

Kompetenzentwicklung zur Selbstorganisation

Im Wissenswettbewerb bestehen

Rascher Wandel von Märkten und steigende Innovationsgeschwindigkeit, die unter anderem in Preisverfall, kürzeren Produktlebenszyklen, Individualisierung von Kundenbedürfnissen und neuen Geschäftsfeldern manifest werden, fordern von Unternehmen, schneller besser zu werden. Solche Veränderungen verlangen beschleunigte Lernprozesse und Problemlösungen nahe am Kunden, die jedoch nicht von zentral gesteuerten, mit einem deterministischen Managementansatz geführten Unternehmen erreicht werden können. Die Komplexität der Informationsverarbeitung und Wissensgenerierung kann nur durch Selbstorganisation der Einheiten und deren Vernetzung beherrschbar werden. Daher ist es nicht verwunderlich, dass der Begriff der Selbstorganisation zunehmend Eingang in die populäre Management-Literatur findet. Eine tiefergehende, empirisch fundierte Analyse des Phänomens der Selbstorganisation aus Sicht der Kompetenzforschung fehlt jedoch bisher. Ausgangspunkt für unser Projekt war die Beobachtung, dass Unternehmen sowohl eine Sensibilisierung als auch vielfach Methoden und Instrumente fehlen, um Selbstorganisation zu „organisieren“ und um die Entwicklung der für die Selbstorganisation wichtigen Kompetenzen zu unterstützen.

Das Ende 2002 abgeschlossene Projekt will einen Beitrag leisten zum Verständnis und zur Entwicklung von Kompetenzen zur Selbstorganisation durch die Erforschung tatsächlich vorhandener Lernkulturen und Kompetenzentwicklungswege, um darauf aufbauend aktuelle und künftige Gestaltungsmöglichkeiten auszuloten.

Bedeutung der Selbstorganisation für Unternehmen

Wollen wir die Bedeutung der Selbstorganisation für Unternehmen erfassen, so scheint es sinnvoll, sich der Thematik situativ zu

nähern. Die Fähigkeit, spontan auf Kundenwünsche einzugehen, insbesondere auf solche, die nicht vorgesehen sind, wird von den Kunden honoriert. Dies setzt aber voraus, dass ein Mitarbeiter handeln kann, ohne dass klare Verfahrensanweisungen vorliegen. Wie oft haben wir schon die Aussage gehört: „Ich muss erst meinen Chef fragen, der ist aber erst übermorgen wieder erreichbar.“ Ein Qualitätsproblem schnell und realitätsnah mit Zulieferern zu klären, erfordert, dass dieses Problem als solches erkannt wird, dass durch Selbstorganisationshandeln Wege zur Lösung gefunden werden. Auch das Erkennen von Marktchancen und das darauf abgestimmte Handeln kann nicht durch Arbeitsanweisungen und Algorithmen vollständig beschrieben werden. Die Bedeutung der Eigeninitiative und der intelligenten Interpretation von Anweisungen sowie des Sich-über-Regeln-Hinwegsetzens wird deutlich, wenn man sich einmal mit dem Phänomen des „Dienstes nach Vorschrift“ ausein-

Im Rahmen von Organisationsveränderungen im Bundesministerium für Bildung und Forschung wurde Herr Ministerialdirigent Ulrich Mittag mit der Leitung des Referats „Berufliche Kompetenzentwicklung und Weiterbildung, Arbeitsmarkt“ betraut und ist in dieser Funktion auch für das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ zuständig.

Herr Johannes Sauer hat im Januar 2004 die Leitung des Referats „Bildungsforschung, Innovationen im allgemeinen Bildungswesen“ übernommen.

Wir danken Herrn Sauer – dem Initiator und jahrelangen Begleiter von QUEM – sehr herzlich für die erfolgreiche Zusammenarbeit und die wirkungsvolle Unterstützung unserer Arbeit. Wir freuen uns, dass er als Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung auch in Zukunft sein fundiertes Wissen und seine wertvollen Erfahrungen zur Bewältigung künftiger Aufgaben einbringen wird.

ander setzt. Mitarbeiter haben schon lange erkannt, dass das sklavische Befolgen von Arbeitsanweisungen und Vorschriften dazu führt, dass eine Organisation nicht mehr handlungsfähig ist.

Versuchen wir der Erklärung und Beschreibung des Phänomens *Selbstorganisation in der Theorie* nachzugehen, so hat Probst (1987) „Selbst-Organisationsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht“ ausführlich analysiert und beschreibt humane, soziale Systeme als Systeme vieler Wirklichkeiten, die individuell und sozial konstruiert sind. Sie verändern sich mit den Erwartungen, Wahrnehmungen, Auffassungen und Wertstrukturen. Diese Charakterisierung hat für die Selbstorganisationsfrage zwei Implikationen. Die erste Implikation ist, dass Ordnung bzw. Selbstorganisation subjektiv definiert wird. Zweite Implikation für die Selbstorganisationsforschung humaner Systeme ist das Versagen von Analogien zu biologischen und physikalischen Modellen, die insofern ungenügend bleiben, als sie bewusste Wahl und Entscheidungsmöglichkeiten, die Individuen in humanen Systemen haben, nicht berücksichtigen können (Probst 1987, S. 69). *Wir definieren mit Probst Selbstorganisation als ein Metakzept für das Verstehen der Entstehung, Aufrechterhaltung und Entwicklung von Ordnungsmustern.*

Bezogen auf die Praxis stellt Probst die Frage, was Organisieren oder Führen eines selbstorganisierenden Systems bedeutet oder wie gestaltende und lenkende Prozesse Selbstorganisation fördern und zu Selbstorganisation werden. Eine zumindest partielle Antwort auf diese Frage findet sich bei North (2002) in seinem Konzept zur wissensorientierten Unternehmensführung bzw. im Ansatz des systemischen Wissensmanagement von Wilke (1998). North geht in seinem Konzept der Wissensökologie davon aus, dass wissensorientierte Unternehmensführung vor allem bedeutet, Rahmenbedingungen zu gestalten, d. h. die Ökologie, in der Lösungen für Kundenprobleme „heranwachsen“, in der in einer Forschungs- und Entwicklungsökologie neue Produkte entstehen, als nicht deterministisch steuerbare Prozesse.

Unternehmensführung in der Praxis kann vielfach als ein Zusammenspiel von deterministischen Ansätzen, die durch Selbstorganisation erst funktionsfähig werden, moduliert und weiterentwickelt werden und dem Gestalten von Rahmenbedingungen bezeichnet werden, die Mitarbeiter und Mitarbeitergruppen Freiheit lassen, Entscheidungen und Handlungen im Rahmen ihres impliziten und expliziten Wissens zu treffen. Aufgabe eines wie auch immer gearteten „Organisators“ in humanen, sozialen Systemen ist damit die Schaffung und Erneuerung von Kontexten, die die Freiheitsgrade oder Wahlmöglichkeiten erhöhen und damit das Potential für die Selbstregulierung und Innovation für alle Beteiligten vergrößern (Probst 1987, S. 113).

Selbstorganisation aus kompetenztheoretischer Sicht

In den vorangegangenen Überlegungen zum Begriff Selbstorgani-

sation wurde deutlich, dass damit die Handhabung des Unbekannten, des plötzlich Sich-Verändernden, des Veränderlichen gemeint ist. Dabei ist klar, dass die Beschreibung der *Entwicklung von Kompetenzen* an sich, d. h. die Abgrenzung niedrigerer von höheren Stufen einer Kompetenz, das Thema nicht erschöpfend behandelt, sondern es geht darum, diesen *Prozess* kompetenztheoretisch zu beschreiben und zu erfassen. Es treten dabei aber mindestens drei Probleme auf, zu der die bisherige psychologische Forschung kein akzeptierbares erklärungsfähiges Theoriegebäude liefern konnte. Einerseits geht es um die theoretische Abgrenzung verschiedener Stufen von Kompetenz innerhalb desselben Kompetenzbereichs; andererseits um ein theoretisches Modell, das den Übergang von einer Stufe zur nächsten erklären kann; drittens um die Erklärung der Übertragbarkeit von Kompetenzen zwischen verschiedenen Kontexten.

Wir glauben, dass die Lösung für einen theoretischen Ansatz zur Erklärung, Beschreibung und Analyse von Selbstorganisation als Kompetenz darin liegt, diese drei Überlegungen zu integrieren. Um uns einer solchen Lösung zu nähern, werden im Folgenden unterschiedliche Aspekte der Fähigkeit zur Handhabung von Veränderlichkeit im Spannungsfeld Individuum – Organisation diskutiert. Diese Aspekte müssen letztendlich beachtet werden, falls wir zu einem kompetenztheoretischen Konzept für das Konstrukt Selbstorganisation kommen wollen.

Selbstorganisation als Veränderungskompetenz?

Die vorgeschlagene Differenzierung notwendiger Kompetenzen erfolgt mit der Zielsetzung, Unternehmen und deren Personal, Organisations- und Wissensentwicklung dahin zu entwickeln, dass sie nicht nur mehr in der Kategorie „Anpassungskompetenzen“ (Anpassung an sich ändernde Gegebenheiten) denken, sondern sich dafür einsetzen „Veränderungskompetenzen“ zu entwickeln. Mit Veränderung ist dabei gemeint, sich selbst als auch die Dimensionen der einzelnen Handlungsfelder zu entwickeln. Anpassungskompetenzen zielen darauf, sich an von außen vorgegebene Anforderungen anpassen zu können. Veränderungskompetenzen zielen darauf hin, Individuen, Gruppen und Unternehmen so zu entwickeln, dass sie Agenten sein können, die aktiv nach neuen Situationen und Bedingungen suchen oder sie schaffen (alleine oder zusammen mit anderen).

Selbstorganisation – die Kompetenz um Kompetenzen zu übertragen?

In vielen Arbeiten zur Kompetenz wird die Kontext- und Erfahrungsgebundenheit von Kompetenzen betont, d. h. es wird mehr oder weniger davon ausgegangen, dass bestimmte Kompetenzen kaum oder nur unter großen Schwierigkeiten in anderen Zusammenhängen genutzt werden können. Der hier vertretene Ausgangspunkt ist, dass – wenn Kompetenzerwerb situativ ist – eine Loslösung des Wissens und von Kompetenzen (Dekontextualisierung), die dann

wiederum die Wissens- und Kompetenzanwendung in anderen Zusammenhängen (z. B. anderen Arbeitsplätzen, anderen Situationen) ermöglicht, denkbar sein sollte. Dieser Prozess ist nicht selbstverständlich, sondern muss gezielt gewollt und unterstützt werden. Diese Dekontextualisierungsleistung bzw. -handlung kann unserem Verständnis nach gerade ein Zeichen von Selbstorganisationskompetenz sein.

Selbstorganisationskompetenz als Interaktion und Kombination von Kompetenzen?

Die unterschiedlichen Kompetenzfelder stehen in einer bestimmten Relation zueinander. Kompetenzen zur Handhabung der organisatorischen Voraussetzungen, Kompetenzen zur Zusammenarbeit und Kommunikation als auch Kompetenzen zur Prioritätensetzung und Koordination haben „Mittelcharakter“, sie dienen zur Zielerreichung von Wertschöpfungshandlungen, zur Handhabung von Störungen, zur Qualitätsarbeit und der Handhabung der physischen Umgebungsbedingungen; d. h. dazu, andere Kompetenzen besser nutzen zu können.

Aufbauend auf diesen Überlegungen folgern wir, dass Selbstorganisationskompetenz und deren Entwicklung sich folgendermaßen manifestiert:

- Selbstorganisation als eine besondere Qualität von Kompetenz, die neben anderen Kompetenzen (z. B. Fach-, Methoden-, Sozial- oder Selbstkompetenz) existiert und/oder
- Selbstorganisation als ein Niveau (Stufe) von Kompetenz; d. h. als ein Grad von Expertise, der in allen Kompetenzfeldern (z. B. Fach-, Methoden- usw.) vorkommen kann und/oder
- Selbstorganisation als eine Kompetenz, die die Entwicklung von einem Kompetenzniveau zum nächsten beschreibt und/oder
- Selbstorganisation als eine besondere Form der Interaktion und Kombination (des Interaktions- und Kombinationshandelns) zwischen verschiedenen Kompetenzbereichen.

Selbstorganisation in Zulieferbeziehungen: ein exemplarisches Tatsachenfeld

Um unsere theoretischen Überlegungen zumindest ansatzweise empirisch zu überprüfen, war ein praktisch exemplarisches Tatsachenfeld auszuwählen, in dem einerseits die Notwendigkeit zur Entwicklung von Kompetenzen zur Selbstorganisation von den Unternehmen gesehen wird und zweitens Selbstorganisationshandeln von Außenstehenden gut beobachtbar ist.

Wir haben uns für die Untersuchung von Zulieferbeziehungen entschieden, in denen selbst organisiertes Handeln in einem oft nur vage abgesteckten Rahmen beobachtbar wird. Das empirische Tatsachenfeld wurde bestimmt von einem schwedischen Industrieroboter-Hersteller, dem wir das Pseudonym „Robotic“ geben und zwei deutschen Zulieferern, die Robotergetriebe fertigen. Mit dem

Unternehmen „Rex“ wurde über die gesamte Projektlaufzeit intensiv zusammengearbeitet, während „Getra“ nur in der ersten Erhebungsphase mitwirkte. Erhoben wurden u. a. Situationen, die Selbstorganisation erfordern, Definition von Rollen, daraus abgeleiteten Kompetenzen für Selbstorganisation. Analyse von Rahmenbedingungen, die Selbstorganisation behindern bzw. fördern.

Die hohe praktische Relevanz der Thematik zeigte sich in der engagierten Mitwirkung und Unterstützung des Projekts seitens der Unternehmen. So hat sich die Geschäftsleitung von „Rex“ einschließlich der für die Zulieferbeziehung zuständigen Mitarbeiter einen ganzen Tag Zeit genommen, um das Thema der Selbstorganisation in einem Workshop zu erarbeiten. Im Dezember 2001 fuhren fünf Führungskräfte von „Rex“ mit der Nachtfähre von Kiel nach Göteborg und in der folgenden Nacht zurück, die „Robotic“-Vetreter quer durch Schweden, um ein gemeinsames Critical Events Forum, moderiert vom deutsch-schwedischen Projektteam, zu gestalten.

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse des empirischen Projektteils dargestellt werden.

Potential der Selbstorganisation in Zulieferer-Abnehmer-Beziehungen

In unseren Interviews zeigte sich, dass Probleme der Zusammenarbeit insbesondere durch zu geringen Austausch impliziten Wissens entstehen. Es mangelt vor allem an einem gemeinsamen Verständnis des „know why“, d. h. der implizit vorhandenen Normen, Werte, Annahmen der Zusammenarbeit. Es wurden insbesondere vier Themen deutlich, die enorme Verbesserungspotentiale bergen, die sich dann in kürzeren Antwortzeiten, kostengünstigeren und qualitativvolleren Lösungen niederschlagen können. Aus Zulieferersicht setzt selbst organisierte Lösungsfindung insbesondere voraus:

- Verstehen, wie die Partner bei 'Robotic' denken und arbeiten. (Qualitätsleiter: „Für mich ist 'Robotic' eine Black Box, ich weiß nicht, wie sie arbeiten.“)
- Nutzungsbedingungen der Robotergetriebe bei den Kunden von „Robotic“ sind dem Getriebehersteller nicht bekannt. Es ist deswegen schwer, gemeinsam Anforderungen und Produktstandards abzustimmen. (Qualitätsleiter: „Wir haben unterschiedliche Auffassungen, was eine Reklamation ist.“)
- Gemeinsame Verantwortung tragen für Problemlösungen und Änderungen am Produkt. (Entwicklungsleiter: „Es hat ein halbes Jahr gedauert, bis die Konturänderung am Gehäuse des Getriebes abgesegnet wurde, durch ein gemeinsames Value Engineering könnten beide Unternehmen Kosten sparen.“ Qualitätsleiter: „Wir handeln zum Teil nach dem Prinzip: Der Kunde wird's nicht merken.“)
- Betriebswirtschaftliche Rahmenbedingungen nicht ständig in Frage stellen. (Vertriebsleiter: „Die von 'Robotic' veranstalteten Zuliefertage vermitteln uns weniger eine Vision der Zukunft,

sondern machen noch mehr Druck. Da kann kein Vertrauen und keine Offenheit entstehen.“)

Es zeigte sich auch, dass eine Zusammenarbeit dadurch erschwert wird, dass Zulieferer und Abnehmer nicht genau wissen, wer für welche Fragestellungen denn ein kompetenter Ansprechpartner sein könnte. Aus dieser Sicht ist es sinnvoll, Rollen in der Zulieferer-Abnehmer-Beziehung zu definieren und Mitarbeitern bewusst zu machen, welche Rolle sie ausfüllen. Erst dieses Bewusstsein über die eigene Position in einem Gesamtsystem ermöglicht die Strukturierung selbst organisierten Handelns. Unsicherheit über die eigene Rolle scheint selbst organisiertes Handeln zu verhindern.

Welche Rahmenbedingungen fördern bzw. behindern Selbstorganisation?

Wenn Unternehmensführung zunehmend bedeutet, Kontexte zu schaffen, damit Potentiale erkannt und genutzt werden können, sowie Probleme einer Lösung zugeführt werden oder allgemein Verhaltensmöglichkeiten erhalten und vergrößert werden, so stellt sich für praktisches Führungshandeln die Frage, welcher Art diese Kontexte denn sein sollten.

In unserem Projekt haben wir daher im Rahmen eines Workshops bei „Rex“ mit Mitgliedern der Geschäftsleitung und Vertretern der

Rollen Systemdefinition, operative Abwicklung, Schaffung juristisch kommerzieller Rahmenbedingungen erfragt, welche Faktoren Selbstorganisation fördern oder behindern. Anhand des aus dem Qualitätswesen bekannten Fishbone- oder Ishikawa-Diagramms wurden die Aussagen strukturiert und in einer Feedback-präsentation am Ende des Workshops den Teilnehmern vorgestellt, die Ergänzungen bzw. Begriffsklärungen vornehmen konnten (vgl. Übersicht 1). In einem zweiten Workshop in Schweden im Rahmen des Critical Events Forums wurde eine englische Übersetzung dieses Fishbone-Diagramms vorgestellt und von „Robotic“, d. h. den Vertretern der Abnehmerseite validiert.

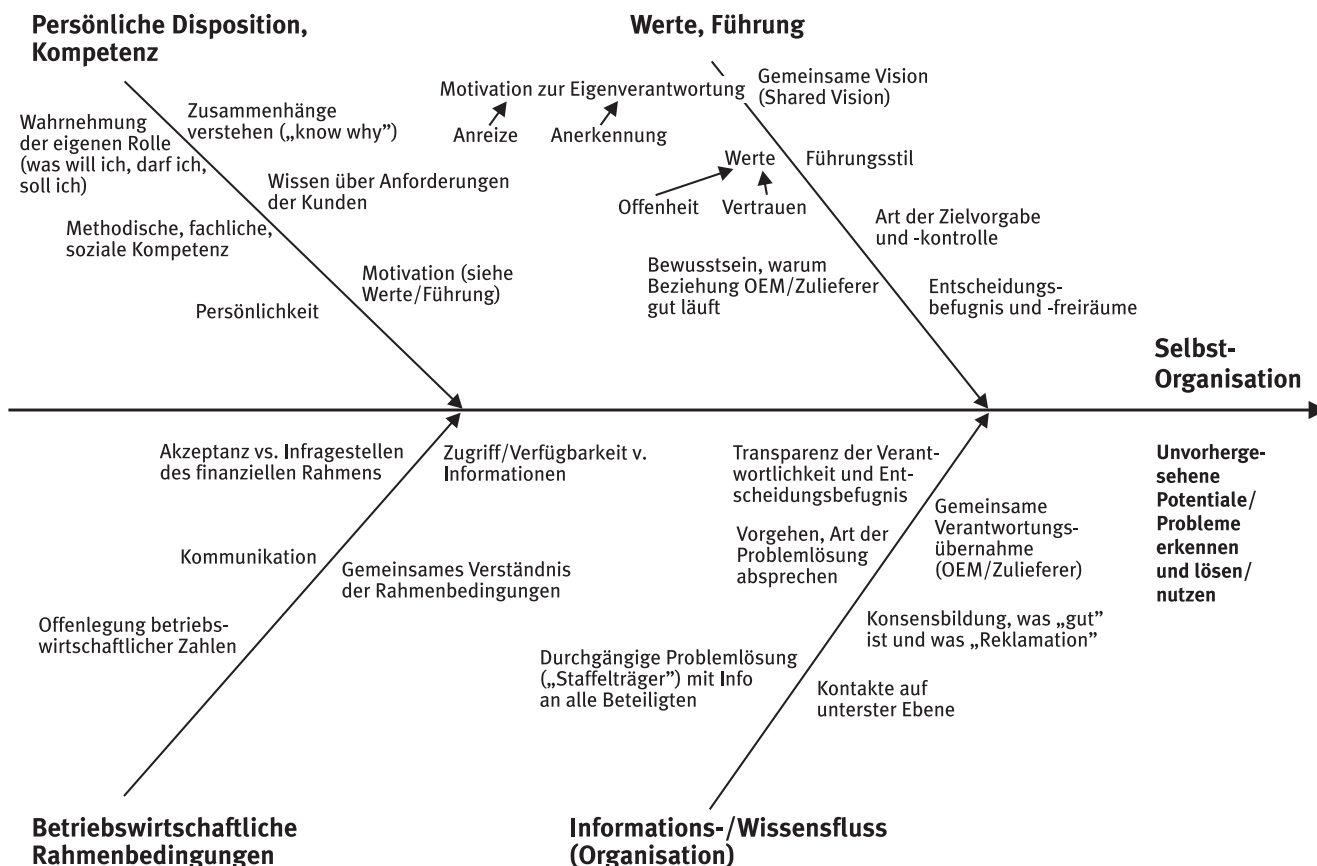
Wir haben daher aufgrund unserer empirischen Erhebungen einen Test entwickelt, in dem Organisationsmitglieder aus ihrer individuellen Sicht einstufen können, wie sie die Rahmenbedingungen zur Selbstorganisation in ihrem Tätigkeitsumfeld einschätzen. Der Test ist nicht als eine objektive Analyse von Rahmenbedingungen, sondern als ein Instrument zur Sensibilisierung für die Gestaltungsoptionen von Rahmenbedingungen zur Selbstorganisation gedacht.

Zuliefererbeziehungen – ein System von Kompetenzen

Für die Erfassung der untersuchten Zuliefererbeziehungen wurden halbstandardisierte Einzelinterviews mit sechs Personen beim Abnehmer und ein Gruppeninterview mit vier Personen beim Zulieferer durchgeführt.

Übersicht 1

Rahmenbedingungen für Selbstorganisation – Ergebnisse der empirischen Analyse mit OEM und Zulieferer



Übersicht 2

Die Schritte zur Durchführung eines CEF

Im Folgenden sollen rezeptartig die Schritte zur Durchführung eines CEF erläutert werden.

Schritt 1: Benennen Sie jeweils für Zulieferer und OEM einen CEF-Koordinator.

Schritt 2: Die CEF-Koordinatoren identifizieren die betroffenen Mitarbeiter in jedem Unternehmen und laden sie zur Mitarbeit im CEF ein.

Schritt 3: Über eine festzulegende Zeit notieren die Beteiligten auf beiden Seiten so genannte Critical Events, das sind Vorkommnisse, die ein Problem für die Zusammenarbeit darstellen, ungelöste technische Fragestellungen oder auch Potentiale, die genutzt werden könnten. Die Prozessdimension sollte herausgestellt werden (was ist in welcher Abfolge passiert und was ist die Konsequenz?). Es sollten Vorschläge für eine mögliche Lösung gegeben werden und weiterhin sollte angegeben werden, welche die richtige Person auf der „Gegenseite“ ist, die zu einer Lösung beitragen könnte.

Schritt 4: Zu einem gegebenen Termin werden die Critical Events Reporting Sheets zu den jeweiligen CEF-Koordinatoren per Mail gesandt und zwischen beiden Firmen ausgetauscht bzw. in ein gemeinsames Diskussionsforum eingestellt. Die Koordinatoren erstellen eine Liste der Critical Events und ordnen sie den drei oben genannten Rollen Systemdefinition, operative Abwicklung, kommerzielle und rechtliche Rahmenbedingungen zu. Die CEF-Koordinatoren bitten ihre entsprechenden Kollegen, die Critical Events Reporting Sheets der jeweiligen anderen Seite zu kommentieren und direkt zum betroffenen Kollegen zurückzuschicken (mit Kopie an den CEF-Koordinator). So kann ein direkter Dialog zwischen den Partnern etabliert werden und einige Probleme könnten bereits auf dieser Ebene gelöst werden. Ziel ist, ein Vorgehen auf beiden Seiten abzustimmen, dass das Entstehen eines ähnlichen Critical Events in der Zukunft vermeidet. Die CEF-Koordinatoren richten eine Datenbasis ein, in der die Critical Events Reporting Sheets nach Rollen und Themen abgelegt werden, so dass die gelösten Probleme mit den vereinbarten Vorgehensweisen der Zukunft dokumentiert werden. Ein Critical Events Forum kann auch neben der diskontinuierlichen Durchführung wie oben beschrieben als ein moderiertes Diskussionsforum zwischen Zulieferer und OEM ablaufen. Durch den Koordinator ist jedoch sicherzustellen, dass aufgeführte Critical Events auch weiterverfolgt werden.

Schritt 5: Durchführung eines Critical Events Forums entweder als Videokonferenz oder besser mit physischer Präsenz der beteiligten Personen von Zulieferer und Abnehmer, um bedeutsame Critical Events zu diskutieren und anhand dieser über die Art und Weise der Zusammenarbeit zu reflektieren. Ein solches Forum sollte von einem neutralen externen Moderator geleitet werden.

Die Analyse der Zuliefererbeziehung aus kompetenztheoretischer Perspektive macht deutlich, dass diese Beziehung in erster Linie als ein System der Arbeitsteilung bzw. als Abhängigkeitsverhältnis (Abnehmer – Zulieferer) betrachtet wird (wo Probleme und Informationen und eventuelle Lösungen hin- und hergeschickt werden), ohne sich darüber Gedanken zu machen, ob die einzelnen Teile einer gemeinsamen Logik folgen und wie diese in Arbeitsteilung aufgeteilten Teile wieder zusammengefügt werden. Die Realität ist, dass die einzelnen Experten nicht das Gesamtsystem sehen, bzw. ihre Rolle im Gesamtsystem, sondern man sieht nur seine Funktion im Teilsystem.

Diese Kompetenzerwartungen verhalten sich kontraproduktiv zu

dem Anspruch Selbstorganisation. Kompetenzen, die mit der Handhabung organisatorischer Voraussetzungen, mit Zusammenarbeit und mit Prioritätensetzung zu tun haben, werden dadurch kaum Beachtung finden. Erst die Auflösung dieses Vorbestimmtheits durch ein „System von Kompetenzen“, ermöglicht es, die Handlungsfähigkeit der einzelnen Personen in Selbstorganisation umzusetzen. Durch die Entwicklung/Veränderung gemeinsamer Ziele, der Kenntnis und das Bewusstmachen sämtlicher Kompetenzen kann der nächste Schritt getan werden, die vorhandenen Kompetenzen durch Selbstorganisationshandeln auf neue Bereiche/Situationen zu übertragen. Eine mögliche Infrastruktur für die Umsetzung eines solchen Systems von Kompetenzen ist das Critical Events Forum (CEF) als ein Forum für Selbstorganisation.

Selbstorganisation lernen: Critical Events Forum als Lerndesign

„Wir sitzen in Gräben und schießen aufeinander. Bei jeder Mail von 'Robotic' denke ich, welche Absicht steckt dahinter? Das Critical Events Forum hat mir gezeigt, dass wir mehr darüber reden sollten, wie wir miteinander umgehen und gemeinsame Lösungen finden können. Das CEF ist nützlich Fronten aufzubrechen und besser zusammenzuarbeiten. Jetzt kennen sich die Partner persönlich und verstehen, wie jeder denkt und warum er in gewissen Situationen wie gehandelt hat. Darauf aufbauend können wir jetzt viel freier und offener handeln und auch bei Unsicherheit Entscheidungen verantworten.“ So fasste sinngemäß der Geschäftsführer des Zulieferers „Rex“ seine Eindrücke vom CEF zusammen, das im September 2001 gemeinsam mit „Robotic“ in Göteborg durchgeführt wurde.

Vielen Zulieferernetzwerken fehlen Mechanismen der effizienten Problemlösung und des gemeinsamen Lernens über Organisationsgrenzen hinweg. Hier setzt das CEF an, es möchte gemeinsame Problemerkennungs-, Wahrnehmungs- und Lösungsmechanismen entwickeln. Fragestellungen sollten möglichst dort gelöst werden, wo sie auftreten, durch diejenigen, die das Wissen haben, die Fragestellungen zu beantworten, informelle und direkte Kontakte der betroffenen Personen (denen oft gar nicht bewusst ist, dass sie den Schlüssel zur Lösung tragen) sollten genutzt werden. Das CEF will insbesondere erreichen, dass Fragestellungen auf der niedrigstmöglichen Hierarchieebene in einer selbst organisierten Form in einem Klima von Vertrauen und gemeinsamer Verantwortlichkeit beantwortet werden können. (vgl. Übersicht 2).

Fazit

Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass Selbstorganisationskompetenz eine Art *resultierende Kompetenz* des Zusammenwirkens einer Reihe unterschiedlicher Kompetenzfacetten ist: Selbstorganisationskompetenz kann in unterschiedlichen Handlungsfeldern wirken. Sie setzt aber voraus, dass auf individueller Ebene in einem oder mehreren Handlungsfeldern veränderungsorientierte Handlungen ausgeführt werden können; d. h. es müssen

bereits Kompetenzen (auf Veränderungsniveau) vorhanden sein, die darauf gerichtet sind, zu neuen/veränderten Zielen beizutragen. Erst wenn Personen dieses Niveau erreicht haben, kann Selbstorganisation *initiiert* werden. Der Einzelne kann in Selbstorganisation *mitwirken*, wenn in seinen Handlungen die Ziele im jeweiligen Handlungsfeld aktiv berücksichtigt werden, d. h. Kompetenzen auf Zielorientierungsniveau vorhanden sind. Selbstorganisation benötigt das Zusammenwirken beider „Phänomene“, erst dann können vorhandenes Wissen, Erfahrungen und Fähigkeiten auf neue Zusammenhänge übertragen werden. Für die Kompetenzentwicklung bedeutet dies, dass Kompetenzen zur Selbstorganisation kaum Teil der Kompetenzstruktur von einzelnen Personen sein können, sondern sich situationsadäquat zwischen verschiedenen Personen transversal zu rein fachlichen Spezialisierungen entwickeln. Man könnte argumentieren, dass Kompetenzen zur Selbstorganisation eine Metakompetenz darstellen, die das Überleben in und Entwickeln von selbst organisierten Systemen sichern, die aber auch erst einmal in selbstorganisierenden Systemen oder Situationen im Rahmen der schulischen und beruflichen Biographie entwickelt werden müssen. Daher untersuchen die Autoren derzeit in einem weiteren Projekt, ob Selbstorganisation als eventuelle Metakompetenz zu betrachten ist.

Empirische Befunde zum Verhältnis von Know-how-Transfer und Kompetenzentwicklung

Im Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“ werden betriebliche Gestaltungsprojekte zur Einführung einer neuen Lernkultur wissenschaftlich begleitet. Die Aufgabe der Wissenschaftler ist dabei die Analyse der konkreten Formen und Entwicklungen kompetenzbasierter Lernkultur. Dabei spielt die Evaluation der Effekte der Kompetenzentwicklung, die durch das Projekt ausgelöst wurden, eine zentrale Rolle. Bisher erfolgte die Evaluation der Gestaltungsprojekte in jedem Sample nach einem eigenen Verfahren. Aussagen auf einer die einzelnen Unternehmenssamples übergreifenden Ebene konnten daher nicht gemacht werden. In Ergänzung – nicht als Ersatz – haben die wissenschaftlichen Begleiter nun das Vorhaben in Angriff genommen, ein einheitliches Instrumentarium zu entwickeln, das es ermöglicht, einzelbetriebliche Ergebnisse der Kompetenzentwicklung in einen größeren Zusammenhang zu stellen und vergleichend zu analysieren.

Die beiden Instrumente, um die es hier geht, wurden bereits im QUEM-Bulletin vorgestellt. Das erste, die „*Kompetenzbilanz*“, zielt auf die Bewertung der Ergebnisse betrieblicher Vorhaben zur Kompetenzentwicklung (Hardwig, T., QUEM-Bulletin 3/2003, S. 8-13). Das zweite Instrument „*Know-how-Transfer*“ dient dazu, die Quellen des Wissens und die Instrumente des Know-how-Transfers zu identifizieren, um die Instrumente anschließend differenziert hinsichtlich ihrer Eignung und Wirkung zu bewerten (Böhm, J./Israel, D./Pawellek, J., QUEM-Bulletin 4/2002, S. 2-6).

Im QUEM-Material Nr. 56 „Empirische Befunde zum Verhältnis von Know-how-Transfer und Kompetenzentwicklung“ werden die Ergebnisse aus der Erprobung der beiden Instrumente erläutert.

QUEM-Material Nr. 56 steht als PDF unter www.abwf.de zur Verfügung.

Literatur

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

Friedrich, P.; Lantz, A.: ICA – Instrument for Competence Assessment. In: Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L.: Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003, S. 81-96

North, K.; Romhardt, K.; Probst, G.: Wissensgemeinschaften – Keimzellen lebendigen Wissensmanagements. IO-Management 7/8, 2000, S. 52

North, K.: Wissensorientierte Unternehmensführung. Wiesbaden 2002

Probst, G. J. B.: Selbst-Organisation: Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin, Hamburg 1987

Willke, H.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1998

Klaus North und Peter Friedrich

Unsere Autoren

Dr. Peter Friedrich, FritzChange AB, Stocksund (Schweden)

Andreas Heimer, Prognos AG, Berlin

Prof. Dr. Klaus North, TBW GbR, Darmstadt

Prof. Dr. Hans-Jürgen Weißbach, Fachhochschule Frankfurt am Main

Prof. Dr. Martina Voigt, Fachhochschule Frankfurt am Main

QUEM-BULLETIN

Jg. 2004, Heft 2

herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Berlin

gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds

Verleger: Beate Eveslage

Redaktion: Gabriele Kossack (verantwortlich), Peggy Prien

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

Anschrift: Storkower Str. 158, 10407 Berlin

Tel.: 0 30 / 42 187 515, Fax: 0 30 / 42 187 305

E-Mail: kossack@abwf.de

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

Satz und Layout: ESM Satz und Grafik GmbH

Wilhelminenhofstr. 83-85, 12459 Berlin

ISSN 1433-2914

Nachdruck bei Quellenangabe gestattet, Beleg erbeten.

Das QUEM-Bulletin wird kostenlos abgegeben.

Kompetenzentwicklung von Start-ups

Forschungsergebnisse und Perspektiven

Im Oktober 2001 startete im Rahmen des Programmbereichs „Lernen im Prozess der Arbeit“ (LiPA) am Fachbereich Wirtschaft und Recht der Fachhochschule Frankfurt am Main das Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklungsstrategien von Start-ups“, das vor seinem Abschluss steht. Im Sample sind 12 Unternehmen aus dem Rhein-Main-Gebiet und 11 aus Berlin/Brandenburg vertreten. Das Spektrum reicht von IT-Unternehmen bis hin zu personenbezogenen Dienstleistungen. Das Projekt hat eine Reihe von Arbeitsergebnissen auf einer eigenen Website dargestellt (www.codes-up.de). Nachfolgend werden wesentliche Ergebnisse in thesenartiger Form vorgestellt und zukünftige Forschungs- und Handlungsperspektiven aufgezeigt.

Ziele und Design des Forschungsprojekts

Qualifikation und Kompetenz von Existenzgründerinnen und Existenzgründern wurden in der Gründungsforschung als wesentliche Einflussfaktoren für den Erfolg von neu gegründeten Unternehmen herausgestellt. Weitgehend unbeantwortet blieb jedoch die prozessorientierte Forschungsfrage, wie sich die Kompetenzen von Start-ups im Verlauf der Gründungs- und Wachstumsphasen am Markt verändern und entwickeln.

Das Arbeitsmodell, das wir unserem Forschungsvorhaben zugrunde legen, war das eines dynamischen Kompetenz-Portfolios: Lernen in Start-ups lässt sich unseres Erachtens nicht als kontinuierlicher Erfahrungsprozess beschreiben, sondern als feedbackgesteuerter, selektiv-dynamischer Prozess des Erwerbs von Know-how.

Überprüft werden sollte dieses Modell mittels einer Beschreibung von Verläufen der Kompetenzentwicklung in Abhängigkeit von Ereignissen, Erfahrungen und Feedback während und nach der Gründungs-, Wachstums- bzw. Konsolidierungsphase. Im Zentrum des methodischen Designs stand eine Paneluntersuchung mit drei Erhebungswellen, die mit Hilfe halbstandardisierter Interviews in den Start-ups durchgeführt wurden. Flankiert wurde diese Erhebungsmethodik, die auf die Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung der Probanden setzt, durch 19 Expertengespräche sowie durch ein Rating der Unternehmen durch einen externen Experten. Dabei unterlag auch unser methodischer Ansatz einem Entwicklungsprozess: Eine stärker quantitativ orientierte Vorgehensweise wurde in der letzten Erhebungswelle durch einen qualitativ ausgerichteten Ansatz ergänzt, der die einzelnen Fallstudien beleuchtet bzw. „Geschichten“ zum Verständnis der untersuchten „Fälle“ protokolliert.

Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung von Start-ups

Im Folgenden bringen wir wesentliche Forschungsergebnisse auf den Punkt, um anschließend aus den Befunden Schlussfolgerungen für unterschiedliche Adressatengruppen zu ziehen.

Es gibt nicht *die* erfolgreiche Kombination entrepreneurialer Kompetenzen

Diese These dürfte grundsätzlich schon immer gegolten haben. Trotzdem ist festzuhalten, dass es aufgrund des rascheren Wandels der Märkte und der Unternehmensstrategien zunehmend schwerer fällt, allgemein erforderliche Kompetenzen und Erfolgsbedingungen von Start-up-Unternehmen anzugeben.

Unternehmensgründungen sind Gründungen ins Ungewisse. Schon daraus ist abzuleiten, dass es *die* typische entrepreneuriale Kernkompetenz gar nicht gibt. Vielmehr handelt es sich bei den erfolgsentscheidenden Kompetenzen um ein komplexes Bündel oder um ein Kompetenzportfolio (vgl. den Begriff der „Kompetenzbiografie“ – Erpenbeck, Heyse 1999). Dazu gehören relativ leicht zu erlernende und empirisch zu erfassende fachliche Kompetenzen, ebenfalls mittelfristig trainierbare und gut messbare sozial-kommunikative Kompetenzen, ferner eher unspezifische, nur schwer messbare und trainierbare (aber förderbare!), dabei situativ hoch relevante analytische und kreative Fähigkeiten und schließlich gewachsene, lebensgeschichtlich tief verankerte, also nur schwer zu trainierende Persönlichkeitsmerkmale und Motive.

Entsprechend der unterschiedlichen Zugangswege in die Selbstständigkeit gibt es zahlreiche tragfähige Kompetenzprofile von Start-ups – vielfältig kombinierte „Kompetenzportfolios“ sind grundsätzlich erfolversprechend. Einige ihrer Elemente können ihre Herkunft aus der Lebenswelt nicht verleugnen, andere stehen ihr ferner. Über die Kernkompetenzen des Gründerteams hinaus können wir den Begriff auf das Kompetenzportfolio des Start-ups, d. h. auf Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter ausdehnen.

Wichtig erscheint es uns auch, zwischen entrepreneurialen und managerialen Kompetenzen zu trennen. Entrepreneurship lässt sich beschreiben als die Fähigkeit zum Erkennen und Nutzen von Chancen auf bestehenden oder neu geschaffenen Märkten – und zwar durch Unternehmer, die ein persönliches Risiko tragen. Der Entrepreneur hat zwar auch eine Reihe von genuinen Managementfunktionen wahrzunehmen; doch ist das auf die Innovationsphase oft folgende Routinemanagement kein typisches Element

des Entrepreneurship mehr. Ein Entrepreneur kann sich nach der kreativen Aufbauphase seiner Organisation durchaus in einen Routinemanager verwandeln, ohne dass sich das von ihm produzierte Produkt irgendwie verändert. Die erforderlichen Kompetenzen unterscheiden sich jedoch erheblich (Schumpeter 1934).

Start-ups lernen unsystematisch, inkremental und situativ

Kompetenzentwicklung vollzieht sich in Start-ups unsystematisch und ungeplant. Strategien im Sinne mittel- oder langfristig geplanter zielorientierter Personalentwicklungskonzepte lassen sich nur ansatzweise identifizieren. Dies gilt vor allem wenn kein massiver Zufluss von Fremdkapital erfolgt, der eine langfristige Entwicklungsplanung von Kompetenzen ermöglicht, was aber nach der Krise der New Economy die absolute Ausnahme geworden ist.

Entweder stellen die befragten Geschäftsführer einen unbewussten und graduellen Kompetenzzuwachs über einen längeren Zeitraum hinweg fest, der sich als „schleichender Prozess“ vollzieht und schließlich im „Funktionieren eines Bereichs“ den erfolgreichen Erwerb neuer Fähigkeiten deutlich werden lässt. Oder Lernen erfolgt als deutliche Reaktion auf einzelne Ereignisse, wobei es eher die Schwierigkeiten, Krisen oder Fehler sind, die Anstoß und Anlass für Kompetenzzuwachs geben. Verlorene Aufträge, Kundenbeschwerden, missglückte Präsentationen oder nicht gewährte Kredite sind typische Situationen, die der Selbstbeobachtung der Befragten zufolge entscheidende Impulse gegeben haben. Das ist nicht verwunderlich, ist doch die Unternehmensgründung in der Regel eine erstmalige und oft einmalige Handlung, bei der kaum auf Vorerfahrung zurückgegriffen werden kann (North 1992). Besondere Unsicherheit besteht in sozialen Umfeldern, in denen Gründungen selten sind (neue Bundesländer, geistes- und sozialwissenschaftliche Fakultäten der Hochschulen, Söhne und Töchter aus Beamtenfamilien usw.). Doch auf unvollständiger Information beruhen fast alle relevanten Aktivitäten, die die Start-ups planen, alle Verträge, die sie abschließen müssen usw. Jedes negative Feedback wirkt hier erfahrungs- und handlungsprägend – und kann doch zu falschen Schlussfolgerungen führen. Typisch ist die Lernfigur des Übergeneralisierens in verschiedene Richtungen, bis die Erfahrung auf eine „mittlere Linie“ einschwenkt.

Kompetenzportfolios basieren auf vielfältigen Aneignungsformen

Entsprechend variieren auch die Aneignungsformen der Kompetenzen. Kompetenzportfolios sind zunächst einmal durch vom Gründungsteam „mitgebrachte“ oder „sozial vererbte“ Kompetenzen bestückt, vor allem durch das „soziale Kapital“, das Selbstständige mit entsprechenden Erfahrungen und Kontakten aus ihrer Familie mitbringen. Als wesentlicher Einflussfaktor kristallisierte sich das Elternhaus heraus – gut die Hälfte aller Geschäftsführer vor allem in den alten Bundesländern äußerte die Einschätzung, hier wesentliche Impulse erhalten zu haben. Schul- und Hochschul-

ausbildung wurden für die spätere Existenzgründung sehr ambivalent eingeschätzt: Wenn überhaupt fördernde Einflüsse genannt wurden, dann waren sie am ehesten den „Soft Skills“ zuzuordnen.

Der Kompetenzaufbau in den Start-ups vollzieht sich teils phasenspezifisch, indem in verschiedenen Phasen (von der Orientierungs- bis zur Expansionsphase, vom Entrepreneur zum Manager usw.) unterschiedliche Herausforderungen oder Defizite wahrgenommen werden, auf die mit Lernprozessen oder aber mit Personaleinstellung reagiert wird. Besonders in der Expansionsphase spielt der Zukauf von Qualifikationen, insbesondere durch Rekrutierung neuer Mitarbeiter, aber auch in Form von Beratern eine entscheidende Rolle (vgl. These 2.6). So wird z. B. das Defizit an Vertriebskompetenz in der Regel erst spät erkannt; man begegnet ihm oft durch Einstellung eines Vertriebsprofis, was jedoch nicht immer zum Erfolg führt. Teils geschieht der Kompetenzerwerb auch „schleichend“ im Prozess der Arbeit (z. B. durch Habitualisierung von Kundenkontakten), wobei sich dies nicht auf Arbeitsprozesse beschränkt, sondern andere soziale Prozesse einschließt. Größere Lernschritte erfolgen vor allem in Form des ereignisinduzierten Lernens durch „Pleiten, Pech und Pannen“.

Einschätzungen der Relevanz entrepreneurialer Kompetenzen divergieren erheblich

Die Relevanz und (formale) Erlernbarkeit von Kompetenzen wird aus Sicht verschiedener Typen von Start-ups sehr unterschiedlich eingeschätzt. Noch stärker weicht die Wahrnehmung der Geschäftsführer von Start-ups von der der befragten Gründungsberater ab. Die Geschäftsführer der Start-ups – insbesondere in den alten Bundesländern – sehen als wichtigste Kompetenz die Fähigkeit zur Selbstmotivation und zum Selbstmanagement in wechselnden Situationen an. Das sind Fähigkeiten, die sie als schwer erlernbar beurteilen. Hingegen halten sie soziale und kommunikative Kompetenzen für relativ leicht trainierbar und sich selbst für relativ kompetent auf diesen Feldern (besonders in den alten Bundesländern).

Die befragten Gründungsberater halten demgegenüber betriebswirtschaftliches Wissen für den entscheidenden Erfolgsfaktor bei Gründungen. Daneben sehen sie auch andere kognitive Faktoren für erfolgsentscheidend an, z. B. Analysefähigkeit. Darin folgen ihnen nur ein Teil der Start-ups vor allem in den neuen Bundesländern, die im betriebswirtschaftlichen Instrumentarium ein wichtiges Element der Reduzierung der (im Osten allgemein höher eingeschätzten) Risiken sehen. Die Relevanz von Kompetenz in den Bereichen Führung und Personalentwicklung wird hingegen kaum erkannt – weder von Start-ups noch von der Beraterzunft.

Als Hintergrund dieser Überbetonung formalen, vor allem betriebswirtschaftlichen Wissens vermuten wir einen kognitivistisch-rationalistischen Bias der Gründungsberater, denen angesichts der – durch Businessplan-Wettbewerbe noch geförderten – steigenden

Bedeutung der „Papierform“ der Start-ups die Kompetenz zur Beurteilung der Gesamtpersönlichkeit der Gründer bzw. der Ausgewogenheit des Kompetenzportfolios abgeht. Dies könnte auch erklären, warum Informationen der Deutschen Ausgleichsbank (jetzt KfW) zufolge 70 Prozent der gescheiterten Start-ups angeblich an Finanzierungsfragen gescheitert sind, während sie doch gleichzeitig zu 80 Prozent Bank- und Sparkassenberater als wichtigste Beratungsquellen angeben.

(Zu) stark ausgeprägte Partialkompetenzen bergen Risiken

Alle Lern- und Aneignungsformen der Realität sind immer auch potenzielle Fehlermodi, stellen doch besonders ausgeprägte Kompetenzen zugleich auch Risiken dar. Visionäre, die den Blick für Details verlieren, Detail- und Methodenversessene, die das Große und Ganze nicht mehr im Blick haben, Perfektionisten, die nicht pragmatisch genug und Pragmatiker, die nicht kreativ sind – sie alle sind Beispiele dafür, dass Partialkompetenzen durch Übertreibung in Schwächen „umkippen“ können (Gloor 2002).

Generell stellen sich die Fähigkeiten erfolgreicher Entrepreneurs bzw. Teams als äußerst widersprüchlich dar. Einerseits müssen sie unter den Bedingungen von Unsicherheit ein hohes Durchhaltevermögen in der Verfolgung einmal gesetzter Ziele aufweisen und dürfen sich nicht zu leicht irritierbar durch ihr Umfeld zeigen; andererseits benötigen sie die Fähigkeit, auch schwache Signale zu interpretieren (und zwar eher als ihre Mitbewerber), also eine hohe Irritationsfähigkeit und das Vermögen, kreative Visionen bereits auf vage Umweltinformationen gründen zu können. Einerseits müssen sie extrem durchsetzungsfähig sein, andererseits benötigen sie die Fähigkeit, sich außerhalb der Konkurrenz zu stellen, um Marktlücken und Nischen zu erkennen.

Zu hohe Intelligenz oder Kreativität sind möglicherweise mit sinkender Bereitschaft verbunden, sich ermüdenden Routinen auszusetzen, oder sie korrelieren negativ mit Durchhaltevermögen. Der Wunsch, angefangene Sachen stets zu Ende zu bringen, kann den Blick für kritische Situationen trüben und das rechtzeitige Einleiten von Strategiewechseln verhindern. Zu hohe Flexibilität jedoch, die sich in allzu häufigen Strategiewechseln äußert, hindert wiederum viele Start-ups daran, die Früchte geduldiger Aufbauarbeit zu ernten.

Selbstähnlichkeit als Rekrutierungskriterium führt zu Kompetenzengpässen

In der Expansionsphase vollzieht sich Kompetenzentwicklung von Start-ups häufig durch „Einkauf“ zusätzlicher Kompetenzen in Form von Neueinstellungen. Hier zeigt sich die Tendenz, neue Mitarbeiter nach dem Kriterium der Selbstähnlichkeit auszuwählen. Dies führt dazu, dass Start-ups oft signifikante Qualifikations- und Kompetenzengpässe aufweisen, die erfolgskritisch werden können.

Allerdings konnten wir zu diesem Thema bei den befragten Geschäftsführern im Untersuchungszeitraum ein Umdenken beobachten. War zum Zeitpunkt der ersten Befragungswelle (Frühjahr 2002) das „Bauchgefühl“ ein ausschlaggebender Faktor, so wurde dieses zum Zeitpunkt der zweiten Befragung (Winter 2002/03) durch mehr und intensivere Jobinterviews ergänzt. Die Ausschreibungen von Stellen wurden spezieller, Freunde und Bekannte wurden seltener eingestellt und auch der Kunde durfte zunehmend darüber mitreden, welche Mitarbeiter er als Service- oder Vertriebspartner bekommt (vgl. ähnliche Erfahrungen in Grüner, Steiner 2002).

Vor allem infolge enger finanzieller Limits mangelt es Start-ups häufig an Marketing- und Vertriebskompetenzen, darüber hinaus auch an Führungskompetenzen. Letzterer Mangel macht sich allerdings oft erst beim Überschreiten der Wachstumsschwelle von über acht bis zehn Mitarbeitern bemerkbar. Vorher ist er durch relative Homogenität und intensiven persönlichen Kontakt des Gründungsteams verdeckt. Es ist freilich nicht zu erwarten, dass Führungskompetenzen in sehr kleinen Organisationen oder gar in Ausbildungsinstitutionen ausgebildet und eingeübt werden können, dominiert doch dort ein Sozialmodell, das als das der „liberalen Familie“ oder der „Wohngemeinschaft“ bezeichnet werden könnte. So wird die Notwendigkeit zur intensivierten Mitarbeiterführung oft erst schlagartig in kritischen Situationen deutlich. Auch dann flüchten sich aber viele Geschäftsführer (besonders: Geschäftsführerinnen) in Routinen und „Systembasteleien“, indem sie z. B. Organisationshandbücher zur Einarbeitung ihrer neuen Mitarbeiter schreiben statt sie persönlich anzuleiten. Gelegentlich rufen selbst „Vollblut-Entrepreneurs“ nach (angestellten) Managern, weil sie ihre Grenzen erkennen.

Zu teuer und unflexibler Personaleinsatz ist ein kritischer Faktor

Viele Start-ups – vor allem fremdfinanzierte – überfordern sich schon in der Anlaufphase, d. h. vor dem Markteintritt durch Aufbau eines teuren Personalstamms, der wichtige Anforderungen jedoch letztlich nicht erfüllt, weil die Geschäftsführung nicht gelernt hat, den Faktor Arbeit flexibel zu managen, etwa durch Zeitarbeit, 400 €-Verträge u. a. „Atypische“. Die riskante Tendenz, von Anfang an teures Vollzeitpersonal einzustellen und Kompetenzdefizite durch Einkauf von Spezialisten, nicht durch interne Qualifizierung zu kompensieren, hängt mit der fixen Idee der „Cash-Burn-Rate“ und dem „Time-to-Market“-Argument der New Economy zusammen; eine Minderheit von Start-ups scheint auch heute noch von deren Folgen in Form überhöhter Fixkosten betroffen.

Allerdings waren auch hier im Laufe unserer Untersuchung Veränderungen zu beobachten. Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebungswelle wurden ungeeignete Mitarbeiter häufiger entlassen; Probezeiten wurden ernster genommen, Qualifikations- und Kompetenzmängel aufmerksam registriert, auch die Kontrollbedürfnisse stiegen. Die Entlohnung wurde verstärkt leistungsbezogen organisiert und das Personalkarussell rotierte heftiger als noch im

Frühjahr 2002. Vor allem die Leistungen von Mitarbeitern mit Gehältern von über 50.000 €, vor allem im Vertriebsbereich, standen auf dem Prüfstand. Vom Arbeitsamt vermittelte Personen, Praktikanten und Berufsanfänger wurden seltener akzeptiert als noch ein Jahr zuvor.

Expansionsphasen und Routinisierung fördern Auseinanderdriften der Kompetenzentwicklung

In der eigentlichen Start-up-Phase entwickeln sich die Kompetenzen von Gründerteam und Organisation weitgehend parallel. In Wachstumsphasen fallen die Lernprozesse des Gründerteams, der Organisation und der Mitarbeiter immer stärker auseinander. Die zunehmende Fähigkeit der Organisation, ihre eigenen Strukturen zu gestalten, geht dann nicht mehr einher mit individuellen Kompetenzzuwächsen.

Der Einsatz des im Rahmen von „Lernen im Prozess der Arbeit“ entwickelten Instruments zur Ermittlung von Kompetenzbilanzen in den Start-ups unseres Samples verdeutlicht dieses Paradox: Die Entwicklung der Kompetenzen der Geschäftsführung und der Mitarbeiter verläuft ab einem gewissen Punkt nicht mehr parallel. So zeigt sich, dass jenseits der Grenze von ca. acht bis zehn Mitarbeitern mit zunehmendem Wachstum der Organisation eine Professionalisierung der Geschäftsführung erforderlich ist, während die Kompetenzen der einzelnen Mitarbeiter sich nicht notwendig parallel dazu entfalten. Vielmehr setzen Formalisierungs-, Routinisierungs- und Arbeitsteilungstendenzen ein, die trotz der Evolution der Kompetenzen der Gesamtorganisation geradezu zu einer Involution der Kompetenzen von Einzelnen führen, die mit einem Verlust an Überblick oder Partizipationsmöglichkeiten einhergeht. Zum Teil fordern die Geschäftsführungen sogar offensiv, dass es zu einem weiteren Kompetenzzuwachs auf Mitarbeiterebene nicht mehr kommen solle und dürfe. Solche Kompetenzbegrenzungsstrategien werden z. B. mit Blick auf die Lohnsumme oder auch auf die Notwendigkeit, die Routinen abzuarbeiten und dabei „nicht nach links und rechts“ zu schauen, formuliert.

Auch innerhalb des Geschäftsführungsteams differenzieren sich die Rollen: Entrepreneurs werden zunehmend durch Manager ergänzt oder ersetzt. Doch bleibt eine systematische Personalentwicklung ein Desiderat. Auch wenn Ziele und Methoden moderner Personalentwicklung verbal akzeptiert werden, wird diese Funktion häufig „nebenbei“ vom Geschäftsführungsteam wahrgenommen oder im günstigsten Fall an „Halbprofis“ (z. B. Lehrer) delegiert. Die Arbeit von Mitarbeitervertretungen spielt für die Kompetenzentwicklung keine Rolle.

Schlussfolgerungen und Perspektiven

Im Folgenden sollen einige praktische Schlussfolgerungen für die steigende Anzahl von Akteuren skizziert werden, die sich mit Gründerausbildung und Gründungskompetenzen befassen.

Schlussfolgerungen für weitere Forschung

Um Prozesse des Umgangs von Start-ups mit Unsicherheit bzw. mit „Singularitäten“ und die dafür immens wichtige Vermittlung von Sekundärerfahrung durch das Kernteam an die Mitarbeiter erhellen zu können, halten wir die Arbeit mit qualitativen Methoden auch in der Kompetenzforschung für notwendig. Unseres Erachtens stoßen außerhalb von Routinesituationen quantitative Methoden zur Kompetenzmessung (Erpenbeck, Rosenstiel v. 2003) auf enge Grenzen. Vor allem die verschiedenen Funktionen von „Geschichten“, die Rolle des sog. „Storytelling“ in Organisationen (Gabriel 2000) gilt es zu verstehen, spielen doch Geschichten im Kompetenzerwerb gerade von Start-ups eine strukturierende und erwartungsnormierende Rolle. Sie bilden gewissermaßen den Erwartungshorizont bei der Bewertung und nicht-routinisierten Verarbeitung seltener, irritierender oder gar einmaliger Ereignisse und Handlungsfehler, wie sie in jedem Start-up laufend auftreten. Geschichten sind an Intersubjektivität gebunden und verändern sich bei jeder Weitergabe. Sie erfüllen mobilisierende, legitimierende und exkulpierende Funktionen im Unternehmen z. B. als Gründungs- oder identitätsbildende Mythen („woher wir kommen“, „warum wir so sind“), als Opfermythen („warum das schief gehen musste“) oder als didaktische Instrumente (best practice; lessons learned). Sie dienen etwa als Verstärker bei Erfolgen oder als Trostspender bei Misserfolgen, aber ihre permanente Weitergabe verstärkt auch die Fixierung des Teams an Erfolg bzw. Misserfolg.

In den Geschichten, die die Führungskräfte in der *Rhein-Main-Region* über ihre eigenen Kompetenzen erzählen, stehen „aktivistische“ Begriffe im Vordergrund: Eigendynamik, eigenständiges Arbeiten, eigene Entscheidungen. Im Kontext von Führung werden hauptsächlich Verben genannt wie schaffen, fördern, weitergeben, geben, vermitteln, reden, lassen, Perspektiven öffnen, erkennen, optimal einsetzen, gewährleisten, unterstützen. Adjektive sind z. B. sozial angemessen, leistungsorientiert. Dieses Selbstbild der Start-ups lässt sich als *Unterstützungsmodell* der Mitarbeiter charakterisieren. An der Umsetzung sind trotzdem Zweifel angebracht, fehlt es doch den Führungskräften oft an praktischer Personalentwicklungs- und Führungserfahrung. In *Berlin/Brandenburg* finden sich weitaus häufiger „dominante“ Begriffe wie delegieren, organisieren, auch mal autoritär sein, Durchsetzungsfähigkeit, Entscheidungen treffen, kontrollieren, im Sinne des Unternehmens anleiten, durchgreifen, Ziele setzen, Belohnung, Manipulation, führen ohne dass die Mitarbeiter es merken, daneben „positiv besetzte“ Verben wie vermitteln, klar definieren und kommunizieren, austauschen, motivieren, richtig einsetzen, mit anpacken, anleiten, reflektieren. Das Bild, das diese Geschichten zeichnen, lässt sich ohne Übertreibungen als *Fürsorge-gegen-Gehorsam-Modell* kennzeichnen.

Schlussfolgerungen für Training und Beratung

Der Zukauf von Kompetenzen in der Wachstumsphase von Start-ups bleibt stets riskant. Die schlechten Ergebnisse von Jobinter-

views, die nur eine geringe Validität aufweisen (Rosenstiel v. 2003, S. 192 ff.), oder gar von Rekrutierungsverfahren „aus dem Bauch heraus“ könnten durch Assessment Center oder ähnliche Instrumente erheblich verbessert werden, sofern es gelingt, diese zu niedrigen Kosten anzubieten und bedarfsgerecht bzw. profilspezifisch zu konfigurieren. Ähnlich gestaltet sich die Situation der internen Personalentwicklung bei der Beurteilung der Eignung und Entwicklungschancen von Nachwuchskräften, die durch Development Center optimiert werden könnte.

Da die Validität auch aufwändiger standardisierter Verfahren, die mit Eignungstests arbeiten, wohl immer noch weit unter 50 Prozent liegt, mithin der Grenznutzen gemessen an den entstehenden Kosten für Kleinunternehmen gering ist, liegt es nahe, nach weniger aufwändigen Verfahren zu suchen, die bessere Ergebnisse liefern als reine Jobinterviews bzw. Karrieregespräche und zugleich weniger Aufwand erfordern als Assessment Center, die mit teuren Testlizenzen arbeiten. Solche Rekrutierungs- und Personalentwicklungsinstrumente müssen unternehmens- und tätigkeitsspezifisch konfiguriert werden; d. h. auf ihre Standardisierung muss teilweise zugunsten des spezifischen Anwendungsbezugs verzichtet werden. Hierzu entwickelt das Team derzeit ein Modell eines Mini-Assessment- bzw. Development Centers, das auf folgender Vorgehensweise beruht:

- Durchführung eines halbtägigen Workshops zur Bildung von unternehmens- tätigkeitsspezifischen Profilen durch Auswahl von maximal acht bis zehn aus ca. 24 Kompetenzdimensionen, die sich in drei Gruppen gliedern (Energie/Motivation, Fähigkeit zum Aufbau von Sozialbeziehungen, Analysefähigkeit) – die fachlichen Kompetenzen stehen hierbei nicht im Vordergrund;
- Festlegung von Ausprägungsniveaus jeder Dimension und Zuordnung von beispielhaften (und beobachtbaren) Situationen zu diesen Ausprägungsniveaus;
- Zuordnung von Instrumenten, wobei jede Kompetenz durch mehrere Instrumente abgebildet werden soll und umgekehrt komplexe Aufgaben und Rollenspiele ein breites Spektrum von Kompetenzen abdecken – daneben können spezielle „Ein-Zweck-Tools“ zur Erfassung anwendungsspezifischer kognitiver Fähigkeiten bereitgehalten werden;
- Beobachterschulung durch das Beratungsteam, Durchführung des Assessment Centers bzw. Development Centers und Auswertung durch das Führungsteam.

Die Instrumente sollen die Führungsteams in die Lage versetzen, Aussagen über die Eignung und den optimalen Einsatzort von Mitarbeitern im Unternehmen bzw. über die Möglichkeiten der Weiterentwicklung ihres Profils zu erleichtern. Einzelne Elemente des Assessment bzw. Development Centers wurden bereits mit Erfolg getestet, so z. B. ein komplexes Rollenspiel, in dem die Übernahme eines Hotels durch ein neues Management simuliert wird, sowie Tools zum Testen von dispositiven Fähigkeiten bei knappen Ressourcen und einer Fülle von Constraints.

Schlussfolgerungen für die Ausbildung an der Hochschule

Hochschulen betrachten die Gründerausbildung in jüngster Zeit als eine ihrer Kernkompetenzen. Wenn sie in diesem Bereich erfolgreich sein wollen, müssen sie neben der Vermittlung von formalem Wissen und Managementtechniken verstärkt entrepreneuriale Orientierungsleistungen erbringen und erfolgreiche Rollenmodelle präsentieren. Es käme dabei eher darauf an, Studierende im Ideenentwicklungs- und Problemlösungsprozess situationsangemessen zu coachen als etwa Masterstudiengänge in Entrepreneurship aufzulegen. Von solchen Lernformen könnten auch Studierende profitieren, die später in kleinen und mittleren Unternehmen arbeiten, wo sie weitgehend auf sich allein gestellt sind. Niederländische Fachhochschulen können uns hier mit ihren Studiengängen für Mittelständlernachwuchs interessante Anregungen bieten. Einen Engpass wie fehlende Führungskompetenzen kann eine Hochschulausbildung kaum entschärfen. Derartige Kompetenzen müssen nach wie vor weitgehend im Arbeitsprozess erworben werden. Bezüglich der künftigen Mitarbeiter von Start-ups wäre es eine wichtige, bisher so gut wie gar nicht akzeptierte Aufgabe der Hochschulen, Ängste und Bedenken gegenüber einer Arbeitsaufnahme in „unsicheren“, wegen der geringen Verdienstchancen „unattraktiv“ erscheinenden Unternehmensformen abzubauen z. B. durch Praktikumsvermittlung von Studierenden in Start-ups. Allerdings ist die Hochschule selbst als großbetrieblicher und relativ bürokratisierter Lernort nicht prädestiniert dazu, den Wunsch nach selbstständigem Arbeiten in prekären, nicht großbetrieblichen Strukturen zu wecken.

Literatur

- Bruner, J.: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass. 1986
- Erpenbeck, J.; Heyse, V.: *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. edition QUEM, Band 10, Münster, New York, München, Berlin 1999
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart 2003
- Gabriel, Y.: *Storytelling in Organizations*. Oxford, New York 2000
- Gloor, A.: *Die AC-Methode*. Zürich 2002
- Grüner, H.; Steiner, M. (Hrsg.): *Personalmanagement in der Zeit nach der New Economy*. Künzelsau 2002
- North, D. C.: *Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften*, Band 76. Tübingen 1992
- Rosenstiel, L. v.: *Grundlagen der Organisationspsychologie*. Stuttgart 2003
- Schumpeter, J. A.: *The Theory of Economic Development*. Cambridge, Mass. 1934

Martina Voigt und Hans-Jürgen Weißbach

Schlüsselfaktoren für die lernförderliche Gestaltung des sozialen Umfelds

Erfahrungen aus der Begleitung von vier Gestaltungsprojekten

Der Potenzialerhalt Arbeitsloser und die Bewältigung des demografischen Wandels sind zwei Themenfelder, die im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ u. a. in vier Gestaltungsprojekten bearbeitet werden. Das breite Spektrum der Projektansätze verdeutlicht die Vielfalt und Komplexität der Lernmöglichkeiten außerhalb von Schule, Beruf und Weiterbildungseinrichtungen. Die Übersicht 1 veranschaulicht die Ansätze der geförderten Projekte.

Die Prognos AG hat im Zuge der Begleitung dieser Projekte in einer übergreifenden Perspektive die wichtigen Elemente für den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen im sozialen Umfeld herausgearbeitet. Die Leitfrage der Begleitung lautet: Welche Gestaltungsansätze und -elemente sind transferierbare Beispiele für eine aktive Mitgestaltung der sich verändernden Arbeitswelt und sollten in zukünftigen Praxisprojekten besondere Beachtung finden? Im Folgenden werden einige Schlaglichter auf die Erkenntnisse der Begleitung geworfen.

Erschließung neuer Lernorte

Ein wesentliches Ziel des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ist es, Wege zur Sicherung und Verbesserung der individuellen Selbstorganisationsfähigkeit und damit zum langfristigen Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit zu untersuchen. Dieses Ziel bekommt vor dem Hintergrund schnell wechselnder Anforderungen an die Erwerbsarbeit seine besondere Bedeutung. Hieraus entsteht die Notwendigkeit, neben Spezialwissen und formalen Qualifikatio-

nen auch die Basis des Wissens kontinuierlich zu verbreitern, methodische Fähigkeiten sowie soziale und personale Kompetenzen zu stärken.

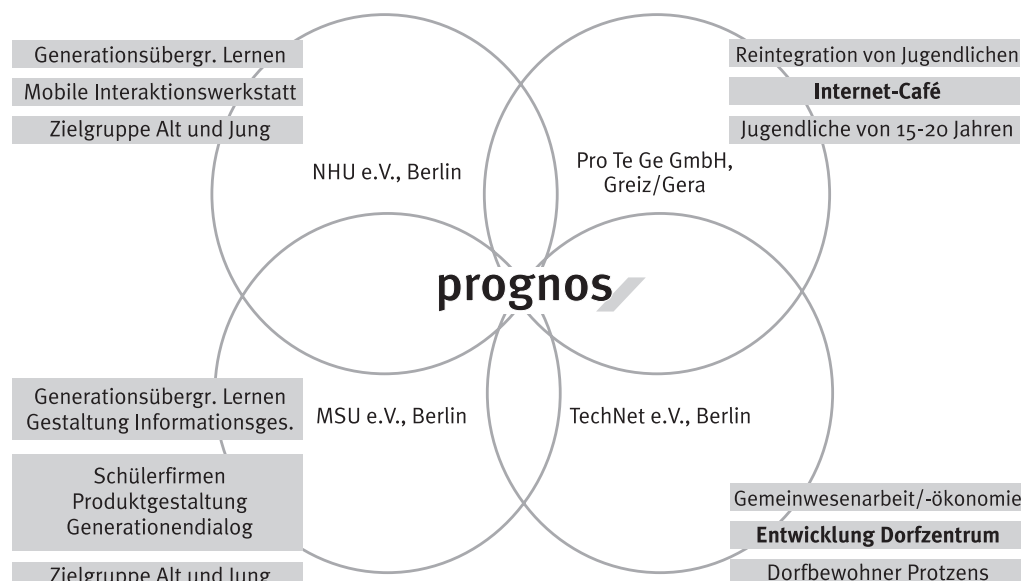
Neben dem institutionalisierten Lernen in Schulen, Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen und dem Lernen in der Arbeitswelt ist das soziale Umfeld prädestiniert, um solche Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben. Im sozialen Umfeld halten sich die Menschen auf, um Geselligkeit zu erleben, Neuigkeiten zu erfahren, ihren Hobbys nachzugehen, kreativ oder karitativ tätig zu sein etc. Kurzum: Das soziale Umfeld ist der Ort, an dem persönliche Interessen organisiert werden. Damit ist es sehr gut geeignet, um aus eigenem Antrieb Neues zu erlernen, es auch gleich auszuprobieren und so tätigkeitsbegleitend Methodisches und Faktisches aufzunehmen und zu entwickeln sowie Kompetenzen auszubauen.

Die Beobachtungen in allen vier Gestaltungsprojekten stützen die in den theoretischen Überlegungen erwartete Wirksamkeit von Lernprozessen im sozialen Umfeld und belegen damit den spezifischen Wert dieser Strategie als wichtige Ergänzung zur formalen und institutionalisierten Weiterbildung. Insbesondere bestätigen sie, dass im sozialen Umfeld lernförderliche Bedingungen geschaffen und Prozesse gestaltet werden können, wie es in formalen Lernsituationen kaum möglich ist:

- Mit formalen Angeboten der institutionalisierten Weiterbildung für Erwachsene wären die hier erreichten Zielgruppen (altersgemischte Gruppen, multiproblematische Jugendliche, Dorfgemeinschaften) in dieser alltags- und problemnahen und gleich-

Übersicht 1

Ansätze geförderter Projekte



zeitig entwicklungsorientierten Zusammensetzung kaum erreichbar gewesen.

- Die herkömmlichen Formen der Weiterbildung stoßen bei der Förderung von Kompetenzen, auf die es beim Erwerb und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit besonders ankommt, schnell an ihre Grenzen. In den Gestaltungsprojekten konnte dem gegenüber durch die Anknüpfung des Lernens an Tätigkeiten und durch die Unterstützung der individuellen Reflexionsarbeit im Zusammenhang mit diesen Tätigkeiten die Entwicklung der Selbstorganisationsfähigkeit spürbar gefördert werden.
- Die positiven Wirkungen der Gestaltungsarbeit hängen eng zusammen mit der alltagsnahen Themenauswahl, den Lernanlässen und den sich daraus ergebenden Motivationsstrukturen, die sich im sozialen Umfeld ergeben und aufgreifen lassen.

Entwicklung und Erprobung eines Instrumentariums

Wie kann das soziale Umfeld nun gezielt genutzt werden, um berufsrelevante Kompetenzen zu erwerben? Wie müssen Situationen beschaffen sein? Welche Instrumente können wie eingesetzt werden und welches ist die Rolle der Weiterbildner im sozialen Umfeld? Zur Beantwortung dieser Fragen musste ein Instrumentarium geschaffen und eine Methode entwickelt werden, die die systematische Sammlung und Auswertung von Daten und Informationen über Gestaltungsprozesse und -ergebnisse erlaubte.

Die Evaluation der Gestaltungsprojekte fand als formativer Prozess statt. Die Offenheit des Verfahrens hat explizite Vorteile bei der hier umzusetzenden Evaluation von laufenden Gestaltungsprojekten:

- Mit einer formativen Evaluierung kann im Sinne eines responsiven Verfahrens auf die Interessenlagen relevanter Beteiligter reagiert werden. Es kann auf Vorstellungen über wichtige Fragestellungen, akzeptierte Erhebungsmethoden und Informationswege eingegangen werden.
- Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, Evaluationsergebnisse frühzeitig in die Gestaltungsprojekte zurückzuspielen und da-

mit Gelegenheit zur produktiven Verwertung dieser Ergebnisse im laufenden Entwicklungs- und Gestaltungsprozess zu geben.

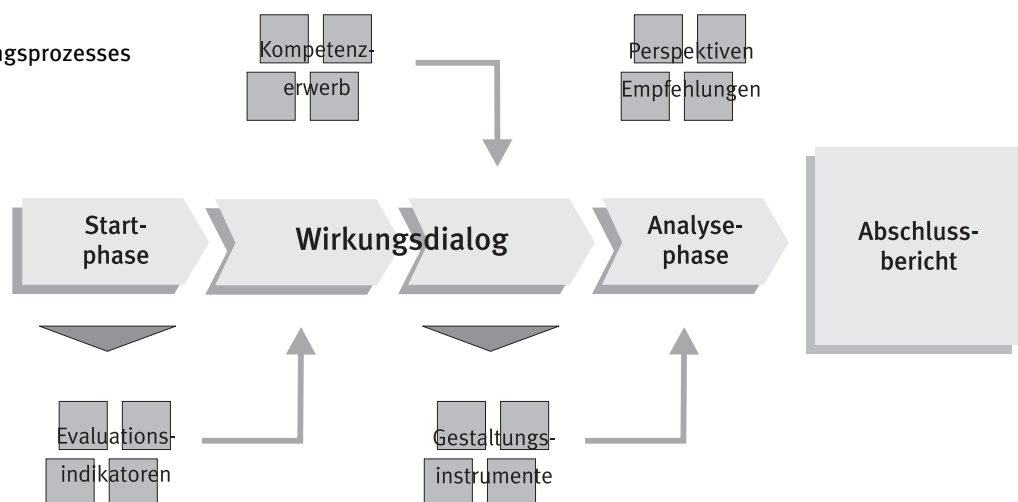
Die Evaluation trägt somit zur Steuerung, Selbstevaluation und Qualitätssicherung der Gestaltungsprojekte bei. Gleichzeitig rückt sie die Evaluatoren in eine Doppelrolle: Einerseits müssen Projektergebnisse neutral erfasst und bewertet werden, andererseits wird durch die Rückkopplung der gewonnenen Erkenntnisse Einfluss auf die Projektgestaltung genommen. Dieser Widerspruch wird bewusst in Kauf genommen und lässt sich im vorliegenden Fall dadurch rechtfertigen, dass es sich bei den zu evaluierenden Projekten um Modelle handelt, die in einem breit angelegten Suchprozess eingebettet, erprobt und verbessert werden. Oberstes Primat für die Evaluatoren ist es dabei, das Untersuchungsfeld nicht negativ zu beeinflussen und die Beziehung zwischen den Projektverantwortlichen und den Zielgruppen nicht zu stören.

Bei der Gestaltung des Evaluationsprozesses bestehen die wesentlichen Aufgaben für das Evaluatorenteam zum einen in der Entwicklung von Wirkungsindikatoren und Instrumenten zu ihrer kontinuierlichen Erhebung im Projektverlauf und zum anderen in der Strukturierung und Moderation eines kontinuierlichen Dialogprozesses mit den Gestaltungsprojekten. Der Evaluierungsprozess lässt sich, wie die Übersicht 2 zeigt, in die drei Arbeitsphasen Kick-off, operative Phase (Wirkungsdialog) und Analysephase gliedern.

In der Kick-off-Phase sind die grundlegenden Fragen zu klären, wie sich die Wirkung von Modellen zur außerberuflichen Kompetenzentwicklung feststellen und ihr Erfolg im Projektverlauf bewerten lässt. Das Ziel dieses Abschnitts ist die Erarbeitung eines Leitfadens mit Evaluierungsindikatoren, die den weiteren Gang der Untersuchung inhaltlich strukturieren.

In der operativen Phase des Wirkungsdialogs begleitete Prognos die Modellprojekte bei der Umsetzung ihrer Vorhaben. Die Themenschwerpunkte der Begleitung wurden in Zusammenarbeit mit den Gestaltungsprojekten entsprechend ihres Beratungsbedarfs fest-

Übersicht 2
Arbeitsphasen des Evaluierungsprozesses



gelegt. Prognos stand den Gestaltungsprojekten zur Verfügung, um ihnen bei der eigenen Schwachstellenanalyse behilflich zu sein und zur Qualitätssicherung im Projektverlauf beizutragen. Die operative Phase war somit durch einen intensiven Dialog über Wirkungen und Hemmnisse der Projekte gekennzeichnet.

In der dritten, der Analysephase, wurden die Modellprojekte anhand der in der Kick-off-Phase festgelegten und fortlaufend bearbeiteten und erhobenen Evaluationsindikatoren abschließend auf ihre Wirkung hin untersucht und die Ergebnisse dokumentiert. Wichtig für die Analyse war dabei, das Erreichen oder Nichterreichen anvisierter Ziele mit den Gestaltungsprozessen in Verbindung zu bringen und so wichtige Hinweise für Erfolg oder Hemmnisse zu erhalten. Weiterhin kam es darauf an, aus einer projektübergreifenden Perspektive darüber hinaus verallgemeinerbare Erkenntnisse aus den Projekten herauszuziehen und Handlungsempfehlungen bezüglich der zukünftigen Förderung und Verbreitung von Modellen zur außerberuflichen Kompetenzentwicklung zu formulieren.

Im Einzelnen ergaben sich bei der Durchführung dieser drei Arbeitsphasen die in Übersicht 3 dargestellten Meilensteine.

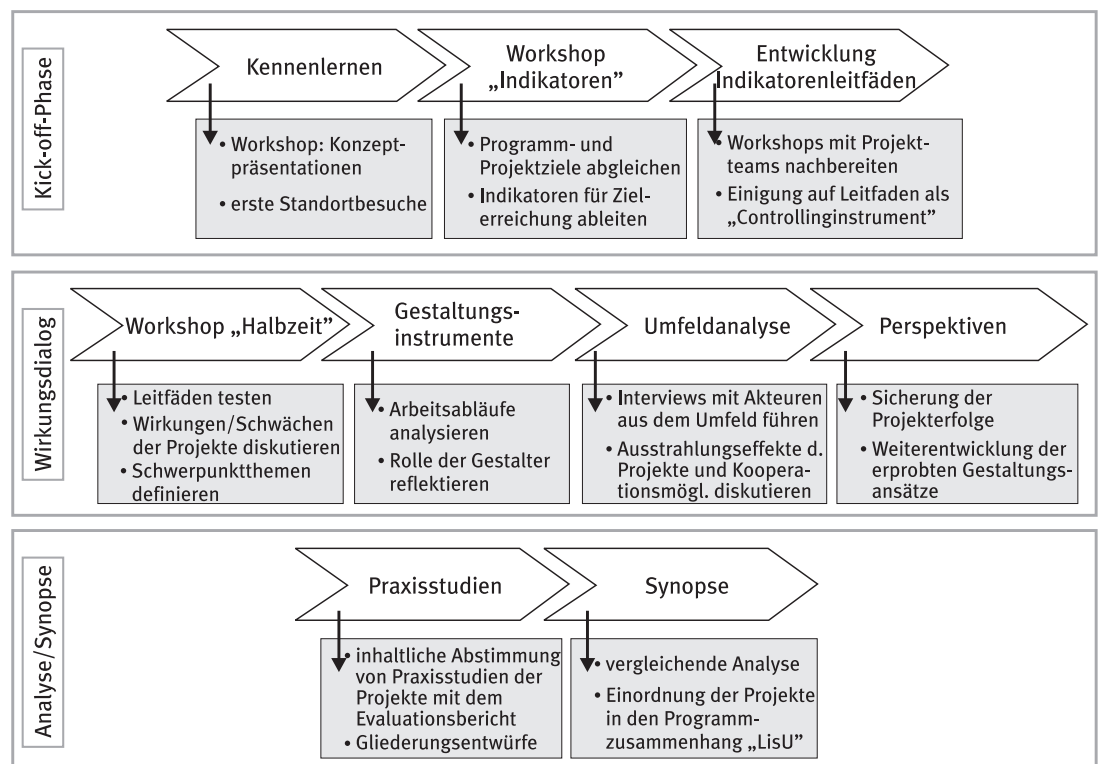
Im Sinne einer Good-Practice-Analyse gilt es, neben der individuellen Begleitung der Gestaltungsprojekte, aus den diversen Ansätzen Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Gestaltungsarbeit zu identifizieren und damit einen Beitrag zum zielgerichteten methodischen Handeln in diesem spezifischen Bereich der Erwachsenenbildung zu leisten. Hierbei stellen sich die folgenden Themenfelder als besonders wichtig heraus: Gestaltung einer spezifischen Lernsituation, Gestaltungsinstrumente und lernende Organisation.

Von der Vermittlung zur Ermöglichung

Die Gestaltungsarbeit zeigte, dass die spezifischen Lernsituationen bei den Projektteilnehmern besonders dann zu positiven Entwicklungen führen, wenn sie Alltagsbezüge aufweisen. Damit ist gemeint, dass sich die Handelnden in den Projekten mit Sachverhalten auseinandersetzen, die ihre Relevanz aus der unmittelbaren alltäglichen Lebensführung der Beteiligten gewinnen bzw. eng mit Alltagsabläufen verbunden sind. Mit der Anknüpfung an Alltagsbezüge geht beim Lernen im sozialen Umfeld oftmals einher, dass die Teilnehmer bereits vor der Initiierung der Projekte die gleiche Lebenswelt miteinander teilten, sei es als Schulklasse, als Dorfbewohner, als Angehörige einer Jugendszene o. Ä. Bei den Projektteilnehmern handelt es sich daher um natürliche Gruppen. Diese sind zentraler Bestandteil von Lernprozessen im sozialen Umfeld, denn hier geht es nicht um die individuelle Aneignung eines vorgefertigten Lernstoffs, sondern um die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich verteiltem Wissen und um den Aufbau bzw. die Nutzung von neuen, personenübergreifenden Wissensstrukturen. Individuelles Lernen ist daher sehr stark an Kommunikationsprozesse in Gruppen und an die direkte Auseinandersetzung von Person zu Person gebunden. Der wichtige Beitrag der Projekte ist es, neue Impulse für das Gemeinschaftsleben oder -erleben zu setzen. Dies geschieht nicht zuletzt über die Schaffung neuer, regelmäßiger Bezugspunkte (Personen, Zeitpunkte, Räume), die den Gruppenmitgliedern zur Verfügung stehen und über die sich die bestehenden sozialen Beziehungen vertiefen und neue aufbauen können.

Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang die im sozialen

Übersicht 3
Meilensteine bei der Durchführung der Arbeitsphasen



Umfeld gegebene Freiwilligkeit des Engagements und das große Ausmaß an Zeitsouveränität, über das Teilnehmer verfügen und das ja auch ein wesentliches Merkmal von non-formalen Lernprozessen ist. Hierdurch können Intensität und Zeitpunkt der Projektaktivitäten mit Aufgaben in anderen Lebensbereichen abgestimmt werden. Durch sie kann aber auch eine kontinuierliche Projektarbeit erschwert und eine Gruppendynamik gebremst werden. Ein Problem stellt insbesondere die Wahrnehmung der gegebenen Ausstiegsoption durch die Teilnehmer dar. Neben der gewünschten Fluktuation, z. B. aufgrund einer erfolgreichen Vermittlung von Teilnehmern auf den ersten Arbeitsmarkt oder ihres altersbedingten Ausscheidens aus einem Schülerprojekt, stellt der spontane Teilnahmeabbruch die Projektleitungen immer wieder vor Probleme. Gründe für das Aussteigen waren in den begleiteten Projekten in der Regel darin zu suchen, dass die Teilnehmer nicht „ihren Platz“ fanden, an dem sie sich ihren Interessen und Zielen entsprechend einbringen konnten. Dies führte zu nachlassender Teilnahmebereitschaft und zu der individuell nachvollziehbaren Entscheidung, die Priorität für das eigene (Freizeit-)Engagement anders zu setzen. Für die Gestalter stellten sich daraufhin die Fragen, wie die Interessen Einzelner und die Ziele der Prozessgestaltung im Konfliktfall in Übereinstimmung zu bringen sind und wo der Grad zwischen individueller Förderung und Verantwortung für den Gruppenprozess verläuft.

Durch die starke Anbindung der Lernsituationen an die Lebensführung der Projektteilnehmer ist die Einstiegshürde in die Projekte sehr niedrig und informell gehalten. Jeder, der sich angesprochen fühlt, kann Zugang zu den Projekten bekommen. In diesem Sinn sind die Angebote vorwissen- und statusunabhängig, die Akteure treten sich gleichberechtigt als Erfahrungsträger in einer bestimmten Angelegenheit gegenüber. Hierin besteht ein wesentliches Merkmal aller vorgefundenen Lernsituationen. Statusunterschiede, die vom Alter oder der beruflichen Stellung der Teilnehmer herrühren, sind von nachrangiger Bedeutung. Diese Hierarchielosigkeit erleichtert die Entstehung einer toleranten, kooperativen und freundlichen Atmosphäre. Die Scheu der Teilnehmer vor der Übernahme von Verantwortung schwindet, weil die Gefahr des Scheiterns und eine damit einhergehende negative Sanktionierung gering bewertet werden. Für die Gestaltungsarbeit lässt sich hieraus die Konsequenz ziehen, dass die Öffnung von Möglichkeitsräumen, die von den Teilnehmern gestaltet und durch die sie zum ausdauernden Tätigsein animiert werden können, von großer Wichtigkeit ist. Hierbei bieten ganzheitliche Handlungszusammenhänge die beste Voraussetzung für die Motivation der Teilnehmer. In den Lernprozess sollten sowohl entwickelnde als auch gestaltende, umsetzungsorientierte und reflektierende Elemente integriert sein. Er sollte Problemlagen nicht punktuell aufgreifen, sondern sie in einen Zusammenhang mit der sozialen Umwelt setzen. Mit der Verknüpfung verschiedener Tätigkeitsbereiche und -orte können Bezüge hergestellt werden, die realitätsnah sind und die den Projektteilnehmern ein Bewusstsein für komplexe Gesamtzusammenhänge vermitteln. Weiterhin entsteht die Möglichkeit, sich entsprechend den

persönlichen Interessen und Dispositionen in diese Zusammenhänge einbringen und Teilaufgaben übernehmen zu können, denen sich die Teilnehmer gewachsen fühlen, für die sie Verantwortung übernehmen und an denen sie wachsen können.

Auf der Grundlage der in den Gestaltungsprojekten gemachten Erfahrungen kann ferner festgestellt werden, dass es bei der Auswahl und dem Einsatz von Gestaltungsinstrumenten für den außerberuflichen Kompetenzerwerb das strategische Ziel sein muss, die Reflexionsarbeit in den Projekten zu unterstützen. In selbst organisierten Lernprozessen bzw. solchen, die der Entwicklung von Selbstorganisationsfähigkeiten dienlich sind, stellt die Reflexionsarbeit ein zentrales Instrument dar. Dabei geht es um die Möglichkeit, unbewusst stattfindende Lernprozesse ins Bewusstsein der Teilnehmer zu heben. Die reflexive Vergegenwärtigung von Lernprozessen ist wiederum nötig, um bei den Projektteilnehmern kognitives Lernen in Gang zu setzen. Im Hinblick auf das Lernen in Gruppen hilft es, Kommunikations- und Interaktionsprozesse zu klären, Orientierung in Entscheidungsprozessen zu geben und die gemeinsamen Aktivitäten zu beleben. Als gestalterisches Instrument ist die Reflexionsarbeit von daher in allen Projekten stark ausgeprägt. Die Wahl der Gestaltungsinstrumente ist hierauf abgestellt, sei es in Form von spielerischen Instrumenten der Inszenierung und Verfremdung oder von formalen Instrumenten wie verschriftlichten Förderplänen, aber auch durch die Anwendung von Moderationstechniken in Gruppentreffen.

Dem Gestalter fällt hierbei die Rolle des Katalysators für Kommunikationsprozesse zu, der die offene Kommunikation unter den Teilnehmern möglich macht und Hemmschwellen überwinden hilft, ohne selbst zum „Vorturner“, Animateur oder Lehrer zu werden. Im Zusammenhang damit ist festzustellen, dass beim Lernen im sozialen Umfeld auch ein neues Kompetenzprofil für diejenigen entsteht, die Lernprozesse initiieren und begleiten. So wurden den Projektteams im Wesentlichen kommunikative und moderierende Fähigkeiten abverlangt, durch die sie es den Teilnehmern erleichterten, ihre Bedürfnisse und auch ihre Handlungsressourcen selber einzuschätzen und hierüber zu kommunizieren. Um bei den Projektteilnehmern selbst gesteuerte Lernprozesse in Gang zu setzen, bestand die Rolle der Gestalter also darin, kommunikative Anlässe zu schaffen und zur Reflexion anzuregen. Ihre Funktion knüpft sich eher an initiiierende, beratende, unterstützende, moderierende oder beobachtende Tätigkeiten als an vermittelnde, die in formalen Lernsituationen dominierend sind. Sie mussten Probleme und Sachverhalte strukturieren und wirkten als Impulsgeber, nicht als Korrektoren. Für das professionelle Planen, Gestalten und Implementieren selbst gesteuerten Lernens im sozialen Umfeld bedeutet dies, dass die bestehenden erwachsenenpädagogischen Berufsbilder sich dementsprechend anpassen müssen. Dies bestätigen auch die Erfahrungen in einigen der begleiteten Projekte. So war es insbesondere in den Teamsitzungen der Gestalter immer wieder ein zentrales Thema, die eigene Handlungsorientierung zu überprüfen, die urteilsbasierte Vermittlung von Werthaltungen zu hinter-

fragen, sich die eigenen Zielvorstellungen für die jeweiligen Projekte zu vergegenwärtigen und sich ggf. zurückzunehmen und in die Dynamik des Gruppenprozesses einzufinden. Es galt immer wieder, die Lernprozesse und nicht ein wünschenswertes Ergebnis in den Mittelpunkt der Gestaltungsarbeit zu rücken.

Als ein wesentliches Instrument für die Gestaltungsarbeit in den Projekten stellte sich die Auswahl eindeutiger Kristallisationspunkte heraus. Damit sind Orte oder Themengebiete gemeint, an denen sich die Interessen der Projektteilnehmer festmachen. Die Kristallisationskerne zeichnen sich dadurch aus, dass sie Gemeinsamkeiten betonen, Motivation schaffen, Sinn stiften, Spaß machen sowie Chancen und Perspektiven für eine kontinuierliche Erschließung von Tätigkeitsfeldern eröffnen. Sie stellen in diesem Sinne einen Stimulus für Lernprozesse dar, indem sie die Teilnehmer in den Projekten zunächst zum Mitmachen und dann zum eigenständigen Handeln anregen. Beispielhaft seien hier aus den Gestaltungsprojekten das Internet-Café, das Dorfzentrum, das Theaterspielen oder auch der PC mit seinen vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten genannt. Die Beobachtungen in den Projekten können auch dahingehend zusammengefasst werden, dass sich die Teilnehmer durch die Erschließung von Tätigkeitsfeldern und das Ausprobieren von Tätigkeiten in aktiven Situationen erleben und so die Gelegenheit erhalten, eigene Fähigkeiten und Grenzen direkt zu erfahren und neues Erfahrungswissen zu generieren. Die Tätigkeiten in den Projekten werden gleichsam zum Auslöser für die Nutzung des bereits vorhandenen Erfahrungswissens der Projektteilnehmer und für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen. Sie ermöglichen es den Projektteilnehmern, aus der Praxis heraus zu reflektieren, ob sie Ziele erreichen und ob sie sich in der betreffenden Situation wohl fühlen.

Spezifisches Transferpotenzial in die Erwerbsarbeit

Die volkswirtschaftlichen Impulse, die z. B. vom Ehrenamt in der freien Wohlfahrtspflege, in Vereinen, Stiftungen etc. ausgehen, werden nicht zuletzt aus wohlfahrtsökonomischer Sicht gepriesen. Doch wie wirkt sich der Tätigkeitsmix aus Bürgerengagement, Eigenarbeit und Ehrenamt auf die persönliche Erwerbssituation der Beteiligten aus? Hiermit drängt sich die Frage nach der Transferierbarkeit des Gelernten in andere Tätigkeitszusammenhänge und insbesondere in die Arbeitswelt auf.

Aufgrund der in den Gestaltungsprojekten gesammelten Erfahrungen kann festgestellt werden, dass sich die dort ausgeführten Tätigkeiten nicht immer unmittelbar im Erwerbsleben wiederfinden, dass die Projektteilnehmer aber durchaus Praxiserfahrungen in (unbezahlten) Tätigkeitsfeldern machen konnten, denen konkrete Stellen-, Qualifikations- oder Kompetenzprofile zugrunde lagen. Die Gestaltungsprojekte boten den Teilnehmern die Möglichkeit, diese Tätigkeiten zunächst ohne ökonomischen Verwertungsdruck auszuprobieren und dadurch zu lernen – und zwar inhaltlich, metho-

disch oder sozial – und dann ggf. eine an den individuellen Interessen und Fähigkeiten orientierte Berufswahl zu treffen. Der aufgrund der Anforderungsprofile durchaus berufsähnliche oder berufsvorbereitende Charakter der Tätigkeiten wird besonders bei der Aneignung von Managementkompetenzen verdeutlicht. Darüber hinaus boten die Projekte auch unmittelbare Ansatzpunkte für die Schaffung neuer Erwerbsarbeitsplätze, so dass das Handeln in den Gestaltungsprojekten auch unmittelbaren Einfluss auf die Erwerbssituation der Beteiligten haben konnte. Dies geschah z. B. dann, wenn aus den Themen im sozialen Umfeld ein Einkommenspotenzial entstand bzw. wenn wirtschaftlich sich selbst tragende Projektstrukturen entwickelt werden mussten, um sich von öffentlichen oder privaten Zuwendungen unabhängig zu machen und die neu entwickelten Handlungszusammenhänge gestalten zu können.

Modellprojekte im Kontext der Gestaltung regionaler Lernräume

Das spezifische Charakteristikum der Modellprojekte zum Lernen im sozialen Umfeld liegt darin, dass sich die für die Lernbereitschaft und -öffnung unverzichtbare Motivation bei den Teilnehmern unmittelbar aus dem Tätigkeitsfeld und dem dort herrschenden sozialen Kontext ergibt. Die konkret verfolgten Tätigkeitsinhalte sind ein verständliches Mittel für den eigentlichen, eher abstrakten und schwerer nachvollziehbaren Zweck der Bildungsmaßnahmen, nämlich die Teilnehmer beim Erhalt oder der Steigerung ihrer Beschäftigungsfähigkeit auch außerhalb des sozialen Umfelds zu unterstützen.

Das zentrale Ziel des LisU-Konzepts, der Erhalt bzw. die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit der Teilnehmer, lässt sich umso leichter erreichen, je stärker in den Projekten das regionale institutionelle und Arbeitsmarktumfeld einbezogen wird. Dies gilt zum einen für die Projektkonzeption, durch die die Teilnehmer so gefördert werden, dass sie sich in dem für sie relevanten Arbeitsmarktumfeld (z. B. Arbeitsverwaltung, Arbeitsvermittlung, Betriebe, Suche nach Selbständigkeit) eigenständig bewegen, Hilfestellungen nutzen und Gelegenheiten ergreifen können. Es gilt zum anderen auch für die Art der Projektdurchführung: Durch die frühzeitige Vernetzung mit dem regionalen Umfeld (z. B. Öffentlichkeitsarbeit, persönliche Kontakte, Kooperation) gilt es, dort die vorhandenen Ressourcen zu mobilisieren und die notwendige Anerkennung für die Bildungsarbeit zu erreichen, um damit schon im Vorfeld den Teilnehmern „die Türen zu öffnen“, durch die sie dann eigenständig gehen können. Die begleiteten Modellvorhaben zeigen bereits deutlich auf, welche Ausstrahlungseffekte auch von relativ kleinen Interventionen ausgehen und zu einer lernförderlichen Gestaltung regionaler Räume beitragen können. Dieses Potenzial sollte bei der zukünftigen Förderung von Modellvorhaben zum außerberuflichen Kompetenzerwerb weiter genutzt und ausgebaut werden.

Andreas Heimer