

Qualität der Personalförderung - Grundlagen für Praxislösungen

Dr. Tobias Büser



Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	2
2 Handlungskompetenzen - die zentrale Kategorie der Personalförderung.....	3
3 Qualität des Lernprozesses in der Personalförderung	5
4 Die Ermittlung von Soll-Handlungskompetenzen - ein angelsächsischer Ansatz .	8
5 Zusammenfassung.....	11
Literatur	13

1 Einleitung

Personalförderung beschreibt die Summe der lernunterstützenden und -fördernden Maßnahmen in Unternehmen, welche die praktischen Handlungskompetenzen der Mitarbeiter entwickeln und stärken. Die Personalförderung ist eine der drei Säulen der Personalentwicklung. Die Personalentwicklung insgesamt umfasst neben der Personalförderung zweitens noch die Personalbildung, d. h. die Begründung, den Erhalt und die Erweiterung von kognitivem Wissen, und drittens die gezielte Gestaltung von lernunterstützenden Arbeitsstrukturen (Müller-Vorbrüggen 2006, S. 7-9). Der Ansatz der Personalförderung wurde notwendig durch die Einsicht, dass die klassische Vermittlung von kognitivem Wissen noch keine praktische Handlungskompetenz sichert. Das Ziel von Personalentwicklung in Unternehmen ist jedoch die praktische Handlungskompetenz, denn erst der kompetent handelnde Mitarbeiter sichert die Wertschöpfung für Unternehmen (Bröckermann/Müller-Vorbrüggen 2006, VI). Daher ist in Unternehmen die Personalförderung von zentraler Bedeutung.

Die Qualität von Personalförderung besteht in der Frage in wie weit es gelingt, an allen Stellen im Unternehmen bei den dort eingesetzten Mitarbeitern für die jeweils notwendigen Handlungskompetenzen zu sorgen. Dafür müssen im Unternehmen einige Voraussetzungen gegeben sein, d. h.

- notwendig sind klare Definitionen von Aufgaben bzw. Stellenbeschreibungen sowie eindeutig definierte und kommunizierte Ziele, die sich an der Unternehmensstrategie orientieren,
- damit die jeweiligen Anforderungen an die Mitarbeiter an ihrem Arbeitsplatz ermittelbar sind.
- Aus den Anforderungen können die geforderten Handlungskompetenzen abgeleitet werden, die durch Maßnahmen der Personalförderung erreicht werden können.
- Zudem müssen die angrenzenden Instrumente wie Nachfolgeplanung, Personalbeschaffung, Karrierewege, Mitarbeitergespräche usw. auf die Personalförderung abgestimmt sein.

Um auf dieser Grundlage Qualität in der Personalförderung erreichen zu können, müssen

- die Verantwortlichen der Personalförderung ein klares Verständnis von ihren Zielen und Aufgaben haben.
- die Verantwortlichen der Personalförderung selbst über die notwendigen Kompetenzen verfügen.
- die Verantwortlichen hochwertige Lernprozesse organisieren und durchführen können.

Wie all dies praktisch gelingen kann, ist in diesem Band im nachfolgenden Beitrag von Steinert am Beispiel der Deutschen Leasing AG beschrieben. Auch Qualitätskonzepte der Personalentwicklung wie EFQM oder ISO 9001 ff. folgen im Großen und Ganzen diesen Kategorien (Töpper/Hartmann 2006). Auf den ersten Blick scheint somit das Thema Qualität von Personalförderung klar und eindeutig. Doch zeigt die Praxis, dass die Anwendung von standardisierten Qualitätsschemata nicht automatisch zu Qualität führt. Woran liegt das?

Hier kann die theoretische Reflexion helfen. Nachfolgend werden die allgemeinen Voraussetzungen und drei zentrale Begriffe von Qualität und Personalförderung mit Hilfe von Theorie reflektiert. Ein tiefer gehendes Verständnis der zentralen Kategorien „Handlungskompetenz“, „hochwertiger Lernprozess“ und „Kompetenzmodelle/Ziele der Personalförderung“ führt zu ihrer richtigen Anwendung und Umsetzung in der Praxis, was zu Qualität führt. Ziel des Beitrags ist, den Lesern einen reflektierten Hintergrund anzubieten, vom dem aus die praktischen Instrumente der Personalförderung eingeschätzt werden

können. Die Instrumente selbst und deren Anwendung werden angesprochen, aber nicht ausführlich beschrieben, denn das sprengt den Rahmen dieses Beitrags und die Instrumente wurden an anderer Stelle bereits umfassend vorgestellt (Bröckermann/Müller-Vorbrüggen 2006, S. 229-372). Auch die praktische Anwendung von Instrumenten der Personalförderung im Zusammenhang mit Qualität wird an anderer Stelle erschöpfend dargelegt (s. Steinert 2007, in diesem Band).

Es soll in diesem Beitrag jedoch klar werden, was Qualität der Personalförderung an sich ausmacht und wann, wie und warum es sinnvoll ist, bestimmte Instrumente einzusetzen. Nach der nachfolgenden Lektüre sollte ein Verständnis bestehen, dass Qualität der Personalförderung nicht durch ein festgesetztes Schema erreicht werden kann, sondern je nach vorliegender Situation individuell zusammengestellt werden muss.

2 Handlungskompetenzen – die zentrale Kategorie der Personalförderung

Die zentrale Kategorie zur Abgrenzung von Personalbildung und Personalförderung ist der Begriff der Handlungskompetenzen (Bröckermann/Müller-Vorbrüggen 2006, VI). Hier soll nachfolgend aufgezeigt werden, dass Handlungskompetenz nur durch eine Kombination von explizitem und implizitem Wissen erreichbar ist.

Handlungskompetenz wird üblicherweise mit dem Modell der vollständigen Handlung beschrieben. Eine vollständige Handlung besteht aus fünf Schritten (Sonntag 1996, S. 60 – 62):

1. Zielbildung/Orientierung/Situationsanalyse;
2. Handlungsplanung/Suche von Handlungsalternativen;
3. Handlungsvollzug;
4. Handlungskontrolle/Bewertung der Handlungsergebnisse;
5. Reflexion.

Die fünf Schritte einer vollständigen Handlung vermitteln ein Bild kognitiv gesteuerten und reflektierten Handelns. Die vollständige Handlung hat jedoch eher den Charakter eines idealen Modells, denn tatsächlich ist bei Handlungen im Alltag zu beobachten, dass einzelne Schritte übersprungen werden bzw. unbewusst geschehen. Um Handlungen und Handlungskompetenz realistisch und theoretisch fundiert beschreiben zu können, müssen daher zwei Erweiterungen vorgenommen werden:

- Menschen handeln in großem Umfang unbewusst. Dies wird nachfolgend diskutiert durch die Abgrenzung von implizitem und explizitem Wissen.
- Kognitives Wissen, das in klassischen Ausbildungsgängen erworben wird und in diesem Beitrag weitgehend mit dem Begriff „Personalbildung“ gleichgesetzt wird, sichert keinen Handlungserfolg im beruflichen Alltag. Dies wird unten erläutert durch das Modell der „emotionalen Intelligenz“ und vom impliziten und expliziten Wissen.

Beide Themenfelder sind miteinander verknüpft, da der Ansatz emotionaler Intelligenz die Qualität und die Erfolgsfaktoren von unbewusstem Handeln thematisiert.

Ausgangspunkt zum Thema der emotionalen Intelligenz sind empirische Langzeituntersuchungen zum Zusammenhang von klassischer Schul- bzw. Hochschulausbildung und beruflichem Erfolg bzw. Lebenserfolg. Es konnte nachgewiesen werden, dass hervorragende Schul- und Hochschulleistungen, die überwiegend rational-kognitive Kompetenzen messen, nur sehr bedingt sich in beruflichem Erfolg niederschlagen (Goleman 1996, S. 55-57). Folglich mussten andere Handlungskompetenzen für den Erfolg stehen, was letztlich zum Ansatz der emotionalen Intelligenz führte, der neben der kognitiven Kompetenz die Sozialkompetenzen und Persönlichkeitskompetenzen betont. Auch

Unternehmen selbst sehen bei der Personalbeschaffung die Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen als die wichtigsten Kompetenzen an, wie umfassende empirische Studien zeigen (Fleps/Büser 2002, S. 39ff.).

Grundlage des Ansatzes zur emotionalen Intelligenz ist die Einsicht der Hirnforschung, dass das Gehirn zwei grundsätzlich unterschiedliche Funktionsweisen der Informationsverarbeitung aufweist. Wahrgenommene Informationen werden für gewöhnlich zunächst zu den Präfrontallappen geleitet, einem Teil des Neokortex direkt hinter der Stirn. Der Neokortex ist für kognitive Prozesse zuständig. Wenn emotionale Reaktionen situativ angebracht sind, dann geben die Präfrontallappen Meldung an den Mandelkern. Der Mandelkern ist Bestandteil des limbischen Systems, einer entwicklungshistorisch alten Hirnregion, die sich ringförmig um den noch älteren Hirnstamm (zuständig für grundlegende Körperfunktionen) legt. Das limbische System ist das Zentrum der emotionalen Reaktionen. In Ausnahmesituationen nehmen die Informationen einen anderen Weg: Die Signale gehen direkt an den Mandelkern im limbischen System und der Neokortex wird ausgeschlossen. Diese „Abkürzung“ war im Laufe der Evolution von großem Wert, da Menschen ohne die Verzögerung des Neokortex reagieren konnten. So kann ein Mensch beispielsweise, getrieben durch den Mandelkern, zur Seite springen, wenn er aus dem Augenwinkel eine Schlange erblickt. Eine kognitive Prüfung durch den Neokortex, die weit mehr Zeit in Anspruch nimmt, kann anschließend Aufschluss geben, ob es sich tatsächlich um eine Schlange oder lediglich um ein zusammengerolltes Seil handelt (Goleman 1996, S. 35-38). Ein Mensch verfügt demnach über Emotionale Intelligenz, wenn er in der Lage ist, den Emotionen, die den „abgekürzten Weg“ ohne kognitive Prüfung gegangen sind, aus dem limbischen System zu vertrauen und spontan angemessen danach zu handeln. Weiterhin soll die Fähigkeit bestehen, die Emotionen kognitiv erkennen und reflektieren zu können. Zudem verfügt er über die Fähigkeit, angemessen zu handeln im Zusammenspiel mit den Werten, Stimmungen, Erwartungen und Interessen der Gemeinschaft, in der er sich bewegt (Goleman/Boyatzis/McKee 2002, S. 19-38).

Der Ansatz der emotionalen Intelligenz führt zur Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen. Beide Ansätze haben gemeinsam, dass sie eine Unterscheidung machen zwischen bewusstem und unbewusstem Handeln. Der Ansatz der emotionalen Intelligenz birgt viele erhellende Grundlagen und Ergebnisse, beschränkt sich aber auf Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen. Handlungskompetenz in Unternehmen verlangt jedoch neben Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen auch Fach – und Methodenkompetenzen (Fleps/Büser 2002). Da im Ansatz von explizitem und implizitem Wissen alle vier Arten von Handlungskompetenzen (Fach-, Methoden-, Persönlichkeits-, Sozialkompetenzen) enthalten sind, ist er für das Thema Personalförderung eine geeignete Grundlage.

Explizites Wissen kann in Zeichen, Sprache, Ton und Schrift ausgedrückt werden und ist dem Menschen als Verstandeswissen im Bewusstsein verfügbar. Aber kann jeder, der beispielsweise eine Vorlesung mit dem Titel „Erfolgreiche Unternehmensführung“ mit einer ausgezeichneten Note in der Abschlussklausur absolviert hat (vermitteltes Fachwissen) auch tatsächlich ein Unternehmen erfolgreich führen (Handlungskompetenz)? Wäre dies zutreffend, dann gäbe es vermutlich weltweit keine Unternehmenspleiten mehr. Explizites Wissen wird in der Literatur daher häufig als „träges“ Wissen bezeichnet, denn das kognitive Wissen allein über eine Sache sichert noch keine Handlungskompetenz in der Praxis (Sonntag 1996, S. 60 - 62). Dabei sollte explizites Wissen in keiner Weise abgewertet werden, es ist wichtige Voraussetzung für viele Schritte einer qualitativ hochwertigen vollständigen Handlung, beispielsweise bei der Handlungsplanung, Kontrolle und Reflexion. Im Unternehmen ist explizites Wissen beispielsweise in hohem Maße bei Mitarbeitern gefragt, die mit der Analyse und der strategischen und operativen Planung zu tun haben (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 71 ff.).

Der Schritt vom (expliziten) kognitiven Wissen zur vollständigen Handlungskompetenz liegt in der Hinzunahme von implizitem Wissen (Neuweg 1999, S. 12 - 23). Implizites Wissen ist nur teilweise oder gar nicht bewusst. Ein anschauliches Beispiel ist Fahrradfahren. Kaum ein Mensch wird ununterbrochen „linkes Bein drücken, rechtes Bein drücken usw.“ denken, wenn er Fahrrad fährt und wird zudem kaum rational und bewusst erklären können, warum man dabei nicht umfällt. Dennoch besitzen viele Menschen die praktische Handlungskompetenz, Fahrrad zu fahren. Auch die tägliche Arbeit in Unternehmen ist maßgeblich durch implizites Wissen geprägt. Ein Spitzenverkäufer hat beispielsweise das Verkaufsgespräch „im Blut“ und weiß, wann der Augenblick gekommen ist zu dem sein Gegenüber bereit ist, einem Abschluss zuzustimmen. Auch sieht ein erfahrener und guter Projektmanager ohne aufwendige Analyse, ob beispielsweise die mäßige Unterstützung durch die Unternehmensleitung eine Gefahr für den Zeitplan eines Projekts darstellt, oder nicht.

Nachfolgend soll durch die Wissens- und Lernspirale von Nonaka/Takeuchi (1997) gezeigt werden, wie explizites und implizites Wissen erlangt werden kann.

3 Qualität des Lernprozesses in der Personalförderung

Nach Nonaka/Takeuchi (1997) entstehen Handlungskompetenzen durch verschiedene Formen der Wissensumwandlung von implizitem und explizitem Wissen in einer fortlaufenden Wissens- bzw. Lernspirale. Die vier Formen der Wissensumwandlung sind: Verbindung expliziten Wissens, Learning by doing, gemeinsame Aktivitäten und Reflexion/Dialog (siehe Abbildung 1).

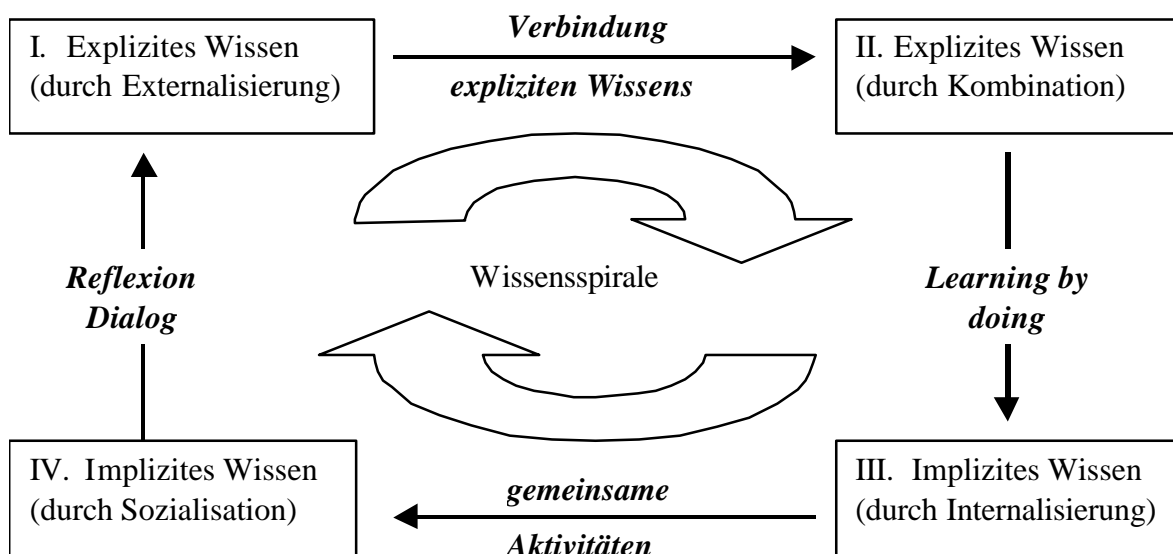


Abbildung 1: Die Wissensspirale mit den vier Formen der Wissensumwandlung von implizitem und explizitem Wissen. Schaubild in Anlehnung an NONAKA/TAKEUCHI 1997, S. 84/85.

Nachfolgend werden einzeln die vier Lernformen der Wissensspirale als Grundkonzept von Lernen im Sinne der Personalförderung erläutert. Dabei wird deutlich, dass Personalförderung auch die beiden anderen Elemente von Personalentwicklung, nämlich die Personalbildung und die Gestaltung von Lernumgebungen umfassen muss.

Von I. Explizitem Wissen zu II. Explizitem Wissen: Die Verbindung von altem explizitem Wissen mit neuem explizitem Wissen zu neuen Kombinationen von explizitem Wissen.

Jeder Mitarbeiter bringt einen expliziten kognitiven Wissensbestand mit, wenn er eine Lernveranstaltung besucht. Wenn es sich um ein klassisches Seminar handelt, in dem an der Tafel oder am Flipchart, mit Overhead oder Beamer, per Vortrag oder Diskussion explizites Wissen in Wort, Schrift, Bild oder Ton vermittelt wird, dann erfolgt eine Verbindung von bereits bestehendem expliziten Wissen mit neuem expliziten Wissen zu neuen Kombinationen von explizitem Wissen (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 81/82). Durch die klassischen Lernformen wird kognitives Wissen (Fachkompetenz) aufgebaut, das nach Müller-Vorbrüggen der Personalbildung zuzurechnen ist (Müller-Vorbrüggen 2006, S. 8 ff.). Durch die Verbindung von altem und neuem explizitem Wissen zu neuen Kombinationen werden üblicherweise Fachkompetenzen vermittelt. Grundsätzlich können jedoch alle Kompetenzarten (Fach-, Methoden-, Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen) durch neues explizites Wissen verbessert werden. Es können beispielsweise Modelle zum Zeitmanagement (Methodenkompetenz) vermittelt werden, Kreativitätstechniken (Persönlichkeitskompetenz) erläutert werden oder auch Kommunikationsmodelle dargelegt werden, um die Kommunikationsfähigkeit (Sozialkompetenz) zu erhöhen. Bleibt das Lernarrangement an diesem Punkt stehen, so gelingt jedoch der Übergang von der Personalbildung zur Personalförderung nicht. Dazu sind die weiteren Schritte der Wissens- bzw. Lernspirale notwendig.

Von II. Explizitem Wissen zu III. Implizitem Wissen: Durch Internalisierung (Verinnerlichung) von explizitem Wissen durch „learning by doing“ zu implizitem Wissen.

Wie oben bereits erwähnt wurde, ist explizites kognitives Wissen allein betrachtet „träges Wissen“, weil es noch nicht handlungsfähig macht. Erst wenn das explizite Wissen durch Anwendung wirksam wird, ist es für Unternehmen von Wert. Dazu muss der Übergang von explizitem zu implizitem Wissen erfolgen (Nonaka/Takeuchi 1997, S. 82 - 84). Beispielsweise kann ein Projektmanager innerhalb des Seminars durch Aufgaben, Fallbeispiele und Planspiele üben, Kalkulationen zu erstellen. Ein Paradebeispiel für learning by doing im pädagogischen Arrangement ist die Juniorfirma (Leyhausen 2006).

Vermutlich treten jedoch in der Praxis Probleme auf, die durch Simulationen in Seminaren nicht vermittelt werden können. Aber erst, wenn der Projektmanager durch „learning by doing“ die Praxisprobleme meistern kann und mit einem hohen Anteil unbewusster Routine Kalkulationen erstellt, hat er ein hohes Niveau an Handlungskompetenz erreicht. Andererseits haben die Fallbeispiele, Planspiele und Aufgaben im Seminar den Vorteil, dass typische und wichtige Problemlagen eines Fachgebiets bewusst zusammengestellt werden können. Daher bleibt der Schritt von explizitem zu implizitem Wissen im Seminar durch Simulationen aller Art ein unverzichtbares Element.

Eine größere Bedeutung als bei Fachkompetenzen (Kalkulationen) hat „learning by doing“ für die anderen drei Kompetenzarten. Die Handlungsfähigkeit bei Methodenkompetenzen und insbesondere bei Personal- und Sozialkompetenzen bedarf bedeutend höherer Anteile an implizitem Wissen als bei Fachkompetenzen. Bei Kalkulationen beispielsweise sind die wichtigen Faktoren explizit und kognitiv gut und vollständig erfassbar: die Ausgaben, Zinsen, Zahlungsströme, erwarteten Einnahmen usw. Bei Sozialkompetenzen hingegen ist oft weit weniger klar explizit erfassbar, welche Faktoren in sozialen Situationen Konflikte auslösen, Missverständnisse verursachen, Antipathien wachsen lassen usw. Zwar können explizite Theorien über Konflikte, Missverständnisse und Antipathien durchaus helfen, die Ursachen zu analysieren und für zukünftige Situationen wertvolle Anstöße zu geben. Aber in der sozialen Situation selbst müssen Führungskräfte in der Regel intuitiv mit ihrem impliziten Wissen handeln, da für ausgiebige explizite Analysen keine Zeit bleibt. Hier hilft nur Übung und Erfahrung, eben „learning by doing“.

Learning by doing in der Alltagspraxis nach Seminaren wird wirksamer, wenn Lernarrangements in der Arbeitsumgebung an das Gelernte erinnern und fortlaufend die Möglichkeit zum Feedback gegeben ist. Kollegen und Vorgesetzte sollten informiert sein, was ein Lernender aktuell versucht zu verbessern und idealerweise sind feste Feedback-Termine mit der Rückmeldung über klare Entwicklungsziele vereinbart oder es findet regelmäßig Kollegiale Beratung statt (Peterke 2006, S. 194ff.; S. 230ff.).

Von III Implizitem Wissen zu IV Implizitem Wissen: Lernen durch Beobachtung und Prägung bei gemeinsamen Aktivitäten, die Kraft der Sozialisation.

Maßgebliche Teile des menschlichen Verhaltens werden durch Sozialisation erworben. Dieses Lernen ist nur teilweise bewussteinfähig und dennoch können Menschen allein durch Sozialisation viel lernen und Meister bestimmter Fähigkeiten werden. Einige Beispiele: Allein der Versuch, die strukturierte Menge der grammatikalischen Regeln zu nennen, die ein Mensch verwendet, wenn er einen Satz spricht, stellt in der Regel eine unlösbare Aufgabe dar. Dennoch gibt es glänzende Rhetoriker, die nie viel über Grammatik gelernt haben und hervorragende Musiker, die keine Noten lesen können. Kinder verwenden bereits eine ausgefeilte Grammatik, bevor sie erstmals etwas über Relativsatz und erweiterten Infinitiv lernen. Die Beispiele zeigen, dass Menschen allein durch gemeinsame Aktivitäten geprägt werden können, denn beispielsweise beim Spracherwerb bringen Eltern, die die Grammatik ihrer Sprache nicht explizit benennen können, Kindern das Sprechen bei. Es ist der Transfer von implizitem Wissen (Eltern) zu implizitem Wissen (Kindern) (Neuweg 1999, S. 29 - 38).

Im Unternehmen findet der Transfer von implizitem zu implizitem Wissen statt in der Zusammenarbeit von Experten und Meistern ihres Fachs mit dem Nachwuchs. In der betrieblichen Weiter- und Höherbildung ist daher darauf zu achten, dass Mitarbeiter in ein anregendes soziales Umfeld kommen, in dem sie allein durch Zusammenarbeit etwas lernen können (Peterke 2006, S. 262ff). So können angehende Projektleiter zunächst als Assistent eines erfahrenen Projektleiters Erfahrungen sammeln oder ihn zumindest regelmäßig begleiten oder eine hoffnungsvolle Nachwuchskraft wird Assistent der Geschäftsleitung (Gülpen 2004, S. 151 ff.).

Wichtig für das Lernen durch Beobachtung und Prägung ist eine lernförderliche und leistungsorientierte Unternehmenskultur. Unternehmenskultur ist das typische Muster von Werten, Einstellungen, Interessen und Bedürfnissen von Mitarbeitern eines Unternehmens. Sie sind die Grundlage für erwünschtes und korrektes Verhalten im Unternehmen, haben sich bewährt und werden an neue Mitarbeiter weitergegeben (Büser 2002, S. 14/15). Dies geschieht hauptsächlich durch Vorleben und Vorbild, weniger durch das gesprochene Wort. Mitarbeiter müssen in einer Lernkultur das Gefühl haben und täglich erleben, dass ihr Lernen eine erwünschte Entwicklung darstellt und wertvoll ist.

Von IV Implizitem Wissen zu I Explizitem Wissen: Die Reflexion (sich bewusst machen) des eigenen Verhaltens durch den Dialog mit anderen Mitarbeitern.

Der alleinige Besitz von implizitem Wissen führt zwar zu Handlungsfähigkeit hat aber den Nachteil, dass das eigene Verhalten schlecht korrigiert werden kann. Es ist daher von Vorteil, wenn das eigene Tun und die eigenen Werthaltungen explizit bewusst gemacht bzw. reflektiert werden kann, beispielsweise im Sinne der vollständigen Handlung in fünf Schritten. Reflexion ist prinzipiell allein durch nachdenken möglich oder im Dialog mit anderen. Der Dialog hat dabei den großen Vorteil, dass die eigenen unbewussten „blinden Flecken“ von den anderen Dialogteilnehmern beobachtet und gespiegelt werden können. Methoden zur Reflexion sind Coaching, Supervision, Mentoring, 360Grad Feedback, Assessment Center und Diskussionsrunden wie Quality Circles, Teambuildingmaßnahmen oder Open Space-Veranstaltungen (Bröckermann/Müller-Vorbrüggen, S. 229ff.). Allein die Aufzählung der vielen

verschiedenen Instrumente zum Thema Reflexion/Dialog macht deutlich, dass die Personalförderung in diesem Feld traditionell ihren Schwerpunkt hat.

Ziel all dieser Maßnahmen ist der gemeinsame Austausch von Eindrücken, Wahrnehmungen, Problemlagen, Erfolgsstrategien und Chancen. Die Qualität der Prozesse im Unternehmen soll durch die explizite Bewusstmachung der eigenen Tätigkeiten und deren positive Weiterentwicklung gesteigert werden. Häufig kommt es dabei zu dem Effekt, dass selbstverständliches implizites Wissen, das sich seit langem eingeschliffen hat, plötzlich explizit hinterfragt wird.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass Qualität der Personalförderung durch den expliziten und impliziten Charakter von Handlungskompetenzen alle vier Arten der Wissensumwandlung umfassen muss. Damit umfasst die Personalförderung im Prinzip alle pädagogischen Ansätze, auch die der anderen beiden Säulen der Personalentwicklung, nämlich der Personalbildung und der lernfördernden Gestaltung von Arbeitsumgebungen. Bei Analyse der Literatur zu Personalförderung fällt auf, dass sich die meisten Instrumente und Ansätze auf die Reflexion von implizitem zu explizitem Wissen beziehen (Bröckermann/Müller-Vorbrüggen, S. 229ff.). Dem Augenschein nach befasst sich hingegen wenig Literatur mit der Übertragung von implizitem Wissen zu implizitem Wissen im Sinne der Sozialisation in einer Unternehmenskultur.

4 Die Ermittlung von Soll-Handlungskompetenzen – ein angelsächsischer Ansatz

Unstrittig ist in der Literatur, dass neben einem wirksamen und effizienten Lernprozess die Qualität von Personalförderung vorrangig davon abhängt, dass die richtigen Kompetenzen von den Mitarbeitern erlernt werden. Einigkeit besteht ebenfalls darin, dass die Unternehmensstrategie die Leitgröße für Personalentwicklung und damit auch für die Personalförderung darstellt. Ein unverzichtbares Element für Qualität von Personalförderung ist daher, die ermittelten Soll- bzw. Zielkompetenzen in Kompetenzmodellen zu ordnen und zu klassifizieren. In Kompetenzmodellen werden die Anforderungen für Einzelstellen ermittelt und darüber hinaus allgemeinverbindliche Kompetenzen für Unternehmen festgelegt, um beispielsweise einheitliche Führungsstile zu ermöglichen. Kompetenzmodelle sind ein geeigneter Bezugsrahmen für alle Human Resource-Aktivitäten in Unternehmen (Sarges 2002; Gessler 2006, S. 23). Die in Kompetenzmodellen aufgeführten Handlungskompetenzen können als Richtschnur gelten für die Anwerbung und die Auswahl neuer Mitarbeiter, die Karriereberatung/-planung innerhalb des Unternehmens, die Nachfolgeplanung, die Entgelt- und Prämien-gestaltung, die Organisationsentwicklung (durch langfristige Planung von strategisch benötigten Kompetenzen) und für alle Bereiche der Personalentwicklung.

Kompetenzmodelle können theoretisch-schlüssig nach Kompetenz-Kategorien erstellt werden (Heyse/Erpenbeck 2004), oder Top-Down aus der Unternehmensstrategie abgeleitet sein (Peterke 2006, S. 96ff.). Hier soll hingegen ein angelsächsischer Bottom-up Ansatz von McClelland et. al. vorgestellt werden der dazu geeignet ist, die Top-down-Ansätze zu ergänzen und damit die Qualität von Personalförderung zu erhöhen. Der Competency-Ansatz hat gegenüber reiner Top-Down-Ansätze den Vorteil, dass die Soll-Kompetenzen wesentlich präziser und unmittelbarer aus dem Alltag erhoben werden und auch Veränderungen von Tätigkeiten fortlaufend erfasst werden.

Der Begriff "Competency" ist der Dreh- und Angelpunkt der angelsächsischen Management-Forschung. Er wird wie folgt definiert:

"A competency is an underlying characteristic of an individual that is causally related to criterion-referenced effective and/or superior performance in a job or situation. Underlying Characteristic means the competency is a fairly deep and enduring part of a person's personality and can predict behavior in a wide variety of situations and job tasks. Causally related means that a competency causes or predicts behavior and performance. Criterion-referenced means that the competency actually predicts who does something well or poorly, as measured on a specific criterion or standard." (Spencer/Spencer 1993, S. 9, Kursivdruck im Original).

Der Nutzen der Kompetenzforschung liegt demnach in der Möglichkeit, mit der Kompetenz eines Menschen sein Handeln in einer Vielzahl von Situationen (und damit auch im Beruf) vorherzusagen - vorausgesetzt, die Annahmen des Ansatzes werden akzeptiert. Die zentrale Annahme ist der zuverlässige kausale Zusammenhang zwischen Handeln einerseits und Kompetenzen andererseits als ein tief verwurzelter und dauerhafter Teil (underlying characteristic) der Persönlichkeit eines Menschen. Dies eröffnet die Möglichkeit, erfolgreiches Handeln zu identifizieren und von dieser Basis auf die dafür ursächlichen Kompetenzen zu schließen, die gezielt gesucht und gefördert werden können.

Nachfolgend werden die sechs Schritte erläutert, die üblicherweise einer Competency-Studie zugrundeliegen.

Erster Schritt: Definition von Leistungsmerkmalen

Im ersten Schritt werden Leistungsmerkmale beschrieben, die Ursache sind für herausragende und/oder effektive Ergebnisse von Managern. Als Kriterien sollen dabei möglichst "harte Fakten" wie Verkaufszahlen, Gewinn oder Produktivität gewählt werden, um eine eindeutige Messbarkeit und eindeutige Ergebnisse in den anschließend folgenden Kompetenzuntersuchungen zu garantieren (Spencer/Spencer 1993, S. 94). In den letzten Jahren wurden im Rahmen der Diskussion um emotionale Intelligenz bei Führungskräften jedoch auch Kompetenzmodelle mit "weicheren" Kriterien aufgestellt, deren Ergebnisse stärker interpretationsbedürftig sind (Goleman/Boyatzis/McKee. 2002).

Zweiter Schritt: Bestimmung von herausragenden und durchschnittlichen Performern

Im zweiten Schritt müssen zwei Testgruppen für die Erhebung ermittelt werden. Anhand der Kriterien vom ersten Schritt werden Mitarbeiter ausgewählt, die herausragende Ergebnisse aufweisen. Ihnen wird im Sinne des Kontrastgruppendesigns eine Gruppe gegenübergestellt, die durchschnittliche Ergebnisse erbringt. Denkbar ist hier beispielsweise eine Gruppe erfolgreicher und weniger erfolgreicher Verkaufsstellenleiter, da üblicherweise die Umsatzentwicklung von Niederlassungen relativ leicht als Kriterium für Erfolg gemessen werden kann.

Dritter Schritt: Datensammlung

Im dritten Schritt erfolgt die Datensammlung. Die Erhebung der Daten kann anhand verschiedener Verfahren vollzogen werden. Möglich sind die Beobachtung durch Vorgesetzte oder andere Mitarbeiter, 360°-Erhebungen, Experten-Panels, datenbankbasierte Modelle oder Behavioral Event Interviews (Spencer/Spencer 1993, S. 97-104).

Das Behavioral Event Interview wird von McClelland als besonders geeignetes Instrument zur Analyse von Competencies angesehen (McClelland 1998). Beim Behavioral Event Interview wird versucht zu ergründen, wie sich der Interviewte in von ihm beschriebenen Situationen gefühlt hat, welche Intentionen und Ziele er verfolgt hat und welche Gedanken seinem Verhalten zugrunde lagen. Der Befragte wird zu Beginn des Interviews aufgefordert, ca. drei in seinen Augen negativ verlaufene und drei positive Situationen aus der jüngeren Vergangenheit zu beschreiben. Der Interviewer versucht möglichst genau herauszufinden,

was der Kandidat während seiner Handlungen in den verschiedenen Situationen gedacht, gefühlt und intendiert hat.

Vierter Schritt: Analyse der Daten, Erstellen eines Kompetenzmodells

Im vierten Schritt der Kompetenzstudie erfolgt die Analyse der Daten. Ziel ist, die Kompetenzen herauszufinden, die überragende Performer von durchschnittlichen unterscheidet. Um Top-Performer von Medium-Performern unterscheiden zu können, werden unter Einbeziehung von Beteiligten und Spezialisten die Erfolgskriterien aus dem ersten Schritt für jeden Job oder jede Rolle operationalisiert. Die Analyse erfolgt anschließend üblicherweise in standardisierter Form und häufig mit Unterstützung eines Chiffrierungssystems, das für die Analyse von Behavioral Event Interviews entwickelt wurde (Boyatzis 1981, S. 87).

Aus den Erfolgskriterien wird auf erfolgswirksame Kompetenzen geschlossen. Anhand der Schilderung im Interview kann beispielsweise aus dem situativen Gesamtzusammenhang analysiert werden, auf welche Kompetenzen Führungskräfte in der Vergangenheit zurückgegriffen haben, wenn sie in Situationen besonders gute oder besonders schlechte Ergebnisse erzielt haben. Etwa, ob Führungskräfte im Fall hohen Arbeitsaufkommens versucht haben, durch erhöhten Arbeitseinsatz „rund um die Uhr“ (Competencies z. B. Stressresistenz, Belastbarkeit) erfolgreich zu sein, oder ob angestrebt wurde, durch soziale Koordination durch Einbeziehung mehrerer Mitarbeiter das Problem zu lösen (Competencies z. B. soziale Motivation, Kooperationsfähigkeit).

Das Ergebnis dieses iterativen Prozesses von Beobachtung der Erfolgskriterien an den Kontrastgruppen und den daraus geschlossenen Kompetenzen sind Kompetenzmodelle. Ist erkennbar, dass eine Kompetenz bzw. ein Verhalten bei den Top-Performern regelmäßig angewendet wurde, so wird diese Kompetenz in ein Kompetenzmodell aufgenommen, d. h. es werden die charakteristischen Merkmale bzw. Kompetenzen erfolgreicher Führungskräfte aufgelistet (Sarges 2002, S. 291- 294). Ein weiterer Vorteil des Behavioral Event Interviews ist die Möglichkeit, die Selbstwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung zu vergleichen. Gegebenenfalls hält sich ein Manager selbst für teamorientiert, der Beobachter (Interviewer) hingegen, der im Interview auf ein System von Kriterien zurückgreifen kann, erkennt im Handeln Merkmale von Einzelkämpfertum.

Fünfter Schritt: Verifizierung von Kompetenzmodellen

Die Verifizierung des Kompetenzmodells kann erfolgen, wenn es zum wiederholten Male mit Hilfe von Behavioral Event Interviews (BEI) an weiteren Testgruppen von Top-Performern und Durchschnitts-Performern angewendet wird. Die feststellbaren Erfolgs- oder Misserfolgsrelationen in Verbindung mit den Kompetenzen lassen wiederum Rückschlüsse auf die Schlüssigkeit und Qualität der Erfolgskriterien zu. Dabei sollte sich jeweils das gleiche Ergebnis zur Relation Competence und Arbeitsergebnis einstellen. Anderenfalls muss das Kompetenzmodell weiterentwickelt werden. Der effektivste Weg zur Verifizierung ist jedoch die Personalförderung: "The (...) most powerful way to validate a competency model is to select (using tests or data from BEIs) or train people using the competencies and see if these people actually perform better in the future" (Spencer/Spencer 1993, S. 106).

Sechster Schritt: Anwendung von Kompetenzmodellen

Kompetenzmodelle können sich dabei auf völlig unterschiedliche Bezugsgruppen beziehen, etwa auf Branchen, Berufsgruppen (Techniker, Unternehmer, Manager, Sozialarbeiter; vgl. Spencer/Spencer 1993, S. 157-236) oder einzelne Unternehmen. Sind Kompetenzmodelle erst einmal erstellt und verifiziert, so können sie auf vielfältige Art und Weise angewendet werden. Verschiedene Arten von Kompetenzmodellen und ihre Anwendungsmöglichkeiten werden nachfolgend vorgestellt.

Viele Unternehmen haben mittlerweile spezielle Kompetenzmodelle entwickelt, die Specific Competency Models genannt werden. In Kompetenzmodellen werden die Kompetenzen aufgenommen, die in Zukunft für die strategische Entwicklung von Unternehmen von besonderer Bedeutung sein werden und zur jeweiligen Unternehmenskultur passen. Nachfolgend sind als Beispiel die Specific Competency Models von drei bekannten Unternehmen aufgeführt.

ABB	IBM	KPMG
Innovation/Creativity	Customer Insight	Client Responsiveness
Teamworking Skills	Breakthrough Thinking	Business Skills
Customer Focus	Drive to achieve	Management
Communication Skills	Team Leadership	Personal Effectiveness
Flexibility	Straight Talk	Social Skills
Quality of Work	Teamwork	Thinking Skills
Development of Others	Decisiveness and Decision	People Development
Professional Knowledge	Making	
Leadership	Building organisational Capa-	
Accepting Responsibility	bility	
	A Passion for the Business	

Abbildung 2: Kompetenzmodelle von drei Unternehmen in Anlehnung an Sarges 2002, S. 293.

Die Qualität von Personalförderung ist ohne Soll-Kompetenzen nicht realisierbar. Der Competency-Ansatz ist aufwendig und anspruchsvoll, aber durch die genaue Beschäftigung mit der Frage: „Was ist in unserem Unternehmen auf dieser Position eine Top-Leistung“ werden fortlaufend aus einem Reflexionsprozess heraus die notwendigen Kompetenzen ermittelt und als Richtschnur festgehalten. Durch die Analyse des Top-Managements sollten die strategischen Impulse des Unternehmens in das Kompetenzmodell in ausreichender Menge mit einfließen.

5 Zusammenfassung

Die Qualität von Personalförderung ist von vielen Faktoren abhängig. Es ist nicht möglich, anhand von Standardschemata wie ISO 9001ff oder EFQM, die wertvolle Hinweise liefern und unverzichtbare Leitfäden darstellen, automatisch Qualität zu verwirklichen. Notwendig ist darüber hinaus ein Verständnis für den Gesamtkomplex Personalförderung, um die beeinflussenden Qualitätsfaktoren je nach vorliegender Situation gewichten und spezifisch ausgestalten zu können.

Grundsätzlich unterstützt die Personalförderung die strategische Unternehmensentwicklung und ist abhängig von ihrer Einbindung in Unternehmen. Angrenzende Instrumente wie Nachfolgeplanung, Personalbeschaffung, Karrierewege, Mitarbeitergespräche usw. müssen auf die Personalförderung abgestimmt sein.

Zudem müssen die Beteiligten an der Personalförderung über die notwendigen Kompetenzen verfügen und möglichst ein gemeinsames Verständnis von den drei zentralen Kategorien Handlungskompetenzen, Lernformen und Soll-Kompetenzen haben. Das ist notwendig, um die Anwendung von Qualitätsmodellen zu tatsächlich realisierter Qualität in Unternehmen leisten zu können.

Am Ende ist die Qualität von Personalförderung vor allem maßgeblich abhängig von einem realistischen Menschenbild, dass die Entscheidungsträger eines Unternehmens akzeptiert haben sollten. Daraus erwächst eine gute Lernkultur. Die Einsicht in zentrale Kategorien wie

- explizites und implizites Wissen,
- die Möglichkeiten und Grenzen von Rationalität im Arbeitsprozess,
- die Unausweichlichkeit von emotionalem Verhalten aufgrund unserer genetischen Ausstattung,
- die notwendigerweise vielfältigen Arten von Lernen in der Umwandlung von implizitem und explizitem Wissen,
- die daraus erwachsenden notwendigen Voraussetzungen von Lernen im Unternehmen wie Bereitschaft und Einsatz, sich gegenseitig zu unterstützen.

Literatur

Boyatzis, R. E. (1981): The competent Manager, Boston (Mass.).

Bröckermann, Rainer/Müller-Vorbrüggen, Michael: Vorwort. In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hg.): Handbuch Personalentwicklung – Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung, Stuttgart 2006, S. V-VI.

Büser, Tobias (2002): Kompetenzen von Führungskräften - Teil 2: Entwicklung der Kompetenzen von Führungskräften. In: Knauth/Wollert (Hg.): Handbuch für Human Resource Management, Gruppe 8, Beitrag 8.36, Köln, S. 1-40.

Fleps, Johanna Gerlinde, Büser, Tobias (2002): Kompetenzen von Führungskräften - Teil 1: Anforderungen und Kompetenzen von Führungskräften. In: Knauth/Wollert (Hg.): Handbuch für Human Resource Management, Gruppe 8, Beitrag 8.33, Köln, S. 1-48.

Gessler, Michael (2006): Das Kompetenzmodell. In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hg.): Handbuch Personalentwicklung – Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung, Stuttgart 2006, S. 23-41.

Goleman, Daniel (1996): Emotionale Intelligenz, Wien.

Goleman, D./Boyatzis, R./McKee, A. (2002): Emotionale Führung, München.

Gülpen, Barbara (2004): Mitarbeiter fördern – Programme zur Personalentwicklung, Stuttgart.

Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2004) Kompetenztraining, Stuttgart.

Leyhausen, Natalie: Juniorfirma. In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hg.): Handbuch Personalentwicklung – Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung, Stuttgart 2006, S. 365-372.

McClelland, David, Clarence (1998): Identifying Competencies with Behavioral Event Interviews. In: Psychological Science 5/1998, S. 331-339.

Müller-Vorbrüggen, Michael: Struktur und Strategie der Personalentwicklung. In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hg.): Handbuch Personalentwicklung – Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung, Stuttgart 2006, S. 3-20.

Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen, Münster.

Nonaka, Ikojiro/Takeuchi, Hirotaka (1997): Die Organisation des Wissens – Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen, Frankfurt/M./New York.

Peterke, Jürgen (2006): Handbuch Personalentwicklung, Berlin.

Sarges, Werner (2002): Competencies statt Anforderungen – nur alter Wein in neuen Schläuchen? In: Riekhof, Hans-Christian (Hg.) Strategien der Personalentwicklung, 5. Auflage, Wiesbaden, S. 285-300

Sonntag, Karlheinz (1996): Lernen im Unternehmen – Effiziente Organisation durch Lernkultur, München.

Spencer, L. M./Spencer, S. (1993): Competence at work – Models for Superior Performance, New York.

Steinert, Carsten (2007): Top-Performance der Personalförderung am Beispiel der Deutschen Leasing. In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael/Witten, Elmar (Hg.): Qualitätskonzepte im Personalmanagement: Grundlagen und Fallbeispiele, Stuttgart, S.

Töpfer, Alfred/Hartmann, Karen (2006): Personalentwicklung und Qualitätssysteme. In: Bröckermann, Reiner/Müller-Vorbrüggen, Michael (Hg.): Handbuch Personalentwicklung – Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung, Stuttgart 2006, S. 535-551.