

**Optionen des Zürcher Ressourcenmodells (ZRM)
und seiner wissenschaftlichen Grundlagen
aus Sicht der Personalentwicklung einer Organisation**

Lars Temme 29.03.2012

ltzrm@arcor.de

„Lernen als eine Veränderung der kognitiven Struktur hat mit praktisch allen Bereichen des Verhaltens zu tun“

(Kurt Lewin 1982: 172)

„Eine Veränderung der kognitiven Struktur kann sich in jedem Teil des Lebensraums eines Individuums, einschließlich seiner psychologischen Zukunft, der psychologischen Gegenwart oder der psychologischen Vergangenheit, ereignen; sie kann sich auf der Realitätsebene oder auf der Irrealitätsebene (Wunsch- oder Befürchtungsebene) jedes dieser Bereiche des Lebensraumes ereignen.“

(Kurt Lewin 1982: 181)

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen des Master-Fernstudiengangs „Personalentwicklung“, Technische Universität Kaiserslautern, Deutschland, Distance and Independent Studies Center (DISC), angefertigt

Im Interesse einer besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit entweder die maskuline oder die feminine Form von Bezeichnungen verwendet, aber keine Kombinationsform. Angesprochen sind jeweils beide.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Verortung von Selbstmanagement im Kontext von Personalentwicklung.....	1
3.	Zürcher Ressourcenmodell (ZRM): Grundlagen und Vorgehen	3
3.1	ZRM Grundlagen	3
3.1.1	Neurowissenschaftliche Grundlagen des [Ver]Lernens.....	3
3.1.2	Die Funktion von Emotionen als unterstützendes Bewertungssystem	4
3.1.3	Der Einfluss impliziter Gedächtnisinhalte und -prozesse	6
3.2	ZRM-Vorgehen.....	7
3.2.1	Ressourcenorientiertes Vorgehen	7
3.2.2	Ein Modell der Phasen zielorientierten Handelns	8
3.2.3	Das ZRM-Vorgehensmodell.....	10
4.	Diskussion	15
4.1	Selbstmanagementkompetenz – Stellenwert für Personalentwicklung	15
4.2	Optionen zum Einsatz des ZRM.....	16
4.2.1	Themenunspezifischer Einsatz des ZRM-Vorgehensmodells	17
4.2.2	Themenspezifischer Einsatz des ZRM-Vorgehensmodells.....	18
4.2.3	Einsatz von Teilen des ZRM, bzw. seiner Grundlagen.....	19
4.3	ZRM: Grenzen und weiterführende Fragen	19
5	Fazit	20
	Literaturverzeichnis.....	21

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Der Rubikon-Prozess im ZRM-Training.....	8
Abb. 2:	Zielpyramide im ZRM.....	11
Abb. 3:	Motto-Zielerarbeitung mit Hilfe von Bildern.....	12

1. Einleitung

Das Zürcher Ressourcenmodell (nachfolgend „ZRM“ abgekürzt) wurde von Maja Storch und Frank Krause (2003) an der Universität Zürich entwickelt. Kern des Modells ist die Unterstützung des Selbstmanagements von Menschen durch Klärung von Bedürfnissen und Motiven, Formulierung handlungswirksamer Ziele und die gezielte Vorbereitung von Handlungen um eine hohe Transferrate zu erreichen. Zum Entstehungszeitpunkt genügte keines der verfügbaren Trainingsmodelle ihren Ansprüchen (ebd: 13) (vgl. Buhl 2011: 8f.). ZRM steht für ein theoretisch fundiertes, integratives, schulenübergreifendes Selbstmanagementmodell und ein darauf aufgebautes Training (Storch 2003: 11). Integriert wurde das, was „...empirisch solide belegt ...“ war und einen hohen Praxisnutzen ermöglichte (Storch & Krause 2003: 15). Das Modell soll an die Bedürfnisse spezifischer Zielgruppen angepasst und auch „...in pädagogischen oder arbeitspsychologischen Settings“ (Storch 2008: 11) angewendet werden können. Bei der Erarbeitung wurde auf eine konsequente Ressourcenorientierung sowie eine hohe Transfereffizienz vor dem Hintergrund „...geringer Transfereffizienz vieler Aus- und Fortbildungsbemühungen ...“ (Storch & Krause 2003: 19) besonderen Wert gelegt. Die Spanne von theoretischer Fundierung und praktischer Umsetzung, verbunden mit dem Anspruch generell, also auch in zweckrational ausgerichteten Organisationen, Selbstmanagement unterstützen zu können, waren für den Autor Anlass sich mit der Verortung des ZRM im Personalentwicklungskontext, seinen theoretischen Grundlagen, dem ZRM - Vorgehen sowie dem möglichen praktischen Nutzen aus Sicht der Personalentwicklung einer Organisation auseinander zu setzen.

2. Verortung von Selbstmanagement im Kontext von Personalentwicklung

Es gibt keine anerkannte eindeutige Definition des Begriffs Selbstmanagement (Klein 2002: 16). Buhl (2011: 17) konstatiert die Spannweite von „... inflationäre[r] Verwendung des Begriffs ... [bis zur] ... gegenläufige[n] Tendenz der Reduktion von Selbstmanagement auf die Themenbereiche Zeitmanagement, Arbeitsmethodik und Arbeitsorganisation ...“. Viabel scheint für die vorliegende Arbeit die Essenz der Definition von Buhl (2011: 22) zu sein: „Selbstmanagement beschreibt ... einen Prozess der bewussten Steuerung von Veränderung bezogen auf die eigene Person.“ Selbstmanagement¹ ist nach Heyse und Erpenbeck (2009: 347) Teil der personalen Kompetenz, in deren Mittelpunkt Fragen nach eigenen Stärken und Schwächen, der Zielfindung/-realisierung

¹ „... Selbstführung, Selbststeuerung und Selbstmanagement werden in der Organisationsliteratur weitgehend synonym verwendet.“ (Buhl 2011: 21).

und der effektiven Zusammenarbeit mit anderen stehen. Die Bedeutung von Kompetenz, als Potential ein Person zu handeln (Arnold et al. 2010: 72), nimmt in Organisationen zu (Heyse & Erpenbeck 2009: XIII). Kompetenzbasiertes Lernen ist für Tippelt (2002: 55) „... als strategischer Faktor der Unternehmenspolitik anzusehen, damit Betriebe komplexe Modernisierungsstrategien realisieren können.“ Wiendieck (1999: 624ff.) sieht die Handlungsspielraumerweiterung als grundlegenden Ansatz des Strukturwandels zweckrationaler Organisationen. Der Handlungsspielraum wird dabei aufgespannt durch die Dimensionen Entscheidungskompetenz, Kooperationsspielraum sowie Aufgabenkomplexität. Die Handlungsspielraumerweiterung wird verbunden mit der Stärkung von Zielorientierung und Ergebniskonsequenzen (ebd). Die höhere Verantwortung der Einzelnen in erweiterten Handlungsspielräumen ist aus Organisationsperspektive „... die einzige kosteneffiziente logische Konsequenz auf Flexibilisierungsanforderungen und die daraus resultierenden fehlenden Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten ...[;] Selbstmanagement ... [wird] zur zunehmend wichtigeren Kernkompetenz“ formuliert Buhl (2011: 4) als Fazit. Für Personalentwicklung, als Summe der Aktivitäten zur systematischen Förderung und Entwicklung der Kompetenzen des Personals (Arnold et al. 2010: 237), leitet sich daraus die Relevanz der Unterstützung des Erwerbs von Selbstmanagementkompetenz als Aufgabe in Verbindung mit den Feststellungen ab, dass das Bildungssystem diese Aufgabe aus betrieblicher Sicht nicht ausreichend leistet (Buhl 2011: 5) und dass Selbstmanagement nach dem aktuellen Forschungsstand „... in weiten Grenzen lernbar ist ...“ (ebd). Nach Angeboten suchende Personalentwicklerinnen sehen sich jedoch einer überwiegend fragwürdigen Seminar- und Ratgeberflut gegenüber und nur sehr wenig empirischer Fundierung, welche mit der Eingrenzung auf Organisationen und den europäischen Kulturraum noch weiter schrumpft (Klein 2002: 10) (Buhl 2011: 8ff.). Auch der geringe Erfolg bei der Erreichung nachhaltiger Verhaltensänderungen wird bemängelt (Buhl 2011: 9). So wirkt zirkulär, dass auch Selbstmanagementtrainings überwiegend dem Verdikt Kochs (2010: 27) zur Misere mangelnden Trainingstransfers zu unterliegen scheinen, er aber zugleich zu deren Überwindung auch „... Selbstlern- und Veränderungskompetenzen der Teilnehmer ...“ (ebd) als erforderlich bezeichnet (vgl. Kauffeld 2010: 8f.).

Die Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Selbstmanagementkompetenz in Organisationen lassen sich anhand von ausgewählten Konstrukten der Feldtheorie Kurt Lewins veranschaulichen. Hauptgedanke der Feldtheorie ist, dass die „... psychologische Umwelt [einer Person] ... funktional als Teil eines wechselseitig abhängigen Feldes – des Lebensraums – betrachtet ...“ wird (Lewin 1982: 196). Menschliches

Verhalten lässt sich auf die Formel verdichten: „... Verhalten = Funktion der Person und der Umwelt = Funktion des Lebensraumes [V = F (P,U) = F (L).“ (ebd). Die Eigenschaften des individuellen Lebensraums sind sowohl abhängig vom Zustand der jeweiligen Person, als auch „ ... der nicht-psychologischen - physischen und sozialen - Umgebung ...“ (ebd: 159), wobei Lewin betont, dass verhaltensrelevant nicht objektive Tatsachen sind, sondern die psychologische Umwelt, wie sie zu dieser Zeit aus Sicht des Individuums existiert (ebd: 159). Wirksam werden zu einer gegebenen Zeit nicht nur die psychologische Gegenwart, sondern auch Erfahrungen (psychologische Vergangenheit) sowie Ziele, Wünsche und Befürchtungen usw. (psychologische Zukunft) (ebd: 143 ff.) Für die Selbstmanagementunterstützung in Organisationen lässt sich daraus ableiten:

- Es ist evident, dass standardisierte Selbstmanagementratschläge Gefahr laufen, ohne Anschluss an den individuellen Lebensraum nicht nachhaltig zu wirken.
- Die Vermittlung einer überhöhten Machbarkeitsillusion an Einzelne, ohne Kontextberücksichtigung, ist zumindest unseriös, wenn nicht zynisch.
- Die vorschnelle Zuschreibung eines rein persönlichen Selbstmanagementdefizits birgt das Risiko, relevante inter- und apersonale Interdependenzen auszublenden.
- Die Veränderung kognitiver Strukturen (einschl. der psychologischen Vergangenheit und Zukunft) kann die psychologische Umwelt so verändern, dass bisher nicht wahrgenommene Handlungsspielräume genutzt werden können.
- Soziale und physische Umgebungsbedingungen können [psychologisch wirksam] begrenzend wirken, zugleich sind sie auch veränderbar in Folge kognitiver Veränderungen Einzelner und von Gruppen.

3. Zürcher Ressourcenmodell (ZRM): Grundlagen und Vorgehen

Das ZRM erfährt eine zunehmend breitere Anwendung (Krause & Storch 2006: 40), jedoch mit den gleichen Grundlagen. Krause und Storch betonen (2006: 40), dass das „... ZRM ... sich vieler bewährter Elemente [bedient], die auch in anderen Trainings und Coachings zur Anwendung gelangen [bei] entscheidende[n] Schlüsselstellen ... [jedoch] theoretisch und empirisch fundiert, dezidiert andere, neue Wege.“ geht. Dieses Kapitel wirft darauf einen komprimierenden Blick.

3.1 ZRM Grundlagen

3.1.1 Neurowissenschaftliche Grundlagen des [Ver]Lernens

Zur Beantwortung der Frage wie Lernen und Verlernen beeinflusst werden können, liefern neurowissenschaftliche Erkenntnisse wesentliche Beiträge (vgl. Siebert 2003).

Das menschliche Gehirn kann aufgefasst werden, als ein Speicher für Erfahrungen, der sich selbst organisiert und aus Nervenzellen (Neuronen) aufgebaut ist (Storch 2002: 281). Diese übertragen Impulse (chemisch, elektrisch) über verbindende Synapsen. Die Plastizität des neuronalen Netzes ist die Basis für Gedächtnisbildung indem sie die Veränderung der Neuronen selbst in Abhängigkeit von „... ihrer eigenen Erregung und der umfänglichen synaptischen Aktivität“ (Bednorz & Schuster 2002: 41) ermöglicht. Eingehende Aktionspotentiale und die Verarbeitung im Gehirn hinterlassen ständig Spuren (Repräsentationsstrukturen). Das Gehirn [ver]lernt also immer und lebenslang indem Repräsentationsstrukturen erfahrungsabhängig entstehen und nutzungsabhängig verfestigt oder abgeschwächt werden (Spitzer 2004: 26ff). Abgespeichert werden „... Gedächtnisinhalte als Bereitschaften zu ganz bestimmten Erregungsmustern in einem ... neuronalen Netzwerk ..., das praktisch unbegrenzt viele ... Erregungsmuster ermöglicht.“ (Grawe 2002: 229). Je öfter diese Muster gemeinsam ausgelöst werden, desto stärker und leichter aktivierbar werden sie (Storch 2002: 286). Neuronale Netze können parallel, also auch intentional konkurrierend, aktiviert werden und sind hierarchisch eingebunden (Grawe, 2000: 229), komplexe übergeordnete Schemata sind dadurch möglich (Grawe 2000: 265). Dies bedeutet, dass z. B. übergeordnete persönliche Ziele vielfältigeren Einfluss auf untergeordnete Gedächtnisinhalte (Bereitschaften zu Erregungsmustern) haben, als operationale Teilziele für einmalige Ereignisse. Neuronale Netze verbinden unterschiedlichste Gehirnregionen - sie sind multicodiert auf sensorischer, kognitiver, emotionaler und körperlicher Ebene. Für Lernen und Verlernen ist die Multicodierung ein wichtiger Aspekt, insbesondere weil gut gebahnte Netze durch nur ein Element (z.B. eine Körperhaltung oder ein Symbol) einer solchen Ebene - auch implizit - aktiviert werden können (Storch 2002: 286ff.).

3.1.2 Die Funktion von Emotionen als unterstützendes Bewertungssystem

Grawe (2000: 285) betont die grundlegende Bedeutung von Emotionen für das psychische Geschehen. Wirksam werden sie im Zusammenspiel von Aufmerksamkeitssystem, emotionalem Bewertungssystem und bewusster rationaler Analyse. Emotionen, angeborene primäre (Affekte) oder sekundäre des emotionalen Erfahrungsgedächtnisses, beeinflussen die bewusstseinsfähigen kognitiven, emotionalen und exekutiven Zentren sowie das explizite Gedächtnis deutlich stärker als umgekehrt (Roth 2001: 318ff.). Damasio (2004) hat mit seiner Theorie der somatischen Marker einen Mechanismus beschrieben und empirisch belegt, der auf der Grundlage von Emotionen Verhaltenssteuerung und -planung unterstützt. Ein somatischer Marker ist ein negativer oder positiver [im allgemeinsten Sinne] somatischer Zustand, der „... ein Vor-

stellungsbild kennzeichnet oder <<markiert>> ...“ (Damasio 2004: 237); somatische Marker wirken so als automatisches Bewertungssystem (ebd: 2004: 239) und beeinflussen Entscheidungsprozesse (ebd: 262). Somatische Marker können unbewusst Denken und Entscheiden beeinflussen, als Teil impliziter Gedächtnisprozesse (Damasio 2004: 252f.) (Grawe 2000: 285ff.). Der Erwerb somatischer Marker durch Erfahrungen wird kontrolliert durch die angeborene Ausrichtung auf Überleben und Wohlbefinden, allgemeiner durch Erfüllung oder Nicht-Erfüllung eines Wunsches oder Ziels (Grawe 2000: 290) sowie beeinflusst durch Normen, Regeln usw. (Damasio 2004: 245ff.). Primäre (angeborene) und sekundäre (gelernte) Emotionen haben die gleiche Funktion. Beide können auch Verhaltenssequenzen automatisch auslösen, ohne dass langsamere höhere kognitive Prozesse beteiligt werden² (Damasio 2004: 192). Somatische Marker, als automatische Start- oder Stoppsignale, ermöglichen aber nicht nur schnelle Reaktionen und energiearme Prozesse in Situationen, in denen manifestes Wissen nicht genutzt wird oder bei der automatischen Ausführung einer gelernten Reaktion, sondern haben wichtige Aufgaben beim schlussfolgernden logischen Denken. Typische Entscheidungssituationen sind hier von Komplexität, vielfältigen Konsequenzen und i. d. R. begrenzter Entscheidungszeit geprägt. Komplexität und Ungewissheit sind dabei am höchsten, wenn der persönliche und unmittelbare soziale Bereich stark betroffen ist. Eine reine rationale Logik ohne Gefühle führte hier zu keinem Ergebnis oder dauerte zu lange, insbesondere wegen der Begrenzung der zugleich bearbeitbaren Informationen sowie fehlerhafter schlussfolgernder Strategien (Damasio 2004: 237ff.) (vgl. Dörner 1994). Emotionen motivieren über die Beeinflussung von Verhaltensplanung und –steuerung (Roth 2001: 263), sie beinhalten u. a. eine bestimmte Handlungstendenz (Grawe 2000: 298). Das System der somatische Marker bewertet automatisch Zukunftsoptionen, deren positive oder negative Markierung eine Reduzierung ermöglicht, bevor sie logischen Denkprozess unterworfen werden (Damasio 2004: 237ff.). Weiterhin wirken sie im Denkprozess selbst „...als Verstärker für die fortgesetzte Aktivität des Arbeitsgedächtnisses und der Aufmerksamkeit.“ (Damasio 2004: 269). Auch bei neuen komplexen Situationen mit keinen/wenigen Vorgaben des limbischen Systems betont Roth (2001: 448) dessen Notwendigkeit und zwar für die Entscheidung ob und in welchem Maße die Ergebnisse logischer Denkprozesse umgesetzt werden.

² Das bewusste Empfinden emotionaler Zustände auf einer höheren Steuerungsebene, als Gefühle, ermöglicht zum Teil eine Kontrolle von Emotionen und damit flexiblere Reaktionen (Damasio 2004:185f.) (vgl. Golemann 1999:93ff.).

Diese Charakteristika des emotionalen Systems lassen Storch und Krause (2003: 48) die Konsequenz ziehen und im ZRM nutzbar machen, dass somatische Marker als „...diagnostisches Leitsystem für Selbstkongruenz ...“ genutzt werden können, insbesondere können positive Marker auf Themen, Absichten und Pläne verweisen, die vom Selbstsystem unterstützt werden (vgl. Grawe 2000: 298ff.). Wesentlich für das Selbstmanagement nach dem ZRM ist dabei die Identifikation der „... Signale aus dem Körper, die Gut und Schlecht ... physisch repräsentieren ...“ (Spitzer 2004: 179). Sie sind nicht nur über physiologische Werte messbar (ebd: 175ff.) (Storch & Krause 2003: 42), sondern grundsätzlich auch der Selbst- und Fremdwahrnehmung ohne messtechnische Unterstützung zugänglich. Die Fähigkeit diese Signale bei sich wahrzunehmen ist unterschiedlich ausgeprägt, aber trainierbar (ebd).

3.1.3 Der Einfluss impliziter Gedächtnisinhalte und -prozesse

Menschliches Erleben und Verhalten, also auch Lernen und Verhaltenssteuerung im Kontext des Selbstmanagements, wird maßgeblich durch implizite³ Prozesse beeinflusst, die nicht oder nicht notwendig bewusst sind und sprachlich berichtet werden können (Grawe 2000: 234ff.) (Roth, 2001: 152). Warum Gedächtnis- und Lernprozesse „ ... zum allergrößten Teil unbewusste Prozesse“ (Grawe, 2000: 231ff.) sind, ist aus physiologischer Sicht evident. Bewusstsein ist für das Gehirn kein Normalzustand, sondern ein zu vermeidender Notfall pointiert Roth (2001: 321). Allein mit der geringen Kapazität unseres bewussten Arbeitsgedächtnisses wären wir lebensunfähig; wir sind zwingend auf unsere impliziten Prozesse angewiesen, die schneller in der Anwendung und wenig fehleranfällig sind (Roth 2001: 229), wenig Energie verbrauchen (ebd: 210) und wichtig sind für die parallel-simultane Informationsverarbeitung und Verhaltensorganisation (Grawe 2000: 235) (ebd: 255) (Kuhl 2001: 662ff.). Diese Vorteile gehen aus Selbstmanagementsicht insbesondere mit den Nachteilen einher, dass Verhalten, Gewohnheiten usw., die in gut gebahnten, kontinuierlich verstärkten, neuronalen Netze multicodiert sind, zum einen schwer veränderbar sind (Roth 2001: 229) und zum anderen nur einen mangelnden Zugang über Sprache ermöglichen (Grawe 2000: 240).

In der Konsequenz stellt sich die Frage, wie diese Erkenntnisse berücksichtigt und genutzt werden können, um Selbstmanagement - allgemeiner Lernen⁴ (vgl. Lemke 2003) - zu unterstützen. Beim ZRM geschieht dies i. e. L. bei der Identifikation von vor- und

³ Statt explizit/implizit werden auch die Begriffe deklarativ/nicht-deklarativ sowie konzeptuell/perzeptuell verwendet (Grawe 2000: 234ff.) (Roth 2001: 152).

⁴ „Statt von Gedächtnisprozessen können wir hier auch von **Lernprozessen** sprechen“ betont Grawe (2000:234) zur Taxonomie der Gedächtnisprozesse oder -formen.

unbewussten Bedürfnissen, bei der Erarbeitung selbstkongruenter Ziele, bei der Nutzung von Primingprozessen und der Transferunterstützung für die Umsetzung von Zielen in unterschiedlich schwierigen Situationstypen.

Das implizite Gedächtnis beinhaltet kognitive und motorische Fertigkeiten, Gewohnheiten, Priming, kategoriales Lernen, klassische Konditionierung sowie nicht-assoziatives Lernen (Habituation, Sensibilisierung). Die Inhalte des impliziten Gedächtnisses können das Ergebnis bewusster, teilbewusster oder auch völlig unbewusster Lernprozesse (z. B. Priming) sein (Roth 2001: 150ff).

Priming bezeichnet das Phänomen, dass ein Hinweisreiz (Prime) implizite Gedächtnisinhalte aktivieren und dadurch die Reaktion auf einen nachfolgenden Zielreiz beeinflussen kann, ohne dass dies bewusst werden muss. Hinweisreize können z. B. Symbole, Geräusche oder physische Objekte sein. Die Funktionen eingehender Umweltinformationen, Handlungssteuerung und die Bildung bewusster Repräsentationen, sind dann trennbar (dissoziierbar), wenn abgeschlossene bewusst erarbeitete Handlungspläne vorliegen, die dann jedoch unbewusst ausgeführt werden können. Priming-Effekte treten bei hochgeübten Fertigkeiten, aber auch bei neuen Handlungen unter einfachen oder komplexen Bedingungen auf (Steiner 2004). Storch und Krause (2003: 100ff.) sehen für die Umsetzung von Zielen in Handlungen einen Nutzen in der bewussten Installation von Primingprozessen vor und während entscheidender Situationen.

3.2 ZRM-Vorgehen

3.2.1 Ressourcenorientiertes Vorgehen

Die erläuterten neurowissenschaftlichen Grundlagen sind eng verknüpft mit der konsequenten Ressourcenorientierung im ZRM. Menschen werden nicht durch Berater, Trainerinnen, Lehrerinnen usw. geändert, sondern durch sich selbst auf der Grundlage ihrer Ressourcen. Eine Problemperspektive kann zwar das Verständnis fördern, lenkt aber weg von einer Ressourcenaktivierung im Dienste von Veränderungen (Grawe 2000: 96). Zur Ressourcenaktivierung müssen motivierende und selbstwertstützende Ressourcen zunächst identifiziert und dann mobilisiert werden. Grawe (2000: 34) vertritt einen umfassenden Ressourcenbegriff, wonach Ressourcen grundsätzlich jegliche Aspekte des menschlichen Organismus und seiner Lebenssituation einschließlich deren Beziehung sein können. Beim ZRM liegt der Schwerpunkt auf Ressourcen, auf die Klienten leicht zugreifen können (Storch & Krause 2003: 167). Persönliche Ressourcen

bilden dabei den Schwerpunkt (ebd), es kann aber auch mit Ressourcen aus der Außenwelt gearbeitet werden (ebd: 78). Ressourcen werden im ZRM als neuronale Erregungsmuster verstanden, die Klienten bei ihren Wünschen, Motiven und Intentionen unterstützen können; praktisch umgesetzt wird dies beim ZRM insbesondere durch handlungswirksame Ziele, Erinnerungshilfen (Primes), und die Nutzung des Körpers als Ressource mit Hilfe sensomotorischer Enkodierungen (Storch & Krause 2003: 100ff.).

3.2.2 Ein Modell der Phasen zielorientierten Handelns

Storch und Krause (2003: 57) greifen beim ZRM auf das Rubikon-Modell von Heckhausen (1989) zurück. Das von Heckhausen entwickelte Rubikon-Modell der Handlungsphasen ist ein vierphasiges Modell, das den Handlungsablauf mit den notwendigen Bedingungen in zeitlich horizontaler Perspektive beschreibt um von einer Motivlage zu einer Handlung zu kommen (Gollwitzer 1996: 531ff.). Storch und Krause (2003: 57) folgen dem Vorschlag Grawes (2000: 71) indem sie eine Startphase ergänzen, der prämotivationale bewusste und unbewusste Wünsche zugeordnet werden. Zur Abgrenzung bezeichnen sie das so für die praktische Anwendung modifizierte Rubikon-Modell als Rubikon-Prozess (Storch & Krause 2003: 59).

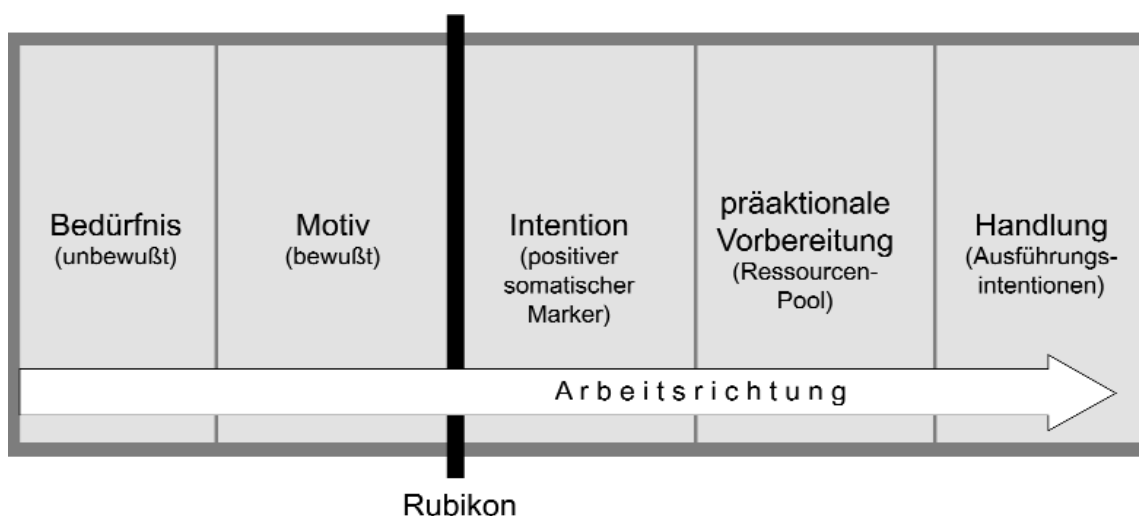


Abb. 1: Der Rubikon-Prozess im ZRM-Training (entnommen aus Storch et al. 2005: 35)

Im Zentrum der ergänzten ersten Phase, der Bedürfnis-Phase, steht die Exploration nicht oder noch nicht ausreichend bewusster Wünsche und Bedürfnisse, da erst deren Empfinden den Abgleich mit der vernünftigen Analyse ermöglicht. Dies ist gerade dann wichtig, wenn unbewusste konfliktäre Wünsche und Befürchtungen oder unbewusste Motive, ein bewusstes Motiv und einen entsprechenden Handlungsplan behindern oder

blockieren (Storch & Krause 2003: 60ff.) (Grawe (2000: 71f.). Hier können z. B. projektive Verfahren unterstützen (Storch 2003: 14).

In der folgenden 2., der Motiv-Phase oder prädeziSIONalen Handlungsphase (Gollwitzer 1996: 534), geht es um das Abwägen und Wählen, welchem Wunsch der Vorzug gegeben wird. Dabei spielen Nutzen, Folgen, Realisierungswahrscheinlichkeit sowie Aufwand und Befriedigung bei der Realisierung eine Rolle, d.h. Erwartung und Wünschbarkeit (Gollwitzer 1996: 534f.) (Gollwitzer 1991: 41). Verschiedene Methoden und Techniken können hier Klärungsprozesse unterstützen (Grawe 2000: 80ff.). Storch und Krause (2003: 64) nutzen bild- und körperorientierte Methoden, die das unbewusste System anregen können.

Der Übergang zur 3., der Intentionenphase – das Überschreiten des Rubikons – markiert die Veränderung eines Wunsches zu einer Zielintention (Gollwitzer 1996: 535). Die Gefühle, die das Queren des Rubikons ermöglichen, sind für Storch und Krause (2003: 64) identisch mit somatischen Markern. Die gebildeten Intentionen, respektive Ziele, sind dann besonders handlungswirksam, wenn sie eine hohe Volitionsstärke haben. „... Basisrate der Volitionsstärke ... [ist] die positive Funktion der Wünschbarkeit und Realisierbarkeit des Ziels ...“ (Gollwitzer 1996: 536). Beide Faktoren können über Interventionen gefördert werden (Storch & Krause 2003: 66).

Die 4. Phase dient der präaktionalen Vorbereitung, indem Maßnahmen genutzt werden, die die Wahrscheinlichkeit der Realisierung der Zielintention erhöhen - auch in ungünstigen Situationen, wenn die Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses nicht ausreichen, um reflektiert - damit bewusst - vorzugehen und neue ungeübte Handlungsmuster noch nicht im impliziten Modus zur Verfügung stehen (Storch & Krause 2003: 67ff.).

In der 5. Phase, der Handlungsphase, sollte es bei entsprechender Vorbereitung zur Initiierung und Durchführung der Handlung kommen. Gefördert wird dies durch eine hohe Volitionsstärke des Ziels sowie die Günstigkeit der Gelegenheit (Gollwitzer 1991: 46).

Das Rubikon-Modell stellt einen Idealtypus dar, eine zu bildhafte Interpretation kann schnell zu Missverständnissen führen. So durchlaufen z. B. nicht alle Handlungen gleichermaßen - auch nicht nacheinander -, alle Phasen des Modells und Handlungspha-

sen verschiedener Ziele können sich überlappen oder kofliktär zueinander stehen (Gollwitzer 1996: 539ff) (Heckhausen 1989: 212ff.). Der Rubikon-Prozess hat im ZRM eine heuristische Diagnosefunktion; er dient als roter [Handlungs]Faden der Orientierung in Bezug auf komplexe Bedürfnis- und Ziellandschaften von Klienten (Storch & Krause 2003: 58). Der Wert liegt aus Praxissicht dabei nicht in erster Linie auf der Feststellung, in welchem Stadium der Realisierung sich ein Bedürfnis oder ein Wunsch befindet, sondern in der Möglichkeit, entlang und in Arbeitsrichtung des Modells, dadurch gezielt die spezifischen Unterstützungsmaßnahmen anbieten zu können, die im konkreten Fall ein Voranschreiten zur nächsten Phase in Richtung Handlung fördern können (Krause & Storch 2006: 34). Spezifisch bedeutet hier, dass die genutzten Methoden aus verschiedenen therapeutischen Ansätzen stammen (Krause & Storch 2006: 32ff.). Dieses Methodenspektrum, genauer: diese Methodenintegration, wurde gewählt, weil unterschiedliche Beratungs- und Therapieansätze sowie -methoden ihre besonderen Stärken in unterschiedlichen Phasen entlang des Rubikon-Prozesses haben, wie Grawe (2000) umfassend ausgearbeitet hat.

3.2.3 Das ZRM-Vorgehensmodell

Das ZRM-Vorgehensmodell wird entlang seiner fünf Phasen erläutert, die auf dem Rubikonprozess basieren (Storch & Krause 2003: 77ff.) (Krause & Storch 2006: 32ff.)

Phase 1: Vom Bedürfnis zum Motiv

In dieser Phase geht es um die Identifikation des bedeutsamen Themas aus Sicht der Klientin, an dem sich der ressourcenorientierte Aufbau von Veränderungsmotivation orientieren sollte. Um dazu unbewusste Inhalte nutzen zu können, wird auf ein projektives Verfahren zurückgegriffen. Klientinnen sollen das Bild aus einer Zusammenstellung ressourcenhaltigen Materials auswählen, das bei ihnen einen positiven somatischen Marker auslöst (Storch 2003: 14). Andere Personen (Mitglieder einer Trainingsgruppe, Beraterinnen, ...) werden gebeten zum ausgewählten Bild für einen sogenannten Ideenkorb Assoziationen beizusteuern. Es gibt dabei keine falschen Assoziationen, es geht um möglichst reichhaltiges Material. Aus dieser Auswahl können sich Klienten bei der Verbalisierung eines bedeutsamen Themas oder Bedürfnisses bedienen.

Phase 2: Vom Motiv zur Intention

In dieser Phase wird der Rubikon überschritten. Dazu müssen die Motive, bzw. das nun bewusste Thema, so bearbeitet werden, dass eine Intention vorliegt, die attraktiv und realisierbar ist (Storch & Krause 2003: 66). Im ZRM wird statt von Intentionen von

handlungswirksamen Zielen gesprochen. Handlungswirksame Ziele müssen beim ZRM drei Kernkriterien erfüllen: Es müssen Annäherungsziele sein, keine Vermeidungsziele, sie müssen vollständig unter eigener Kontrolle sein und sie müssen selbstkongruent sein, indiziert durch das Auslösen positiver somatischer Marker (Storch & Krause 2003: 86ff.). Die ersten beiden Kernkriterien handlungswirksamer Ziele, Annäherungsziele und die vollständige Kontrolle bei der Umsetzung, gehören auch in anderen Beratungssettings zum Repertoire (Krause & Storch 2006: 37) (vgl. z. B. Mücke 2003). ZRM-spezifisch ist die besondere Bedeutung selbstkongruenter Haltunzsziele.

Beim ZRM wird in diesem Stadium mit situationsüberbergreifenden Haltunzs- oder Mottozielen gearbeitet, statt mit situationsspezifischen Handlungszielen (Storch 2003: 17) (Storch 2011: 185ff.) Allgemeine (selbstkongruente) Haltunzsziele werden typischerweise im impliziten Modus abgespeichert und gehen mit starken Emotionen einher. Solche Ziele auf der obersten Regulationsebene (Prinzipienebene) des Handelns können über viele und auch neue Situationen hinweg als intentionale Sollwerte verhaltensdeterminierend wirken (Grawe, 2000: 191), ohne dass dazu bewusst eine günstige Gelegenheit ausgewählt werden müsste. Spezifische Ergebnisziele und kontextspezifische Wenn-Dann-Pläne sind ebenfalls Teil der Zielpyramide im ZRM (Abb. 2). Deren Wirksamkeit setzt jedoch übergeordnete Haltunzs- oder Mottoziele voraus, zu denen ein starkes Commitment besteht (Storch 2011: 185ff.).

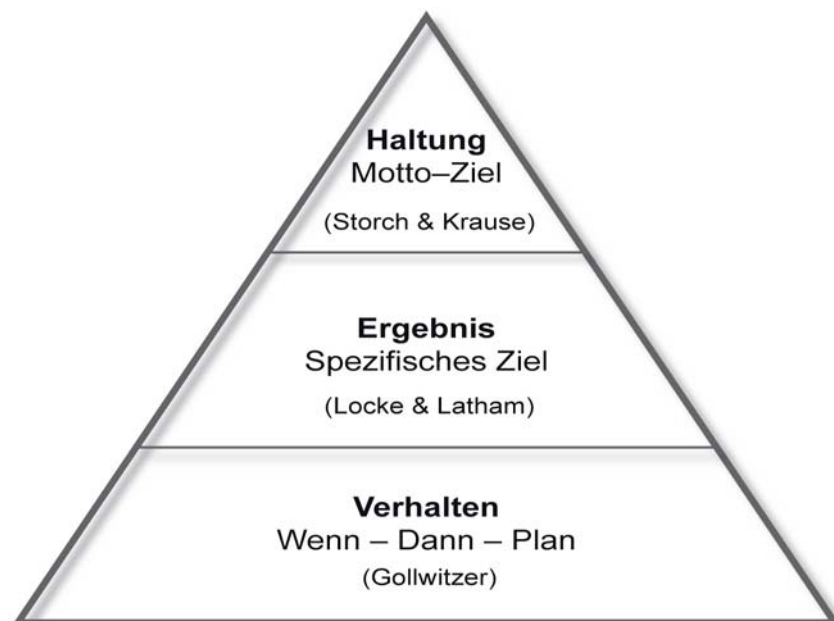


Abb. 2: Zielpyramide im ZRM (entnommen aus Storch 2011:196)

Mit dem sogenannten Intensionsgedächtnis⁵ (IG) können spezifische und konkrete, i. e .L. extrinsisch motivierte Ziele bewusst und verbal formuliert werden. Selbstkongruent sind Ziele jedoch nur, wenn Sie mit dem unbewusst und ganzheitlich arbeitenden Ex-tensionsgedächtnis (EG) abgestimmt werden, da dies alle persönlich relevanten Erfah-rungen und Werte berücksichtigt. Man kann und muss auch mit dem IG formulierte Zie-le gegen das EG umsetzen können, z. B. ein Zahnarzttermin. Der Versuch jedoch ein berufliches oder privates Ziel dauerhaft gegen den EG-Widerstand umzusetzen, „ ... wird entweder scheitern oder mit einem dauerhaften Gefühl der Selbstentfremdung und des Missbehagens ... [bezahlt], das bis zum Burnout oder zur Depression führen kann.“ (Storch 2011: 193).

Die Notwendigkeit selbstkongruente Ziele zu erarbeiten zeigt sich insbesondere bei komplexen Zielsetzungen, Disziplinzielen und Zielen zur Veränderung der Lebensfüh-rung, wie Work-Life-Balance oder Gesundheitszielen - allgemein dann, wenn Zielset-zungen ganz oder zum Teil von außen kommen und keine [starke] und/oder eine kon-fliktäre intrinsische Motivation vorliegt (Storch 2011: 200ff.) (Storch & Krause 2003: 95) (Storch 2008: 69ff.). Bei der notwendigen Abstimmung zwischen verbalen expliziten Zielen und den unbewussten Erfahrungen und Werten nehmen bewusst und unbe-wusst bearbeitbare Bilder eine vermittelnde Zwischenstellung ein (Storch 2011: 198f.).

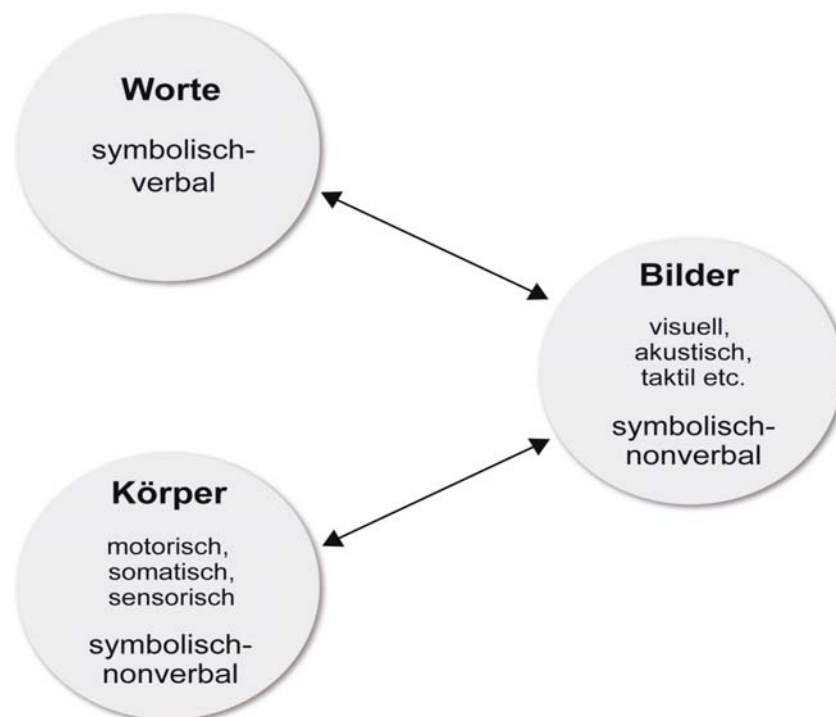


Abb. 3: Motto-Zielerarbeitung mit Hilfe von Bildern (entnommen aus Storch 2011: 199)

⁵ Storch (2011:191) bezieht sich hier auf die PSI-Theorie von Kuhl (Kuhl & Strehlau 2011:173ff) (vgl. Kuhl 2001).

„Die sicherste Reihenfolge für den Bau von motivierenden Zielen heißt: Zu dem bewussten Ziel ein Bild suchen, dann zu dem Bild die passenden Worte erarbeiten, aus diesen Worten ein Haltungsziel bauen, und dieses Sprachgebilde, das eng mit der Bilderwelt verbunden ist, mit den daran gekoppelten somato-affektiven Signalen aus der Körperwelt und auf Maß schneiden.“ (Storch 2011: 200)⁶. Neben den bereits erläuterten somatischen Markern können hier vor allem bei konfliktären Zielen Affektbilanzen⁷ genutzt werden (ebd: 201).

Im ZRM-Training erfolgt noch eine systemische Optimierung des Ziels durch Einbezug von Konsequenzen im Umfeld, möglichen Kosten/Gewinnen sowie Indikatoren der Zielerreichung, was ggf. zu einer Zielüberarbeitung führt (Storch & Krause 2003: 165).

Phase 3: Vom Ziel zum Ressourcenpool

In dieser Phase werden Vorbereitungen getroffen, um die Realisierung der neuen Ziele, also der noch schwach ausgeprägten neuronalen Netze, zu unterstützen (Storch & Krause 2003: 100ff.) Bewusst wird in dieser Phase zunächst ein Ressourcenpool aufgebaut und auf dieser Basis werden erst in der Phase 4 Ausführungsintentionen entwickelt. Der Ressourcenpool soll am Ende der Phase 3, neben dem handlungswirksamen Ziel, individuelle Erinnerungshilfen (Primes) enthalten sowie ein subjektiv als wichtig erlebtes Körperelement (Krause & Storch 2003: 38ff.).

Die Erinnerungshilfen, die im ZRM installiert werden, können aus unterschiedlichsten Bereichen stammen, wie Musik, Parfüm, Farben, Schlüsselanhänger, Bildschirmschoner usw. sofern sie tatsächlich das neue neuronale Netz stimulieren können (Storch & Krause 2003: 107). Die bewusste Installation von unbewusst wirkenden Primes als Erinnerungshilfen trägt dazu bei, dass neue neuronale Netze wiederholt aktiviert und damit gestärkt werden, ohne dass dazu die begrenzten Kapazitäten des [bewussten] Arbeitsgedächtnisses genutzt werden müssten (ebd: 105ff.).

Die neurowissenschaftliche Erkenntnis der Multicodierung neuronaler Netze verweist bereits auf die auch körperliche Encodierung von Zielen. Beim ZRM wird dies mit Psychodrama-Methoden unterstützt, um Klientinnen dabei zu fördern ihr Ziel auch körperlich zu repräsentieren - was um so besser gelingt, je klarer die Eigenwahrnehmung

⁶ Sehr anschaulich macht dies Storch (2008) bei der Darstellung, wie sie - mit Hilfe des ZRM - aufhörte zu rauchen.

⁷ Je Ziel werden auf zwei Analogskalen von 0 – 100 Affekte visualisiert, einer für negative und einer für positive Affekte (Storch 2011: 201).

körperlicher Vorgänge (Propriozeption) ist (Storch & Krause 2003: 109ff.).

Phase 4: Die Ressourcen gezielt einsetzen

In dieser Phase geht es um den zielgerichteten Einsatz von Ressourcen aus dem Ressourcenpool (Storch & Krause 2003: 122 ff.). Dazu werden Ausführungsintentionen entwickelt, die jedoch nicht durch Zerlegung des Haltungsziels in operationale Teilziele gebildet werden, sondern „ ... *ausschließlich* hinsichtlich der Art und Weise gebildet werden, wie die Ressourcen aus dem Ressourcenpool eingesetzt werden können.“ (ebd: 122).

Bei der Zielerreichung unterscheidet das ZRM drei Situationstypen nach Schwierigkeit:

- Situationstyp 0:
Zielverwirklichung gelingt einfach,
- Situationstyp 1:
Vorhersehbare Situationen, in denen Zielverwirklichung schwierig ist und
- Situationstyp 2:
Unvorhersehbare Situationen, in denen Zielverwirklichung schwierig ist.

Situationstyp 0 kann direkt erfolgreich bewältigt werden, was gezielt genutzt werden soll, um die neuen neuronalen Netze zu verstärken.

Situationstyp 1 erfordert eine Analyse der Kontextbedingungen, um präzise den individuell hilfreichen Ressourceneinsatz zu planen, z. B. mit Hilfe von Erinnerungshilfen (Primes). Gerade für Situationen, in denen bestimmte Umweltreize neuronal gut gebahntes unerwünschtes Verhalten automatisch auslösen, ist die Nutzung impliziter Prozesse durch die Erarbeitung präziser geplanter Ausführungsintentionen - Wenn-Dann-Pläne – hilfreich. Diese können spezifizierten Situationen den Charakter eines auslösenden Reizes für die geplanten Handlungsmuster geben (Storch 2008: 99), die dann „ ...sofort, effizient und ohne bewusstes Wollen in die Tat umgesetzt werden.“ (Faude-Koivisto 2011: 209ff.).

In komplexen, intransparenten, dynamischen Situation unter Zeitdruck bedürfen erfolgreiche neue Verhaltensmuster bis zu ihrer Routinisierung eines längern Lernens und Übens. Daher sind Rückschläge in Situationen des Typs 3 normal und zu erwarten. Das Wissen darum kann entlasten und dazu beitragen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufrecht zu erhalten (Storch & Krause 2003: 71ff.).

Phase 5: Integration und Transfer

In dieser Phase geht es um die Integration und Festigung des Erarbeiteten (Identitätsaspekt) und die Vorbereitung sozialer Unterstützung zur Realisierung des persönlichen

Zieles im Alltag (Umweltaspekt) (Storch & Krause 2003: 128ff.). Dazu wird im ZRM-Training der persönliche Weg reflektiert, verbal als Narration und nonverbal in einem Bild. Eine Option zum Aufbau sozialer Unterstützung für die Umsetzung der Ziele – und damit z. T. auch ein die Umwelt irritierendes Verhalten – ist die Bildung von Netzwerkgruppen aus dem Teilnehmerkreis eines ZRM-Trainings.

4. Diskussion

4.1 Selbstmanagementkompetenz – Stellenwert für Personalentwicklung

Personalentwicklung kann als Kollektivaufgabe verstanden werden; im Folgenden wird primär aus Sicht derjenigen diskutiert, die den Einsatz des ZRM [mit] entscheiden. Diese Diskussion muss im Rahmen dieser Arbeit auf ausgewählte Aspekte begrenzt bleiben. Hier soll zunächst der Stellenwert von Selbstmanagementkompetenz aus Personalentwicklungssicht heraus gearbeitet werden.

Aus arbeitspsychologischer Sicht macht Ulich (1994: 348) zur notwendigen Vermittlung kognitiver Regulationsgrundlagen „... deutlich, dass – insbesondere im Kontext autonomieorientierter Arbeitsgestaltung – Methoden des selbstgesteuerten Lernens ein besonderer Stellenwert zukommt“; es geht für ihn darum, „dass ... Lernende die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, eigenständige Regeln zur Selbstinstruktion anwenden oder sogar neue Regeln entwickeln können ...“ (ebd: 351). Es scheint evident, dass Selbstmanagementkompetenz [zirkulär] Gestaltungsräume bei der Veränderung von Organisationen, als soziotechnische Systeme, erweitern kann und zugleich vergrößerte Handlungsspielräume als verbindendes Strukturelement veränderter Arbeitsformen und –organisationen eben dies einfordern.

Kauffeld (2010: 8ff) betont die notwendige Eigenverantwortlichkeit der Mitarbeiter für ihr Lernen vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Weiterbildung. Den Phasen selbstorganisierter Kompetenzentwicklung werden neben organisationalen auch personale Einflussfaktoren zugeordnet, wie Lernmotivation, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerungsfähigkeit, Transfermotivation und Ergebniserwartung (ebd: 9). Auf das Rubikon-Modell geht Kauffeld explizit ein (ebd: 49ff.). Das ist schlüssig, wenn man Zinth (2010: 67) folgend Lernen als „... aktive Handlung zur Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit und Verfügungserweiterung ...“ (ebd) versteht. Neben dem Nutzen als metakognitives Modell zur Eigenreflektion empfiehlt Kauffeld (2010: 51) die Anwendung des Modells um den Praxistransfer von Trainingsinhalten zu unterstützen. Es fehlen jedoch Hinweise wie dies praktisch umgesetzt werden soll, ebenso wie ein Verweis

auf das ZRM, das ja explizit auf das Rubikon-Modell zurückgreift. Selbstregulationsfähigkeit ist nicht nur ein zentraler Aspekt für die Praxis einer nachhaltigen Weiterbildung, sie lässt sich auch didaktisch fundieren. So formuliert Arnold (Arnold et al. 2010: 80) aus Sicht einer Ermöglichungsdidaktik: "Nachhaltig und transformierend ist ein Erwachsenenlernen nur, wenn ... es ... [den Lernenden] die Möglichkeit gibt, aktiv, selbstorganisiert, bzw. selbstgesteuert konstruktiv und situiert (auf ihre Lebenssituation bezogen) eigene Lernprozesse zu realisieren."

Daraus lässt sich zum Stellenwert von Selbstmanagementkompetenz für Personalentwicklung folgern, dass sie meta zu anderen Kompetenzen steht, insofern sie eine Helfefunktion für den Erwerb / die Erweiterung anderer Kompetenzen haben kann. Das führt zur Frage, ob das ZRM dies tatsächlich leisten kann. Das ZRM wurde explizit mit dem Anspruch erarbeitet Praxisrelevanz wissenschaftlich fundiert zu bieten. Diese Fundierung findet sich nicht nur in den wissenschaftlichen Grundlagen, zu denen die vorliegende Arbeit einen sehr komprimierten Überblick liefert, sondern auch in Studien zum ZRM selbst. Im Rahmen dieser Arbeit kann darauf nur verwiesen werden (Storch & Krause 2003: 201ff.); eine Reihe von Wirksamkeitsstudien sind online verfügbar⁸ (<http://www.zrm.ch/wirksamkeitsstudien>). Ob das ZRM im Vergleich zu anderen elaborierten Selbstmanagementkonzepten einen effektiveren Beitrag im Rahmen einer Personalentwicklung zu leisten vermag, kann an dieser Stelle nicht vertieft werden – einen Beitrag zu einem aktuellen Überblick leistet Buhl (2011) (vgl. Klein 2002). Die von ihr bemängelte Dominanz reduktionistischer und fragwürdiger Selbstmanagementangebote, die auch auf die entsprechende Nachfrage durch Personalentwicklungsverantwortliche schließen lässt, spricht aber dafür, dass das eigentliche Problem nicht in der Auswahl eines zu nutzenden fundierten Konzeptes, oder einer Kombination, für eine Organisation zu liegen scheint, sondern überhaupt darin, den Einsatz eines qualifizierten Selbstmanagementkonzeptes zu erwägen.

4.2 Optionen zum Einsatz des ZRM

Wozu das ZRM aus Personalentwicklungssicht Optionen bietet, lässt sich entlang der ZRM-Einsatzformen⁹ diskutieren. Dazu kann grundsätzlich unterschieden werden zwischen der Nutzung des gesamten ZRM-Vorgehensmodells und der Nutzung von Teilbereichen des ZRM, bzw. seiner Grundlagen. Das ZRM-Vorgehensmodell wird zum einen themenunspezifisch in ZRM-Trainings in manualisierter Form (vgl. Storch &

⁸ Buhl (2011: 46) nennt irrtümlich für das ZRM nur eine durchgeführte Studie.

⁹ Vgl. <http://www.zrm.ch/publikationen> und <http://www.zrm.ch/universitaere-arbeiten>

Krause 2003: 137ff.) sowie als Vorgehensmodell im Coaching oder in der Teamentwicklung genutzt. Themen- oder kontextspezifisch wird es z. B. angewendet bei der Raucherentwöhnung oder dem Stressmanagement (vgl. Krause & Storch 2006: 41) (Storch 2008). Dieses Nutzungsspektrum⁹ ist auch bedingt dadurch, dass Krause und Storch (2006: 41) ZRM zwar markenrechtlich haben schützen lassen, das Verfahren aber als open source konzipiert haben und zu neuen Anwendungen ermutigen. Der generelle Vorteil einer möglichen multiplen ZRM – Nutzung im nachfolgend skizzierten Einsatzspektrum liegt darin, dass Mitarbeiter dadurch leichter ZRM nachhaltig in ihr Kompetenzprofil integrieren und anwenden können, zugleich kann aus Organisations-sicht eine „Folgenutzung“ (vgl. Kap. 4.2.2) kürzer und damit eher finanzierbar sein.

4.2.1 Themenunspezifischer Einsatz des ZRM-Vorgehensmodells

Wie auch immer Personalentwicklung in einer zweckrationalen Organisation verankert und ausgerichtet ist, die Begrenzung einsetzbarer Ressourcen und die Notwendigkeit deren Einsatz zu rechtfertigen sind Teil des Handlungsrahmens. So sinnvoll mit steigender Bedeutung des Selbstmanagements ein themenunspezifisches ZRM-Trainingsangebot¹⁰ ohne generellen Ausschluss von Mitarbeitern scheint, stellt sich praktisch die Frage nach zu priorisierenden Zielgruppen. Grundsätzlich sind dies Personen mit großen Handlungsspielräumen (vgl. Wiendick 1999: 619ff.), mit kreativen Tätigkeiten und/oder mit wenig standardisierten Arbeitsplätzen, bezogen auf nutzbare verhaltensorientierende Prozessroutinen (Buhl 2011: 28ff.). Relevante Personengruppen sind insbesondere Führungskräfte, Personen im direkten Kundenkontakt, Projektmitarbeiter und Fachspezialisten (ebd). Die Funktion der Selbststeuerung als Basiskompetenz für Führungskräfte stellen Linneweh & Hofmann (1999: 81) klar, wenn sie ausführen, dass das „ ... erfolgreiche Management der eigenen Person, des eigenen Erlebens, Denkens und Handelns ...eine unverzichtbare Voraussetzung für alle Führungsfunktionen“ ist. Gegen die Finanzierung eines themenunspezifischen Trainings ließe sich einwenden, dass der berufliche Nutzen nicht konkret genug wäre. Wesentlich scheint dem Autor jedoch die Erkenntnis, dass

- Selbstmanagement, verstanden als Meta-Kompetenz, keinen begrenzt definierbaren beruflichen Nutzen haben kann,
- Themen, die privat bewegen auch beruflich relevant sein können, wie z. B. im Kontext Stressmanagement oder Work-Life-Balance und
- die durch die Arbeit an einem privaten Thema erarbeitete Selbstmanagementkompetenz auch beruflich genutzt werden kann.

¹⁰ 3-Tage Kompaktkurs [angeboten oft 2] oder 5 mal 3-4 Stunden (Storch 2003: 11).

Ob der ZRM-Einsatz im Coaching (vgl. Krause & Storch 2006) Vorteile hat gegenüber Coaching, das sich nicht [auch] auf das ZRM bezieht, lässt sich hier nicht - wenn überhaupt - qualifiziert diskutieren. Für eine effektive Coaching-Beziehung sind unterschiedlichste Kriterien relevant und ZRM-Grundlagen, z. B. projektive Verfahren oder das Rubikon-Modell, können auch ohne ZRM-Bezug genutzt werden.

Das ZRM wird bei der Teamentwicklung eingesetzt (vgl. Diedrichs et al. 2009). Das ist mit Blick auf die Literatur und auf die Angebote von Beratern aktuell aber kein Schwerpunkt. Der mögliche Einsatz in der Teamentwicklung ist vor dem Hintergrund interessant, dass mangelnder Kontextbezug ein Aspekt ist, den Buhl (2011: 50ff.) mit Blick auf in Organisationen eingesetzte / einsetzbare Selbstmanagementkonzepte vielfach kritisch sieht. Sie selbst stellt für ihr systemisch ausgerichtetes Programm die Anforderung, dass zur Erweiterung des Selbstmanagementhandelns der Teilnehmer in Organisationen auch ihr soziales Umfeld in die Veränderung einbezogen wird (ebd: 74). Das ist mit dem ZRM grundsätzlich möglich, wie Diedrichs et al. (2009) anschaulich machen, der Einsatzbereich bei der Teamentwicklung scheint jedoch begrenzt. Für die Aufnahme in das Angebot von Personalentwicklern spricht aber, dass auch andere Teamentwicklungskonzepte Einsatzschwerpunkte und -grenzen haben, was nachvollziehbar ist mit Blick auf die Arbeit von Grawe (2000).

4.2.2 Themenspezifischer Einsatz des ZRM-Vorgehensmodells

Der themenspezifische Einsatz des ZRM ist für Personalentwickler vor allem dann interessant, wenn es um Verhaltensänderungen geht, bei denen weniger das rationale Verstehen der kritische Punkt ist, sondern das neue Verhalten gegenüber neuronal gut gebahnten Verhaltensroutinen insbesondere in schwierigen Situation wenig Chancen auf nachhaltige Umsetzung hat. Dazu zählen zum einen Themen, die dem Gesundheitsmanagement zugeordnet werden können, wie z. B. Raucherentwöhnung, gesunde Ernährung, Work Life Balance, Stressmanagement und zum anderen allgemeine Managementthemen, wie z. B. die Umsetzung eines partizipativen Führungsmodells (vgl. Böhnisch 1991), das Führen von Feed-Back-Gesprächen oder Konfliktmanagement. An letzterem lässt sich der mögliche ZRM-Mehrwert für diesen Einsatztyp veranschaulichen. Konflikte werden oft als unangenehm und belastend empfunden, verbunden mit starken Emotionen (Regnet 2007: 33). So verwundert nicht, wenn empirisch nachgewiesen rational geplante Konflikt-handhabungsstile in hohem Maße nicht wie geplant umgesetzt werden (ebd: 39ff.). Der Transfererfolg wäre höher, wenn Teilnehmer ein Konfliktmanagementseminar mit einem selbstkongruenten Konfliktmanagementziel und

entsprechenden Umsetzungsressourcen¹¹ verlassen würden, wozu auch Wenn-Dann-Pläne zum Umgang mit dysfunktionalen Konflikt-Tricks (Hertel v. 2003: 182ff.) gehören könnten. Eine solche Kombination bietet sich natürlich für verschiedene Trainings mit ähnlicher Problematik an. Die hier unweigerlich in den Fokus drängende Frage nach der Finanzierbarkeit einer solchen Erweiterung lässt sich zumindest relativieren. Zum einen bräuchte eine solche Ergänzung bei ZRM-Erfahrenen keine 2-3 Tage mehr. Zum anderen lässt sich kritisch fragen, wozu überhaupt in Bildungsmaßnahmen investiert wird, wenn absehbar ist, dass nachhaltige Verhaltensänderungen unwahrscheinlich sind (vgl. Koch 2010).

4.2.3 Einsatz von Teilen des ZRM, bzw. seiner Grundlagen

Auch Teilbereichen des ZRM, bzw. deren Grundlagen lassen sich für potenzielle Personalentwicklungsbedarfe in der Organisation verwenden. Dazu zählt unter dem Oberbegriff Embodiment die Erkenntnis der Wechselwirkungen von Kognitionen und Körperzuständen und die Möglichkeiten dies zu nutzen (Storch et al. 2006). Die Theorie der somatischen Marker von Damasio (2004) als Basis für eine Reflektion und Verbesserung des eigenen Entscheidungsverhaltens (Storch 2006) ist ein weiterer Aspekt.

4.3 ZRM: Grenzen und weiterführende Fragen

Konsistenz, Fundierung und Anschaulichkeit eines Modells sollten nicht dazu verführen die Vielfalt eines Personalentwicklungshandlungsfeldes mit dem einfältigen Tunnelblick nur eines Modells zu betrachten – das gilt auch für das ZRM. Neben dem ZRM existieren z. B. noch andere Selbstmanagementkonzepte (vgl. Buhl 2011). Hierzu wären mehr vergleichende Forschung im Organisationskontext und die Herausarbeitung spezifischer Einsatzschwerpunkte für die Praxis wünschenswert. Auch sollten die hohe Praxisrelevanz und solide Fundierung der Theorie der somatischen Marker von Damasio (2004) nicht dazu verleiten, damit alle Fragen des Zusammenspiels von Emotionen und logischem Denken als erledigt zu betrachten. Trotz vieler Untersuchungen, auch von Damasio, bleibt vieles unklar bilanziert Wranke (2010: 193), da „... einige Kognitionen durch Emotionen beeinträchtigt werden, ... andere durch diese [jedoch] begünstigt ...“ (ebd: 204), wobei die Faktoren dazu noch weitestgehend ungeklärt sind (ebd). Aus Praxissicht interessant wären auch mögliche ZRM - Synergieeffekte mit anderen Methoden, wie z. B. der kollegialen Beratung (vgl. Tietze 2003) oder beim möglichen Einsatz der Methode des Inneren Teams (Schulz von Thun 1999) (Schulz von Thun &

¹¹ V. Hertel erwähnt z. B. ihr Handlinien-M als Erinnerungshilfe für die Nutzung ihrer Mediationskompetenz, ohne dies in den Primingkontext zu stellen (Hertel v. 2003:190).

Stegemann 2004) zur Klärung von Motivationslagen und selbstkongruenten Handlungszielen. Eine weiterführende komplexe Fragestellung für Organisationen induziert das ZRM durch den Schwerpunkt auf kongruenten Handlungs- oder Mottozielen. Storch (2011) kritisiert schlüssig die verkürzte Rezeption der umfangreichen Arbeiten von Locke und Latham und die undifferenzierte generelle Verwendung operationaler sogenannter S.M.A.R.T - Ziele in Folge der MbO - Umsetzung in Organisationen¹² (vgl. Locke & Latham 2002) (vgl. Latham et al. 2008).

5 Fazit

Die Auseinandersetzung mit dem ZRM - Vorgehensmodell, seinen theoretischen Grundlagen sowie dem möglichen Nutzen aus Personalentwicklungssicht wurden als Zielstellung für diese Arbeit gewählt. Das hat sich aus zwei Gründen als recht ambitioniert herausgestellt. Erstens hat das ZRM - Vorgehensmodell eine zunehmend vielfältigere Anwendung erfahren - verbunden mit einer tieferen Ausarbeitung. Zweitens sind die ZRM - Grundlagen selbst umfangreich und differenziert. Darüber hinaus ist Personalentwicklung kein Bezugspunkt, sondern mehr ein weites Bezugsfeld. Die vorliegende Arbeit ist daher eher das Ergebnis einer komprimierenden Annäherung an die Zielstellung. Dennoch konnte herausgearbeitet werden, dass das ZRM aus Personalentwicklungssicht eindeutig Optionen bietet. Das liegt nicht nur daran, dass Selbstmanagementkompetenz durch erweiterte Handlungsspielräume in Organisationen einerseits eingefordert wird und Selbstmanagementkompetenz zugleich ein begrenzender Faktor dieser Erweiterung ist. Es liegt auch daran, dass Selbstmanagementkompetenz eine Hebefunktion zukommt für die Nutzung und Erweiterung anderer Kompetenzen. Das ZRM ist sicher auf dem Weg zu einer nachhaltigen Weiterbildung für Organisationen nur eine Option (vgl. Kauffeld 2010), für die aufgezeigten Einsatzbereiche aber eine sehr sinnvolle.

Mit Blick auf die Zukunft bleiben - zum Glück - noch viele spannende Fragen offen. Zu den herausforderndsten für Organisationen zählt dabei aus Sicht des Autors die kritische Auseinandersetzung mit Nutzung und Inhalt ihres Zieltypenportfolios vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes hierzu (Storch 2011) (Huwyler 2009).

¹² Vgl. dazu auch die Kritik aus Beyond Budgeting - Perspektive (Pfläging 2008).

Literaturverzeichnis

- Arnold R., Nolda S., Nuisl E. (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Bednorz P., Schuster, M. (2002): Einführung in die Lernpsychologie. München
- Böhnisch W. (1991) Führung und Führungskräfte training nach dem Vroom/Yetton-Modell. Stuttgart
- Buhl C. (2011): Selbstmanagement im Team. Kann systemische Teambesprechung individuelle Selbstmanagement-Kompetenz stärken? Dissertation an der Universität Hamburg. Hamburg. verfügbar unter: <http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2011/4971/> (zuletzt aufgerufen am 24.02.2011)
- Damasio A. (2004): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München
- Diedrichs A., Krüsi, D., Storch M. (2009): Effiziente Einführung neuer Führungskräfte und Selbstmanagement nach dem Zürcher Ressourcen Modell «ZRM®». Psychologie in Österreich, Heft 4, 292-299. Wien
- Dörner D. (1994): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg
- Faude-Koivisto T, Gollwitzer P. (2011): Wenn-Dann-Pläne: eine effektive Planungsstrategie aus der Motivationspsychologie in: Birgmeier, B. (Hrsg.) (2011): Coachingwissen. 173-184. Wiesbaden
- Golemann D. (1999): EQ² Der Erfolgsquotient. München
- Gollwitzer P. (1991): Abwägen und Planen. Göttingen
- Gollwitzer P. (1996): Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In: J. Kuhl, & H. Heckhausen (Hrsg.): Motivation, Volition, Handlung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie „Motivation und Emotion“, Bd. 4, S. 531-582. Göttingen
- Grawe K. (2000): Psychologische Therapie. Göttingen
- Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin
- Hertel v. A. (2003): Professionelle Konfliktlösung. Führen mit Mediationskompetenz. Frankfurt
- Heyse V., Erpenbeck J. (2009): Kompetenztraining. Stuttgart
- Huwylar R. (2009): MbO-Zielvereinbarungsgespräche und Goal Commitment – eine explorative Studie. Bachelorarbeit an der Universität St. Gallen. verfügbar unter: http://www.zrm.ch/images/stories/download/pdf/universitaere_arbeiten/seminararbeiten/seminararbeit_huwylar_20091226.pdf (letzter Zugriff 26.03.2012)
- Kauffeld S. (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Berlin

- Klein S. (2002): Selbstmanagement und beruflicher Fortschritt : Entwicklung, Evaluation und Vergleich eines Trainingsprogramms, Dissertation an der Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Psychologie, verfügbar unter:
<http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=972758771> (letzter Zugriff 19.03.2012)
- Koch A. (2010): Gegenrede: Das Umsetzungsproblem beim Praxistransfer. Wir wissen alles, aber tun nichts dagegen. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Ausgabe 1-2010, Schwerpunkt – Trainings in der Weiterbildung. Seite 27-29. München
- Krause F., Storch M. (2006): Ressourcenorientiert coachen mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®). Psychologie in Österreich 26/1, 32-43. Wien
- Kuhl J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen
- Kuhl J., Strehlau A. (2011): Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching: Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI) in: Birgmeier, B. (Hrsg.) (2011): Coachingwissen. 173-2007. Wiesbaden
- Latham G., Seijts G., Crim D. (2008): The effects of learning goal difficulty level and cognitive ability on performance. Canadian Journal of Behavioral Science, 40, 220-229.
- Locke E.A., Latham G.P. (2002): Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, 57, 705–717.
- Lemke B. (2003): Nichtbewusste Informationsverarbeitungsprozesse und deren Bedeutung für das Lernen Erwachsener. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 26 (3), 71-83. Bielefeld. verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/nuissl03_07.pdf (letzter Zugriff 19.03.2012)
- Lewin K. (1982): Werkausgabe Band 4, Feldtheorie, Hrsg. C.-F. Graumann. Bern
- Linneweh K., Hofmann L. M. (1999): Persönlichkeitsmanagement. In: Rosenstiel L. v. et al. (Hrsg.) (1999) Führung von Mitarbeitern. Stuttgart
- Mücke, K. (2003): Probleme sind Lösungen. Systemische Beratung und Psychotherapie - ein pragmatischer Ansatz. Potsdam
- Pfläging N. (2008): Führen mit flexiblen Zielen. Beyond Budgeting in der Praxis. Frankfurt
- Regnet E. (2007): Konflikt und Kooperation. Göttingen
- Roth G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/M
- Schulz von Thun F. (1999): Miteinander reden 3. Das << Innere Team >> und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek bei Hamburg

- Schulz von Thun F., Stegemann W. (Hrsg.) (2004): Das Innere Team in Aktion. Praktische Arbeit mit dem Modell. Reinbek bei Hamburg
- Siebert H. (2003): Das Anregungspotenzial der Neurowissenschaften. In: Nuissl E., Schiersmann Ch., Siebert H. (Hrsg.) Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 26 (3), 9-13. Bielefeld, verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/nuissl03_07.pdf (letzter Zugriff 19.03.2012)
- Spitzer M. (2004): Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun. Heidelberg
- Steiner U. (2004): Unbewusste Wahrnehmung: Bedingungen der direkten Parameterspezifikation. Dissertation. Braunschweig. Technische Universität: Digitale Bibliothek. verfügbar unter: <http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00001519> (zuletzt aufgerufen am 19.03.2012)
- Storch M. (2002): Die Bedeutung neurowissenschaftlicher Forschungsansätze für die psychotherapeutische Praxis Teil I: Theorie. Psychotherapie, 7 (2), 281-294
- Storch M. (2006): Welcher Entscheidungstyp sind Sie? Harvard Business Manager, 4, 26-34. Hamburg
- Storch M. (2008): Rauchpause Wie das Unbewusste dabei hilft, das Rauchen zu vergessen. Bern
- Storch M. (2011): Motto-Ziele. S.M.A.R.T.-Ziel und Motivation (2011) in: Birgmeier, B. (Hrsg.) (2011) Coachingwissen. 185-2007. Wiesbaden
- Storch M., Cantieni B., Hüther G., Tschacher W. (2006): Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern
- Storch M., Krause, F. (2003): Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Bern
- Storch M., Küttel Y., Stüssi, A.-Ch. (2005): Gut geschützt gegen Stress. Selbstmanagement mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®). Lehren und Lernen, Heft 8/9, 28-38. Villingen-Schwenningen
- Tietze K.-O. (2003): Kollegiale Beratung. Reinbek bei Hamburg
- Tippelt R. (2002): Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele? In: Nuissl E., Schiersmann Ch., Siebert H. (Hrsg.) Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49 Juni 2002. Bielefeld, verfügbar unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (letzter Zugriff 19.03.2012)
- Ulich E. (1994): Arbeitspsychologie. Stuttgart

- Wranke C. (2010): Der Einfluss von Emotionen auf das logische Denken, Dissertation an der Justus-Liebig-Universität, Giessen, FB 06 - Psychologie und Sportwissenschaft, verfügbar unter <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7426/> (letzter Zugriff 25.03.2012)
- Wiendieck G. (1999): Führung und Organisationsstruktur. In: Rosenstiel L. v. et al. (Hrsg.) (1999): Führung von Mitarbeitern. Stuttgart
- Zinth C.-P. (2010): Organisationales Lernen als Lernweg des Subjekts. In: Nuisl E., Schiersmann Ch., Gruber E. (Hrsg.) REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsfor- schung, 33. Jg., 2/2010, 56-64. Bonn, verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lernort-03.pdf> (letzter Zugriff 219.03.2012)