Projekte bedarfsgerecht auswählen, setzt klare Prioritäten in der Entwicklung von Lösungen. - Ist in der Lage, systematisch ganzheitliche Problemlösungen zu entwickeln, kann dabei Wissen und Ideen anderer systematisch generieren, weiterentwickeln und in die Lösung integrieren. - Kann komplexe Vorhaben termingerecht, kostengünstig und in hoher Qualität umsetzen und ist in der Lage komplexe Prozesse zu koordinieren und zu organisieren.
Kommunikationsfähigkeit	- Knüpft gerne Kontakte und kommuniziert mit Menschen, geht offen und wohlwollen, aber mit der notwendigen Distanz, auf andere Menschen zu. - Respektiert die Mitmenschen, hört gut zu und geht auf die Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und mit Frustrationstoleranz. - Besitzt eine hohe Überzeugungsfähigkeit. - Kann seine Kommunikation der Zielgruppe anpassen, kann den Prozess der Zielfindung überzeugend steuern und vermittelt Ziele plausibel; achtet darauf, dass die Mitarbeiter und Kollegen die Ziele kennen und verinnerlichen.
Initiative	- Zeigt im gesamten Arbeitsprozess, aber auch im Privatleben, hohes persönliches Engagement. - Entwickelt eigene Zielvorstellungen und Ideen und setzt sich aktiv und erfolgreich dafür ein. - Eignet sich das dafür notwendige Wissen an. - Die eigenen Aktivitäten finden bei anderen hohe Akzeptanz.

Einsatzbereitschaft	■ Setzt sich selbstlos und verantwortungsbewusst für gemeinsame Unternehmens- und Arbeitsziele sowie im Privatleben ein. ■ Stellt hohe Forderungen an die eigenen Anstrengungen und die der Mitarbeiter und Kollegen. ■ Wirkt durch sein Handeln für andere als Vorbild. ■ Kann andere zu tatkräftigen Handlungen bewegen.
ganzheitliches Denken	■ Richtet das Denken nicht nur auf fachlich-methodische Details der eigenen Arbeit, sondern auf deren umfassende Inhalte, Zusammenhänge und Hintergründe. ■ Kann über die eigene Arbeitsgruppe und das eigene Unternehmen hinausgehen; erkennt und betrachtet das nähere und weitere Umfeld der Aufgabenstellung. ■ Beachtet dabei nicht nur die im engeren Sinne fachlichen, sondern auch die die ethischen, ökonomischen, politischen, sozialen und ökologischen Wechselbeziehungen des eigenen Handelns. ■ Die Persönlichkeit integriert das Fachliche und ordnet sich ihm nicht einfach unter.
Konfliktlösungsfähigkeit	■ Erkennt die Interessensgegensätze anderer und kennt die eigene Interessenlage. ■ Besitzt die nötige Einsicht und Toleranz, andere Interessen unvoreingenommen zu prüfen und die eigenen kritisch zu hinterfragen. ■ Führt konflikthafte Gespräche mit Kollegen, Führungskräften, Kunden etc. sensibel und hält Konflikte aus. Besitzt Überzeugungsfähigkeit, löst Widerstände und Blockaden durch überzeugende Argumentation auf, schafft Vertrauen und wirkt sicher im Auftreten. ■ Löst Konflikte nicht auf Kosten der widerstrebenden Parteien, sondern so, dass deren Eigenverantwortung, Kreativität und soziale Kommunikation zunimmt, ist deshalb eine Persönlichkeit, die in Konfliktfällen, gerne als Vermittler aufgesucht wird.
Teamfähigkeit	■ Ist bereit und in der Lage, in Gruppen/Teams zu arbeiten, geht auf andere offen und wohlwollend, aber ohne Distanzlosigkeit zu. ■ Veranlasst die offene Darlegung anderer Sichtweisen und Meinungen, hört gut zu und geht auf Gesprächspartner ein, begegnet Einwände sachlich und frustrationstolerant; hält andere Sichtweisen und Meinungen aus und ist in der Lage, sie in die Gruppenprozesse einzubinden. ■ Ist konsensfähig und setzt sich auch bei Differenzen für gemeinsame Lösungen ein, überzeugt durch Argumente. ■ Wirkt vermittelnd zwischen eigenem Leistungsniveau, durchschnittlichem Leistungsniveau der Gruppe und sozialen Leistungs- und Wertvorgaben.
Akquisitionsstärke	■ Geht auf andere Personen aktiv und initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation. ■ Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht. ■ Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbstständig ein, kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren. ■ Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenüber ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termin etc.)

Belastbarkeit	■ Organisiert bei Unbestimmtheiten, Schwierigkeiten, Widerständen und unter Stress für einen überschaubaren Zeitraum. ■ Hält auch unter solchen komplizierten Bedingungen an Vorhaben fest und fühlt sich durch erhöhte Anforderungen herausgefordert und aktiviert. ■ Macht durch sein Verhalten auch anderen Mut, sich Belastungen zu stellen und dies als Herausforderungen für die Entwicklung der eigenen Person oder der Gruppe, Abteilung etc. anzunehmen. ■ Betrachtet zurückliegende Konflikte und kritische Bewährungssituationen als persönliche Entwicklungs- und Reifeimpulse und versucht, sachlich zu handeln; ist psychisch stabil genug, um auftretenden Stress positiv zu verarbeiten.
Innovationsfreudigkeit	■ Sucht und realisiert aktiv positive Veränderungen von Produkten / Dienstleistungen, Produktions- und Organisationsmethoden, Marktbeziehungen und übergreifende Vernetzungen, stellt sich Problem- und Handlungssituationen mit offenem Ausgang bewusst und gern. ■ Ist Neuem gegenüber auch außerhalb der Arbeitssphäre, im sozialen Umfeld im Freizeitbereich, in der Privatsphäre aufgeschlossen, setzt Neuerungen gern aktiv um. ■ Erbringt in Situationen, die für Veränderungen offen sind, oft die besten und kreativsten Leistungen. ■ Erweitert durch den intensiven Gewinn von Erfahrungen, durch Lernen und Umweltexploration kontinuierlich die Voraussetzungen, um innovativ wirken zu können.

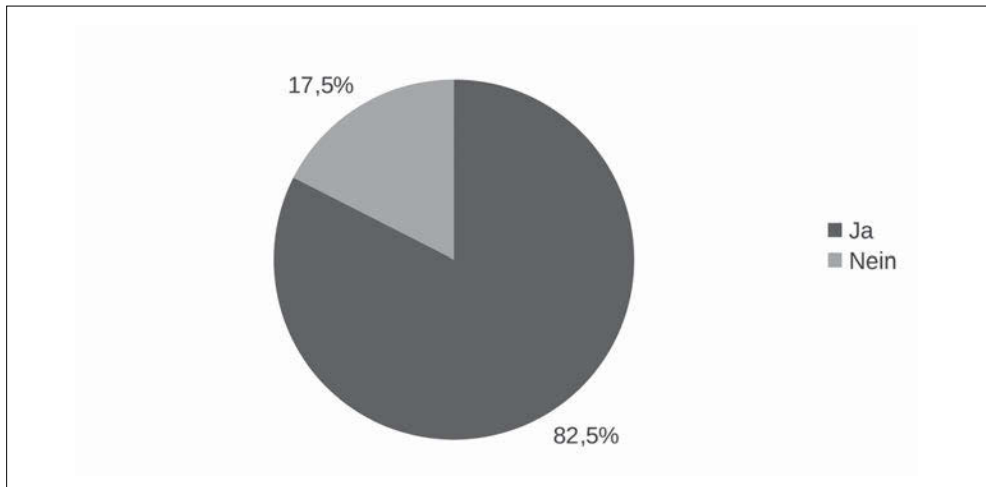
Dieser allgemeine Kanon der Kompetenzen von Führungskräften entstand durch:

- Interviews von / Umfragen bei HR-Verantwortlichen wie auch Führungskräften, welche die SIBE seit einigen Jahren durchführt; dabei werden von der SIBE pro Jahr ca. 150 Unternehmen nach den allgemeinen Anforderungskriterien für Führungskräfte befragt.
- Analyse von Stellenausschreibungen
- Auswertung von Studien
- Expertenrunde von Mitarbeitern der SIBE⁵
(siehe dazu Erpenbeck, Faix, Keim 2010: 405 und Faix, Schulten, Auer 2009: 157),

Die angehenden Führungskräfte und HR-Verantwortlichen wurden in der vorliegenden Studie jeweils danach gefragt, welche der genannten 16 Kompetenzen in ihrem Unternehmen allgemein in den Anforderungsprofilen von Führungskräften bzw. speziell in den Anforderungsprofilen von Führungskräften des mittleren Managements auftauchen.

3.4 ERGEBNISSE: ALLGEMEINE ANFORDERUNGSKRITERIEN VON FÜHRUNGSKRÄFTEN

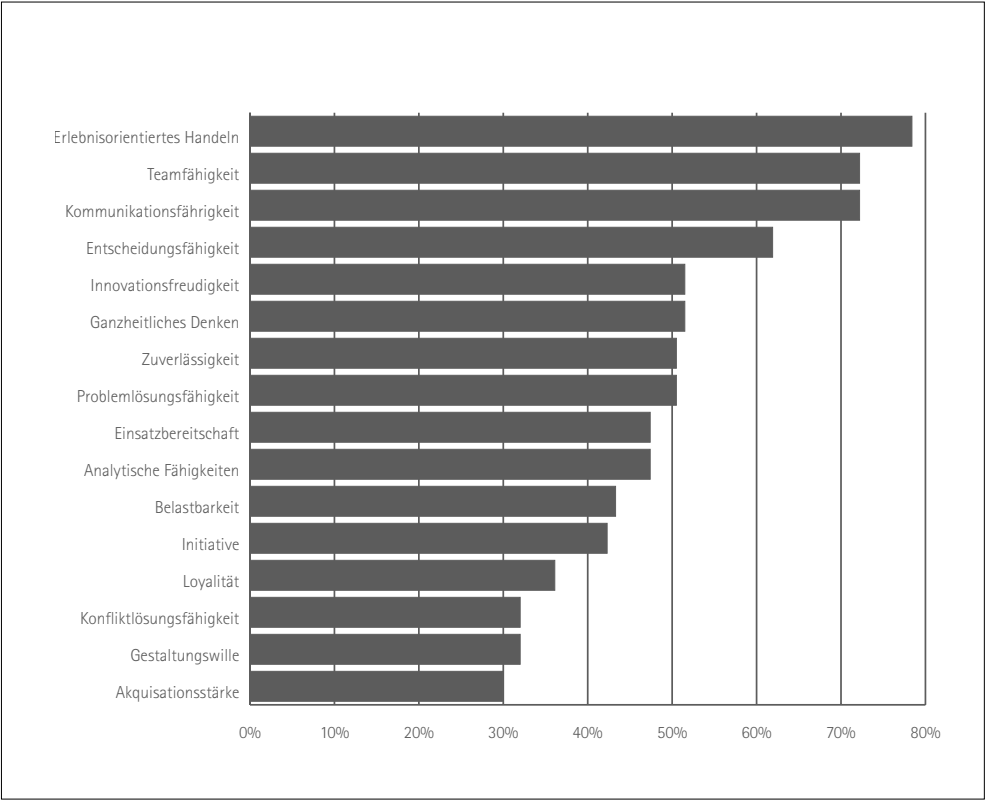
In über 80% der Unternehmen, in denen die Befragten arbeiten, sind Anforderungskriterien für Führungskräfte definiert.



20 | »Hat Ihr Unternehmen Anforderungskriterien für Führungskräfte definiert?«

5 Diese Expertenrunde setzte sich aus folgenden Personen zusammen:
John Erpenbeck, Bettina Rominger, Annette Horne, Peter Wittmann, Silke Keim, Werner G. Faix.

Bei der Frage nach dem allgemeinen Kompetenzprofil von Führungskräften ergibt sich folgendes Bild:



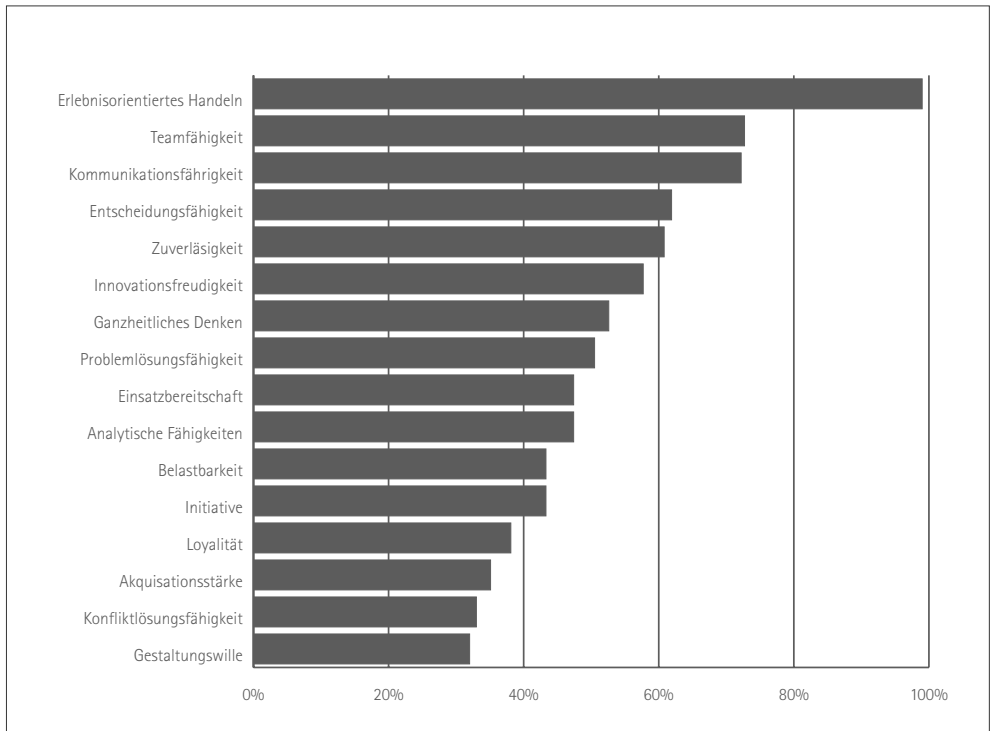
21 | »Welche der nachstehenden Kompetenzen zählen in Ihrem Unternehmen zu den definierten Anforderungskriterien?«

Bei dieser Frage bestand die Möglichkeit, noch weitere Antworten, d. h. Kompetenzen hinzuzufügen, welche die Befragten nicht den abgefragten Kompetenzen zuordnen konnten. Bei der Auswertung wurde deutlich: Die Befragten geben zum einen zusätzlich solche Kompetenzen an, die nur vermeintlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können. Zum anderen finden sich hier Kompetenzen, die tatsächlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können.

Die Antworten/Kompetenzen, die nur vermeintlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können, werden bei der Auswertung geclustert, indem sie den abgefragten 16 Kompetenzen zugeordnet werden.

- **ergebnisorientiertes Handeln,**
zusätzlich genannt werden v. a. unternehmerisches Denken und Handeln, strategische Orientierung / strategisches Denken und Handeln, Zielorientierung
- **Zuverlässigkeit,**
zusätzlich genannt werden v. a. Verantwortung übernehmen, Verantwortungsbewusstsein
- **Innovationsfreudigkeit,**
zusätzlich genannt werden v. a. Veränderungsfähigkeit, Veränderungsbereitschaft, innovatives Denken, »Veränderungstreiber«
- **Akquisitionsstärke,**
zusätzlich genannt werden v. a. Überzeugungskraft, Begeisterungsfähigkeit
- **Loyalität,**
zusätzlich genannt werden v. a. Verschwiegenheit, Vorleben der Unternehmenswerte
- **Initiative,**
zusätzlich genannt wird v. a. Engagement
- **ganzheitliches Denken,**
zusätzlich genannt wird v. a. interdisziplinäres Denken
- **Konfliktlösungsfähigkeit,**
zusätzlich genannt wird v. a. »politisches Feingefühl«
- **Gestaltungswille,**
zusätzlich genannt wird v. a. Schaffung einer Kultur der Zusammenarbeit

Kombiniert man die aus dieser qualitativen Analyse gewonnenen Ergebnisse mit den bereits bestehenden Ergebnissen auf die Frage nach den Kompetenzen von Führungskräften des mittleren Managements, ergibt sich folgendes leicht modifizierte Bild:



22 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene mittleres Management definiert?« (Kombination mit Daten aus qualitativer Analyse)

Die Kompetenzen, die tatsächlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können, werden bei der Auswertung geclustert, indem sie den Kompetenzen des KODE®-Kompetenz-Atlas zugeordnet werden (siehe das Design der dritten Studie, die in diesem Artikel vorgestellt wird).⁶ Zur Rechtfertigung dieses Vorgehens sei angemerkt, dass auch die abgefragten 16 Kompetenzen aus diesem Kompetenz-Atlas entnommen sind.

Insgesamt ergibt sich aus den zusätzlich genannten, tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen folgendes Bild:

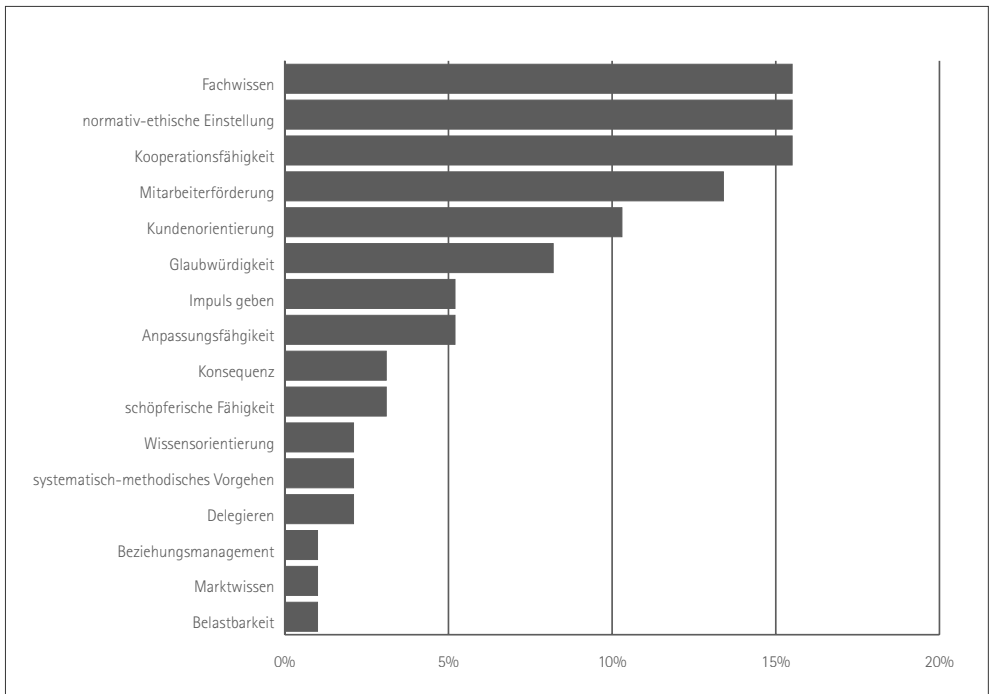
- **normativ-ethische Einstellung,**
zusätzlich genannt werden v. a. Respekt, Integrität, »Vorbildfunktion«, Werteorientierung, verantwortliches Handeln, Nachhaltigkeit, soziale Verantwortung

- **Fachwissen,**
zusätzlich genannt werden v. a. fachliche Qualifikation, Know-How, Erfahrung
- **Kooperationsfähigkeit,**
zusätzlich genannt werden v. a. Förderung von Diversity, Offenheit und Ehrlichkeit
- **Mitarbeiterförderung,**
zusätzlich genannt werden v. a. Höchstleistung der Mitarbeiter fordern und fördern
- **Kundenorientierung,**
zusätzlich genannt werden v. a. Serviceorientierung
- **Glaubwürdigkeit,**
zusätzlich genannt werden v. a. Authentizität, glaubwürdig sein
- **Impuls geben,**
zusätzlich genannt werden v. a. Motivationsfähigkeit, Mitarbeitermotivation
- **Anpassungsfähigkeit,**
zusätzlich genannt werden v. a. typengerechte Behandlung einzelner Mitarbeiter, Einfühlungsvermögen
- **Konsequenz,**
zusätzlich genannt wird v. a. Durchsetzungsfähigkeit
- **schöpferische Fähigkeit,**
zusätzlich genannt wird v. a. Kreativität
- **systematisch-methodisches Vorgehen,**
zusätzlich genannt werden v. a. Organisationsfähigkeit & Planung, Fähigkeit zur Priorisierung von Aufgaben

6 Neben den oben aufgelisteten Kompetenzen nannten einige wenige Befragte auch »Führungskompetenz« und »interkulturelle Kompetenz« als Anforderungskriterium. Diese beiden Begriffe fließen aus definitorischen Gründen nicht in die Auswertung ein, da es sich sowohl bei der Führungs- als auch bei der interkulturellen Kompetenz um so genannte »querliegende Kompetenzen« (Erpenbeck 2010: 273) handelt. Als solche sind sie keine spezifische Fähigkeit, sondern die Fähigkeit im Führungs- bzw. interkulturellen Kontext kreativ und selbstorganisiert handeln zu können. Anders gesagt setzen sich diese querliegenden Kompetenzen aus solchen Kompetenzen zusammen, die äußerst wichtig sind, um eine Führungs- oder eine interkulturelle Situation bewältigen zu können.

- **Delegieren,**
zusätzlich genannt wird v. a. Delegationsfähigkeit
- **Wissensorientierung,**
zusätzlich genannt wird v. a. kontinuierliches Lernen
- **Beziehungsmanagement,**
zusätzlich genannt wird v. a. persönliches Netzwerken
- **Marktwissen,**
zusätzlich genannt wird v. a. Sensitivität für Marktentwicklungen
- **Belastbarkeit,**
zusätzlich genannt wird v. a. Überblick in schwierigen Situationen

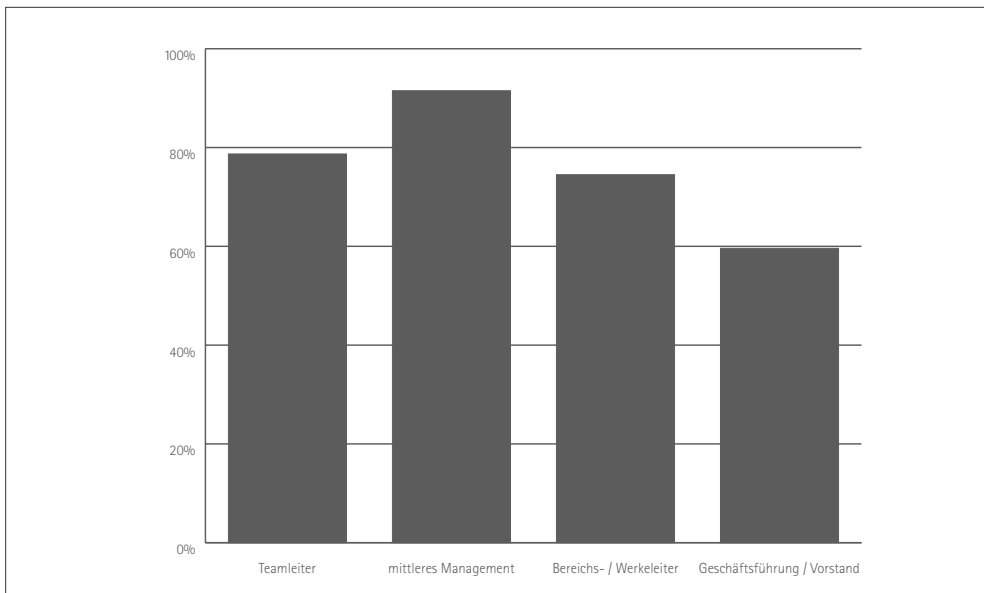
Insgesamt ergibt sich aus den zusätzlich genannten, tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen folgendes Bild:



23 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen als Anforderung für Führungskräfte definiert?« (Cluster der zusätzlichen tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen)

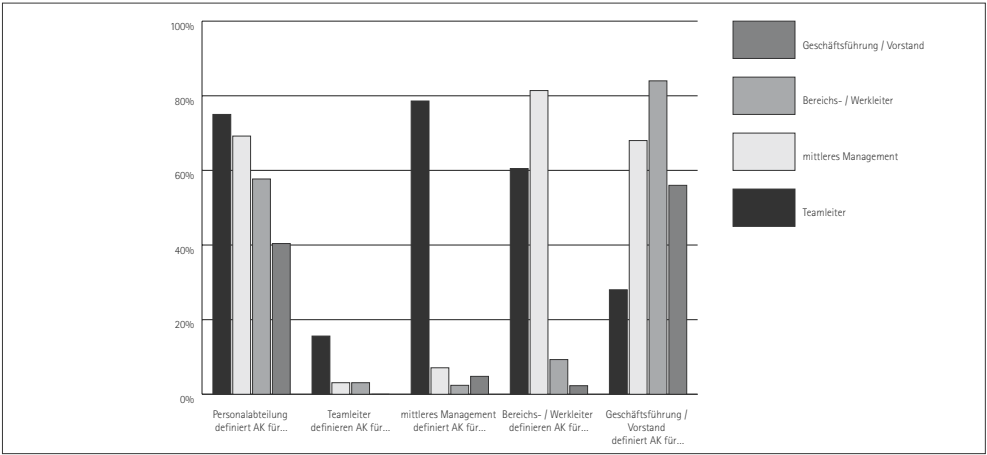
3.5 ERGEBNISSE: ANFORDERUNGSKRITERIEN FÜR FÜHRUNGSKRÄFTE DES MITTLEREN MANAGEMENTS

Über 90% der Befragten bestätigen, dass vor allem auf der Ebene des mittleren Managements (z. B. Abteilungsleiter, Filialleiter) Anforderungskriterien für Führungskräfte definiert sind. Jeweils rund drei Viertel der Befragten geben an, dass auch auf den Ebenen des Teamleiters (79%) und des Bereichs-/Werkleiters (75%) solche standardisierte/allgemein verbindliche Anforderungskriterien für Führungskräfte existieren. Immerhin rund 60% der Befragten geben darüber hinaus an, dass auch für die Ebenen Vorstand und Geschäftsführer solche Anforderungskriterien definiert sind.



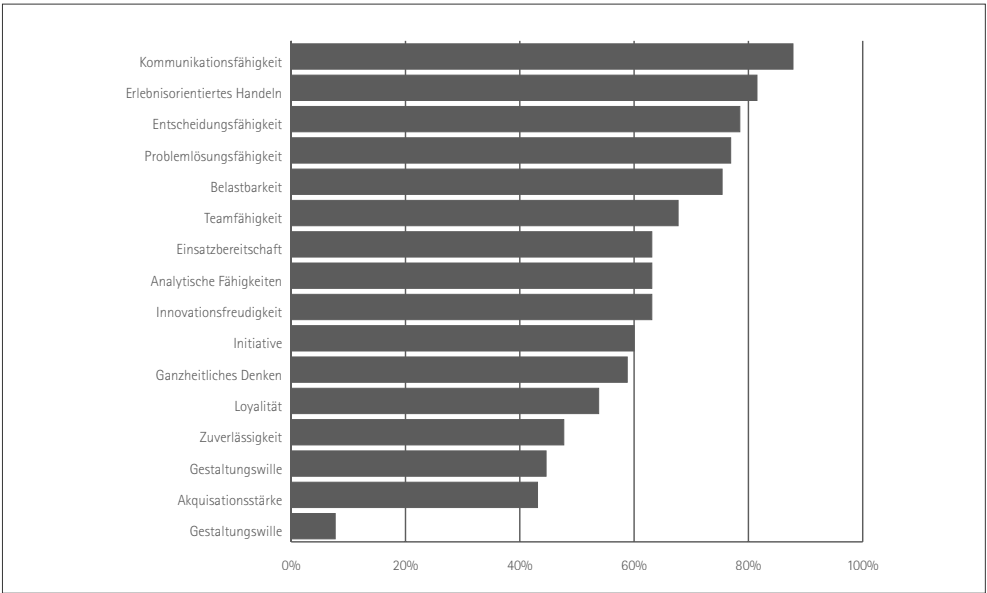
24 | »Existieren in Ihrem Unternehmen für folgende Hierarchieebenen standardisierte/
allgemein verbindliche Anforderungskriterien für Führungskräfte?«

Auf die Frage, wer diese Anforderungskriterien für welche Hierarchieebene festlege, geben die Befragten an:



25 | »Wer definiert die Anforderungskriterien von... ?«

Bei der Frage nach dem spezifischen Kompetenzprofil von Führungskräften des mittleren Managements ergibt sich folgendes Bild:



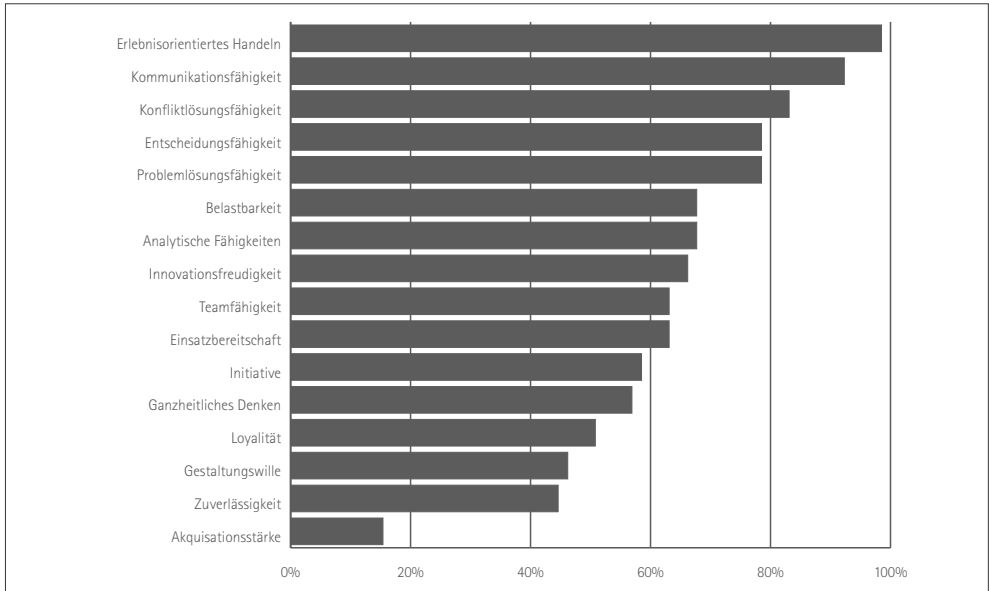
26 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene des mittleren Managements definiert?«

Bei dieser Frage bestand die Möglichkeit, noch weitere Antworten, d. h. Kompetenzen hinzufügen, welche die Befragten nicht den abgefragten Kompetenzen zuordnen konnten. Bei der Auswertung wurde deutlich: Die Befragten geben zum einen zusätzlich solche Kompetenzen an, die nur vermeintlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können. Zum anderen finden sich hier Kompetenzen, die tatsächlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können.

Die Antworten/Kompetenzen, die nur vermeintlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können, werden bei der Auswertung geclustert, indem sie den abgefragten 16 Kompetenzen zugeordnet werden.

- **ergebnisorientiertes Handeln,**
zusätzlich genannt werden v. a. unternehmerisches/strategisches Handeln, strategische Orientierung, Zielstrebigkeit, wirtschaftlicher Einsatz von Ressourcen, Effizienz & Ergebnisorientierung
- **Akquisitionsstärke,**
zusätzlich genannt werden u. a. Überzeugungskraft, Verhandlungsgeschick, Mitarbeitergewinnungskompetenz
- **Konfliktlösungsfähigkeit,**
zusätzlich genannt werden u. a. Offenheit & Kritikfähigkeit, Einfühlungsvermögen
- **Innovationsfreudigkeit,**
zusätzlich genannt werden u. a. Change Management, Veränderungsfähigkeit/Veränderungsbereitschaft
- **analytische Fähigkeiten,**
zusätzlich genannt werden u. a. Urteilsfähigkeit, Auffassungsgabe, Analysefähigkeit
- **Loyalität,**
zusätzlich genannt wird u. a. Identifikation mit dem Unternehmen
- **Kommunikationsfähigkeit,**
zusätzlich genannt werden u. a. offene und verbindliche Kommunikation, situative Angemessenheit

Kombiniert man die aus dieser qualitativen Analyse gewonnenen Ergebnisse mit den bereits bestehenden Ergebnissen auf die Frage nach den Kompetenzen von Führungskräften des mittleren Managements, ergibt sich folgendes leicht modifizierte Bild:



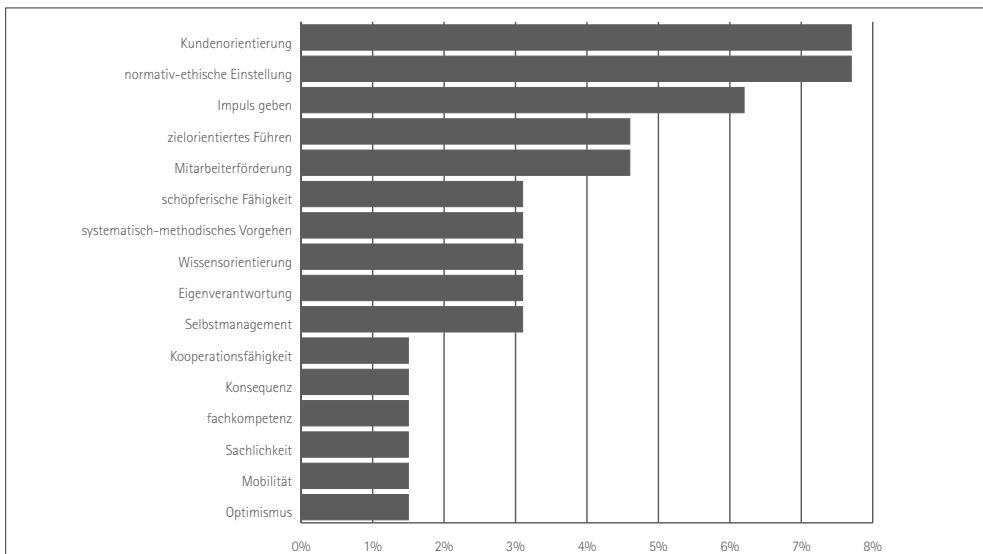
27 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene des mittleren Managements definiert?« (Kombination mit Daten aus qualitativer Analyse)

Die Kompetenzen, die tatsächlich nicht den abgefragten Kompetenzen zugeordnet werden können, werden bei der Auswertung geclustert, indem sie den Kompetenzen des KODE®-Kompetenz-Atlas zugeordnet werden (siehe das Design der dritten Studie, die in diesem Artikel vorgestellt wird). Zur Rechtfertigung dieses Vorgehens sei angemerkt, dass auch die abgefragten 16 Kompetenzen aus diesem Kompetenz-Atlas entnommen sind.

- **normativ-ethische Einstellung,**
zusätzlich genannt werden u. a. Respekt, Integrität, Vorbildfunktion, Bewusstsein für Nachhaltigkeit
- **Kundenorientierung,**
zusätzlich genannt wird u. a. Serviceorientierung
- **Impuls geben,**
zusätzlich genannt werden u. a. Motivationsfähigkeit, Mitarbeiterentwicklungskompetenz, Fördern und Einbeziehen der Mitarbeiter und ihrer Ideen

- **zielorientiertes Führen,**
zusätzlich genannt wird u. a. effektives Führen
- **schöpferische Fähigkeit,**
zusätzlich genannt wird v. a. Kreativität
- **systematisch-methodisches Vorgehen,**
zusätzlich genannt werden u. a. Strukturierungsfähigkeit, Organisationsfähigkeit und Planung
- **Wissensorientierung,**
zusätzlich genannt werden u. a. kontinuierliches Lernen, Stärkung der Lernkultur im Unternehmen
- **Eigenverantwortung,**
zusätzlich genannt werden u. a. Selbstständigkeit, Eigeninitiative
- **Selbstmanagement,**
zusätzlich genannt werden u. a. Selbstreflexion, Selbstorganisation

Insgesamt ergibt sich aus den zusätzlich genannten, tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen folgendes Bild:



28 | »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene des mittleren Managements definiert?« (Cluster der zusätzlichen tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen)

3.6 FAZIT

Die in der vorliegenden Studie abgefragten 16 Kompetenzen können als allgemeiner Kanon der Kompetenzen von Führungskräften bezeichnet werden. Allgemein bedeutet, dass hier all jene geforderten Kompetenzen von Führungskräften gelistet sind, die ungeachtet von Branche, Unternehmen und Hierarchieebene als besonders relevant scheinen.⁷ Kanon bedeutet, dass diese Liste branchen-, unternehmens- und hierarchieübergreifend als kleinster gemeinsamer Nenner all jene Kompetenzen von Führungskräften synthetisiert.

Kanonisierung geht freilich hiermit einher: Im konkreten Einzelfall, d. h. in dem konkreten Anforderungsprofil eines bestimmten Unternehmens, das einer bestimmten Branche zugehörig ist und eine Führungskraft für eine bestimmte Hierarchieebene sucht, werden natürlich nicht alle Kompetenzen des Kanons auftauchen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit wird es in diesem Anforderungsprofil aber mehr oder minder große Überschneidungen mit dem Kanon geben, d. h. eine Kompetenz oder mehrere Kompetenzen des Kanons werden in dem konkreten Anforderungsprofil vertreten sein.

Das ergebnisorientierte Handeln gilt dabei als jene Kompetenz, die – insofern man die qualitativen Daten berücksichtigt – so gut wie bei allen befragten Unternehmen ein Anforderungskriterium ist. Insofern kann bei dieser Kompetenz auch von einer Universalie gesprochen werden, von einer *Conditio sine qua non* führenden Handelns.

VANESSA HOCHREIN, GERHARD KECK, JENS MERGENTHALER, SABINE SAX (2010)

4 WAR FOR TALENTS – DAS RINGEN UM DU-WEISST-SCHON-WEN?

4.1 KERNFRAGE

An Nominaldefinitionen jener Menschen, die »Talente« heißen, mangelt es nicht. So wird als Synonym für Talente oftmals der Begriff »High Potentials« verwandt. Freilich ist dies wenig aufschlussreich, wird hier Erklärungsbedürftiges doch mit Erklärungsbedürftigen definiert. Im Kern geht es bei dieser Studie daher um eine Realdefinition des Begriffs »Talente«. Der Fokus dieser Realdefinition liegt dabei darauf, die Kompetenzen jener Menschen zu bestimmen, die als Talent bezeichnet werden.⁸

4.2 THEORETISCHE VORANNAHMEN

Erste Auswertungen eines ifo-Innovationstests zur Ausbildungsstruktur belegen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Wachstum und dem Humanvermögen von Unternehmen. (Falck, Kipar, Wößmann 2008) Auch wenn die Befunde freilich nicht kausal gedeutet werden dürfen, scheint es einen engen Zusammenhang zu geben zwischen auf der einen Seite Wachstum und auf der anderen Seite dem Wissen, der Qualifikation und der Kompetenz der Menschen, die in Unternehmen beschäftigt sind.

Insofern es einen engen Zusammenhang zu geben scheint zwischen Wachstum und dem Wissen, der Qualifikation und der Kompetenz der Menschen, die in Unternehmen beschäftigt sind; und insofern Talente deshalb so gesucht sind, da sie für Wachstum sorgen, gilt: Talente sind Menschen, die über mehr/größeres Wissen, mehr/größere Qualifikationen und mehr/größere Kompetenzen als der Durchschnitt verfügen.

7 Dies gilt, ganz gleich, ob man die qualitativen Daten in obiger Weise berücksichtigt oder nicht. Alle Kompetenzen, die zusätzlich von den Befragten der Studie genannt werden, können bei genauerer Betrachtung entweder den Kompetenzen des SIBE-Kanons zugeordnet werden oder spielen nur in wenigen der befragten Unternehmen eine Rolle.

8 Neben den Kompetenzen wurden auch die Aspekte »Wissen« und »Qualifikation« abgefragt.

Obschon essenzielle Gemeinsamkeiten bestehen, stellt sich nichtsdestotrotz die Frage: Ist die Gruppe der Talente denn homogen? Darf man angesichts der Außerordentlichkeit, die Talenten nachgesagt wird, überhaupt von »dem Talent« sprechen? Einen Hinweis hierauf gibt Franke (1999), der die Gruppe der Talente⁹ idealtypisch drei Gruppen zuordnet:

- der Typ »Unternehmer«
- der Typ »Wissenschaftler«
- der Typ »lässiges Genie«

Diese Typen werden in oben genannter Studie verglichen anhand der drei Kriterien Risikobereitschaft, Sinnorientierung, Leistungsorientierung:

- Risikobereitschaft umschreibt die Bereitschaft der Person, sich risikoreichen, unbekannten Situationen zu stellen
- Sinnorientierung verweist auf eine gewisse Nachdenklichkeit und Zurückgezogenheit
- Leistungsorientierung umfasst das Bedürfnis etwas zu verrichten und zu erreichen

Anhand dieser Kriterien ergibt sich folgendes für die drei oben genannten Typen:

- Der Typ »Unternehmer« zeigt eine besonders hohe Risikobereitschaft und eine überdurchschnittliche Leistungsorientierung. Gleichzeitig ist die Sinnorientierung eher unterdurchschnittlich ausgeprägt. Es entsteht damit das Bild einer tatkräftigen, zupackenden Person, die etwas bewegen möchte.
- Der Typ »Wissenschaftler« ist weniger risikobereit als der »Unternehmer«, hat dafür aber eine besonders ausgeprägte Sinnorientierung. Seine Leistungsorientierung ist die höchste von allen drei Gruppen. Es handelt sich hier also um eher zurückgezogene, nachdenkliche, arbeitsame Tüftler.
- Während die ersten beiden Gruppen in der Leistungsorientierung deutlich über den Durchschnitt liegen, weist der Typ »lässige Genies« einen ebenso deutlichen unterdurchschnittlichen Wert auf. Neben ihrer geringen Leistungsmotivation sind sie auch risikoavers. Alles in allem gewinnt man den Eindruck einer ungewöhnlich befähigten, gleichwohl aber sehr entspannten, bequemen Person.

Bricht man die verallgemeinernde Durchschnittsbetrachtung auf, so schälen sich drei markante Typen von Talenten heraus, die sich untereinander deutlich unterscheiden; dergestalt passen sie auch zu unterschiedlichen Stellenprofilen.

- Tendenziell scheinen die »Unternehmer« am ehesten als Nachwuchs für Linienfunktionen geeignet, wo sie mit der ihnen eigenen Tatkraft und Pragmatik Entscheidungen gestalten und durchsetzen können.

- Die nachdenklichen und fleißigen »Wissenschaftler« empfehlen sich vor allem als entscheidungsunterstützendes Stabspersonal.
- Die »lässigen Genies« dürften den höchsten Nutzen an Stellen stiften, bei denen weniger Fleiß und Betriebsamkeit als vielmehr Fähigkeiten als kreativer »Querdenker« notwendig sind.

In der vorliegenden Studie geht es darum, die Unterschiede bei den Gemeinsamkeiten zwischen den drei heterogenen Typen von Talenten zu finden. Konkret geht es somit v. a. um diese Fragestellung: Talente verfügen v. a. über mehr/größere Kompetenzen als der Durchschnitt. Doch worin unterscheiden sich hier die drei Talent-Typen »Unternehmer«, »Wissenschaftler« und »lässiges Genie« voneinander?

4.3 DESIGN

Bei der Studie wurden Experten befragt, die sich qua ihrer Profession allgemein mit dem Thema Human Resources und speziell mit Themen wie Talent- und Kompetenzmanagement sowie Personalentwicklungsmaßnahmen beschäftigen. Hierbei wurde vor der Befragung zwischen zwei Typen von Experten unterschieden: 1. Menschen, die sich qua ihrer Profession (vorwiegend) aus Sicht der Wissenschaft mit genannten Themen beschäftigen (»Gruppe Wissenschaft«) und 2. Menschen, die sich qua ihrer Profession (vorwiegend) aus Sicht von Unternehmen mit genannten Themen beschäftigen (»Gruppe Wirtschaft«). Beiden Gruppen wurde der gleiche formalisierte Fragebogen vorgelegt. Die Auswertung des Fragebogens erfolgte in Gruppen getrennt, um die kumulierten Ergebnisse der jeweils homogenen Gruppe gegenüberstellen zu können.

Bei der Frage nach den Kompetenzen des jeweiligen Talent-Typs wurde die differenzierte Systematik und Taxonomie von Kompetenzen nach Erpenbeck und Rosenstiel (2003) verwendet. Nach der Definition von Erpenbeck sind Kompetenzen »Dispositionen zur Selbstorganisation menschlichen Handelns, das kreative Denkhandeln eingeschlossen; sie sind Selbstorganisationsdispositionen« (Erpenbeck 2007: 1). Zur Messung des Status Quo der Kompetenzen eines Menschen in dem so verstandenen Sinn dient der so genannte KODE® (Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung). Dieses Verfahren wurde Mitte der 1990er entwickelt und basiert auf vieljährigen theoretischen und empirischen Arbeiten von John Erpenbeck und Volker Heyse sowie den gestalterischen Lösungen von Horst G. Max. (Erpenbeck, Heyse und Max 2004 und 2007a und b) KODE® sei nach Angaben der Entwickler ein objektivierendes Einschätzungsverfahren für den Vergleich von Kompetenzausprägungen; bei diesem Messverfahren würden die Einschätzungsergebnisse

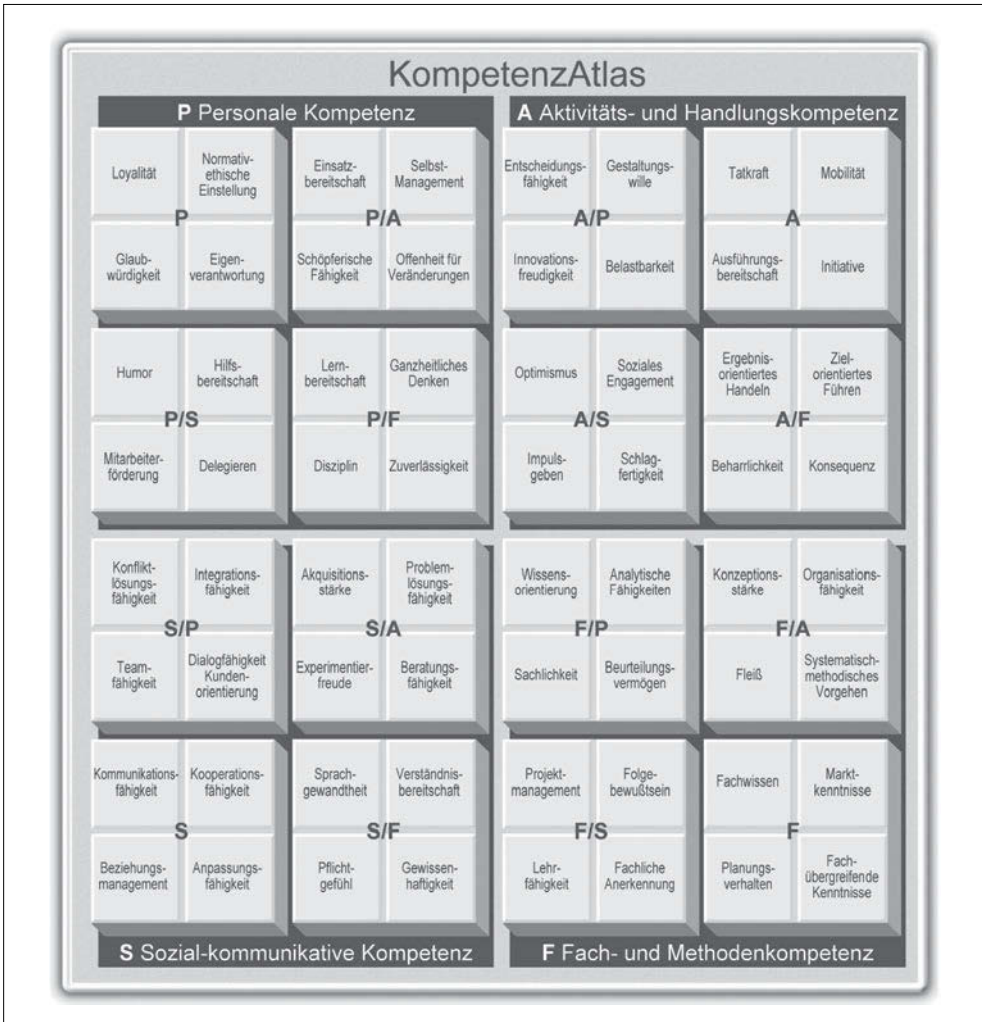
9 Franke wählt den Begriff »High Potential« statt Talent; wie weiter oben angemerkt werden diese Begriffe vielfach als Synonyme verwendet. Wir bevorzugen den Begriff »Talente« und meinen neben den High Potentials auch die Gruppe der High Performer: Im Gegensatz zu High Potentials haben diese gewissermaßen mehrfach und vielerorts ihr Potential bewiesen.

quantifiziert und gegebenenfalls in zeitlicher Entwicklung verglichen. KODE® habe die Gesamtheit der Grundkompetenzen im Blick und knüpfe methodologisch an klassische Satzergänzungs- und Multiple-Choice-Verfahren an. (Vgl. Heyse 2010: 77) Die Auswertung bei KODE®-Kompetenztests besteht aus einer differenzierten Betrachtung der vier so genannten Meta-Kompetenzfelder bzw. Grundkompetenzen (Erpenbeck, Rosenstiel 2007: 490):

- **P** – Personale Kompetenz
Fähigkeit, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln
- **A** – Aktivitäts- und Handlungskompetenz (unternehmerische Kompetenz)
Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umsetzen zu können
- **F** – Fachlich-Methodische Kompetenz
Fähigkeit, mit fachlichem und methodischem Wissen gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen
- **S** – Sozial-Kommunikative Kompetenz
Fähigkeit, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinander zu setzen. Kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren

Die unterschiedlichen Farben zeigen an, wie stark Kompetenzen ausgeprägt sind (im Original: gelb = geringe Kompetenzausprägung, grün = mittlere Ausprägung, rot = hohe Ausprägung, violett = sehr starke Ausprägung mit der Tendenz zur Übertreibung).

Bei der Befragung wurden sämtliche 64 Kompetenzen abgefragt, wobei eine Skala von 1 (starke Assoziation) bis 5 (keine Assoziation) gewählt wurde.¹⁰



29 | Der Kompetenz-Atlas des KODE®-KODE®X-Systems

- 10 Bei einem Mittelwert zwischen 1,0 und 1,3 wurde die Farbe Lila gewählt. Diese zeigt eine überaus stark ausgeprägte Kompetenz an, ggf. mit einer leichten Tendenz zur Übertreibung bzw. eine Person, die nicht die gleiche Kompetenzausprägung aufweist, könnte dies als unangenehm stark ausgeprägt empfinden. Zwischen 1,31 und 1,9 wurde die Farbe Rot gewählt. Dies deutet auf eine überdurchschnittlich starke Kompetenzausprägung hin und wird als Stärke wahrgenommen. Die Farbe Grün, die eine durchschnittliche Ausprägung signalisiert, wurde für die Werte von 1,91 bis 3,39 vergeben. Das Delta ist hier das Größte, um Abweichungen klarer definieren zu können. Die vierte Farbe, Gelb, zeigt eine schwache, unterdurchschnittliche Ausprägung an. (Farbige Kompetenzprofile zur Ansicht können unter www.saphir-kompetenz.de eingesehen werden.)

4.4 ERGEBNISSE

In der Auswertung wurden für die Antworten der jeweiligen Expertengruppe ein Mittelwert gebildet und so die Kompetenzen des jeweiligen Talent-Typus in einen Kompetenz-Atlas überführt. Ein erstes Ergebnis war, dass es nur wenige einschneidende Unterschiede beider Expertengruppen gibt bezüglich der Bewertung der Kompetenzen des jeweiligen Talent-Typus. Daher wurden die beiden Kompetenz-Atlanten des jeweiligen Talent-Typus übereinandergelegt und zu einem einzigen Atlanten verschmolzen. Innerhalb der wenigen Bereiche, wo grundlegende Unterschiede festgestellt werden konnten, sind die Diskrepanzen farblich unterschiedlich dargestellt. Im linken unteren Bereich eines Quadranten ist die Ansicht der Gruppe Wirtschaft dargestellt. Gegenüber im rechten oberen Bereich befindet sich die Einschätzung der Gruppe der Wissenschaftler. Weist ein Feld nur eine Farbe auf, bedeutet dies, dass sich die Ansichten beider Expertengruppen decken.

UNTERNEHMER

Auf Basis der Auswertung und der entwickelten Skala ergibt sich für den Talent-Typen Unternehmer folgendes Kompetenzprofil.

Personale Kompetenz				Aktivitäts- und Handlungskompetenz			
Loyalität	Normativ-ethische Einstellung	Einsatzbereitschaft	Selbstmanagement	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Tatkraft	Mobilität
P		P/A		A/P		A	
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovationsfreudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungsbereitschaft	Initiative
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielorientiertes Führen
P/S		P/F		A/S		A/F	
Mitarbeiterförderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impulsgeben	Schlagfertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz
Konfliktlösungsfähigkeit	Integrationsfähigkeit	Akquisitionstärke	Problemlösungsfähigkeit	Wissensorientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptionsstärke	Organisationsfähigkeit
S/P		S/A		F/P		F/A	
Teamfähigkeit	Dialogfähigkeit, Kundenorientierung	Experimentierfreude	Beratungsfähigkeit	Sachlichkeit	Beurteilungsvermögen	Fleiß	Systematisch-methodisches Vorgehen
Kommunikationsfähigkeit	Kooperationsfähigkeit	Sprachgewandtheit	Verständnisbereitschaft	Projektmanagement	Folgebewusstsein	Fachwissen	Marktkennntnis
S		S/F		F/S		F	
Beziehungsmanagement	Anpassungsfähigkeit	Pflichtgefühl	Gewissenhaftigkeit	Lehrfähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungsverhalten	Fachübergreifende Kenntnisse
Sozial-kommunikative Kompetenz				Fach- und Methodenkompetenz			

Auffallend ist die Kombination aus einem A/P bzw. P/S Kompetenzprofil. Nach Interpretation des KODE® werden solche Personen als »Begeisterer« bzw. als »Initiatoren« wahrgenommen. Wir sprechen also hier von begeisternden Initiatoren oder initiativen Begeisterern.

Besonders ausgeprägt sind die Kompetenzen Tatkraft, Entscheidungsfähigkeit, Akquisitionsstärke, Problemlösungsfähigkeit und Beurteilungsvermögen. Dies bedeutet, dass sich eine Person, die dem Talent-Typ »Unternehmer« zuzuordnen ist, mit großem Eifer allen Tätigkeiten auch in schwierigen Situationen widmet. Er nimmt unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten aktiv wahr, erkennt Alternativen und kann kreativ Ziele setzen und diese auch erreichen. Dennoch ist er auch fähig, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und sein Team in seine Entscheidungen durch eine offene Kommunikation zu integrieren. Er erkennt die Kundenbedürfnisse, kann diese analysieren und auf den Punkt bringen, um so spezifische Lösungsvorschläge zu erarbeiten.

Als Schwachpunkte weist er einen Mangel an Hilfsbereitschaft und Sprachgewandtheit auf. Dies bedeutet, dass der Talent-Typ Unternehmer in Konkurrenz- oder Wettbewerbssituation die Bedürfnisse anderer vernachlässigt, um so seine Ziele zu erreichen. Zudem tendiert er dazu, sich in Auseinandersetzungen oder Diskussionen nicht den Standpunkt des Gegenübers zu akzeptieren oder zu überdenken. Er vermag daher nicht mit eigenen sprachlich überzeugenden Vorschlägen Beziehungen zu knüpfen und auf das Sprachniveau des Gegenübers einzugehen. Dagegen kann er aber seine Mitarbeiter motivieren und zielorientiert führen, da diese Position und Situation nicht von einer Konkurrenz- oder Wettbewerbssituation geprägt ist.

WISSENSCHAFTLER

Das Profil des Wissenschaftlers weist eine klare P/F Prägung auf. Nach Interpretation des KODE® wird eine solche Person als »Verantwortliche/r« bezeichnet. Herausragende Kompetenzen sind Wissensorientierung und Experimentierfreude. Weniger ausgeprägt sind die Eigenschaften Humor, Schlagfertigkeit und Akquisitionsstärke.

Der Talent-Typ Wissenschaftler ist also eine Person, die kontinuierlich nach Möglichkeiten sucht, das Wissen zu erweitern und geht selbstbewusst mit dem Wissen im Kontakt mit anderen Personen um. Um das Wissen zu erweitern geht diese Person offen auf konfliktträchtige Problemsituationen – auch im zwischenmenschlichen Bereich – zu und meistert diese durch die Erprobung neuer Gestaltungsmöglichkeiten und mit großer Phantasie.

Personale Kompetenz				Aktivitäts- und Handlungskompetenz			
Loyalität	Normativ-ethische Einstellung	Einsatzbereitschaft	Selbstmanagement	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Tatkraft	Mobilität
P		P/A		A/P		A	
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovationsfreudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungsbereitschaft	Initiative
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielorientiertes Führen
P/S		P/F		A/S		A/F	
Mitarbeiterförderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impulsgeben	Schlagfertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz
Konfliktlösungsfähigkeit	Integrationsfähigkeit	Akquisitionstärke	Problemlösungsfähigkeit	Wissensorientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptionsstärke	Organisationsfähigkeit
S/P		S/A		F/P		F/A	
Teamfähigkeit	Dialogfähigkeit, Kundenorientierung	Experimentierfreude	Beratungsfähigkeit	Sachlichkeit	Beurteilungsvermögen	Fleiß	Systematisch-methodisches Vorgehen
Kommunikationsfähigkeit	Kooperationsfähigkeit	Sprachgewandtheit	Verständnisbereitschaft	Projektmanagement	Folgebewusstsein	Fachwissen	Marktkennntnis
S		S/F		F/S		F	
Beziehungsmanagement	Anpassungsfähigkeit	Pflichtgefühl	Gewissenhaftigkeit	Lehrfähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungsverhalten	Fachübergreifende Kenntnisse
Sozial-kommunikative Kompetenz				Fach- und Methodenkompetenz			

31 | Kompetenzprofil des Talent-Typen Wissenschaftler
(www.saphir-kompetenz.de)

Dagegen liegt diesem Talent-Typen das Anwerben neuer Kunden bzw. Mitarbeitern nicht, da er andere nicht bedrängen möchte. Die unterdurchschnittliche Akquisitionsstärke kann auch in Verbindung mit einem mangelnden Humor stehen, da der Wissenschaftler es nur schwer vermag schwierigen Situationen eine komische Seite abzugewinnen und diese dadurch zu entschärfen. Vermutlich steht dahinter die Meinung, er würde nicht als seriös empfunden, wenn er diese Situation mit allzu großem Humor und auch Schlagfertigkeit angehe.

Der Talent-Typ Wissenschaftler eignet sich vor allem für neue, schwierig zu lösende Problemstellungen, bei denen er zwar auch in zwischenmenschlichen Kontakt treten muss, seine Ergebnisse aber vor allem mit seinem Fachwissen, seiner analytischen Fähigkeiten und seiner Beharrlichkeit erreicht. Er arbeitet sehr genau und wird erst eine Aufgabe als beendet betrachten, wenn sie in seinen Augen perfekt bearbeitet wurde. Dabei besteht gegebenenfalls die Gefahr, dass sich der Wissenschaftler zu sehr ins Detail verliert, Arbeitspakete nicht delegieren und somit in Verzug kommt. Er ist selbstbewusst, diszipliniert, kreativ und konsequent.

Der Wissenschaftler verlangt gewisse Freiheiten in seiner Arbeitsweise und ist möglichst mit Zielen zu führen. Er selbst strebt eine Karriere in einem Unternehmen nicht bewusst an und möchte nicht unbedingt Personalverantwortung übernehmen.

LÄSSIGES GENIE

Das lässige Genie weist eine ausgewogene Verteilung der Kompetenzen auf. Seine Stärken liegen vor allem in seiner Kommunikationsfähigkeit, Optimismus, schöpferische Fähigkeit und seiner Offenheit für Veränderungen. Weniger ausgeprägt sind die Kompetenzen Gewissenhaftigkeit, Disziplin, Einsatzbereitschaft und zielorientiertes Führen.

Das lässige Genie ist folglich eine Person, die die Welt mit neugierigen Augen betrachtet, Informationen und Neuerungen mit anderen diskutiert, diese mit bestehenden Erfahrungen und Wissen verknüpft und daraus Innovationen entwickeln kann. Dennoch ist diese Person schnell gelangweilt, wenn deren Kompetenzen unterschätzt werden, was sich über Langeweile hinaus sogar in Demotivation äußern kann. Folglich sinken die Einsatzbereitschaft, die Ausdauer und die gewissenhafte Bearbeitung der Aufgaben. Das lässige Genie eignet sich sehr für das Erfinden und Vorantreiben von Innovationen, aber nicht für die konsequente Bearbeitung der Details. Im zwischenmenschlichen Umgang ist das lässige Genie meist eine angenehme Person, wenn auch zuweilen etwas schwierig, da sie genau weiß, was sie nicht will (dies aber nicht unbedingt kommuniziert).

Personale Kompetenz				Aktivitäts- und Handlungskompetenz			
Loyalität	Normativ-ethische Einstellung	Einsatzbereitschaft	Selbstmanagement	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Tatkraft	Mobilität
P		P/A		A/P		A	
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovationsfreudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungsbereitschaft	Initiative
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielorientiertes Führen
P/S		P/F		A/S		A/F	
Mitarbeiterförderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impulsgeben	Schlagfertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz
Konfliktlösungsfähigkeit	Intergrationsfähigkeit	Akquisitionsstärke	Problemlösungsfähigkeit	Wissensorientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptionsstärke	Organisationsfähigkeit
S/P		S/A		F/P		F/A	
Teamfähigkeit	Dialogfähigkeit, Kundenorientierung	Experimentierfreude	Beratungsfähigkeit	Sachlichkeit	Beurteilungsvermögen	Fleiß	Systematisch-methodisches Vorgehen
Kommunikationsfähigkeit	Kooperationsfähigkeit	Sprachgewandtheit	Verständnisbereitschaft	Projektmanagement	Folgebewusstsein	Fachwissen	Marktkennntnis
S		S/F		F/S		F	
Beziehungsmanagement	Anpassungsfähigkeit	Pflichtgefühl	Gewissenhaftigkeit	Lehrfähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungsverhalten	Fachübergreifende Kenntnisse
Sozial-kommunikative Kompetenz				Fach- und Methodenkompetenz			

32 | Kompetenzprofil des Talent-Typen Lässiges Genie
(www.saphir-kompetenz.de)

Dieser Talent-Typ ist auf den ersten Blick nur schwer zu erkennen, was dazu führen kann, dass er verkannt wird. Einsetzbar ist er in sämtlichen Bereichen, so lange er nicht zu sehr durch standardisierte Prozesse eingeschränkt wird und er seiner Kreativität freien Lauf lassen kann. Er sollte mit Zielen geführt werden, wobei eine konsequente Führung nicht fehlen darf. Diese Person strebt nicht unbedingt eine Karriere an, sondern ist zufrieden mit einem erfüllenden Arbeitsverhältnis.

4.5 FAZIT

Auch und gerade bei jenen Menschen, die Talente heißen, gilt der berühmte Satz von C.G. Jung, wonach jeder Mensch eine Ausnahme von der Regel ist. Es gibt keine einheitliche Definition jener Menschen, die heute als »Talente« bezeichnet werden. Auch eine etwas differenziertere Annäherung an den Begriff »Talente«, wie sie weiter vorne beschrieben ist, ist nur ein sehr grobes Verfahren, das einem solch hauchfeinen Gebilde wie der menschlichen Persönlichkeit allenfalls annäherungsweise gerecht wird.

Aller Bedenken gegenüber modellhaften Rastern bewusst: Es scheint, dass jene Menschen, die Talente heißen, sich v.a. dadurch von anderen Menschen unterscheiden, dass sie bestimmte Situationen aufgrund ihrer Kompetenzverteilung besonders gut meistern können. So schreiben die Befragten dem Unternehmer eine hohe personale Kompetenz zu in Kombination mit einer sehr hohen aktivitätsbezogenen Kompetenz. Den Wissenschaftlern wird eine hohe Fach- und Methodenkompetenz zugerechnet. Die Gemeinsamkeit zwischen beiden Talent-Typen scheint, dass beide über eine ausgeprägte personale Kompetenz verfügen. Die Kompetenzverteilung beim lässigen Genie ist ausgewogen. Dieser Talent-Typ hat die Begabung, allen Situationen und Aufgaben gewachsen zu sein, da er in allen Kompetenzbereichen durchschnittlich aufgestellt ist – mit einem leichten Hang in eine überdurchschnittliche Ausprägung. Die Besonderheit dieses Talent-Typs ist, dass er kaum Schwachstellen aufweist.

Stützt man sich nun auf die vier übergeordneten Kompetenzen nach Erpenbeck, scheint ein vierter Talent-Typ, der »Kommunikator«, noch keine Beachtung gefunden zu haben. Dieser weist neben der personalen vor allem eine stark ausgeprägte sozial-kommunikative Kompetenz auf. Solche Talente könnten in Bereichen eingesetzt werden, bei denen es vor allem auf Gespür für das Zwischenmenschliche ankommt, wie beispielsweise in der Personalabteilung eines Unternehmens, der Position eines Mediators, im Umgang mit Hochbegabten, etc.

5 AUSBLICK

Angesichts der immensen Bedeutung des War for Talents wird die SIBE zum einen weiterhin spezifische und neue Aspekte dieses Phänomens – gewissermaßen ausgewählte und neu entfachte Kriegsschauplätze – analysieren und dokumentieren. Daneben wird die SIBE in Zukunft turnusmäßig eine größere, zentrale Untersuchung durchführen. Das Forschungsdesign dieser regelmäßig stattfindenden Untersuchung wird dabei so angelegt sein, dass sowohl der Status Quo wie auch die Entwicklung Deutschlands im War for Talents festgestellt und festgehalten werden können.

ANHANG

LITERATUR

- CHAMBERS, E. u. a. (1998): The War for Talent. In: The McKinsey Quarterly 3 (1998).
- ERPENBECK, J. (2010): Interkulturelle Kompetenz ohne interkulturelle Kompetenzen?
In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. Berlin, S. 269–302.
- ERPENBECK, J. (2007): KODE® Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.
- ERPENBECK, J. / FAIX, W.G. / KEIM, S. (2010): Der Poffenberger-KODE®X – Die Entwicklung des Kompetenzmessverfahren KODE®X an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE).
In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. Berlin, S. 401–435.
- ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H. (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln.
New York, München, Berlin.
- ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H. (2007a): Kompetenz-Management. Methoden, Vorgehen, KODE®, KODE®X im Praxistest. New York, München, Berlin.
- ERPENBECK, J. / HEYSE, V. / MAX, H. (2007b): Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster.
- ERPENBECK, J. / ROSENSTIEL L. VON (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.
- ERPENBECK, J. / ROSENSTIEL L. VON (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung, 2. Auflage. Stuttgart.
- ERPENBECK, J. (2009): Was »sind« Kompetenzen?
In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 79–135.
- FAIX, W.G. / SCHULTEN, A. / AUER, M. (2009): Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin.
In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 137–174.
- FAIX, W.G. / MERGENTHALER, J. (2009): War for Talents.
In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 13–77.
- FAIX, W.G. / MERGENTHALER, J. (2010a): Über die Kraft der schöpferischen Zerstörung. Die Rahmenbedingungen des unternehmerischen Erfolgs heute.
In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Global. Lokal. Band 2. Berlin, S. 11–102.
- FAIX, W.G. / MERGENTHALER (2010b): Die schöpferische Kraft der Bildung. Über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung. Berlin.
- FAIX, W.G. / SCHULTEN, A. / AUER, M. (2009): Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB).
In: Faix, W.G. / Auer, M. (Hrsg.): Talent. Kompetenz. Management. Band 1. Berlin, S. 137–174.
- FALCK, O. / KIPAR, S. / WÖSSMANN, L. (2008): Humankapital und Innovationstätigkeit von Unternehmen.
Erste deskriptive Befunde neuer Fragen im ifo Innovationstest. http://www.cesifo-group.de/pls/guest/download/ifo%20Schnelldienst/ifo%20Schnelldienst%202008/ifosd_2008_7_2.pdf
- FRANKE N. (1999): High-Potentials. Conjointanalytische Identifikation und empirisches Realbild zukünftiger kaufmännischer Führungseliten. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Vol. 69 (8–9), S. 889–911.
- HEYSE, V. (2010): Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. KODE® im Praxistest.
In: Heyse, V. / Erpenbeck, J. / Ortmann, S. (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenz. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster, S. 55–99.
- IBM (2010): IBM Global CEO Study. Unternehmensführung in einer komplexen Welt. Gesamtausgabe.
<http://www-935.ibm.com/services/de/ceo/ceostudy2010/>

ABBILDUNGEN

1 Branchenzugehörigkeit der beteiligten Unternehmen	S. 496
2 Fokus der Auslandstätigkeit der beteiligten Unternehmen	S. 497
3 Bedeutung des »War for Talents« für den zukünftigen Unternehmenserfolg	S. 497
4 Hochschulkooperationen als strategisch relevantes Thema	S. 498
5 Haben Sie im HR-Bereich definierte Hochschulkooperationen	S. 498
6 Erwartungen von HR-Verantwortlichen an die Zusammenarbeit mit einer Hochschule	S. 499
7 Unterstützung von Hochschulen bei strategischen HR-Herausforderungen	S. 499
8 Dauer der Kooperationen	S. 500
9 Wie informieren sich Unternehmen bei Interesse an Hochschulkooperationen	S. 500
10 Wen kontaktieren Unternehmen bei Interesse an Hochschulkooperationen (Erstkontakt)	S. 501
11 Die wichtigsten Kriterien bei der Auswahl einer Partnerhochschule	S. 501
12 Welche Angebote wünschen Unternehmen von Hochschulen?	S. 502
13 Resultate von Personalentwicklungsmaßnahmen (Lernziele)	S. 502
14 Die gewünschte Ausgestaltungsform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Art der Maßnahme)	S. 503
15 Die gewünschte Ausgestaltungsform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Abschluss)	S. 503
16 Die gewünschte Ausgestaltungsform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Form der Maßnahme)	S. 504
17 Die gewünschte Ausgestaltungsform von Personalentwicklungsmaßnahmen (Dauer der Maßnahme)	S. 504
18 Entscheidende Aspekte bei der Wahl einer Personalentwicklungsmaßnahme	S. 505
19 Kompetenzen einer Führungskraft	S. 508
20 »Hat Ihr Unternehmen Anforderungskriterien für Führungskräfte definiert?«	S. 513
21 »Welche der nachstehenden Kompetenzen zählen in Ihrem Unternehmen zu den definierten Anforderungskriterien?«	S. 514
22 »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene mittleres Management definiert?« (Kombination mit Daten aus qualitativer Analyse)	S. 516
23 »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen als Anforderung für Führungskräfte definiert?« (Cluster der zusätzlichen tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen)	S. 518
24 »Existieren in Ihrem Unternehmen für folgende Hierarchieebenen standardisierte /allgemein verbindliche Anforderungskriterien für Führungskräfte?«	S. 519
25 »Wer definiert die Anforderungskriterien von... ?«	S. 520
26 »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene des mittleren Managements definiert?«	S. 520
27 »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene des mittleren Managements definiert?« (Kombination mit Daten aus qualitativer Analyse)	S. 522
28 »Welche der folgenden Kompetenzen hat Ihr Unternehmen für die Hierarchieebene des mittleren Managements definiert?« (Cluster der zusätzlichen tatsächlich nicht abgefragten Kompetenzen)	S. 523
29 Der Kompetenz-Atlas des KODE®-KODE®X-Systems (Erpenbeck 2009: 99)	S. 529
30 Kompetenzprofil des Talent-Typen Unternehmer	S. 531
31 Kompetenzprofil des Talent-Typen Wissenschaftler	S. 533
32 Kompetenzprofil des Talent-Typen Lässiges Genie	S. 535

AUTOREN- BIOGRAFIEN

PROF. DR. JOHANNA ANZENGRUBER



Prof. Dr. Johanna Anzengruber, geboren 1981, promovierte an der Wirtschaftsuniversität Wien im Fach Innovationsmanagement. In ihren ersten Berufsjahren bei Siemens Corporate Technology wirkte sie als Consultant und anschließend als Projektleiterin für Produkt- und Service Innovation bei vielen Innovationsprojekten mit.

Heute leitet sie die Abteilung Strategic Technology Competence Management bei Siemens Healthcare, Clinical Products.

In ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit als Juniorprofessorin für Kompetenzmanagement an der SIBE, School of International Business and Entrepreneurship befasst sie sich mit der Verbindung von organisationalem und individuellem Kompetenzmanagement mit strategischer Zukunftsplanung und Innovations- und Erfahrungsmanagement, insbesondere in Hinblick auf wirksame Prozesse, Strukturen und Technologien.

PROF. DR. MICHAEL AUER

Geboren am 20.04.1961 in Radolfzell.

Vorstand Steinbeis-Stiftung, Geschäftsführer Steinbeis Technologietransfer und Professor für Management Steinbeis-Hochschule Berlin.

Elektrotechnik-Studium an der Universität Stuttgart (1982–1987, Dipl.-Ing.). Entwicklungsingenieur der Rheinmetall Forschung GmbH am Technologiezentrum Nord (TZN) Unterlüß (1987–1989). Seit 1990 in unterschiedlichen Funktionen bei Steinbeis tätig: Referent des Vorstandsvorsitzenden und Regierungsbeauftragten für Technologietransfer Prof. Dr. Dr. h.c. mult. J. Löhn (bis 1994), Leiter Zentrale (ab 1994), Qualitätsbeauftragter (bis 1999), Geschäftsführer Steinbeis-Hochschule Berlin GmbH (1999–2007), Geschäftsführer Steinbeis-Verwaltungs GmbH – Komplementärin der Steinbeis GmbH & Co. KG für Technologietransfer (ab 2000), Professor für Management Steinbeis-Hochschule Berlin (ab 2002), seit 2004 Vorstand Steinbeis-Stiftung. Berufsbegleitendes Wirtschaftsingenieur-Studium an der Süddeutschen Hochschule für Berufstätige Lahr (1991–1994, Dipl.-Wirtsch.-Ing. (FH)). Berufsbegleitendes Forschungsprojekt zum Unternehmertum und Technologietransfer am Institut für Angewandte Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensführung der Universität Karlsruhe bei Prof. Dr. habil. H. G. Gemünden und Promotion an der Universität Karlsruhe (1997–2000, Dr. rer. pol.).

Publikationen und Vortragstätigkeiten in den Bereichen Wissens- und Technologietransfer, Academic Entrepreneurship/Transferunternehmertum und Selbstmanagement.



DIPL.-KULTURWIRTIN INEKE BLUMENTHAL, M.SC.



Ineke Blumenthal ist 1984 in Bremen geboren. Nach ihrem Abitur in Rostock studierte sie in Passau und Aix en Provence Sprachen-, Wirtschafts- und Kulturraumstudien mit Schwerpunkt auf dem frankophonen Kulturraum. Sie war als Stipendiatin des DAAD in der Vertretung des Freistaats Bayern in Québec tätig und verfaßte ihre Diplomarbeit über den Ausgang und die Ursachen der Québecer Generalwahlen 2007.

Seit 2009 ist sie an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) tätig. Zeitgleich absolvierte sie den berufsintegrierten Master of Science in International Management. Heute verantwortet sie den Aufbau und die Betreuung von Unternehmenskooperationen im Steinbeis-Transfer-Institut Strategic Corporate Relations.

PROF. DR. JOHN ERPENBECK

Geboren am 29.4.1942 in Ufa (Baschkirien) als Kind der Schriftsteller Fritz Erpenbeck und Hedda Zinner.

1945 Rückkehr nach Deutschland. Nach dem Abitur Studium der Physik, später mit der Spezialisierung Biophysik, Diplom 1965. 1968 Promotion zum Dr. rer. nat. mit einer Arbeit zum Thema »Gegenstromdiffusion in flüssiger Phase mit anschließender Zirkulationsvervielfachung«. Tätigkeit als Experimentalphysiker am Institut für Biophysik der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Von 1971 bis Juli 1973 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Ministerium für Wissenschaft und Technik, Bereich Kernforschung/Kosmosforschung. Von August 1973 bis 1990 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentralinstitut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, beschäftigt mit philosophischen, historischen und wissenschaftstheoretischen Problemen der Psychologie kognitiver, emotional-motivationaler und volitiver Prozesse. 1978 Habilitation zum Dr. sc. phil. mit der Arbeit »Erkenntnistheorie und Psychophysik kognitiver Prozesse«. 1984 Ernennung zum Professor. 1991–1995 im Forschungsschwerpunkt Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie der Förderungsgesellschaft wissenschaftliche Neuvorhaben mbH (Max-Planck-Gesellschaft) zu analogen Fragestellungen tätig. 1993/1994 als Research Professor am Center for Philosophy of Science, Pittsburgh. 1995–1998 Professor an der Universität Potsdam, Arbeitsgruppe Wissenschaftskommunikation. 1998–2000 wissenschaftlicher Mitarbeiter, 2000–2007 Leiter des Bereichs Grundlagenforschung im Projekt Lernkultur Kompetenzentwicklung (ABWF/QUEM). Ab 2007 Lehrstuhl Wissens- und Kompetenzmanagement an der SIBE (School of International Business and Entrepreneurship), Herrenberg. Von 1959 bis heute Veröffentlichung einer Vielzahl literarischer und wissenschaftlicher Werke.



PROF. DR. WERNER G. FAIX



geb. am 21.08.1951 in Gärtringen/Württemberg.

Lehrstuhl für Unternehmens- und Personalführung an der Steinbeis-Hochschule Berlin (seit 1999); Gründer, geschäftsführender Direktor und Gesellschafter der School of International Business and Entrepreneurship GmbH (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin mit derzeit 7 Transfer-Instituten und über 800 Studierenden in Master-Projekt-Kompetenz-Studiengängen im Bereich Management. Geschäftsführender Gesellschafter der SAPHIR Holding GmbH, einem Unternehmen der Steinbeis-Hochschule Berlin im Verbund der Steinbeis-Stiftung. Seit 1993 Leiter der Steinbeis Akademie für Unternehmensführung.

Chemie-Ingenieur-Studium an der Fachhochschule Aalen (Dipl.-Ing. (FH) 1973). Studium der Chemie und der Biochemie an der Universität Ulm (Dipl.-Chem. 1978) und Promotion zum Dr. rer. nat. (1981) auf dem Gebiet der Reinstoff-Forschung/Spurenanalytik in Kooperation mit dem Max-Planck-Institut für Metallforschung und dem Kernforschungszentrum Karlsruhe. An der Universität Ulm wissenschaftlicher Angestellter und Strahlenschutzbeauftragter (1978–1982). Von 1982 bis 1995 Mitarbeiter der IBM Deutschland, Manager in verschiedenen Bildungs-, Personalentwicklungs- und Führungskräfteentwicklungsfunktionen, zuletzt Direktor der IBM Bildungsgesellschaft. Lehrbeauftragter an der Universität Stuttgart (1988–1996), der Freien Universität Berlin (1990–1992) und der Universität Heidelberg (1995–1996) und von 1996 bis 1999 stv. Leiter des Zentrums MBA der Donau-Universität Krems (A). Umfangreiche Publikations- und Vortragstätigkeit in den Bereichen Spurenanalytik, Halbleitertechnologie, Technologiemanagement, Unternehmensführung, Außenwirtschaft, Führungskräfteentwicklung, Entrepreneurship und Personale Entwicklung.

PROF. DR. JOACHIM HASEBROOK

Prof. Dr. Joachim Hasebrook hat Psychologie und Informatik studiert. Er promovierte an der Universität Gießen und habilitierte in angewandter Informatik an der Technischen Universität Graz über Lern- und Informationssysteme für organisationales Lernen.

An der ISNM International School of New Media der Universität zu Lübeck war er als Professor für E-Learning & Work Design sowie als akademischer Direktor tätig.

Von 2007 bis 2009 war er Professor für Betriebliches Informationsmanagement an der WHL. Seit 2008 ist er Senior Manager bei zeb/rolfes.schierenbeck.associates, Deutschlands führender Spezialberatung im Bereich der Banken und Finanzdienstleistungen.

Seit 2009 ist Joachim Hasebrook Inhaber des Lehrstuhls für Human Capital Management an der School of Management and Innovation (SMI) der Steinbeis-Hochschule Berlin.



PROF. DR. VOLKER HEYSE



Prof. Dr. Volker Heyse ist Geschäftsführender Gesellschafter mehrerer Personalentwicklungs- Beratungsunternehmen (ACT SKoM GmbH, TfP, CeKom GmbH, HC) und Gründungsrektor der staatlich anerkannten privaten Fachhochschule des Mittelstands (FHM) Bielefeld. Er ist Vorstandsvorsitzender der HEYSE STIFTUNG Menschenbilder – Menschenbildung. Auf dem Gebiet der Kompetenzentwicklung lehrt er im In- und Ausland. Mit Prof. Dr. John Erpenbeck arbeitet er seit den frühen 1990er Jahren eng zusammen. Beide sind auch Herausgeber der Reihe »Kompetenzmanagement in der Praxis« im Waxmann Verlag.

VANESSA HOCHREIN, M. A., MBA

Frau Vanessa Hochrein wurde 1980 in München geboren und ging nach ihrem Abitur für einige Zeit nach Südamerika bevor sie ihr Studium an der LMU in München begann.

Die Praxisphasen während ihres Magister Studiums der Ethnologie, Psychologie und Wirtschaftsgeographie verbrachte sie im Ausland (Italien, Irland, Thailand). Nebenbei war sie Vorsitzende zweier Vereine, die sie während ihrer Schulzeit mitgegründet hatte.

Nach Abschluß des Studiums arbeitete sie einige Zeit für das Goethe Institut in Australien, bevor sie berufsintegriert ihr MBA-Studium an der SIBE aufnahm. Seit 2008 ist sie bei der SAPHIR Deutschland GmbH als Projektleiterin angestellt.



DIPL.-THEOL. ANNETTE HORNE



Annette L. Horne, geb. 1967, studierte evangelische Theologie in Wuppertal, Münster und Heidelberg.

Nach einer Zusatzqualifikation in Personal- und Organisationsentwicklung und Tätigkeiten in der Personalentwicklung namhafter internationaler Unternehmen begann sie ihre Arbeit als Projektleiterin für internationale Qualifizierungsprojekte bei der Steinbeis-Stiftung für Wirtschaftsförderung.

Von dort wechselte sie im Jahr 2000 zur Steinbeis-Hochschule Berlin, wo sie zunächst für das Transfer-Institut Akademie für Unternehmensführung und später die School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) arbeitete. Neben Vertrieb und Marketing von internationalen Geschäftsentwicklungsprogrammen in Deutschland war sie vor allem für die Rekrutierung internationaler Teilnehmer und die Entwicklung internationaler Kooperationspartner in den Ländern Brasilien, Russland, Indien, China und Osteuropa verantwortlich.

Seit Januar 2011 leitet sie das Büro der SIBE in San Diego, CA, USA.

Mehr über Annette Horne finden Sie auf LinkedIn unter www.linkedin.com/in/annettehorne.

UNIV.-PROF. DR. RER. SOC. OEC. NORBERT KAILER

Kailer, Norbert, geb. 1955, Universitätsprofessor Doktor der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Vorstand des Institutes für Unternehmensgründung und Unternehmensentwicklung, Johannes Kepler Universität Linz, Österreich.

Betriebswirt und Wirtschaftspädagoge, 1980 bis 1994 Produktmanager und Bereichsleiter in Instituten zur Führungskräfteweiterbildung, Organisationsentwicklung und Berufsbildungsforschung in Graz und Wien; berufsbegleitende Habilitation (Venia: BWL) an der Universität Graz; 1994 bis 2003 Professur für Personal und Qualifikation im Institut für Arbeitswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum; seit 2003 an der JKU.

Forschungsschwerpunkte:

- Gründungs- und Wachstumsmanagement
- Entwicklung von Klein- und Mittelbetrieben
- Entrepreneurship Education, betriebliche Kompetenzentwicklung und -bilanzierung

Kontakt: Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Unternehmensgründung und Unternehmensentwicklung, Freistädter Strasse 315, A 4040 Linz;

www.iug.jku.at, norbert.kailer@jku.at,
Tel. 0043 732 2468, DW 1721.



DR. GERHARD KECK



geb. 1963.

Studium der Volkswirtschaftslehre und Soziologie an der Universität Stuttgart. Abschluss als Magister Artium. Promotion in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.).

Seit 1994 Projektleiter bei der Steinbeis-Stiftung für Wirtschaftsförderung. Von 1995 bis 2001 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie für Technikfolgenabschätzung (Center of Technology Assessment). Seit 2004 Direktor an der Steinbeis-Hochschule Berlin.

Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Pforzheim (bis 1998), an der Donau-Universität Krems/Österreich (bis 2001) und an der Universität Stuttgart. Seit 1999 Dozent und Studiengangsleiter für MA- und MBA-Programme (General Management) an der Steinbeis-Hochschule Berlin.

Zahlreiche Beratungsprojekte zu Projektmanagement, Teamentwicklung und Führungskräfteentwicklung in mittelständischen Unternehmen.

Publikationen und Vortragstätigkeit in den Bereichen »Kommunikations- und Konfliktlösungsansätze bei der Diskussion um Chancen und Risiken technischer Innovationen« sowie »Methodologische Aspekte der Risikoanalyse und Technikbewertung«.

SILKE KEIM, M. A., MBA

Silke Keim wurde 1980 in Lörrach (DE) geboren.

Nach ihrem Abitur an einem humanistischen Gymnasium in Italien studiert Sie fernöstliche Sprachen und Kulturen an der Universität Ca' Foscari in Venedig. Ihre Schwerpunkte sind chinesische Sprache sowie chinesische und Indische Philosophie.

Nach ihrem Studium sammelt sie erste Erfahrungen im Bereich Human Resources und Recruiting bei der Firma Randstadt Italia Spa in Feltre und Trento (Italien), wo sie als Account Manager/Account Specialist arbeitet. Schwerpunkt ihrer Tätigkeit sind hier das Recruiting und die Verwaltung neuer Mitarbeiter für renommierte Unternehmen in der Region.

2007 nimmt sie die Stelle als Projektleiterin bei der SAPHIR Kompetenz GmbH in Stuttgart an, wo sie noch heute tätig ist. Berufsbegleitend absolvierte sie in dieser Position ein MBA Studium an der SIBE. In ihrer jetzigen Tätigkeit ist sie u.a. dafür verantwortlich, die Kompetenzmessverfahren KODE® und KODE®X für den Hochschulbereich zu optimieren und in die Studiengänge der SIBE zu integrieren. Weiterhin verantwortet sie den Aufbau einer webintegrierten Lösung für diese Kompetenzmessverfahren. Im Rahmen dieser Tätigkeit absolvierte sie das Training zum KODE®/KODE®X-Trainer und ist zertifizierte CeKom®Beraterin.

Seit Mitte 2011 ist sie Doktorandin an der LMU München im Bereich Wirtschaftspädagogik mit dem Thema »Kompetenzdefinition, Kompetenzmessung und -entwicklung in der Leadership Education«.



DIPL.-REG. STEFANIE KISGEN, MBA



geb. 1979, studierte Diplom-Regionalwissenschaften China an den Universitäten Köln und Nanjing/China. Nach Etappen in Industrie und Politik in Form von Praktika bei der BOMAG GmbH sowie im Bayerischen Wirtschaftsministerium hat sie an der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB) berufsintegriert das Aufbaustudium zum MBA absolviert.

Während dieser Zeit hat sie das Programm Master of Science (MSc) in International Management an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin aufgebaut.

Als Programmleiterin ist sie verantwortlich für die Studienprogramme Master of Science in International Management (M.Sc.), Master of Science in Innovation and Technology Management (M.Sc. ITM) sowie das Joint Master Degree Program Master of Science in International Management der SHB/SIBE mit dem Institut für Marketing und Unternehmensführung (IMU) der Universität Bern/Schweiz. Seit 2008 ist sie Direktorin des STI International Management.

Publikationen in den Bereichen chinesisches und internationales Recht, Außenwirtschaft, internationales Management sowie Kompetenzmanagement.

PROF. DR. THOMAS LANG-VON WINS

Thomas Lang-von Wins, geboren 1963, hat in Regensburg und München Psychologie studiert und wurde 1997 in München zum Dr. phil. promoviert. 2002 habilitierte er sich mit einer Schrift zur „Psychologie des Unternehmertums“, seit 2006 ist er Inhaber des Lehrstuhls für Arbeits- und Organisationspsychologie an der Universität der Bundeswehr München. 1996 gründete er gemeinsam mit Lutz von Rosenstiel und Jürgen Kaschube die Beratungsfirma PerformPartner. Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzmessung und -entwicklung, Employability, Unternehmertum.



DIPL.-GERMANIST JENS MERGENTHALER, MBA

Jens Mergenthaler, geboren 1976 in Bamberg.

Bereits während seiner Schulzeit war er mehrere Jahre als Assistent einer Marketingabteilung tätig. Nach dem Abitur absolvierte er ein Volontariat in einer Werbeagentur. Anschließend studierte er Germanistik, Journalismus und Soziologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Er legte den Schwerpunkt seines Studiums auf eine fachübergreifende Erforschung der Themenkomplexe Persönlichkeit und Identität. In seiner Abschlussarbeit befasste er sich mit dem interdisziplinären Diskurs über das Phänomen der multiplen Persönlichkeit. Studienbegleitend absolvierte er ein Management-Training speziell für Geisteswissenschaftler.

Bereits während des Studiums sammelte er sowohl an Hochschulen wie auch in der Kommunikationsbranche berufliche Erfahrungen. Nach dem Studium arbeitete er mehrere Jahre als Lehrbeauftragter an Hochschulen und als freier Journalist. Während dieser Zeit befasste er sich mit verschiedensten Aspekten der menschlichen Psyche wie auch der Möglichkeit der menschlichen Erkenntnis. Derzeit arbeitet er an Büchern über das Seelenkonzept von Aristoteles und über die sozio-historische Gebundenheit menschlicher Erfahrung.

Berufsintegriert absolvierte er ein MBA-Studium an der School of International Business and Entrepreneurship. Er legte den Schwerpunkt seines Studiums auf eine fachübergreifende Erforschung der Themenkomplexe Innovation, Unternehmertum, Bildung und Persönlichkeit. In seiner Masterthesis beschäftigte er sich mit der Frage, wie die Bildung (zu) einer »schöpferischen Persönlichkeit«, d.h. zu einem innovativ denkenden und handelnden Menschen beschaffen sein könnte. Derzeit ist er an dieser Hochschule als Projektleiter für wissenschaftliche Projekte sowie als Studienkoordinator für Promotionen tätig. Nebenberuflich ist er als Dozent an Hochschulen tätig. An der LMU München promoviert er über das Thema »Leadership Education«.



PROF. DR. TIMO MEYNHARDT

Prof. Dr. Timo Meynhardt, geb. 1972, Dipl.-Psychologe.

Er arbeitete von 1999 bis 2007 als Practice Expert bei McKinsey & Company, Inc. in Berlin und wurde 2003 an der Universität St. Gallen promoviert. Als Assistenzprofessor und Geschäftsführer am »Zentrum für Führung und Werte in der Gesellschaft« der Universität St. Gallen forscht und lehrt er zu Fragen des Public Value Managements sowie der individuellen Kompetenzentwicklung.

Herr Meynhardt hat ein neuartiges Instrument zur online-basierten Kompetenzdiagnose (www.meinkompetenzprofil.de) entwickelt und ist Geschäftsführer der MyCompetency GmbH.

Kontakt: Timo.Meynhardt@unisg.ch



PATRICIA MEZGER, M. A., MBA



Patricia Mezger, geboren im Jahre 1975, studierte Kommunikationswissenschaften mit den Nebenfächern Jura und Psychologie an der Ludwig-Maximilian-Universität in München. Direkt an das Studium schloss sich eine Presse-Ausbildung und dreijährige Redakteurs-Tätigkeit bei den RTL- und RTL2-Nachrichten in Köln an.

Im Jahre 2002 wechselte sie zur Capitol Event GmbH (Musical-Theater-Dachverband: Musical Dome, Köln; Capitol Theater, Düsseldorf; Starlight Express Theater, Bochum) als Marketing-Leitung. Neben der zentralen Marketingverantwortung realisierte und koordinierte sie sowohl die komplette Pressearbeit als auch das Sponsoring zu potentiellen Geschäftskunden.

Im März 2005 wurde ihr an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin der Aufbau des Bereichs »Marketing/PR und Kommunikation« übertragen – parallel bzw. berufsintegriert dazu begann sie dort ihr Aufbaustudium, das sie 2007 mit dem Titel Master of Business Administration (MBA) abschloss. Im selben Jahr übernahm sie die Leitung des SIBE-Standortes in Berlin.

Parallel dazu bekleidet sie seit 2010 das Amt des Director SAPHIR Master Programs bei der Personalvermittlung SAPHIR, einem Tochterunternehmen der SIBE. Weiterhin ist sie für die Redaktion der vorliegenden Edition »Kompetenz. Erpenbeck. Festschrift. – Band 4« verantwortlich.

DIPL.-WIRT.-INFORM. STEFAN ORTMANN

Stefan Ortmann ist seit 1984 in der IT tätig. Nach dem Studium der Wirtschaftsinformatik an der Universität Gesamthochschule Paderborn (Dipl.-Wirt.-Inform.) entwickelte er in der ISB Information u. Kommunikation GmbH & Co. KG, Büren u. a. das Softwareprodukt Competenzia. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Produkt- und Projektmanagement, sowie IT-Beratung. Seit 2004 publiziert er regelmäßig zusammen mit Prof. Dr. Erpenbeck und Prof. Dr. Heyse Artikel im Kontext von Kompetenz- und Talentmanagement sowie KODE® und KODE@X.



DIPL.-VERW. (FH) BETTINA ROMINGER, MBA



Bettina Rominger, geboren im Jahre 1976, ist seit 2008 geschäftsführende Gesellschafterin der SAPHIR Deutschland GmbH, einem Unternehmen für Personaldienstleistungen, das Unternehmen bei der Suche, Auswahl, Vermittlung und Bindung von akademischen High Potentials im Management unterstützt. Zuvor leitete und baute sie für die School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin den gesamten Bereich Personaldienstleistungen, Campus Recruitment und Karrierecoaching auf.

Vor ihrem berufsintegrierten Studium an der SIBE der Steinbeis-Hochschule Berlin zum Master of Business Administration (MBA) war sie von 1998 bis 2002 in der akademischen Personalberatung und -vermittlung tätig. Zuvor schloss sie ihr verwaltungswissenschaftliches Studium an der Fachhochschule in Mannheim mit dem Schwerpunkt Arbeitsmarktmanagement ab.

Themen- und Expertenschwerpunkte ihrer Arbeit bilden die Bereiche Rekrutierung, Direct Search, Personalmarketing, Campus Recruitment, Employer Branding, War for Talents, Talent Relationship Management, Personalauswahl, Kompetenzmessung, Personalvermittlung, Personalbindung und Retention-Programme.

DR. JOACHIM SAILER

geb. 1963.

Journalistische Ausbildung und Tätigkeit bei unterschiedlichen Print-Medien (1982 bis 1992), Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Politikwissenschaft an der Universität Stuttgart. Promotion im Themenbereich »Betriebliche Bildung und Lerntransfer« an der Universität Stuttgart (2002). Diverse Forschungsprojekte im Bereich der betrieblichen Bildungsarbeit.

Seit 1994 Projektleiter und Berater bei der Steinbeis-Stiftung für Wirtschaftsförderung. Seit 2004 Direktor an der Steinbeis-Hochschule Berlin. Lehraufträge an Universitäten und Fachhochschulen. Aufbau und Leitung des MBA-Programms »General Management/Growth Management« und des MA-Programms »General Management« an der Steinbeis-Hochschule Berlin.

Diverse Beratungsprojekte in Konzernen und KMU (u. a. in den Bereichen Qualifizierung und betriebliche Bildung, Organisationsentwicklung, Führungskräfte- und Mitarbeiterentwicklung, Existenzgründung und Nachfolgemanagement, Transfer- und Implementierungsmanagement). Publikationen vor allem im Bereich »Betriebliches Lernen« und »Lerntransfer«. Mitarbeit in wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Vereinigungen und Verbänden.



DIPL.-KFFR. (FH) SABINE SAX, MBA



Frau Sabine Sax wurde 1979 in Würzburg geboren und ging nach ihrem Abitur an die Fachhochschule der Wirtschaft in Bergisch Gladbach um dort im dualen System Betriebswirtschaftslehre zu studieren.

Ihre Praktikumsphasen verbrachte sie teilweise im Ausland (Griechenland, Spanien) und nahm nach dem Studium die Aufgabe als Filialeiterin bei der Tchibo GmbH an.

2006 wechselte Frau Sax zur Lidl Vertriebs-GmbH und Co. KG und betreute dort als Verkaufsleiterin fünf Filialen.

Bevor sie ihr MBA-Studium an der SIBE aufnahm, war sie in Peking/China als Personalvermittlerin und Trainerin in einem chinesischen Unternehmen beschäftigt. Ihr MBA-Studium absolvierte sie bei der SAPHIR Deutschland GmbH und ist seit Mitte 2010 fest an der SIBE angestellt.

DIPL.-INGENIEUR (FH) PETER WITTMANN

Geboren 1953 in Villingen-Schwenningen.

Nach dem Studium der Ingenieur-Informatik an der Fachhochschule Furtwangen. Von 1980 bis 1983 als Projektleiter am Fraunhofer-Institut für Produktionstechnik und Automatisierung (IPA) und am Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation (IAO) im Bereich der Arbeitsstrukturierung und Automatisierung von Montagen und Fertigungen tätig. Von 1983 bis 1985 Assistent des Vorstandsvorsitzenden der Steinbeis-Stiftung für Wirtschaftsförderung und danach bis 1989 Projektleiter in der Zentrale der Steinbeis-Stiftung. Dabei waren der Aufbau des Transfernetzwerkes mit Auswahl der Transferexperten und die Umsetzung der großen Transferprojekte seine Hauptaufgaben. Im Jahre 1990 erfolgte die Ausgründung als selbstständiger Berater und Leiter des Steinbeis-Transferzentrums Technologiemanagement. Ein Schwerpunktthema war die Entwicklung und der Einsatz einer Methode zur Beurteilung von Unternehmenskompetenzen. Diese Methode dient der schnellen Einschätzung von Unternehmenskompetenzen im Rahmen von Finanzierungsfragen.



In dieser Zeit veröffentlichte er gemeinsam mit der Mediagruppe München (MGM) und dem Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) die Buchreihe »Mutige Unternehmer braucht das Land«.

Seit 2001 ist er als geschäftsführender Gesellschafter der Steinbeis Beteiligungsberatung GmbH mit der Beurteilung von Existenzgründern und deren Geschäftsmodellen sowie der Betreuung einer Vielzahl der Steinbeis-Beteiligungen tätig. Auf diesem Erfahrungshintergrund gründete er in 2006 gemeinsam mit Prof. Dr. Werner Faix die Saphir Holding GmbH und die Saphir Kompetenz GmbH.



John Erpenbeck – von Haus aus Physiker, von Zeit zu Zeit die Familientradition aufgreifender und würdig fortsetzender Schriftsteller, notorischer und wirkungsmächtiger Tief- und Breitdenker von zutiefst geisteswissenschaftlichen Angelegenheiten, bekannter und vielgefragter Vor- und Querdenker in Bildungsfragen und schließlich eine unumgehbare Autorität in Sachen Kompetenzmessung und -entwicklung! Kurzum muss das Urteil nach siebzig Jahren Erdenbürgertum lauten: Interdisziplinarität, Offenheit des Denkens sowohl beim Wie wie auch beim Was, Kreativität in Wissenschaft und Kunst, Wirkung und Achtung auf akademischem, künstlerischem, unternehmerischem und gesellschaftlichem Felde – all dessen hat sich John Erpenbeck wahrlich mehr als schuldig gemacht.

Einen kleinen Wink seiner Umtriebigkeit als Leitdenker des Kompetenzbegriffs soll der vorliegende Band geben, der ihm zu Ehren zu seinem Geburtstag verlegt worden ist.



9 783943 356076
ISBN 978-3-943356-07-6



Steinbeis-Edition