

## Warum (echte) Kompetenzentwicklung Zeit fordert

### Wie Personalentwicklung und Führungskräfte wirklich zur Kompetenzentwicklung beitragen können und welche Lernformen es dafür braucht

**Die aktuellen Umbrüche in der Arbeitswelt bringen neue Anforderungen mit sich. Führungskräfte und Mitarbeiter brauchen umfangreichere und breitere Kompetenzen als früher. Spezialistentum in einem schmalen Tätigkeitsfeld genügt nicht mehr – vor allem soziale Kompetenzen (z.B. Teamfähigkeit) und Selbstkompetenzen (wie etwa unternehmerisches Denken oder Veränderungskompetenz) sind heute in viel stärkerem Maße gefragt. Um diesen neuen Anforderungen an die Kompetenzentwicklung gerecht zu werden, müssen Personalentwicklung und Führungskräfte neue Wege gehen und Hand in Hand arbeiten.**

„Kompetenzbedarfe 2030: Verschiebung auf breiter Front“ – so lautet eine Überschrift aus der Studie „Kompetenz- und Qualifizierungsbedarfe bis 2030“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales<sup>1</sup>. In den OECD-Ländern geht man davon aus, dass in den nächsten 20 Jahren 50% der aktuell bestehenden Arbeitsplätze automatisiert werden. Während frühere Automatisierungswellen mechanische Tätigkeiten ersetzen, betrifft die neue Welle, basierend auf Algorithmen, einen Wegfall von Routinetätigkeiten auf allen Qualifikationsniveaus. Alte Jobprofile fallen weg, neu entstandene

beinhalten laut einer Studie der Bitcom komplexere Tätigkeiten und Kompetenzanforderungen<sup>2</sup>. Dieser Trend soll sich fortsetzen. Als wesentliche Folgen werden gesehen<sup>3</sup>:

- Substitution körperlicher Tätigkeiten durch physische Assistenzsysteme, insbesondere bei Fach- und Hilfskräften z.B. aus Logistik, Pflege, Fertigung oder Bau.
- Unterstützung von Wissensarbeit durch Assistenzsysteme, die Informationen bewerten und so Hilfestellung bei komplexen Entscheidungsprozessen geben, z.B. durch Aktenauswertungen für Anwaltskanzleien, maschinell unterstützte Befundungen in Arztpraxen, Assistenzsysteme, die Informationen aufnehmen und bewerten und so Hilfestellung bei komplexen Entscheidungsprozessen geben, Entlastung von Versicherungssachbearbeitern oder Supportmitarbeitern von Routineanfragen durch Sprachsysteme etc. Im Gegenzug wird bspw. der Umgang mit Mensch-Maschine-Schnittstellen, das Verarbeiten von umfangreichen, komplexen Informationen und die Fähigkeit zur interdisziplinären Übertragung von (wissenschaftlichen) Ergebnissen in unternehmerisch verwertbare Formen an Bedeutung gewinnen.

<sup>1</sup> KuQB 2017, S. 2

<sup>2</sup> ebenda, S. 30

<sup>3</sup> ebenda, S. 35ff.

nen. Die Veränderungsgeschwindigkeit der digitalen Technologie stellt hohe Anforderungen an die Lernbereitschaft und -fähigkeit der Erwerbstätigen aller Qualifizierungsstufen.

- Arbeit verdichtet sich zu komplexen und parallel stattfindenden Prozessen, was steigende Anforderungen an die (Selbst-) Organisation mit sich bringt.
- Eine hoch vernetzte, serviceorientierte Welt verlangt sozial-interaktive Kompetenzen, insbesondere Kommunikations- und Teamfähigkeit sind unabdingbar. Flexible Teamkonstellationen bedingen einen Wandel der Führungsaufgaben – weniger kontrollierend, mehr orchestrierend und befähigend. Zudem verlangen hierarchieübergreifende Teamstrukturen von Mitarbeitern die (situative) Übernahme von Verantwortung (laterale Führung).
- Als Fazit hält die Studie fest: Spezialkompetenzen bleiben wichtig, doch die angesprochenen Querschnittskompetenzen sind besonders gefragt.

Nur: Wie entwickelt man solche Kompetenzen? Was brauchen Lernsettings, damit handlungsrelevantes Lernen stattfinden kann? Welche Rolle spielen hierbei Führungskraft und Personalentwicklung?

## **Handlungsrelevantes Lernen entsteht (ausschließlich) durch Erfahrung**

Während abstraktes Wissen durch rein kognitive Beschäftigung mit dem Lernstoff erworben werden kann, entsteht handlungsrelevantes Lernen durch Erfahrungen. Sollen Handlungsmuster sich festigen, so reichen Ideen (oder Inspiration) nicht aus. Wer glaubt, dass das Lesen eines Buchs (das Hören eines Vortrags, das Anschauen eines

Videos, ...) automatisch zu Verhaltensänderungen führt, der irrt gewaltig.

Es entspricht dem Irrtum, dass man mit dem Finger auf der Landkarte oder in einer virtuellen Begehung ein Land (oder gar eine Kultur) genauso erfahren kann, als wenn man dort gewesen wäre. Man kann viel über ein Land lernen, indem man ein Buch oder einen Wikipedia-Eintrag liest. Bei dieser Art von Lernen handelt es sich aber (nur) um den Erwerb von theoretischem Wissen. Was eine virtuelle Reise im Internet oder der Zeigefinger auf der Landkarte nicht leisten können, ist Lernen in und für die Praxis durch Irritationen bei der Begegnung mit den Menschen, mit anderen Sitten und Gepflogenheiten, die einen im wahrsten Sinne des Wortes aus dem Konzept bringen. Wer merkt, dass er so nicht über das Stadium, dass „die hier wohl alle bekloppt sind“, hinauskommt und bereit ist, sich mit den Hintergründen zu beschäftigen, kann Neues erfahren. Und zwar nicht nur über das Land, sondern vor allem über sich selbst, denn das eigene Verhalten kann vor dem Hintergrund der anderen Kultur neu bewertet und verändert werden.

Hieraus lassen sich schon einmal drei Punkte ableiten:

1. Beim verhaltensbezogenen Lernen müssen Hirn, Herz und Verstand (= Erfahrungen) beteiligt sein.
2. Verhaltensbezogenes Lernen ist üblicherweise ein induktiver Prozess: zuerst kommt das (emotionale) Erleben, dann die kognitive Einordnung.
3. Handlungsrelevantes Lernen passiert vorrangig an der Praxis.

Nehmen wir noch ein anderes Beispiel: Wer schon einmal eine Sprache gelernt hat, der weiß, dass das Erwerben und Beherrschen einer Sprache viel mit Praktizieren zu

tun hat. Das (Vor-)Lesen von Vokabelheften und Grammatikbüchern führt kaum dazu, dass sich eine Person in einer fremden Sprache verständigen kann. Zum Spracherwerb gehört die Bereitschaft, sich ausdauernd auf eine bewusste und iterative Lernschleife aus Erproben, Beobachtung und Feedback (Was ist passiert? Wie fühlt sich das an – für mich / für andere?) und Reflexion (Kommt raus, was ich bezweckt habe? Was mache ich künftig gleich / anders?) einzulassen. Diese Bereitschaft wird nur vorliegen, wenn man den Spracherwerb für sich als relevant erkannt hat, bspw. wenn man den Erwerb der Sprache als unumgänglich für das eigene Weiterkommen ansieht.

Dasselbe gilt natürlich auch für die „Parkettsicherheit“ in einer fremden Kultur. Wenn wir bereit sind, unser Verhalten auf die „Spielregeln“ der anderen Kultur ausrichten, so wird „Parkettsicherheit“ mit der Zeit durch Versuch und Irrtum, durch Beobachtung und Feedback sowie durch die Reflexion der Wirkung des eigenen Verhaltens erreicht. Damit sind wir bei den nächsten beiden Punkten:

4. Stabile Verhaltensmuster entstehen aufgrund vielfältiger Erfahrungen (iterative Lernschleife aus erproben, beobachten/Feedback und reflektieren) in relevanten Kontexten.
5. Handlungsrelevantes Lernen ist anstrengend und erfordert, dass wir das Lernen als relevant für uns ansehen.

Halten wir als Zwischenfazit fest: Neue Verhaltensmuster prägen sich aufgrund von Erfahrungen aus, d.h. aufgrund der Interaktion zwischen Erleben und Reflexion. Handlungsrelevante kognitive Umstrukturierung (d.h. eine Veränderung von Denkmustern, die sich auch im praktischen Handeln niederschlägt) entsteht also aus Erfahrungslern-

nen – Inspiration reicht nicht aus. Ein Event mit einem Vortrag aus dem Mannschaftssport<sup>4</sup> mag inspirieren, weiterbringen er wird in den wenigsten Fällen. Dabei möchten wir den Wert der Inspiration (Blick erweitern, positive Emotionen wecken, etc.) nicht schmälern. Die Kernfrage ist: (Wie) Ist der Vortrag mit seinen Botschaften in den Prozess des Erfahrungslernens eingebunden? Steigen wir etwas tiefer ein.

## Ausflug in die Kompetenzforschung

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich: „Wissen ist keine Kompetenz“, wie auch der Lerntheoretiker Arnold und der Kompetenzforscher Erpenbeck in ihrem gleichnamigen Buch<sup>5</sup> betonen. Wer als Personalentwickler oder Führungskraft auf eine wirkliche Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter hinarbeitet, kann sich mit Wissensvermittlung allein nicht zufriedengeben. Dennoch fokussieren viele Personalentwicklungsmaßnahmen nach wie vor überwiegend auf Wissensvermittlung – eine Schiefelage, die Erpenbeck als „Kompetenzkatastrophe“ bezeichnet.

Was aber gehört dazu, wirkliche Kompetenzen (und nicht „nur“ Wissen) zu entwickeln?

## Kompetenzen

Der Europäische Qualifikationsrahmen<sup>6</sup>, ein Rahmenmodell für die grenzüberschreitende Einstufung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen, unterscheidet

<sup>4</sup> Ob Sportmannschaften (homogene Expertise, 1 Mannschaft, Gewinnen als gemeinsames Ziel etc.) tatsächlich eine geeignete Analogie für Teams im vielschichtigen Unternehmensalltag (heterogene Expertisen, Herkunft aus verschiedenen disziplinarischen Teams, Zielkonflikte etc.) sind, kann zumindest bezweifelt werden.

<sup>5</sup> Arnold/Erpenbeck 2014

<sup>6</sup> EQR 2019, S. 18f.

- Kenntnisse (d.h. Theorie- oder Faktenwissen),
- Fertigkeiten (d.h. den für eine Handlung erforderlichen Könnensanteil) und
- Verantwortung und Selbständigkeit (bei der Anwendung der Kenntnisse und Fähigkeiten).

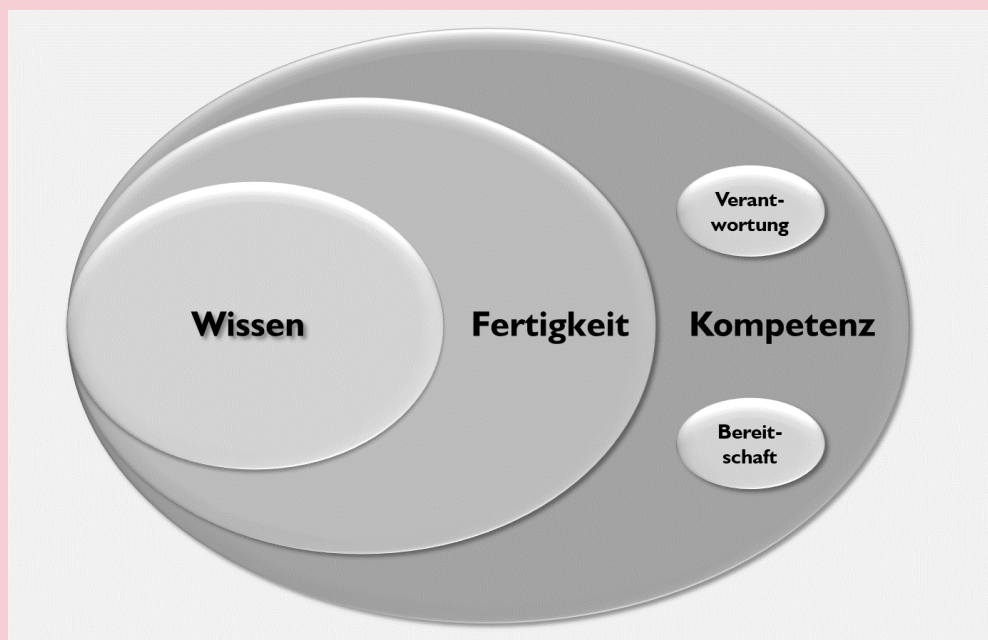
Kompetenz besteht im Verständnis des EQR aus diesen drei Dimensionen und ist definiert als „nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“<sup>7</sup>.

Jemand, der Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hat, ist danach noch nicht kompetent - Kompetenz umfasst auch die Verantwortlichkeit und Bereitschaft, die Kenntnisse und Fertigkeiten in der Praxis zur Geltung zu bringen. Kompetenz ist also

„die Überbrückung der Lücke zwischen Wissen, Können und Handeln“<sup>8</sup> – wenn jemand etwas weiß, bedeutet das noch nicht, dass er es auch kann, und wenn er es kann, heißt das noch lange nicht, dass er es auch tut.

Die aktuell gängigste Definition bezeichnet Kompetenzen als „die Fähigkeiten, in unerwarteten, offenen, manchmal chaotischen Situationen kreativ und selbstorganisiert zu handeln“<sup>9</sup>. Man könnte auch sagen: Kompetenzen versetzen uns in die Lage, den wechselnden Anforderungen des (beruflichen) Alltags gerecht zu werden. Wissen ist dabei nur eine kleine Facette im Gesamtkonzert der Kompetenzen, die für die Handlungsfähigkeit in komplexen Situationen nötig sind. „Kern dieser Kompetenzauffassung ist, dass jedes Wissen ‚an sich‘ emotional durchdrungen, emotional ‚imprägniert‘ werden muss...“<sup>10</sup>

### Zusammenhang zwischen Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen



<sup>7</sup> Amtsblatt der Europäischen Union C189/15, Anhang I

<sup>8</sup> Busse 2019, S. 2

<sup>9</sup> Heyse, Erpenbeck & Ortman 2015, S. 13

<sup>10</sup> Erpenbeck 2015, S. VII

## Kompetenzmodelle

Kompetenzmodelle bilden berufsrelevante Kompetenzen differenziert ab und ermöglichen es, auf eine Stelle (oder Rolle) bezogene Kompetenzanforderungen (Soll-Kompetenzen) und das tatsächliche Kompetenzprofil eines Stelleninhabers (Ist-Kompetenzen) abzugleichen. Bezogen auf das verbreitete Modell der UNESCO<sup>11</sup> mit seinen vier Säulen...

- Learning to be = personale Kompetenz
- Learning to do = Aktivitäts- und Handlungskompetenz
- Learning to live together = sozial-kommunikative Kompetenz
- Learning to know = Fach- und Methodenkompetenz

... stellt beispielsweise Führungskompetenz eine Meta-Kompetenz dar, zu der persona-

le Kompetenzen (Selbstführungskompetenzen wie z.B. Stressbewältigung), Handlungskompetenzen (z.B. kompetentes Handeln in komplexen Entscheidungssituationen), sozial-kommunikative Kompetenzen (z.B. Empathiefähigkeit) und Fach- und Methodenkompetenzen (z.B. arbeitsrechtliche Folgeabschätzung von Abmahnungen) gehören. Wer tiefer einsteigen möchte in Konstrukte wie Schlüsselkompetenzen oder die Gestaltung von Kompetenzmodellen (z.B. Kompetenzatlas<sup>12</sup>), wird z.B. bei Heyse 2015, Heyse/Erpenbeck 2004 oder etwa Gessler 2012 fündig. Wir beschäftigen uns in dem Text mit der Frage, warum wirkliches Lernen, d.h. die Entwicklung von Kompetenzen, Zeit braucht. Was gehört dazu, dass Kompetenzen sich entwickeln können?

### Sind Mitarbeiter, die nicht anforderungsgerecht handeln, überhaupt kompetent?

Um Missverständnissen vorzubeugen: Kompetenz zeigt sich darin, dass jemand in einer gegebenen Situation motiviert, verantwortungsbewusst und situativ angemessen handeln kann – was nicht automatisch bedeutet, dass er es auch immer und überall tut. Paarung findet auch nicht immer statt, wenn ein Paar über Paarungswissen, Paarungsfertigkeiten sowie Paarungsbereitschaft verfügt und die Beziehungskonstellation moralisch unbedenklich ist. Auch der Paarungskontext (z.B. Ort, Zeit, Outfit) müssen für gewöhnlich passen, wobei die Vorlieben hier variieren. Am Beispiel Paarung wird auch deutlich, dass zwischen der Kompetenz (Können und Wollen) und den Rahmenbedingungen (Kontext) Wechselwirkungen bestehen. Ein ungünstiger Kontext (Wartschlange im Skilift, d.h. kalt, Publikum, wintergerecht zwiebel-schichtig bekleidet, 3 min bis zum Lifteinstieg,) kann sich auf die Bereitschaft und die Anforderungen an die Fertigkeiten zur Paarung auswirken.

Dass Kompetenz auch einen geeigneten Kontext braucht, zeigt sich in betrieblichen Prozessen besonders bei:

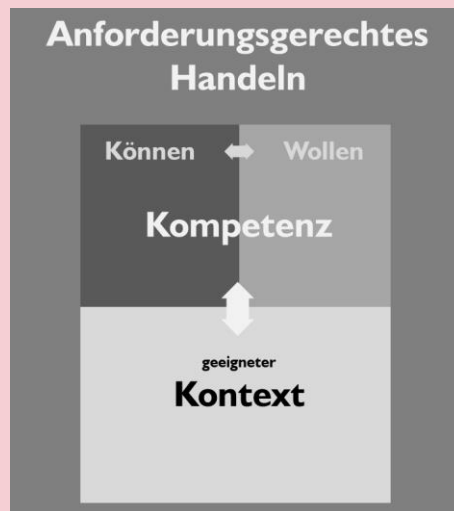
- Personalbeurteilungs-/auswahlverfahren: Ist das Setting (z.B. Assessment für Führungsposition) und sind die Bewährungsproben (z.B. Simulation eines schwierigen Kritikgesprächs mit einem Schauspieler) in der Lage, bei den Kandidaten die vorhandenen Kompetenzen abzurufen oder werden das Setting und/oder Bewährungsproben als praxisfern und/oder inadäquat erlebt?

<sup>11</sup> Delors 1996

<sup>12</sup> Eine Konkretisierung des Kompetenzatlas findet sich u.a. bei <https://kompetenzatlas.fh-wien.ac.at/> (abgerufen am 12.10.2020)

- Leistungsbeurteilung: Erbringt ein Mitarbeiter die von ihm erwartete Leistung nicht, weil er nicht kann, nicht will und/oder weil die Rahmenbedingungen es nicht erlauben (z.B. unklare oder widersprüchliche Anforderungen)?

Halten wir fest: Neben Können und Wollen braucht es auch geeignete Rahmenbedingungen, damit Akteure so handeln, wie es von ihnen erwartet wird.



## Grenz-Erfahrungen als Basis von Kompetenzerwerb

Der Blick zurück auf die eigene Schulzeit macht deutlich, dass Wissenserwerb und Kompetenzerwerb auf zwei vollkommen unterschiedlichen Lernprozessen basieren: Wissen und Fertigkeiten können relativ isoliert erworben werden. Um Lateinvokabeln auswendig zu lernen oder die Regeln der Multiplikation anwenden zu können, genügt nur etwas Mühe. Kompetenzen wie Wertebewusstsein oder Teamfähigkeit haben wir aber meist außerhalb des Curriculums gelernt – im Orchester, im Zeltlager oder auch, indem wir Fehler gemacht haben. Diese Situationen haben gemeinsam, dass sie uns etwas bedeutet haben, dass wir nicht nur passiv aufgenommen, sondern aktiv gehandelt haben, und dass dieses aktive Handeln Emotionen in uns ausgelöst hat (von Lust über Frustration bis hin zu Scham). Erfahrungswissen, so die Schätzung

von Staudt & Kriegesmann<sup>13</sup> ist für mehr als 80 % der Handlungsfähigkeit verantwortlich. Die gute Nachricht ist: „Kompetenzentwicklung lässt sich nicht verhindern“<sup>14</sup>. Die schlechte Nachricht ist: Kompetenzerwerb kann nur ermöglicht, nicht instruktiv vermittelt werden. Fast alle Schulabsolventen haben beeindruckende Kompetenzen darin erworben, mangelnde Leistungen geschickt und situativ abgestimmt zu kaschieren. Ob die Lehrpläne das vorgesehen haben, entzieht sich unserer Kenntnis, aber das Setting hat eine solche Kompetenzentwicklung vorzüglich ermöglicht.

Wir müssen also unterscheiden zwischen beiläufiger und intendierter Kompetenzentwicklung. Die Ausgangsposition einer intendierten Kompetenzentwicklung bilden für die jeweilige Rolle oder Funktion zu entwickelnden Kompetenzen. Oben hatten wir Kompetenzen als „die Fähigkeit, kreativ und selbstorganisiert zu handeln“ definiert.

<sup>13</sup> Staudt & Kriegesmann 1999

<sup>14</sup> Erpenbeck 2012, S.34

Selbstorganisiertes Handeln braucht neben Wissen und Fertigkeiten, „insbesondere interiorisierte Regeln, Normen, Werte [...], und diese lassen sich nur durch emotionale Labilisierung [...] vollziehen [...]. Und solche *emotionalen Labilisierungen* können über Learning by doing an herausfordernden Projekten, im Coaching/Mentoring, im Training und durch viel Feedback vorbildgebender Personen (Lehrer) erreicht werden, nicht aber durch bloße Weitergabe von Wissen [...]“<sup>15</sup>. Erpenbeck drückt es noch drastischer aus: „emotional-motivationale ‚Umlernprozesse‘ [sind] eher selten mit Zufriedenheits- oder Glücksgefühlen gekoppelt. Echtes Lernen, wirkliche Kompetenzentwicklung sind aufgrund der notwendigen Dissonanzen bzw. Labilisierung in der Regel mit Gefühlen von Unzufriedenheit, zuweilen auch Angst verbunden“<sup>16</sup>.

„Emotionale Labilisierung im Learning by doing“ bedeutet, dass der „Lernstoff“ nicht in Form einer Präsentation vorbeirauscht (unter Trainern auch despektierlich als „Muvv“ [gesprochen „Muff“] bezeichnet, ein Akronym für „Musik von vorn“), sondern dass im gemeinsamen Tun Lernerfahrungen entstehen, die emotional berühren und damit auch alte Überzeugungen ins Wanken bringen. Erfahrungen müssen zum wirklichen Nachdenken anregen und damit auch in Erinnerung bleiben. Führung lernt man nicht dadurch, dass man erklärt bekommt, wie man führt, sondern dass man es selber tut: „Erfahrungswissen entsteht vornehmlich im Prozess der Ausführung derjenigen Tätigkeiten, für deren erfolgreiche Bewältigung es benötigt wird“<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Heyse 2015, S. 27, Hervorhebung von uns

<sup>16</sup> Erpenbeck 2015, S. 11 f.

<sup>17</sup> Plath 2002, S. 521

Seminare und Trainings können die Möglichkeit zu einem Probehandeln zu geben, in dem die Praxis experimentell vorweggenommen wird. Ein plastisches Beispiel dafür sind Outdoor Trainings: Wer erlebt hat, wie sich die Seminargruppe bei einer Bergbesteigung der eigenen autoritären Führung verweigert hat und es kalt und dunkel wurde, vergisst nicht so schnell, dass die Akzeptanz steigt, wenn man Menschen an Entscheidungen beteiligt.

Wer jedoch Kompetenzen entwickeln möchte, ...

- kommt bei der Gestaltung von Lernprozessen um echte Praxis-Herausforderungen nicht herum.
- Diese müssen dem erworbenen Wissen und dem daraus resultierenden Handeln „Bodenhaftung“ geben,
- dem Lernenden etwas bedeuten und ihn an persönliche Grenzen bringen und so emotional unterfüttern und routinisieren.
- Zudem braucht es regelmäßige Reflexion, die dazu geeignet sind, die durchlebten Erfahrungen einzuordnen und kognitiv zu verankern.

Die für die Kompetenzentwicklung entscheidenden emotional-motivationalen Dimensionen in der beruflichen Weiterbildung werden nach wie vor vernachlässigt.<sup>18</sup> Erpenbeck<sup>19</sup> empfiehlt daher: „Fragen Sie ab heute, wenn jemand behauptet, eine Weiterbildungsmaßnahme diene der Kompetenzentwicklung: ‚Und wo ist der Punkt der emotional-motivationalen Labilisierung?‘.“

---

<sup>18</sup> Plath 2002

<sup>19</sup> Erpenbeck 2016

## Stufen der Kompetenzentwicklung in der Praxis (Angelehnt an Erpenbeck 2015, S. 21)



### Erfahrungsorientierte Lernsettings

Schon der Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859-1952) formulierte das Konzept des „learning by doing“ als Grundsatz allen erfahrungsorientierten Lernens. Es gibt eine ganze Reihe von in der Personalentwicklung nutzbaren Methoden, die auf diesem Prinzip aufbauen (ausführlich beschrieben in Ameln & Kramer 2016). All diese Methoden funktionieren nach dem gleichen Prinzip:

- a) Sie schaffen einen Erfahrungsraum, der die Lernenden in die Eigenaktivität bringt und der Emotionen auslöst und
- b) sie reflektieren die gemachten Erfahrungen, um die Erkenntnisse zu verarbeiten und in das Kompetenzportfolio der Teilnehmenden zu integrieren.

Beispiele sind

- das oben schon erwähnte Outdoor Training,
- seine Variante City Bound, in dem die Teilnehmer schwierige Lernaufgaben in einer Stadt lösen müssen<sup>20</sup>,
- das Planspiel oder
- das Unternehmenstheater, in dem die Mitarbeiter Szenen aus dem Arbeitsalltag inszenieren, um die Organisationskultur sichtbar und reflektierbar zu machen.

Um deutlich zu machen, wie Erfahrungslernen in der Personalentwicklung praktisch genutzt werden kann, möchten wir zwei Beispiele etwas ausführlicher darstellen.

### Soziodrama – Dynamiken von Veränderungsprozessen spürbar machen

Einer der Autoren dieses Textes hat für den Master-Studiengang Management (Vertiefungsfach Consulting & Organizational Change) an der European Business School

<sup>20</sup> z.B. Schad & Gebhardt 2016



Schloss Reichartshausen (EBS) ein Soziodrama entwickelt, in dem angehende Berater die Komplexität eines Change-Prozesses und die damit verbundenen Herausforderungen der Beraterrolle erleben können (beschrieben in Ameln 2016). Das wenig bekannte Soziodrama beruht auf dem Gedanken, die Dynamik eines sozialen Prozesses zu simulieren, indem die Teilnehmer die für diesen Prozess zentralen Rollen übernehmen und in Interaktion bringen. In dem Soziodrama an der EBS wurde ein Teil der Gruppe zur Steuerungsgruppe im Restrukturierungsprozess einer Einzelhandelskette. Das Unternehmen und die Rollenvorgaben der Beteiligten sind fiktiv, aber aus realen Beratungsfällen abgeleitet. Der andere Teil der Gruppe „gründete“ ein Beratungsunternehmen und erarbeitete einen Marktauftritt. Die beiden Spielgruppen konnten sich zu Besprechungen, Workshops etc. verabreden, arbeiteten aber ansonsten an getrennten Orten. Die Seminarleitung übernahm die Rolle des Vorstands und setzte punktuell Interventionen, um die Spieldynamik voranzutreiben (z.B. Verschiebung der Prioritäten, Budgetkürzungen, Zeitdruck). Der mehrstündige Spielverlauf machte das Machtgerangel im Auftraggebersystem, den auf den Beratern lastenden Erfolgsdruck, Irritationen durch Missverständnisse bei Auftragsklärung und Absprachen, die Problematik unausgesprochener Erwartungen und die Wechselwirkungen von Rolle und Person nicht nur sichtbar, sondern auch am eigenen Leibe spürbar. Das Soziodrama als ausgesprochen hilfreiche (aber kaum bekannte) Methode zur Dynamisierung komplexer sozialer Dynamiken eignet sich zum Beispiel auch, um

- mit dem Führungskreis zu simulieren, wie die Organisation auf einen Strategiewechsel reagiert,

- in einem Veränderungsprozess mit der Steuerungsgruppe zu erforschen, welche Reaktionen aus der Organisation in einem Change-Prozess zu erwarten sind, wie verständlich die Change-Story für die Beteiligten ist, mit welchen Widerständen gerechnet werden muss usw.

So kann probierend erkundet werden, welche Resonanz erfolgskritische Entscheidungen im Unternehmen haben und wie sie am besten kommuniziert werden können, um Fehler mit möglicherweise gravierenden Auswirkungen zu vermeiden.

### Action Learning

Action Learning ist eine konsequente Ausrichtung des Lernens an unternehmerischen Herausforderungen. Der Begründer, Reginald Revans, führt zwei wesentliche Erkenntnisse heran, die zur Entwicklung von Action Learning führten.

- Revans Vater wurde als Schiffsbauingenieur in den Untersuchungsausschuss berufen, die den Untergang der Titanic untersuchen sollte, dem Unfall, bei dem ein Eisberg das Schiff seitlich aufschlitze und 1.500 Menschen ums Leben kamen. Regans Vater erkannte, dass unter den Ingenieuren durchaus Zweifel an der Unsinkbarkeit bestanden, aber alle so taten, als wüssten sie genau was Sache wäre. Revans gelangte zu der Erkenntnis: In verantwortlichen Positionen braucht es Menschen, die zugeben, dass es Dinge gibt, die sie nicht verstehen.
- Revans studierte zunächst Atomphysik und erlangte ein Forschungsstipendium an den Cavendish Laboratories, in dem acht Nobelpreisträgern arbeiteten. Einmal wöchentlich organisierte einer der Nobelpreisträger eine Besprechung, die der Frage nachging, warum das, was er tat, nicht zu den erwarteten Ergebnissen führte. Revans folgerte daraus: Wenn

man in seinem Fach lernen und weiterkommen wollte, so musste man sich mit dem auseinandersetzen, was am eigenen Denken möglicherweise falsch war: Zweifel und Missverständnisse waren lehrreicher als Expertenwissen.<sup>21</sup>

Revans betrachtet instruktives Lernen sogar als mögliches Handicap bei der Entwicklung von Führungskräften. Er unterscheidet zwischen „puzzles“, die mit vorhandenem Wissen gelöst werden können und „problems“, für die noch kein Wissen verfügbar ist.<sup>22</sup>

Letztere hält er für die eigentlichen Aufgaben der Führung. Führungskräfte brauchen kein Wissen für ein Examen, sondern sie müssen „(...) diese Art des Lernens spontan aktivieren können, weil Veränderungen wie auch Risiken völlig unerwartet über uns hereinbrechen“.<sup>23</sup>

Neue, unbekannte Probleme brauchen neue Antworten und oftmals ganz andere Handlungsweisen. Den Blick hierauf könnte ein Übermaß an „Programmiertem Wissen“ (P), d.h. klassifizierte (vergangenheitsorientierte) Erkenntnisse von Experten, verstellen. Man sieht nur, was man sehen will. Vielmehr entwickle sich die Fähigkeit von Führungskräften daran, wenn sie wichtige, nützliche, fruchtbare und kritische Fragen (Q) stellen. Es gelte, die eigene Unwissenheit zu erforschen, um das erforderliche P und wie man es einsetzt, klarer zu erkennen.<sup>24</sup>

Erste Action Learning-Programme initiierte Evans 1947, als die britische Kohleindustrie mit 700.000 Menschen in 1.000 Kohleminen nach dem zweiten Weltkrieg verstaatlicht wurden. Evans war verantwortlich für den Bereich „Training und Education“ und

sah wenig Sinn darin für die Bergwerkdirektoren eine Management Akademie aufzubauen. Statt sie von Experten belehren zu lassen, lud er sie ein, Lerngruppen zu bilden und sich in ihren Bergwerken gegenseitig aufzusuchen. Bei diesem „walk of shame“ erkannten die Kollegen in den Schächten schnell Unzulänglichkeiten (z.B. Unfallgefahren). Diese wurden bei der anschließenden Situationsanalyse vertieft und man half sich bei der Problemlösung.<sup>25</sup>

Für Action Learning bezeichnend sind:<sup>26</sup>

- Action Learning-Programme zielen auf die Entwicklung des Q ab, der Fähigkeit, neue und nützliche Fragen zu stellen.
- Das Lernen findet in einer Lerngemeinschaft (so genannte sets) statt.
- Jeder Teilnehmer (Q-Lernende) ist mit problems konfrontiert (herausfordernde persönliche und organisationale Veränderungen - keine puzzles), für er sich verantwortlich zeichnet.
- Die Teilnehmer gewähren sich gegenseitig Einblicke in die eigene Praxis, wobei es darum geht, die eigene Unwissenheit, die Zweifel und Unsicherheiten preiszugeben und gemeinsam zu erforschen (vgl. walk of shame).
- Die Mitglieder sind gezwungen sich per Versuch (Vermutung) und Irrtum (Widerlegung) vorwärts zu bewegen und so relevantes Wissen (P) generieren.

Drei Bedingungen benennt Evans als konstituierend:<sup>27</sup>

- I. Jeder Q-Lernende muss in die Lage versetzt werden, regelmäßig eine kleine Anzahl von gleichgestellten Kollegen zu treffen (meist zwischen 4 und 8 Personen). Bei den Treffen wird für jeden Q-

<sup>21</sup> Pedler 1999, S. 20-23

<sup>22</sup> Zellner 2011, S. 21

<sup>23</sup> Revans 1999, S. 29

<sup>24</sup> Revans 1999, S. 30f.

<sup>25</sup> Donnenberg 1999, S. 9f.; Barker 2010, S. 38

<sup>26</sup> Evans 1999, S. 32

<sup>27</sup> Evans 1999, S. 35

Lernenden ein Plan für das Angehen seiner „problems“ erarbeitet und Nicht-Wissen bzgl. der Umsetzung reflektiert.

2. Die „problems“, für das ein Q-Lernender verantwortlich ist, müssen auf einen Vorschlag des Top-Managements zurückgehen. Dieses muss ein echtes Interesse an der Lösung haben.
3. Das Top-Management gilt als „Sponsor“ und stellt aus den eigenen Reihen einen „Kunden“, in dessen Verantwortungsbereich die „problems“ gehören und dem der Q-Lernende laufend Bericht erstattet. Weiteres Lernpotential sieht Evans darin, dass sich Sponsoren und Kunden untereinander und mit den Q-Lernenden austauschen.

Action Learning zielt in seiner Ursprungsform von Evans auf die persönliche Entwicklung von Führungskräften ab. Beratung dient - wenn überhaupt - nur dem Aufsetzen des Programms.

Modernere Konzepte, die auf Action Learning aufbauen, erweitern den Ansatz grundlegend, indem sie die Reflexion in den Lerngemeinschaften professionalisieren. Critical Action Learning (CAL) erweitert die Reflexions-Perspektive und damit das Lernen um soziale Phänomene, wie etwa mikropolitische Dynamiken oder kulturelle Muster. Emotionen werden bei CAL nicht nur auf persönliche Befindlichkeit reduziert, sondern auch als Spiegel von Einflussnahme im sozialen System betrachtet. Ein gruppendynamisch erfahrener externer Lernbegleiter (Facilitator oder wie man ihn auch nennen mag) unterstützt die Q-Lernenden dabei, soziale Phänomene wahrzunehmen und einzuordnen<sup>28</sup>, die im Rahmen der kulturelle Sozialisation von Führungskräften in die

<sup>28</sup> Hauser 2014, S. 19f.

Organisation nicht mehr „gesehen“ werden.

Ähnlich, aber etwas anders gelagert ist das Critical Reflected Action Learning (CRAL), welches bei der Reflexion noch stärker auf soziale Phänomene abhebt und beispielsweise moralische Fragen integriert.<sup>29</sup>

Action Learning-Programme werden heute teilweise flankiert durch Veranstaltungen, in denen Führungskräfte neue Fertigkeiten erwerben können. Diese Teilnahme ist gewöhnlich freiwillig, während die Treffen in der Lerngemeinschaft obligatorisch sind. Action Learning verbindet die persönliche Entwicklung mit der Umsetzung herausfordernden Veränderungen in Organisationen wie kaum ein anderer Ansatz. Anregende Beispiele von DOW über Johnson & Johnson bis zu Siemens finden sich bei Boshyk, Y. (2000). Eine interessante Ausgestaltung ist das ILP (Intercompany Learning Programm), in dem persönlichen Kompetenzerwerb und der Realisierung von anspruchsvollen Veränderungsprojekten (beiläufig) die Zusammenarbeit zwischen Unternehmen einer Gruppe verbessert wird.<sup>30</sup>

## **Fazit: Erkenntnisse (nicht nur) für die Personalentwicklung**

Unser Blick in die Lernforschung hat gezeigt: Kompetenzentwicklung ist viel mehr als bloße Wissensvermittlung. Um in kritischen Situationen professionell handeln und entscheiden zu können, braucht es nicht nur Wissen und Fertigkeiten, sondern auch Haltung, Motivation, situatives Gespür und die Fähigkeit zur flexiblen Anpassung des eigenen Vorgehens an die aktuellen Gegebenheiten. Die Summe dieser Dimensionen macht Kompetenz aus.

<sup>29</sup> Reynolds 1999, S. 538

<sup>30</sup> Donnenberg 1999, S. 51f.

Daher ist z.B. das kompetente Führen eines schwierigen Mitarbeitergesprächs nicht durch die Lektüre eines Ratgeberbuchs erlernbar, sondern nur durch das Erproben in der konkreten Anwendung, durch Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse und die damit verbundene „emotionale Labilisierung“ sowie durch die kognitive Reflexion und Integration von Erfahrungen. All dies braucht Zeit und ein Lernformat, in dem Wissensvermittlung, Üben, Anwendung in der Praxis, Reflexion und Weiterentwicklung aufeinander aufbauen. Eine solche wirkliche Kompetenzentwicklung entsteht nicht in einem Seminar, sondern braucht mehrere Lernschleifen, in der sich Aneignungs-, Anwendungs- und Auswertungsphasen abwechseln (wie im Beispiel „Action Learning“ beschrieben).

Wir hatten eingangs die These aufgestellt, dass Kompetenzentwicklung nur funktioniert, wenn Führungskräfte und Personalentwicklung Hand in Hand arbeiten. Die Abbildung „Stufen der Kompetenzentwicklung“ macht deutlich: Wissen und Fertigkeiten können im „Labor“ entwickelt werden. Die Integration von Wissen und Fertigkeiten in Kompetenzen zum situativ angemessenen Handeln ist aber ausschließlich in der Praxis möglich. Daraus folgt (vereinfacht): Für das Lernen von Fertigkeiten ist die Personalentwicklung verantwortlich, bei der darauf aufbauenden Entwicklung von Kompetenzen ist die Aufgabe der Führungskraft, den Lernprozess der Mitarbeiter zu begleiten. Gerade der zweite Teil des Lernens bleibt dabei in Entwicklungsprogrammen (etwa von Führungskräften oder Projektleitern) häufig auf der Strecke: die iterativen Lernschleifen aus Erproben, Beobachten/Feedback und Reflexion an relevanten Praxiskontexten. Genau hier sollten sich Personalentwicklung und Führungskräfte

den wichtigsten Leitfragen gemeinsam stellen:<sup>31</sup>

- Welche Lernarrangements passen zur Zielgruppe?
- Mit welcher strategischen Zielsetzung und mit welchem Arbeitsauftrag?
- Welches Soll-Profil soll angestrebt werden?
- Wie werden Arbeits- und Lernergebnisse gemessen?
- In welchen Praxis- oder Projektbereichen (reale Herausforderungen) soll die Kompetenzentwicklung vor allem stattfinden?
- Sind genug Situationen im Entwicklungsprozess eingebaut, die eine emotionale Labilisierung bewirken können?
- Soll die Kompetenzentwicklung vorwiegend als gecoachter Prozess stattfinden – in der Praxis oder im Gespräch, als Einzelcoaching oder in Lerngruppen, durch Experten und/oder durch Lernpartner (Co-Coaching)?

## Autoren



### **Raimund Gebhardt**

Dipl.-Kfm.  
Geschäftsführender  
Inhaber von  
Profil-Concept



### **Priv. Doz. Dr. Falko von Ameln**

Dipl. Psych.  
Senior-Berater bei  
Profil-Concept

<sup>31</sup> angelehnt an Erpenbeck 2015, S. 31

## Literatur

- Ameln, F. v. (2016). Beratung, wie sie nicht im Buche steht. Wie sich Komplexität und Kontingenz von Beratungsprozessen mit einem Planspiel simulieren lassen. In D. Rohr, A. Hummelsheim & M. Höcker (Hrsg.), Beratung lehren. Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden (S. 264-275). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ameln, F. v. & Kramer, J. (2016). Organisationen in Bewegung bringen. Handlungsorientierte Methoden für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Amtsblatt der Europäischen Union C189/15 vom 15.6.2017 „Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2017: <https://ec.europa.eu/ploteus/documentat ion> (abgerufen am 15.10.2020)
- Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2014). Wissen ist keine Kompetenz. Hohengehren: Schneider.
- Bollnow, O. F. (1968). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 14(3), 221-252.
- Boshyk, Y. (2000). Business Driven Action Learning. Global best Practices. Hampshire: Macmillan Press.
- Barker, A.E. (2010): Remembering Reg Revans: Action Learning's Pioneer Principal. In: Boshyk, Y. & Dilworth, R. (Hrsg.): Action Learning. History and Evolution. (S. 29-47). Hampshire: Macmillan Press.
- Busse, S. (2019). Das Kompetenzparadoxon. Positionen: Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt (2/2019). Kassel: Kassel University Press.
- Delors, J. (1996). Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Donneberg, O. (1999). Action Learning taucht auf. In: Donnerberg, O. (Hrsg.). Action Learning. Ein Handbuch. (S. 44-87). Stuttgart: Klett-Kotta.
- EQR (2019), 1. Ausgabe, <https://ec.europa.eu/ploteus/documentat ion> (abgerufen am 15.10.2020)
- Erpenbeck, J. (2012). Was >> sind << Kompetenzen? In W. G. Faix (Hrsg.), Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag (S. 1-57). Stuttgart: Steinbeis-Edition.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2015). Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Erpenbeck, J. (2016). Ihr Kompetenzen kommet, o kommet doch all... Download unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/wiff-fo-rum\\_2016/Praesentation\\_Erpenbeck.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/wiff-fo-rum_2016/Praesentation_Erpenbeck.pdf) (abgerufen am 20.10.2020)
- Gebhardt, R. & Schad N. (2016). City Bound in Dublin – “Erfolgreich sein unter schwierigen Rahmenbedingungen”. In: Ameln, F. v. & Kramer, J.. Organisationen in Bewegung bringen. Handlungsorientierte Methoden für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung, 2. Aufl. (S. 198-201). Berlin: Springer.
- Gentry, J. W. (1990). What is experiential learning? In ders. (Hrsg.), Guide to Business Gaming and Experiential Learning (S. 9-20). East Brunswick: Nichols / GP.
- Gessler, M. (2012). B.2 Das Kompetenzmodell. In R. Bröckermann & M. Müller-Vorbrüggen (Hrsg.), Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der

Personalbildung, Personalförderung, Arbeitsstrukturierung (S. 43-62). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Hauser, B. (2014). Critical Action Learning. Das Selbst in der Arbeit des Veränderungsbegleiters. OrganisationsEntwicklung. 1/2014. (S. 18-22).
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). Kompetenztraining. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Heyse, V. (2015). Wissen gleich Fach-Kompetenz? In ders., J. Erpenbeck & S. Ortmann (Hrsg.), Kompetenz ist viel mehr: Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis (S. 19-66). Münster: Waxmann.
- Heyse, V., Erpenbeck, J. & Ortmann, S. (2015). Einleitung: Ein Meer von Kompetenzen. In dies. (Hrsg.), Kompetenz ist viel mehr: Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis (S. 13-16). Münster: Waxmann.
- KuBD. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Zukunftsgerechte Gestaltung der Arbeitswelt und Arbeitskräftesicherung | 1017 Berlin (Hrsg.). Autoren: Patscha, C. / Glockner, H. / Störmer E. / Klaffke, T. Kompetenz- und Qualifizierungsbedarfe bis 2030. Stand: August 2017. Quelle: <https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/kompetenz-und-qualifizierungsbedarfe.html> (abgerufen am 16.10.2020).
- Pedler, M. (1999). Eine Begegnung mit Reginald Revans. In: Donnenberg, O. (Hrsg.). Action Learning. Ein Handbuch. (S. 16-27). Stuttgart: Klett-Kotta.
- Plath, H. (2002). Erfahrungswissen und Handlungskompetenz - Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung. In G. Kleinhenz (Hrsg.), IAB-Kompodium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (S. 517-529). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Revans, R. (1999). Action Learning: Wesen und Voraussetzungen. In: Donnenberg, O. (Hrsg.). Action Learning. Ein Handbuch. (S. 28-43). Stuttgart: Klett-Kotta.
- Reynolds, M. (1999). Critical Reflection and Management Education: Rehabilitating Less Hierarchical Approaches. Journal of Management Education. 23 / October 1999. (S. 537-553).
- Schad, N. & Gebhardt, R. (2016). City-Bound in Dublin: „Erfolgreich sein unter schwierigen Rahmenbedingungen“. In F. v. Ameln & J. Kramer, Organisationen in Bewegung bringen. Handlungsorientierte Methoden für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung (2. Aufl., S. 198-201). Berlin: Springer.
- Staudt, E. & Kriegesmann, B. (1999). Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht (IAI Arbeitspapier Nummer 178). Bochum: Ruhr-Universität.
- Zellner, C. (2012). AHA-Erlebnisse ausgelöst durch Critical Action Learning – ODER – Mit Vergnügen Probleme lösen und dabei lernen. Masterarbeit. Quelle: <http://docplayer.org/59769263-Masterarbeit-aha-erlebnisse-ausgelost-durch-critical-action-learning-oder-mit-vergnuegen-probleme-loesen-und-dabei-lernen.html> (abgerufen am 26.10.2020).