



C Culture

Wertschätzender Vergleich

Stufe für Stufe Internationale Diversitätskompetenz entwickeln

giz Deutsche Gesellschaft
für Internationale
Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Im Auftrag des

BMZ



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Impressum

Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für
Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Sitz der Gesellschaft

Bonn und Eschborn

Friedrich Ebert Allee 40

53113 Bonn

T +49 228 4460-0

F +49 228 4460-17 66

Dag-Hammarskjöld-Weg 1-5

56760 Eschborn

T +49 61 96 79-0

F +49 61 96 79-11 15

E info@giz.de

I www.giz.de

Akademie für Internationale Zusammenarbeit

Lohfelder Straße 128

53604 Bad Honnef

T +49 22 24 926-0

F +49 22 24 926-170

Verantwortlich

Dr. Bernd Krewer

Autoren

Adelheid Uhlmann, Dr. Bernd Krewer, Prof. Dr. Rolf Arnold

Layout

Eva Hofmann, W4 Büro für Gestaltung, Frankfurt

Druck

Metzgerdruck GmbH, Obrigheim

Papier

100% Recyclingpapier, nach FSC-Standards zertifiziert

Erscheinungsort und Jahr

Bonn, 2014

2. Auflage

ISSN: 2193-8857

ISBN: 978-3-944152-37-0

Wertschätzender Vergleich

Stufe für Stufe Internationale Diversitätskompetenz entwickeln

Adelheid Uhlmann, Dr. Bernd Krewer, Prof. Dr. Rolf Arnold

DAS AIZ-STUFENMODELL FÜR DIVERSITÄTSKOMPETENZ

HALTUNG

STUFE 1

Kulturelle
Unbewusstheit



STUFE 2

Selbstbezogene
Wahrnehmung



STUFE 3

Perspektiven-
wechsel



STUFE 4

System-
Vergleich



STUFE 5

Ko-Kreativer
Umgang mit
Diversität



Konfliktphase
Stufenübergang



Das Selbst



Der Andere

Dem AIZ-Stufenmodell für Diversitätskompetenz liegen Stufen der kulturellen Identitätsentwicklung zu Grunde.

Inhalt

Vorwort	6
Dürfen wir vorstellen? Fünf fiktive Kollegen/innen	8
1 Was ist internationale Diversitätskompetenz?	10
1.1 Internationale Diversitätskompetenz braucht Wissen	15
1.2 Internationale Diversitätskompetenz ist ein Können	19
1.3 Internationale Diversitätskompetenz ist eine Haltung	24
1.4 Wissenschaftliche Väter der Diversitätskompetenz	32
2 Kompetenzentwicklung erfolgt in Stufen	36
2.1 Das AIZ-Stufenmodell steht in der Tradition der Entwicklungspsychologie	40
• Jean Piaget	41
• Lawrence Kohlberg	44
• Martin L. Hoffman	48
• Robert Selman	50
• Robert Kegan	54
2.2 Das AIZ-Kompetenzstufenmodell und seine zentralen Entwicklungsdimensionen im Überblick	60
3 Diversitätskompetenz lernen	62
3.1 Theoretische Grundlagen	62
3.2 Diversitätskompetenz lernen in der AIZ	70
3.3 Diversitätskompetenz stärken: jetzt und hier	77
Interkulturelle Kompetenzreflexion „Schlafkrankheit“	78
Reflexions-Tools	81
Planen Sie Ihren weiteren Lernweg	108
Literatur	110

Vorwort

Internationale berufliche Kontexte sind durch Verschiedenheit gekennzeichnet. Der vorliegende Band der AIZ-Schriftenreihe widmet sich nicht nur der Frage, wie man lernen kann, damit umzugehen. Unser Anliegen ist es, Ihnen einen Weg aufzuzeigen, wie Sie Diversität zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung und für innovative Prozesse nutzen können.

Die Welt ist in zunehmendem Maße komplex, unvorhersehbar und unberechenbar – und so auch die Internationale Zusammenarbeit. Um in diesem Kontext dennoch gestaltend zu wirken, sind neue Kompetenzen gefordert. Individuen müssen zu komplexem und flexiblem Denken und Handeln in der Lage sein. Es geht um die Handlungsfähigkeit in unbekanntem und uneindeutigen Situationen. Doch wie lernt man das? Wie kommt man dorthin, Verschiedenheit nicht als Bedrohung oder Hindernis zu begreifen, sondern als Ressource, Chance und Motor für Entwicklung? Wie wird man ein Co-Creator – jemand der sich nicht als Nehmender oder Gebender versteht, sondern als Beitragender zu einem gemeinsamen Neuen?

Voraussetzung für einen wirksamen Umgang mit Verschiedenheit, Unvorhersehbarkeit und Unterschieden ist keine eindimensionale Kompetenz, die ein Experte einem Interessierten vermitteln könnte. Es handelt sich auch nicht um eine Kompetenz, die man sich anlesen kann oder die sich bei ausreichender Übung schon von alleine einstellt. Vielmehr sind Fähigkeiten notwendig, die sich nur jeder selbst in Eigenverantwortung erarbeiten kann, denn der kompetente Umgang mit Verschiedenheit setzt Wissen, Können und Haltung voraus und berührt damit den Kern der Persönlichkeitsentwicklung. Dabei geht es nicht darum, Experten und Führungskräfte zu einem möglichst stabilen Selbst- und Weltbild zu verhelfen. Vielmehr sehen wir in einer professionellen Unruhe eine Voraussetzung für Offenheit und Bereitschaft zum wertschätzenden Umgang mit Unterschieden. Dies bezeichnen wir als „das Prinzip des Wertschätzenden Vergleichs“.

Kompetenz-„Entwicklung“ verstehen wir im Sinne der Entwicklungspsychologie als Persönlichkeitsreifung in Stufen. Diversitätskompetenz ist das Ergebnis einer Reifung, die angeregt, begleitet und professionalisiert werden kann.

Dies ist unser Anliegen als Akademie für internationale Zusammenarbeit (AIZ). Wir stehen für nachhaltige internationale Kompetenzentwicklung. Und wir leben diese auch, indem wir neue Formen der Kommunikation und Kooperation – auch in virtuellen Netzwerken – entwickeln und erproben. Als Weiterbildungsinstitution der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit haben wir einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag und teilen daher unsere Erfahrungen, Lösungen und Innovationen.

Lesen Sie in diesem Band der Schriftenreihe:

- im ersten Kapitel, was wir unter Internationaler Diversitätskompetenz verstehen
- im zweiten Kapitel über die wissenschaftliche Tradition und die aktuelle Gestalt des AIZ-Stufenmodells für Diversitätskompetenz
- im dritten Kapitel dann von unserer täglichen Arbeit in der AIZ: Wie wir unseren Teilnehmenden die selbstverantwortete Entwicklung von internationaler Diversitätskompetenz in Stufen ermöglichen
- wenn Sie Lust bekommen haben, ihre eigene Diversitätskompetenz weiter zu entwickeln, finden Sie hier auch einige Reflexions-Tools

Ich hoffe, Sie finden bei der Lektüre Denkanstöße. Denn wir möchten gerne dazu beitragen, dass Sie Ihre Ideen weiterentwickeln können.

Ihr



Bernd Krewer

Dürfen wir vorstellen?

Fünf fiktive Kollegen/innen begleiten Sie durch dieses Buch. Diese fünf haben eine Gemeinsamkeit: alle arbeiten in der Internationalen Zusammenarbeit (IZ) und alle wollen in der AIZ ihre Diversitätskompetenz stärken.



Max Macher

Max war ein erfolgreicher Manager, als er mit Anfang 50 einer Rationalisierungswelle zum Opfer fiel. „Geh ich halt wo anders hin“, dachte er sich. „Wo die Erfahrung meiner Generation noch geschätzt wird“ und fand eine Stelle in Brasilien.



Alberta Abenteuer

Alberta hat vor kurzem ein Studium in Afrikawissenschaften abgeschlossen. „Bloß nicht im deutschen Spießertum vermodern“, dachte sie sich. „Lieber dahin wo es cool ist!“ und bekam dank ihrer Sprachkenntnisse einen Platz in einem Traineeprogramm mit der ersten Station in Tansania.



Rudi Routine

Rudi ist als Ingenieur schon eine Weile in der IZ tätig. „Ich weiß wie es läuft“, dachte er sich, „und auch, wo das Geld fließt“. Und so unterzeichnete er seinen dritten Projektvertrag – dieses Mal für drei Jahre im Jemen. Und er war fast ein bisschen stolz darauf, dass es ein echter Härteposten werden würde.



Erika Einsam

Erika ist Politikwissenschaftlerin. Sie kann bei der derzeitigen Arbeitsmarktsituation keine großen Ansprüche stellen. Seit einigen Jahren arbeitet sie zum Teil fachfremd auf befristeten Verträgen. Um ihre Vita zu verbessern und endlich in ihrem Fachgebiet anzukommen, wagt sie den Schritt ins Ausland und nimmt eine Stelle als Projektkoordinatorin in einer politischen Stiftung in Israel an.



Stefan System

Stefan ist ein erfolgreicher Forscher. Seine Auslandszeiten haben ihn wissenschaftlich sehr befruchtet: Als Student ein Auslandssemester in New York, die Doktorarbeit in Rom. „Mit meiner Habilitation will ich den aktuellen Diskurs und damit auch mein Institut maßgeblich voran bringen!“, denkt er sich. „Dazu brauche ich mal wieder inspirierenden Wind um die Nase“. Er kümmert sich um eine Wissenschaftskooperation in Cambridge.

1. Was ist internationale Diversitätskompetenz?

Internationale Diversitätskompetenz ist die Fähigkeit, angesichts sozialer und kultureller Verschiedenheit erfolgreich zu handeln. Als „erfolgreich“ wird dabei die selbstverantwortliche Gestaltung unvorhersehbarer und komplexer Problemlösungen bezeichnet.

„Kulturelle“ Verschiedenheit bezieht sich dabei nicht auf nationale Kulturräume, wie es die Vorstellung „Interkultur“ implizit annimmt. Wir verabschieden uns von der Vorstellung, dass es ein homogenes in sich kohärentes System von Werten gäbe, das die weitaus größte Mehrheit einer Gesellschaft verinnerlicht hat und das objektiv beschreibbar wäre.

Unter „Kultur“ verstehen wir die dynamischen Aspekte menschlichen Zusammenlebens. Eine Gesellschaft hat keine Kultur. Eine Gesellschaft ist eine Kultur. Kultur ist das Ergebnis von Interaktionen. Kultur ist das, was Zusammenhalt stiftet, also der Kitt (Kohäsion), der Differenzen in sich bestehen lässt und gleichzeitig dafür sorgt, dass gemeinsames Handeln im Angesicht von Differenz funktioniert. Dieser Kultur-Kitt ist stärker, als die zentrifugale Kraft von Differenzen und macht aus einem Nebeneinander ein Miteinander. Dieses Miteinander müssen die Beteiligten immer wieder von neuem aushandeln. In der Zusammenarbeit und im Zusammenleben verhandeln sie Regeln und Konventionen. Sie passen diese Regeln immer wieder an die sich ändernden Gegebenheiten an.

Diversitätskompetenz bedeutet dieser Lesart entsprechend die Fähigkeit, die vorhandenen Differenzen als ein Potential zu verstehen, das in der Zusammenarbeit intelligent miteinander verhandelt und verknüpft werden muss.

Diese Kultur wird möglicherweise keinen nationalstaatlichen Raum ausfüllen. Kulturen formen sich schon in kleineren Kollektiven von Kollaboration, zum Beispiel auf Projektebene in der internationalen Zusammenarbeit, zum Beispiel in Unternehmen und Organisationen.

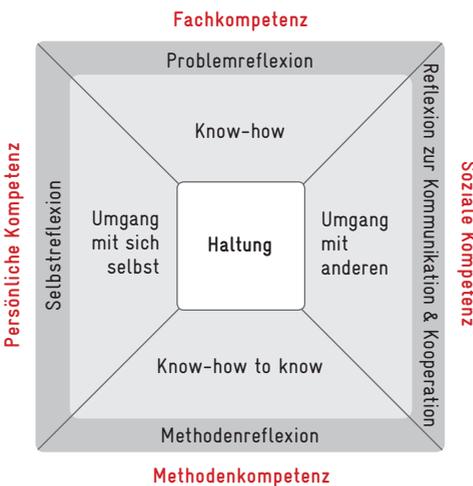
Internationale Diversitätskompetenz im Sinne der AIZ beinhaltet einen Paradigmenwechsel. Sie überwindet die Risikovermeidung um jeden Preis sowie das Streben nach der Minimierung von Missverstehen und Misserfolg. Die Internationale Begegnung wird viel mehr verstanden, als Quelle von

- Selbsterkenntnis im Spiegel des Anderen
- durch Andersartigkeit inspirierte neue Ideen
- Sternstunden des Lernens durch das Überwinden der eigenen Begrenztheit dank Anderer

Die Kompetenz, die durch internationale Begegnungen reifen kann, setzt sich aus vier Kompetenzfeldern zusammen, in deren Zentrum die Haltung steht. Erfolgreiches Handeln im Umgang mit Unsicherheiten und Vielfalt erfordert

- Fachkompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Selbstkompetenz und
- Sozialkompetenz.

Es erfordert auch eine Haltung, die diese Kompetenzen im Sinne der Ziele und Werte der Internationalen Kooperation für nachhaltige Entwicklung lebendig werden lässt.



Im Leben werden Erfahrungen gesammelt und Kompetenzen entwickelt. Man kann sozusagen nicht „nicht lernen“ (Ottfried Schöffter)! Ob man das alleine macht, oder mit Hilfe eines Lehrers spielt zunächst keine Rolle. Es wird häufig nicht gelernt, obwohl gelehrt wurde. Bisweilen wird nicht das gelernt, was gelehrt wurde. Das meiste lernen die Menschen, obwohl nicht gelehrt wurde.

Wir gehen deshalb davon aus: Jeder Mensch hat im Laufe seines bisherigen Lebens bereits eine einzigartige Kombination von Teilkompetenzen erworben.

Kompetenz-Selbstreflexion

Wie ist es bei Ihnen? Welche Teilkompetenzen sind bei Ihnen ausgeprägt?
In welchem Kompetenzfeld liegt Ihre Stärke? Kreuzen Sie an!

Fachkompetenz

- Sind sie beschlagen in Theorien der Kulturwissenschaften?
- Wissen Sie Bescheid über Partnerland und die Region?
- Haben Sie solide Kenntnisse psychologischer Theorien?
- Sprechen Sie Fremdsprachen?

Methodenkompetenz

- Kennen Sie die Besonderheiten des internationalen Projektmanagement?
- Wissen Sie, was Sicherheitsmanagement in unterschiedlichen Risikokontexten bedeutet?
- Können Sie auch im Kontext unterschiedlicher Verhandlungssysteme verhandeln?
- Können Sie Qualität und Erfolg in divergenten Referenzsystemen messen?

Persönliche Kompetenz

- Kennen Sie sich selbst und sind Sie mit sich im Reinen?
- Sind Sie belastbar, ausdauernd und haben Sie Ambiguitätstoleranz?
- Lernen Sie schnell und selbständig?
- Sind Sie „neu“-gierig auf Unbekanntes?

Soziale Kompetenz

- Kommen Sie mit den meisten Menschen gut aus?
- Finden Sie meistens die richtigen Worte?
- Sind Ihre Kontakte dauerhaft, verbindlich und vertrauensvoll? Haben Sie ein gutes Netzwerk?
- Können Sie persönliche, institutionelle oder politische Kooperationen gestalten?

So haben unsere Kollegen/innen sich selbst eingeschätzt.



Max Macher

Max schätzt insbesondere seine Selbstkompetenz als sehr hoch ein. In seiner beruflichen Vergangenheit war er standfest, auch wenn der Gegenwind oft eisig wehte. Selbständige Entscheidungen, Verantwortungsübernahme und Stressresistenz ... ohne die hätte er es nie so weit gebracht.



Alberta Abenteuer

Alberta sieht ihre Stärke in der Fachkompetenz. Im Rahmen ihrer Afrika-Studien hat sie Landessprachen gelernt, sie kennt ethnologische Theorien und Methoden, weiß viel über die politische und kulturelle Vergangenheit der Region.



Rudi Routine

Rudi bewertet durch seine vorangegangenen Auslandsprojekte seine Methodenkompetenz als besonders ausgeprägt. In Verhandlungen macht man ihm so schnell nichts mehr vor und bei der Anwendung der Projektmanagement-Tools muss er schon kaum mehr nachdenken.



Erika Einsam

Erika empfindet die Sozialkompetenz als ihre Stärke. Sie kommt leicht ins Gespräch, ist allseits beliebt. Auch in der deutschen Zentrale hat sie schon Unterstützer für sich gewonnen.



Stefan System

Stefan fühlt sich sehr von der Idee der Haltung angesprochen. Als Wissenschaftler ist er grundsätzlich offen für neue Erkenntnisse und empfindet es als bereichernd, wenn er hinterfragt wird und seine Argumente schärfen oder modifizieren kann.

Zu der eher additiven Beschreibung von internationaler Diversitätskompetenz (welche Kompetenzfelder gehören im Einzelnen dazu und welche Teilkompetenzen werden darunter subsummiert?) kommt eine qualitative Dimension. Wie sieht ein Mehr oder Weniger einer bestimmten Kompetenz aus?

Dieses qualitative Mehr oder Weniger an Diversitätskompetenz beschreibt die AIZ bezogen auf

- ein Wissen über
- ein Können angesichts
- eine Haltung zu

Situationen, in denen unterschiedliche Menschen, zum Beispiel aus verschiedenen Regionen der Welt, erfolgreich zusammenarbeiten.



Internationale Begegnungen sind eine Quelle von

- Inspiration durch Verschiedenheit
 - Persönlichkeitsentwicklung durch Selbsterkenntnis im Spiegel des Anderen
 - Sternstunden des Lernens durch das Überwinden der eigenen Begrenztheit dank Anderer ...
- ... wenn die Beteiligten kompetent im Umgang mit Diversität sind.

Diversitätskompetenz setzt sich aus vier Kompetenzfeldern zusammen:

- Fachkompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Selbstkompetenz und
- Sozialkompetenz.

Im Zentrum steht eine Haltung, die diese Kompetenzen im Sinne der Ziele und Werte der Internationalen Kooperation für nachhaltige Entwicklung lebendig werden lässt.

1.1 Internationale Diversitätskompetenz braucht Wissen

Welches sind die zentralen Bezugswissenschaften, aus denen die Praxis des Diversitätslernens ihre professionellen Maßstäbe bezieht? Diese Frage ist nicht leicht zu klären, da die erfolgreiche Herausbildung einer tragfähigen Diversitätskompetenz aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden kann.

So ist einerseits unstrittig, dass derjenige mehr wahrnimmt, der mehr Vorwissen hat, dass derjenige leichter kommuniziert, der gute Fremdsprachenkenntnisse hat. Daher gehören die Inhalte aus Regionalwissenschaften, aus den Kulturwissenschaften, der Kommunikationswissenschaft und den Fremdsprachenphilologien unstrittig zum Wissensbereich der Diversitätskompetenz.

Andererseits geht es bei der Diversitätskompetenz um den handelnden Umgang mit Verschiedenheit und damit kommen als Bezugswissenschaften die kulturvergleichend arbeitende Entwicklungspsychologie und Erwachsenenpädagogik, die Lern-, Kompetenz-, Hirn- und Emotionsforschung sowie die neueren – systemischen – Konzepte einer Didaktik des Veränderungslernens ins Spiel.

Für Diversitätskompetenz relevantes Wissen erschöpft sich nicht in Literaturkanons aus den Bezugswissenschaften oder fremdsprachlichen Wortschatzlisten, denn der rein additive Wissenszuwachs stößt an Grenzen, wenn es in einem von Verschiedenheit und Komplexität geprägten Umfeld darum geht, kompetent zu handeln. Internationale Diversitätskompetenz erfordert neben einem quantitativen auch einen qualitativen Wissenszuwachs. Dieser entwickelt sich in Stufen.

Es ergeben sich folgende Differenzierungen hinsichtlich der thematischen Vollständigkeit, Evidenzbasierung und Kohärenz der jeweiligen Wissensbasis:

Stufe 1 Beginner: Wissen als Erfahrung

Wissen ist ein lebensweltlicher Erfahrungsschatz. Die Themen tauchen im beruflichen Alltag auf, der Lernende kann Praxisbeispiele abrufen. Überzeugungen auf der Grundlage von Erfahrungen sind oft sehr fest. Erfahrungen, die der Überzeugung widersprechen könnten, wurden eher ausgeblendet. Der Prozess, wie der Lernende zu seinen Überzeugungen gelangt ist, ist unreflektiert abgelaufen. Das Wissen ist nicht durch

Lektüre etc. theoretisch fundiert. Die eigenen Einsichten werden für „bare Münze“ genommen, für universell gültig gehalten.

Beginner sind in ihrer Erfahrung verhaftet. Ihre Wissensbasis ist zwar empirisch, aber persönlich: Es ist ihre eigene Erfahrung, die trägt, aber auch schützt. Erfahrungslerner haben selten einen wirklichen Zugang zu einem außerhalb der eigenen Gewissheit angesiedelten Kriterium zur Beurteilung von Angemessenheit und Gültigkeit dessen, was für wahr gehalten wird. Aufgrund dieser eher fragilen Begründungsbasis neigen Beginner auch zur entschiedenen Verteidigung eigener Positionen. Selbstzweifel, Pluralität und Gelassenheit sind ihnen eher fremd.

Stufe 2 Advanced: Wissen als Tatsache

Das Erfahrungswissen wurde durch die Aneignung theoretischer Grundlagen reflektiert und erweitert. Konkrete Daten, Fakten, Modelle und Theorien bilden das Fundament einer stabilen Überzeugung, dass man selbst über das relevante Wissen im Themenfeld verfügt und dieses Wissen Tatsachen abbildet. Abweichende Lehrmeinungen anderer Schulen werden entweder ignoriert oder abgewertet.

„Advanced“ haben sich zwar auf den Weg gemacht, andere Meinungen zu erkunden und nach Geltungskriterien von Wahrheit zu fragen, doch tun sie dies meist noch im Taumel des Rechthabens. Damit bleiben sie der persönlichen Evidenzbasis der Beginner verbunden; sie tragen den Stachel des Zweifels und der Suche aber bereits in sich.

Stufe 3 Professional: Wissen als Konstruktion

Die theoretischen Grundlagen wurden erweitert, der Blick für andere Autoren, Schulen und Denkrichtungen geöffnet. Das Interesse, sich in andere Denkweisen hinein zu versetzen wächst, wobei die Erkenntnis der Relativität des eigenen Wissens irritiert. Wissen wird ausgetauscht, wie ein Produkt, von dem man kleine Pakete bekommen oder weitergeben kann, zum Beispiel auch im Rahmen einer eigenen Lehrtätigkeit.

Professionals haben ihre Ursprungsgewissheiten weitgehend hinter sich gelassen und sind sich der Fabriziertheit des menschlichen Wissens und der Konstruktivität eines Lebens im Modus der Auslegung bewusst. Gleichzeitig wissen sie, dass diese Irritation keinem Anything-Goes Tür und Tor öffnet, sondern die Individuen, Organisationen und Gesellschaften lernen müssen, die Verantwortung für ihre Konstruktion der Wirklichkeit zu tragen.

Stufe 4 Master: Wissen als System

Die Irritation angesichts des Bewusstseins für die Relativität des eigenen Wissens ist überwunden. Durch den Überblick über das relevante Wissen im Themenfeld, können eigene und fremde Positionen eingeordnet werden. Dialoge auf Augenhöhe werden als inspirierend empfunden und für die Weiterentwicklung des eigenen Zugangs zur Thematik genutzt, zum Beispiel auch für Fachpublikationen und Vorträge.

Der Master ist in der Lage, weitgehend nüchtern mit Wissen umzugehen und dieses zu sichten, zu hinterfragen und zu strukturieren. Er hat sich weitgehend von der selektiven Praxis gelöst, nur die Gedanken und Sichtweisen zu vertiefen, denen er selbst nachhängt, sondern ist zu einem „frischen Denken“ (sensu Peter Senge) in der Lage. Diese Art zu denken öffnet neue Blicke auf Vertrautes und ermöglicht auch kreative Formen des Fühlens und Handelns in neuartigen Lagen.

Stufe 5 Co-Creator: Wissen als Prozess

Der Dialog auf Augenhöhe bekommt durch die Zielsetzung einer gemeinsamen Wissensgenerierung eine neue Qualität. Im Austausch mit Experten verschiedener Disziplinen und Kulturen wird das eigene Wissen im Interesse des gemeinsamen Weiterkommens eingebracht in einen Prozess der Synthese. Das Eigene wird aufgegeben und beigetragen zu Gunsten eines gemeinsamen Neuen und Anderen.

Der Co-Creator versteht sich auf das Fragen, durch das er versucht, andere zu verstehen und mit ihnen gemeinsam Erklärungen, Sichtweisen und Lösungsansätze zu entwickeln und neue Lösungswege zu gestalten. Er hat sich von den vielversprechenden Illusionen des Bescheidwissens gelöst und sich die Bescheidenheit eines Sokrates zu eigen gemacht, welcher dadurch „mehr“ als alle anderen wusste, dass er wusste, dass er „nicht“ (!) weiß. Der Co-Creator hat verstanden, welche kognitiven und emotionalen Mechanismen sich in ihm selbst Geltung verschaffen, wenn er glaubt, Recht zu haben. Doch hat er auch verstanden, dass er in solchen Lagen neurophysiologisch weitgehend mit sich selbst beschäftigt ist. Er verfügt aber über Routinen, sich aus solchen verschleißenden Phasen zu befreien und mit dem Anderen gemeinsam tragfähige Deutungen und Lesarten zu entwickeln.

Wie steht es um das Wissen unserer Kollegen/innen?

1



Max Macher

Vom kleinen Lehrling hatte sich Max in seiner Firma hochgearbeitet. Er kannte das Geschäft von der Pieke auf. Mit hochtrabenden Theorien konnte er noch nie viel anfangen. Was es braucht, so seine Devise, ist der gesunde Menschenverstand.

2a



Alberta Abenteuer

Alberta war im Studium zwar nicht die fleißigste, aber Grundlagen hat sie sich erarbeitet. Von ihrem Lieblingsautor, hat sie jedes Buch gelesen. Er hat einfach recht in allem, was er schreibt, er spricht ihr aus der Seele. Um ihn einmal persönlich zu treffen, ist sie sogar nach Wien gefahren.

2b



Rudi Routine

Rudi hat früher das eine oder andere gelesen. Mittlerweile weiß er, worauf es ankommt und kann daher relativ schnell entscheiden, was brauchbar ist und was nicht. Der esoterische Quatsch, den die jüngeren Kollegen gelegentlich anbringen, geht ihm regelrecht auf die Nerven.

3



Erika Einsam

Erika liest gerne und greift Literaturtipps von Kollegen/innen auf. In letzter Zeit ist sie in Diskussionen mit ihren israelischen Kollegen/innen aber still geworden. Je mehr sie deren Sichtweisen nachvollziehen kann, desto weniger weiß sie, was sie eigentlich denken soll.

4



Stefan System

Stefan arbeitet sich systematisch in Themenfelder ein. Erst wenn er den Eindruck hat, dass er aus weiteren Quellen keine neuen Erkenntnisse gewinnt, ist er mit seinem Überblick zufrieden. Die einzelnen Autoren und Interviewpartner generellen Denkschulen zuzuordnen, ist so etwas wie eine Berufskrankheit von ihm.



Diversitätskompetenz bedeutet ein spezifisches Wissen, das sich nicht in einem additiven Kanon erschöpft. Es geht auch um die Art und Weise des Umgangs mit Wissen. Diversitätskompetente Personen haben ihr Erfahrungswissen auf der Grundlage von Theorien reflektiert, sie haben bei der Auswahl der Referenzwissenschaften und Autoren über den Tellerrand geblickt, sie haben Wissen relativiert, überblicken das Themenfeld als System von einer Metaperspektive und tragen selbst zur Generierung neuen Wissens bei.

1.2 Internationale Diversitätskompetenz ist ein Können

Das Können ist die Performanz, das sichtbare Verhalten, das gleichermaßen geprägt ist vom Wissen und der Haltung. Dieses Können setzt voraus, dass internationale Fach- und Führungskräfte nicht nur über fachliches Know-How (in ihrem jeweiligen Fachgebiet) verfügen, sondern vielmehr in der Lage sind, dieses in einer auch sozial wirksamen Weise in die Kooperations- und Veränderungsprozesse der fremden Kontexte einzubringen.

Damit dies gelingt, müssen Fach- und Führungskräfte in der Lage sein, ihre Resonanz in anderskulturellen Milieus zu sichern. „Resonanz“ bezeichnet in diesem Zusammenhang die Wirkung beim Gegenüber (vgl. Goleman u. a. 2002), die u.a. darin ihren Ausdruck findet, dass man sich mit Vorschlägen auseinandersetzt, diese aufgreift, verändert oder verwirft und so das Angetragene zu etwas Eigenem umarbeitet.

Eine solche Resonanz gelingt Fach- und Führungskräften aber nicht aus einer mehr oder weniger deutlich spürbaren Position der Überlegenheit heraus. Sie müssen vielmehr in der Lage sein,

- ihre fachliche Expertise in einer bescheidenen Nüchternheit zu artikulieren und
- sich dabei stets nach den im jeweiligen Kontext eingespielten oder gar ritualisierten Formen der Gestaltung zu richten.

Nur wenn die Vertreter des Bisherigen auch in der veränderten Vorgehensweise eine anerkannte Rolle spielen und selbst zu Experten der Veränderung werden „dürfen“, können soziale Resonanz und Akzeptanz gegenüber der neuen Praxis gesichert werden.

Auch die gewandelte Lage kann nur mit den überlieferten Elementen gestaltet werden, nicht ohne sie!

Internationale Diversitätskompetenz beschreibt deshalb eine vertiefte und spezialisierte kommunikative und kooperative Kompetenz, die unter anderem in folgenden Fähigkeiten ihren Ausdruck findet:

- in der Fähigkeit, Beziehungen und Kooperationen zu stiften und zu gestalten,
- in der Fähigkeit Verhandlungen zu führen,
- in der Fähigkeit, Prozesse zu gestalten, das heißt im Sinne von Aushandeln können von gemeinsamen Regeln und Zielen („Prozesskompetenz“),
- in der Bereitschaft zur Transparenz und Initiative und
- in der Fähigkeit zum angemessenen und partnerschaftlichen Einsatz von Methoden und Verfahren wie Projekt-, Change- oder Wissensmanagement.

Die Herausbildung dieser vertieften und spezialisierten kommunikativen Kompetenz gelingt nicht en passant. Sie setzt vielmehr ein gezieltes Bemühen und Sich-Erproben in internationalen Kontexten voraus, wobei sich erst allmählich veränderte und wirksamere Formen eines Umgangs mit fachlichem Know-How entwickeln, die mehr von den jeweiligen Kontextbedingungen als nahezu ausschließlich von den Aspekten eines fachlich korrekten Vorgehens getragen werden. Diese Entwicklung ist schneller beschrieben als selbst durchlaufen, wie viele bestätigen werden, die internationale Berufserfahrung haben. Gleichwohl markiert sie die zentrale Entwicklungsaufgabe für Menschen, die sich von Experten zu Veränderungsbegleitern professionalisieren möchten. Die zentrale Frage lautet: Wie wird man denn zu einer Fach- oder Führungskraft, die das alles nicht nur weiß oder will sondern auch kann?

Auch hier verläuft die professionelle Reifung in Stufen:

Stufe 1 Beginner: Können als Verhalten

Der Beginner arbeitet intuitiv oder streng nach Lehrbuch. Er ist mit der Aufmerksamkeit vor allem bei sich und der angewandten Methode und weniger im Kontext, der ihn umgibt. Ihm fehlt noch die Souveränität, die mit der Wiederholung kommt, die Erfahrung aus unterschiedlichen Anwendungskontexten und ein breites Repertoire an möglichen alternativen Verhaltensweisen und Methoden.

Der Beginner ist in seinem professionellen Tun vorsichtig sachorientiert. Diese Nüchternheit gibt ihm Sicherheit – allerdings eine Sicherheit, die sich aus der Effizienz

(„Die Dinge richtig tun“) und nicht aus der Effektivität („Die richtigen Dinge tun“) speist. Seine Fähigkeit, angepasstes Wissen („Appropriate Knowledge“) zu erzeugen und flexibel sowie situationspassend zu gestalten ist erst gering ausgeprägt. Diese Fähigkeit wächst mit dem Ausloten von Grenzen sowie mit dem Erleben von Widerstand oder gar Scheitern (vgl. Meueler 2001).

Stufe 2 Advanced: Können als Tun

Das selbstbezogen-intuitive oder methodenbezogen eher schematische Vorgehen aus Stufe 1 ist weitgehend überwunden. Advanced beschreibt ein Können, das selbstbewusst zwischen einigen Verhaltensalternativen und Methoden wählen kann. Die Reaktionen des Anderen auf die eigenen Kommunikations- und Kooperationsbemühungen werden ausgehend von den eigenen Absichten als förderlich oder hinderlich wahrgenommen.

Der Advanced ist in seinem professionellen Denken, Fühlen und Handeln zwar offener gegenüber alternativen Vorgehensweisen, doch neigt er dazu, diese noch im Kontext seiner eigenen intuitiven Gewissheiten zu bewerten. Dies fällt ihm immer häufiger selbst auf, und er lernt Schritt für Schritt, auch neuen Ideen sowie Ideen anderer zu vertrauen – eine Erfahrung, die ihm nicht leicht fällt, verbindet er doch seine berufliche Identität auch mit Gefühlen der Zuständigkeit und des Know-How-Trägers.

Stufe 3 Professional: Können als Handeln

Die Wahrnehmung des Anderen bekommt eine neue Qualität, in dem die Aufmerksamkeit weg von den eigenen Ansichten und Interessen empathisch hin auf das Gegenüber gelenkt wird. Dem Zielsystem wird echtes Interesse entgegen gebracht, damit die Kommunikation und Kooperation adressatengerecht gestaltet werden kann. Auf Atmosphäre und kollegialen Austausch wird Wert gelegt. Dafür steht dem Professional ein breites Repertoire an Verhaltensweisen zur Verfügung. Die Methodenanwendung erfolgt in Teilen noch explizit, in Teilen sind Methoden schon implizites Können.

Professionals sind Experten des effektiven Handelns. Sie haben ihre ursprüngliche berufliche Identität über die Fachexpertise hinaus zu einer Anwendungsexpertise vertieft und die kommunikativen Kompetenzen der Veränderungsbegleitung grundlegend entwickelt. Berufsethisch sind sie dem entwicklungsförderlichen Umgang mit den Veränderungsanliegen und -zielen ihres Gegenübers verpflichtet. Sie verfügen bereits über veränderungsmethodisches Können und experimentieren mit weiterreichenden Ansätzen, über deren Ergiebigkeit sie sich in ihrem Professional Team miteinander austauschen.

Stufe 4 Master: Können als Anpassung

Der Master hat die durch Verschiedenheit entstandenen Irritationen und das Suchend-Experimentelle seines Kooperationsbemühens überwunden. Mit großer Souveränität und getragen vom Verständnis des Gesamtsystems variiert er sein Verhalten situationsangemessen. Er bewährt sich auch bei neuen Aufgabenstellungen und in unbekanntem Lagen. Er reflektiert seine berufliche Praxis und schätzt das Feedback Andersdenkender sehr, um seine Methoden und sein Handeln kontinuierlich zu verbessern.

Master der Veränderungsbegleitung verfügen über die kommunikative Fähigkeit, „vom Anderen her“ (EFWI 1989) zu kommunizieren. Sie wissen, dass Internationale Zusammenarbeit nur gelingen kann, wenn die Muster des Denkens, Fühlens und Handelns des Gegenübers in die gemeinsame Konstruktion von Interpretationen und Lösungen einfließen können. Aus diesem Grunde sind Master der Veränderungsbegleitung im Verstehen geübt, sie verstehen auch das Verstehen und sind in der Lage, Lösungen, Verbesserungen und Innovationen von innen heraus zu gestalten.

Stufe 5 Co-Creator: Können als Erschaffen

Der Co-Creator richtet den Fokus von der Entwicklung seiner eigenen Professionalität hin zur Entwicklung gemeinsamer Ergebnisse. Er kann sich von seiner eigenen Kontextgebundenheit lösen. Er kreiert gemeinsam mit den Partnern ein neues intersubjektives Verständigungssystem, vereinbart gemeinsame Regeln. Er findet gemeinsame Ziele und entwickelt in einem ko-konstruktiven Prozess Next-Practise. Er hat die Fähigkeit unabhängig von Hierarchien ergebnisoffene Dialoge zu führen, aus denen neue Annahmen und Ideen entstehen. Ausgehend von einer gemeinsamen Intention bringt er seine Professionalität in ein gemeinsames Ergebnis ein.

Der Co-Creator hat sich von der Selbstbezüglichkeit professioneller Begleitung gelöst: Im Vordergrund seines professionellen Tuns steht nicht mehr die Anwendung seines expertenschaftlichen Lösungswissens, sondern die Ermöglichung kollegialer Kooperationen und Problemlösungen. Der Co-Creator weiß sich erfolgreich, wenn die Mobilisierung der Eigendynamik des Systems, mit dem er zusammenarbeitet, und der Prozess der Problemlösung oder der Transformation der individuellen, organisatorischen oder gesellschaftlichen Kapazitäten gelungen ist.

So sieht es bei unseren Kollegen/innen mit dem Können aus:



Max Macher

Ein langes und erfolgreiches Berufsleben haben Max selbstbewusst gemacht. Da bringen ihn auch die zunächst chaotischen brasilianischen Verhältnisse nicht aus dem Konzept. Steter Tropfen höhlt den Stein, die neuen Mitarbeiter werden schon noch lernen, worauf es ihm ankommt.



Alberta Abenteuer

Es handelt sich, von studienbegleitenden Praktika abgesehen, um Albertas erste Stelle. Sie ist bei ihren Aufgaben oft unsicher. Wann soll sie die Vorgesetzte besser fragen, was kann sie alleine entscheiden? Wann ist etwas gut genug? Wird sie wohl von den Kollegen und den Partnern respektiert?



Rudi Routine

Rudi hat sich bei Kollegen informiert, wie die Jemeniten ticken. Einem alten Hasen wie ihm ist es klar, dass man Fettnäpfchen vermeiden muss, wenn man bei den Partnern etwas erreichen möchte. Es gehört zu seiner Professionalität, sich im Beruf nicht anmerken zu lassen, was er persönlich von so mancher Rückständigkeit hält.



Erika Einsam

Erika interessiert sich sehr für Israel. Sie fragt sich oft, wie sie mit ihrer Tätigkeit dem Land den besten Dienst erweisen kann und wägt Entscheidungen im Team ab. Dass sie nicht besonders gerne im Mittelpunkt steht, erlebt sie in Israel zum ersten Mal als Stärke, schließlich soll das Projekt nach zwei Jahren auch ohne sie weiterlaufen.



Stefan System

Stefan weiß die Stärken der britischen Forschungstradition zu schätzen: Den Gemeinschaftsgeist auf dem Campus, die gepflegten Tischgespräche bei gemeinsamen Mahlzeiten und auch den Gesang der Chorknaben. Er verfeinert durch den Austausch in der Arbeitsgruppe seine Forschungsmethoden, erweitert die Perspektiven, verbessert seinen Stil.



Diversitätskompetenz bedeutet ein spezifisches Können und Handeln in hoch-komplexen Situationen. Im Einzelnen ist das die Fähigkeit, aus einem großen Methodenrepertoire zu schöpfen, dieses in ein System einzubringen und an einem gemeinsamen Prozess teilzuhaben hin zu gemeinsamen Zielen und Ergebnissen.

1.3 Internationale Diversitätskompetenz ist eine Haltung

Unter „Haltung“ versteht die AIZ die Art und Weise, wie und wofür eine Person ihre persönlichen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen einsetzt. Die Haltung steuert maßgeblich, wann und wozu gehandelt wird.

Haltung als die Gesamtheit der unser Denken, Fühlen und Tun bestimmenden Einstellungen und Werte als solche ist unsichtbar. Sichtbar sind nur die Handlungen einer Person, die Rückschlüsse auf die zugrundeliegende Haltung zulassen. Insofern ist Haltung auch kein in konstanter Weise präsenster und durchgängig in immer gleicher Weise wirksamer Charakterzug. Werte und Einstellungen können sich im Prozess der persönlichen Reifung verändern: Wo früher noch Kompromisslosigkeit und Strenge herrschten, trifft man nicht selten bei älteren Menschen Gelassenheit und Versöhnlichkeit an. Gleichwohl lassen sich konstante Tiefendimensionen in der Haltung von Menschen feststellen, die viel mit

- ihrer persönlichen Lebensgeschichte,
- ihrer erduldeten und als Muster übernommenen Rigidität oder gar
- mit ihrer persönlichen Angst gegenüber Ungewissem und Ungesichertem zu tun haben.

Diese Tiefendimensionen der Haltung sind es auch, welche sich zu Wort melden, wenn die Herausforderungen, denen sich eine Person gegenüber sieht, neu und die zu gestaltenden Kontexte komplex und unbekannt sind und nicht auf ein bekanntes Verhalten zurückgegriffen werden kann. In solchen Situationen spüren Menschen zwar, welches Verhalten ihnen angemessen erscheint bzw. „was sich gehört“ und was nicht, doch reagieren sie genau dann nicht in Übereinstimmung mit den jeweiligen Anforderungen: „Menschen sehen die Welt nicht, wie sie ist, sondern wie sie sind“ – heißt es schon im

Talmud. Wir greifen alle in neuen, komplexen und unbekanntem Lagen spontan auf unsere eigenen tief verwurzelten kognitiven und emotionalen Gewissheiten zurück: Wir deuten und interpretieren neue Lagen dann so, wie wir es selbst gelernt haben und handeln so, wie uns unsere Gefühle gewachsen sind.

Wer über Diversitätskompetenz verfügt, vermag diese Einschränkung im Umgang mit Vielfalt zu überwinden, indem er seine Haltung und seine Kompetenzen transformiert. Insofern stützt die AIZ ihre Lernenden mit dem Wichtigsten aus, was Fach- und Führungskräfte in der Internationalen Zusammenarbeit vor allem benötigen: Eine beständige Orientierung, einen inneren Kompass, auf den sie sich verlassen können – egal wie divers die Anforderungen sind, denen sie gegenüber stehen.

Doch wie sollte man Haltung lernen können?

Haltung lernen wir dann, wenn wir mit unserer Art und Weise, die Welt zu konstruieren, an Grenzen stoßen, wenn wir nicht genug Selbstdistanz haben, zu wenig Überblick. Dies ist der Fall, wenn eine Situation komplexer ist, als unser Denken und Fühlen. Dies sind die Herausforderungen, in denen unsere Haltung eine neue Stufe erreichen kann: von der Wahrnehmung zum Perspektivenwechsel, vom Systemvergleich zur Ko-Konstruktion.

Stufe 1 Beginner: Kulturelle Unbewusstheit

Personen auf Stufe 1 nehmen nicht wahr, dass es Verschiedenheit gibt. Sie gehen davon aus, dass alle denken und fühlen, wie sie selbst. Sie glauben, dass unabhängig von Kultur alle Menschen letztendlich gleich sind und schließen dabei von sich selbst auf andere.

Die Stufe der kulturellen Unbewusstheit ist empirisch als durchgängige Denkgewohnheit nicht häufig anzutreffen. Sie ist eher theoretischer Natur, in einem Stufenmodell, das einen Ausgangspunkt beschreiben muss. Sehr wohl aber kann es jedem unterlaufen, in einer bestimmten Situation – zum Beispiel aufgrund schlechter Tagesform – die Verschiedenheit eines Gegenübers zu übersehen.

Stufe 2 Advanced: Selbstbezogene Wahrnehmung

Diversitätskompetenz heißt: Verschiedenheit wahr zu nehmen und Kultur als Ursache für diese Verschiedenheit in Betracht zu ziehen. Inwieweit ist die aktuelle Situation durch soziale oder kulturelle Faktoren mitgeprägt? Welche sozialen oder kulturellen Besonderheiten spielen hinein?

Die Wahrnehmung ist auf dieser Stufe jedoch noch selbstbezogen, das heißt, der Wahrnehmende hält seine Art, die Realität zu konstruieren für das Zentrum der Normalität. Alles, was als verschieden erkannt wird, wird ausgehend davon eingeordnet in ein Besser (Glorifizierung) oder Schlechter (Abwertung).

Der wahrnehmende Beobachter als wirklichkeitskonstruierende Instanz vermag sich Anderen, solange er selbstbezogen ist, stets nur zu den eigenen Bedingungen seiner kognitiv-sprachlichen sowie emotionalen Formen zu nähern. Auch seine Formen des Umgangs mit diesen äußeren Gegebenheiten folgen dem Grundsatz, dass im Außen nur sein kann, was im eigenen Inneren – als Möglichkeit – bereits ist.

Dass Wahrnehmung eine Bedingung für Diversitätskompetenz ist, heißt nicht, dass man über jede Kultur – sei es eine Nationalkultur, eine Unternehmenskultur, ein Milieu oder eine Generation – Bescheid wissen müsste. Wir können aber lernen, die unterschiedlichen Formen, in denen Menschen ihre Identität und Zugehörigkeit konstruieren und inszenieren zu erkennen und mit ihnen umzugehen. Wenn wir Kulturunterschieden begegnen, können wir durch bewusste Wahrnehmung beginnen, sie genauer kennenzulernen. Dazu muss man die Scheuklappen ablegen, die eigene Komfortzone des Bekannten verlassen und eine Welt an sich heran lassen, in der gewohnte Erklärungsmuster nicht mehr ausreichen.

Eine transformative Kompetenzreifung basiert auf der Erfahrung, dass man nur im Erleben einer Krise oder in der bewussten Beobachtung eines als problematisch empfundenen Fremdverhaltens wirklich auch etwas anderes zu sehen lernen kann als nur immer wieder das unmögliche Verhalten eines Gegenübers, welches man ohnehin nicht verändern kann. Menschen haben keinen Zugang zu den inneren Prozessen und Gleichgewichtsbemühungen der Anderen, sie haben lediglich einen Zugang zu den eigenen Formen der Wahrnehmung und Beurteilung. Nur diese können sie verändern, vorausgesetzt, sie sehen einen Sinn und Wert darin, sich von diesen zu trennen anstatt sich von den ihnen unbotmäßig erscheinenden Anderen. Dies würde den Stufen-sprung nach drei bedeuten!

Stufe 3 Professional: Perspektivenwechsel

Die vorangehende Stufe beschreibt, warum die Fähigkeit zur Wahrnehmung ein wesentlicher Bestandteil der Diversitätskompetenz ist. Doch mit Wahrnehmung alleine ist es noch nicht getan, denn wer lediglich wahrnimmt, ist noch bei sich selbst und seiner eigenen Bewertung des Wahrgenommenen, egal, ob sie ablehnend, indifferent

oder glorifizierend ausfällt. Der nächste Schritt ist die Fähigkeit, sich ausgehend vom Wahrgenommenen in die Perspektive des Anderen hinein versetzen zu können und beide Perspektiven – die Eigene und die Fremde gleichermaßen zum Gegenstand der Erkundung zu machen.

Doch wie kann man überhaupt die Perspektive wechseln, wo man doch in seinen eigenen Denkgewohnheiten gefangen ist? Wie sollten wir die Welt mit den Augen des Anderen sehen, wenn wir doch nur unsere eigenen haben?

Wir können uns immerhin annähern, indem wir uns unserer eigenen Wahrnehmungsgewohnheiten bewusst werden und dann den Versuch unternehmen, uns von ihnen zu distanzieren.

Dies bedeutet, dass Beobachter üben sollten, in einer doppelten Weise zu fokussieren: Zum einen müssen sie darum bemüht sein, klare Informationen über das Gegenüber zu erhalten, zum anderen müssen sie sich darin üben, eine Art Echolot in ihrem eigenen Beobachtungssystem zu installieren. Mit diesem Echolot tasten sie beständig eigene innere Zustände, Erinnerungen, musterhafte Reaktionstendenzen u. ä. ab, die sie dazu verführen möchten, die Dinge so zu sehen, wie sie dies gewohnt sind. Sie verfügen mehr und mehr über Strategien, sich dieser festlegenden Wirkungen der Vergangenheit (Erfahrungen, Überlieferungen und Orientierungen) zu entziehen.

Das bedeutet konkret, wer die Perspektive wechselt, relativiert sich selbst. Dies kann zunächst für die eigene Identität anstrengend werden. Wenn scheinbar Gegensätzliches gleichzeitig wahr ist, kann das verunsichern, den Halt rauben. Der Stufensprung ist zunächst kein gutes Gefühl.

Auf erreichter Stufe drei wird der „wertschätzender Vergleich“ zum Königsweg des Perspektivenwechsels zwischen Individuen:

Wertschätzender Vergleich wird möglich, wenn das Individuum sich in die Perspektive einer anderen Person begibt und zu verstehen versucht, wie sich eine Situation für sie erklärt oder anfühlt. Das Tertium Comperationis, die durch den Vergleich ermittelte übergeordnete Gemeinsamkeit, befindet sich auf der Ebene des Individuums.

Das generische Prinzip des wertschätzenden Vergleichs hat eine logisch-kognitive und eine affektive Dimension.

Logisch-kognitiv: Ein Vergleich ist eine gedankliche Operation. Wer vergleicht, braucht einen klaren eigenen Standpunkt. Nicht einfach, wenn viele unterschiedliche Perspektiven gleichzeitig nachvollziehbar erscheinen.

Affektiv: Wer wertschätzt, hat Achtung vor anderen Menschen, egal welche Position sie vertreten.

Und wer beides gleichzeitig tut: wertschätzt und vergleicht benötigt darüber hinaus ein stabiles Selbst, das nicht dadurch aus der Balance gerät, dass eine andere Wahrheit gleichzeitig Gültigkeit haben kann, ohne dass dadurch die eigene erschüttert wird.

Wenn man es ernst nimmt: keine leichte Übung. Wenn es leicht fällt, war es unter Umständen kein wertschätzender Vergleich. Möglicherweise hat man die eigene Position um der Einigkeit Willen doch aufgegeben. Möglicherweise hat man die Position des Anderen um des eigenen Seelenfriedens Willen doch ein wenig abgewertet.

Wertschätzender Vergleich ist anstrengend, weil man Verschiedenheit aushalten muss, bevor man sie überwinden kann. Wertschätzender Vergleich ist auch anstrengend, weil es mit einem Mal nicht getan ist. Es ist das beständige In-Frage-Stellen können, auch der eigenen Werte, die unaufhörliche Suche. Dies ist eine essentielle Grundlage für den erfolgreichen Umgang mit Diversität.

Stufe 4 Master: Systemvergleich

Das vorangehende Kapitel beschreibt, warum die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zwischen Individuen ein wesentlicher Bestandteil der Diversitätskompetenz ist. Doch damit ist es noch nicht getan, denn die alleinige Auseinandersetzung mit den Perspektiven unterschiedlicher Individuen kann verwirren. Man braucht den Überblick. Und den kann man sich durch Systemvergleich verschaffen.

Individuen sind einer Vielzahl von Systemen zugehörig: sie haben eine nationale Herkunft, eine religiöse Heimat, die verbindenden Erlebnisse einer Generation, ihre Ausbildung hat ihnen bestimmte Denkschulen nahe gebracht, ihre Berufstätigkeit bringt bestimmte Denkgewohnheiten mit sich. Die Mischung ist individuell, die Zutaten sind es nicht. Wer die Zutaten kennt, die eigenen wie auch die des Anderen, versteht mehr: sowohl die Verschiedenheit, als auch die Gemeinsamkeiten und vor allem das bereichernde Potential der Unterschiede.

Der wertschätzende Vergleich tritt als leitendes Prinzip beim Systemvergleich in einer komplexeren Form auf.

Hier begibt sich ein Individuum in die Position einer dritten Person und versteht aus der Metaperspektive, wie die Unterschiedlichkeit entsteht. Das Tertium Comperationis, die durch den Vergleich ermittelte übergeordnete Gemeinsamkeit, befindet sich auf der Ebene des Systems. Beim wertschätzenden Systemvergleich versteht ein Individuum:

- was der eigene Beitrag zur Verschiedenheit ist und was der des Anderen,
- wie und warum die eigene Position auf den Anderen wirkt und wie die des Anderen auf einen selbst,
- wo die jeweiligen Positionen systemisch miteinander zusammenhängen,
- welchen Gruppen und Kulturen die Akteure angehören und welche ihrer Standpunkte überindividuelle Verbreitung haben.

Auch auf Stufe 4 hat die Haltung des wertschätzenden Vergleichs eine kognitive und eine affektive Dimension.

Kognitiv: Wer vergleicht, braucht eine klare eigene Verortung im eigenen System und ein differenziertes Verständnis des fremden.

Affektiv: Wer wertschätzt, hat Achtung vor anderen Systemen, egal wie diese im Einzelnen funktionieren.

Und wer beides gleichzeitig tut: wertschätzt und vergleicht benötigt darüber hinaus:

- Ein stabiles Selbst, das sich nicht dadurch in Frage stellt, dass ein anderes System gleichzeitig Berechtigung und Vertreter hat.
- Die Fähigkeit eine Metaperspektive einzunehmen, denn wer Positionen im Rahmen eines größeren Kontexts betrachtet, kann seine Position und die des Anderen einordnen. Einen solchen Überblick zu haben, ist das Ergebnis sehr guter Kenntnis einer Materie. Das breite Wissen im Sinne des wertschätzenden Vergleichens nutzen zu wollen, ist eine Frage der Haltung.
- Die Fähigkeit zur Selbstreflexion, denn Verschiedenheit macht nicht der Andere, sie entsteht auch, weil man selbst dabei ist.

Auch das ist, wenn man es ernst nimmt, keine leichte Übung. Wenn es leicht fällt, war es unter Umständen kein wertschätzender Vergleich. Möglicherweise war man in der eigenen Systemkenntnis doch nicht ganz sattelfest. Möglicherweise hat man das System des Anderen um des eigenen Seelenfriedens Willen doch ein wenig abgewertet.

Wertschätzender Vergleich ist anstrengend, weil man Verschiedenheit aushalten muss, bevor man sie überwinden kann. Dies ist eine essentielle Grundlage für den erfolgreichen Umgang mit Diversität.

Stufe 5 Co-Creator: Ko-Konstruktion

Das vorangehende Kapitel beschreibt, warum die Fähigkeit zum Systemvergleich ein wesentlicher Bestandteil der Diversitätskompetenz ist. Doch zu wahrer Meisterschaft gelangen diejenigen, die noch einen Schritt weiter zur Ko-Konstruktion gehen. Darunter versteht die AIZ die Fähigkeit, die eigene Position gleichzeitig zu wahren, einzubringen und – das ist neu – zu Gunsten von etwas Neuem aufzugeben, zu dem verschiedene Menschen beigetragen haben und das gemeinsam mehr ist als die Summe seiner Teile. Der qualitative Unterschied zur vorangehenden Stufe 4 ist, dass bei der Ko-Konstruktion bestehende Systeme nicht alleine verstanden werden, sondern dass man sie hinter sich lässt und zum Mitgestaltenden eines neuen Systems wird.

Künstlern/innen fällt die Ko-Konstruktion oft leicht, beispielsweise wenn in unterschiedlichen Traditionen beheimatete Musiker gemeinsam einen ganz neuen Stil prägen. Wenn an Universitäten Grabenkämpfe die interdisziplinäre Zusammenarbeit verhindern, bleibt das Potential der Ko-Konstruktion ungenutzt. Und wenn unterschiedliche Akteure der Internationalen Zusammenarbeit aus Nord und Süd, aus Ost und West zur Ko-Konstruktion fähig sind, dann gibt es eine Chance, dass gemeinsam neue Antworten auf drängende globale Fragen entwickelt werden können.

Unsere Kollegen/innen sind mittlerweile ausgereist. Nach erster Euphorie und intensiver Orientierung im neuen Lebensumfeld stellt sich der Alltag ein und mit ihm auch Irritationen. Ein nationaler Mitarbeiter hat sich nicht an eine Zusage gehalten, was zur Folge hat, dass unsere Kollegen/innen ihrerseits ausgebremst werden.

Lesen Sie, was die fünf am Abend des Vorfalls einer deutschen Bezugsperson am Telefon dazu sagen. Welche Haltung spiegelt sich darin wieder?

1



Max Macher

„Zusage‘ heißt doch: nicht irgendwann, nicht irgendwie!“

2a



Alberta Abenteuer

„Spontan und frei von Zwängen, ich liebe das Leben in Afrika.“

2b



Rudi Routine

„Typisch. Und das ist einer der vielen Gründe, warum dieses Land nicht auf die Beine kommt.“

3



Erika Einsam

„Vermutlich war es keine böse Absicht, aber es wird natürlich schwierig in Zukunft, wenn ich nicht weiß, worauf ich mich verlassen kann.“

4



Stefan System

„Als Deutscher könnte ich da ja an die Decke gehen, aber als internationaler Wissenschaftler sage ich mir: es ist nicht nötig!“



Diversitätskompetenz bedeutet eine Haltung gegenüber dem Fremden, die sich auszeichnet durch die Fähigkeit Unterschiede interessiert wahrzunehmen, sich empathisch in das Gegenüber hinein zu versetzen, die Unterschiedlichkeit aus einer Systemperspektive zu verstehen und in eine Begegnung einzutreten, in der aus dem Eigenen und dem Fremden etwas Gemeinsames und Neues entsteht.

1.4 Wissenschaftliche Väter der Diversitätskompetenz

Die AIZ steht für innovative und nachhaltige Kompetenzentwicklung. Eine ihrer zentralen Fragen lautet: Welche Rückschlüsse erlauben klassische und aktuelle Forschungsergebnisse aus den unterschiedlichen Bezugswissenschaften für die praktische Arbeit? Die AIZ hat es sich zur Aufgabe gemacht, in ihren konkreten Konzepten und Angeboten, die aktuellen Strömungen der Referenzwissenschaften aufzugreifen und umzusetzen. Im Folgenden finden Sie eine Auswahl der Theorien und Konzepte die in das erste Kapitel eingeflossen sind.

Themenfeld: (Un)Gewissheit der Wahrnehmung und ihrer Interpretation

Wolf Singer postuliert, dass es nicht möglich sei, objektiv wahrzunehmen. Die Fähigkeit unserer Wahrnehmungsorgane und unsere Denkmuster bestimmen, was und wie wahrgenommen wird. Wahrnehmung müsste deshalb Wahrgebung heißen (Singer 2002).

Heinz von Foerster portraitiert Objektivität als subjektive Konstruktion. Objektive Beobachtungen könnten nur ohne Beobachter gemacht werden, da diese die Beobachtung immer subjektiv verzerren (von Foerster in Pörksen 2006).

Gerald Hüther weist darauf hin, dass unsere Vorstellungen von Anderen („innere Bilder“) viel mit eigenen Erfahrungen und Ängsten zu tun haben. Wir sehen die Welt demnach nicht, wie sie ist, sondern wie wir sind. Um diversitätskompetent zu werden, schlägt Hüther deshalb eine Arbeit an den „inneren Bildern“, das heißt eine rekonstruierende Arbeit an den eigenen Deutungs- und emotionalen Mustern vor (Hüther 2006).

Rolf Arnold definierte unter anderem den Begriff des Emotionalen Konstruktivismus. Dieser beschreibt, dass Menschen die Realität nicht nur so deuten, wie sie sie sehen, sondern auch so, wie sie sie auszuhalten vermögen. Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit verweist auf die Art, wie das Individuum zu beobachten gelernt hat und welcher Muster es sich dabei gewöhnlich bedient – einschließlich der bisweilen rigiden Entschlossenheit, Bescheid zu wissen oder gar Recht zu haben. Indem man sich der eigenen Brillen, durch die man die Welt betrachtet, bewusst wird, sei man in der Lage, „(...) die Erklärungen und Deutungen Anderer als Alternativen gelten und (unser) Handeln bestimmen zu lassen.“ (vgl. Arnold 2009, S. 28)

Ludwig Wittgenstein spricht die Grenztheit wahrgenommener Wirklichkeit an, indem er darauf hinweist, dass nichts gewiss sei, selbst wenn es einer Person oder allen so scheine (Wittgenstein 1984).

Peter Senge und **C. Otto Scharmer** sind der Meinung, dass pures Wahrnehmen, ohne zu bewerten, zu frischem Denken führe. Die urteilende Stimme in uns („Voice of judgement“) lege unsere Wahrnehmung fest und enge unser Denken ein (Senge et al. 2005, S. 31).

Humberto Maturana und **Francisco Varela** kritisieren die „Versuchung der Gewissheit“, der Menschen erliegen können und mithilfe derer sie sich daraufhin von anderen abgrenzen, die ihre Sicht nicht teilen. Sie schreiben: „Wir neigen dazu, in einer Welt von Gewissheit, von unbestreitbarer Stichhaltigkeit der Wahrnehmung zu leben, in der unsere Überzeugungen beweisen, dass die Dinge nur so sind, wie wir sie sehen. Was uns gewiss erscheint, kann keine Alternative haben. In unserem Alltag, unter unseren kulturellen Bedingungen, ist dies die übliche Art, Mensch zu sein“ (Maturana/Varela 1987, S. 20).

Francisco Varela bietet die selbsteinschließende Reflexion als Strategie an, sich von subjektiven Gewissheiten zu befreien und diese schlicht als Denkgewohnheiten zu identifizieren. Diese bestimmten nicht nur, was wir beobachten, sondern auch die Art, wie wir beobachten (Varela et al. 2003).

Bernhard Pörksen beschreibt als Mittel zur Lösung von der Beobachterabhängigkeit den Einsatz verschiedener Strategien, mit denen es möglich sei, unsere Gefangenheit in der Selbstbezüglichkeit unseres Denkens, Fühlens und Handelns aufzudecken. „Die Auseinandersetzung mit Wie-Fragen (im Gegensatz zu Was-Fragen), die Orientierung am Beobachter, den Abschied von absoluten Wahrheitsvorstellungen, eine besondere Wertschätzung der Differenz und der Pluralität von Wirklichkeitskonstruktionen, das Postulat der Autonomie (des Erkennens) und das Interesse an zirkulären Denkfiguren“ (Pörksen 2006, S. 37).

Themenfeld: Transformatives Lernen

Peter Senge, der Systemiker, entwickelte das Konzept des „Personal Mastery“, das die tragende Bedeutung der Persönlichkeit beim Lernen herausstellt. Senge schreibt: „>Personal Mastery< [...] [beschreibt] die Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung [...]. Menschen, die einen hohen Grad an Personal Mastery erlangen, erweitern beständig ihre Fähigkeit, die Ergebnisse zu erzielen, die sie wahrhaft anstreben. Ihr kontinuierliches Streben nach Selbstschulung und Selbstführung prägt den Geist der lernenden Organisation“ (Senge 1996, S. 173). Des Weiteren beschäftigte er sich mit der Frage, „Wie Individuen und Organisationen zusammenarbeiten, um eine nachhaltige Welt zu schaffen“ (Senge 2011). Er skizziert zu dieser Frage eine proaktive Lernstrategie. Es gehe weniger um die 1:1-Vorbereitung auf antizipierte zukünftige Handlungssituationen, sondern vielmehr um die grundsätzliche Frage, wie wir leben, arbeiten und auch

international bzw. interkulturell kooperieren möchten. Dies sei eine Entscheidung, die am Anfang aller Lernprozesse stehe – seien diese national oder international ausgerichtet.

C. Otto Scharmer wirbt dafür, einen Kontext der Selbstveränderung zu erzeugen, damit Fähigkeiten nachhaltig professionalisiert werden können und die erfolgreiche Gestaltung von Neuem, Fremdem und Verschiedenem möglich sei. In diesem speziellen Kontext bestünde die Gelegenheit, neue Formen des Umgangs mit sich selbst und anderen zu entwickeln. Er nennt dies „von der Zukunft lernen“ (Scharmer 2009; dt. 2011).

C. Otto Scharmer und **Kathrin Käufer** schlagen ein emotionales Lernen vor, das eine Rückkehr zum Erleben bedeutet und das hohe Anforderungen an Lernarrangements stellt: Zunächst sollen die intuitiven Überzeugungen der Akteure in den Blick genommen und ihnen durch Übungen ihre inneren Bilder bewusst gemacht werden. Anschließend sollen die Bilder in einem angeleiteten Selbstcoaching reflektiert werden, bevor zuletzt ein neues Erleben organisiert wird. Kooperation angesichts von Diversität lebe nämlich von den erlebten Erfahrungen, es bedürfe deshalb einer erlebten – anderen – Erfahrung, um die Dinge neu spüren und Neues (neue Möglichkeiten, neue „Blicke“ auf Schwierigkeiten etc.) wirklich nachhaltig entwickeln zu können. Dabei werde das bewährte Selbst nicht nur gestört, sondern auch transformiert: Plötzlich setze es sich in anderer Weise mit dem, was ihm stets vertraut gewesen ist, auseinander (Scharmer & Käufer 2011).

Rolf Arnold bewirbt ebenfalls die Professionalisierung durch Selbstveränderung. Indem man seine Persönlichkeit in verschiedenen Stufen weiterentwickle, mache man sich von Denk- und Handlungsautomatismen frei und sei auch in krisenhaften Situationen in der Lage, angemessen zu handeln, ohne in alte Muster zu verfallen (Arnold 2009).

Themenfeld: Kulturbegriffe

Wolfgang Welsch prägt den Begriff der Transkulturalität. Er möchte damit ausdrücken, dass Kulturen längst nicht mehr homogen und abgrenzbar voneinander sind, sondern einander durchdringen und sich vermischen. Die neuen Formen von Kultur passen nicht mehr zu den alten Begriffen und starren Abgrenzungen (Welsch 2012).

Andreas Reckwitz brachte den Terminus „Hybridkultur“ auf. Die Vorstellung einer kulturellen Essenz wird dabei vollständig aufgegeben und durch den Blick auf die Prozesse, Kategorien und „sozialen Praktiken“ (Reckwitz 2003) alltäglicher Identitäts- und Gemeinschaftsbildung ersetzt.

Stefanie Rathje beschäftigt sich unter anderem mit der Frage, „warum bestimmte Unternehmenskulturen scheinbar „besser funktionieren“ als andere [...]“. Dabei stellte sie fest, dass in der „Beantwortung dieser Frage [...] der Begriff der Kohäsion eine

zentrale Rolle“ spielt. Gemeint ist damit ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, das die Personen miteinander verbindet (Rathje 2009). Auch für Kulturen der Welt sei die Kohäsion die Erklärung dafür, dass Zusammenleben trotz aller Differenzen möglich sei. Kultur sei gewissermaßen der „Kitt“, der die Menschen zusammenhalte (Rathje 2006). **Armin Nassehi** ist der Meinung, dass liberale Gesellschaften vor allem dadurch integrierend wirken, „dass sie auf Leitkultur, kulturelle Homogenität und einen Konsens über Lebensformen weitgehend verzichten können“. Solche Gesellschaften sind vielmehr „Gesellschaften von Fremden – die ihre Fremdheit als Ressource begreifen, nicht als Problem“ (Nassehi 2013, S. 12). Verschiedenheit ist ihr Grundprinzip, und der Umgang mit Verschiedenheit der professionelle Mechanismus, mit dessen Hilfe diese Gesellschaften lernen und sich entwickeln.

Richard A. Shewder befürwortet das „Lernen durch andere“. Indem das Gegenüber als Experte anerkannt werde, können dessen Gedanken, Konzepte und Handlungsstrategien helfen, eigene Bereiche aufzudecken, die dem Handelnden bisher verborgen waren (Shewder in Stigler, Shweder, & Herdt 1990).

Steffi Robak postuliert, dass in der interkulturellen Zusammenarbeit Prozesse der Hybridisierung automatisch passieren. Sie könnten allerdings gesteuert oder verhindert werden (Robak 2009).

Themenfeld: Vertrauen

Niklas Luhmann betont die Wichtigkeit von Vertrauen zur Reduzierung von Komplexität in zwischenmenschlichen Situationen, wodurch ein erfolgreiches Handeln in unübersichtlichen Situationen ermöglicht wird. Abzugrenzen davon sei eine naive Vertrauensseligkeit, die Risiken außer Acht lässt (Luhmann 2002).

Klaus Götz, Heidi Möller und **Christian Schilcher** halten Vertrauen in komplexen Gesellschaften für überlebensnotwendig. Ohne Vertrauen sehen sie die Kooperation zwischen den Menschen durch ständiges Misstrauen und ein argwöhnisches Bemühen um Absicherung aller Schritte gelähmt (vgl. Götz 2006; Möller 2012; Schilcher 2012).

Sebastian Lerch spricht sich dafür aus, in Arbeitsbeziehungen eine „Kultur des Zutrauens“ zu gestalten. Diese ist dadurch geprägt, dass den Mitarbeitern relativ viel Spielraum und Selbstgestaltung ermöglicht wird. Dies nütze auch dem Vorgesetzten, denn die Mitarbeiter würden „durch dieses Vertrauen selbst gefangen und gehorch[t]en wiederum einer betrieblichen Logik, von der sie schließlich meinen, es sei ihre eigene“ (Lerch 2013, S. 41).

2. Kompetenzentwicklung erfolgt in Stufen

AIZ Kompetenzdefinition

Kompetenz ist die Fähigkeit eines Individuums, in einem veränderlichen und widersprüchlichen Umfeld Situationen zu gestalten.

- **Kompetenzen entwickeln sich in einem Reifungsprozess:** Kompetenzen werden über einen längeren Zeitraum durch reflektierte und selbstgesteuerte Anwendung erworben.
- **Kompetenzen sind beständig:** Es sind, einmal erworben, tief verankerte Fähigkeiten einer Person, die es ihr ermöglichen, im beruflichen Kontext effektiv und effizient zu arbeiten.
- **Kompetenzen sind erfahrbar:** Kompetenzen als solche sind nicht sichtbar, aber sie zeigen sich in konkreten Handlungen. Sie sind gebunden an den sozialen Kontext, der kompetente Handlungen ermöglicht oder verhindert.
- **Kompetenzen brauchen Halt(er)ung:** Sie entfalten Wirkung nur in Kombination mit einer wertorientierten Zielsetzung und auf der Grundlage einer förderlichen persönlichen Haltung.

Die aktuellen berufs- und erwachsenenpädagogischen Debatten drehen sich um die Frage der Kompetenzentwicklung. Auch die Personalentwicklung der fortschrittlichen Unternehmen hat sich seit Mitte der 1980er Jahre schwerpunktmäßig der nüchternen Frage zugewandt, wie umfassende berufliche Handlungskompetenzen in den Lernenden in einer nachhaltig die Persönlichkeiten entwickelnden Weise angebahnt und gefördert werden können. Dabei wurden Outside-In-Konzepte, wie sie die Curriculumforschung im Sinne einer Befähigung zur „Bewältigung späterer Lebenssituationen“ (Robinson) vertrat, relativiert und durch Reifungsüberlegungen überwölbt. Kompetenzentwicklung geriet als eine Entfaltung von Ich-Kräften in den Blick, wie unter anderem auch die hochschuldidaktischen Bemühungen zeigen.

„(...)Lebenslanges Lernen als verantwortliche Haltung im Umgang mit sich selbst zu trainieren, so dass wechselnde externe Anforderungen als Entwicklungschance legitimiert werden können“ (Draheim 2012, S. 197).

Die zentrale Perspektive dieser subjektbezogenen Outcome-Orientierung profilierte sich in der Frage nach der „Kompetenzreifung“:

„Der Kompetenzbegriff ist umfassender ausgerichtet: Er löst sich von der Verengung der – außerhalb vom Lernsubjekt – verankerten Anforderungen (Lerninhalte), sondern trägt bereits in den Konzeptions- und Planungsschritten der Gegebenheit Rechnung, dass die Ergebnisse von Lernprozessen stets auf der Performanzebene ihren Ausdruck finden (Wie Prof. Higgins in „My fair Lady“ so treffend bemerkte: „Mein Gott, jetzt hat sie’s!“). „Kompetenz“ markiert demnach das Verbindungselement zwischen den inhaltlich benennbaren Anforderungen einerseits und der im Subjekt entwickelten Performance andererseits. Die kompetenzdidaktischen Ansätze begründen Lehr-Lernszenarien deshalb stärker vom Outcome her und lassen so den ausschließlich inhaltorientierten Blick hinter sich“ (Arnold 2012a, S. 23).

Diese Überlegungen bedeuten: Auch die professionelle Reifung der Diversitätskompetenz kann nicht als Zumutung (von inhaltlichen Anforderungen her) begründet, didaktisiert und inszeniert werden. Vielmehr sind die Einbeziehung der Entwicklungslogik des Subjektes sowie ein gekonntes Anknüpfen an seine Themen und Entwicklungsaufgaben notwendig.

Die Didaktik der Kompetenzreifung wandelt sich dadurch von einer Inhalts- zu einer Subjektdidaktik. Und dabei gilt: Kompetenzen reifen nicht über Nacht, sondern Stufe um Stufe. Dabei lässt man die jeweilige Stufe, auf der man gerade steht, zwar hinter sich, doch kann die nächste Stufe nur über diese Stufe erreicht werden. Zudem spricht einiges dafür, dass einmal erreichte Niveaus nicht mehr vollständig verlassen können, sondern das Denken, Fühlen und Handeln weiterhin bestimmen.

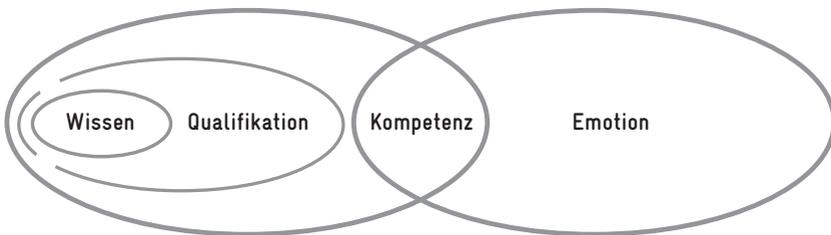
Hieraus ergibt sich für die Lern- und Entwicklungsprozesse eine grundlegende Konsequenz: Bildungsanbieter können das, worum es geht, nicht länger in einem objektivierenden Gestus aus der vermeintlichen Sachlogik einer oder mehrerer Disziplinen heraus entscheiden und ausgestalten. Sie müssen vielmehr auch die innere Entwicklungslogik des Subjektes in ihre Überlegungen mit einbeziehen.

Bei einer solchen Ich-Orientierung gewinnt die absichtsvoll gestaltete Lernumgebung sowie die professionell begründete Unterstützung der Lernenden eine grundlegende Bedeutung für ihre Kompetenzentwicklung. Bildungsanbieter und Personalentwickler, die diese Entwicklung anregen, anbahnen und begleiten wollen, blicken deshalb nicht länger vornehmlich von den inhaltlichen Anforderungen auf die Lernenden. Sie folgen in ihren Angeboten vielmehr einer Vorstellung darüber, was es tatsächlich bedeutet, Kompetenzentwicklung fachlich und persönlich wirksam zu gestalten.

Kompetenzentwicklung gerät dabei als Kompetenzreife in den Fokus, das heißt als eine Ich-Aktivität des lernenden Subjektes, welche zwar angeregt, initiiert und begleitet, aber in ihren Ergebnissen nicht wirkungssicher gewährleistet werden kann.

Nicht das Wissen stiftet dabei die Kompetenz, sondern das Erleben (die Emotion), wie die nachfolgende Übersicht verdeutlicht. Diese markiert einen Inklusionszusammenhang zwischen Wissen und Kompetenz, demzufolge es keine Kompetenz ohne Wissen, wohl aber Wissen ohne Kompetenz geben kann.

Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung



Aneignen

- Zugänge gestalten
- Selbstlernen fördern und fordern
- Ownership stärken

Erleben

- Anwendung üben
- Lernen in/an Situationen
- Reflexion anstoßen

Quelle: Arnold/Erpenbeck 2014

Damit Wissenserwerb sich zur Qualifikation verdichten und zur Kompetenz reifen kann, muss das Erleben hinzutreten. Diese Erlebensebene beinhaltet neben dem Üben in den Ernstsituationen möglichst strukturähnlichen Lagen vor allem die Selbstreflexion. In dieser wird der Lernende zum Beobachter seiner selbst.

Es ist die wachsende Autonomie im Umgang mit dem äußeren und inneren Geschehen, die Lernen zur Kompetenzreife werden lässt.

Fragt man genauer nach den einzelnen Elementen einer reflexiven, auf sich selbst zurück bezogenen Bildung von Fach- und Führungskräften, so stößt man auf letztlich psychologisch unterfütterte Konzepte der Ichwerdung und Ichbehauptung. Es ist nicht mehr in erster Linie oder gar ausschließlich der wissenschaftlich/fachliche Zugang, also der gemeinsame Horizont an Interpretationen, Argumentationsformen, traditionellen Gewissheiten und ethisch-moralischen Deutungsrahmen, welche der professionellen Biographie ihre Substanz zu stiften vermag, sondern eine bloß formal zu beschreibende „Kraft“ des Selbst, mit wechselnden Lagen der Vereinsamung, Diskontinuität und Unsicherheit umgehen zu können.

Diese Tendenz zum Ich kann unter Rückgriff auf die westliche Sozialforschung konzeptionell breit unterlegt werden: Dabei wird deutlich, dass Menschen Stufe um Stufe zu differenzierteren und reflektierten Formen des Umgangs mit sich selbst und anderen gelangen können – eine Persönlichkeitsentwicklung, welche den Kern jeglicher professionellen Diversitätskompetenz markiert. Diese Persönlichkeitsentwicklung ist zwar beim Diversitylearning nicht alles, aber ohne sie gibt es keine Diversitätskompetenz: Man kann nicht mit den Unterschieden im Außen konstruktiv und produktiv umgehen, wenn man seine eigene Unterschiedlichkeit nicht kennt und so bleiben möchte, wie man ist.

 Die Didaktik der Kompetenzreife wandelt sich von einer Inhalts- zu einer SubjektDidaktik. Das heißt, die Entwicklungslogik des Lernenden selbst, seine Themen und Herausforderungen in diesem Kompetenzfeld sind der Ausgangspunkt des Lernprozesses. Und für diesen gilt: Kompetenzen reifen nicht über Nacht, sondern Stufe um Stufe.

2.1 Das AIZ-Stufenmodell steht in der Tradition der Entwicklungspsychologie

Menschen werden nicht nur groß, sie absolvieren auch eine innerliche Reise. In dieser werden Muster aufgefächert oder überwunden, reifen Kompetenzen für eine autonome Lebensgestaltung. Lebenslanges Lernen ist nicht nur ein biographischer Ablauf, sondern auch eine Vertiefung des Könnens. Diese Reise führt die Menschen nicht bloß durch ganz unterschiedliche Konstellationen (Lebenswelten, Beziehungsmuster etc.). Sie führt sie auch zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen. Diversität hat ihren Ursprung in dieser Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kontexte. Sie hat ihren Ursprung auch in den unterschiedlichen Verarbeitungsmöglichkeiten der Einzelnen bei der Bewältigung und Gestaltung der Entwicklungsaufgaben, die sie auf jeder Stufe vor neue Herausforderungen stellen und erneut eine Erweiterung der eigenen Möglichkeiten („Kompetenzen“) von ihnen verlangt.

Das Prinzip der AIZ Stufen der Diversitätskompetenz

1. Stufe: Kulturelle Unbewusstheit

Personen auf dieser Stufe erklären sich Situationen/die Welt durch ihnen vertraute Logiken, zum Beispiel Sympathie-Antipathie, Interessen/Macht ... Diversität ziehen sie als mögliche Erklärung nicht in Betracht.

2. Stufe: Selbstbezogene Wahrnehmung

Personen auf dieser Stufe nehmen die soziale und kulturelle Anderartigkeit des Gegenübers wahr und bewerten diese ausgehend von ihren eigenen Maßstäben als besser/erstrebenswert oder schlechter/abzulehnen.

3. Stufe: Perspektivenwechsel

Personen auf dieser Stufe erkennen, dass Andere gute Gründe für ihr Andersdenken, Andersfühlen und Andershandeln haben. Sie sind aber irritiert angesichts der Erkenntnis, dass Gegensätzliches gleichzeitig Gültigkeit haben kann.

4. Stufe: Systemvergleich

Personen auf dieser Stufe verstehen das System und können die Verschiedenheit darin verorten, sie reflektieren auch den eigenen Beitrag zur Verschiedenheit.

5. Stufe: Ko-Konstruktion

Personen auf dieser Stufe blicken nicht distanziert auf Systeme, sondern gestalten diese, indem sie sich in gemeinsame Prozesse einbringen, durch die Neues entsteht.

Die Entwicklungspsychologie ist die Wissenschaft, die hinsichtlich unterschiedlicher Fragestellungen, die Entwicklung des Menschen in verschiedenen Lebensphasen untersucht hat. Forschungsergebnisse sind soziokognitive Entwicklungstheorien. So beschrieb etwa Piaget die kognitive Entwicklung, Kohlberg die moralische Entwicklung, Hoffmann die Empathie-Entwicklung, Selman die Entwicklung der Perspektivenübernahme und Kegan die Selbstentwicklung.

Diese Entwicklungsmodelle stehen in engem Zusammenhang miteinander, da beispielsweise die Selbstentwicklung sich in dem durch die kognitiven Entwicklung gegebenen Rahmen bewegen wird, der Umgang mit sozialer Andersartigkeit hingegen abhängig ist von der moralischen Entwicklung.

Allen diesen Modellen gemeinsam ist die Erkenntnis, dass sich Entwicklung über Stufen vollzieht. Entwicklung geschieht durch die Integration vergangener Stufen zu immer komplexeren Strukturen, die vertiefte Formen der Reflexion und Gestaltung zulassen.

Jean Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung als Referenz für das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz

Piaget untersuchte das menschliche Denken – verstanden als verinnerlichte Operationen in unterschiedlicher Komplexität.

Er erkannte, dass Menschen bestrebt sind, in einer inneren Balance mit der Umwelt zu leben. Dazu müssen Abbild/Vorstellungen in Kongruenz mit der Handlungserfahrung sein. Um diese herzustellen, passt er entweder sein Verhalten an die Umwelt an oder aber er gestaltet seine Umwelt in passender Weise. Ungleichgewicht ist ein Antrieb für persönliche Weiterentwicklung, die Überwindung des bisherigen Denkens, also den Stufenübergang.

Stufen der kognitiven Entwicklung (nach Piaget)

1. Stadium: Sensomotorischen Intelligenz (0 – 2 Jahre)

Das Baby/Kleinkind nimmt die Umwelt zunehmend wahr, lernt Vertrautes von Fremdem zu unterscheiden, seinen eigenen Körper von dem der Anderen zu trennen. Motorische Reflexe entwickeln sich zu koordinierten und absichtsvollen Handlungen, auch mit Hilfsmitteln.

2. Stadium: Präoperationalen Intelligenz (2 – 7 Jahre)

Das Kleinkind/Kindergartenkind kann zunehmend gedanklich agieren. Es hält Bilder und Träume für real. Gegenstände für beseelt (Animismus). Es betrachtet sich selbst als das Zentrum und nimmt an, dass alle das Gleiche wollen und denken, wie es selbst. Es erfindet Zusammenhänge jenseits des Logischen. Es lernt Schritt für Schritt Belebtes und Unbelebtes voneinander zu unterscheiden.

3. Stadium: Konkret-operationalen Intelligenz (7 – 12 Jahre)

Das Schulkind kann intuitiv gedanklich mit konkreten Objekten oder Vorstellungen seiner Erfahrungswelt umgehen. Es versteht, dass gewisse Eigenschaften eines Objektes unveränderlich bleiben, auch wenn es seine Form oder Lage verändert. Es kann Wahrnehmungsirrtümer korrigieren, gedankliche Operationen rückgängig machen, es kann Objekte nach Vorgaben in eine Reihe bringen oder Gruppen zuordnen.

4. Stadium: Formal-operationalen Intelligenz (ab 12 Jahre)

Der Jugendliche erwirbt das logische, abstrakte und hypothetische Denken. Er kann nicht nur über konkrete Dinge, sondern auch über Gedanken nachdenken, das heißt reflektieren.

Piaget beschreibt den Mechanismus, mit dem die Menschen ihr Denken, Fühlen und Handeln im Gleichgewicht mit den sich verändernden Lagen halten. Zwar fokussierte er dabei auf die Phasen der Kindheit und Jugend, doch prägt diese Gleichgewichtsbemühung auch das Verhalten erwachsener oder gar alternder Menschen. Kulturvergleichende Studien belegen, dass der von Piaget beschriebene Mechanismus der soziokognitiven Entwicklung „universale“ Gültigkeit hat (vgl. Eckensberger 2012).

Was würde Piaget zur Frage „Über welche Stufen bildet sich die Diversitätskompetenz heraus?“ sagen? Folgende Übersicht zeigt, dass das AIZ-Stufenmodell viele Anregungen durch Piaget erhalten hat:

Für das Stufenmodell von Piaget gilt:

Die Stadien sind voneinander durch qualitative, nicht alleine durch quantitative Unterschiede abgegrenzt. Sie umfassen immer weitere Bereiche der Kognition:

Stadium 1: Wahrnehmung

Stadium 2: egozentrisches Denken

Stadium 3: konkretes Denken mit
Perspektivenwechsel

Stadium 4: Denken über das Denken

Die einzelnen Stadien folgen aufeinander. Das Bewältigen eines Stadiums ist die Bedingung für den Übergang in das nächste Stadium, das heißt: nur wer einfache Rechenoperationen wie Addition und Subtraktion sicher bewältigt, kann multiplizieren und dividieren. Und nur wer das kann, versteht auch die Potenzrechnung. (Stadienübergang von 3 nach 4)

Wenn eine Person reift oder eine Erfahrung macht oder durch Erziehung auf sie in einer Weise eingewirkt wird, dass die vorhandenen kognitiven Strukturen an ihre Grenzen geraten, entsteht ein Ungleichgewicht. Dieses ist der Motor für den Übergang in das nächstfolgende Stadium.

Analog gilt für das AIZ Stufenmodell der Diversitätskompetenz:

Die einzelnen Stufen beschreiben eine qualitative Zunahme der Reflexionsfähigkeit über Diversität:

Stufe 1: keine Reflexion über die kulturelle
Verschiedenheit des Anderen

Stufe 2: Wahrnehmung der kulturellen
Verschiedenheit des Anderen

Stufe 3: Hineinversetzen in die kulturellen
Aspekte des Anderen

Stufe 4: Betrachtung der eigenen kulturellen
Verschiedenheit und der des Anderen
in systemischer Sicht

Stufe 5: Überwindung des Systems von
kulturellen Verschiedenheiten

Die einzelnen Stufen folgen aufeinander. Das erfolgreiche Bewältigen einer Stufe ist die Voraussetzung für einen Stufensprung auf die nächstfolgende Stufe, das heißt: nur wer sich in einen anderen hinein versetzen kann, kann die Systemzugehörigkeit des anderen erfassen (Stufenübergang von 3 nach 4).

Wenn eine Person reift oder eine irritierende Handlungserfahrung macht, oder durch die Andersartigkeit eines Gegenübers zum Nachdenken gebracht wird, oder durch Training/ Coaching zu einer Reflexion angeregt wird, dass das vorhandene Wissen und Können, die vorhandene Haltung an eine Grenze gerät, entsteht ein Ungleichgewicht. Dieses ist der Motor für Kompetenzentwicklung und den Übergang auf die nächstfolgende Stufe.

Lawrence Kohlbergs Stufen der moralischen Entwicklung als Referenz für das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz

Auf Kohlbergs Stufen der moralischen Entwicklung stellt sich auf jeder Stufe ein Gleichgewicht ein, das eine gewisse Stabilität nach sich zieht. Nur durch Irritationen, das Erleben der Begrenztheit der Möglichkeiten, die man auf einer Stufe hat und daraus folgende Instabilität kommt ein Individuum in die Verfassung, in der ein Stufensprung möglich wird. Dabei integriert jede weitere Stufe die Potentiale und Errungenschaften der vorangegangenen. Dies soll anhand der Stufen der moralischen Entwicklung von Kohlberg aufgezeigt werden:

Stufen der moralischen Entwicklung (nach Kohlberg)

Präkonventionelle Ebene

1. Stufe: Die Orientierung an Strafe und Gehorsam

Personen auf dieser Stufe orientieren sich an Machtpotentialen. Von Autoritäten gesetzte Regeln werden befolgt, um Strafe zu vermeiden. Die Moral ist begründet durch außermoralische Macht.

2. Stufe: Die instrumentell-relativistische Orientierung

Personen auf dieser Stufe erkennen die Gegenseitigkeit menschlichen Verhaltens. „Wie du mir, so ich Dir“ – sowohl was den Austausch von Unterstützung/Gütern als auch was Rache betrifft. Die Moral ist begründet durch Instrumentalismus.

Konventionelle Ebene

3. Stufe: Die interpersonale Konkordanz-Orientierung

Personen auf dieser Stufe erkennen und verinnerlichen die moralischen Erwartungen ihrer Bezugspersonen und Autoritäten und richten sich danach, um von ihnen als „gut“ wahrgenommen zu werden. Schuldgefühle kommen bei Missachtung auf. Gleichzeitig erwarten sie von Dritten entsprechende moralische Verhaltensweisen, wobei die „gute“ Absicht zählt. Die Moral ist begründet durch interpersonelle Anziehung.

4. Stufe: Die Orientierung an Gesetz und Ordnung

Personen auf dieser Stufe erkennen, dass moralische Normen für das menschliche Zusammenleben von Bedeutung sind. Daher befolgen Personen auf dieser Stufe moralische

Prinzipien, auch wenn sie nicht von konkreten Bezugspersonen sondern abstrakt von der Gesellschaft an sie gerichtet werden. Die Moral ist begründet durch Rechtssysteme.

Postkonventionelle Ebene

5. Stufe: Die legalistische Orientierung am Sozialvertrag

Personen auf dieser Stufe hinterfragen moralische Normen und akzeptieren sie nur, wenn sie für sie einsichtig sind. Sie akzeptieren Begründungen, die aus der Idee eines Sozialvertrags resultieren: Gerechtigkeit oder der Nützlichkeit für alle. Die Moral ist begründet durch Prinzipien.

6. Stufe: Die Orientierung am universalen ethischen Prinzip

Personen auf dieser Stufe orientieren ihr moralisches Handeln am Prinzip der zwischenmenschlichen Achtung. Dem Handeln liegen selbstgewählte, abstrakte, ethische Prinzipien (im Gegensatz zu konkreten, moralischen Regeln) zu Grunde. Auf dieser Stufe ist die Moral gottgleich transzendent, das heißt losgelöst von aller persönlichen Betroffenheit eine reine ethische Perspektive. Diese Stufe ist theoretischer Natur. Tatsächlich finden sich auf der Welt keine Menschen auf dieser Stufe.

Auch das Kohlberg-Modell steckt für das AIZ-Stufenmodell voller Anregungen. Ähnlich wie Piaget beschreibt Kohlberg eine biographische Bewegung, in welcher Menschen zu immer komplexeren Formen des Umgangs mit Situationen (bei Kohlberg: moralische Dilemmata) gelangen können. Auch dieser Prozess ist durch eine schrittweise Aufgabe der ursprünglichen Egozentrizität des Denkens, Fühlens und Handelns gekennzeichnet. Die eigene Perspektive („Eigennutz“) erweitert sich polyzentrisch, indem die Perspektive der anderen oder gar die einer alles überwölbenden Ethik an Relevanz gewinnt.

Für das Stufenmodell von Kohlberg gilt:

Die Theorie geht davon aus, dass sich das Moralbewusstsein beim Menschen stufenweise in immer derselben Reihenfolge entwickelt, wobei nicht alle Menschen die höheren Stufen des Moralbewusstseins erreichen. So können erwachsene Straftäter eine moralische Entwicklung der Stufe 1 aufweisen, prinzipientreue Bürger eine der Stufe 4.

Analog gilt für das AIZ Stufenmodell der Diversitätskompetenz:

Das AIZ Stufenmodell der Diversitätskompetenz geht davon aus, dass sich die Diversitätskompetenz beim Menschen in Stufen entwickelt und zwar immer in derselben Reihenfolge und ohne einzelne Stufen zu überspringen. Nicht jeder Mensch erreicht automatisch die höchste Stufe der Diversitätskompetenz. Eine Stagnation auf jeder

Kohlbergs Forschung zielt nicht darauf, herauszufinden, wie die moralisch „richtige“ Lösung für die den Probanden gestellten Dilemmata aussieht. Vielmehr galt sein Interesse den Argumenten und Begründungen, also der Reife der gedanklichen Auseinandersetzung.

Die Entwicklungsstufen des Moralbewusstseins entsprechen dabei verschiedenen Stufen der soziokognitiven Entwicklung, mit denen ein Mensch moralische Dilemmata löst. Grundlage der Entwicklung ist die Fähigkeit des Menschen, sich in die Lage anderer Menschen hinein zu versetzen.

Jede Stufe beinhaltet die Potentiale und Errungenschaften der vorangegangenen: wer auf Gegenseitigkeit mit anderen Unterstützung und Rache austauscht (Stufe 2), kann sich an Regeln halten (Stufe 1). Wer sich an den Moralvorstellungen von Bezugspersonen und Autoritäten orientiert (Stufe 3), kann sein Verhalten auf andere Menschen beziehen (Stufe 2). Wer sich an Gesetz und Ordnung hält (Stufe 4), kann sich Moralvorstellungen

Entwicklungsstufe ist möglich. So können ethnozentrische Expats der alten Schule eine Diversitätskompetenz der Stufe 2 aufweisen, hochdotierte Professoren bewegen sich unter Umständen lebenslang auf Stufe 4. Das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz ist ein theoretisches, kein empirisches Modell, das heißt, die Schwerpunkte der Entwicklung (Stufen) des Selbst sind keineswegs als statische Prinzipien eines geordneten Wandels misszuverstehen, sondern vielmehr sind sie ein idealtypisches Muster, das empirisch nicht in der gleichen Klarheit und Abgegrenztheit existiert.

Es geht bei den Stufen der Diversitätskompetenz nicht um ein besseres oder schlechteres konkretes Verhalten in einer von Verschiedenheit geprägten Situation. Vielmehr geht es um die Reife der gedanklichen Prozesse, die den Entscheidungen für oder gegen ein bestimmtes Verhalten zu Grunde liegen.

Die Entwicklungsstufen der Diversitätskompetenz entsprechen dabei verschiedenen Stufen einer Entwicklung des Wissens, der Haltung und des Könnens angesichts sozialer Andersartigkeit. Der wesentliche Bereich, in dem sich die Entwicklung dabei vollzieht, liegt in der Fähigkeit des Menschen, mit anderen Menschen zu kooperieren.

Jede Stufe beinhaltet die Potentiale und Errungenschaften der vorangegangenen Stufen: Wer einen anderen selbstbezogen wahrnimmt (Stufe 2), hat eigene Erfahrungen, auf deren Grundlage er das tut (Stufe 1). Wer die Perspektive eines anderen einnimmt (Stufe 3), hat ihn zuvor wahrgenommen (Stufe 2). Wer zum Systemvergleich in der Lage ist (Stufe 4), kennt die Perspektive des Anderen (Stufe 3). Wer sich in einen

Anderer anschließen (Stufe 3). Wer gesetzte Normen hinterfragt und sein Verhalten an Gerechtigkeit oder Nützlichkeit für alle ausrichtet (Stufe 5), kann sich als mitverantwortlicher Teil eines Gemeinwesens verstehen (Stufe 4). Wer sich selbst abstrakte, ethische Prinzipien setzt (Stufe 6), kann gegebene soziale Normen hinterfragen (Stufe 5).

Auf einer Stufe stellt sich ein Gleichgewicht ein, das eine relative Stabilität nach sich zieht. Nur durch Irritationen, das Erleben der Begrenztheit der Möglichkeiten, die man auf einer Stufe hat und daraus folgende Instabilität, kommt ein Individuum in die Verfassung, in der ein Stufenübergang möglich wird. Nehmen wir beispielsweise den Konflikt einer Mutter, die fürsorglich auch für ein Kind empfindet, das die Ehre der Familie verletzt hat. Auf Stufe 3 wird sie dafür keine Lösung finden. Sie kann mit der Situation nur befriedigend umgehen, wenn der Leidensdruck ihr einen Stufenübergang auf ein moralisches Bewusstsein ermöglicht, in dem es kein Entweder-Oder mehr gibt.

Prozess der Ko-Kreation einbringt (Stufe 5), gestaltet dabei das System, das er zuvor verstanden hat (Stufe 4).

Auch für die Entwicklung der Diversitätskompetenz gilt: Auf einer Stufe stellt sich ein Gleichgewicht ein, das eine gewisse Stabilität nach sich zieht. Nur durch Irritationen, das Erleben der Begrenztheit der Möglichkeiten, die man auf einer Stufe hat und daraus folgende Instabilität, kommt ein Individuum in die Verfassung, in der ein Stufenübergang möglich wird.

Folgende Aspekte könnten ein Verharren auf einer Stufe attraktiv erscheinen lassen:

Stufe 1: Ohne Wahrnehmung bleiben einem heftige Gefühle und Auseinandersetzungen erspart.

Stufe 2: Ohne Perspektivenwechsel muss man sich selbst nicht in Frage stellen.

Stufe 3: Ohne Systemvergleich ist es einfacher „gut“ zu sein und gemocht zu werden.

Stufe 4: Ohne Ko-Konstruktion kann man in sicherer Distanz Anerkennung für die eigene hohe Professionalität genießen.

Nehmen Sie beispielsweise eine frustrierte Entwicklungshelferin, deren Methoden nicht zu den gewünschten Projekterfolgen führen. Solange sie sie für die einzig möglichen hält (Stufe 2) und sich keine Gedanken darüber macht, was diese Methoden beim Partner auslösen (Stufe 3), wird sie keinen Schritt hin zu höherer Arbeitszufriedenheit und Projekterfolgen gehen können. Dieser Stufenübergang wird aber beispielsweise durch

Als Kriterien für die Weiterentwicklung führt Kohlberg drei Teilbereiche an:

- die soziale Perspektive: vom Egozentrismus zu den Ansprüchen der Gemeinschaft,
- die Begründung der Regeln: von der Lust/Unlust zu universalen ethischen Prinzipien,
- die moralische Selbstbestimmung: von der Übernahme externer Normen hin zur hinterfragten und begründeten eigenen Norm.

geeignete Reflexionsfragen möglich, die ein Dritter an sie richtet.

Als Kriterien für die Weiterentwicklung gelten im AIZ Stufenmodell der Diversitätskompetenz folgende Teilbereiche:

- das Wissen: vom unreflektierten Erfahrungswissen hin zu ko-konstruktiver Wissensgenerierung,
- das Können: von der strikten Umsetzung von Vorgaben hin zur ko-konstruktiven Entwicklung von passgenauen Lösungen, die möglicherweise Nachahmer finden,
- die Haltung: von der Unbewusstheit zum ko-konstruktiven Umgang mit Diversität.

Martin L. Hoffmans Modell der Empathie-Entwicklung als Referenz für das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz

Empathie ist die Fähigkeit, eigene Gefühle und die von anderen Personen zu erkennen und zu unterscheiden. Empathie entwickelt sich in Stufen. Die Entwicklung von Empathie ist eng an die kognitive und affektive Entwicklung des Menschen gekoppelt. Sie ist die Voraussetzung für die moralische Entwicklung und auch für die Entwicklung von sozialen Kompetenzen, wie sie die Entwicklung Internationaler Diversitätskompetenz darstellt.

Stufen der Empathie-Entwicklung (nach Hoffman)

Affektive Komponenten

Die affektive Seite der Empathie ist eine Gefühlsregung, die jemand empfindet, wenn er sich in die Situation eines anderen Menschen hinein versetzt. Die Entwicklungsstufen:

Stufe 1: Reaktives Neugeborenen-schreien

Säuglinge beginnen zu weinen, wenn sie das Schreien anderer Babys hören. Das Leid anderer löst dabei ein eigenes Unwohlsein aus, das zum Ausdruck gebracht wird. Dies

ist noch keine empathische Reaktion, da am Leid des anderen Babys kein Anteil genommen wird.

Stufe 2: Klassische Konditionierung

Babys spiegeln Emotionen wie Freude, Interesse, Überraschung, wenn die Bezugsperson sie ihnen deutlich, oft spielerisch zeigt. Mit der Zeit verbindet das Kind mit den Emotionen der Mutter das eigene Gefühl. Dies ist ebenfalls noch keine empathische Reaktion, da sich das Baby von den Gefühlen des Anderen nur anstecken lässt.

Stufe 3: Direkte Assoziation

Krabbelkinder orientieren ihr eigenes Handeln an den Gefühlsäußerungen der Bezugsperson. Sehen sie positive Gefühle, erkunden sie die Umwelt, nehmen sie negativ getönte Gefühle wahr, löst das in ihnen Besorgnis aus und sie suchen Sicherheit in der Nähe der Bezugsperson. Dies ist noch keine empathische Reaktion, da aus den Gefühlen des Anderen lediglich die eigene Befindlichkeit abgeleitet wird.

Stufe 4: Mimikry

Das Kind ahmt den Gesichtsausdruck des Anderen nach. Dies löst in ihm die gleichen Gefühle aus. Durch diesen Mechanismus kann das Kind sehr grob die Gefühle des Anderen nachempfinden.

Stufe 5: Symbolische Assoziation

Das Kind kann sich in die Gefühle von Personen hinein versetzen, die nicht persönlich anwesend sind, beispielsweise vermittelt durch einen Brief oder eine Geschichte.

Stufe 6: Rollenübernahme

Das Kind kann sich, wenn es einen Anderen beobachtet, daran erinnern, wie es sich selbst in vergleichbaren Situationen gefühlt hat. Informationen, die es nicht hat, werden durch Vorstellungen aus der eigenen Erlebenswelt ergänzt. Eigene Vorstellungen werden auf den Anderen übertragen, ungeachtet dessen, dass der Andere die Situation vielleicht ganz anders erlebt.

Kognitive Komponenten

Die kognitive Seite der Empathie ist die Fähigkeit, sich in andere Personen einzufühlen, deren Gefühle wahrzunehmen und zu interpretieren. Die Entwicklungsstufen:

Stufe 1: Globale Empathie

Das Baby kann noch nicht zwischen sich selbst und den Anderen unterscheiden. Es hält eine beobachtete Reaktion für die eigene.

Stufe 2: Egozentrische Empathie

Das Kleinkind kann beim Beobachten einer Emotion zwischen der eigenen Beobachterrolle und der Person, die die Emotion erlebt, unterscheiden.

Stufe 3: Empathie für die Gefühle anderer

Das Kindergartenkind kann den Unterschied zwischen den eigenen Gefühlen und denen einer anderen Person wahrnehmen.

Stufe 4: Empathie für das allgemeine Leid anderer

Das Schulkind erkennt, dass jeder Mensch eine eigene Identität und Biografie hat. Es kann vielfältige Informationen aus der eigenen Erinnerung, dem Weltwissen und der aktuellen Situation verarbeiten und gewinnt eine allgemeine Empathiefähigkeit, die sich auch auf Menschen und Gruppen, die sich in Not befinden, erstreckt.

Hoffmans Unterscheidung in eine kognitive und eine affektive Dimension der Empathie-Entwicklung findet sich im universellen AIZ-Prinzip des Wertschätzenden Vergleiches (vgl. Kapitel 1.3 S. 27 ff), der als kognitive und affektive Suchbewegung die Grundlage für die interpersonelle Perspektivübernahme (Stufe 3) und den Systemvergleich (Stufe 4) darstellt.

Robert Selmans Modell der Entwicklung der Perspektivübernahme als Referenz für das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz

Perspektivübernahme bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, die Sichtweise eines anderen wahrzunehmen. Perspektivübernahme ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches soziales Handeln, wie beispielsweise in der Kommunikation und bei der Konfliktlösung oder auch für die Internationale Zusammenarbeit. Robert Selman geht von einem fünfstufigen Entwicklungsprozess aus:

Niveaus der Entwicklung der Perspektivübernahme (nach Selman)

Niveau 0: Egozentrische oder undifferenzierte Perspektiven (3. – 7. Lebensjahr)

Das Kind kann seine eigene, subjektive Perspektive (Gedanken und Gefühle) wahrnehmen. Es hält jedoch seine Perspektive für die einzig mögliche und kommt nicht auf den Gedanken, dass Andere bei der Wahrnehmung einer vergleichbaren Situation anders interpretieren, denken oder fühlen könnten. Das Selbst und der Andere sind eins.

Niveau 1: Subjektive oder differenzierte Perspektiven (5. – 9. Lebensjahr)

Das Kind kann zwischen sich selbst und dem Anderen, als eigenständige Person mit eigenen Wahrnehmungen und Gefühlen unterscheiden. Es versteht, dass verschiedene Menschen auf vergleichbare Situationen ähnliche oder auch andere Perspektiven haben können. Dabei kann es die dies verursachenden unterschiedlichen Gründe, Motive oder Persönlichkeiten der Anderen erkennen.

Niveau 2: Selbstreflexive oder reziproke Perspektiven (7. – 12. Lebensjahr)

Das Kind kann aus sich heraus treten und sich gedanklich in eine andere Person hinein versetzen. Dadurch kann es die Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Perspektive klar benennen und reflektieren. Es kann auch darüber nachdenken, wie die eigene Perspektive wohl auf den Anderen wirkt. Es weiß, dass auch Andere zur Perspektivübernahme in der Lage sind.

Niveau 3: Wechselseitige Perspektiven/Perspektiven der dritten Person (10. – 15. Lebensjahr)

Das Kind erkennt, dass die Beziehung zwischen ihm Selbst und dem Anderen von einem externen Standpunkt aus, also von einer dritten Person oder von ihm selbst, dann aber aus der Metaperspektive, betrachtet werden kann. Es erkennt, dass zwischen unterschiedlichen Perspektiven unendlich viele mögliche Verbindungen bestehen können und welche Auswirkungen das eigene und fremde Handeln in diesen Konstellationen hat.

Niveau 4: Gesellschaftliche Perspektive/Tiefenperspektive

Jugendliche erkennen die gesellschaftliche Dimension von Perspektiven, das heißt dass es zu Konzepten generalisierte Perspektiven gibt, die von Personengruppen geteilt werden und eine politische, gesellschaftlich oder moralische Dimension erlangen.

Auch dieses Modell beinhaltet zahlreiche Anregungen für das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz:

Für das Stufenmodell von Selman gilt:

Selman behandelt die Domain der Rollen- und Perspektivübernahme

Selman behandelt die Entwicklung der Perspektivübernahme im Kindesalter.

Jedes Niveau führt zu einer tiefgreifenden Erweiterung des vorangegangenen Niveaus:

- Niveau 1 erweitert Niveau 0 um das Unterscheidenkönnen zwischen sich selbst und dem Anderen und das Erkennen von begründeter Perspektivenvielfalt.
- Niveau 2 erweitert Niveau 1 um die Selbstreflexion, den Blick auf sich selbst durch die Augen des Anderen.
- Niveau 3 erweitert Niveau 2 um die Metaperspektive: Den Blick auf sich selbst, den Anderen und die Verbindung zwischen beiden durch die Augen eines Dritten.
- Niveau 4 erweitert Niveau 3 um die politische, gesellschaftliche und moralische Dimension von Perspektiven.

Analog gilt für das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz:

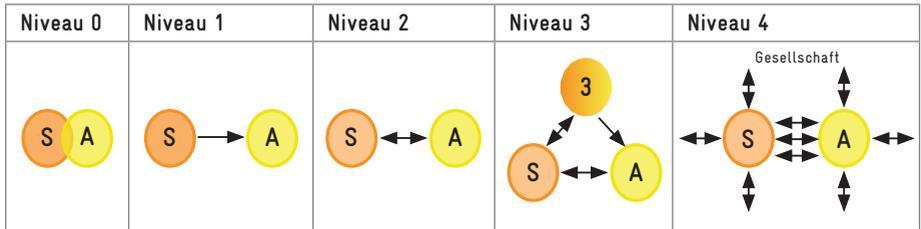
Die Domain des AIZ Stufenmodells der Diversitätskompetenz ist der von Selman erforschten sehr vergleichbar: Es behandelt allerdings den Umgang mit sozialer Andersartigkeit als erschwertem Kontext für Perspektivübernahme.

Das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz beschreibt die Entwicklungsstufen von Jugendlichen/Erwachsenen. Es geht davon aus, dass vergleichbare, jedoch komplexere Stufen erneut durchlaufen werden müssen, wenn Kompetenzen für den Kontext „soziale Andersartigkeit“ erworben werden.

Jede Stufe des AIZ-Stufenmodells der Diversitätskompetenz beinhaltet gegenüber der jeweils vorangehenden eine tiefgreifende Erweiterung.

- Stufe 2 erweitert Stufe 1 um die Wahrnehmung der kulturellen/sozialen Andersartigkeit.
- Stufe 3 erweitert Stufe 2 um das Einfühlen und Eindenken in kulturelle/soziale Andersartigkeit.
- Stufe 4 erweitert Stufe 3 um die Metaperspektive: den Blick auf sich selbst, den Anderen und die Verbindung zwischen beiden durch die Augen eines Dritten.
- Stufe 5 erweitert Stufe 4 um das Verlassen des gegebenen Kontextes zu Gunsten einer kreativen Erweiterung der sozialen und kulturellen Möglichkeiten.

Selman hat eine grafische Darstellungsform für die Niveaus entwickelt, die die AIZ angepasst und erweitert hat.



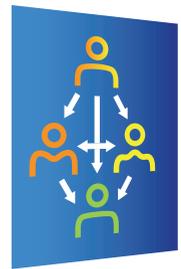
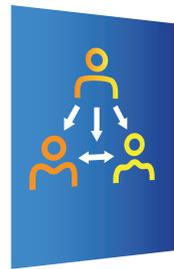
Stufe 1
Kulturelle
Unbewusstheit

Stufe 2
Selbstbezogene
Wahrnehmung

Stufe 3
Perspektiven-
wechsel

Stufe 4
System-
Vergleich

Stufe 5
Ko-Kreativer
Umgang mit
Diversität



Das Selbst

Das Andere

Robert Kegan's Entwicklungsstufen des Selbst als Referenz für das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz

Das Selbst ist die objektivierte (also zum Objekt der Betrachtung gemachte) Wahrnehmung der eigenen Person.“ Zentral für Kegan's Entwicklungsstufen des Selbst ist das Verhältnis von Subjekt (der eigenen Person) und Objekt (dem Anderen). Motor für Entwicklung ist der Konflikt zwischen dem Wunsch nach Eigenständigkeit einerseits und Zugehörigkeit andererseits, die Dynamik, die dadurch entsteht, dass beide Pole zueinander in Beziehung stehen. Das Individuum durchläuft in einer Pendelbewegung Entwicklungsstufen, in der es abwechselnd mal eher auf der Seite der Zugehörigkeit ein Gleichgewicht findet, dann auf der Seite der Eigenständigkeit.

Der Reifungsprozess ist von Ambivalenz geprägt. Immer, wenn sich der Mensch im Bezug auf seine Umwelt neu definiert, muss er ein Opfer bringen: mal Nähe, mal Autonomie. Dieses Loslassen ist eine wesentliche Voraussetzung für die Autonomie des Selbst.

Entwicklungsstufen des Selbst (nach Kegan)

Stufe 0: das Stadium der Einverleibung – einverleibendes Selbst

Das Individuum ist eingebunden. Es ist eins mit seinen Bezugspersonen und seiner Umgebung. Seine Reaktionen sind Reflexe.

Stufe 1: Das impulsive Gleichgewicht – impulsives Selbst

Das Pendel ist auf der Seite der Zugehörigkeit. Das Individuum fühlt sich eins mit seinen Bedürfnissen. Es erkennt den Unterschied zwischen sich selbst und den Bezugspersonen/der Umwelt. Seine Reaktionen sind Impulse.

Stufe 2: Das souveräne Gleichgewicht – gebietendes Selbst

Das Pendel ist auf der Seite der Eigenständigkeit. Das Individuum kann seine Bedürfnisse regulieren und seine Impulse kontrollieren. Es kann sich in die Perspektive von Anderen hinein versetzen. Der Andere wird wahrgenommen als dem Zweckdenken verhafteten Mitmenschen.

Stufe 3: Das zwischenmenschliche Gleichgewicht – interpersonelles Selbst

Das Pendel ist auf der Seite der Zugehörigkeit. Das Individuum definiert sich über seine sozialen Beziehungen und ist abhängig davon, dazu zu gehören. Daher variiert es

das empfindliche Gleichgewicht zwischen sich selbst und anderen aus, um sich nicht zu verlieren. Der Andere ist ein Partner, mit dem es symbiotisch verschmolzen ist.

Stufe 4: Das institutionelle Gleichgewicht – institutionelles Selbst

Das Pendel ist auf der Seite der Eigenständigkeit. Das Individuum kann sein soziales Eingebundensein reflektieren. Ein übergeordneter Bezugsrahmen entsteht, der Gefühle reguliert: Rolle, Norm, Selbstkontrolle, Selbstkonzept. Der Andere wird wahrgenommen als regierungstreuer Staatsdiener.

Stufe 5: Das überindividuelle Gleichgewicht – interindividuelles Selbst

Das Pendel ist auf der Seite der sozialen Zugehörigkeit. Das Selbst löst sich aus dem gesellschaftlichen Bezugsrahmen. Es begreift sich als Menschen, der selbst fähig ist, Werte zu setzen, Systeme zu schaffen, Geschichte zu schreiben. Der Andere wird in seiner Individualität wahrgenommen.

Für das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz ergeben sich folgende Anregungen:

Für das Stufenmodell von Kegan gilt:

Das Stufenmodell untersucht den Menschen nicht als Individuum sondern im Bezug zu seiner Umgebung, dem Anderen.

Der Andere spielt eine zentrale Rolle, für die Entwicklung des Menschen.

Charakteristisch für das Erreichen der jeweils nächsthöheren Stufe ist, dass die Wahrnehmung sich von der Subjektivität hin zu größerer Objektivität entwickelt.

Die Stufen werden nicht nur einmal in der Entwicklung vom Säugling zum jungen Erwachsenen durchlaufen. Erwachsene, die an

Analog gilt für das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz:

Das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz nimmt ebenfalls das Individuum in seiner Beziehung zur Umwelt in den Blick.

Motor für die Entwicklung ist im AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz in gleicher Weise wie bei Kegan die immer komplexere Bezugnahme auf den Anderen.

Charakteristisch für das Erreichen der nächsthöheren Stufe ist in gleicher Weise wie bei Kegan eine Entwicklung weg von Subjektivität hin zu immer größerer Objektivität.

Das AIZ Stufenmodell der Diversitätskompetenz hat die Entwicklung von Erwachsenen zum Gegenstand. Im speziellen das komplexe

ihre Grenzen geraten, sind weder zwingend auf Entwicklungsstufen stehen geblieben noch fallen sie zurück. Diese Prozesse haben zwar eine ähnliche Farbigkeit, sind aber neu. Für Erwachsene entstehen in veränderten Rollen und angesichts immer komplexerer Herausforderungen neue Entwicklungsaufgaben, die ein neu austariertes Gleichgewicht zwischen sich selbst und dem Anderen erfordern.

Die Stufen sind nur vorübergehend, das Gleichgewicht ist sehr instabil und anfällig für Veränderung. Was uns auf einer Stufe im Sinne eines Entwicklungsimpulses reizt, bringt das Gleichgewicht zum Kippen. Auf der nächsten Stufe nehmen wir, was uns vormals reizte, mit Gleichmut wahr.

Das Modell ist keine Lernmethode, die von Machthabern zu beliebigen Zwecken eingesetzt werden könnte. Sondern es integriert transparent die Werte, auf die hin mögliche Entwicklung orientiert ist: Es geht um mehr „Wahrheit“ im Sinne einer größeren Objektivität durch das Einbeziehen von immer mehr Perspektiven in die eigene Wahrnehmung.

Entwicklung ist keine Frage des Glücks, sondern aus dem Modell ergeben sich klare Aussagen zu einer entwicklungshemmenden oder entwicklungsfördernden Umgebung.

und herausfordernde Thema des Umgangs mit sozialer und kultureller Verschiedenheit.

Die Stufen im AIZ Stufenmodell der Diversitätskompetenz sind wie bei Kegan temporär und störanfällig. Erwachsene geraten im intensiven Kontakt mit internationaler Diversität sehr schnell in ein Ungleichgewicht, das Entwicklung ermöglicht.

Das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz integriert transparent die Entwicklungsrichtung. Es geht letztendlich um die Fähigkeit zum wertschätzenden Vergleich und zur Ko-Konstruktion als unerlässliche Voraussetzung für eine nachhaltige und verantwortliche Internationale Zusammenarbeit. Entwicklung ist nie abgeschlossen. Das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz ist offen für eine theoretische Stufe 6.

Die AIZ betrachtet wie auch Kegan Entwicklung als einen Prozess, der keineswegs dem Glück überlassen werden muss. Sie hat grundsätzliche und stufenbezogene Ermöglichungsbedingungen für Kompetenzentwicklung definiert.

Unsere Kollegen/innen sind nun seit über einem Jahr im Ausland. Ernüchterung hat sich breit gemacht.

- Versetzen Sie sich in die jeweilige Situation.
- Überlegen Sie, an welche Grenze die Kollegen/innen jeweils geraten und welches entsprechend der nächste Entwicklungsschritt wäre.
- Welche Frage könnten Sie den Kollegen/innen stellen, um einen Lernprozess anzustoßen?

Max Macher



Max hat sich privat ganz gut eingerichtet. Beim Stammtisch der deutschen Community hat er eine nette Frau kennen gelernt und die beiden bereisen ausgiebig Brasilien und die Nachbarländer. Beruflich hingegen läuft es nicht rund. Es ist wie verhext, trotz seiner Erfahrung greift keine seiner Maßnahmen. Ihm sind die Quartalszahlen, die er vorlegen muss, zunehmend peinlich. Er fragt sich, ob er nun doch schon zum alten Eisen gehört und die Arbeitswelt besser den Jüngeren überlassen sollte.

Alberta Abenteuer



Alberta ist ganz in Tansania eingetaucht. Ihre Frisur und ihre Kleidung hat sie der lokalen Mode angepasst. Sie vermeidet die spießige deutsche Community, wie der Teufel das Weihwasser. Das einzige, wovon Alberta genervt ist, ist ihre Trainee-Koordinatorin. Unlängst hat sie Alberta als „verbuscht“ bezeichnet und gedroht, wenn sich ihre Leistungen im nächsten Ausbildungsabschnitt nicht steigern, ist an eine Übernahme nicht zu denken. Bald steht der Wechsel nach Deutschland an. Ihr graut vor der Rückkehr.

Rudi Routine



Rudi sitzt seine Vertragsdauer eher ab, als dass er gerne bei der Arbeit wäre. Ganz davon abgesehen, dass es ohnehin kaum Freizeitmöglichkeiten gibt, hat er auch nicht viel Lust aus dem Haus zu gehen. Er ist froh, wenn er nach Feierabend keine Jemeniten mehr sehen muss. Einem Feierabendbier war Rudi noch nie abgeneigt, in letzter Zeit werden es eher mehr als eins und auch härtere Sachen kommen hinzu. Neulich hat ihn ein Kollege auf seinen Alkoholkonsum angesprochen und ihm diskret die Telefonnummer des Firmenpsychologen gegeben.

3



Erika Einsam

Obwohl sie sowohl israelische als auch internationale Freunde gefunden hat und viel unternimmt, ist Erika oft sehr niedergeschlagen. Fast jeden Abend überschwemmt sie ein Gefühl von Einsamkeit, das sie zuvor noch nie so erlebt hatte. Sie sehnt sich nach Hause, aber beim letzten Heimaturlaub, konnte sie an ihr altes Leben auch nicht mehr richtig anknüpfen. Sie weiß gar nicht mehr, wohin mit sich. Zurück nach Hause oder bleiben?

4



Stefan System

Stefans Forschungs Kooperation neigt sich dem Ende zu. Er ist mit seiner Arbeit ein großes Stück vorangekommen. Er hat schnell gemerkt, welche Aspekte des Forschungsansatzes in Cambridge ihn voran bringen und sich auf diese fokussiert. Bei seiner Abschiedsfeier bedankt er sich bei allen, die ihn inspiriert haben und äußert die Hoffnung, dass auch er die Kollegen in Cambridge bereichert hat. Auf dem letzten Heimweg zu seiner Unterkunft aber fühlt er sich diffus unzufrieden. Als hätte er seine Zeit in dieser grandiosen Umgebung nicht optimal genutzt.

Meine Vorschläge für:



Die Entwicklung von Diversitätskompetenz über Stufen hat folgende Charakteristika:

Die einzelnen Stufen folgen aufeinander. Das erfolgreiche Bewältigen einer Stufe ist die Voraussetzung für einen Stufensprung auf die nächstfolgende Stufe. Dabei beinhaltet jede weitere Stufe die Potentiale und Errungenschaften der vorangegangenen.

Die einzelnen Stufen beschreiben eine qualitative Zunahme der Reflexionsfähigkeit über Diversität. Dies beinhaltet sowohl eine affektive wie auch eine kognitive Komponente.

Auf einer Stufe stellt sich ein Gleichgewicht ein, das eine gewisse Stabilität nach sich zieht. Nur durch Irritationen, das Erleben der Begrenztheit, der Möglichkeiten, die man auf einer Stufe zur hat und daraus folgende Instabilität kommt ein Individuum in die Verfassung, in der ein Stufensprung möglich wird.

Die Stufen sind temporär und störanfällig. Erwachsene geraten im intensiven Kontakt mit internationaler Diversität sehr schnell in ein Ungleichgewicht, das Entwicklung ermöglicht.

Nicht jeder Mensch erreicht automatisch die höchste Stufe der Diversitätskompetenz. Eine Stagnation auf jeder Entwicklungsstufe ist möglich.

Es geht bei den Stufen der Diversitätskompetenz nicht um ein besseres oder schlechteres konkretes Verhalten in einer von Verschiedenheit geprägten Situation, denn dieses gibt es in komplexen Lagen nicht. Vielmehr geht es um die Reife der gedanklichen Prozesse, die den Entscheidungen für oder gegen ein bestimmtes Verhalten zu Grunde liegen.

Zentral für die Stufen der Diversitätskompetenz ist das Verhältnis von Subjekt (der eigenen Person) und Objekt (dem Anderen). Das Individuum durchläuft in einer Pendelbewegung Entwicklungsstufen, in der es abwechselnd mal eher auf der Seite der Zugehörigkeit ein Gleichgewicht findet, dann auf der Seite der Eigenständigkeit.

Charakteristisch für das Erreichen der nächsthöheren Stufe ist eine Entwicklung weg von Subjektivität zu immer größerer Objektivität.

Die AIZ betrachtet Entwicklung als einen Prozess, der keineswegs dem Glück überlassen werden muss. Sie hat grundsätzliche und stufenbezogene Ermöglichungsbedingungen für Kompetenzentwicklung definiert. Diese liegen den Angeboten der AIZ zu Grunde.

2.1 Das AIZ-Kompetenzstufenmodell und seine zentralen Entwicklungsdimensionen im Überblick

	Stufe 1 BEGINNER	Stufe 2 ADVANCED
WISSEN	Wissen als Erfahrung Überzeugungen, die auf der Grundlage eigener Erlebnisse abgeleitet wurden.	Wissen als Tatsache Erfahrungswissen eingeordnet in theoretische Grundlagen.
KÖNNEN	Können als Verhalten Aufmerksamkeit bei sich selbst/der Methode. Geringe Wahrnehmung des „Anderen“. Wirkt auf andere unsicher oder rigide.	Können als Tun Wahrnehmung des „Anderen“, wird für eigene Ziele als förderlich oder hinderlich erlebt. Wirkt auf andere entweder naiv, beeinflussbar oder rechthaberisch, unsensibel.
HALTUNG	Unbewusstheit Die Andersartigkeit wird übersehen, Rückschluss von sich selbst auf das „Anderere“.	Selbstbezogene Wahrnehmung Die Andersartigkeit wird wahrgenommen. Bewertende Reaktion entweder glorifizierend oder abwertend.
Zugehörigkeit		Autonomie

Einem Stufenmodell liegen zentrale Entwicklungsdimensionen zu Grunde, anhand derer sich das Mehr oder Weniger an Kompetenz konkret beschreiben lässt. Es sind dies

- **die zunehmende Objektivierung:** das Wissen, das Können und die Haltung, die eine Person (Subjekt) ausmachen, werden in immer komplexerer Weise Gegenstand (Objekt) der Betrachtung und auf Stufe 5 gar zum Gegenstand der Gestaltung.

Stufe 3 PROFESSIONAL	Stufe 4 MASTER	Stufe 5 CO-CREATOR	
<p>Wissen als Konstruktion Bewusstsein für die Relativität von Lehrmeinungen und Verantwortungsübernahme für die eigene Art, die Welt zu konstruieren.</p>	<p>Wissen als System Wissen wird aus einer Metaperspektive gesichtet, hinterfragt und strukturiert.</p>	<p>Wissen als Prozess Generieren von neuen Fragen und gemeinsame Beantwortung durch die Synthese des eigenen Wissens mit dem anderer Beteiligter.</p>	
<p>Können als Handeln Auf die Anschlussfähigkeit des Handelns für das „Andere“ wird Wert gelegt.</p> <p>Wirkt auf andere interessiert, sympathisch.</p>	<p>Können als Anpassen Das eigene Handeln wird situations- und adressatengerecht flexibel variiert.</p> <p>Wirkt auf andere distanziert, gebildet, professionell.</p>	<p>Können als Gestalten Gemeinsam mit dem „Anderen“ Entwicklung von Next-Practise.</p> <p>Wirkt auf andere nahbar, fördernd.</p>	
<p>Perspektivenwechsel Empathisches Einfühlen in das „Andere“. Mögliche Verunsicherung angesichts der Unvereinbarkeit von Gegensätzen.</p>	<p>Systemvergleich Vereinbarkeit unterschiedlicher Perspektiven durch Systemverständnis und Selbstreflexion.</p>	<p>Ko-kreativer Umgang mit Diversität Gewinnen eines kreativen Impulses aus Andersartigkeit, Einbringen des Eigenen in einen Innovationsprozess.</p>	
<p>Zugehörigkeit</p>		<p>Autonomie</p>	<p>Zugehörigkeit</p>
<p>ZUNEHMENDE OBJEKTIVIERUNG</p>			<p>→</p>
<p>ZUNEHMENDE KOMPLEXITÄT</p>			<p>→</p>

- **die zunehmende Komplexität:** Die Reflexion über Wissensbereiche, Situationen und Akteure wird immer komplexer – vom Konkreten zum Abstrakten zum Systematischen. Das konkrete Handeln bezieht in zunehmendem Maße situativ auf den Kontext und die Beteiligten.
- **die immer reifere Integration der beiden gleichzeitigen menschlichen Bedürfnisse nach Autonomie und Zugehörigkeit:** Auf das Andere (seien es Menschen, Themen, Methoden) wird in zunehmend partnerschaftlicher Weise Bezug genommen.

3. Diversitätskompetenz lernen

3.1 Theoretische Grundlagen aus systemischer und erwachsenenpädagogischer Perspektive

In der neueren Erwachsenenpädagogik hat man sich teilweise von der Erwartung gelöst, erwachsene Lernende würden vornehmlich aufgrund einer besseren Einsicht nach Lernprozessen ihre Haltungen transformieren und ihr Verhalten entsprechend der vorgegebenen Lernziele oder Kompetenzerwartungen ändern können. Bei einer genaueren Betrachtung zeigt sich vielmehr, dass die Wirkungen von Erwachsenenbildungsmaßnahmen alles andere als linear verlaufen. Sie sind vielmehr „zirkulär, vielschichtig und interdependent“, wie Siebert berichtet (Siebert 2011, S. 82). Er schreibt:

„Bildhaft kann man von einem Sleeper-, [...] einem Badewannen- [und einem Bumerangeffekt] sprechen. Der Sleepereffekt beinhaltet die verzögerte Wirkung eines Themas. Ein Lerninhalt wird erst nach Beendigung eines Seminars in einer späteren Lebensphase interessant und bedeutungsvoll. Es kommt zu verzögerten Aha-Effekten.

Der Badewanneneffekt wirkt umgekehrt: Im Seminar wird man durch ein neues Thema >erhitzt< und >begeistert<. Doch später – im privaten und beruflichen Alltag – kühlt sich die Wirkung ab und die gewohnten Deutungsmuster setzen sich wieder durch. Der Innovationseffekt des neuen Themas war nur kurzfristig.

Eine dritte biographische Reaktion ist der Bumerangeffekt. Der emotionale Widerstand gegen ein neues Thema oder eine neue Sichtweise kann erheblich sein. Der Kursleiter verursacht eine psychohygienische Abwehr bei dem Teilnehmer, der aus einer Trotzreaktion nun >erst recht< auf seinem Standpunkt beharrt. Vielleicht wird dieser Widerstand zu einem späteren Zeitpunkt aufgeweicht und abgeschwächt“ (ebd., S. 82f).

Es ist das biographisch Bekannte und tief Eingewurzelte, welches sich als vielfach persistent, ein Adjektiv, welches sein Ursprung dem lateinischen Verbum für „verharren“ bzw. „beharren“ verdankt, erweist. Diese Charakterisierung des Erwachsenenlernens markiert den Sachverhalt, dass Menschen stets zu ihren eigenen inneren Bedingungen lernen, wobei sich keineswegs sicher vorhersagen lässt, ob das Lernarrangement letztlich bei ihnen zu einem Sleeper-, einem Badewannen- oder einem Bumerangeffekt führen

wird. Daher stellt sich die Frage: Wie müssen Lernangebote gestaltet sein, die nicht auf ein Mehr des Gleichen – einen weiteren Wissensbaustein, eine neue Fremdsprache, ein noch komplexeres Tool – abzielen, sondern einen Stufenübergang ermöglichen?

Wichtig ist: ein Stufenübergang kann nicht durch einen Experten vermittelt werden. Ein Stufenübergang kann nur selbst erworben werden, von einem Lernenden, der Ownership für seinen eigenen Lernprozess übernommen hat und eine Idee davon entwickelt, was er erreichen möchte. Insofern sind die Bereiche der Forschung in der Erwachsenenbildung von besonderem Interesse, die die Frage stellen: Wie können Lernprozessbegleiter und Trainingsinstitutionen zu selbstgesteuerten Lernprozessen beitragen?

Die entwicklungspsychologische Forschung hingegen zeigt auf, dass Stufenübergänge in Krisen oder doch zumindest Phasen der Irritation und Labilisierung erfolgen, wenn das Individuum mit seiner bisherigen Art und Weise, in der Welt zu sein, an Grenzen stößt.

Suchen wir in den relevanten Bezugswissenschaften nach Antworten:

Kognitive und emotionale Systeme sind autopoietisch geschlossene Systeme – ein Gedanke, der auch die Erwachsenenbildungsforschung seit längerem bewegt. Die Rede ist von – biographisch angeeigneten – Deutungsmustern (vgl. Nuissl 2012) und – in frühesten Jahren eingespurten – emotionalen Mustern, aus denen heraus Erwachsene auch mit überraschend neuen oder unterschiedlichen Situationen umgehen. Im internationalen Vergleich wegweisend waren die von Jack Mezirow an der Columbia-University (New York) durchgeführten Studien zur Transformativen Erwachsenenbildung, in denen er Möglichkeiten untersuchte, die eingelebten Sichtweisen von Erwachsenen (zum Beispiel Rückkehrer in den Beruf) so lernend zu verändern, dass diese sich wieder etwas zutrauen, Mut fassen und entschlossene Schritte zur Gestaltung und Verbesserung ihrer Lebenssituation in die Wege leiten (können). Das zentrale Werk, welches Jack Mezirow 1991 vorgelegt hatte, erschien 1997 in deutscher Sprache (Mezirow 1991). In diesem markierte er konkrete didaktische Strategien, Lernende wieder zu aktiven Gestaltern ihrer eigenen Lernprozesse werden zu lassen.

Während der Deutungsmusteransatz und die Ansätze einer Konstruktivistischen Erwachsenenbildung in starkem Maße auf die Individualität und Einmaligkeit subjektiver Aneignungsprozesse fokussieren und aus diesem Grunde äußerst zurückhaltend bleiben, was didaktisch-methodische Präzisierungen anbelangt, ist dies bei der Transformativen Erwachsenenbildung, wie sie insbesondere von Jack Mezirow vertreten wird, anders. Hier findet der Leser zwar auch sehr grundlegende Argumentationen, in denen Mezirow

– u.a. in Anschluss an Jürgen Habermas – das Erwachsenenlernen in den Kontext eines auf Selbst- und Sachreflexion gerichteten subjektiven Klärungsprozesses stellt und reflexives Lernen so als Bestandteil kommunikativen Handelns konzeptualisiert. Es geht ihm um die Frage, wie Erwachsenenlernen zur Veränderung subjektiver Wirklichkeiten führen kann, verbunden mit der Absicht, konkrete didaktisch-methodische Hinweise zur Förderung transformativen Erwachsenenlernens zu entwickeln.

Wenn Wissen keine Kompetenzen zu stiften vermag, rückt die didaktische Dimension der Kompetenzentwicklung noch stärker in das Zentrum der Überlegungen:

„Wir müssen Kompetenzentwicklung tiefenwirksam gestalten, indem wir grundsätzlich darum bemüht sind das „Neue“ mit seinen Selbst-, Gruppen, Problem- sowie Reflexionsbezügen als komplexe Anregung und tiefenwirksame Emotion zu gestalten. An dieser Stelle integriert die Kompetenzdebatte die neueren didaktischen Konzepte sowie die Konkretisierungsversuche um ein auch emotional bedeutsames Lernen in der Erwachsenenbildung“ (vgl. Arnold / Erpenbeck 2014).

Auch die nachhaltige Einwurzelung der Diversitätskompetenz bedarf vielfältiger Formen einer Erlebensorientierung, welche in der Lage sind, Menschen zu bewegen. Dabei muss die Erwachsenendidaktik kein Neuland betreten: Es gibt zahlreiche didaktisch-methodische Formen zur Inszenierung einer tiefenwirksamen Erlebensorientierung – zweiter und dritter Ordnung.

Kompetenzentwicklung durch Erlebensorientierung



Quelle: Formen eines tiefenwirksamen Emotionslernens (Arnold / Erpenbeck 2014)

In diesen didaktischen Formen einer Erlebensorientierung zweiter und dritter Ordnung geht es um „Inszenierung“ und „Spüren“ – im Fall der Erlebensorientierung zweiter Ordnung – als Formen, in denen die zu gestaltenden Kompetenzen an den Lernenden herantreten. Er kann diese in „künstlerischen Übungen“ ganzheitlich erleben und aktiv gestalten oder auch die Darstellung und Visualisierung von Themen oder auch ganzen Studiengebieten (zum Beispiel „Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik“ in eLearning-Umgebungen nutzen, in denen auch komplexe Anwendungskontexte „beobachtbar“ sind (zum Beispiel Unterrichts- oder Gerichtssituationen), die analysiert, besprochen und problemlösend „bearbeitet“ werden können.

Insbesondere „künstlerische Übungen“ erweisen sich in vielen Bereichen als geeignet, ästhetische und gestalterische Fähigkeiten im Lernen zu mobilisieren, die zwar auf den ersten Blick nichts mit der sachlichen Aufgabe zu tun haben mögen, um die es geht, die aber – wie Michael Brater u.a. feststellt, gleichzeitig Fähigkeiten zum Umgang mit Unsicherheit und Optionenvielfalt einzuspüren vermögen, die den eigentlichen Kern beruflicher Handlungskompetenz ausmachen. Auch Rollenspiele und Projekte sowie „systemische Übungen“ können Zugänge zu den Tiefendimensionen der Kompetenzentwicklung anbahnen, welche die Lernenden in einer bloß die kognitive Ebene der „Aneignung“ nutzenden Inszenierung kaum betreten würden. Ähnliches gilt für die didaktisierten bzw. didaktisch arrangierten und für die Kompetenzentwicklung genutzten Formen einer Erlebensorientierung dritten Grades, deren Potenziale für die Förderung und Entwicklung komplexer Handlungskompetenzen erst in Ansätzen begonnen wurde.

Nachhaltiges Diversitätswissen durch Anknüpfen an Lernprojekten

Zu der Frage, was Lernen sei und wie dieses nachhaltig gelingt, stellte Klaus Holzkamp, Psychologe an der Freien Universität Berlin, auf den sich die neuere Erwachsenenbildungsforschung häufig bezieht, in einem Interview fest:

„Nach gängigen Vorstellungen kommt es zum >Lernen< dann, wenn die Lernprozesse – etwa durch >Verstärkung<, >Instruktion<, >Lernziel<-Vorgaben, >Lehren> – von dritter Seite initiiert werden. Ich bin demgegenüber der Auffassung, dass intentionales Lernen nur dann zustande kommt, wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat, wobei es von diesem Begründungszusammenhang abhängt, ob und wieweit außengesetzte Lernbedingungen tatsächlich in Lernen umgesetzt werden oder dieses sogar behindern. (...) Menschliches Lernen (ist) als eine zwar auf die Lernbedingungen bezogene, aber dennoch diesen gegenüber eigenständige Aktivität konzeptualisierbar.“

Dazu versuche ich >Lernen< als einen Aspekt des aus den Lebensinteressen des Subjekts begründeten Handelns zu explizieren: Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer >Handlungsproblematik< sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten (überwinden kann)“ (Holzkamp 1996, S.21).

Aus diesen Hinweisen ergeben sich grundlegende Anforderungen für die Gestaltung eines – wie Holzkamp sagen würde: „expansiven Lernens“ (im Gegensatz zu dem verbreiteten „defensiven Lernen“).

Nachhaltiges Lernen setzt eigene Lernprojekte der Lernenden voraus oder in Gang. Vorbereitungsmaßnahmen müssen sich deshalb von den linearen Wirkungsannahmen einer Lernzielorientierung lösen, damit sie kompetenzentwickelnde Wirkungen entfalten (können).

Dabei verändert sich der Blick auf den Lernenden in der internationalen Zusammenarbeit. Dieser wird nicht als Tabula Rasa, sondern als lernendes Subjekt in den Blick genommen. Denn: Menschen können überhaupt nicht nicht lernen, sie sind vielmehr ständig in zu klärenden Frage- und Problemstellungen befangen, welche ihr Nachdenken, ihre Kreativität sowie ihre Kooperation mit der Welt fordern – ein anderer, sehr viel optimistischerer und Perspektiven erschließender Blick auf den Lernenden. Dieser wird als Akteur, nicht als Konsument seiner Kompetenzentwicklung betrachtet.

Lernprojektorientiertes Lehren und Lernen

Generative Themen	Ermitteln Sie die Probleme, Sorgen, Anwendungsfälle und Fragen des lernenden Gegenübers zum Thema. Sammeln und „erzeugen“ Sie den Lerninhalt aus seiner Perspektive heraus! Frage: Wie lautet das Thema aus der Sicht des Lernenden (=sein Lernprojekt)?
Ressourcenorientierung	Beobachten und würdigen Sie die bisherigen Fähigkeiten des Lernenden, mit eigenen Mitteln voranzukommen. Drängen Sie keine Unterstützung auf, sondern bieten Sie Beratung und Begleitung an! Frage: Wie kann ich Dich unterstützen (=subsidiäre Führung)?
Übertragen	Ermutigen Sie zur Übertragung des Gelernten in die eigene Lebenspraxis. Gewährleisten Sie, dass nichts gelernt wird, dessen Bezug zum eigenen Tun, dem Lernenden nicht deutlich bewusst ist! Frage: Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Lernen für nächste Schritte?

Niederschrift	Sorgen Sie für die Dokumentation der eigenen Lernschritte (in einem Lerntagebuch oder Portfolio). Gewährleisten Sie, dass alle Lernbewegungen und Lernschritte reflektiert und niedergeschrieben werden! Frage: Was wurde gelernt (neues Wissen, neue Kompetenzen)?
Debatte	Regen Sie dazu an, dass die Lernenden untereinander ihre Lernprojekte und Bearbeitungsweisen vergleichen. Richten Sie die Aufmerksamkeit aller auf die Prozess- und Ergebnisbewertung! Frage: Wie wurde erfolgreich gelernt?
Erweiterung	Ergänzen, kommentieren und korrigieren Sie zurückhaltend. Erdrücken Sie die erwiesene Autonomie der Lernenden nicht, während Sie Fehler berichtigen und Vorgehensweisen kritisieren! Frage: Welche weiterführenden Lernprojekte ergeben sich nun?

Quelle: Schritte zum nachhaltigen Lehren (Arnold 2012d, S.42)

Es ist dieses Ownership der Lernenden, durch das sie die Gelegenheit erhalten, ihre Verantwortungs- und ihre Selbststeuerungsfähigkeit in ungewohnten Kontexten dadurch zu stärken, dass sie den komplexen biographischen Prozess ihrer eigenen Kompetenzentwicklung selbst gestalten und ihnen dies nicht durch Vorgaben, das heißt Fremdsteuerung, abgenommen wird. Indem man die Lernenden, wie die Organisationen, in denen sie später als Beraterinnen und Berater nachhaltige Wirkungen entfalten sollen, als lebendige Systeme begreift, lässt sich die Frage nach der Möglichkeit nachhaltiger Führung bzw. Fremdsteuerung als die nach dem systemgerechten Verhalten von Führungskräften reformulieren. „Systemgerechtes Verhalten“ (Vester 1992) kann dabei definiert werden als ein Verhalten, das um die Begrenztheit des tatsächlichen eigenen Einflusses weiß und grundsätzlich in Rechnung stellt, dass die Systemkräfte selbst aus der eigenen Einwirkung doch machen, „was sie wollen“ bzw. „können“.

Diverstätskompetente Veränderungsbegleiter wissen, dass Transformationen nur gemeinsam mit der Eigendynamik der begleiteten Systeme, nicht gegen oder ohne sie erreicht werden können. Weder Führungshandeln noch didaktische Inszenierungen können nämlich in komplexe Systemzusammenhänge, wie das eigene Ich, die eigene Biographie oder Kompetenz, wie ein Feldmarschall „intervenieren“. Beide können sie lediglich „stören“ bzw. anregen – ein Sachverhalt den der konstruktivistische Begriff der „Perturbation“ (= Störung) treffend kennzeichnet. Die zentrale Frage lautet in der Tat, wie man systemgemäß stört, das heißt wie man durch sein Verhalten die Systemkräfte so „in Bewegung versetzt“, dass sie sich neu – und möglichst in einem adäquateren Zustand, der der angestrebten oder erwarteten Wirkung möglichst nahe kommt – einpendeln können.

Dies ist besonders dort nötig, wo sich zu viel Festhalten an Altem und Erstarrung zeigt, während dort, wo Unkoordiniertheit, Diffusität und Unverbindlichkeit sich ausbreiten, vorgegebene Strukturen und harte Anforderungen hilfreich sein können.

Aneignung, Erleben, Anwendung und – vor allem – Selbstreflexion: Königswege der Kompetenzreife

Die zentrale Frage lautet: Wie entwickeln Fach- und Führungskräfte, die auf eine jahrelange erfolgreiche fachliche Ausbildung und Praxis zurückblicken können und auch ihre Kommunikations-, Beziehungs- und Führungsfähigkeit bereits in einer mehr oder weniger stabilen Weise profiliert haben, ihre Fähigkeiten zu einem neuen Umgang mit vermeintlich Gewissem und Vertrautem?

In der internationalen Diskussion hat vor allem C. Otto Scharmer in letzter Zeit durch eine reflexive Wende auf das Selbst und die in ihm lauenden Prägungen und Potenziale aufmerksam gemacht. Er skizziert den Ansatz einer angewandten Erkenntnistheorie, durch welche Menschen sich selbst darüber aufzuklären vermögen, ob und inwieweit ihre eigenen Beurteilungen „from the past“ erfolgen und damit an der jeweiligen Sache vorbei gehen (können). Diesen letztlich vergangenheitsgeprägten Weisen des Denken, Fühlens und Handelns von Fach- und Führungskräften stellt Scharmer Ansätze gegenüber, die das „Anwesendwerden einer essentiellen Möglichkeit“ (Scharmer/Käufer 2011, S. 53) bzw. das „Ankünftigwerden eines zukünftigen Potenzials“ (ebd.) ermöglichen.

Mit dieser Fokussierung auf das Selbst betreten Scharmer und Käufer den Bereich des emotionalen Lernens. Wer erwachsene Fach- und Führungskräfte dazu führen will, „von einer im Entstehen begriffenen Zukunft“ (ebd., S. 39) zu lernen, der sieht sich dabei zunächst mit der geballten Macht der Erfahrungen und des Routinewissens seiner Zielgruppe konfrontiert. Diese zu transformieren, ist kein Spaziergang durch ein Seminar, sondern stellt hohe Anforderungen an das Lernarrangement selbst.

Was ist das Spezifische solcher Lernarrangements zur Verhaltensprofessionalisierung? Es ist die Rückkehr zum Erleben und bisweilen zum Erlebten. Ein wirksames Diversitätswissen muss dabei

- die intuitiven Festlegungen der Akteure – ihre „Bauchtheorie“ – in den Blick nehmen,
- Wege finden, die inneren Bilder, die ihr Erleben leiten, zunächst ins Bewusstsein zu heben,
- diese in einem angeleiteten Selbstcoaching zu reflektieren und
- ein anderes Erleben zu organisieren.

Kooperation angesichts von Diversität lebt nämlich von den erlebten Erfahrungen, es bedarf deshalb einer erlebten – anderen – Erfahrung, um die Dinge neu spüren und Neues (neue Möglichkeiten, neue „Blicke“ auf Schwierigkeiten etc.) wirklich nachhaltig entwickeln zu können. Dabei wird das bewährte Selbst nicht nur gestört, sondern auch transformiert: Plötzlich setzt es sich in anderer Weise mit dem, was ihm stets vertraut gewesen ist, auseinander. Indem die Fach- und Führungskräfte dazu geführt werden, sich selbst – in einem reflexiven Lernprozess – in den Blick zu rücken, stellen sie sich die Frage nach der Logik, welchem zum Beispiel das eigene reaktive Spontanverhalten folgt.

Das bisherige Selbst beginnt sich auch der emotionalen Festlegung zu lösen, die es so und nicht anders sein und handeln lässt. Denn: Neue Worte schaffen neue Gefühle! und neue Fragen eröffnen den Zugang zu neuen Perspektiven der Deutung und damit zu neuen Formen des Denkens, Fühlens und Handelns.

Denn nicht nur für die eigene Orientierung in den sich transformierenden Gesellschaften, sondern auch und gerade für die Wahrnehmung gestaltender Aufgaben, ist die Reflexion der Selbst(ein)gebundenheit in Perspektiven und deren Relativität von grundlegender Bedeutung. Nur wer die Orientierungskraft und „Dichte“ seiner eigenen kulturellen, sozialen und biographischen Prägungen reflexiv verfügbar hat, kann das Gegenüber in dessen Kulturalität und Sozialität erkennen und respektieren – so die Quintessenz der relationalen Hinweise zur Inklusionsfrage in den Transformationsgesellschaften, wie sie unter anderem in dem klassischen „Manifesto for a Relational Sociology“ von Mustafa Emirbayer definiert wird (Emirbayer 1997).

Eine selbstreflexive Bildungsarbeit und Personalentwicklung, die solche Kompetenzen wirksam anbahnt und stärkt, ist *transformativ*. Dabei werden folgende Lern- und Suchbewegungen stimuliert:

- die *Fähigkeit zur absichtsvollen Selbstführung*: Die dynamischen Veränderungen auf den Arbeitsmärkten verlangen von den arbeitenden Menschen mehr und mehr Fähigkeiten, ihre Aufgabenbewältigung und zunehmend auch ihre berufliche Entwicklung selbst zu organisieren.
- die Fähigkeit, *zwischen Innen und Außen* wirklich unterscheiden zu können: Das Innen wird wie bereits ausgeführt durch die abgelagerten und teilweise frühen Gefühle, Fühlmuster und die dazu als „passend“ gelernten Reaktionsweisen bestimmt, während das Außen die so und nicht anders gegebene Realität von sachlichen und sozialen Anforderungen darstellt, auf die man möglichst angemessen, das heißt situationssensibel und flexibel reagieren sollte.

Wie kann eine veränderte Reflexionsfähigkeit, die uns selbst als Beobachtende gewissermaßen mitnimmt, trainiert und habitualisiert werden? Dass dies gelingen kann, ist eine grundlegende Hypothese der erwachsenenpädagogischen Leitkonzeption des Transformationslernens. Dieses steht im Mittelpunkt der Bemühungen für die Gestaltung einer nachhaltigen Personalentwicklung.

Für eine transformative Personalentwicklung ist eine systemische Haltung grundlegend. Diese stellt die Reflexivität der Akteure in den Mittelpunkt – nicht nur in ihrer eigenen beruflichen Praxis, sondern auch bereits während ihrer Vorbereitung auf diese Praxis.

Dadurch wandelt sich einerseits der Charakter der Interventionen, denen man die Fach- und Führungskräfte selbst in den Lehr-Lernprozessen aussetzt, wie auch andererseits der Interventionen zu denen man sie selbst befähigen will. Beide folgen nicht mehr den linearen Logiken des „Von-A-nach-B“ oder des „Wenn-A-dann-B“, sondern sind von Reflexionsschleifen durchbrochen, in denen sie selbst gefragt sind und durch eigenes Erleben lernen, prozesshaft voran zu schreiten.

3.2. Diversitätskompetenz lernen in der AIZ

Die Entwicklung von Diversitätskompetenz bedeutet Entwicklung von Wissen, Können und Haltung. Dieses Leitziel ist ambitioniert. Es zielt auf ein Erwachsenenlernen, welches nicht nur auf nüchterne Fachlichkeit gerichtet ist, sondern auch Persönlichkeits- und Wertebildung sein will. Wer eine didaktische Antwort auf die Frage geben möchte, wie Haltung sich in einem Trainingssetting entwickelt, sieht sich mit einer Tatsache konfrontiert:

Die Haltung ist bei der Entwicklung von Diversitätskompetenz auf sich selbst angewiesen, denn sie setzt in Teilen bereits voraus, was sie zu profilieren versucht. Die jeweilige Eingangshaltung der Lernenden ist eine wichtige Ermöglichungsbedingung für das Gelingen dieser vertiefenden Professionalisierung.

Haltungsentwicklung gelingt nur in geteilter Verantwortung aller beteiligten Akteure:

- Die Verantwortung der Trainingsinstitution für die Konzepte, Rahmenbedingungen, Infrastruktur, Lernräume, Selbstcoaching-Tools, Materialien und die Qualifikation der Trainer/innen ...

- Die Verantwortung der „Lehrenden“ für die professionelle Ausgestaltung ihrer Rolle als Lernprozessbegleiter/innen und als Vorbild für Diversitätskompetenz.
- Die Verantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess: die Auswahl und Nutzung der Angebote, das Einbringen der eigenen Perspektive in den Gruppenprozess und das Interesse für andere Perspektiven, die Fokussierung in Selbststudienzeiten, die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit sich selbst.

Das Konzept der AIZ greift die internationalen Debatten um die Selbst- und die Kompetenzentwicklung auf und schafft den didaktischen Rahmen, in dem sowohl die Fähigkeit zur absichtsvollen Selbstführung wie auch die Fähigkeit, zwischen Innen und Außen wirklich unterscheiden zu können, erworben werden kann.

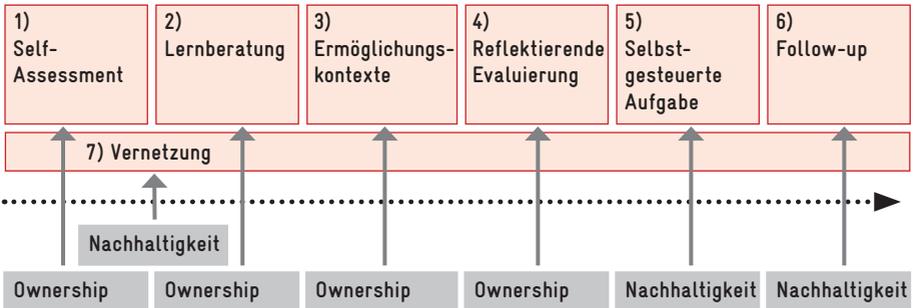
Absichtsvolle Selbstführung

Wer über eine hohe Stufe der Diversitätskompetenz verfügt, der ist nicht nur in der Lage, mit Unterschieden balancierend und gestaltend umzugehen (vgl. Schumacher 1997), er kann vielmehr auch darüber Auskunft geben, wie es um diese seine Fähigkeit (bereits) bestellt ist und welche weiteren Schritte für deren weiteren Profilierung noch zu absolvieren sind, um selbst unterschiedlicher, das heißt vielfältiger, zu werden. Dieser Selbstbezug ist von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung der eigenen Fähigkeit, mit Unterschieden und Unterschiedlichkeit in einer suchenden statt wissenden Weise umzugehen. Wer diversitätskompetent handelt, agiert aus einer inneren Vielfalt heraus. Diversitätskompetenz bezeichnet nämlich Fähigkeiten zur immer wieder neuen Suche und Erprobung von gangbaren Wegen, nicht die Profilierung eines eigenen sicheren Wissens.

In der AIZ können sich die Teilnehmenden als selbstgesteuerte Lernende erproben. Die Übernahme von Ownership für den eigenen Lernprozess in der AIZ und das selbstgesteuerte Weiterlernen in der Praxis ist dezidierte Zielsetzung. Dem trägt das Design der Lernangebote Rechnung.

So ermöglicht die AIZ beispielsweise in der Seminarwoche Land & Kultur den Lernenden in sieben Schritten, ihren Lernprozess in zunehmendem Maße, zunächst während des Trainings und dann darüber hinaus während ihrer internationalen Tätigkeit, selbst in die Hand zu nehmen:

Absichtsvolle Selbstführung im Lernprozess



1) Self-Assessment: Die Teilnehmenden wissen, was internationale Diversitätskompetenz ist und wie ein Mehr oder Weniger davon aussieht. Sie erarbeiten sich ein Verständnis für Kompetenzfelder und Kompetenzstufen der internationalen Diversitätskompetenz (vergleiche Kapitel 1). Sie verorten ihre eigene Kompetenz mittels eines Selbsteinschätzungs-Tools (exemplarisches Aufgabenheft, siehe Kapitel 3.4) und reflektieren ihre individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungswünsche. Diese Selbstreflexion provoziert und begleitet die Lernenden. Sie trägt dazu bei, dass nicht bloß adaptive, sondern auch reflexive Kompetenzen entwickelt werden können. Dadurch werden sie Eigentümer ihres eigenen Prozesses und betrachten, was sie geworden sind und was sie sein können aus unterschiedlichen Perspektiven – eine persönliche Übung der Vervielfältigung, die die innere Basis dafür ist, auch im Außen vielfältiger zu agieren.

2) Lernberatung: Lernprozessbegleiter/innen stehen den Teilnehmenden als Dialogpartner zur Verfügung, damit sie ihre individuellen Fragen, Irritationen und Wünsche bezogen auf Selbsteinschätzung und Lernwegplanung vertraulich klären können. Es stellt sich die Frage: Können sich Individuen überhaupt eindeutig einer Kompetenzstufe zuordnen? Das AIZ-Stufenmodell geht davon aus, dass Menschen unter optimalen Bedingungen (bezogen auf das eigene Befinden, die fragliche Situation und die Art der anderen Kultur) in der Lage sind, auf ihrer maximalen Stufe (2 bis 5) zu handeln (n). Wenn die Bedingungen nicht optimal sind, verhindert dies oftmals das individuell bestmögliche Verhalten. Im Ergebnis zeigen Individuen dann eine Handlung auf einer niedrigeren Stufe (n-1).

Das Potential der nächsthöheren Stufe (n+1) bahnt sich als Übergangsoption bereits an. Wenn eine Perspektive nicht mehr ausreicht, verursacht das Irritationen. Diese können ignoriert werden, oder die Auseinandersetzung und Bewältigung des inneren Konfliktes führt zum Stufensprung.

Die Teilnehmenden schätzen sich selbst bezogen auf optimale Bedingungen ein. Diese herzustellen oder aber mit suboptimalen Bedingungen so umgehen zu lernen, dass das Verhalten nicht regrediert, sind neben der Zielsetzung eines Stufensprungs ebenfalls mögliche Lernziele.

- 3) Ermöglichungskontexte:** Die Teilnehmenden nehmen ihre selbstgesetzten Ziele in Angriff. Trainingsmodule und Selbststudienphasen zu den unterschiedlichsten Aspekten der Diversitätskompetenz, in Teilen mit Länder- oder Regionalbezug, stehen zur Wahl. In der Lernlandschaft bietet die AIZ auf 800 Quadratmetern 140.000 themenbezogene Medien und interaktive Reflexionsstationen.



Fotos: Asia Caspari

Ein eigens für das Programm konzipiertes Lerntagebuch unterstützt die Teilnehmenden bei den ersten selbstgesteuerten Schritten.

- 4) Reflektierende Evaluierung:** Am Ende der Woche ziehen die Teilnehmenden eine erste Zwischenbilanz. Was haben sie erreicht, was bleibt noch offen? Die Teilnehmenden setzen sich neue Ziele und überlegen sich geeignete konkrete Schritte, um ihre internationale Tätigkeit als persönliches Lernfeld für Diversitätskompetenz zu nutzen. Die Teilnehmenden sensibilisieren sich dafür, dass der internationale berufliche Alltag zahllose Lernchancen bietet, wenn sie die Herausforderungen als Lernanlässe begreifen und als solche in Angriff nehmen. Irritationen und Misserfolge sind Weggabelungen, an denen sich die Teilnehmenden entweder für Resignation und Zynismus oder für Kompetenzerwerb entscheiden können.

Die Teilnehmenden entscheiden sich mit Hilfe ihres Lernprozessbegleiters aus einer Fülle von in der AIZ entwickelten „Entwicklungsimpulsen“ für persönliche Lernmethoden im Gastland und erhalten die dazu erforderlichen Unterlagen.

- 5) **Selbstgesteuerte Aufgabe:** Nach der Ausreise bearbeiten die Teilnehmenden im Partnerland eine oder mehrere selbstgewählte Aufgaben, die ihre Fähigkeiten zur Wahrnehmung, zum Perspektivenwechsel, zum wertschätzenden Vergleich und zur Ko-Konstruktion stärken.
- 6) **Follow-up:** Gerade Verunsicherung oder Herausforderungen sind ein gutes Lernfeld on-the-Job, daher bietet die AIZ berufsbegleitendes Individualcoaching zur Bearbeitung konkreter Fragestellungen, das die selbstgesteuerten Teilnehmenden nach Bedarf in Anspruch nehmen können.
- 7) **Vernetzung:** Die natürliche Vernetzung der Teilnehmenden fördert die AIZ über das Präsenztraining hinaus durch ein Tool für die virtuelle kollegiale Beratung.

Zwischen Innen und Außen wirklich unterscheiden können

Diversitätslernen zielt einerseits auf eine reflexive Selbstbetrachtung sowie andererseits auf eine transformative Selbsterweiterung. Ziel ist die Erweiterung der eigenen Möglichkeiten des Denkens, Fühlens und Handelns – ganz so, wie es der kybernetische Imperativ Heinz von Foersters fordert: „Handle stets so, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst“ (von Foerster 1993, S. 49). Es geht demnach neben der Aneignung (von Neuem), der Reflexion (des Neuen) und der Selbstreflexion (des Eigenen) beim Diversitätslernen auch um eine Selbsterweiterung durch die Veränderung und Verschränkung der Perspektiven, das heißt der das eigene und fremde Denken und Tun tragenden Deutungs- und Emotionsmuster.

Gleich zu Beginn in der Selbstreflexion wird Diversitätskompetenz genau als diese Fähigkeit definiert, denn das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz beschreibt nichts anderes als Entwicklungsschritte der immer differenzierteren Selbst- und Fremdwahrnehmung. Im Verlauf des Trainings wird durchgehend darauf Bezug genommen.

Unsere Kollegen/innen haben in der Zwischenzeit Angebote der AIZ wahrgenommen und ihre Situation reflektiert.



Max Macher

Max weiß den Wert seiner langen Arbeitserfahrung wieder zu schätzen. Er hat einiges über Kategorien und Dimensionen von kulturellen Unterschieden gelernt und erkennt, worin er sich von seinen Mitarbeitenden unterscheidet. Die Touristenbrille hat er abgelegt. Er richtet seine Aufmerksamkeit jetzt auf die Unterschiede in der Arbeitskultur und interessiert sich für das, was er wahrnimmt. Ohne dass er bereits konkrete Maßnahmen ergriffen hätte, kommt ihm sein Arbeitsumfeld nach seiner Rückkehr viel freundlicher vor. Zuversichtlich geht er in die erste Teamrunde.



Alberta Abenteurer

Alberta war verwundert, als sie in der AIZ verstanden hat, dass es kein Zeichen besonders ausgeprägter interkultureller Kompetenz ist, sich ganz den Gepflogenheiten des Partnerlandes anzupassen. Rückschauend ist es ihr fast peinlich, wie pubertär sie sich zum Teil gegenüber ihrer Trainee-Koordinatorin verhalten hat. Eigentlich fühlt es sich ganz gut an, auch das zu schätzen, was sie im eigenen Elternhaus mitbekommen hat.



Rudi Routine

Es ist Rudi nicht leicht gefallen, sich auf die Angebote einzulassen. Die Trainerin hat er ganz schön angegriffen. Eigentlich erst nach dem Training, im Stau auf der Heimfahrt, hat er wirklich und ehrlich Bilanz gezogen. Der Entschluss steht fest, er wird mit der Personalabteilung über einen möglichen Einsatz in der deutschen Zentrale sprechen. Was er wirklich möchte, das ist alte Freundschaften pflegen. Erst mal das ... und dann sieht er weiter.

Erika Einsam



Erika hat der Austausch mit den Anderen gut getan, sie ist nicht als Einzige in dieser Situation zwischen den Welten. Es gelingt ihr ihre Erlebnisse in ein System einzuordnen. So individuell wie sie dachte, ist der Kulturkontakt gar nicht, dadurch werden die Unterschiede vorhersehbarer und Gemeinsamkeiten verständlicher. Besonders erleichtert sie, dass sie sich nicht entscheiden muss, dass sie sowohl als auch sein kann und dass gerade das einen Wert hat.

Stefan System



Stefan profitiert sehr von dem Self-Assessment in der AIZ. Der Gedanke, dass gerade durch Ko-Konstruktion die Forschung voran kommen kann, begeistert ihn. Dafür ist es nie zu spät. Zwar ist er nicht mehr in Cambridge vor Ort, aber ihm steht das Alumni-Netzwerk offen. Er beschließt sich aktiv dort einzubringen. Seinen Vortrag an der Heimatuniversität schreibt er um, er möchte darin mehr offene Fragen zur Sprache bringen und die Veranstaltung zu einem Auftakt und einer Einladung zu gemeinsamem Weiterdenken machen. Obwohl ihm die Anstrengung der Arbeit noch in den Knochen steckt, spürt er Energie, wenn er daran denkt, dass er in Zukunft gemeinsam mit Anderen Ziele erreichen wird.

3.3 Diversitätskompetenz stärken: jetzt und hier

Wenn Sie sich nach der Lektüre dieses Buches über Ihre Diversitätskompetenz nun Fragen stellen, die Sie sich zuvor noch nicht gestellt haben, dann haben wir unser Ziel erreicht. Denn eine didaktische Maxime der AIZ lautet: Wir geben keine Antworten, sondern Fragen.

Wir möchten Sie aber bei der Suche nach Ihren Antworten unterstützen, deswegen finden Sie im Folgenden ein Beispiel aus den Self-Assessment-Tools der AIZ und einige Reflektoren von Rolf Arnold.

Interkulturelle Kompetenzreflexion „Schlafkrankheit“

Liebe Teilnehmende,

Ziel dieser Übung und der darauf folgenden Lernberatung ist es, zu reflektieren, was Interkulturelle Kompetenz ist und wie man sie weiter lernen kann. Damit erhalten Sie die nötigen Grundlagen, um Ihre interkulturelle Kompetenzentwicklung selber in die Hand zu nehmen.

Niemand, dem Sie nicht Ihre Antworten zeigen wollen, wird sie jemals zu Gesicht bekommen. Es geht alleine darum, dass Sie über sich selbst nachdenken und realistische Lernziele formulieren können. Sie haben also den größten Gewinn, wenn Sie ehrlich zu sich sind.

Und so gehen Sie vor:

- Sie werden jetzt Filmausschnitte sehen und danach aufgefordert, Fragen zu beantworten. Die Filmsequenzen stellen natürlich nicht eine Kultur als Gesamtheit dar – dies geht gar nicht.
- Ihre Antworten vergleichen Sie dann mit möglichen, bereits formulierten Antworten. Wichtig ist dabei, dass Sie die Übereinstimmung der von Ihnen selbstständig formulierten Antwort mit den vorgegebenen Antwortalternativen vergleichen und nicht die vorgegebenen Alternativen danach bewerten, wie sehr Sie ihnen zustimmen.
- Machen Sie nur ein Kreuz bei der Antwort, bei der Sie die größte Übereinstimmung sehen. Es gilt: keine Antwortalternative ist falsch. Sie überprüfen in dieser Selbstreflexion, von welcher Denkgewohnheit aus Sie an Interkulturalität herangehen.
- Wenn Ihnen während der Kompetenzreflexion eine Frage in den Sinn kommt, der Sie nachgehen wollen, notieren Sie den Gedanken auf der letzten Seite des Heftes. Es wird sich im Verlauf der Woche an mehreren Stellen die Gelegenheit finden, solche Fragen zu diskutieren oder zu recherchieren.

Viele interessante Selbsterkenntnisse wünscht

Ihre AIZ



„Schlafkrankheit“ ein Film von Ulrich Köhler

Im Verleih der farbfilm home entertainment GmbH & Co KG
Deutschland / Frankreich / Niederlande 2011

Sequenz: 01:04:43 bis 01:06:18

Ebbo ist seit über 20 Jahren als Entwicklungshelfer in Afrika unterwegs, zuletzt in Kamerun. Darüber ist seine Ehe mit einer Deutschen zerbrochen. Ebbo ist daraufhin eine Beziehung mit einer Kamerunerin eingegangen, die eben das erste gemeinsame Kind entbunden hat, als sich die folgende Szene abspielt:

Kulturelles Selbstmanagement und Können	Kulturelles Selbstmanagement und Haltung	Kulturelles Selbstmanagement und Wissen
Interkulturelle Kommunikations – und Kooperationskompetenz und Können	Interkulturelle Kommunikations – und Kooperationskompetenz und Haltung	Interkulturelle Kommunikations – und Kooperationskompetenz und Wissen

Frage 1

Lesen Sie nun, was Andere auf diese Fragen geantwortet haben.
Welche der gegebenen Antworten ist Ihrer Antwort am ähnlichsten?

- | ■ Ebbo wirkt im Kontakt mit seiner Schwiegerfamilie angespannt. Wie geht es Ihnen in interkulturellen Situationen? Welche Rolle spielt dabei Stress? | Übereinstimmung |
|--|--------------------------|
| 1 Situationen sind mehr oder weniger stressig – das hat mit Interkulturalität nichts zu tun. | <input type="checkbox"/> |
| 2a Diesen Stress kenne ich bedauerlicherweise nur zu gut, was kosten mich die Eigenarten meiner Partner Nerven. | <input type="checkbox"/> |
| 2b Mit den entspannten Menschen aus anderen Kulturen gibt es doch keinen Stress! Stress habe ich mit meinen nervigen Landsleuten. | <input type="checkbox"/> |
| 3 Mit manchen Unterschieden komm ich besser klar, als mit anderen. Ich weiß schon, welche mich zur Verzweiflung bringen können, das sind immer die gleichen, aber was kann ich machen? | <input type="checkbox"/> |
| 4 Stress habe ich nicht direkt, eher bin ich in interkulturellen Situationen sehr gefordert, der Verständigungsprozess dauert einfach länger. | <input type="checkbox"/> |
| 5 Stress“ ist nicht ganz das richtige Wort, ich würde sagen: „Präsenz“. Ich bin oft ganz wach und inspiriert von der Unvorhersehbarkeit des Ausgangs der Situation. | <input type="checkbox"/> |
| Meine Antwort nähert sich keiner der genannten Antwortalternativen. | <input type="checkbox"/> |

Frage 2

Lesen Sie nun, was Andere auf diese Fragen geantwortet haben.
Welche der gegebenen Antworten ist Ihrer Antwort am ähnlichsten?

<p>■ Ebbo verweigert seinem Schwiegervater eine finanzielle Unterstützung. Wie bewerten Sie sein Verhalten.</p>	Übereinstimmung
1 Das ist in Ordnung. Eine Bitte kann man auch ablehnen.	<input type="checkbox"/>
2a Ebbo hatte nicht das erste Mal die Rolle des Geldgebers, irgendwann hat man eben genug davon, der Ausgenutzte zu sein.	<input type="checkbox"/>
2b Mir ist Ebbos rassistisches Verhalten seinem Schwiegervater gegenüber sehr unangenehm. Man kann sich in einem anderen Land nicht so aufführen.	<input type="checkbox"/>
3 Ich finde, jeder hat das Recht, Bitten auf Angemessenheit hin zu überprüfen. Ich hätte es wahrscheinlich etwas weniger konfrontativ abgelehnt. So war der Schwiegervater in einer unangenehmen Lage.	<input type="checkbox"/>
4 Ebbos Verhalten ist natürlich kein Musterbeispiel für interkulturelle Sensibilität. Dennoch: ich begegne auch frustrierten Expats mit Wertschätzung.	<input type="checkbox"/>
5 Ebbo ist frustriert von seinen Lebensumständen. Wie man sieht, ist das keine gute Voraussetzung für kreative Leichtigkeit in der Kommunikation.	<input type="checkbox"/>
Meine Antwort nähert sich keiner der genannten Antwortalternativen.	<input type="checkbox"/>

Kulturelles Selbstmanagement und Können	Kulturelles Selbstmanagement und Haltung	Kulturelles Selbstmanagement und Wissen
Interkulturelle Kommunikations – und Kooperationskompetenz und Können	Interkulturelle Kommunikations – und Kooperationskompetenz und Haltung	Interkulturelle Kommunikations – und Kooperationskompetenz und Wissen

Frage 3

Lesen Sie nun, was Andere auf diese Fragen geantwortet haben.
Welche der gegebenen Antworten ist Ihrer Antwort am ähnlichsten?

- **In der Szene zeigt sich, wie sich Filmemacher klischeehaft eine deutsch-kamerunische Ehe vorstellen. Ein klassisches Beispiel für medial geprägte Stereotype. Wie viel wissen Sie über die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Einfluss von Stereotypen auf das Denken und Handeln von Menschen?**
- Übereinstimmung
- 1 Damit habe ich mich noch nicht beschäftigt.
 - 2 Ich kenne zwar einige Stereotype, aber über die genauen psychologischen Vorgänge weiß ich nichts.
 - 3 Davon habe ich eine vage Vorstellung.
 - 4 In diesem Gebiet kenne ich mich gut aus.
 - 5 Das Wissen darüber ist mir so in Fleisch und Blut übergegangen, dass mich das Thema auch in anderen Zusammenhängen begleitet.
- Meine Antwort nähert sich keiner der genannten Antwortalternativen.

Frage 4

Lesen Sie nun, was Andere auf diese Fragen geantwortet haben.
Welche der gegebenen Antworten ist Ihrer Antwort am ähnlichsten?

- Der Schwiegervater zeigt Ebbos Kollegen, dass er eine geringe Meinung von Kongolesen in der Rolle als Experten hat. Stellen Sie sich vor/erinnern Sie sich an eine Situation, in der ein Partner Sie nicht als Individuum wahrgenommen hat, sondern als Mitglied einer wenig geschätzten Gruppe. Wie reagieren Sie?** Übereinstimmung
- 1 Unverschämtheiten lass ich mir nicht bieten, ich weise den Partner auf seine Fehleinschätzung hin.
- 2a Wer negativ über mich denkt, über den denk ich erst recht negativ, ich reagiere reserviert.
- 2b Solche Einstellungen sind natürlich traurig. Ich bin einfach weiter freundlich, dann wird der Partner mit der Zeit schon merken, wie gut ich es mit ihm meine.
- 3 Ich versuche zu verstehen, warum der andere diese Meinung hat. Trotzdem reagiere ich verunsichert.
- 4 Ich interessiere mich für das kulturelle Fremdbild, über das ich da gestolpert bin und versuche mehr darüber zu erfahren, um in Zukunft adäquater damit umgehen zu
- 5 Ich trete spielerisch in einen Dialog über die Einschätzung ein.
- Meine Antwort nähert sich keiner der genannten Antwortalternativen.

Kulturelles Selbstmanagement und Können	Kulturelles Selbstmanagement und Haltung	Kulturelles Selbstmanagement und Wissen
Interkulturelle Kommunikations – und Kooperationskompetenz und Können	Interkulturelle Kommunikations – und Kooperationskompetenz und Haltung	Interkulturelle Kommunikations – und Kooperationskompetenz und Wissen

Frage 5

Lesen Sie nun, was Andere auf diese Fragen geantwortet haben.
Welche der gegebenen Antworten ist Ihrer Antwort am ähnlichsten?

- Was ist die Ursache für den Konflikt zwischen Ebbo und dem Schwiegervater, der so sehr eskaliert, dass Ebbo ihn öffentlich anschreit und von seinem Schwager geschubst wird?** Übereinstimmung
- 1 Der Schwiegervater braucht Geld für die Ausbildung seines Sohnes und Ebbo möchte es ihm nicht geben. Bei Geld hört bekanntlich die Freundschaft auf.
- 2a Die afrikanische Familie kennt kein Maß. Daher hat Ebbo keine Lust mehr, sich ausnehmen zu lassen.
- 2b Der Konflikt rührt eigentlich von etwas ganz anderem her: Ebbo hat dem Kind noch keinen Namen gegeben. Ich kann mir gut vorstellen, dass in Kamerun die Namensgebung durch den Vater ein wichtiges Ritual ist und möglichst unmittelbar nach der Geburt erfolgen sollte.
- 3 Die Ursache ist mangelnde Wertschätzung, sowohl Ebbo seinem Schwiegervater gegenüber als auch anders herum.
- 4 Zur Familie gehören in Afrika viele Menschen und wer Geld hat, von dem wird erwartet, dass er sich finanziell einbringt. In deutschen Familien ist man nicht so weitläufig und nicht so weitgehend füreinander verantwortlich. Es prallen hier unterschiedliche Systeme aufeinander.
- 5 Der Streit um das Geld ist nur eine Facette eines komplexen Konflikts: Es ist Ebbo und seiner afrikanischen Familie nicht gelungen, eine neue Familienstruktur zu schaffen, in der sich alle wiederfinden.
- Meine Antwort nähert sich keiner der genannten Antwortalternativen.

Frage 6

Lesen Sie nun, was Andere auf diese Fragen geantwortet haben.
Welche der gegebenen Antworten ist Ihrer Antwort am ähnlichsten?

- | | Übereinstimmung |
|--|--------------------------|
| ■ Die Kommunikation zwischen Ebbo und seiner Schwiegerfamilie ist gereizt. Sie sind sein Freund und Ratgeber. Was kann Ebbo tun, um die Situation zu entspannen? | |
| 1 Er sollte mit seiner Schwiegerfamilie ruhig aber ein für allemal klären, was sie finanziell von ihm erwarten können und was nicht. Damit nicht jeder Einzelfall erneut für Zündstoff sorgt. | <input type="checkbox"/> |
| 2a Er lässt sich von der Schwiegerfamilie provozieren. Ich überlege mit ihm, wie er sich sowohl innerlich als auch verbal besser abgrenzen kann. | <input type="checkbox"/> |
| 2b Ich ermutige Ebbo, seine Verantwortung als Ernährer einer afrikanischen Familie wahrzunehmen und kultursensibel auf die Wünsche seines Schwiegervaters einzugehen. | <input type="checkbox"/> |
| 3 Er sollte der Schwiegerfamilie nichts Böses unterstellen und weitere Absagen kulturadäquat vortragen. Da hab ich ein paar konkrete Ideen. | <input type="checkbox"/> |
| 4 Ich reflektiere mit ihm seine Kooperationsgewohnheiten. Innere Ausgeglichenheit und integrative Kommunikationsformen sind gute Voraussetzungen für harmonische Beziehungen. Für beides kenne ich eine Vielzahl von Modellen und Methoden. | <input type="checkbox"/> |
| 5 Ich helfe ihm dabei, sich mit den Grenzen seiner kulturellen Integrationsfähigkeit zu versöhnen. Dann entwickle ich mit ihm gemeinsam eine Art des Umgangs mit seiner Schwiegerfamilie, die für ihn in Ordnung ist. Modelle und Methoden aus den unterschiedlichen Denkrichtungen kann ich bei Bedarf heranziehen. | <input type="checkbox"/> |
| Meine Antwort nähert sich keiner der genannten Antwortalternativen. | <input type="checkbox"/> |

Reflektor zur Flexibilität

Mit Hilfe der folgenden Fragen können Sie sich selbst prüfen, ob und inwieweit Sie bereits dazu in der Lage sind, flexibler mit dem, was Ihnen richtig, angemessen und naheliegend zu sein scheint, umzugehen:

Dimensionen	Selbstprüfungsfragen	nie	selten	manchmal	oft
Fantasie	Stellen Sie sich manchmal ernsthaft vor, dass Sie mit Ihrer Firma /Abteilung auch etwas ganz anderes machen könnten?				
Loslassen	Haben Sie wirklich „liebgewonnene Gewohnheiten“ in den letzten drei Jahren aufgegeben?				
Ernsthaftigkeit	Wie „ernsthaft“ sind Ihre Pläne zum Loslassen, Wandel und Neubeginn?				
Xenophilie	Gehen Sie stets freundlich, interessiert und zugewandt auf das Fremde zu, welches Sie irritiert und inspiriert?				
Identität	Wissen Sie recht genau, welche Seiten Sie an sich in Zukunft stärker entfalten möchten?				
Beziehung	Sind Sie in den Augen der Ihnen Nahestehenden ein erfolgreicher Gestalter und Pfleger von Beziehungen?				
Innovation	Laden Sie Ihr Umfeld tatsächlich zu Veränderungen ein und „belohnen“ Sie Infragestellungen, Kritik und Suche?				
Lebendigkeit	Gelingt es Ihnen, sich in Ihrer Energie, Ihrem Denken und Ihrem Handeln immer wieder selbst zu erfrischen?				
Interesse	Sorgen Sie bewusst dafür, dass Sie Neues kennen lernen oder Vertrautes Ihnen neu begegnen kann?				
Tod	Ist sich Ihr Denken, Fühlen und Handeln stets der Tatsache bewusst, dass Sie sterben werden?				
Ärger	Ist es Ihnen gelungen, die Situationen, in denen Sie sich ärgern, deutlich zu verringern?				
Transformation	Sind Sie darum bemüht, Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Identität zu weiterer Reifung zu (ver)föhren?				

Reflektor zur selbsteinschließenden Reflexion des Beobachters

Eine selbsteinschließende Beobachtung ist prinzipiell am Unterschied interessiert und folgt stets dem Gedanken des „Es-könnte-auch-ganz-anders-sein“. Das Unterschiedliche tritt dabei als Möglichkeit in den Blick, nicht als zu negierende Deutung. Dies bedeutet, dass das Gegenüber aus seiner spezifischen Kontextprägung heraus genauso nachvollziehbar interpretiert, wie dies bei der eigenen Deutung der Fall ist.

Selbsteinschließende Beobachtung

E rwartungserwartung ¹	Was erwarte ich vom Gegenstand? Welche meiner Hypothesen sind Ausdruck gewohnheitsmäßiger Vermutungen? Inwieweit unterstellen meine Hypothesen dem Gegenübersystem bereits bestimmte Erwartungen?
N ichtreaktivität	Gebe ich dem Gegenübersystem ausreichend Zeit, sich in dem, was es eigentlich meint, zu zeigen? Sind meine Interpretationen vorschnelle Reaktionen, mit denen ich das Beobachtete einschränke und festlege?
T ransformation	Welche Veränderungen kann ich bereits erreichen, indem ich in anderer Weise fokussiere und interpretiere? Welchen Beitrag leistet meine Interpretation zur Veränderung dessen, was sich zeigt?
Z irkularität	Berücksichtigt meine Beobachtung in ausreichendem Maße zirkuläre Wechselwirkungen? Zoomt mein beobachtender Blick auf die Zusammenhänge, dessen Wechselwirkungen das Beobachtete ausdrückt?
U nterschiedserprobung	Gehe ich bewusst in den Unterschied, indem ich nach ganz anderen Lesarten und Erklärungen der Zusammenhänge suche? Freude ich mich mit dem Unterschied an?
G ewissheitsvermeidung	Kämpfe ich um die Wahrheit oder trage ich Sorge um die Vielfalt und Tragfähigkeit der möglichen Bedeutungen? Gehe ich wertschätzend mit Kritikern um, indem ich anerkenne, dass auch sie Recht haben können?

1 Die „Erwartungs-Erwartung“ hilft, wie Niklas Luhmann schreibt“(…) sich wechselseitig zeitübergreifende (...) Orientierungen zu unterstellen. Damit wird verhindert, dass soziale Systeme in der Art bloßer Reaktionsketten gebildet werden, in denen ein Ereignis mehr oder minder voraussehbar das nächste nach sich zieht. (...) Die Reflexivität des Erwartens ermöglicht dagegen ein Korrigieren (und ein Kämpfen um Korrekturen) auf der Ebene des Erwartens selbst“ (Luhmann 1984, S. 414).

Reflektor zum Perspektivenwechsel

Eine grundlegende Frage, der sich jeder stellen muss, der nachhaltig und wirksam mit Diversität umgehen will, lautet: Wie erklären, beschreiben und bewerten Sie? Finden Sie noch oder suchen Sie schon?

Mit dem folgenden Reflektor können Sie sich selbstkritisch unter die Lupe nehmen. Nutzen Sie die Gelegenheit, im „stillen Kämmerlein“ zu prüfen, ob Sie eher nach links tendieren, also „findend“ unterwegs sind, oder nach rechts tendieren und mehr suchen als schon zu wissen.

		eher Findebegriffe		eher Suchbegriffe	
Selbst-Check: Finden Sie noch oder suchen Sie schon?		stimme voll zu	stimme eher zu	lehne eher ab	lehne ab
Sicherheit	Wenn ich zu einer Einschätzung gelangt bin, lasse ich keine grundlegenden Zweifel mehr zu.				
Ungeduld	Ich halte mich ungern auf und handle rasch und entschlossen.				
Coaching	Coaching zu benötigen, halte ich für einen Ausdruck mangelnder eigener Professionalität.				
Hinterfragen	Sich selbst zu hinterfragen, halte ich für weniger wichtig als eigene Standfestigkeit.				
Erwartung	Ich erwarte, dass mein Gegenüber endlich auf meine Bemühungen reagiert.				
Neu wagen	Das Bewährte sollte beibehalten und nicht neu interpretiert und gestaltet werden.				
Steuern	Ich handle verantwortlich, wenn ich ohne Debatte die notwendigen Ziele verfolge.				
Tasten	Es ist nicht meine Aufgabe, mich an die Themen und Möglichkeiten des Gegenübers heranzutasten.				
Annähern	Zu große Nähe zum Gegenüber (Mitarbeiter, Lernender etc.) schadet mehr als sie nützt.				
Tabuisieren	Es gibt bestimmte „Basics“, Anforderungen und Regeln, über die ich nicht diskutiere.				

Selbst-Check: Finden Sie noch oder suchen Sie schon?		stimme voll zu	stimme eher zu	lehne eher ab	lehne ab
Treffen	Kompromisse sind keine wirklichen Lösungen, wo es darum geht, vorgegebene Ziele zu erreichen.				
Freiheit	Die Freiheit des Einzelnen findet dort ihre Grenzen, wo die Sachanforderung beginnt.				
Innovation	Man muss nicht ständig nach Erneuerung streben, da zu viel Neues Unordnung stiften kann.				
Nachdenken	Professionals habe es nicht nötig, ständig über sich selbst und das eigene Handeln nachzudenken.				
Disziplin	Disziplin ist die allerwichtigste Basis für eine gelingende Kooperation und Zielerreichung.				
Emotionen	Emotionen sind Privatsache; sie haben in der Arbeit / beim Lernen eine nachrangige Bedeutung.				
Narzissmus	Ich bin kein Narzisst, aber meine Verantwortung bringt es schon mit sich, dass ich im Zentrum stehe.				

Reflektor zu den eigenen Unterscheidungsweisen

Die folgenden sechs Fragestellungen eignen sich für eine „vorbereitende Meditation“. Mit einer solchen – etwa 15minütigen – Meditation kann man den Tag beginnen, indem man sich denkerisch auf die Leitfragen einschwingt, mit denen man sich immer wieder darum bemüht, den eigenen Gewohnheiten treu zu bleiben.

Geleitete Meditation: „Was sind meine Bilder?“, „Wer bin ich?“ und „Wer bist Du?“

I dentifizieren	Welche vertrauten Muster meiner Art, das Gegenüber zu sehen und dieses Bild wirksam werden zu lassen, sind in mir heute wirksam und könnten in meinem Alltag nach Ausdrucksmöglichkeiten suchen?
R eflektieren	Weiß ich, welches frühe – eigene – Erleben sich in diesen Bildern wiederholt, und bin ich tatsächlich in der Lage, mein Gegenüber zu „entschuldigen“, das heißt mir selbst einzugestehen, dass meine tief empfundene Gewissheit wenig mit ihm bzw. ihr zu tun hat?
J ustieren	Wie würde eine alternative – auch völlig unterschiedliche – Deutung des Verhaltens des Gegenübers aussehen? Von welcher alternativen Deutung würden positive – beziehungsstärkende – Energien ausgehen?
V erbinden	Wie kann ich die alternative Deutung zur Gewohnheit werden lassen und entsprechend handeln?
E nergetisieren	Wie kann ich mich mit meinem alternativen Verhalten „anfreunden“?
B egegnen	Was „entdecke“ ich, wenn ich neu – nicht durch meine vertrauten Muster – auf das Gegenüber blicke?

(aus: Arnold 2014)

Reflektor zur Öffnung eigener Interpretationen und Gewissheiten

Um sich von der ungebrochenen Gewissheit, mit der wir das Verhalten des Gegenübers so und nicht anders verstehen, zu befreien, kann folgendes Procedere hilfreich sein. Diese Übung folgt einer Anregung des amerikanischen Therapeuten de Shazer, der einmal gesagt haben soll, dass es, wenn man eine Interpretation (zu einem Gegenüber, einer Situation etc.) in sich trage, das beste sei, ein Aspirin zu nehmen, sich still auf einen Stuhl zu setzen und zu warten, bis diese Interpretation vorüber sei (Varga von Kibéd 2008).

„Nehmen Sie ein Aspirin“

Erster Schritt: Achtsam bleiben	Bevor Ihre eigenen Eindrücke sich verfestigen und übermächtig Ihre Wahrnehmung und Reaktionen bestimmen, rufen Sie sich die Tatsache ins Bewusstsein, dass Sie diese Eindrücke bereits als Potenzial (Erfahrungen, Deutungsmustern, Interpretationsroutinen) in sich trugen, bevor Sie dem Gegenüber begegneten oder in die jeweilige Situation gerieten!
Zweiter Schritt: Selbstbeobachtung	Verlangsamen Sie Ihre Wahrnehmung und Ihre Gedanken und beobachten Sie sich dabei, wie Sie beobachten! Fragen Sie sich, was die Eigenarten Ihrer Beobachtungen und Interpretationen Ihnen über sich selbst in Erinnerung rufen! Fragen Sie sich insbesondere in Konflikten immer wieder, wo sie sich auch dieses Mal „treu“ bleiben!
Dritter Schritt: Problemfokus meiden	Wann immer Sie vorschnell und bereitwillig in Problemerkörterungen eintreten oder sich in diese einbinden lassen, beobachten Sie, wie Sie selbst in die Problemtrance geraten! Erkennen Sie, dass Probleme stets auch Lösungen – wenn auch unvollkommene – sind und kleiden Sie Ihre Beiträge ganz bewusst in Formulierungen, die nach Erklärungen und nicht nach Problemzuschreibungen suchen!
Vierter Schritt: Innovieren	Gehen Sie in den Unterschied („Es könnte auch ganz anders sein!“) und verblüffen Sie das Gegenüber mit anderen, ungewöhnlichen Erklärungen und Ideen bzw. lassen Sie sich verblüffen! Reagieren Sie geduldig und wertschätzend auf neue Lesarten zu vertrauten Themen und reagieren Sie verstört und verstörend auf alte Lesarten zu neuen Themen!



<p>Fünfter Schritt:</p> <p>Rückrudern</p>	<p>Üben Sie sich im Zurücknehmen „endgültiger“ Beurteilungen und Äußerungen! Gehen Sie insbesondere dann, wenn Sie jemanden vor den Kopf gestoßen, gekränkt oder gar „verstoßen“ haben, immer wieder auf ihn zu – lieber einmal zu viel als zu wenig. Bedenken Sie: Als Kooperierende können wir es uns leisten, mit Offenheit, Selbstkritik und Flexibilität zu überraschen!</p>
<p>Sechster Schritt:</p> <p>Interviewen</p>	<p>Wir können letztlich nicht wissen, was andere denken, fühlen, vermuten oder befürchten. Aus diesem Grunde ist das Fragen- und Zuhörenkönnen eine wesentliche Dimension eines klugen Beziehungsverhaltens. Besuchen Sie deshalb gezielt und regelmäßig Ihr Gegenüber und versuchen Sie herauszufinden, was dieses bewegt!</p>
<p>Siebter Schritt:</p> <p>Neubeginnen</p>	<p>Kooperieren bedeutet: Neue Wege erschließen, nicht alte Wege bewachen! Aus diesem Grunde kommt der visionären Kraft und der Besonnenheit in Beziehungen eine große Bedeutung zu. Sie müssen neue Wirklichkeiten (=Gestaltungschancen) „entdecken“, ohne sogleich auf diese loszustürmen. Sie können sich aber auch nicht an dem Alten festhalten und sich darauf beschränken, darauf zu achten, dass niemand die vertrauten Wege verlässt. Es gilt vielmehr: Frage stets nach Möglichkeiten und imaginieren die Zukunft Deiner Beziehung!</p>

(nach: Arnold 2012d, S.104f)

Reflektor zum reflexiven Ich

Mit dieser Übung können die meist unausgesprochenen Ichvorstellungen bewusst werden, die das Selbstbild und das Selbstbewusstsein prägen. Sie können dadurch eine Vorstellung von Ihrer eigenen Identität erlangen. Diese Selbstvergewisserung ist für die Profilierung einer Diversitätskompetenz von grundlegender Bedeutung. Ziel dieser Selbstreflexion ist es nicht, das Vertraute im eigenen Ich zu vertiefen, denn es führt uns zu einem Mehr-des-Selben. Diversitätskompetenz lebt vielmehr von der Vertiefung des Neuen, Ungewohnten und innerlich vielleicht sogar als riskant Empfundenen.

Diese Vertiefung unterscheidet sich grundlegend von den Bewegungen, mit denen Menschen bisweilen ihre professionellen und persönlichen Beziehungen gestalten. Sie beleben alte Bilder, Motive und Erwartungen, deren Farbtöne ihnen vertraut sind. Diesen alten Färbungen gilt es, in einer selbstreflexiven Bewegung auf die Spur zu kommen, um sie kennen zu lernen, ihnen nachzuspüren und sie als Farbtöne des Bildes, welches wir von der jeweiligen Beziehung in uns tragen, zu isolieren. Nur indem wir das vertraute Muster in uns erkennen und transformieren, kann sich ein neues und vertieftes Muster der Bezogenheit zu einem fremden oder uns gar befremdenden Gegenüber dauerhaft entwickeln.

Identitäts-Selbst-Check (ISC): „Wer bin ich, und wenn ja, wie viele?“

Was ist mein biographisch-energetisches Ich?

Das biographisch-energetische Ich bezeichnet die emotionalen Erfahrungen und Grundausstattungen, die ich als inneren Schatz oder als innere Last in mir trage. Diese geben mir Energie oder lähmen mich.

- Welche Gefühle wiederholen sich immer mal wieder in meinem Leben? In welche Situationen gerate ich in regelmäßigen Abständen und unterschiedlichen Kontexten?
- Was habe ich in den unterschiedlichen Etappen meines Lebens gedacht und gefühlt?
- Wer sind die wichtigsten Personen in diesen Phasen, und was waren bzw. sind ihre Schlüsselsätze zu mir?
- In was gleiche ich meinem Vater, meiner Mutter oder anderen Verwandten und Vorfahren?

Was ist mein proaktives Ich?

Das proaktive Ich sind meine Zukunftsvisionen und Pläne, die ich verfolge, mir zutraue und realisieren möchte.

- Wer werde ich in fünf, zehn oder fünfzehn Jahren sein?
- Wie werde ich dann leben (wollen)?
- Welche Stufen liegen noch vor mir?
- Was möchte ich (noch) erreichen in meinem Leben?
- Was möchte ich an mir, meinem Denken, Fühlen und Handeln noch verändern?



<p>Was ist mein physisch-optionales Ich? Das physisch-optionale Ich bezeichnet die körperlichen Bedingungen und die durch diese definierten Möglichkeiten meines Lebens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie sehe ich aus? • Wie viel Zeit habe ich hinter mir, wie viel Lebenserwartung noch vor mir? • Wie gesund und fit bin ich? • Welches sind meine körperlichen Vorzüge, welches meine „Gebrechen“? • Was mache ich für meinen Körper, was will ich tun?
<p>Was ist mein soziokulturell-optionales Ich? Das soziokulturell-optionale Ich bezeichnet die – zufällige – kulturelle und gesellschaftliche Einbettung, in der sich mein Leben vollzieht, ohne dass ich mir das ausgesucht habe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Welches sind meine kulturellen Wurzeln? • Welchen Gruppen und Traditionen fühle ich mich zugehörig? • Welches sind meine Werte? • Worin sehe ich den „Sinn des Lebens“? • Was bedeuten für mich „gut“ und „böse“?
<p>Was ist mein reflexives Ich? Das reflexive Ich fokussiert auf die Frage, ob und in welcher Form ich über mich und mein Leben nachdenke und mich mit meinen Bedingungen und Möglichkeiten bedenke.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Denke ich regelmäßig über mich und mein Leben nach? • Wer bin ich, wenn ich über mich nachdenke? • Was bedeutet Glück für mich? • Mit wem rede ich „persönlich“ über mein Denken, Fühlen und Handeln? • Wie würde ich mich beschreiben, wenn ich mein eigener Nachbar wäre?

Reflektor zu einer nicht narzisstischen Positionsbestimmung

Indem wir uns nicht nur auf uns selbst, sondern auf das Gegenüber beziehen, bewegen wir uns in Richtung einer nicht-narzisstischen Positionsbestimmung. Die Fragen zur Selbsteinschätzung der persönlichen Liebesbeziehung zwischen zwei Menschen sind gewählt, da wir gerade an unseren persönlichen Beziehungen am besten beobachten können, wie wir in Beziehungen eintreten, über diese reflektieren, uns in ihnen wiederholen und mit unseren Fehlfärbungen verzerren. Durch diese Übung nehmen wir die Mechanismen in den Blick, mit denen wir auch in unserem Berufsalltag zu Werke gehen.

Schritte einer nicht-narzisstischen Positionsbestimmung in einer persönlichen Beziehung

	Fehlfärbungen	Entfärbungsschritte / -fragen
Was treibt mich um?	Ich strebe in erster Linie nach Geborgenheit und Aufgehobensein. Das Alleinsein meide ich um jeden Preis.	Weiche ich mit meiner Beziehungssuche nur einer Angst oder einem unangenehmen Gefühl aus oder widme ich mich tatsächlich meinem Gegenüber?
	Ich strebe nach Anerkennung und sozialer Einbindung. Menschen ohne eine dauerhafte Beziehung sind unvollständig.	Möchte ich auch in den Augen anderer vollständiger werden, um letztlich mehr Anerkennung zu erhalten?
	Ich strebe nach sinnvollem Tun. Auch meine Beziehung ist Teil dieser Suche nach Sinn und Ausgefülltsein.	Wie steht es um die Sinnsuche des Gegenübers? Liegt diese mir tatsächlich am Herzen oder übersehe ich sie?
Was suche ich?	Ich erwarte Bestätigung durch mein Gegenüber. Ohne diese Bestätigung kann ich mich wert- und orientierungslos fühlen.	Wie gehe ich damit um, wenn die Bestätigung ausbleibt oder im Einzelfall verweigert wird?
	Ich suche eine beständige und treue Begleitung in meinem Leben. Ohne diese empfinde ich mein Leben sinnlos und leer.	Wer begleitet wen in meiner Beziehung? Bin ich auch ein guter Begleiter oder nehme ich Begleitung nur in Anspruch?
	Ich suche Anerkennung als Mensch und in dem, was ich tue. Gerade von meinem Partner erwarte ich dies vor allen anderen	Wie drücke ich die Anerkennung gegenüber dem Menschen an meiner Seite aus?



Was erwarte ich?	Ich erwarte Aufrichtigkeit, Treue und Verlässlichkeit sowie eine dauerhafte Zuwendung	Wie aufrichtig, treu und verlässlich bin ich in meiner Beziehung? Wie drücke ich Zuwendung aus?
	Ich erwarte Anregung, Bereicherung und Fülle durch den anderen. Ohne diese wäre mein Leben ereignislos.	Wie anregend und bereichernd bin ich für mein Gegenüber?
	Ich erwarte, dass ich fair behandelt werde und sich meine Verbindlichkeit und mein Engagement „lohnt“.	Geht es wirklich um ein Sich-Lohnen? Was würde sich verändern (können), wenn ich dieses Kalkül einstelle?
Was kann ich geben?	Ich gebe mich in meine Beziehung ganz ein – ohne Hintertürchen und Ausstiegsklausel.	Was würde sich verändern, aber auch öffnen, wenn ich meine innere Ausstiegsklausel aufgeben würde?
	Ich gebe Sicherheit und Verlässlichkeit, indem ich meinem Gegenüber in allen Fragen verantwortlich zur Seite stehe.	Welchem Bild von Verantwortlichkeit bin ich verpflichtet? Sehe ich auch die Verantwortlichkeit meines Gegenübers?
	Ich kann mich für mein Gegenüber auch verändern und störende Verhaltensweisen überwinden.	Gelingt mir diese Veränderung völlig ohne erwartendes Kalkül?

(aus: Arnold 2014)

Reflektor zur Vertrauenskultur

Es gibt keinen anderen Weg zu einer Vertrauenskultur als die Selbsteinschätzung derer, von denen wir erwarten, dass sie vertrauen. Ein erster Schritt zu einer tragfähigen Ko-Konstruktion ist deshalb der Vertrauens-Check. Mit seiner Hilfe kann in einer ersten Annäherung eingeschätzt werden, ob und inwieweit die Elemente Treue, Rücksichtnahme, Unterstützung, Sicherheit, Thematisierung tatsächlich von den Akteuren selbst erlebt und positiv beurteilt werden. Negative Beurteilungen liefern Hinweise für Nachfragen und Klärungen bezüglich des Vertrauensklimas im Unternehmen. Haben Sie Mut! Lassen Sie diesen Vertrauens-Check von Mitgliedern Ihres Teams ausfüllen!

Elemente des Vertrauens

		--	-	+	++
Treue	In meiner Arbeitsgruppe (Abteilung, Team oder Kollegium) halten die Menschen überwiegend und in den grundsätzlichen Fragen zueinander. Es gibt kaum schwelende Konflikte oder gar Intrigen. „Jeder von uns hat bereits mindestens einmal von der Solidarität der anderen profitieren können!“				
Rücksicht	Wir verfolgen zwar engagiert unsere Ziele, nehmen aber Rücksicht auf die Ziele und Bedürfnisse der Einzelnen und bemühen uns darum, den besonderen Lagen der Kolleginnen und Kollegen Rechnung zu tragen. „Jeder von uns hat bereits erfahren dürfen, dass er den anderen nicht gleichgültig ist!“				
Unterstützung	Wir unterstützen einander in selbstverständlicher Weise bei fachlichen, aber auch persönlichen Fragen. Insbesondere neuen Kolleginnen und Kollegen stehen wir während der Phase der Einarbeitung und Eingewöhnung tatkräftig zur Seite. „Jeder von uns fühlt sich durch die Gruppe unterstützt und getragen“.				
Sicherheit	Wir fühlen uns in unserer Arbeit sicher und kooperieren ohne Ängste. Keiner muss sich verstecken oder mit seiner Meinung hinterm Berg halten, und es gibt auch keine „grauen Eminenzen“ einerseits oder „Verfemte“ andererseits. „In unserem Team wird auf Augenhöhe miteinander umgegangen“.				
Thematisierung	Wir reden offen miteinander und tragen auch inhaltliche Gegensätze oder Kontroversen sachorientiert und in wertschätzendem Umgang so untereinander aus, dass sich niemand überfahren fühlt. „Bei uns wird nichts unter den Teppich gekehrt!“				

Reflektor zur Kooperation

Weitere Schritte auf dem Weg zu einer ko-konstruktiven Vertrauenskultur sind die Klärung zentraler Begriffe und Ziele sowie die Absprache über die Art der Kooperation.

Aspekte	Fragen
V erbinden	Welche Werte, Sichtweisen und Formen der Zusammenarbeit sind uns gemeinsam? Was ist das, was uns verbindet?
I ntegrieren	Wie sorgen wir dafür, dass wir alle mit ihren besonderen Einstellungen, Erwartungen und Zielen tatsächlich beteiligen?
S trategie	Wie wollen wir unsere gemeinsame Aufgabe realisieren? Welche Schritte und Formen sind dabei wichtig?
I nteresse	Welchen Interessen müssen wir bei unserem Tun Rechnung tragen?
O rganisation	Wie können wir uns angemessen organisieren?
N achhaltigkeit	Wie sichern wir unsere Wirkungen?

Die unterschiedlichen Antworten auf diese Fragen können in einem kommunikativen Prozess verdichtet und zu einer gemeinsamen Vision entwickelt werden. Dafür bietet es sich an, dass alle Teilnehmenden die Nennungen der jeweils anderen bepunktet und sich auf diese Weise die Feststellungen mit den höchsten Zustimmungsggraden ermitteln lassen. Aus diesen werden dann in Partner- oder Dreierarbeit „Mustertexte“ zu den sechst Aspekten **V-I-S-I-O-N** erarbeitet. Dies kann der Beginn einer spürbareren Kultur der Ko-Konstruktion der Akteure sein.

Nun sind Sie am Ende des Buches angekommen.

Sie haben viel darüber gelernt, was die AIZ unter internationaler Diversitätskompetenz versteht, und wie Sie das lernen können.

Bilanzieren Sie:

- Wie steht es um Ihre Diversitätskompetenz und in welchen Bereichen möchten Sie dazu lernen?
- Welche Themenfelder sind für Sie besonders interessant?
- Welche Vertiefungsmöglichkeiten möchten Sie nutzen?

Wir geben Ihnen im Folgenden einen kurzen Überblick zu den weiterführenden Lernmöglichkeiten in der AIZ mit Buchungs- und Kontaktmöglichkeiten.

Planen Sie Ihren weiteren Lernweg

Kreuzen Sie an.

Themenfelder	Vertiefungsmöglichkeiten	Kontakt
<p>Landesanalyse: Geschichte sowie aktuelle politische und gesellschaftliche Situation in Ihrem Partnerland</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Recherche auf dem Landesinformationsportal www.laenderportal.org <input type="checkbox"/> Selbststudium im Didaktikzentrum: (Filme, Fachbücher, Musik, Romane, Analysen, Reiseberichte, Zeitschriften, Karten zum Land) <input type="checkbox"/> Besuch eines landesanalytischen Kurses in der AIZ 	<p>Besuchsadressen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akademie für Internationale Zusammenarbeit Lohfelder Straße 128 53604 Bad Honnef • AIZ Didaktikzentrum mit Lernlandschaft Rheinstraße 4 53604 Bad Honnef
<p>Interkulturelle Kommunikation und Kooperation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Besuch der Seminarwoche Land & Kultur in der AIZ <input type="checkbox"/> Studium des Online-Kurses zu „Intercultural Communication“ der E-Academy sowie evtl. die Kurse zu „Virtual Communication“ und „Conflict Management“ <input type="checkbox"/> Nutzung des Lernspiels der E-Academy „Interacción“ zur Verdeutlichung der Schwierigkeiten und Lösungsansätze bei der Steuerung eines internationalen Projektteams <input type="checkbox"/> Besuch der interaktiven Reflexionsstationen zur Linguistic Awareness of Cultures, zu kulturellen Selbst- und Fremdbildern und zum interkulturell sensiblen Umgang mit Zeitkonzepten in der Lernlandschaft der AIZ <input type="checkbox"/> Selbststudium im Didaktikzentrum: (Filme, Fachbücher, Zeitschriften, Trainingsmaterialien) 	

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Buchung eines maßgeschneiderten Joint-Trainings für Ihr internationales Team an Ihrem Einsatzort <input type="checkbox"/> Anschluss an eine Gruppe zur kollegialen Beratung 	<p>Lernplattformen</p> <p>www.globalcampus21.org</p> <p>Der Global Campus 21® ist die Lern- und Kollaborationsplattform der GIZ für die Internationale Zusammenarbeit.</p>
<p>Sprache und Kommunikation: 80 Verkehrs-, Regional- und Landessprachen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sprachunterricht in der AIZ <ul style="list-style-type: none"> - Ein Orientierungs- oder Intensivkurs in der Landessprache - Ein Intensivkurs oder ein Fachbezogenes Sprachtraining in der Regional- oder Verkehrssprache - Trainings zu Präsentieren, Moderieren oder Verhandeln in den Verkehrssprachen. <input type="checkbox"/> Training zum Kommunizieren mit Hilfe von Laiendolmetschern <input type="checkbox"/> Studium des englisch-sprachigen Online-Kurses zu „International Training and Facilitation Skills“ der E-Academy 	<p>www.giz.de/eacademy</p> <p>Grenzübergreifendes Lernen finden Sie in der E-Academy und den Angeboten E-Learning, E-Coaching und virtuelle Zusammenarbeit in neun Sprachen.</p>
<p>Management und Beratung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Besuch eines Trainings in der AIZ zu Beratungskompetenz, Organisationsentwicklung, Changemanagement, Konfliktbearbeitung, Projektmanagement <input type="checkbox"/> Studium der Online-Kurse zu „Intercultural Communication“, „Successful Consultancy“ oder mehrerer anderer Kurse aus dem Themenfeld, Management & Leadership‘ der E-Academy 	

Literatur

Arnold, R.:

- Leadership durch Selbstveränderung: Neu erleben, um Neues zu gestalten! Arnold, R. (Hrsg.); Müller, H. (Hrsg.); Schüßler, I. (Hrsg.): Grenzgänge(r) der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (2009) S. 283–296
- Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler 2011.
- Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreifung. Baltmannsweiler 2012a.
- Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg 2009; 2. Auflage. Heidelberg 2012b.
- Spirituelle Führung. Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC. Wiesbaden 2012c.
- Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken. Mit einem Methoden-ABC. Baltmannsweiler 2010.
- Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens. Baltmannsweiler 2013.
- Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership. Heidelberg 2012d.
- Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Heidelberg 2012e.
- Wie man liebt, ohne (sich) zu verlieren. 29 Regeln für eine kluge Beziehungsgestaltung. Heidelberg 2014.

Arnold, R. / Erpenbeck, J.:

- Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung. Baltmannsweiler 2014.

Baecker, D.:

- Beobachter unter sich. Eine Kulturtheorie. Frankfurt 2013.

Cameron, H. / Kourabas, V.:

- Vielheit denken lernen. Plädoyer für eine machtkritische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59 (2013), 2, S. 258–274.

Draheim, S.:

- Das lernende Selbst in der Hochschulreform: „Ich“ ist eine Schnittstelle. Subjektdiskurse des Bolognaprozesses. Bielefeld 2012.

Eckensberger, L. H.:

- Kultur-Inklusive Action Theory: Action Theory in Dialectics and Dialectics in Action Theory. In: Valsiner, J. (Ed.): The Oxford Handbook of Culture and Psychology. Oxford 2012, S. 357–402.

EFWI (Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz) (Hrsg.):

- Lernen vom anderen her. Botho Herrmann zum 60. Geburtstag, Landau 1989.

Emirbayer, M.:

- Manifesto for a Relational Sociology. In: American Journal of Sociology. 1/1997, S. 281 – 317.

Garz, D.:

- Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 4. Auflage. Wiesbaden 2008.

Götz, K.:

- Vertrauen in Organisationen. 2006.

Golemann, D. / Boyatzis, R. / McKee, A.:

- Emotionale Führung. München 2002.

Holzkamp, K.:

- Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview mit Rolf Arnold. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 21-30.

Hüther, G.:

- Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen 2006.

Kegan, R.:

- Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. 6. Auflage. München 2011.
- In Over Our Heads. The Mental Demands of Modern Life. Cambridge 1994.

Kegan, R. / Lahey, L. L.:

- How the Way We Talk Can Change the Way We Work. Seven Languages for Transformation. San Francisco 2001.

Krewer, B.:

- Psyche and Culture – Can a culture-free psychology take into account the essential features of the species homo sapiens? In: Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognitive Development, 12/1990, S. 24 – 37.
- Kulturelle Identität und menschliche Selbsterforschung. Saarbrücken, 1992. Vorwort. In: Vorbereitungsstätte für Entwicklungszusammenarbeit. Programm 2010: Internationale Personalentwicklung. Bad Honnef 2010, S. 2 – 4.

Kohlberg, L.:

- A Current Statement of Some Theoretical Issues. in: S. Modgil & C. Modgil (Hrsg.). Lawrence Kohlberg, Consensus and Controversy. Philadelphia 1986.

Lerch, S.:

- Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser! In: Weiterbildung, 5/2013, S. 40 – 41.

Lepenies, P.:

- Besserwisser mit besten Absichten. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 51(2010), 7-8, S. 298 – 299.

Luhmann, N.:

- Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Auflage. Frankfurt 1984.
- Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 4. Auflage. Stuttgart 2000.

Maturana, H. / Varela, F. J.:

- Der Baum der Erkenntnis. Wie wir die Wirklichkeit durch unsere Wahrnehmung erschaffen – die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 3. Auflage. Hamburg 1987.

Meueler, E.:

- Lob des Scheiterns. Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität. Baltmannsweiler 2001.

Meyer, T.:

- Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede. Frankfurt 2002.

Mezirow, J.:

- Transformative Erwachsenenbildung. Aus dem Englischen übersetzt von Karl Arnold. Baltmannsweiler 1997.

Möller, H. (Hrsg.):

- Vertrauen in Organisationen. Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung? Wiesbaden 2012.

Nassehi, A.:

- Integration – Inklusion – Verschiedenheit. Einige Begriffsklärungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2013, S. 6 – 13.

Neckel, S.:

- Die Macht der Unterscheidung. Essays zur Kulturosoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt 2000.

Nuissl, E.:

- Deutungsmusteransatz. In: Schäffer, B. / Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u. a. 2012, S. 238 – 249.

Piaget, J.:

- Psychologie der Intelligenz. Biel 1972.

Pörksen, B.:

- Die Beobachtung des Beobachters. Eine Erkenntnistheorie der Journalistik. Konstanz 2006.
- Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg 2002.

Rathje, S.:

- Gestaltung von Organisationskultur – Ein Paradigmenwechsel. in Barmeyer, C. / Bolten, J. (Hrsg.): Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung. Methoden, Instrumente und Anwendungsfälle. Sternenfels 2009.
- Interkulturelle Kompetenz–Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11.3 (2006): 15.

Reckwitz, A.:

- Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialhistorische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32 (2003), 4, S. 282–301.

Robak, S.:

- Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/2013, S. 14–28.
- Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen. in Gieseke, W. / Robak, S. / Wu, M. (Hrsg.). Transcultural perspectives on cultures of learning. Transcript Verlag, 2009. S. 119–150

Scharmer, C. O. / Käufer, K.:

- Lernen als Begegnung mit dem werdenden Selbst. In: Arnold, R. 2011, S. 35–49.
- Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg 2009.
- Theory U. Leading from the Future as It Emerges. The Social technology of Presencing. San Francisco 2009.

Schilcher, C.:

- Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden 2012.

Schumacher, B.:

- Die Balance der Unterscheidung. Zur Form systemischer Beratung und Supervision. Heidelberg 1997.

Senge, P. / Scharmer, C. O. / Jaworski, J. / Flowers, B. S.:

- Presence. Exploring profound Change in People, Organizations and Society. London 2005.

Selman, R.:

- Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt 1984.

Shweder, R. A.:

- Rethinking Culture and Personality. Part III: From Genesis and Typology to Hermeneutics and Dynamics. *Ethos*, 8, 1980, S. 60–94.
- Cultural Psychology – What Is It?; in: J. Stiegler / R. Shweder / G. Herdt (Hrsg.) *Cultural Psychology. Essays in Comparative Human Development*. Cambridge 1990. S. 1–46.

Siebert, H.:

- Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld 2011.
- Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement*. Baltmannsweiler 2011, S. 9–18.

Singer, W.:

- Vom Gehirn zum Bewusstsein. Frankfurt 2006.

Thomas, W. I. / Thomas D. S.:

- *The Child in America: Behavior and Programs*. New York 1928.

Varela, F. J. / Thompson, E. / Rosch, E.:

- *Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*. Bern u. a. 1992.

Varela, F. u. a.:

- *Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*. Bern u. a. 1992.

Varga von Kibéd, M.:

- Vorwort. In: de Shazer / Dolan, Y.: *Lösungsorientierte Kurztherapie*. Heidelberg 2008, S. 9–16.

Vester, F.:

- *Unsere Welt – ein vernetztes System*. München 1996.
- *KybernEthik*. Berlin 1993.

Welsch, W.:

- Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, L. / Kalscheuer, B. / Mnzeschke, A. (Hrsg.): *Differenzen anders denken. Bausteine einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt 2004, S. 314–341.

Wittgenstein, L.:

- *Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie*. Werkausgabe Bd. 7. Frankfurt 1984.

Deutsche Gesellschaft für
Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Friedrich-Ebert-Allee 40
53113 Bonn
T +49 228 44 60-0
F +49 228 44 60-17 66
E info@giz.de
I www.giz.de