

Wirksamkeit von modularen Systemen der Führungskräfteentwicklung

Gestaltung und Effektivität der
Führungskräfteentwicklung mit dem Fokus
Selbstwirksamkeitserwartung

Vom Promotionsausschuss des Fachbereichs 8: Psychologie der
Universität Koblenz-Landau zur Verleihung des akademischen Grades Doktor der
Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation

vorgelegt von:
Dipl.-Psych. Julia Theil

Datum der Disputation: 07.09.2018

Vorsitzende des Promotionsausschusses:
Prof. Dr. Michaela Maier, Universität Koblenz-Landau,
Erstgutachter: Prof. Dr. Gerhard Raab, Hochschule Ludwigshafen am Rhein,
Zweitgutachter: Dr. Martin Sauerland, Universität Koblenz-Landau,
Drittgutachter: Apl.-Prof. Dr. Ottmar L. Braun, Universität Koblenz-Landau

INHALTSVERZEICHNIS

Zusammenfassung	5
Einleitung	7
1 Theoretische Grundlagen	11
1.1 Definitionen von Führung	11
1.2 Führungsaufgaben & Führungshandeln	12
1.2.1 Führungsrelevante Interaktionsprozesse im Unternehmen	12
1.2.2 Modelle des Führungshandelns	12
1.2.3 Führungs- und Managementaufgaben	14
1.2.4 Sach-, Personen-, Realisations- und strategische Aufgaben	14
1.2.5 Einfluss- und Machtpotenziale – Instrumente der Führung	16
1.3 Erscheinungsformen der Führung in Unternehmen.....	18
1.4 Führungstheorien und Führungsstile	18
1.4.1 Führungseigenschaften und Führungspersönlichkeit.....	19
1.4.2 Verhaltenstheorien der Führung.....	22
1.4.3 Situative Führung	27
1.4.4 Interaktionstheorien der Führung	30
1.5 Kompetenzmodelle der Führung	32
1.6 Prädiktoren erfolgreicher Führungskräfte	35
1.6.1 Selbstwirksamkeitserwartung	36
1.6.2 Praktische Intelligenz und implizites Handlungswissen	50
1.7 Personalentwicklung in Unternehmen	53
1.7.1 Bedarfsanalyse.....	54
1.7.2 Ziele der Personalentwicklung.....	54
1.7.3 Maßnahmen der Personalentwicklung	56

1.7.4	Inhalte der Personalentwicklung.....	58
1.8	Führungskräfteentwicklung	59
1.8.1	Prozess der Führungskräfteentwicklung	60
1.8.2	Ziele der Führungskräfteentwicklung.....	60
1.8.3	Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung	61
1.9	Effektivität der Führungskräfteentwicklung.....	62
1.9.1	Evaluation	63
1.9.2	Evaluationskriterien	64
1.9.3	Operationalisierung der Trainingseffekte.....	65
1.9.4	Evaluationsformen.....	66
1.9.5	Methoden der Messung.....	67
1.9.6	Selbstauskunftsverfahren und ihre Schwierigkeiten.....	72
2	Theoretische Ableitung der Untersuchungsziele.....	74
2.1	Zusammenfassung der Fragestellungen und Hypothesen	79
3	Empirische Untersuchungen	82
3.1	Erste Studie.....	86
3.1.1	Methodische Vorgehensweise Studie 1	86
3.1.2	Ergebnisse – Führungskräfteentwicklung ausgewählter Unternehmen ..	89
3.1.3	Ergebnisse – zwei Praxisbeispiele der Führungskräfteentwicklung.....	101
3.1.4	Diskussion – theoretische Verknüpfung ausgewählter Ergebnisse ..	109
3.2	Zweite Studie	120
3.2.1	Methodische Vorgehensweise Studie 2	121
3.2.2	Ergebnisse Studie 2	142
3.2.3	Diskussion Studie 2.....	162
3.3	Dritte Studie	180
3.3.1	Methodische Vorgehensweise Studie 3	180

3.3.2	Ergebnisse Studie 3	194
3.3.3	Diskussion Studie 3.....	206
4	Gesamtinterpretation – Zusammenfassung und Schlussfolgerung.....	216
4.1	Wesentliche Ergebnisse.....	217
4.1.1	Die Wirkung von Selbstreflexion und Feedback.....	217
4.1.2	Der Einfluss positiver Erfahrungen – Förderung gewünschter Erfolge ..	221
4.2	Empfehlungen für die Praxis für eine effektive Führungskräfteentwicklung	227
4.3	Zwei Umsetzungsbeispiele aus der Praxis der Autorin	231
4.3.1	Das Entwicklungstagebuch	231
4.3.2	Das Feedback-Center	232
4.4	Fazit und Ausblick.....	233
5	Literaturverzeichnis	235
6	ANHANG A – Fragebogen der Untersuchung	263
7	ANHANG B – Auswertungen	308
8	Tabellenverzeichnis	331
9	Abbildungsverzeichnis.....	333
10	Erklärung	335
11	Lebenslauf	336

ZUSAMMENFASSUNG

Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung verfolgen das Ziel den Führungsnachwuchs des Unternehmens zu bilden und für einen reibungslosen Einstieg in die Führungsaufgabe zu sorgen. In der Literatur gibt es zahlreiche Theorien und Modelle zu Führung und deren Entwicklung, doch offen bleibt meist, wie es um den praktischen Einsatz und die Effektivität steht. Das Ziel dieser Arbeit ist die Identifikation wesentlicher Bestandteile der Führungskräfteentwicklung, die effektiv Einfluss auf (Nachwuchs-)Führungskräfte nehmen. Drei Studien beschäftigen sich jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten mit der Gestaltung und Wirksamkeit von modularen Programmen der Führungskräfteentwicklung. Zur Beschreibung der Gestaltung wurde eine Expertenbefragung unter Verantwortlichen für Führungskräfteentwicklung in 4 Großunternehmen durchgeführt. Zur Prüfung der Wirksamkeit wurden zwei Prädiktoren erfolgreichen Führens, die praktische Führungstheorie und die Führungswirksamkeitserwartung (FWE), in zwei repräsentativen modularen Programmen gemessen. Dafür wurden zwei quasiexperimentelle Designs mit Prätest-Posttest durchgeführt: ein Design mit zusätzlicher Kontrollgruppe ($N_{\text{exp}} = 14$, $N_{\text{kontr}} = 12$), ein Design mit zusätzlicher Fremdeinschätzung ($N = 11$ bis $N = 57$ je nach Messzeitpunkt und beteiligten Variablen). Die praktische Führungstheorie wurde anhand eines für die Untersuchung entwickelten Situational Judgment Tests (SJTs) gemessen. Neben der FWE (in Anlehnung an die Skala zur Erfassung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung, BSW-Skala) wurden weitere Konstrukte wie Selbstregulation (Locomotion-Assessment-Fragebogen, L-A-F), Optimismus (Skala Optimismus-Pessimismus-2, SOP2) Selbstmanagement (Fragebogens zur Erfassung von Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten, FERUS) erfasst, sowie explorativ entwicklungsförderliche Merkmale erhoben. Entsprechend der Annahme verdichten sich die Ergebnisse auf drei Merkmale wirksamer Trainingsgestaltung: Erfahrungssammlung, Feedback, Selbstreflexion. Es konnte nachgewiesen werden, dass Programme mit hohem erfahrungsorientiertem Trainingsanteil, die Erfolgserlebnisse und Modelllernen fördern sowie persönliche Gespräche und Feedback beinhalten, die FWE ($\eta^2 = .24$, $\eta^2 = .50$) und die praktische Führungstheorie ($\eta^2 = .54$). signifikant ($p < .05$) steigern. Deutlich wurde auch der enge Zusammenhang zwischen Merkmalen der Person (wie Ausprägung der FWE oder Selbstregulations-

fähigkeiten) und der Wirksamkeit der Programme. Aus den Ergebnissen werden Empfehlungen zur praktischen Umsetzung in der Führungskräfteentwicklung abgeleitet und Anregungen für zukünftige Forschung diskutiert.

Wirksamkeit von modularen Systemen der Führungskräfteentwicklung

Gestaltung und Effektivität der Führungskräfteentwicklung mit dem Fokus Selbstwirksamkeitserwartung

Aus Unternehmenssicht ist das priorisierte Ziel der Führungskräfteentwicklung die Sicherung des Führungsbestandes zur Besetzung der Schlüsselfunktionen im Unternehmen und trägt damit zur Erreichung der Unternehmensziele (Becker, 2013) sowie der Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens bei (Gleich, 2011). Daher verwundert es auch nicht, dass 90% der Unternehmen in einer aktuellen länderübergreifenden Studie angeben, dass „die Weiterbildung und Entwicklung ihrer Führungskräfte eine zentrale Priorität für die Sicherung des langfristigen Unternehmenserfolges hat“ (The St. Gallen Executive Education Report 2016). Auch bei der Investitionsstrategie ihres Talentmanagements geben 46% der Unternehmen in einer anderen länderübergreifenden Studie an, dass sie das Hauptaugenmerk auf die Entwicklung von Führungsqualitäten legen wollen (RightManagement, 2014).

Die (Nachwuchs-)Führungskraft soll auf die Anforderungen in der neuen Rolle vorbereitet und notwendige Kompetenzen sollen dafür gefördert und entwickelt werden, um die Handlungskompetenz der Führungskraft sicherzustellen (Becker, 2013). Dafür ist die Entwicklung einer Vielzahl an Kompetenzen erforderlich, die sich den vier Kompetenzklassen Fach-, Methoden, Sozial- und Persönlichkeits- bzw. Selbstkompetenz zuordnen lassen (Hülshoff, 2010; Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993). Zu diesen Kompetenzanforderungen gehören beispielsweise Kommunikationsfähigkeit, Komplexitätsbewältigung, Veränderungsfähigkeit, mitarbeiterorientierte Führung, Konfliktlösung, Identifikation und Förderung von Talenten einzelner Mitarbeiter und Unterstützung von Teamprozessen (Becker, 2013). Um dies zu erreichen, setzen Unternehmen Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung wie Vorträge, Seminare,

Projekte, Spezialaufgaben, Einbindung in arbeitsübergreifende Aufgaben, Patenschaftsprogramme und Feedbackverfahren ein (Gleich, 2011).

Doch nur 20% der befragten Unternehmen sind mit ihrer Führungskräfteentwicklung zufrieden, da an deren Effektivität gezweifelt wird (The St. Gallen Executive Education Report 2016). „Trotz jahrelanger Führungsforschung und sehr guten praktischen Konzepten aus der Personal- und Organisationsentwicklung gibt es immer noch kein Patentrezept für erfolgreiche Führungskräfteentwicklung“ (Kurzhaus, 2015, S. 1). Ein Blick in die Literatur zeigt eine Fülle an möglichen Maßnahmen der Personal- und Führungskräfteentwicklung, doch eine Antwort darauf, wie grundsätzlich effektive Führungskräfteentwicklung gestaltet wird, bleibt meist oberflächlich (Avolio, Reichard, Hannah, Walumbwa & Chan, 2009, Gleich, 2011).

Nach Becker (2013) bieten sich prozessorientierte Techniken, die durch Erfahrungslernen, Feedback und Reflexion gekennzeichnet sind, vor allem dann an, wenn nicht die Vermittlung von Grundlagenwissen im Vordergrund steht, sondern die Verhaltens- oder Einstellungsänderung der Führungskräfte. Der am weitesten verbreitete Mechanismus der Handlungsfähigkeit und damit auch von zentraler Bedeutung für Führung ist nach Bandura (1997) die Selbstwirksamkeitserwartung. Selbstwirksamkeitserwartung nimmt Einfluss auf unser Handeln, unsere Zielsetzung und unsere Motivation. Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit sehen in schwierigen Anforderungen eine Herausforderung, während solche mit niedriger Selbstwirksamkeit diese eher als bedrohlich einstufen und Versagensängste entwickeln (Jerusalem, 2005). Dadurch setzen sich hoch *Selbstwirksame* anspruchsvollere Ziele, zeigen mehr Anstrengung und Ausdauer, nutzen bessere Strategien zur Zielerreichung und gehen mit Rückschlägen konstruktiver um als niedrig Selbstwirksame (Bandura, 1997; Jerusalem, 2005). Führungswirksamkeitserwartung ist unmittelbar förderlich für effektives Führungsengagement, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Herausforderungen, die charakterisierend für komplexe organisatorische Kontexte sind (Hannah & Luthans, 2008). Bogner (2007) unterstützt in ihrer *Meta-Analyse zur Wirksamkeit von Führungskräftetrainings* den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Führungskarriere. Bandura (1997) betont die Wichtigkeit eigener positiver Erfahrungen zur Steigerung der Selbstwirksamkeit.

Den Einfluss praktischer Erfahrungen bestätigt auch das Konzept der praktischen Intelligenz (Sternberg, 1985, 1986, 1989; Sternberg & Grigorenko, 2003). Dies beinhaltet die Fähigkeiten und das Wissen, um Herausforderungen des Alltags erfolgreich zu bewältigen. Sie kommt zum Einsatz, wenn es um die alltägliche Problembewältigung geht und wird durch Erfahrungen erworben. Auch eine Führungskraft benötigt entsprechendes Handlungswissen. Praktische Intelligenz umfasst sowohl deklaratives Alltagswissen über die dort anzutreffenden Dinge, Ereignisse, Personen und Handlungen als auch prozedurales Handlungswissen, welches abgespeicherte Prozesse und automatisierte Abläufe von Handlungen beschreibt (Sternberg, 1985, 1986, 1989). Prozedurales Wissen umfasst das Wissen darüber, wie etwas in einer bestimmten Situation zu tun ist. (Schnotz, 1994). Dieses Wissen ist implizit (Tacit Knowledge), das heißt häufig nicht bewusst oder nur schwer beschreibbar (Anderson, 1983). In einer Studie von Baum, Bird und Singh (2011) konnte nachgewiesen werden, dass praktische Intelligenz zum Beispiel für unternehmerisches Handeln besonders wichtig ist und durch praktische Erfahrungen und aktives Experimentieren gesteigert werden konnte.

Das Ziel dieser Arbeit ist die Identifikation wesentlicher Bestandteile der Führungskräfteentwicklung, die effektiv Einfluss auf (Nachwuchs-)Führungskräfte nehmen. Zunächst wird explorativ nach dem prototypischen Programm der Führungskräfteentwicklung in der Praxis von Großunternehmen sowie nach entwicklungsförderlichen Merkmalen gesucht, um dann einen Schritt weiter in die effektive Gestaltung zu gehen. Dabei wird angenommen, dass Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung mit hohem erfahrungsorientierten Trainingsanteil das praktische Handlungswissen über Führung (praktische Führungsinelligenz) stärken. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung mit Bestandteilen, die beispielsweise Erfolgserlebnisse fördern, die Führungswirksamkeitserwartung steigern.

Die vorliegende Arbeit beginnt mit einer theoretischen Einführung in das Themenspektrum der Führung. Diese reicht von unterschiedlichen Modellen und Theorien der Führung bis hin zu den Anforderungen an Führungskräfte sowie zwei Prädiktoren erfolgreicher Führung: Führungswirksamkeitserwartung und praktische Führungsinelligenz. Im Anschluss daran werden die Bereiche der Personalentwick-

lung im Allgemeinen sowie der Führungskräfteentwicklung im Speziellen dargestellt. Die Beschreibung der für die Fragestellung relevanten Theorien, Modelle und wichtigen empirischen Forschungsarbeiten schließt mit der Effektivität der Führungskräfteentwicklung ab. In einem nächsten Schritt werden vor dem Hintergrund des theoretischen und empirischen Forschungsstandes die Untersuchungsziele, Fragestellungen und Hypothesen dieser Arbeit entwickelt. Anschließend folgen drei Studien jeweils zunächst mit der Beschreibung der methodischen Vorgehensweise. Daraufhin folgt jeweils die Darstellung der Ergebnisse und schließt jeweils mit einer Diskussion der Ergebnisse ab. In den Beschreibungen der jeweiligen methodischen Vorgehensweisen werden sowohl das Design, die Durchführung, die verwendeten Instrumente als auch die untersuchte Stichprobe und die Datenanalyse der Studien beschrieben. Bei der Darstellung der Ergebnisse wird jedes Mal Bezug zu den Forschungsfragen und Untersuchungshypothesen genommen und diese beantwortet. In der anschließenden Diskussion werden die Ergebnisse sowie die methodische Vorgehensweise vor dem theoretischen Hintergrund bewertet und kritisch diskutiert. In einer Gesamtinterpretation werden die Ergebnisse aller drei Studien schließlich zusammengeführt, Empfehlungen zur praktischen Umsetzung in der Führungskräfteentwicklung abgeleitet sowie Anregungen für zukünftige Forschung diskutiert.

1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Dieses Kapitel erläutert den theoretischen Hintergrund zum Thema Führung. Anschließend wird auf die Erscheinungsformen der Führung in Unternehmen eingegangen und schließlich mithilfe von zahlreichen Führungstheorien der Frage nach den Führungskompetenzen nachgegangen.

1.1 Definitionen von Führung

Unter Führung wird eine „zielorientierte soziale Einflussnahme“ (Wunderer & Grundwald, 1980, S. 62) von Personen auf andere Personen verstanden. Führung lässt sich nicht auf den Unternehmenskontext einschränken, sondern ist allgegenwärtig und nahezu in allen zwischenmenschlichen Bereichen vorzufinden. Diese Interaktionsprozesse der absichtlichen Einflussnahme können daher in der Freizeit, in der Familie, in der Schule, während der Ausbildung und im Beruf stattfinden. So spielt sie aber vor allem in Leistungsgemeinschaften, wie Unternehmen, eine tragende Rolle. Dort zeigt sich Führung in einer hierarchisch strukturierten sozialen Beziehung, in der typischerweise eine Führungskraft mit einem Informations- oder Fähigkeitsvorsprung das Verhalten seiner Mitarbeiter beeinflusst (Neuberger, 2002). Führung trägt in erheblichem Ausmaß zur Erreichung der Unternehmensziele bei, trägt „Verantwortung für das Geschehen im Unternehmen“ und „hat somit entscheidenden Einfluss auf den Erfolg einer Unternehmung“ (Becker, 2013, S. 342). Dabei gilt es für Führungskräfte einerseits die wirtschaftlichen Ziele und unternehmerischen Interessen zu verfolgen und andererseits die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Mitarbeiter zu berücksichtigen (Heuel, 2004). So wird Führungskräften durch ihre Position Macht übertragen, damit sie Ziele mit den Mitarbeitern vereinbaren, Rückmeldung geben und bei Bedarf steuernd eingreifen (Krämer 2007). Nach Becker (2013) sind Führungskräfte „ernannte, qualifizierte, weisungsberechtigte Personen“ (S. 338) mit und ohne Personalverantwortung (Vorgesetzte vs. Spezialisten), die Aufgaben der Unternehmensführung übernehmen.

1.2 Führungsaufgaben & Führungshandeln

Wie sieht der Arbeitsalltag einer Führungskraft aus, was genau tun Führungskräfte? Hinweise hierfür geben zahlreiche Studien, die sich mit der Analyse des Arbeitsverhaltens von Führungskräften beschäftigten (siehe hierzu Rosenstiel, 2001). Darin zeigt sich, dass Führungskräfte zwischen 40% und 80% ihrer Arbeitszeit mit Kommunikation verbringen, meist in Gesprächen mit Personen auf gleicher Ebene, wobei Netzwerkbildung und eigener Machtaufbau die vorrangigen Ziele sind (Rosenstiel, 2001). Im folgenden Abschnitt werden einige Modelle verschiedener Autoren vorgestellt, die jeweils unterschiedliche Fokusse auf die Führungsaufgaben einerseits und das Führungshandeln andererseits haben und damit die Tätigkeiten einer Führungskraft näher beleuchten

1.2.1 Führungsrelevante Interaktionsprozesse im Unternehmen

Wegge und Rosenstiel (2004) untergliedern die Interaktionsprozesse absichtlicher sozialer Einflussnahme in drei Teilbereiche: Die Unternehmensführung, das Personalmanagement und die personale Führung. Zur Unternehmensführung zählen Handlungen zur Erreichung der Unternehmensziele, wie Beschaffung, Verteilung, Nutzung, Entwicklung und Kontrolle von Ressourcen. Zum Personalmanagement gehört die Steuerung der humanen Ressourcen, wie beispielsweise Personalgewinnung, Personalentwicklung und Entlohnung. Erst die personale Führung richtet ihr Augenmerk auf den Führungsprozess zwischen Vorgesetzte und Mitarbeitende, wobei jedoch die Führung von jeder Ebene ausgehen kann. Dies beinhaltet *laterales Führen* unter Gleichgestellten oder *Führung von unten* durch einen Mitarbeitenden (Wunderer, 2000). Damit liefern Wegge und Rosenstiel (2004) ein breites Verständnis von Führungshandeln in Unternehmen.

1.2.2 Modelle des Führungshandelns

Yukl, Wall und Lepsinger (1990) identifizierten 14 Kategorien des Führungshandelns, zu denen Planung und Organisation, Problemlösung, Klärung, Information, Überwachung, Motivierung, Beratung, Anerkennung, Unterstützung, Konfliktlösung und Teambildung, Vernetzung, Delegieren, Entwicklung und Betreuung sowie Be-

lohnung zählen. Fleishman et al. (1991) nehmen 13 verschiedene Führungstätigkeiten an, die sich in vier Gruppen einteilen lassen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die verschiedenen Führungstätigkeiten. Die erste Gruppe beinhaltet Führungshandeln, das sich mit Informationssuche und -strukturierung beschäftigt. Die zweite Gruppe behandelt Themen der Informationsnutzung bei der Problemlösung, wie beispielsweise Bedürfnisidentifikation, Planung, Koordination und Kommunikation. Das Management personaler Ressourcen bezeichnet die dritte Gruppe des Führungshandelns, zu der Beschaffung und Zuweisung von Personal, ebenso wie Personalentwicklung, Motivation, Überwachung und Berichterstellung gehören. Das Management materieller Ressourcen stellt schließlich die vierte Gruppe des Führungshandelns dar. Eine Auswertung der Autoren von 590 Studien ergab, dass diese 13 Modellelemente das Führungshandeln gut zusammenfassen können.

Tabelle 1 *Verschiedene Führungstätigkeiten*

Informationssuche und -strukturierung	Informationsnutzung bei der Problemlösung	Management personaler Ressourcen	Management materieller Ressourcen
Auswertung von Informationen	Bedürfnisidentifikation	Beschaffung und Zuweisung von Personal	Beschaffung und Zuweisung von materiellen Ressourcen
Feedback	Planung und Koordination	Personalentwicklung	Aufbewahrung und Pflege
Kontrolle	Kommunikation	Motivation Überwachung Berichterstellung	Überwachung Berichterstellung

Anmerkungen. Eigene Darstellung nach Fleishman et al. (1991).

Eine ähnliche Beschreibung findet sich bei Macharzina und Wolf (2008) wieder. Sie beschreiben ebenfalls 13 Aufgaben von Führungskräften: Planung, Koordination, Kontrolle, Disposition, externe Netzwerkpfege, Problemlösungsberatung, Nutzung einer hohen Autonomie, Entscheidungen, Information, Personalführung, Handeln unter Komplexität und Zeitdruck, Umgang mit hoher finanzieller Verantwortung sowie Umgang mit hoher personeller Verantwortung. Eine Einteilung dieser verschie-

denen Aufgaben lässt sich durch eine Zuordnung zu Führungs- und Managementaufgaben einerseits, andererseits zu Sach- und Personenaufgaben oder auch zu Realisierungsaufgaben und strategischen Aufgaben vornehmen.

1.2.3 Führungs- und Managementaufgaben

Peter Drucker wird häufig als der „Erfinder des modernen Managements“ bezeichnet (Malik, 1998, S.3). Tatsächlich hat er als erster „Management als umfassende, gesellschaftsgestaltende Funktion erkannt“ und beschrieben (Malik, 1998, S. 4). Nach Drucker (2002) gehören zu den Grundprinzipien des Managements Ziele setzen, organisieren, motivieren, kommunizieren, Leistung messen und Menschen fördern und entwickeln. Nach Malik (2006) gehören folgende Aufgaben zu wirksamer Führung: für Ziele sorgen, organisieren, entscheiden, kontrollieren, Menschen entwickeln und fördern. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Begriffe Führung und Management werden seit Jahren diskutiert (Kilbort, 2004). Häufig werden sie auch synonym verwendet. Einige Autoren versuchen hier allerdings zu differenzieren. Heuel (2004) unterscheidet zwischen den Führungsaufgaben, zu denen Kommunikation, Unterstützung, Herausforderung, Motivation, Einflussnahme, Beeinflussung und auch die Steuerung zählt und den Managementaufgaben, wie beispielsweise Planung und Organisation. Management beschreibt damit die Werkzeuge der Kontrolle und Einflussnahme, während Führung das Einwirken auf den Mitarbeitenden beschreibt und auch die Visionen einer Führungskraft beinhaltet. Aufgegriffen wird dieses Verständnis von Führung in den Theorien zur Persönlichkeitswirkung des Führers und dem transformationalen Führungsstil (vgl. Abschnitt 1.4.1).

1.2.4 Sach-, Personen-, Realisations- und strategische Aufgaben

Nach Mielke (2004) besteht die Führungstätigkeit aus Sach- und Personenaufgaben (vgl. Tabelle 2). Die personenorientierte Führungstätigkeit umfasst dabei Führungshandlungen, die in direktem Zusammenhang mit den unterstellten Mitarbeitern stehen. Hierzu gehören unter anderem Motivation, Beziehungsaufbau und -pflege und Orientierung der Mitarbeitenden durch Wahrnehmung, Reflexion, Rückmeldung,

Respekt und Wertschätzung. Führungshandeln jedoch, das sich auf die Erledigung der Arbeitsaufgaben der Mitarbeitenden bezieht, lässt sich nach Drumm (2005) der sachorientierten Führungstätigkeit zuordnen. Dazu gehören Führungstätigkeiten wie die Anleitung der Mitarbeitenden, die Zuweisung von Aufgaben und die fachliche Unterstützung.

Tabelle 2 *Die zwei Arten von Führungsaufgaben*

Sachorientierte Führungsaufgaben	Personenorientierte Führungsaufgaben
Ziele vereinbaren	Orientierung geben
organisieren	Vorbild sein
Entscheidungen treffen	Wertschätzung ausdrücken
delegieren	Rückmeldung geben
strukturieren	Vertrauen schaffen
kontrollieren	mit Emotionen umgehen
Maßnahmen auswählen	kommunizieren
koordinieren	motivieren
Strategien festlegen	Konflikte lösen
Ressourcen bereitstellen	wahrnehmen

Anmerkungen. Eigene Darstellung, in Anlehnung an Gleich (2011).

Zu den Realisierungsaufgaben gehören all diejenigen Tätigkeiten, die zur Erreichung eines Ziels führen und zur Erledigung von Aufgaben beitragen (eigene Sachbearbeitung, nach Becker, 2013), wie beispielsweise Anordnungen, Delegationen, Kontrolle und Strukturierung. Strategische Aufgaben sind den Realisationsaufgaben übergeordnet. Dazu zählen unter anderem Strategieentwicklung, Zielsetzung und Entscheidungen (Becker, 2013). Führungskräfte verbringen ihre Arbeitszeit in unterschiedlichen Anteilen mit Realisationsaufgaben und strategischen Aufgaben. Dies ist abhängig von der hierarchischen Ebene, auf der sich eine Führungskraft befindet (Rosenstiel, 2014). Die Realisation von Aufgaben spielt auf der untersten Führungsebene eine entscheidende Rolle, während strategische Entscheidungen hier weniger ins Gewicht fallen. Dies verändert sich bereits in Positionen des mittleren

Managements, da hier Realisationstätigkeiten zugunsten strategischer Aufgaben abnehmen. In den oberen Führungsebenen ist schließlich ein umgekehrtes Verhältnis gegenüber den unteren Führungsebenen vorzufinden. Hier verbringen die Führungskräfte den größten Anteil ihrer Arbeitszeit mit strategischen Entscheidungen. Ein Blick in die Praxis zeigt, dass diese Einteilung eine realistische Darstellung abgibt, aber dennoch abhängig von den jeweiligen Unternehmensstrukturen und unterschiedlichen Verantwortungszuweisungen ist. So können einzelne Bereiche, Stabsstellen oder Projektleiter unabhängig von den Führungsebenen mehr Verantwortungskompetenz haben und hier rein aus thematischen Gründen strategische Aufgaben im Vordergrund stehen.

1.2.5 Einfluss- und Machtpotenziale – Instrumente der Führung

Nachdem die verschiedenen Führungsaufgaben in den vorangegangenen Abschnitten erläutert wurden, stellt sich die Frage, wie die von Wunderer und Grunwald (1980, S. 62) beschriebene „zielorientierte soziale Einflussnahme“ abläuft. Die Führungskraft kann verschiedene Einfluss- und Machtpotenziale bzw. Instrumente der Führung einsetzen, um ein gewünschtes Verhalten beim Geführten zu erreichen (Zücker & Gerstlberger, 2004). Zum einen kann sie das Instrument der Belohnung einsetzen, um, ganz im Sinne der operanten Lerntheorien, eine Verstärkung des gewünschten Verhaltens, wie es auch in der pädagogischen Erziehungspsychologie beschrieben wird (z. B. Schnotz, 2006), zu erzielen. Dies kann im Unternehmenskontext beispielsweise ein Lob oder die Zuordnung einer beliebigen Aufgabe sein. Dementsprechend kann auch im umgekehrten Sinne Bestrafung zum Einsatz kommen z. B. durch den Entzug von Annehmlichkeiten. Ein weiteres Instrument ist die Legitimation. Eine Führungskraft besitzt allein aufgrund ihrer Rolle gewisse Rechte und Möglichkeiten, die sie nutzen und einsetzen kann, um ein gewünschtes Verhalten beim Einflussnehmenden zu erreichen. Dies reicht von der Anweisung bis hin zur Entscheidungs- und Verantwortungskompetenz. Einer Führungskraft wird allein aufgrund ihrer Funktion die Berechtigung zugeschrieben Anweisungen zu geben oder Entscheidungen zu treffen (Zücker & Gerstlberger, 2004). Auch das Expertenwissen kann seitens der Führungskraft als ein Instrument der Einflussnahme genutzt werden. Die Geführten folgen den Anweisungen im Vertrauen auf das Wissen

der Führungskraft. Ganz ähnlich verhält es sich mit der Informationsmacht. Der Vorgesetzte besitzt meist einen Wissensvorsprung gegenüber seinen Mitarbeitenden oder gelangt leichter an benötigte oder schwer zugängliche Informationen, was ihm Akzeptanz bei den Geführten verschafft. Ein nicht zu unterschätzendes Einfluss- und Machtpotenzial birgt die Persönlichkeitswirkung der Führungskraft (Zücker & Gerstlberger, 2004). Sie kann erreichen, dass die Mitarbeitenden aufgrund von Identifikation, Verantwortungsgefühl oder dem Willen nach Gefallen das gewünschte Verhalten zeigen. Mit solchen Machtinstrumenten kann eine Führungskraft Einfluss auf die Geführten ausüben und deren Verhalten zielorientiert steuern. Wie dies konkret im Führungsalltag aussieht, beschreibt Malik (2006) und unterscheidet dabei Werkzeuge wirksamer Führung. Zu ihnen zählt er die Besprechung, das Schriftstück (wie Protokolle, Aktennotizen oder E-Mails), die Stellengestaltung und Einsatzsteuerung, die persönliche Arbeitsmethodik, das Budget und die Budgetierung, die Leistungsbeurteilung und die sogenannte systematische Müllabfuhr (das Ausmisten veralteter Methoden, unnötiger Aufgaben, veralteter Prozesse etc.). Zu den Instrumenten der Führung zählen im Grunde alle unterstützenden Methoden, Prozesse und Vereinbarungen. So lassen sich auch Zielvorgaben und Zielvereinbarungen zu den Instrumenten der Führung einordnen. Die *Zielsetzungstheorie*, auch *goal-setting theory* genannt (Locke & Latham, 2002) beschreibt, wie die Motivation und die Leistung durch Ziele und Rückmeldungen beeinflusst wird. Das Setzen von Zielen sei hilfreich für die Umsetzung von Handlungen und führe zu besserer Leistung (Locke & Latham, 2002). Durch den Zielsetzungsprozess werde die Aufmerksamkeit in Richtung des Ziels gesteuert, die Handlungseinleitung erleichtert, Energie mobilisiert, die Ausdauer erhöht und die Suche nach geeigneten Handlungsstrategien unterstützt (Locke & Latham, 2002). Ein Ziel kann sich eine Person selbst geben, es kann gemeinsam mit anderen Personen vereinbart oder von anderen vorgegeben werden. Handelt es sich nicht um eine Vorgabe von Zielen, sondern um eine gemeinsame Vereinbarung zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden, wird die Führungstechnik *Führen durch Zielvereinbarung*, auch *Management by Objectives* genannt (Drucker, 1998). Entscheidend für die Wirksamkeit dieses Instruments in der Mitarbeiterführung ist eine partizipative Zielsetzung und damit die die Einsicht des Mitarbeiters. Das Ziel wird somit vom Mitarbeitenden akzeptiert, es werden keine komplexen Ziele, sondern überschaubare Teilziele verein-

bart und der Mitarbeiter erhält Feedback über die Zielerreichung. So führen insbesondere anspruchsvolle und spezifische Ziele zu hoher Arbeitsmotivation und zu guten Leistungen (Locke & Latham, 2002). Ziele und Rückmeldungen sind somit zwei wichtige Einflusspotenziale in der Führung von Mitarbeitern.

1.3 Erscheinungsformen der Führung in Unternehmen

Wie in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben, zeigt sich Führung in unterschiedlichen Führungshandlungen, verfolgt jeweils unterschiedliche Ziele und bedient sich unterschiedlicher Methoden. Doch Führung kann nicht nur über Personen, sondern auch über Strukturen erfolgen (Bruhn & Reichwald, 2005). Denn nicht nur die Führungsperson allein trägt mit Anweisungen und Leistungsrückmeldungen zum Gelingen der Führung bei. Unter dem Begriff der *entpersonalisierten Führung* (Türk, 1995) oder *strukturalen Führung* (Becker, 2013) sorgen auch unternehmensinterne Strukturen, wie beispielsweise die Hierarchie oder die Arbeitsplatzgestaltung (z. B. das Fließband), organisationale Vorschriften und Regeln wie Unternehmensgrundsätze oder eine Hausordnung und Stellenbeschreibungen, Anreizsysteme und informelle Normen für systemkonformes Verhalten bei den Geführten (ohne dass dies absichtlich durch eine Führungsperson angeleitet werden muss). Die organisationalen Strukturen bewirken, dass an diesen Stellen personale Führung überflüssig wird, da die Beschäftigten bereits selbstbestimmt zum Unternehmenserfolg beitragen (Kerr & Jermier, 1978).

1.4 Führungstheorien und Führungsstile

Wie sollte eine Führungsperson handeln, um erfolgreich zu sein? Was zeichnet eine kompetente Führungskraft aus und wie lässt sich der Begriff Führungskompetenz beschreiben? Seit den Anfängen des 20. Jahrhunderts wird in der wissenschaftlichen Forschung dieser Frage nachgegangen, wenngleich sich ein organisierter sozialwissenschaftlicher Ansatz der Führungsforschung erst in den 1930er Jahren herausbildete (House & Aditya, 1997). Dabei lassen sich je nach Forschungsinteresse unterschiedliche Bereiche der Führungsforschung erkennen. Dazu zählen die Führungseigenschaften und die Führungspersönlichkeit, die Führungsstile, die Füh-

rer-Geführten-Interaktion, die Führungseffektivität, die Entwicklung von Führungskräften und Situationsfaktoren, die die Führungseffektivität beeinflussen (Avolio, Reichard, Hannah, Walumbwa & Chan, 2009).

Viele Theorien und Ansätze mit unterschiedlichen Blickwinkeln und Herangehensweisen versuchen eine Antwort auf die Frage nach der erfolgreichen Führungskraft zu geben. Keine der folgenden Theorien und Ansätze konnte bisher jedoch einen allgemein verbindlichen Anspruch auf Gültigkeit erheben. In zahlreichen wissenschaftlichen Diskussionen wird oftmals die mangelnde Validität, die fehlende theoretische Fundierung oder die Einseitigkeit kritisiert.

1.4.1 Führungseigenschaften und Führungspersönlichkeit

Vertreter der Führungspersönlichkeit, auch bekannt unter dem Great-Man-Mythos, betrachten in erster Linie die Persönlichkeit und die Eigenschaften der Führungsperson. Sie gehen davon aus, dass stabile Merkmale der Persönlichkeit den Führungserfolg bestimmen. In diesen Theorien stehen die Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozesse von Persönlichkeitsmerkmalen und Führungseigenschaften im Mittelpunkt. Eigenschaften sind nach Amelang und Bartussek „relativ breite und zeitlich stabile Dispositionen zu bestimmten Verhaltensweisen, die konsistent in verschiedenen Situationen auftreten“ (1990, S. 61). So versuchen die Vertreter der Führungspersönlichkeit meist über Zusammenhangsanalysen die entscheidenden Persönlichkeitsmerkmale erfolgreicher Führungskräfte zu bestimmen. Dabei wurden unter anderem Persönlichkeitseigenschaften wie Intelligenz, Aktivität, Verlässlichkeit, Wettbewerbsgeist (Stogdill, 1948), aber auch Maskulinität und Extraversion erkannt (Mann, 1959). In neueren Studien konnten noch Gewissenhaftigkeit und emotionale Stabilität (Judge, Bono, Ilies & Gerhardt, 2002) identifiziert werden. Jacobs und McClelland (1994) beschreiben anhand des *Leadership Motive Pattern* (LMP) das Motivmuster von Führungskräften mit einer hohen Ausprägung des Machtmotivs, einer niedrigen Ausprägung des Affiliationsmotivs, einem Einfluss des Leistungsmotivs sowie einer hohen Selbstkontrolle. Einschränkend anzumerken ist allerdings die unterschiedliche Operationalisierung von Führung. Führungskräfte und ihr Verhalten wurden vor allem in den älteren Studien unabhängig ihres jeweiligen (Führungs-)Kontextes betrachtet (beispielsweise Stogdill, 1948). Unklar bleibt

auch das Zustandekommen des Zusammenhangs zwischen Führung und den Persönlichkeitseigenschaften, da aus Korrelaten keine Wirkrichtung und/oder Kausalität abgeleitet werden kann (Bartone, Snook & Tremble, 2002). Zudem zeigte sich, dass Persönlichkeitseigenschaften allein den Führungserfolg nur in geringem Maße aufklären können (hierzu u.a. Mann, 1959). Da der eigenschaftsorientierte Ansatz sich allein auf die Person der Führungskraft konzentriert, werden die Geführten, aber auch Interaktionsprozesse und der Kontext außer Acht gelassen. Dennoch kann zusammenfassend festgehalten werden, dass gewisse Persönlichkeitsmerkmale in systematischer Weise Einfluss auf den Führungserfolg nehmen. Dazu zählen neben Intelligenz und ausgeprägter Leistungsmotivation auch Gewissenhaftigkeit, Extraversion, positiv ausgeprägte Machtmotivation, emotionale Stabilität und internale Kontrollüberzeugung (Judge, Bono, Ilies & Gerhardt, 2002; LePine, Hollenbeck, Ilgen & Hedlund, 1997; Rheinberg, 2006). Wiederbelebt wird der Gedanke der Führungspersönlichkeit in den Theorien zur transformationalen und charismatischen Führung.

Transformationale und charismatische Führung

Die transformationale Führung lässt sich recht anschaulich in einer Kontrastierung zum transaktionalen Führungsstil darstellen. Mit Rückblick auf die in Abschnitt 1.2.5 beschriebenen Einfluss- und Machtpotenziale wird deutlich, dass in diesen beiden Führungsstilen unterschiedliche Instrumente zur Einflussnahme genutzt werden. Der transaktionale Führungsstil ist vor allem durch die Nutzung von Belohnung und Bestrafung gekennzeichnet, mit deren Hilfe ein vorgegebenes Ziel erreicht werden soll (Burns, 1978). Diese Belohnung wird durch extrinsische Anreize, wie beispielsweise Überstundenzuschläge, erreicht. Beim transformationalen Führungsstil erleben die Geführten intrinsische Motivation zur Umsetzung der Aufgaben, da die Führungskraft durch Begeisterung und Vertrauen in ihre Mitarbeiter deren Einstellungen und Wünsche beeinflusst. Nach Avolio und Bass (1988) werde die transformationale Führungskraft als Vorbild wahrgenommen, die Zuversicht bei den Mitarbeitenden erzeugt und ihnen ein Gefühl des Stolzes und der Wertschätzung vermittelt. Die Verhaltensweisen erfolgen aus Überzeugung an ideelle Ziele und bestimmte Werte. Die Führungskraft nutzt im transformationalen Führungsprozess das Einfluss- und

Machtpotenzial ihrer Persönlichkeitswirkung, um die Geführten in Richtung des gewünschten Ziels zu leiten und ist erfolgreich mit Verhaltensweisen wie Motivation und soziale Unterstützung der Mitarbeitenden, Optimismus und das Aufzeigen einer Vision (Eagly, 2003). Eine Übersicht hierzu gibt Tabelle 3.

Tabelle 3 *Transformationale und transaktionale Führung*

Merkmale	Transformationale Führung	Transaktionale Führung
Koordinationsmechanismen der Führung	Begeisterung, Zusammengehörigkeit, Vertrauen, Kreativität	Verträge, Belohnung, Bestrafung
Fokus der Mitarbeitermotivation	Die Aufgabe selbst (intrinsisch)	Äußere Reize (extrinsisch)
Fokus der Zielerreichung	Mittel- bis langfristig	Eher kurzfristig
Zielinhalte	Ideelle Ziele	Materielle Ziele
Rolle der Führungsperson	Lehrer, Coach	Instrukteur

Anmerkungen. Eigene Darstellung nach Burns (1978).

Ähnlich wird auch die charismatische Führungspersönlichkeit beschrieben. Hier steht das Charisma als Persönlichkeitsmerkmal einer Führungskraft im Mittelpunkt (Weber, 2016). Nach House und Howell (1992) habe die charismatische Führungspersönlichkeit außerordentlichen Einfluss auf ihre Geführten und könne deren Bedürfnisse, Werte, Vorlieben, Wünsche und Hoffnungen von Eigeninteressen zu kollektivem Interesse verwandeln. Das Charisma der Führungskraft wird demnach in einem bestimmten Verhalten der Führenden sichtbar. In allen Ansätzen wird versucht den Führungserfolg beschreibbar und damit erklärbar werden zu lassen. In der transformationalen und charismatischen Führung lässt sich eine Vermischung des Eigenschaftsansatzes mit dem Verhaltensansatz der Führungsstile erkennen. Die Persönlichkeit der Führungskraft führt in diesen Ansätzen zu einheitlichen Verhaltenstendenzen, die den Führungserfolg mitbestimmen. So analysieren die Verhaltenstheorien der Führung das Führungsverhalten einer Führungskraft.

1.4.2 Verhaltenstheorien der Führung

Zahlreiche unterschiedliche Führungsstile lassen sich der verhaltensorientierten Führungsforschung zuordnen. Diese Theorien beschäftigten sich ausschließlich mit unterschiedlichen Verhaltensmustern der Führungskräfte, die zu Führungserfolg führen. Begonnen mit den Führungsstilen nach Lewin, Lippitt und White (1939), über das Führungskontinuum (Tannenbaum & Schmidt, 1958) bis hin zu den Stilen mit unterschiedlicher Ausprägung in Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung (Blake & Mouton, 1964, Drumm, 2005, Mielke, 2004, Nieder, 1998, Reddin, 1971).

Autoritärer und demokratischer Führungsstil

Die Untersuchungen von Kurt Lewin (Lewin et al., 1939) gingen sowohl in die Führungsstil- als auch in die pädagogische Erziehungsstilforschung ein. Er unterscheidet drei Stile, die als häufig auftretendes Muster erzieherischen Verhaltens oder im Sinne der Führung als häufig auftretendes Muster der sozialen Einflussnahme beschrieben werden. Die drei Stile ergeben sich aus einer Variation der Grunddimensionen *Grad der Lenkung und Kontrolle* und *emotionale Kälte bzw. Wärme* (siehe Abbildung 1).

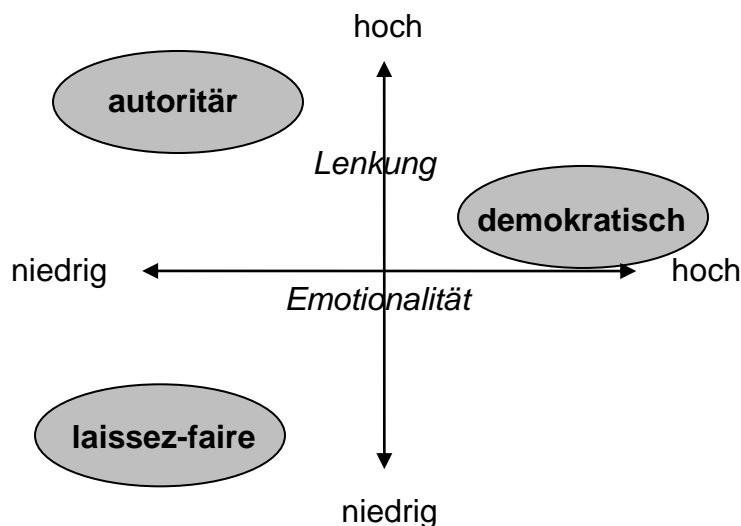


Abbildung 1. Die Führungsstile nach Kurt Lewin (Lewin et al., 1939).

Der demokratische Stil ergibt sich aus einem mittleren Maß an Lenkung zusammen mit emotionaler Wärme bzw. hoher Wertschätzung. Der autoritäre Stil entsteht durch ein hohes Grad an Lenkung und Kontrolle zusammen mit emotionaler Kälte, wohingegen beim laissez-faire-Stil beide Dimensionen niedrig ausgeprägt sind. Der Grad der Lenkung wird durch das Ausmaß an Vorgaben und der Beteiligung an Entscheidungen variiert (Neuberger, 2002). Lewin untersuchte mit seinen Kollegen welche Auswirkungen die unterschiedlichen Stile auf die Arbeitsleistung, das Verhalten und das Wohlbefinden zehnjähriger Jungen sowie das Klima in der Gruppe hatten (Lewin et al., 1939). In der Untersuchung gestaltete sich der autoritäre Stil dadurch, dass der Erzieher die Arbeitsweise und Zusammenarbeit in der Gruppe restriktiv vorgab, sodass sich der Einzelne nur kaum mit eigenen Ideen einbringen konnte und es wenig Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum gab. Gleichzeitig verhielt sich der Erzieher emotional kalt gegenüber den Gruppenmitgliedern. Dies hatte zur Folge, dass die Jungen in Abwesenheit des Leiters ihre ansonsten hohe Arbeitsleistung aufgaben, häufig die Arbeit unterbrachen und sich anderen Beschäftigungen zuwandten. Sie fühlten sich unbehaglich und empfanden eine geringe Wertschätzung durch den Erzieher. Dabei verhielten sie sich entweder unterwürfig und passiv oder waren frustriert und reagierten aggressiv. Im pädagogischen Kontext konnte beobachtet werden, dass dieser Stil zu reduzierter Lernmotivation, passiv-rezeptivem Verhalten und konformistischem Denken führte (Tausch & Tausch, 1963). Beim demokratischen Stil ermöglichte der Erzieher den Gruppenmitgliedern ihre Vorgehensweise sowie ihre Ziele in einer Diskussion selbst festzulegen. Er verhielt sich freundlich und kooperationsbereit, unterstützte bei der Lösungsfindung und begründete Anordnungen. Die Jungen erfuhren Wertschätzung durch den Erzieher, sie zeigten Interesse an den Aufgaben und ihre hohe Arbeitsleistung war unabhängig von der Anwesenheit des Leiters. Die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe war gekennzeichnet durch Kooperation und Hilfsbereitschaft mit wenig Aggression. Demnach beeinflusse der demokratische Führungsstil das Klima in der Gruppe positiv und die Jungen seien zufriedener mit ihrer Arbeit. Die schlechtesten Arbeitsergebnisse zeigten sich in der Gruppe, die einen laissez-faire-Stil durch den Erzieher erfuhren. Dieser war dadurch gekennzeichnet, dass die Gruppe völlig sich selbst überlassen wurde, es gab keine Vorgaben und keine Unterstützung, weder emotional noch hinsichtlich der Aktivitäten. Die Jungen fühlten sich unbehaglich,

alleingelassen und überfordert. Dies äußert sich in aggressivem Verhalten und Desinteresse an der Tätigkeit (Lewin et al., 1939).

Tannenbaum und Schmidt (1958) greifen die Systematik des autoritären und demokratischen Führungsstils auf und überführen die beiden Stile als Pole auf ein Kontinuum, in dem das Verhalten des Vorgesetzten in sieben Stufen beschrieben wird (vgl. Abbildung 2). Daraus ergeben sich sieben Führungsstile, die sich anhand des Grads an Partizipation und des Entscheidungsspielraums unterscheiden (Steyrer 1996).

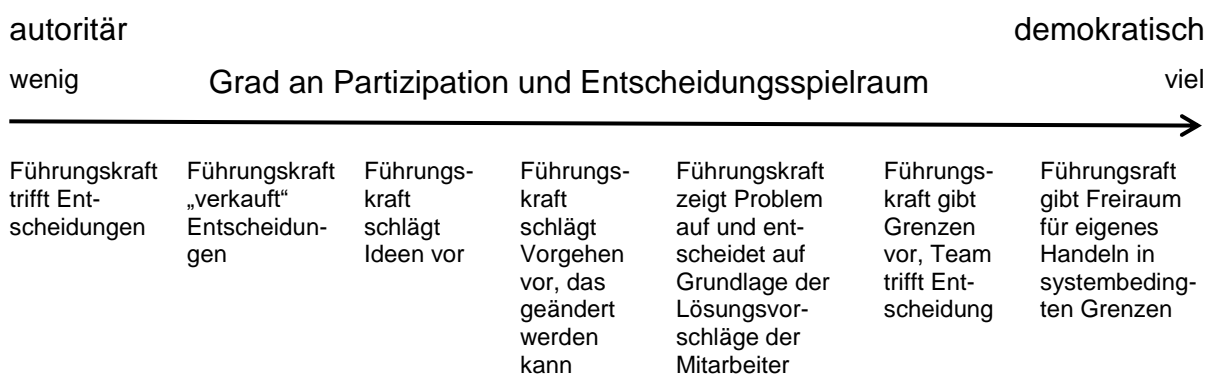


Abbildung 2. Die 7 Führungsstile nach Tannenbaum und Schmidt (1958).

Beim ersten Stil, dem autoritären Stil, übernimmt der Vorgesetzte jegliche Entscheidungen allein und teilt diese dem Mitarbeitenden mit. Im folgenden patriarchalischen Stil übernimmt der Vorgesetzte ebenfalls jegliche Entscheidungen, aber er begründet diese gegenüber seinem Mitarbeiter. Der beratende Führungsstil beinhaltet neben dem Treffen von Entscheidungen auch das Vorschlagen von Ideen durch den Vorgesetzten und das Zulassen von Rückfragen durch den Mitarbeitenden. Beim konsultativen Führungsstil holt der Vorgesetzte bereits die Meinungen der Mitarbeitenden ein. Im partizipativen Stil schlagen die Mitarbeitenden Lösungen für ein aufgezeigtes Problem vor, aber der Vorgesetzte entscheidet dennoch allein. Erst im delegativen Führungsstil entscheiden die Mitarbeitende innerhalb eines, durch den Vorgesetzten festgelegten, Entscheidungsspielraums selbst. Im demokratischen Führungsstil schließlich entscheiden die Mitarbeitenden vollständig autonom und der Vorgesetzte übernimmt eine Koordinationsrolle. Da bei der Variation des Füh-

rungsstils lediglich die Partizipation des Geführten berücksichtigt wird, erläutert Abschnitt 1.4.3 ob und welcher dieser Führungsstile zum Erfolg führt.

Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung

Wie bereits in Abschnitt 1.2.4 beschrieben, lässt sich die Führungstätigkeit in Sach- und Personenaufgaben einteilen (Nieder, 1998, Mielke, 2004, Drumm, 2005). Auch Reddin (1971) greift diese Systematik auf und beschreibt vier Führungsstile, die sich aus der Kombination von unterschiedlichen Ausprägungen von Aufgaben- und Personenorientierung ergeben, wie Abbildung 3 verdeutlicht.

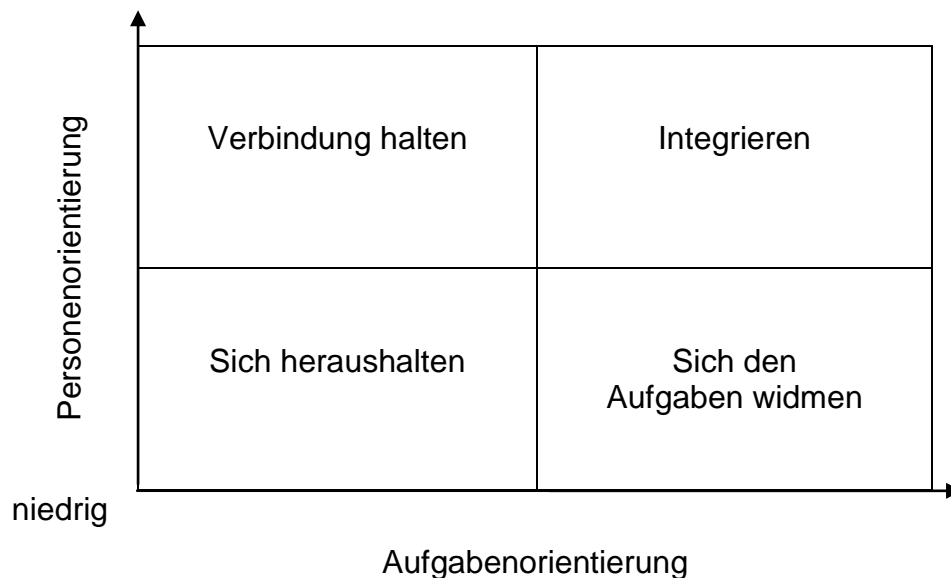


Abbildung 3. Führungsstile, eigene Darstellung (nach Reddin, 1971).

Sind beide Orientierungen niedrig ausgeprägt wird der Geführte sich selbst überlassen. Dies beschreibt Neuberger (2002) als Verfahrens- oder Delegationsstil. Ist die Aufgabenorientierung stark, aber die Personenorientierung gering ausgeprägt, steht die Aufgabe und Leistung im Vordergrund und die Zufriedenheit des Mitarbeiters ist zweitrangig. Genau umgekehrt verhält es sich bei hoher Personenorientierung und niedriger Aufgabenorientierung. Hier liegt der Fokus des Vorgesetzten auf der Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen. Sind beide Orientierungen hoch ausgeprägt setzt der Vorgesetzte den Integrationsstil ein, er achtet sowohl auf die Zufrie-

denheit des Mitarbeiters und die zwischenmenschliche Beziehung als auch auf die Leistung und Zielerreichung. Reddin (1971) setzt diese vier Führungsstile in Bezug zur Effektivität und betrachtet damit das Verhalten der Geführten und die Führungssituation. Auch im Verhaltensgitter, *Managerial Grid*, werden die Dimensionen Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung unterschieden (Blake & Mouton, 1964). Jede Dimension ist in neun Stufen unterteilt und so ergeben sich 81 verschiedene Verhaltensmuster einer Führungskraft (vgl. Abbildung 4). Daraus leiteten Blake und Mouton (1964) vier extreme und einen mittleren Führungsstil mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungen in Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung ab.

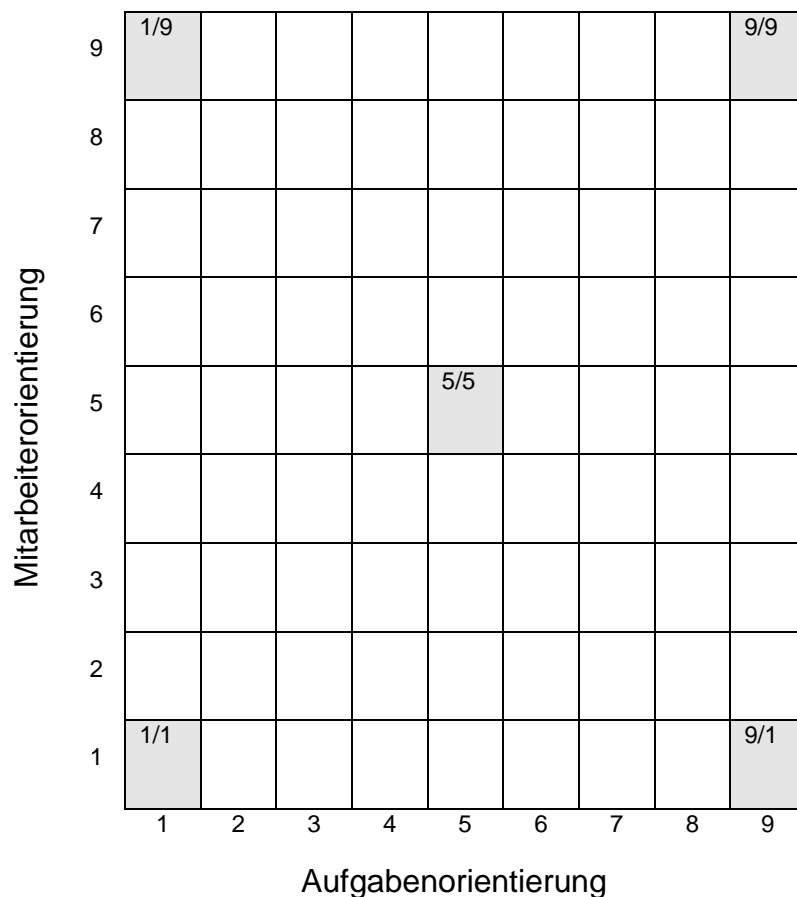


Abbildung 4. Managerial Grid, eigene Darstellung (nach Blake & Mouton, 1964).

Beim Führungsstil 1/1 sind beispielsweise weder die Mitarbeiter- noch die Aufgabenorientierung spürbar ausgeprägt. Hier findet also nur eine minimale Einwirkung auf den Mitarbeiter und die Arbeitsleistung statt. Beim Führungsstil 9/1 wird nicht viel Rücksicht auf zwischenmenschliche Beziehungen genommen, allein die Arbeitsleistung steht im Vordergrund. Während dies beim Führungsstil 1/9 genau umgekehrt ist (Springer Gabler Verlag, Online). Das Ziel sollte nach Blake und Mouton (1964) jedoch der Führungsstil 9/9 mit maximaler Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung sein und ist damit auf eine hohe Leistung und eine hohe Zufriedenheit des Mitarbeiters ausgerichtet.

1.4.3 Situative Führung

Die Theorien der vorangegangenen Abschnitte versuchen den Führungserfolg durch Führungseigenschaften oder bestimmte Verhaltensweisen der Führungskraft zu erklären. Auch das Führungskontinuum (Tannenbaum & Schmidt, 1958) beschreibt, welche Verhaltensweisen der Führungskraft zum Erfolg führen und impliziert zugleich, dass der erfolgsversprechende Verhaltensstil der Führungskraft abhängig von der jeweiligen Situation ist. Tannenbaum und Schmidt (1958) stellen Überlegungen zu den situativen Faktoren an, die bei der Wahl des Führungsstils entscheidend sind. So ist auf Seiten des Vorgesetzten beispielsweise dessen Wertesystem, sein Vertrauen in die Mitarbeitenden und seine eigene Sicherheit in Führungssituationen von Bedeutung. Während es beim Mitarbeitenden auf dessen Erfahrung, fachliche Kompetenz und sein Engagement ankommt. Des Weiteren nimmt die Art des zu lösenden Problems selbst Einfluss auf den erfolgsversprechenden Führungsstil. In den folgenden Theorien werden Situations- und Einflussfaktoren herangezogen, die den Führungserfolg maßgeblich mitbestimmen. Besonders bekannt unter den situativen Führungstheorien ist das Kontingenzmodell (Fiedler, 1967) und der Reifegrad-Ansatz (Hersey & Blanchard, 1969).

Das Kontingenzmodell

In diesem Modell wird die Aufgabenstruktur sowie die Beziehung zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden und die Positionsmacht des Vorgesetzten betrachtet

(Fiedler, 1967). Aus diesen drei Einflussgrößen ergeben sich günstige, mittlere oder ungünstige Situationen, die jeweils einen Führungsstil mit entsprechendem Grad der Aufgaben- oder Mitarbeiterorientierung erfordern. Eine Übersicht zeigt Abbildung 5. Der Erfolg des Führungsstils wird in diesem Modell, wie auch bereits bei Reddin (1971), an der Leistung des Geführten sichtbar. Entscheidend ist hier die Leistung des Mitarbeitenden mit der schlechtesten Beziehung zum Vorgesetzten, das heißt mit dem niedrigsten LPC-Wert (least preferred co-worker).

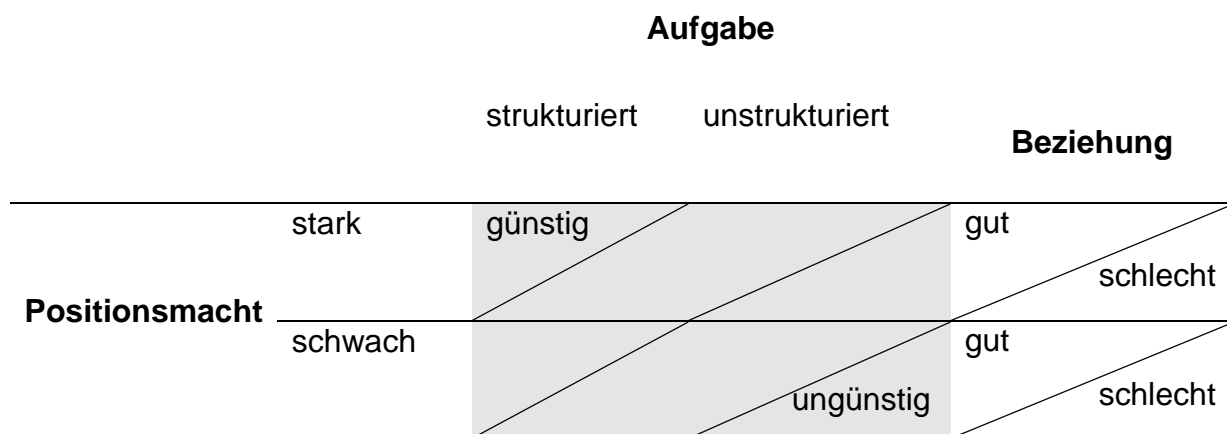


Abbildung 5. Führungssituationen, eigene Darstellung (nach Fiedler, 1967).

Eine günstige Situation ergibt sich beispielsweise aus einer guten Vorgesetzten-Mitarbeitenden-Beziehung mit starker Positionsmacht des Vorgesetzten und einer strukturierten Aufgabe. Eine ungünstige Situation zeigt sich in einer schlechten Vorgesetzten-Mitarbeitenden-Beziehung mit schwacher Positionsmacht des Vorgesetzten und einer unstrukturierten Aufgabe. In beiden Fällen eignet sich der aufgabenorientierte Führungsstil für erfolgreiche Leistung beim Geführten. Der personenorientierte Stil bietet sich in mittleren Situationen an. Das bedeutet, der Stil einer Führungskraft muss je nach Beziehung, Positionsmacht und Aufgabenstruktur in seiner Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung variieren, um erfolgreich zu sein. Oder umgekehrt, die Situation muss entsprechend verändert werden, damit sie zum Stil der jeweiligen Führungskraft passt. Dies ist auch unter dem Begriff *engineer the job* bekannt. Darin begründet sich auch die Kritik an der Kontingenztheorie von Fiedler (1967) (Wegge & Rosenstiel, 2007; Neuberger, 2002).

Reifegrad-Ansatz

Eine bis heute beliebte situative Führungstheorie ist der Reifegrad-Ansatz von Hersey und Blanchard (1969). In ihrem Modell unterscheiden sie unterschiedliche Reifegrade einer Person, die jeweils einen entsprechenden Führungsstil der Mitarbeiter- oder Aufgabenorientierung erfordern. Dabei wird angenommen, dass die Reife einer Person im Laufe des Lebens stetig wachse (Lebenszyklustheorie der Führung) und arbeitsbezogene von psychologischer Reife unterschieden werden kann. Erfahrung und Fachwissen zählen somit zu arbeitsbezogener Reife, während sich Leistungsmotivation, Verantwortungsbereitschaft, Engagement und Selbstsicherheit der psychologischen Reife zuordnen lassen.

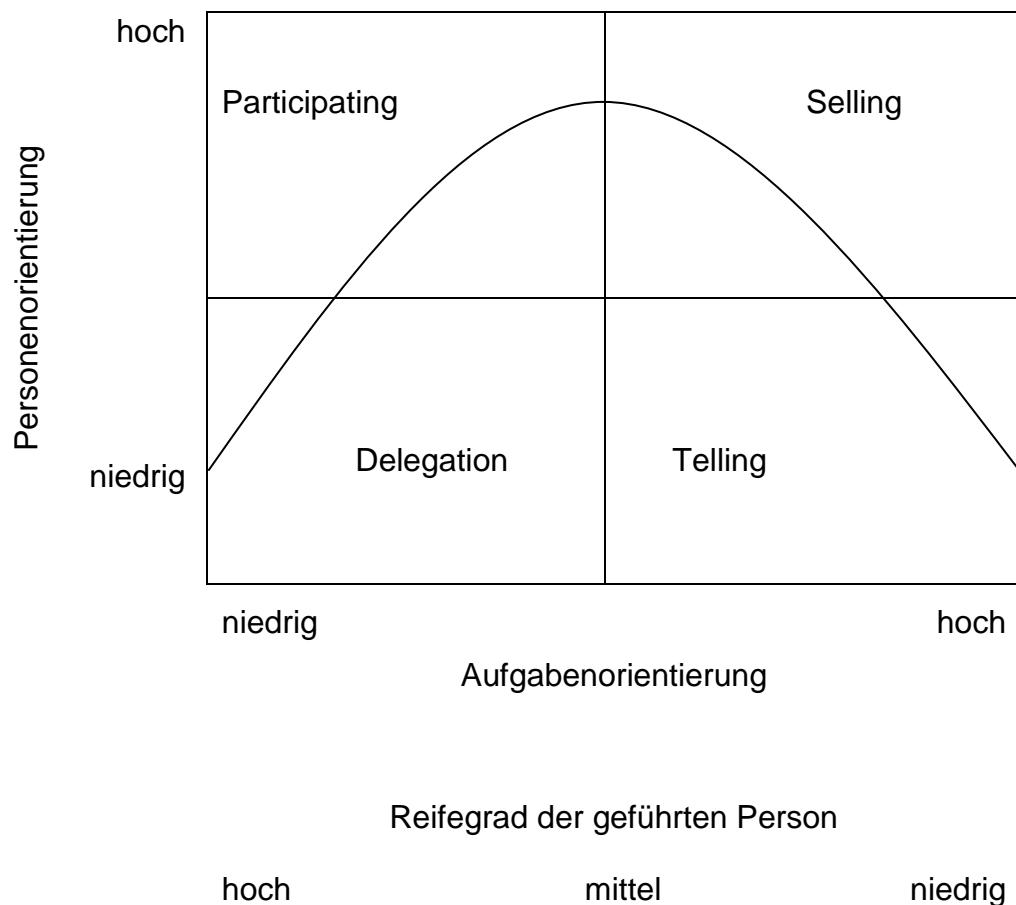


Abbildung 6. Lebenszyklusmodell der Reife und Führung, eigene Darstellung (nach Hersey & Blanchard, 1982).

Wie in Abbildung 6 sichtbar wird, besteht der Reifegrad-Ansatz aus vier Führungsstilen, den Stilen *telling* (erzählen), *selling* (verkaufen), *participating* (beteiligen) und dem Stil *delegating* (übertragen). Entlang des Reifegrads des Geführten verändert sich der erfolgsversprechende Führungsstil des Vorgesetzten. Je reifer der Geführte ist oder wird, desto eher kann der Vorgesetzte vom reinen Erzählen, das heißt Anweisen von Aufgaben, über das Verkaufen bzw. Überzeugen des Geführten, bis hin zum Beteiligen und schließlich zur Delegation, dem Übertragen von Aufgaben, voranschreiten.

In den vorangegangenen Theorien wird die Beachtung der jeweiligen Führungssituation mit entsprechender Anpassung des Führungsstils als ausschlaggebende Variablen für den Führungserfolg angenommen. Von Beginn der Führungsforschung an bewegten sich die Autoren von der alleinigen Wirkung der Persönlichkeit einer Führungskraft nun bis hin zur Betrachtung der Einflussfaktoren auf den Führungsprozess. Dennoch blieben weiterhin die eigenständige Wirkung des Geführten sowie die individuellen Interaktionsmuster zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter außer Acht. Diesen Fokus bringen erst die Interaktionstheorien der Führung ein.

1.4.4 Interaktionstheorien der Führung

In den Interaktionstheorien der Führung wird der Geführte als aktiver Interaktionspartner angesehen. Der Interaktionsprozess wird beeinflusst durch die Persönlichkeit des Führenden, die Merkmale der Situation, das Ausmaß an Partizipation des Geführten, aber auch durch das individuelle Beziehungsmuster zwischen Mitarbeitenden und Vorgesetztem und allen weiteren am Führungsprozess Beteiligten (Miller & Monge, 1986, Graen & Uhl-Bien, 1995; Goleman, Boyatzis & McKee, 2003). All diese Einflussfaktoren wirken wechselseitig aufeinander und bestimmen, ob der Führungsprozess zum Erfolg führt. Zu den Interaktionstheorien zählen unter anderem die Austauschtheorie der Führungsdyaden (Graen & Uhl-Bien, 1995) und die emotionale Führung (Goleman et al., 2003).

Theorie der Führungsdyaden (LMX-Theorie)

Die Dyadentheorie der Führung, auch bekannt unter Leader-Member-Exchange (LMX)-Theorie gehört zu den Austauschtheorien der Führung (Graen, G. B. & Uhl-Bien, M., 1995). Diese Theorie beschäftigt sich mit dem Interaktionsprozess zwischen Führer und Geführten und dessen Abhängigkeit vom spezifischen Beziehungsmuster zwischen den beiden Beteiligten. Im Fokus stehen demnach nicht die Führer-Gruppen-Beziehungen, sondern die einzelnen Dyaden aus Mitarbeitendem und Vorgesetztem mit ihren jeweils unterschiedlich gestalteten Beziehungen, die Einfluss auf den Führungsprozess nehmen. Mitarbeitende, mit denen die Führungskraft besonders positive Beziehungen hat, sind insbesondere loyal und leistungsbereit, was zu Vertrauen und Sonderzuwendungen durch die Führungskraft führt (Schriesheim, Castro & Cogliser, 1999). Je mehr qualitativ hochwertige Zweierbeziehungen zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden bestehen, desto größer sind die positiven Auswirkungen auf Leistung, Zufriedenheit und Bindung mit dem Unternehmen und desto kleiner sind Rollenkonflikte und Fluktuation (Wegge & Rosentiel, 2007). Diese Zusammenhänge konnten in einer Metaanalyse bestätigt werden (Gerstner & Day, 1997). Innovationsleistungen, wofür Offenheit und Kritikfähigkeit erforderlich sind, hängen allerdings weniger mit einer positiven Zweierbeziehung zusammen (Gebert, 2002).

Emotionale Führung

Ein ebenfalls auf der Beziehungsebene ansetzender Führungsstil ist das Konzept der emotionalen Führung. Sie basiert auf dem Konstrukt der emotionalen Intelligenz. Nach Goleman et al. (2003) lässt sich die emotionale Intelligenz in die vier Dimensionen *Selbstwahrnehmung*, *Selbstmanagement*, *Soziales Bewusstsein* und *Beziehungsmanagement* aufteilen. Jede Dimension ist mit Kompetenzen hinterlegt. Für die Dimension Selbstwahrnehmung sind die Kompetenzen emotionale Selbstwahrnehmung, zutreffende Selbsteinschätzung und Selbstvertrauen erforderlich. Zu Selbstmanagement gehören Aktivitäten wie Selbstkontrolle, Transparenz, Anpassungsfähigkeit, Leistung, Initiative und Optimismus. In der Dimension Soziales Bewusstsein befinden sich die Kompetenzen Empathie, Organisationsbewusstsein und Serviceorientierung. Beziehungsmanagement setzt sich aus den Kompetenzen In-

spiration, Einfluss, Mitarbeiterentwicklung, Veränderungskatalysator, Konfliktmanagement, Teamwork und Kooperation zusammen. Daraus leiten Goleman et al. (2003) ab, dass Führungskräfte, die über diese Kompetenzen verfügen, maßgeblich das Klima in Unternehmen gestalten und damit erfolgreicher sind. Nach Goleman et al. (2003) erkennen diese Führungskräfte die eigenen Emotionen und können diese kontrollieren und sie erkennen die Emotionen ihrer Mitarbeitenden. Sie handeln überzeugt, entschlossen, authentisch und optimistisch. Es gelingt ihnen Vertrauenswürdigkeit zu vermitteln, die Bedürfnisse anderer zu berücksichtigen, positive Beziehungen aufzubauen und Motivation zu fördern.

Deutlich wird, dass auch in dieser Theorie das Augenmerk hauptsächlich auf die Beziehungsgestaltung gelegt wird. Hierfür werden in dieser Theorie einige notwendige Kompetenzen genannt. Der folgende Abschnitt wird sich daher ausführlich mit den erforderlichen Kompetenzen von Führungskräften beschäftigen.

1.5 Kompetenzmodelle der Führung

Unter dem Begriff der Kompetenz oder beruflicher Handlungskompetenz wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, „in offenen, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert, aufgabengemäß, zielgerichtet, situationsbedingt und verantwortungsbewusst zu handeln“ (Moser & Negri, 2010). Nach Hülshoff (2010) besteht die berufliche Handlungskompetenz aus den vier Kompetenzklassen *Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeits-/Selbstkompetenz* (siehe Abbildung 7). Die Fachkompetenz umfasst alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben. Die Methodenkompetenz beinhaltet flexibel einsetzbare kognitive Fähigkeiten zur Bewältigung von komplexen Aufgaben. Die Sozialkompetenz ermöglicht durch kommunikative Fähigkeiten soziale Interaktionen. Die Selbstkompetenz schließlich bezieht sich auf die motivationale und emotionale Selbststeuerung (Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993). Ein Kompetenzmodell ist demnach eine Zusammenstellung unterschiedlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die für eine bestimmte Aufgabe notwendig sind. Durch eine Arbeits- und Anforderungsanalyse werden Profile bestimmter Stellen und Funktionen im Unternehmen entwickelt, um sie einer Eignungsdiagnostik zugänglich zu machen (Schuler & Höft, 2007). Ebenso verhält es sich mit einer Führungskraft im Unter-

nehmen, die zahlreichen Funktionsanforderungen entsprechen und Handlungskompetenz für Führungsaufgaben aufweisen sollte. Deshalb wird Führungskompetenz in der Literatur auch als „eine vielschichtige Fähigkeit [beschrieben], die sich aus vielen einzelnen Qualifikationen zusammensetzt“ (Bornemann, 2012). So beschreiben auch die Autoren Holling und Liepmann „Führungskompetenzen ... [als] eine relativ breite Klasse von Kompetenzen ...“ (2007, S.376).



Abbildung 7. Die vier Dimensionen der Handlungskompetenz (eigene Darstellung in Anlehnung an Hülshoff, 2010).

Entsprechend der Anforderungen, die ein Unternehmen an die Führungskultur und seine Führungskräfte stellt, gestaltet sich das Kompetenzmodell der Führung. Es beschreibt die Wunschvorstellung einer erfolgreichen Führungskraft im Unternehmen. Jede der vorangegangenen Theorien und Modelle legt ihren Schwerpunkt auf unterschiedliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Eigenschaften und Verhaltensweisen einer erfolgreichen Führungskraft. Becker (2013) versucht durch die Betrachtung der Anforderungen, die an eine Führungskraft gestellt werden, die erforderlichen Kompetenzen zu beschreiben. Zusammenfassend kommt er dabei auf fünf Anforder-

rungsdimensionen an Führungskräfte, die mit entsprechenden Merkmalen einhergehen. Anforderungen an die Persönlichkeit einer Führungskraft sind demnach Urteilsvermögen, Kreativität, Engagement, Integrität, persönliche Ausstrahlung und Belastbarkeit. Des Weiteren besitzt die Führungskraft funktionale Befähigung in Form von aufgabenbezogenem Funktionswissen und -können, fächerübergreifenden Kenntnissen, Internationalität, Problemlösungsfähigkeit, Initiative und Entscheidungsfähigkeit. Anforderungen an die soziale Befähigung der Führungskraft sind Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit Identifikation zu schaffen und Konfliktbewältigung. Die emotionale Befähigung der Führungskraft beinhaltet Motivationsfähigkeit, Menschenkenntnis, Selbstregulierung und Empathie. Anforderungen an ihre Führungsbefähigung sind Führungsverantwortung, Führungsverhalten, Überzeugungskraft und Durchsetzungsvermögen (Becker, 2013).

Tabelle 4 *Anforderungen an Führungskräfte*

Anforderungsdimension	Kompetenzen
Persönlichkeitsmerkmale	Urteilsvermögen, Kreativität, Engagement, Integrität, persönliche Ausstrahlung und Belastbarkeit
Funktionale Befähigung	aufgabenbezogenem Funktionswissen und -können, fächerübergreifenden Kenntnissen, Internationalität, Problemlösungsfähigkeit, Initiative und Entscheidungsfähigkeit
Soziale Befähigung	Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit Identifikation zu schaffen und Konfliktbewältigung
Emotionale Befähigung	Motivationsfähigkeit, Menschenkenntnis, Selbstregulierung und Empathie
Führungsbefähigung	Führungsverantwortung, Führungsverhalten, Überzeugungskraft und Durchsetzungsvermögen.
Strategische Befähigung	ganzheitliches Denken und Handeln, Fähigkeit zur Vision und unternehmerisches Umgehen mit Chancen und Risiken

Anmerkungen. Anforderungen an Führungskräfte nach Becker (2013).

Als fünfte Anforderungsdimension nennt Becker (2013) die strategische Befähigung mit den Merkmalen ganzheitliches Denken und Handeln, Fähigkeit zur Vision und unternehmerisches Umgehen mit Chancen und Risiken. Tabelle 4 fasst die an den Anforderungen orientierten Kompetenzen von Führungskräften nochmals zusammen. In der Literatur wird kritisiert, dass in der Verwendung von Kompetenzmodellen zur Beschreibung von Führungskräften die moderne Version der Great Man-Theorie wiedergefunden werden kann (Hollenbeck et al, 2006). Daher sollte in der Auswahl von Führungskräften nicht mehr auf breit generalisierte Führungskompetenzen gesetzt, sondern individuelle Stärken und Schwächen der Mitarbeiter berücksichtigt werden, die dann wiederum mit den speziellen Anforderungen der Führungsposition verglichen werden müssen (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Das Kompetenzmodell kann der Identifikation notwendiger Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen effektiver Führung zur Unterstützung der strategischen Zieleerreichung dienen. Es wird deshalb auch als Mechanismus der Verbindung zwischen Personalentwicklung und Organisationsstrategie angesehen (Le Deist, Delamare, & Winterton, 2005).

Doch ist diese Fülle an Kompetenzanforderungen an Führungskräfte realistisch umsetzbar? Deshalb stellt sich hier die Frage danach, welche Fähigkeiten oder Eigenschaften eine Führungskraft tatsächlich erfolgreich machen.

1.6 Prädiktoren erfolgreicher Führungskräfte

Wie bereits in Abschnitt 1.4.1 beschrieben, nehmen gewisse Merkmale in systematischer Weise Einfluss auf den Führungserfolg. Dazu zählen unter anderem Intelligenz, ausgeprägte Leistungsmotivation sowie Gewissenhaftigkeit, Extraversion, positiv ausgeprägte Machtmotivation, emotionale Stabilität und internale Kontrollüberzeugung (Judge, Bono, Ilies & Gerhardt, 2002; LePine, Hollenbeck, Ilgen & Hedlund, 1997; Rheinberg, 2006). Auf zwei weitere Merkmale mit systematischem Einfluss auf Führungserfolg wird in den folgenden Abschnitten eingegangen: *Selbstwirksamkeitserwartung* und *Praktische Intelligenz*.

1.6.1 Selbstwirksamkeitserwartung

Aus der Motivationspsychologie ist bekannt, dass die Ausführung einer Handlung nicht allein durch die Fähigkeiten einer Person bestimmt wird, sondern, dass es für deren Umsetzung eine entscheidende Rolle spielt, inwiefern eine Person subjektiv davon überzeugt ist, diese Handlung auch erfolgreich ausführen zu können. Dies wird als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet (Bandura, 1977). Selbstwirksamkeitserwartung vermittelt demnach die Beziehung zwischen Wissen und Handeln, zwischen vorhandener Kompetenz und ihrer Performanz.

Das Modell der Selbstwirksamkeitserwartung hat seine Wurzeln in dem ursprünglichen *Erwartung-mal-Wert-Modell*, welches kontinuierlich weiterentwickelt wurde (hierzu beispielsweise Rheinberg, 2006). Dies besagt, dass sich Motivation aus dem Produkt der subjektiven Erwartung bestimmter Ergebnisse einer Handlung (Erfolgswahrscheinlichkeit) und der Attraktivität dieses Ergebnisses (Erfolgsanreiz) ergibt (Atkinson, 1957). Das heißt, je wichtiger einer Person ein bestimmtes Ergebnis ist und je überzeugter sie ist, durch eigene Anstrengung dieses Ergebnis zu erreichen, desto ausgeprägter ist ihre Motivation. Im erweiterten kognitiven Motivationsmodell (Bolles, 1972; Heckhausen, 1977; Heckhausen & Rheinberg, 1980) bezieht sich die Erwartung des Handlungsergebnisses auf die subjektive Überzeugung, durch eigenes Verhalten ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen (Rheinberg, 2006). Diese Erwartung beinhaltet zum einen die Überzeugung, dass ein bestimmtes Verhalten zum gewünschten Ergebnis führt (Ergebniserwartung) und zum anderen beinhaltet es die Überzeugung, dieses Verhalten überhaupt ausführen zu können, das heißt, selbst wirksam zu sein (Selbstwirksamkeitserwartung). Vergleiche hierzu Abbildung 8 und Abbildung 9.

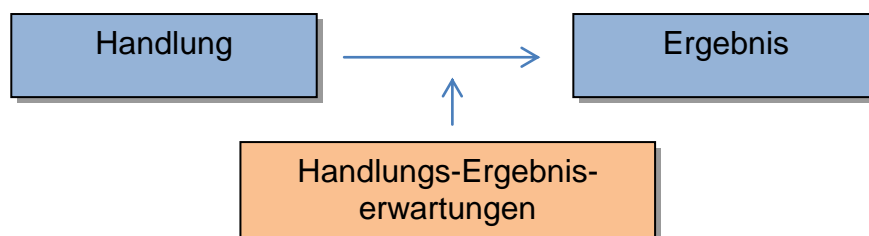


Abbildung 8. Auszug aus dem erweiterten kognitiven Motivationsmodell, nach Heckhausen und Rheinberg (1980).

Selbstwirksamkeit, auch Kompetenzüberzeugung genannt, ist die „Erwartung einer Person darüber, ob sie in einer Situation über das für die erfolgreiche Bewältigung der Situation notwendige Verhalten tatsächlich verfügt und in der Situation auch zeigen kann“ (Salewski, 2005, S. 436).

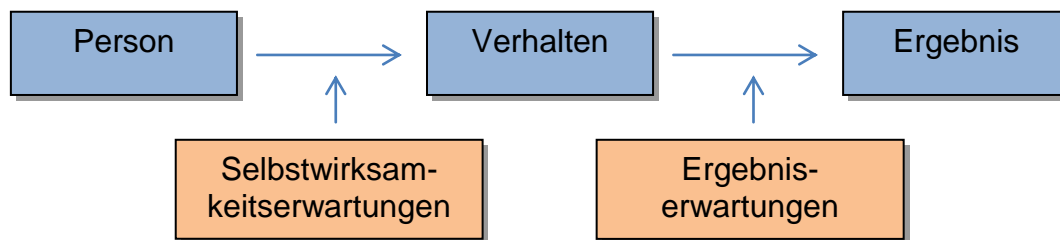


Abbildung 9. Modell der Selbstwirksamkeit, nach Bandura (1977).

Bandura (1977, 1982), dessen Namen in direktem Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung und der Sozial-kognitiven Theorie gesehen werden kann, beschäftigte sich ausführlich mit diesem Phänomen. Wood und Bandura (1989a) definieren Selbstwirksamkeitserwartung als Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten zum Abruf der Motivation, des Wissens und der erforderlichen Vorgehensweise, um situationsbedingte Anforderungen zu meistern. Die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeitserwartung wurde in unterschiedlichen Anwendungsbereichen und Anwendungskontexten untersucht. Sie wirkt über kognitive, motivationale, affektive und selektive Prozesse auf das Verhalten (Bandura, 1997). Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit sehen in schwierigen Anforderungen eine Herausforderung, während solche mit niedriger Selbstwirksamkeit diese eher als bedrohlich einstufen und Versagensängste entwickeln (Jerusalem, 2005). Dadurch setzen sich hoch Selbstwirksame anspruchsvollere Ziele, zeigen mehr Anstrengung und Ausdauer, nutzen bessere Strategien zur Zielerreichung und gehen mit Rückschlägen konstruktiver um als niedrig Selbstwirksame (Bandura, 1997; Jerusalem, 2005). Selbstwirksamkeitsüberzeugung nimmt darauf Einfluss, ob Individuen in einer sich selbst verstärkenden oder sich selbst schwächenden Weise denken, wie gut sie sich selbst motivieren und angesichts von Schwierigkeiten durchhalten. Sie nimmt Einfluss auf die

Qualität des Wohlergehens eines Individuums, ihre Anfälligkeit für Stress und Depressionen und auf wichtige Entscheidungen (Bandura & Locke, 2003). Des Weiteren geht sie mit einem stärkeren Optimismus, einer besseren Selbstregulation, einem höheren Selbstwertgefühl, besseren Leistungen und höherer Arbeitszufriedenheit einher (Luszczynska, Gutiérrez-Dona & Schwarzer, 2005).

Selbstwirksamkeitserwartungen sind jedoch nicht grundsätzlich situationsübergreifend und allgemeingültig, sondern es lässt sich hier zwischen drei zentralen Dimensionen unterscheiden, die es ermöglichen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Selbstwirksamkeitserwartungen zu beschreiben: Allgemeinheit, Schwierigkeitsgrad und Stärke (Bandura, 1997). Die Allgemeinheit oder Breite bezieht sich dabei auf die Bandbreite der Anforderungen, das heißt, ob es sich um ganz spezifische Erwartungen in einem eng umgrenzten Bereich handelt oder ob es mehrere Bereiche betrifft. Unterschieden wird die allgemeine von der spezifischen Selbstwirksamkeit. Die *allgemeine Selbstwirksamkeit* umfasst breite Lebensbereiche, woran eine optimistische Einstellung zur Bewältigung des Lebens deutlich wird (Jerusalem, 2005). *Situationsspezifische Selbstwirksamkeit* bezieht sich auf einen bestimmten Sachverhalt in einer bestimmten Situation, während *Bereichsspezifische Kompetenzüberzeugungen* nicht nur Situationen betreffen, sondern ganze Bereiche, wie beispielsweise schulische Selbstwirksamkeit oder berufliche Selbstwirksamkeit (Jerusalem, 2005). So kann ein Mensch in den verschiedenen Lebensbereichen durchaus eine unterschiedlich hohe Selbstwirksamkeitserwartung besitzen. Eine weitere Differenzierung ist über den Schwierigkeitsgrad bzw. das Niveau der Aufgabe möglich. Dabei ist entscheidend, ob es sich für eine Person in Relation zu ihren Fähigkeiten um eine einfache oder um eine schwierige Anforderungssituation handelt. So verändert sich die Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit der Schwierigkeitseinschätzung. Die Dimension Stärke beschreibt die Standhaftigkeit der Überzeugung (Überzeugungsstärke), das heißt, wie stark eine Person subjektiv davon überzeugt ist, eine Handlung in einer bestimmten Anforderungssituation erfolgreich ausführen zu können oder nicht. Eine geringe Überzeugungsstärke, durch eigenes Können eine Situation erfolgreich meistern zu können, in Kombination mit Misserfolgen, führt zu einem Abbau der Selbstwirksamkeitserwartungen. Eine niedrige Überzeugungsstärke in Kombination mit Erfolgen führt hingegen zu einem Aufbau der Selbstwirksamkeitserwartungen. Je stärker die Überzeugung einer Person, desto größer ist

ihre Sicherheit durch eigenes Können eine Situation erfolgreich meistern zu können und desto größer ist ihre Anstrengung dies auch zu erreichen (Bandura, 1997).

Neben der bisher beschriebenen individuellen, gibt es auch die kollektive Selbstwirksamkeit. Die kollektive Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung einer Gruppe, beispielsweise einer Fußballmannschaft, gemeinsam eine schwierige Aufgabe lösen zu können (Bandura, 1997).

Veränderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Der Erwerb und so auch die Veränderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verlaufen über vier mögliche Lernprozesse: eigene Erfahrungen (direkt), stellvertretende Erfahrungen (indirekt), soziale und sprachliche Überzeugungen (symbolische Erfahrung) sowie physiologische und emotionale Zustände (Bandura, 1977, 1986, 1997).

Den stärksten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit nehmen eigene Erfahrungen. Erfolge, die auf eigene Anstrengung und Fähigkeit zurückgeführt werden, stärken die Selbstwirksamkeit. Misserfolgserlebnisse verringern die Selbstwirksamkeit. Stellvertretende Erfahrungen finden statt, wenn eine Person eine andere Person bei der Bewältigung von Anforderungen beobachtet (Bandura, 1997). Meistert eine Modellperson erfolgreich Anforderungen, dann kann sich die Selbstwirksamkeit des Beobachters erhöhen. Voraussetzung ist, dass Beobachter und erfolgreiches Verhaltensmodell Ähnlichkeiten in Alter, Geschlecht, Kultur oder auch Bildung, Studienfach etc. aufweisen. Über soziale Vergleichsprozesse werden auf diese Art Einsichten in eigene Fähigkeiten erleichtert und der Beobachter schreibt sich selbst ähnliche Bewältigungskompetenzen zu (Bandura, 1997). Durch die sprachliche Überzeugung anderer Personen kann sich die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten verändern (Bandura, 1997). Hilfreich ist, wenn eine Person einer anderen Mut zuspricht, seine Überzeugung in Bezug auf das Können des anderen ausdrückt und eine Rückmeldung zu Ursachen von Erfolgen oder Misserfolgen, wie beispielsweise fehlende Anstrengung, gibt. Physiologische und emotionale Zustände (emotionale Erregung, schneller Herzschlag, Schwitzen) werden durch die Person versucht zu deuten und eine Ursache hierfür zu finden. Werden diese Zustände bei der Bewälti-

gung von Anforderungen wahrgenommen, so kann dies eine bedrohliche oder herausfordernde Wirkung auf die Person haben. Da aber das Erregungsniveau bei zunehmender Beherrschung von Anforderungen abnimmt, können sich wahrgenommene physiologische und emotionale Zustände negativ auf die Selbstwirksamkeit auswirken, da sie der Person ein Signal der fehlenden Kompetenz vermitteln.

Durch den ausgeprägten Einfluss der Selbstwirksamkeit auf das Verhalten von Menschen, setzen auch kognitive Therapien auf die Veränderbarkeit der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Sie versuchen durch die Veränderung, wie eine Person über wichtige Lebensereignisse denkt und diese wahrnimmt, die Gefühle und Verhaltensweisen der Person zu ändern (Kriz, 2007). Dafür wird die Sensibilität für automatisch ablaufende Gedanken und deren Bewertung erhöht und versucht, die Bewertungen und die darin enthaltenen Annahmen über sich selbst und sein Umfeld differenziert wahrzunehmen und auf dessen Plausibilität zu überprüfen (Beck, 1970). Kognitive Verhaltenstherapien versuchen bei den Personen die Erwartung aufzubauen, selbst etwas bewirken zu können, das heißt, die Selbstwirksamkeit zu fördern. So verändern diese Therapien die Art und Weise wie Personen über ihre Fähigkeiten denken (Zimbardo & Gerrig, 2004). Auch außerhalb des therapeutischen Kontexts wird eine Veränderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in kommerziellen Selbstwirksamkeitstrainings angeboten. Geworben wird beispielsweise mit dem Vier-Schritt-Training (Vonhoff, 2012) oder Begriffen wie der positiven Selbstwirksamkeit im Sinne der drei Motivierungssätze: Ich kann! Ich will! Es geht! (Volgger, 2013). Zugrunde liegen diesen Trainings meist die vier, von Bandura (1977) beschriebenen, Lernstrategien: eigene Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, soziale und sprachliche Überzeugungen sowie physiologische und emotionale Zustände. In Seminaren dienen unter anderem Fallbeispiele und Rollenspiele für direkte und stellvertretende Erfahrungen (Schmitz, 1998, 2007, o. J.). Darüber hinaus werden die Trainings mit weiteren Themen angereichert. Nach Volgger (2013) ist das Ziel des Selbstwirksamkeitstrainings eine Veränderung der eigenen Überzeugungen, um das Selbstvertrauen zu steigern. Dies solle erreicht werden durch die Förderung des positiven, realistischen Denkens und das Einüben realistischer Interpretationen. Unter anderem beschreibt er auch in seinem Buch über das Training der Selbstwirksamkeit den Einfluss veränderter Körperhaltung und Selbsthypnose (Volgger, 2013). Nach Smolka (2016) gehören zu den Inhalten eines

Selbstwirksamkeitstrainings die Bewusstmachung von Einstellungen, die Beschäftigung mit Zufriedenheit und Lebensfreude, die Idee des Inneren Teams nach Schulz von Thun (Schulz von Thun & Kumbier, 2009) und der Glaubenssätze (Antreiber und Erlauber), der Einfluss der Sprache auf die Wahrnehmung, das Stressmodell nach Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984), Entspannungsübungen, die Identifikation von Ressourcen und Techniken des Zeitmanagements wie das Eisenhower-Prinzip. Dies macht deutlich, dass es das Ziel dieser Trainings ist, Querverbindungen zu den unterschiedlichen Lebensbereichen herzustellen, wodurch die immense Auswirkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nochmals betont wird.

Selbstwirksamkeit und Führung

Bandura übertrug recht schnell die Erkenntnisse zur Selbstwirksamkeit auf den Unternehmensbereich und untersuchte die Zusammenhänge von Selbstwirksamkeitserwartung und organisationalem Handeln (Wood & Bandura, 1989b). Ganz allgemein wird hier von der beruflichen Selbstwirksamkeit gesprochen. Sie ist eine bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung, die sich auf den beruflichen Kontext konzentriert und ein breites Konzept darstellt, das je nach Profession variiert (Schyns & Collani, 2002). Die berufliche Selbstwirksamkeit ist eine wichtige Ressource für Unternehmen, was sich an dem engen positiven Zusammenhang zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und Leistung zeigt (Schyns & Sanders, 2005; Chen, Gully, & Eden, 2001; Judge & Bono, 2001). Für Unternehmen ist vor allem die Selbstwirksamkeit im Führungskontext von Interesse, die so genannte Führungswirksamkeitserwartung. Führungswirksamkeit ist eine spezifische Form der Selbstwirksamkeit hinsichtlich des Vertrauens in die eigenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit Führung stehen (Hannah, Avolio, Luthans & Harms, 2008).

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, nimmt die Selbstwirksamkeitserwartung Einfluss auf unser Handeln, unsere Zielsetzung sowie unsere Motivation und geht mit besserer Selbstregulation und besseren Leistungen einher. So ist nach Bandura (1997) die Selbstwirksamkeitserwartung der am weitesten verbreitete Mechanismus der Handlungsfähigkeit und damit auch von zentraler Bedeutung für Führung. Stajkovic und Luthans (1998) fanden in ihrer Meta-Analyse einen Zu-

sammenhang zwischen Führungswirksamkeit und arbeitsbezogener Leistung und konnten relevante Arbeitsergebnisse über die Führungswirksamkeitserwartung vorhersagen. Führungswirksamkeitserwartung ist unmittelbar förderlich für effektives Führungengagement, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Herausforderungen, die wiederum charakterisierend für komplexe organisatorische Kontexte sind (Hannah & Luthans, 2008). In einer anderen Untersuchung konnte über die Höhe der Führungswirksamkeit die Ebene der Führungsziele vorhergesagt werden sowie die Wahl der Aufgabenstrategien der Teams (Kane, Zaccaro, Tremble & Masuda, 2002). Den Ergebnissen zufolge geht eine hohe Führungswirksamkeit mit einer erhöhten kollektiven Effektivität und Wirksamkeit des Teams einher. Führungswirksamkeitsüberzeugung bewirke auch eine positive Führer-Geführten-Beziehung (Taggar & Seijts, 2003). Ebenso unterstützt Bogner (2007) in ihrer *Meta-Analyse zur Wirksamkeit von Führungskräfte Trainings* den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Führungskarriere. Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich schließen, dass die Führungswirksamkeitserwartung eine nicht zu unterschätzende Komponente in der Führungseffektivität zu sein scheint.

Selbstwirksamkeit und Geschlecht

Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Geschlecht wurde in unterschiedlichen Bereichen untersucht. Im Folgenden werden einige Ergebnisse zur unternehmerischen Selbstwirksamkeit sowie zur Selbstwirksamkeit hinsichtlich Karriereentwicklungen, zur beruflichen Selbstwirksamkeit und hier insbesondere im Bereich Führung, zur Selbstwirksamkeit hinsichtlich Trainingserfolg, den intellektuellen Fähigkeiten und zur akademischen Selbstwirksamkeit vorgestellt.

Ob Männer gegenüber Frauen eine höhere Selbstwirksamkeit hinsichtlich Karriere und Unternehmertum aufweisen, ist widersprüchlich. Es gibt Studienergebnisse, die dies unterstützen und solche, die das Gegenteil aussagen. Vielmehr konnte nachgewiesen werden, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und den Wünschen nach eigenem Unternehmertum gibt und dass Personen mit maskuliner Rollenorientierung ein höheres Engagement zur Umsetzung zeigen (Flaherty & Dusek, 1980; Matsui & Onglatco, 1991; Scherer, Brodzinski & Wiebe, 1990; Segal, Borgia & Schoenfield, 2005). Neuere Ergebnisse, die ebenfalls

einen Geschlechterunterschied zwischen dem Zusammenhang von Unternehmertum und Selbstwirksamkeit feststellen konnten, geben einen möglichen Erklärungsansatz für diesen Unterschied (Dempsey & Jennings, 2014). Die Ergebnisse zeigen, dass die deutlich niedrigere Selbstwirksamkeitserwartung der jungen Frauen in der Stichprobe auf deren geringere vorunternehmerische Erfahrung zurückgeht sowie auf deren höhere Wahrscheinlichkeit Misserfolgsrückmeldungen aufgrund ihrer aktuellen Leistung zu erhalten.

In einer Untersuchung zu Einflüssen von Trainingserfolgen zeigte sich, dass Frauen nicht im Allgemeinen eine niedrigere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen, sondern, dass ein Alters-Geschlechts-Effekt vorliegt (Bausch, Michel & Sonntag, 2014). Ältere Frauen starteten mit niedriger Selbstwirksamkeit in das untersuchte Training, entwickelten sich jedoch positiver als Männer in derselben Zeit. Erfolgserlebnisse und positive Leistungsrückmeldungen zeigten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der älteren Frauen. Umgekehrt starteten ältere Männer mit einer hohen Selbstwirksamkeit in das Training, die sich allerdings verschlechterte, als tatsächliche Leistungen im Training sichtbar wurden. Diesen Geschlechterunterschied in der Selbstwirksamkeit erklären die Autoren dadurch, dass jüngere Generationen im Allgemeinen eine ähnlichere Bildung genossen, als ältere Generationen. Die Ergebnisse von Bausch, Michel und Sonntag (2014) bestätigen andere Studienergebnisse, die darauf hinweisen, dass Männer dazu tendieren sich zu überschätzen, während Frauen dazu tendieren sich zu unterschätzen (Sieverding & Koch, 2009).

In einer Untersuchung zur Wirkung von Feedback und transformationaler Führung auf die berufliche Selbstwirksamkeit wurde deutlich, dass weibliche Führungskräfte ihre berufliche Selbstwirksamkeit weniger durch effiziente Führung steigern als männliche Führungskräfte (Schyns, Elverfeldt & Felfe, 2008). Es gibt einen mäßigen Einfluss des Geschlechts auf die Beziehung zwischen individueller Ansprache der Mitarbeitenden (eine Form des transformationalen Führungsverhaltens) und beruflicher Selbstwirksamkeit und keinen Einfluss auf die Beziehung zwischen Feedback und beruflicher Selbstwirksamkeit.

In einer indischen Studie hatten Frauen wie Männer eine hohe Selbstwirksamkeit bei hohen intellektuellen Fähigkeiten und eine niedrigere Selbstwirksamkeit bei niedrigeren intellektuellen Fähigkeiten (Kumar & Lal, 2006). Es ergaben sich also

bezüglich der Intelligenz und Selbstwirksamkeitserwartung keine signifikanten Geschlechtsunterschiede. In beiden Gruppen wiesen die Frauen allerdings eine tendenziell höhere Selbstwirksamkeit auf als die Männer und schnitten tendenziell besser in den Aufgaben der intellektuellen Fähigkeiten ab. Dies begründen die Autoren durch die indische Stichprobe, bei der Frauen und Männer unterschiedliche Lebenswelten haben.

Die Meta-Analyse von Huang (2013) beschäftigt sich mit den Geschlechtsunterschieden in der akademischen Selbstwirksamkeit. Frauen weisen demnach ein höheres akademisches Selbstkonzept in den Bereichen Sprachen und Kunst, Männer hingegen in den Bereichen Mathematik, Computer und Sozialwissenschaften auf. Diese Unterschiede sind vor allem bei den über 23-Jährigen sichtbar, während der Unterschied in der mathematischen Selbstwirksamkeit durch die Gruppe der Anfang 20-Jährigen entsteht.

Eine andere Studie untersuchte die Leistung und Selbstwirksamkeitserwartung in Mathematik und Sprachliteratur bei Kindern mit und ohne Schwierigkeiten bezüglich Rechnen und Lesen (Jungert & Andersson, 2013). Dabei zeigte sich, dass Kinder beider Geschlechter mit Lese- und Rechenschwierigkeiten durchweg niedrige Selbstwirksamkeit aufwiesen. Dies erklären die Autoren durch deren mit Misserfolg geprägte Lernerfahrungen.

Diese dargestellten beispielhaften Studienergebnisse machen den prägenden Einfluss von Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen auf die jeweilige bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung deutlich. Zudem wird ersichtlich, dass je nach kulturell geprägter Rollenorientierung und den damit in Verbindung stehenden Lern- und Lebenserfahrungen durchaus Geschlechtsunterschiede in verschiedenen bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen bestehen. Zusammenfassend lässt sich eine Tendenz ausmachen, dass diese Unterschiede zwar anhand des Geschlechts deutlich werden, aber nicht das Geschlecht für diese Unterschiede entscheidend ist, sondern die durch das Geschlecht geprägte Lebenswelt mit ihren spezifischen Lebenserfahrungen die Selbstwirksamkeit formen.

Abgrenzung zu anderen Konstrukten, die im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeit stehen

Von der Entwicklung eines Ziels und der Bildung einer Handlungsabsicht bis hin zur Ausführung eines bestimmten Verhaltens zur Erreichung des gewünschten Ergebnisses spielen Einstellungen, Erwartungen und viele motivationale und volitionale Prozesse eine Rolle. Wie bereits ausgeführt, nimmt die Selbstwirksamkeit Einfluss auf die Umsetzung von Verhalten. Doch nicht nur die Selbstwirksamkeit bestimmt die Umsetzung. Im Folgenden wird auf Optimismus und seinen Einfluss auf Selbstwirksamkeit eingegangen, sowie Selbstregulation und Selbstkontrolle im Rahmen der Handlungsregulation erläutert, der Beitrag von Kontrollüberzeugungen und Kausalattributionen beleuchtet und schließlich das Thema Selbstmanagement und Selbstführung betrachtet.

Optimismus

Optimismus kann als Haltung, Einstellung oder Lebensauffassung bezeichnet werden, bei der Zuversicht und eine positive Erwartung angesichts einer Sache, der Zukunft oder zukünftigen Entwicklungen im Vordergrund steht. Optimismus kann demnach als situationsspezifische Erwartung oder als Persönlichkeitseigenschaft, also als generalisierte, globale und zeitlich stabile zuversichtliche Ergebniserwartung verstanden werden (Renner & Weber, 2005). Optimismus kommt bei der menschlichen Urteilsbildung, das heißt auch bei motivational verzerrten Urteilsstrategien zum Tragen. Beispielsweise versuchen Menschen durch optimistische Einschätzungen von Merkmalen der eigenen Person (Intelligenz, Attraktivität etc.) ihren Selbstwert zu erhalten und zu schützen (Alicke, Klotz, Breitenbecher, Yurak & Vredenburg, 1995; Kruger, 1999). Solche *Positiven Illusionen* (Taylor & Brown, 1988) können als psychisches Wohlbefinden oder auch als dysfunktionale Verzerrungen bezeichnet werden (Robins & Beer, 2001; Taylor, Lerner, Sherman, Sage & McDowell, 2003). Der *Dispositionale Optimismus* (Optimismus als Persönlichkeitseigenschaft) wird von Carver und Scheier (1998) als Teil des Selbstregulationsmodells beschrieben. So verstärken Optimisten bei auftretenden Schwierigkeiten ihren Einsatz um ein Ziel zu erreichen und erkennen schneller, wenn ein Ziel unerreichbar ist (Scheier & Carver, 2003). Zudem nutzen sie den optimistischen Attributionsstil (Se-

ligman, 1991). Hier werden Erfolge der eigenen Person zugeordnet (internal) und es wird davon ausgegangen, dass diese Merkmale beim nächsten Mal wieder zum Erfolg führen (stabil) und auch in anderen Situationen wirksam sind (global). Die Ursachen für Misserfolge werden umgekehrt und damit eher external, variabel und spezifisch zugeordnet.

Die optimistische Einstellung gegenüber zukünftigen Entwicklungen begünstigt die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. Diese beinhaltet eine optimistische Einschätzung der generellen Kompetenzen zur Lebensbewältigung (Jerusalem, 2005). Bisherige Erfolgserfahrungen werden sich selbst und den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben und erzeugen eine generalisierte positive Erwartung an zukünftige Ereignisse. Diese optimistische Überschätzung der eigenen Kompetenzen fördert anpassungsfähiges Verhalten und wird auch als *Funktionaler Optimismus* bezeichnet (Schwarzer, 1994).

Insgesamt zeichnen sich Optimisten durch positives Befinden, einer hohen Ausdauer bei der Verfolgung von Zielen, hoher Leistung, einem adaptiven Bewältigungsverhalten und einem guten sozialen Netz aus (Scheier & Carver, 2003). Pessimisten hingegen sind in Vorteil bei der Fokussierung der Aufmerksamkeit bei Gefahr oder Verlust und der entsprechenden Bewältigung. (Follette & Jacobson, 1987).

Selbstregulation und Selbstkontrolle

Die Konstrukte Selbstregulation und Selbstkontrolle lassen sich den Willensprozessen bei der Umsetzung von Handlungen zuordnen und dienen damit der willentlichen Selbststeuerung (Baumann & Kuhl, 2005). Selbstregulation unterstützt dabei selbstkongruente Ziele zu entwickeln und selbstbestimmt, das heißt, in Übereinstimmung mit den eigenen Bedürfnissen und Überzeugungen, zu handeln und diese Ziele umzusetzen. Dazu gehören eine gute Selbstwahrnehmung, Selbstbestimmung, Selbstmotivierung, Selbstberuhigung, Entscheidungsfähigkeit und zielbezogene Aufmerksamkeit. Selbstwahrnehmung bezieht sich dabei auf einen guten Zugang zu sich selbst, zu den eigenen Wünschen und Bedürfnissen (Baumann & Kuhl, 2005). Selbstbestimmung beschäftigt sich mit den folgenden Fragen: Stehe ich zu den Zielen, die ich verfolge? Entsprechen diese Ziele meinen Bedürfnissen?

Erlebe ich das, was ich tue, als kongruent mit meinen Absichten? (Kuhl, 2001). Selbstmotivierung beschreibt hingegen die Kompetenz, wie gut es einer Person gelingt, auch unangenehmen Dingen bei schwierigen oder langfristigen Zielen etwas Positives abzugewinnen (Kuhl, 2001). Selbstberuhigung bedeutet gelassen zu werden, wenn eine Situation dies erfordert (Kuhl, 2001). Bei der selbstregulatorischen Kompetenz Entscheidungen zu treffen, werden diese zügig gefällt, begleitet „mit dem Gefühl, das Richtige zu tun“ (Baumann & Kuhl, 2005, S. 367). Zielbezogene Aufmerksamkeit berücksichtigt Prozesse bei der Bildung von Zielen unter Berücksichtigung verschiedener Rahmenbedingungen wie eigene Bedürfnisse oder die Bedürfnisse anderer, gesellschaftliche Werte und Möglichkeiten der Umsetzung (Baumann & Kuhl, 2005). Nach Sellin, Schütz, Kruglanski und Higgins (2003) lässt sich Selbstregulation als ein Zusammenspiel zwischen dem Abwägen und auf ein Ziel hinbewegen beschreiben. Beim Abwägen werden Diskrepanzen zwischen aktuellem und Zielzustand identifiziert und bewertet, während die Bewegung auf ein Ziel mit Aktivitäten erreicht wird. Beides zusammen führe zu effektiver Selbstregulation. Die meisten selbstregulatorischen Prozesse geschehen unbewusst, sind jedoch spürbar durch Gefühle von Selbstbestimmung, positivem Selbstwert und Selbstwirksamkeit (Baumann & Kuhl, 2005). Bandura (1997) sieht in der Selbstwirksamkeit den *Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation*. Selbstwirksamkeit fördert für die Erreichung von Zielen die Selbstregulation hinsichtlich Motivation und Verhalten (Jerusalem, 2005).

Selbstkontrolle unterstützt die Verfolgung und Umsetzung von Zielen, indem sie konkurrierende Bedürfnisse und Wünsche gegen die Umsetzungsabsicht abschirmt. So werden Ziele weiter verfolgt auch wenn Schwierigkeiten oder Ablenkungen auftauchen. Dafür werden unter anderem Planungsfähigkeit, Zielvergegenwärtigung, Misserfolgsbewältigung, Selbstdisziplin, Selbstmotivierung, Impulskontrolle und bewusste zielbezogene Aufmerksamkeit als Steuerungsformen genutzt. Nach Kuhl (2001) ist es entscheidend, wie gut es einer Person gelingt, strukturiert an schwierige oder unangenehme Aufgaben heranzugehen und diese anzupacken, ohne sich selbst zu sehr unter Druck zu setzen. Er nennt dies auch die Strategien willentlicher Handlungskontrolle und unterscheidet Personen, denen diese Handlungskontrolle besonders gut gelingt (handlungsorientierte Personen), von lageorientierten Perso-

nen, die häufig beabsichtigte Handlungen nicht erfolgreich durchführen (Kuhl, 1987).

Kontrollüberzeugungen und Kausalattributionen

Menschen unterscheiden sich in ihrer Überzeugung, durch eigenes Zutun die Ereignisse ihres Lebens beeinflussen zu können. Der Ort der Kontrolle über das Leben kann somit durch die Person selbst (internal), von anderen Personen (external) oder durch den Zufall bestimmt werden (external) (Rotter, 1966, 1972). Kontrollüberzeugungen können nicht mehr, wie in seinen Ursprüngen als generalisierte Erwartung bezeichnet werden, sondern weisen Bereichsspezifitäten auf, das heißt, die Art der Kontrolle kann sich je nach Lebensbereich unterscheiden (Salewski, 2005). Der häufig erlebte Zusammenhang zwischen einem Verhalten und dessen Folgen entwickelt diese Kontrollüberzeugungen. Sind diese Zusammenhänge übereinstimmend führt dies zu höherer Internalität. Sind diese nicht übereinstimmend mündet es in höherer Externalität und der Überzeugung nicht die Kontrolle über die Folgen, das heißt die Lebensereignisse zu haben. Menschen mit höherer Überzeugung der eigenen Kontrolle weisen eine positivere Stimmung auf, können sich besser anpassen und erbringen höhere Leistung (Salewski, 2005).

Die Zuschreibung zu internal oder external wird in den Attributionstheorien ebenfalls aufgegriffen. Diese Theorien untersuchen wie Menschen bei der Ursachenzuschreibung (Kausalattribution) von Ereignissen vorgehen (Weiner, 1985). Dabei wird eine Unterscheidung der Ursachen dahingehend vorgenommen, ob sie innerhalb (internal) oder außerhalb der Person liegen (external), ob die Ursache stabil oder variabel ist, ob sie kontrollierbar oder unkontrollierbar ist und ob sie in allen Lebensbereichen vorkommt (global) oder nur in dieser Situation (spezifisch) (Heider, 1958; Meyer & Försterling, 1993). Während Kausalattributionen den Blick auf vergangene Ereignisse werfen, beziehen sich Kontrollüberzeugungen auf zukünftige Ereignisse. Doch Ursachenerklärungen vergangener Ereignisse wirken sich auf die Erwartung der Beeinflussbarkeit zukünftiger Ereignisse aus, wodurch der Zusammenhang zwischen Kausalattributionen und Kontrollüberzeugungen ersichtlich wird (Salewski, 2005). Aus fehlender Kontrollwahrnehmung und dem Gefühl des Ausgeliefertseins

entsteht die *Gelernte Hilflosigkeit* (Seligman, 1979). Diese Menschen ordnen meist ihre Erfolge äußeren Umständen, spezifischen Situationen und variablen Ursachen zu. Misserfolge hingegen werden meist internal, global und stabil erklärt. Kontrollüberzeugungen und Kausalattributionen nehmen demnach gemeinsam mit Selbstwirksamkeitserwartung Einfluss auf die Ausführung einer Handlung.

Selbstmanagement und Selbstführung

Selbstmanagement oder Selbstführung sind Begriffe, die häufig in der Managementliteratur verwendet werden, beinhalten aber die Fähigkeiten und Prozesse aus der Selbststeuerung und Selbstregulation (vgl. Abschnitt Selbstregulation und Selbstkontrolle). Im weiteren Sinne umfasst Selbstmanagement Themen von der Selbstkenntnis, Selbstreflexion und Zielformulierung bis hin zur Planung, Organisation und dem Zeitmanagement (Bischof, Bischof & Müller, 2014). Die Selbstführungskompetenz wird beschrieben als die „Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten, sich selbst zu führen. Sie besteht aus Wissen über die Funktionsweise und die Beeinflussbarkeit eigener psychischer Prozesse, Mechanismen und Potenziale sowie Erfahrungswissen über den Erfolg einer intuitiven oder bewussten Kontrolle und Steuerung psychischer Prozesse zu individuell wünschenswerten Zwecken“ (Müller, 2004, S. 40). Selbstführung lässt sich nach Müller (2004) in mehrere Dimensionen unterteilen. Zur *Verhaltensbezogenen Selbstführung* zählen neben einer Verbesserung der Verhaltensorganisation (unter anderem Gestaltung des eigenen Umfelds), auch die Identifikation von verhaltensauslösenden Situationsmerkmalen und das Zeitmanagement. Bei der *Emotionalen Selbstführung* werden Situationen zur Beeinflussung der Emotionen aktiv gestaltet oder Situationen aufgesucht, die positive Emotionen auslösen oder es wird eine Veränderung der Situationsbewertung vorgenommen. Die *Kognitive Selbstführung* umfasst gleich eine ganze Reihe von Prozessen. Zum einen setzt sie auf Wissen, das sich handlungswirksam einsetzen lässt und auf Chancen-Denken beim Erwerb von Handlungswissen. Hierbei werden beispielsweise Probleme als Herausforderungen und mögliche Handlungsfolgen differenziert betrachtet. Darüber hinaus zeichnet sich das Chancen-Denken durch eine optimistische Grundhaltung und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aus. Hier lässt sich auch eine Verbindung zu Selbstwirksamkeitserwartung, die Überzeugung,

aus eigener Kompetenz und Leistung das gewünschte Ziel zu erreichen, ziehen. Ebenfalls der kognitiven Selbstführung zuordnen lässt sich das Prinzip der inneren Transparenz, das Bewusstmachen von handlungsleitenden Bedürfnissen und Motiven, Kompetenzen, Fähigkeiten, Potenzialen und Ressourcen. Voraussetzung hierfür sind Selbstbeobachtung und Selbstaufmerksamkeit. Zur kognitiven und motivationalen Selbstführung gehört auch die Selbstmotivierung durch Übereinstimmung von Zielen mit Bedürfnissen, Ansprüchen und Wunschvorstellungen sowie das Setzen eigener herausfordernder und realistischer Ziele. Auch die Willensfokussierung (Vorsatzbildung, Vermeidung von Ablenkung, Zielfokussierung) und metakognitive Selbststeuerungsprozesse wie dem konstruktiven Selbstdialog, visueller Vergegenwärtigung oder mentales Probehandeln tragen zur kognitiven Selbstführung bei.

In dieser Übersicht wird ersichtlich, dass unter Selbstmanagement- oder Selbstführungskompetenz zahlreiche psychologische Konstrukte subsumiert sind, die sich alle mit der Thematik beschäftigen, wie eine Person eine Zielvorstellung entwickelt und das Verhalten bis zur vollständigen Umsetzung des Gewünschten danach ausrichtet.

1.6.2 Praktische Intelligenz und implizites Handlungswissen

Viele Forscher hatten in der Vergangenheit den Versuch unternommen, die Intelligenz in eine Struktur zu bringen, beschreib- und messbar zu machen. Eine erste Differenzierung hatte Raymond B. Cattell (1963) vorgenommen, indem er zwischen fluider und kristalliner Intelligenz unterschied. Die fluide Intelligenz wird dabei zum Wissenserwerb genutzt und stellt die geistige Beweglichkeit dar. Aus erworbenem Wissen und Lernerfahrungen entsteht die kristalline Intelligenz. Eine weitere Unterscheidung ist die Trennung von Theorien und Modellen, die einerseits von einer allgemeinen geistigen Leistungsfähigkeit (*Generalfaktor*, Spearman, 1904) und andererseits von multiplen Teilfähigkeiten oder bereichsspezifischen Fähigkeiten ausgehen (beispielsweise Gardner, 1993; Guilford, 1967; Thurstone & Thurstone, 1941). Eine annähernde Zusammenführung dieser Sichtweisen hat Carroll (1993) vorgenommen. Hier wird von einer allgemeinen Leistungsfähigkeit ausgegangen, die allerdings in Teilfähigkeiten untergliedert ist. Auch das Berliner Intelligenz-Struktur-Modell von Jäger (1984) geht von einem Generalfaktor der allgemeinen

Intelligenz aus, der sich in Teilfähigkeiten messen lässt. Zu den Teilfähigkeiten gehören inhaltliche Fähigkeiten wie verbales, numerisches und bildhaftes Denken und operative Fähigkeiten wie beispielsweise Bearbeitungsgeschwindigkeit, Gedächtnis und Einfallsreichtum. Zweifel an der rein kognitiven Intelligenz brachte die Überzeugung von Goleman (1995), dass nur 20% des Erfolgs eines Menschen durch seinen IQ erklärt werden könne. Bereits in den Arbeiten zum komplexen Problemlösen (Dörner, Kreuzig, Reither & Stäudel, 1983; Funke, 1983) und auch in den Erweiterungen der Intelligenzmodelle um Fähigkeitsbereiche wie beispielsweise der Emotionalen Intelligenz (Salovey & Mayer, 1990), wird eine Abkehr von der rein kognitiven Intelligenz deutlich (Neubauer, 2005). So identifizierte Gardner (1983, 1999) zahlreiche Intelligenzen, die einen ganzen Bereich menschlicher Erfahrung abdecken, wie beispielsweise die musikalische oder die interpersonale Intelligenz. Das Intelligenzverständnis erweiterte sich. Sternberg beschäftigte sich mit der *Erfolgsintelligenz*, das heißt mit den Fähigkeiten, Kompetenzen und der Expertise, um Herausforderungen des Alltags erfolgreich zu bewältigen (Sternberg, 1985, 1988, Sternberg & Grigorenko, 2003). Hierzu entwickelte Sternberg seine triarchische Intelligenztheorie mit der analytischen, der kreativen und der praktischen Intelligenz, die jeweils unterschiedliche Wege zu effizienter Leistung beschreiben. Die analytische Intelligenz ist vor allem bei der Prüfung der Umsetzbarkeit von Ideen beteiligt. Zu ihr gehören das Erlernen, die Auswahl und die Anwendung neuer Fakten, deklarativer und prozeduraler Regeln sowie Strategien und Techniken des Problemlösens. Die kreative Intelligenz kann neue Problemaspekte mit Erfahrungswissen abgleichen und Ideen zur Problemlösung entwickeln. Die praktische Intelligenz beinhaltet nun Fähigkeiten und das Wissen, das notwendig ist, um den Alltag erfolgreich zu meistern. Sie kommt zum Einsatz wenn es um die alltägliche Problembewältigung geht und wird durch Erfahrungen erworben. Praktische Intelligenz beinhaltet sowohl deklaratives Alltagswissen über die dort betreffenden Dinge, Ereignisse, Personen und Handlungen als auch prozedurales Handlungswissen, das heißt abgespeicherte Prozesse und automatisierte Abläufe von Handlungen. Prozedurales Wissen umfasst das Wissen darüber, wie etwas in einer bestimmten Situation zu tun ist (Schnotz, 1994). Dieses Wissen ist implizit (*Tacit Knowledge*), das heißt häufig nicht bewusst oder nur schwer beschreibbar (Anderson, 1983). In einer Studie konnte nachgewiesen werden, dass praktische Intelligenz zum Beispiel

für unternehmerisches Handeln besonders wichtig ist und durch praktische Erfahrungen und aktives Experimentieren gesteigert werden konnte (Baum, Bird & Singh, 2011). Praktische Intelligenz zusammen mit Kreativität nennt Sternberg (2003) die Erfolgsintelligenz. Doch an den Konstrukten der praktischen Intelligenz und des Tacit Knowledge (implizites Wissen) wurde kritisiert, dass sie überflüssig und bereits durch andere Theorien, wie beispielsweise durch das Konstrukt des Arbeitswissens (Job Knowledge) erklärt werden (Schmidt & Hunter, 1993). Auch der Vergleich mit Intelligenz wurde kritisiert, da es sich nach Schmidt und Hunter (1993) dabei um Wissen handle und viel Wissen implizit, das heißt unausgesprochen sei. So handle es sich einfach um implizites Wissen über Arbeit. Doch auch Motowidlo, Dunnette und Carter (1990) greifen den Gedanken des prozeduralen Wissens auf und nutzen ihn für die Entwicklung einfacher textbasierter Simulationen in der Eignungsdiagnostik. Abschnitt 1.9.5 geht ausführlich auf diese Thematik ein.

Mit den vorangegangenen Abschnitten wurde anhand der Themen Selbstwirksamkeitserwartung im Führungskontext sowie praktische Intelligenz bzw. implizites Handlungswissen für Führungssituationen ein Teilbereich der wissenschaftlichen Untersuchungen und Theorien zu den Prädiktoren erfolgreicher Führungskräfte abgedeckt. Auf weitere Konstrukte, die in systematischer Weise Einfluss auf den Führungserfolg nehmen, wie Intelligenz, Leistungsmotivation, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Machtmotivation, emotionale Stabilität und internale Kontrollüberzeugung wird im Folgenden nicht näher eingegangen. Nun soll der Blick in Richtung Führungskräfteentwicklung gelenkt werden, denn neben den zahlreichen Untersuchungen und Theorien zur Beschreibung des Führungsverhaltens und dessen Wirksamkeit, nimmt auch die Entwicklung und Weiterbildung von Führungskräften einen viel beachteten Platz in der Wissenschaft ein. Der Schlüssel zur Entwicklung erfolgreicher Führungskräfte liegt Unternehmen besonders am Herzen, denn ohne sie ist auch der Erfolg des Unternehmens stark gefährdet. Der folgende Abschnitt wendet sich deshalb dem Gebiet der Personalentwicklung zu, bevor Abschnitt 1.8 auf die Führungskräfteentwicklung im Speziellen eingeht.

1.7 Personalentwicklung in Unternehmen

Die Bedeutung von Personalentwicklung nahm in den letzten 20 Jahren stark zu. Bereits 1982 erkannten Peters und Watermann, dass unter anderem die Qualifikation der Mitarbeitenden eine entscheidende Ressource erfolgreicher Unternehmen darstellt (deutsche Ausgabe: Peters & Waterman, 1983). Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass die Unternehmen bereit sind in die Personalentwicklung zu investieren. „77 % der deutschen Unternehmen nutzten im Jahr 2015 Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualifizierung ihrer Beschäftigten“ (Statistisches Bundesamt, 2017). Dies entspricht einem Anstieg um vier Prozentpunkte gegenüber dem Jahr 2010. Hier waren es 73 % der deutschen Unternehmen, die Weiterbildungsmaßnahmen einsetzten (Statistisches Bundesamt, 2010). Eine Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2015) zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland zeigte, dass die betriebliche Weiterbildung auf einem historischen Höchststand angekommen ist. Doch die Personalentwicklung beschränkt sich im weiteren Sinn nicht nur auf betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen, zu ihr zählt „jede Art von außergesteuerter, zielorientierter und systematischer Beeinflussung von Personen- und/oder Systemmerkmalen“ (Hager und Hasselhorn, 2000, S. 41). Dies schließt auch Arbeitsplatzgestaltungen, Prozessveränderungen und Teamentwicklungen nicht aus. Damit umfasst Personalentwicklung im weiteren Sinn „alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“ (Becker, 2013, S. 5). Einfacher ausgedrückt, plant und steuert die Personalentwicklung die Lern- und Veränderungsprozesse im Unternehmen. Es wird ersichtlich, dass die Personalentwicklung ein sehr breites Spektrum an Maßnahmen umfasst und nicht erst in der Umsetzung, sondern bereits in der Planung beginnt. Becker (2013) fasst die Aktivitäten, die im Rahmen der Personalentwicklung vonstattengehen, in einem Funktionszyklus zusammen. Der systematische Personalentwicklungsprozess beginnt hierbei mit der Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfs. Sie bildet den Ausgangspunkt einer systematischen Personalentwicklungsarbeit und mündet in die Zielformulierung der Personalentwicklung. Es folgt die Planung und Umsetzung der entsprechenden Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele mit anschließender Erfolgskontrolle und Transfersicherung.

1.7.1 Bedarfsanalyse

Gezielte Maßnahmen für spezifische Mitarbeitergruppen sind breiten Personalentwicklungsmaßnahmen, die wahllos über die Belegschaft eines Unternehmens verteilt werden, vorzuziehen. Denn nur an den Stellen, an denen Bedarf besteht, ist Personalentwicklung sinnvoll eingesetzt. Deshalb ist die Bedarfsanalyse eine notwendige Voraussetzung für eine zielorientierte Personalentwicklung. Ein Bedarf setzt voraus, dass eine Diskrepanz zwischen einem tatsächlichen und einem wünschenswerten Zustand besteht, das heißt der Ist- und der Soll-Zustand müssen hierfür analysiert werden. Der wünschenswerte Soll-Zustand ergibt sich zunächst aus den Unternehmenszielen, die je nach Stellenprofil unterschiedliche Anforderungen an die Produkte, Leistungen und das Verhalten der Mitarbeiter stellen. So werden an einen Mitarbeiter im Sekretariat andere Erwartungen gestellt, als an einen Mitarbeiter in der Produktion oder einen Abteilungsleiter. Für eine vorausschauende Nachfolgeplanung freiwerdender Positionen, aber auch bei Veränderungen der Arbeitsumgebung, zu der auch neue Technologien zählen, ist die kontinuierliche Analyse des Soll-Zustands notwendig. Nicht zu unterschätzen in der Analyse des Soll-Zustands ist die individuelle Sicht der Mitarbeiter, die Arbeitszufriedenheit, die Arbeitsmotivation und damit einhergehend die Wünsche der Mitarbeiter, beispielsweise nach höherer Qualifikation (Holling & Liepmann, 2007). Diese lassen sich durch Mitarbeitergespräche und Mitarbeiterbefragungen ermitteln. Die tatsächliche Realität bzw. der Ist-Zustand im Unternehmen lässt sich durch Verfahren der Eignungsdiagnostik und Leistungsbeurteilung erfassen (Schuler & Höft, 2007). Ist die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand hinsichtlich Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung zu groß, ergibt sich ein Personalentwicklungsbedarf.

1.7.2 Ziele der Personalentwicklung

Aus dem spezifisch ermittelten Entwicklungsbedarf ergeben sich die Ziele der Personalentwicklung. Häufige Ziele sind die Vorbereitung, Unterstützung und Befähigung der Mitarbeiter, damit sie ihre Aufgaben im Unternehmen bestmöglich erfüllen können und dadurch ein reibungsloser und effizienter Arbeitsablauf sichergestellt wird. Sie leistet somit einen Beitrag zur Erreichung der Unternehmensziele und zur

beruflichen und persönlichen Unterstützung der Mitarbeiter eines Unternehmens. Je nach Entwicklungsbedarf sind demnach die „Zielgrößen von Personalentwicklung ... Wissensvermittlung, Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung“ (Sonntag, 2002, S. 60). Diese Ziele gilt es vor der Planung der Personalentwicklungsmaßnahmen genau zu beschreiben. Aus Mitarbeitersicht ergeben sich die Ziele aus den Wünschen nach individueller Entfaltung und beruflicher Weiterentwicklung, wie beispielsweise die Verbesserung der fachlichen Qualifikation, die Entfaltung bestimmter Neigungen, die Übertragung neuer Aufgaben, bessere Aufstiegsmöglichkeiten oder eine Einkommenserhöhung (Becker, 2013; Staehle, 1999). Das Unternehmen intendiert durch Personalentwicklung die Sicherung des Mitarbeiterbestandes, die Entwicklung von Nachwuchsfach- und -führungskräften, die Senkung der Fluktuation durch die Bindung der Mitarbeiter, die Verbesserung der Mitarbeiterzufriedenheit, der Leistungsmotivation und der Arbeitsleistung, die Verbesserung der fachlichen Qualifikation der Mitarbeiter und die Anpassung an die Erfordernisse der Technologie und des Marktes, um die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens zu halten und zu steigern (Becker, 2013; Staehle, 1999). Aus gesellschaftlicher Sicht sind die langfristige Beschäftigungssicherung der Mitarbeiter und die Gewährung des Grundrechts auf Persönlichkeitsentfaltung Ziele der Personalentwicklung (Becker, 2013; Berthel, 1997). Je nach gewünschtem Personalentwicklungsziel kann zwischen Anpassungsentwicklung, Aufstiegsentwicklung, Einstellungsentwicklung und Verhaltensentwicklung unterschieden werden (Gleich, 2011). Eine Anpassungsentwicklung liegt vor, wenn Mitarbeiter für veränderte Stellenanforderungen qualifiziert werden, beispielsweise für die Bedienung neuer Maschinen, die Anwendung neuer Technologien oder die Nutzung neuer Kommunikationsprozesse. Werden angehende Führungskräfte innerhalb des Unternehmens entwickelt und auf die Übernahme von Führungsaufgaben vorbereitet, handelt es sich um eine Aufstiegsentwicklung (Becker, 2013). Die Einstellungsentwicklung zielt auf die Einwirkung und Veränderung der Einstellungen der Mitarbeiter, um beispielsweise eine bestimmte Unternehmenskultur und bestimmte Werte im Unternehmen zu stärken. Während eine gezielte Veränderung im Verhalten vor allem den effektiven Umgang der Mitarbeiter untereinander und zwischen Führungskräften und Mitarbeitern fördern soll. (Drumm, 2005). Sonntag und Schäfer-Rauser (1993) unterscheiden, analog zum Aufbau der beruflichen Handlungskompetenz, vier unterschiedliche An-

satzpunkte zur Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenz, die Ziel der Personalentwicklungsmaßnahme werden können. Zum einen, wie bereits in Abschnitt 1.5 beschrieben, die *Fachkompetenz*, die alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben umfasst. Die *Methodenkompetenz* beinhaltet flexibel einsetzbare kognitive Fähigkeiten zur Bewältigung von komplexen Aufgaben. Die *Sozialkompetenz* ermöglicht durch kommunikative Fähigkeiten soziale Interaktionen. Die *Selbstkompetenz* schließlich bezieht sich auf die motivationale und emotionale Selbststeuerung. Voraussetzung für erfolgreiche Personalentwicklungsmaßnahmen ist die potentielle Veränderbarkeit der vermittelten Kenntnisse und Kompetenzen bei den Trainingsteilnehmern. „Personalentwicklungsmaßnahmen mit einer realistischen Erfolgserwartung sollten also nicht auf die Veränderbarkeit grundlegender, stabiler Persönlichkeitsdimensionen zielen, sondern auf die Erweiterung spezifischer Kompetenzen“ (Holling & Liepmann, 2007, S. 353). Ist das Ziel der Personalentwicklung genau eingegrenzt, wird im nächsten Schritt die geeignete Maßnahme ausgewählt, geplant und umgesetzt.

1.7.3 Maßnahmen der Personalentwicklung

Zur Durchführung sind die Auswahl und die Planung geeigneter Maßnahmen erforderlich. Becker (2013) beschreibt diesen Vorgang als *Kreatives Gestalten*. Maßnahmen der Personalentwicklung lassen sich beispielsweise durch den Zweck, den Durchführungsort und den Durchführungszeitpunkt unterscheiden. Zunächst gibt es Maßnahmen zur Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit beziehungsweise zur Einführung in den Beruf (Scholz, 2013). Diese Maßnahmen sind auch bekannt unter dem englischen Begriff *into the job* nach Conradi (1983). Hierzu zählen ganz allgemein Maßnahmen der Bildung, wie die Berufsausbildung, ein Studium an einer Berufsakademie oder dualen Hochschule, Praktika oder Traineeprogramme. Weiterführende Maßnahmen erfolgen am Arbeitsplatz selbst (*on the job* nach Conradi, 1983), mit Nähe zum Beruf (*near the job* nach Conradi, 1983), mit Entfernung zum Beruf (*off the job* nach Conradi, 1983) und berufsbegleitend (*along the job* nach Conradi, 1983). Die Maßnahmen am Arbeitsplatz umfassen beispielsweise Coaching, Mentoring, Arbeitsplatz- oder Aufgabenwechsel (Jobrotation), Bereicherung oder Erweiterung des Aufgabengebiets (Jobenrichment, Jobenlargement), wie

die Übernahme einer Stellvertreterfunktion des Vorgesetzten. Projektarbeiten, Lernpartnerschaften oder Qualitätszirkel lassen sich in den Bereich der Maßnahmen mit Nähe zum Beruf einordnen. Außerhalb der üblichen beruflichen Tätigkeiten greifen Maßnahmen mit Entfernung zum Beruf, wie beispielsweise klassische Fort- und Weiterbildungsseminare, aber auch Förderkreise, Assessmentcenter und Workshops. Unter den berufsbegleitenden Maßnahmen lassen sich Karriereplanung, Projektarbeit, Arbeitsplatz- oder Aufgabenwechsel und Bereicherung oder Erweiterung des Aufgabengebiets zusammenfassen. Abschließend gibt es Maßnahmen, die auf die Erleichterung des Berufsausstiegs und den Übergang in den Ruhestand zielen (Scholz, 2013; *out of the job* nach Conradi, 1983). Hier lassen sich Maßnahmen, wie Personalgespräche oder Vorträge anführen. Je nach Zweck und Zeitpunkt werden die entsprechenden Maßnahmen ausgewählt und gestaltet. Die Ausgestaltung kann in einer Großgruppenveranstaltung, einem Outdoor-Training, einem Computergestützten Training (E-Learning), in einer Fallstudie, einem Rollenspiel, einem Vortrag oder einem Workshop münden. Eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit der Personalentwicklungsmaßnahmen lässt sich durch die Adressaten vornehmen. Handelt es sich um einen einzelnen Mitarbeiter, kommen Maßnahmen der personalen Ebene zur Förderung der individuellen Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen und zur Erfüllung individueller Bedürfnisse, Interessen und Motive zum Tragen (Becker, 2013). Diese Ebene beinhaltet beispielsweise Maßnahmen zur Gestaltung der individuellen Arbeitssituation oder eine Karriereberatung. Weitere Adressaten neben einzelnen Mitarbeitern sind Mitarbeitergruppen oder Organisationseinheiten. Mitarbeitergruppen erhalten Maßnahmen der interpersonalen Ebene, wie beispielsweise Teamentwicklungen zur Veränderung der Interaktionen, Regeln oder Werte, während apersonale Maßnahmen ganz Organisationsbereiche oder eine ganze Organisation betreffen, um Themen der Strukturierung, Standardisierung oder Kultur voranzubringen (Drumm, 2005; Scholz, 2013). Der Personalentwicklungsprozess schließt nach der Durchführung mit einer Erfolgskontrolle und einer Transfersicherung ab. „Der Erfolg der Personalentwicklung zeigt sich in der Veränderung von Wissen, Können und Verhalten“ (Becker, 2013, S. 836) der Betroffenen. Erfolgreich war die Personalentwicklungsmaßnahme aber erst dann, wenn das Gelernte auch in der Arbeitssituation umgesetzt wird, das heißt ein Transfer stattfindet. Der erwartete Lernerfolg ist nach Landy (1989) höher,

wenn sich die Trainingsverfahren auf lerntheoretische Erkenntnisse stützen. Dabei spielt vor allem das Modelllernen nach der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1977) und die Verstärkung gemäß der operanten Konditionierung nach Skinner (1938) in Form von Feedback eine entscheidende Rolle. Kluger und DeNisi (1996) berichten eine mittlere Effektstärke von 0.41 zwischen Feedback und Leistung von Trainingsteilnehmern. Genauer, nicht zu häufiges Feedback trage entscheidend zum Lernerfolg im Training bei.

1.7.4 Inhalte der Personalentwicklung

Die Inhalte der Personalentwicklung variieren je nach Unternehmenszielen, festgestellten Abweichungen von gewünschten Zuständen und Defiziten der Beschäftigten. So kann mit der Einführung eines neuen Produkts die Unwissenheit der Beschäftigten über Nutzen und Funktionsweise dieses Produkts, die Notwendigkeit von Produktschulungen mit sich bringen. Durch die Einführung neuer Technologien, wie beispielsweise neuer IT-Tools, die zukünftig von bestimmten Beschäftigungsgruppen genutzt werden sollen, werden Schulungen zu diesen arbeitsrelevanten Tools notwendig. Ebenso ist für jede Stelle, beispielsweise im Vertrieb, der Montage oder im Controlling, notwendigerweise arbeitsrelevantes Wissen erforderlich, das aufgefrischt oder an Neuerungen angepasst werden muss. Sollte ein Beschäftigter zukünftig mit Aufgaben betraut werden, die beispielsweise sicheres Kommunikationsverhalten und geschickte Rhetorik erfordern, so sind so genannte Soft-Skill-Trainings hilfreich.

Ebenso verhält es sich mit der Führungskräfteentwicklung, hier werden bestimmte Beschäftigte für eine neue Aufgabe vorbereitet. Allerdings geht die Führungskräfteentwicklung meist über die Vermittlung von arbeitsrelevantem Wissen und Tools hinaus und enthält eine Komponente der Persönlichkeitsentwicklung (Götz, 1994). Der folgende Abschnitt geht im Besonderen auf die Ziele, die Methoden und die Erfolgsmessung der Führungskräfteentwicklung ein.

1.8 Führungskräfteentwicklung

Führungskräfteentwicklung ist eine Maßnahme der Personalentwicklung, die sich speziell an die Zielgruppe der Führungs- und Nachwuchsführungskräfte richtet. Sie soll Führungskräfte auf die Herausforderungen und Rollenerwartungen vorbereiten (Becker, 2013). Eine Untersuchung ergab, dass knapp 50 % einer Gruppe von 14 befragten Unternehmen durchschnittlich vier bis fünf Weiterbildungstage im Jahr für eine Führungskraft einplanen (Gleich, 2011). Durch Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung sollen die Teilnehmer auf eine neue Rolle mit neuen Aufgaben und Anforderungen im Unternehmen vorbereitet werden. Ob noch immer gute Fachkräfte die Möglichkeit erhalten Führungskraft zu werden (Hogan, Curphy & Hogan, 1994), ist nicht auszuschließen. Zieht man allerdings das in Abschnitt 1.2 beschriebene Führungsverhalten oder die unterschiedlichen Führungstheorien (Abschnitt 1.4) in Betracht, zeigt sich auf Anhieb, dass weit mehr Kompetenzen gefragt sind, als reines Fachwissen. Eine Führungskraft sollte die Ziele des Gesamtunternehmens vermitteln und durchsetzen, das heißt unterschiedliche und gegensätzliche Ansprüche, Ziele und Werte vereinheitlichen. Sie agiert damit durch wechselnde Anforderungen gleichzeitig in mehreren Rollen, wie beispielsweise als Kommunikator, Vermittler oder Diagnostiker. Eine reine Wissensvermittlung ist daher nicht mehr ausreichend (Becker, 2013). Collins und Holton (2004) beschreiben das Führungskräftetraining ganz allgemein als eine Intervention zur Förderung von Wissen und Fertigkeiten, die in Verbindung mit Führungsaufgaben stehen. Entscheidend ist auch die Vorstellung über die Führungskultur des Unternehmens, das heißt welche Erwartungen ein Unternehmen an das Verhalten ihrer Führungskräfte stellt. Der traditionelle Fokus der Führungskräftetrainings richtet sich auf Führungskompetenzen und -fähigkeiten. Dies wandelte sich mit den Jahren in ein integratives Modell, das seinen Blick auf die gesamte Entwicklung einer Person als Führer lenkt und persönliche und berufliche Reflexion und Orientierung fördert (Riggio, 2008; Götz, 1994). Die meisten Führungskräfteentwicklungsprogramme streben eine Verbesserung der Arbeitsleistung über die Bereiche der menschlichen Beziehungen, des Selbstbewusstseins, der Problemlösefähigkeit und der Entscheidungsfindung, sowie der Motivation, der Werte und allgemeiner Organisationsfähigkeiten an (Burke & Day, 1986). Auch neuere Forschungsarbeiten zeigen, dass „v. a. Kommunikations- und Problemlösefertigkeiten vermittelt werden.“ (Bogner, 2007, S.129).

1.8.1 Prozess der Führungskräfteentwicklung

Ebenso wie andere Maßnahmen der Personalentwicklung unterliegen Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung einem Prozess der Bedarfsanalyse, Entwicklungszielformulierung, Maßnahmenauswahl, -gestaltung, -durchführung, Erfolgskontrolle und Transfersicherung (Drumm, 2005; Becker, 2013). Eine fundierte Bedarfserfassung und eine systematische Planung, Durchführung und Kontrolle wird für die Führungskräfteentwicklung nochmals ausdrücklich betont (Beck 2005; Oechsler, 2006). Die Bedarfsanalyse dient der Anforderungsanalyse und der individuellen Standortbestimmung der Führungskraft, um anschließend daraus Entwicklungsziele abzuleiten und Zielvereinbarungen zu treffen (Becker, 2013). Die Erfolgskontrolle von Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung schließlich erfolgt im Rahmen einer Evaluation.

1.8.2 Ziele der Führungskräfteentwicklung

Das vorrangige Ziel der Führungskräfteentwicklung aus Unternehmenssicht ist die Sicherung des Führungsbestandes und -nachwuchses zur Besetzung der Schlüsselfunktionen mit Planungs-, Entscheidungs-, Koordinations- und Kontrollverantwortung zur Erreichung der Unternehmensziele (Becker, 2013). In einer Untersuchung bestätigten knapp 90% der befragten Personalleiter, dass Führungskräfteentwicklung hauptsächlich zur Verwirklichung der Unternehmensziele und der Sicherung und Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens durchgeführt werde (Gleich, 2011). Aus Sicht der Führungskräfte und Nachwuchsführungskräfte sollen Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung bei der Erreichung der persönlichen Lebensziele nach Anerkennung, Macht und Einfluss unterstützen, ihnen den Zugang zu einer interessanten Tätigkeit erleichtert und den beruflichen Aufstieg ermöglichen. Deshalb dient die Führungskräfteentwicklung für sie vor allem der Vorbereitung auf eine Führungsfunktion oder Verantwortungserweiterung, der Unterstützung in der persönlichen Karriere und dem Aneignen von Führungs-, Informations-, Kommunikations- und Konfliktlösetechniken. Für beide Seiten ist es daher ein Anliegen, dass der Betreffende auf die Anforderungen in der neuen Rolle vorbereitet wird und notwendige Kompetenzen gefördert und entwickelt werden. Zu diesen Kompetenzanforderungen gehören beispielsweise Kommunikationsfähigkeit,

Komplexitätsbewältigung, Veränderungsfähigkeit, mitarbeiterorientierte Führung, Konfliktlösung, Identifikation und Förderung von Talenten einzelner Mitarbeiter sowie Unterstützung von Teamprozessen (Becker, 2013). Zusammenfassend soll daher die Handlungskompetenz der Führung und damit die entsprechenden Anforderungen in den vier Kompetenzklassen Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeits- bzw. Selbstkompetenz gefördert werden (Hülshoff, 2010; Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993). Anforderungen an die Fachkompetenz einer Führungskraft können beispielsweise rechtliche oder organisatorische Kenntnisse sein, wohingegen Moderations- und Gesprächstechniken erforderliche Methodenkompetenzen darstellen. Zur Sozialkompetenz kann Motivationsfähigkeit und Wahrnehmung gehören, während zu den Anforderungen an die Selbstkompetenz die Selbsteinschätzung oder das Zeitmanagement zählen. Zur Entwicklung und Förderung der jeweiligen Kompetenzen stehen unterschiedliche Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung zur Verfügung.

1.8.3 Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung

Die Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung sind Maßnahmen der Personalentwicklung, die für eine bestimmte Zielgruppe und für einen bestimmten Zweck zum Einsatz kommen. Gleichzeitig werden einige dieser Maßnahmen auch zur Bedarfsanalyse eingesetzt. Zu den gängigsten Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung zählen Seminare, Vorträge, computersimulierte Szenarien, Planspiele, Fallstudien, Projektarbeiten, Arbeitsplatz- oder Aufgabenwechsel und Bereicherung oder Erweiterung des Aufgabengebiets (Vertretungsfunktionen), Spezialaufgaben, Selbststudium, Patenschaften, Mentoring, Coaching, Entwicklungsgespräche, Feedbackverfahren, Selbstreflexion, Persönlichkeitsentwicklung und Entwicklungs-Assessmentcenter (Becker, 2013; Wunderer, 2011). Becker (2013) betont den Einsatz Erlebnis- und erfahrungsorientierter Methoden, wie beispielsweise Outdoor-Trainings, 360°-Feedback, Entwicklungscenter, Arbeitsplatz- oder Aufgabenwechsel (Job Rotation), Mentoring und spannende Lernformen (Action Learning), um den sich wechselnden Anforderungen und Rollenerwartungen an Führungskräfte gerecht zu werden. Vor allem wenn nicht die Vermittlung von Grundlagenwissen im Vordergrund steht, sondern die Verhaltens- oder Einstellungsänderung der Füh-

rungskräfte, bieten sich prozessorientierte Techniken an, die durch Erfahrungslernen, Feedback und Reflexion gekennzeichnet sind (Becker, 2013).

In einer Untersuchung zeigte sich, dass Erfahrungsaufenthalte in anderen Unternehmensbereichen, Arbeitsplatzwechsel und Aufgabengestaltung nur in geringem Maße eingesetzt werden, während Vorträge, Seminare, Projektarbeiten, Spezialaufgaben, Patenschaften und Feedbackverfahren häufig eingesetzt werden (Gleich, 2011). Zu den Feedbackverfahren zählt beispielsweise das 360°-Feedback. Bei diesem Verfahren werden Einschätzungen zum Führungsverhalten sowie zu den Stärken und Entwicklungsfeldern der Führungskraft aus verschiedenen Perspektiven eingeholt. Dabei finden die Perspektiven des Vorgesetzten, der Kollegen, der Mitarbeiter, der Kunden und eine Selbsteinschätzung Beachtung. Dieses Verfahren wird sowohl zu Entwicklungs- als auch zu Bedarfsanalysezwecken eingesetzt. Durch das Verfahren wird das Handeln reflektiert und Bewusstsein für Entwicklung geschaffen (Thommen, 2008). Auch Coaching, Mentoring und Assessmentcenter sind beliebte Methoden zur Ermittlung des Entwicklungsbedarfs. Die Fallstudie oder auch Falldiskussion oder Management-Simulation ermöglicht den Teilnehmern in Kleingruppen komplexe realitätsnahe Führungssituationen gemeinsam zu analysieren und Lösungen zu diskutieren (Becker, 2013). Eine Zusammenstellung unterschiedlicher Methoden kommt in Entwicklungsprogrammen (Development Programme) zum Einsatz. Diese sind modular aufgebaut und können sowohl verpflichtende als auch Zusatzmodule zur individuellen Entwicklung einzelner Führungskräfte beinhalten (Becker, 2013).

1.9 Effektivität der Führungskräfteentwicklung

Die Sicherheit, dass ein Führungskräfteentwicklungsprogramm erfolgreich ist, seine gesetzten Ziele erreicht und zu einer wirksamen Veränderung bei den Teilnehmern führt, ist eine notwendige Voraussetzung zur Rechtfertigung der Durchführung eines solchen Programms. Denn nur bei einer gesicherten Wirksamkeit kann ein Unternehmen die unersetzlichen Positionen der Führungskräfte erfolgreich besetzen und so den Unternehmenserfolg sichern. Die Kontrolle des Entwicklungserfolgs besitzt mehrere Funktionen: eine Lernfunktion für die Teilnehmer, eine Legitimationsfunktion für das betreffende Programm und eine Steuerungsfunktion zur Beurteilung,

Weiterentwicklung und Ausrichtung der Führungskräfteentwicklung (Becker, 2013). In einer Untersuchung zeigte sich, dass 80% der befragten Unternehmen systematisch den Erfolg im Rahmen der Führungskräfteentwicklung überprüfen (Gleich, 2011). Diese Erfolgsprüfung wird im Rahmen von Trainingsevaluationen durchgeführt.

1.9.1 Evaluation

Evaluation ist die Bewertung eines Produkts, Prozesses oder Programms, allgemein als Evaluationsgegenstand bezeichnet (Gollwitzer & Jäger, 2009). Der Evaluationsgegenstand ist das Objekt, das bewertet wird, wie beispielsweise ein Projekt zur Entbürokratisierung, ein Training zur Entwicklung von Kommunikationskompetenz oder ein Prozess zur Steigerung der Kundenzufriedenheit. So wird Evaluation häufig auch als Bewertung von Interventionsergebnissen bezeichnet (Suchmann, 1967). In der Evaluationsforschung wird ein Evaluationsgegenstand nach zuvor festgelegten Zielen und begründeten Kriterien bewertet. Das Evaluationskriterium gibt an auf welcher Basis ein Evaluationsgegenstand bewertet wird und hängt darüber hinaus eng mit den intendierten Zielen des untersuchten Evaluationsgegenstandes zusammen (Gollwitzer & Jäger, 2009). Dies impliziert, dass eine Intervention zur Erreichung eines bestimmten Effekts durchgeführt wird. Dieser bestimmte Effekt stellt das gewünschte Ziel dar, das mithilfe der Intervention erreicht werden soll. In der Evaluation wird dann eine Bewertung des Interventionseffekts, wie beispielsweise die Auswirkungen einer Trainingsmaßnahme, vorgenommen. So setzt die Bewertung einer Trainingsmaßnahme am Grad der Zielerreichung an. Drumm (2005) bezeichnet diesen Vergleich zwischen einem erreichten Zustand mit einem zuvor gesetzten Ziel sowie die Aufdeckung von Abweichungen zwischen Zustand und Ziel als Kontrolle der Intervention. Eine Interventionsmethode „kann dann als effektiv oder wirksam beurteilt werden, wenn sie ... intensiv bewertete Veränderungen auf ihre internen programmspezifischen Ziele hin erzeugt ...“ (Hager, 2000, S. 155). Ausgangsbasis der Trainingsevaluation stellen demnach die Ziele und die intendierte Wirkung eines Trainings dar.

1.9.2 Evaluationskriterien

Entscheidend ist, welche Kriterien und Maßstäbe den Erhebungen zugrunde gelegt werden. Das heißt, nach welchen Zielen und Inhalten gefragt wird und wann eine Maßnahme als wirksam bezeichnet werden kann. Nach welchen Kriterien eine Bewertung vorgenommen wird, hängt sowohl von den Zielen der jeweiligen Maßnahme als auch von den Anforderungen, die diese Maßnahme darüber hinaus erfüllen sollte, ab. Solche Anforderungen beinhalten beispielsweise, ob die Maßnahme eine Wirkung bei den Teilnehmern zeigt, ob sie ihr Verhalten verändern und Gelerntes in den Arbeitsalltag transferieren, ob die Maßnahme Akzeptanz im Unternehmen erhält und wie sich die Investition zum erreichten Nutzen verhält. Daher zählen zu den allgemeinen Evaluationskriterien beispielsweise die Wirksamkeit, der Transfererfolg, die Kosten-Nutzen-Bilanz, der Bedarf, die Qualität des Interventionskonzepts, die Qualität der Einführung und Implementierung, die Akzeptanz, die Nachhaltigkeit und State of the art (Gollwitzer & Jäger, 2009). Das Evaluationskriterium *Wirksamkeit* (Effektivität) untersucht die erwartete Wirkung einer Maßnahme und ob es unerwartete Neben- oder Folgewirkungen gibt, ob andere Maßnahmen besser sind und ob die Wirkung auch noch langfristig messbar ist. Beim *Transfererfolg* wird untersucht, ob Gelerntes in anderen Situationen oder unter anderen Anforderungen angewendet werden kann. Das Evaluationskriterium *Kosten-Nutzen-Bilanz* (Effizienz) legt den Fokus darauf, ob die Wirksamkeit der Maßnahme in einem angemessenen Verhältnis zu ihren Kosten steht, wie hoch die tatsächlichen Kosten der Maßnahme sind, wie hoch ihr betriebs- oder volkswirtschaftlicher Nutzen ist und, ob andere Maßnahmen eine bessere Kosten-Nutzen-Bilanz haben. Das Evaluationskriterium *Bedarf* beschäftigt sich mit den Fragen ob ein Problem oder ein unerwünschter Zustand vorliegt, der die Einführung einer Intervention rechtfertigt oder erfordert, wie dieser unerwünschte Zustand beschaffen ist, wer den Zustand eigentlich für unerwünscht hält, wer betroffen ist und in welchem Ausmaß. Wird auf Basis der *Qualität des Interventionskonzepts* eine Evaluation durchgeführt, dann wird die Intervention selbst in den Fokus genommen. Untersucht wird hier die Art und Weise der Konzeption, das Wirkmodell und die Plausibilität der zugrunde liegenden Annahmen und Theorien. Bei der *Qualität der Einführung und Implementation* werden die notwendigen Rahmenbedingungen für die Umsetzung einer Maßnahme geprüft. Das Evaluationskriterium *Akzeptanz* untersucht, ob eine Intervention von den Teilnehmern an-

genommen wird und ob sie damit zufrieden sind. Schließlich wird beim Kriterium *State of the art* die Orientierung an allgemeinen Standards und die Aktualität der Inhalte, Vermittlungsmethoden und der Konzeption überprüft.

1.9.3 Operationalisierung der Trainingseffekte

Im nächsten Schritt muss das Evaluationskriterium messbar gemacht werden. So kann die Messung der Wirksamkeit oder Effektivität eines Trainings so vielschichtig sein, wie deren Inhalte und Ziele selbst. Ziele eines Trainings können beispielsweise der Aufbau einer spezifischen Kompetenz sein, das Klima in einem Team zu verbessern oder das Wissen der Teilnehmer auf einem bestimmten Gebiet zu erweitern. Demnach kann es nützlich sein, die Stimmung der Teammitglieder zu erfassen oder explizit vermitteltes Wissen abzufragen. Auch den Nutzen des Trainings für den Teilnehmer und das Unternehmen (Transfer) oder die Identifikation von angestoßenen Veränderungen bei den Teilnehmern können mögliche Evaluationsinhalte darstellen. Trainingseffekte werden deshalb auf höchst unterschiedliche Weise operationalisiert. Als beliebtes Rahmenwerk zur Messung von Trainingseffekten hat sich in der Evaluationsforschung das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1960a, 1960b, 1998) etabliert und wird meist als Basis für quantitative Zusammenfassungen von Evaluationsstudien verwendet. Dieses Modell strukturiert die Vielzahl der Kriterien zur Messung des Erfolgs von Personalentwicklungsmaßnahmen. Vier Ebenen, die Ergebnisse für eine Evaluation liefern können, werden in diesem Modell unterschieden: die Reaktionsebene, die Ebene des Lernerfolgs, die Verhaltensebene und die Ebene der Ergebnisse. Auf der Reaktionsebene werden direkte Reaktionen der Teilnehmer im Anschluss an eine Maßnahme untersucht. Nach Kirkpatrick (1960a; 1960b, 1998) umfasst die Reaktionsebene die subjektiven Bewertungen, Einstellungen und Gefühle zum Training. Die Ebene des Lernens, beinhaltet die Zunahme von Kenntnissen, die Entwicklung oder Verbesserung von Fähigkeiten und die Veränderung von Einstellungen. Die Umsetzung der Lerninhalte im Arbeitsumfeld, das heißt der Transfer der erlernten Kenntnisse, Fähigkeiten oder Einstellungen, führt zu einer Verhaltensänderung beim Teilnehmer und lässt sich damit der Verhaltensebene zuordnen. Verhaltensänderungen können jedoch nur auftreten, wenn die Bedingungen und das Arbeitsumfeld es zulassen und das sozia-

le Umfeld, einschließlich des Vorgesetzten, dies unterstützt. Für Unternehmen ist die Veränderung wirtschaftlicher Kriterien und die Erreichung der Unternehmensziele meist das eigentliche Ziel von Weiterbildungsmaßnahmen, wofür Lernerfahrungen und Verhaltensänderungen bei den Teilnehmern notwendig sind. Dazu zählen Kriterien mit unternehmensrelevanten Ergebnissen, wie höhere Produktivität, Verbesserung der Qualität, Senkung der Kosten, Verringerung von Krankheitstagen oder Unfällen, Beförderungen, Leistungsbeurteilungen, eine Umsatzsteigerung sowie höhere Gewinne und sind damit durch messbare Zahlen bzw. Fakten gekennzeichnet.

1.9.4 Evaluationsformen

Neben dem Evaluationsgegenstand, dem Evaluationskriterium und der Operationalisierung spielt auch die Form der Evaluation eine Rolle. Eine intrinsische Evaluation untersucht das Wirkmodell einer Interventionsmaßnahme, eine extrinsische Evaluation analysiert die Effekte einer Maßnahme auf die betroffene Person. Dabei unterscheidet man weiterhin zwischen summativer und formativer Evaluation. Die formative Evaluation setzt bereits während der Programmdurchführung an, um sie zu optimieren und die Wirksamkeit zu erhöhen. Die summative Evaluation dagegen macht eine zusammenfassende Aussage über die Wirksamkeit eines Programms ohne in den Verlauf einzugreifen. Findet die Wirksamkeitsbeurteilung im Vorhinein statt, handelt es sich um eine prospektive Evaluation. Wird sie nach Abschluss des Programms durchgeführt stellt sie eine Ergebnisevaluation dar. Je nach Zielsetzung des Evaluationsvorhabens wird eine Zustandsevaluation, eine Veränderungsevaluation oder eine Wirksamkeitsevaluation durchgeführt. Die Wirksamkeitsevaluation untersucht nicht bloße Zustände oder Veränderungen, sondern sie untersucht zum einen, ob die intendierten Veränderungen tatsächlich eingetreten sind und zum anderen, ob die Veränderung tatsächlich auf die Intervention zurückzuführen sind (dazu Gollwitzer & Jäger, 2009).

1.9.5 Methoden der Messung

Der Vergleich eines erreichten Zustands mit einem zuvor gesetzten Ziel kann durch unterschiedliche Messmethoden erfolgen. Speziell in der Erfolgskontrolle der Führungskräfteentwicklung werden häufig Gespräche mit den betroffenen Führungskräften und Nachwuchsführungskräften geführt. Durch ein Gespräch kann der aktuelle Qualifizierungsstand, der Erfolg einer Entwicklungsmaßnahme und das Potenzial für die weitere Entwicklung überprüft werden (Bissels, Neuhäuser & Gießelmann, 2007). Auch Mitarbeiterbefragungen werden zur Kontrolle der Entwicklungserfolge im Rahmen der Führungskräfteentwicklung genutzt (Ladwig, 2014). Darin werden sowohl die Mitarbeiterzufriedenheit als auch Schwachstellen in der aktuellen Führungskultur sichtbar. Für detailliertere Beurteilungen kann das 360°-Feedback eingesetzt werden, welches auch in der Bedarfsanalyse und den Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung zum Einsatz kommen kann. Weitere Methoden zur Beurteilung der Führungskräfteentwicklung sind die Leistungsbeurteilung, das Assessment Center, Coaching und Mentoring. In einer Untersuchung zeigte sich, dass nahezu alle der befragten Unternehmen Mitarbeitergespräche zur systematischen Überprüfung von Weiterbildungsmaßnahmen einsetzen, gefolgt von Coaching, 360°-Feedback, Mentoring und Assessment Center (Gleich, 2011). Weniger stark im Einsatz zur Erfolgskontrolle der Führungskräfteentwicklung sind Mitarbeiterbefragungen und Vorgesetztenbeurteilungen. Auch Kirkpatrick (1998) gibt Empfehlungen zu den Messmethoden für Trainingseffekte. So erfolgt die Stimmungserfassung der Reaktionsebene meist durch Interviews oder Fragebögen, den so genannten *smile sheets*. Sie sind eine geläufige Methode der Trainingsevaluation in Unternehmen. Die Effekte der Ebene des Lernens (Zunahme von Kenntnissen, Entwicklung oder Verbesserung von Fähigkeiten, Veränderung von Einstellungen) erfolgt über Urteile zum Lernfortschritt durch Beobachter, Trainer, die Teilnehmer selbst oder über Ergebnisse standardisierter Testverfahren (Holling & Liepmann, 2007). Zur Messung von Verhaltensänderungen können Beobachtungen oder Interviews durchgeführt werden, wofür Fragebögen oder Verhaltensbeurteilungsskalen zum Einsatz kommen. Diese können durch Vorgesetzte oder durch die Teilnehmer selbst ausgefüllt werden (Kirkpatrick, 1998). Die Ebene der Ergebnisse lässt sich direkt in messbaren Zahlen bzw. Fakten ablesen. Jedoch ist die Messung der Ergebnisse eines Trainings oftmals mit Schwierigkeiten verbunden, da häufig

unklar ist, wie sie sich operationalisieren lassen, das heißt, welches Verhalten zu den gewünschten Ergebnissen führt. Beispielsweise kann das Ergebnis höhere Qualität über die Verbesserung der Moral oder der Teamarbeit erreicht werden.

Ganz allgemein können für die Evaluation von Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung Verfahren aus der Diagnostik und im Besonderen aus der beruflichen Eignungsdiagnostik herangezogen werden. Zu den diagnostischen Verfahren zählen unter anderem Leistungstests, Fragebogen, Verhaltensbeobachtung und diagnostische Interviews (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Die berufliche Eignungsdiagnostik dient der Passung zwischen Anforderungen und Personenmerkmalen. Dabei kann der trimodale Ansatz der Eignungsdiagnostik hilfreich sein. Er beschreibt drei Kernbereiche, die für die Eignungsdiagnostik bestimmend sind: die Arbeits- und Anforderungsanalyse, die Eignungsdiagnostischen Verfahren und die Berufserfolgskriterien (Schuler & Höft 2007). Eine Übersicht hierzu gibt Abbildung 10.

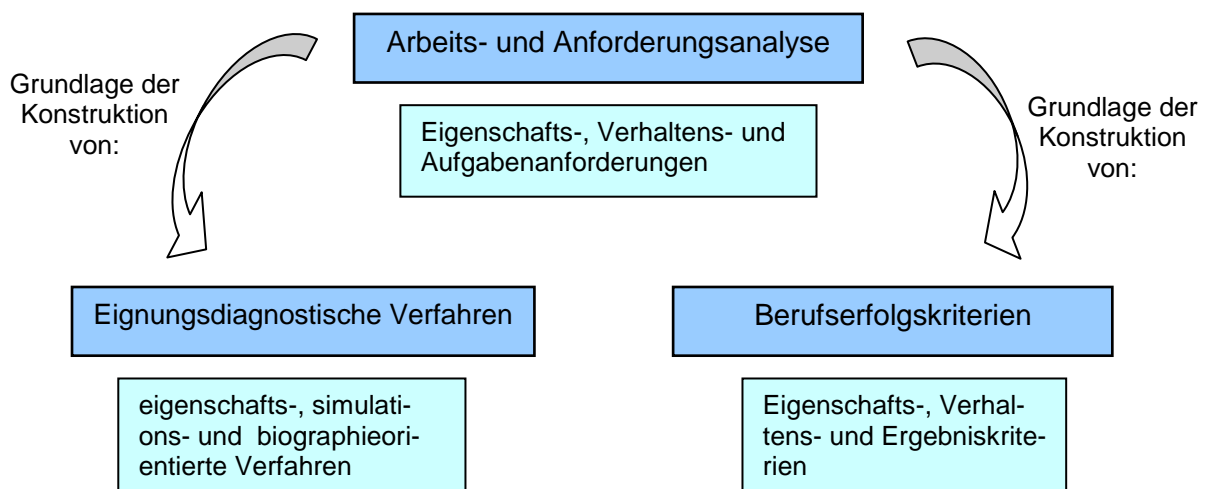


Abbildung 10. Berufliche Eignungsdiagnostik (nach Schuler & Höft, 2007).

Zunächst setzt die Eignungsdiagnostik eine Arbeits- und Anforderungsanalyse voraus, in der die Aufgaben-, Eigenschafts- und Verhaltensanforderungen einer Position oder eines Arbeitsplatzes ermittelt werden. In einem weiteren Schritt werden die Berufserfolgskriterien festgelegt und schließlich geeignete eignungsdiagnostische Verfahren zur Messung ausgewählt. Dafür können je nach Bedarf eigenschaftsori-

enterte, simulationsorientierte oder biographieorientierte Verfahren genutzt werden (Schuler & Höft, 2007). Wie in Abschnitt 1.5 bereits beschrieben, bringt die Aufgabe einer Führungskraft bestimmte Anforderungen an die Nachwuchsführungskräfte mit sich. Welche Anforderungen dies sind, das heißt, welche Kompetenzen und Eigenschaften eine Führungskraft haben soll, darüber gibt es, wie bereits angedeutet, verschiedene Auffassungen. „Führungskompetenzen stellen eine relativ breite Klasse von Kompetenzen dar ...“ (Holling & Liepmann, 2007, S.376) und je nach Unternehmen gibt es spezifisch formulierte Profile und Maßstäbe, die Eigenschafts-, Verhaltens- und Aufgabenanforderungen für Führungskräfte enthalten. In diesen explizit formulierten Anforderungen spiegeln sich auch implizite Annahmen und Vorstellungen über Führungskompetenzen und Erfolg versprechende Führungsverhaltensweisen der jeweiligen Unternehmenskultur wider. Da Aufgabenanforderungen sehr spezifisch an eine bestimmte Tätigkeit gebunden sind, werden hier nur Eigenschafts- und Verhaltensanforderungen näher betrachtet. Eigenschaftstheoretische Konzepte postulieren, dass sich das Erleben und Verhalten von Menschen in Form von Eigenschaften beschreiben lässt. Eigenschaften werden als „relativ breite und zeitlich stabile Dispositionen zu bestimmten Verhaltensweisen, die konsistent in verschiedenen Situationen auftreten“ aufgefasst (Amelang & Bartussek, 1990, S. 61). Sie sind nicht direkt beobachtbar, sondern können aus beobachtbaren Verhaltensaussagen erschlossen werden (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Der verhaltenstheoretische Ansatz hingegen schließt von beobachtetem Verhalten auf zukünftiges Verhalten (Wernimont & Campbell, 1968). Beiden Ansätzen gemein ist die Beobachtung von gezeigtem Verhalten, woraus weiterführende Schlüsse gezogen werden. Demnach hat sich in der Eignungsdiagnostik eine starke Verhaltensorientierung durchgesetzt, die sich dadurch kennzeichnet, dass „nicht Persönlichkeitseigenschaften, sondern Verhaltensweisen als Indikatoren der Eignung ... die Grundlage der Beurteilung [bilden]“ (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006, S. 459). Zur Gewinnung der Verhaltensanforderungen einer Führungskraft ist die Critical Incident Technique (CIT) von Flanagan (1954) eine typische Methode in der Durchführung der Anforderungsanalyse. Die CIT verlangt von Führungskräften, dass sie typische und wichtige Ereignisse aus dem Alltag einer Führungskraft auflisten und in einem weiteren Schritt erfolgreiche und weniger erfolgreiche Verhaltensweisen nennen, mit denen diese Vorfälle gemeistert werden können. Mit diesem Vorgehen erhält man

sowohl kritische Situationsaspekte als auch kritische Verhaltensweisen (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Aus den kritischen Verhaltensweisen kann über eine Gewichtung und Systematisierung das Anforderungsprofil erstellt werden, das als Basis für Beurteilungen dient. Aus den kritischen Situationsaspekten können situative Fragen und simulationsorientierte Verfahren, wie Rollenspiele oder Fallstudien entwickelt werden. Bei der situativen Frage im multimodalen Interview von Schuler (1992, 2002) wird dem Teilnehmer ein Problem im Rahmen einer konkreten Struktur eines Unternehmens (z.B. Konflikt zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem) geschildert und er soll eine Lösung vorschlagen und rechtfertigen oder direkt im Rollenspiel zeigen. Geschulte Beobachter stufen dann die Teilnehmer anhand von Verhaltensbeobachtungsskalen, die die führungsspezifischen Verhaltensanforderungen enthalten, gemäß ihrem in den Situationen gezeigten Verhalten ein. Die Beobachter erfassen so erfolgskritische Verhaltensweisen des Teilnehmers und schließen damit auf seine Führungsfähigkeit. Eine Kombination dieser Verfahren findet sich in den situativen Entscheidungstests (*Situational Judgement Test, SJT*) wieder (McDaniel & Nguyen, 2001). Auch hier werden den Teilnehmern Situationsbeschreibungen vorgelegt und diese sollen den Grad der Zustimmung zu unterschiedlichen Antwortalternativen abgeben.

Situational Judgment Test (SJT)

Die Anwendung der situativen Entscheidungstests (*Situational Judgement Test, SJT*) geht bis in die 1920er Jahre zurück. Eine der ersten SJTs war der George Washington Social Intelligence Test (Moos, 1926, zitiert nach McDaniel, Morgeson, Finnegan, Campion & Bravermann, 2001). Einer seiner Untertests wurde *Entscheidung in Sozialen Situationen* genannt und beinhaltete viele Items in Arbeitssituationen. In einem multiple-choice-Format wurden mehrere Lösungen für jede Situation angeboten, wobei jeweils nur eine Lösung richtig war. Dieser Test geriet allerdings wegen seiner hohen Korrelation zur allgemeinen Intelligenz in die Kritik (Thorndike & Stein, 1937). In den folgenden Jahrzehnten wurden weitere SJTs, vor allem zur Messung des Aufsichtspotenzials entwickelt (z. B. *der Supervisory Practice Test* von Bruce und Learner, 1958). Doch auch hier ergaben sich häufig hohe Korrelationen zur allgemeinen Intelligenz. Als sie erstmals in größere Organisationen zur Po-

tenzialerkennung für Manager zum Einsatz kamen, erlangten die SJTs neues Interesse in der Vorhersage beruflichen Erfolgs (McDaniel et. al., 2001). Motowidlo, Dunnette und Carter (1990) führten schließlich den SJT als Form der vereinfachten Simulation in der Personalauswahl ein. Mittlerweile gibt es zahlreiche, sehr unterschiedliche SJTs (Muck, 2013). Dies begründet sich darin, dass sie jeweils zur Messung unterschiedlicher Anforderungen entwickelt wurden und so die Situationsbeschreibungen einer bestimmten Thematik beinhalten oder sich auf ein bestimmtes Unternehmen/ eine bestimmte Branche beziehen. Neuere SJT sind beispielsweise der Leadership Style Assessment (LSA), ein situativer Entscheidungstest zur Erfassung von Führungsstilen (Peus, Braun & Frey, 2015), der Leadership Judgment Indicator (LJI) zur Erfassung der bevorzugten Entscheidungsstile einer Führungskraft (Lock, Wheeler, Burnhard & Cooper, 2005; deutschsprachige Adaption: Neubauer, Bergner & Felfe, 2012) oder der situative Entscheidungstest zur Eigeninitiative (Bledow, & Frese, 2009).

Die Beliebtheit gründet darauf, dass Forschungsergebnisse gezeigt haben, dass der SJT bei Teilnehmern und Bewerbern gut akzeptiert ist und eine gute prädiktive Validität, das heißt eine gute Vorhersage für beruflichen Erfolg ausweist (Weekley & Ployhart, 2005). Lievens und Motowidlo (2016) gehen der Frage nach, wie der SJT dies erreicht. Sie postulieren, dass ein SJT die Arbeitsleistung voraussagen kann, weil er das prozedurale Wissen über effektives Verhalten in verschiedenen Arbeitssituationen, misst. Dazu gehören allgemeines Aufgaben-/Bereichswissen über die Nützlichkeit verschiedener Merkmale bei der Arbeit. Dieses Wissen werde nicht aus einer bestimmten Berufserfahrung erworben, sondern spiegele die Auswirkungen von grundlegenden Sozialisierungsprozessen und persönlichen Dispositionen wider und könne die Leistung in Arbeitssituationen vorhersagen. Nach Lievens und Motowidlo (2016) können SJTs das prozedurale Wissen über effektives Verhalten in verschiedenen Arbeitssituationen bewusst und systematisch messen. Wie in Abschnitt 1.6.2 beschrieben, entspricht dies auch den Vorstellungen von Sternberg (1985, 1988, 2003), dass es sich dabei um die Messung von implizitem Wissen (Tacit Knowledge) und um praktische Intelligenz handele.

1.9.6 Selbstauskunftsverfahren und ihre Schwierigkeiten

Bei Selbstauskunftsverfahren werden die Untersuchungsteilnehmer nicht beobachtet oder getestet, sondern persönlich befragt. So kann ein Untersuchungsteilnehmer bewusst oder unbewusst eine Veränderung der Tatsachen vornehmen und dadurch Einfluss auf das Ergebnis nehmen. Diese Ergebnisverzerrungen werden unter anderem durch Effekte der *Selbstdarstellung* (Mummendey, 1990) und einer speziellen Variante davon, der *Sozialen Erwünschtheit* (Edwards, 1957), ausgelöst. Effekte der Selbstdarstellung können auftreten, wenn das Ausfüllen von Tests oder Fragebögen aus Sicht der Probanden als Kommunikation erlebt wird (Bortz & Döring, 2006).

Testpersonen wissen, dass sie anderen Menschen durch den Test etwas über sich mitteilen und machen sich Gedanken darüber, ... was sie mitteilen wollen und was nicht, bei wem die Informationen ankommen, wie der Empfänger auf sie reagieren könnte und was mit ihnen geschieht. (Bortz & Döring, 2006, S. 232)

Auf diese Weise geschieht eine Form der Informationskontrolle, welche die wahren Messwerte verfälscht. Selbstdarstellungen können Selbsttäuschung oder Fremdtäuschung darstellen. Bei der Selbsttäuschung ist dem Probanden nicht bewusst, dass er sich anders darstellt, als er in Wirklichkeit ist. Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, dass jeder Mensch bestimmte Vorstellungen von sich selbst hat und gewisse Erwartungen an sich selbst stellt. Dies bildet das Selbstbild oder *Selbstkonzept* (Hilgard, 1949) eines jeden Menschen, welches möglichst konsistent und widerspruchsfrei sein soll. Vor allem Festinger (1957) lieferte mit der Dissonanztheorie eine wissenschaftliche Basis hierzu. Er beschreibt den Menschen mit dem natürlichen Wunsch nach einem widerspruchsfreien Selbstbild, das mit dem Denken, Handeln und allen getroffenen Entscheidungen übereinstimmen soll. Eigene Erlebens- und Verhaltensweisen, die widersprüchlich oder unzureichend zu den eigenen Wunschvorstellungen sind, werden als unangenehm empfunden. Befragungen können für die Probanden demnach als eine Selbstkonfrontation erlebt werden. Sie fühlen sich gezwungen über die angesprochenen Themen nachzudenken und „sehen in ihren Antworten ein Spiegel ihrer Verfassung“ (Bortz & Döring, 2006, S. 232). Deshalb versuchen sie unbewusst die Antworten in einem Fragebogen oder Test mit dem Selbstkonzept in Einklang zu bringen.

Getestete Personen können sich aber auch absichtlich verstellen, wenn sie sich von den veränderten Antworten einen Vorteil versprechen. Dabei können sie gezielt versuchen hohe oder niedrige Testwerte zu erreichen, um sich besonders gut oder besonders schlecht darzustellen. Ein Auslöser für Täuschungen kann auch das Motiv der *Sozialen Erwünschtheit* sein. Soziale Erwünschtheit tritt auf, wenn sich Testpersonen aus Furcht vor sozialer Verurteilung an Normen und Erwartungen ausrichten (Edwards, 1957). Sie zeigen dann eine Tendenz zum sozial erwünschten Antworten und verändern damit ihre wahren Messwerte in einer Richtung, von der sie vermuten, dass das Gegenüber oder die Gesellschaft es erwartet. Eine Informationskontrolle durch Selbstdarstellung, um eventuell eine Meinung zu vermitteln, einen Sachverhalt zu vertreten oder ein gewünschtes Ergebnis zu übermitteln, ist schwierig zu regulieren.

Generalisierend lässt sich sagen, dass Selbstbeurteilungen eher selbstwert-schützend ausfallen und damit ein *Self-Serving-Bias* vorliegt (vgl. hierzu Dauenheimer, Stahlberg, Frey & Petersen, 2002). So überrascht es nicht, dass in der Vergangenheit wiederholt festgestellt wurde, dass Selbstauskunftsmaße auch mit höheren Effekten einhergehen (Donaldson & Grant-Vallone, 2002). Dennoch ist das Verfahren der Selbstauskunft das meist genutzte Verfahren in der Evaluation von Führungskräfte trainings (Bogner, 2007).

2 THEORETISCHE ABLEITUNG DER UNTERSUCHUNGSZIELE

Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung verfolgen, wie in Abschnitt 1.8.2 beschrieben, das Ziel, den Führungsnachwuchs des Unternehmens zu bilden und durch eine Steigerung der Führungskompetenz für einen reibungslosen Einstieg in die Führungsaufgabe oder die nächsthöhere Führungsebene zu sorgen. In Abschnitt 1 werden zahlreiche Theorien und Modelle zu Führung vorgestellt. Diese reichen von der Unterscheidung zwischen Führungs- und Managementaufgaben, über den transformationalen und demokratischen Führungsstil, weiter zu den Instrumenten der Einflussnahme und der situativen Führung mit Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung, bis hin zu den Persönlichkeitsmerkmalen wie Intelligenz oder Extraversion und zur emotionalen Führung. Dabei scheint es, dass es nicht den einen richtigen Weg der Führung gibt. Verschiedene Kompetenzmodelle versuchen abschließend aus dieser Fülle einen handhabbaren Maßstab für Führungskräfte, das heißt ein Anforderungsprofil zu schärfen. Dies alles zusammengenommen hinterlässt den Eindruck, dass es detailreiche Vorstellungen über die Anforderungen und Kompetenzen einer Führungskraft gibt. Die Literatur bringt einige Beispiele und Methoden, um Führungskräfte auf ihre künftigen Aufgaben vorzubereiten. Wie nun aber im Detail das notwendige Wissen vermittelt, die Fertigkeiten eingeübt, die Erfahrungen und all das, was die Führungskompetenz im jeweiligen Unternehmen stärkt, in der Praxis umgesetzt wird, bleibt meist offen. Bisherige Studien bleiben oftmals an der Oberfläche oder greifen einzelne Themen aus dem Gesamtprozess der Führungskräfteentwicklung heraus. Gleich (2011) gibt beispielsweise ein Bild über die Häufigkeiten des Einsatzes verschiedener Maßnahmen wieder. Offen bleibt allerdings, welche Trainingselemente mit welcher Intention eingesetzt werden und welche Annahmen oder Theorien beziehungsweise welches Trainingskonzept der Führungskräfteentwicklung zugrunde liegt. Auch Bogner (2007) gibt in ihrer Meta-Analyse einen Eindruck über die Führungskräfteentwicklung. Sie beschreibt „das typische Führungskräfte-Training als etwa dreitägiger Workshop ... in dessen Rahmen v.a. Kommunikations- und Problemlösefertigkeiten vermittelt werden“ (S. 129). Doch auch diese Beschreibung lässt keine nähere Betrachtung der Führungskräfteentwicklung zu. In der Konsequenz und auf Basis des theoretischen Rahmens ergeben sich folgende forschungsleitende Fragestellungen:

Finden die in der Literatur beschriebenen Maßnahmen tatsächlich Anklang in Unternehmen und kommen sie dort auch zum Einsatz? Wie spiegelt sich der aktuelle Stand der Forschung wider? Wie sind Maßnahmen und Programme der Führungskräfteentwicklung in der Praxis von Großunternehmen gestaltet? Welche Gemeinsamkeiten gibt es? Wie sieht ein prototypisches Programm der Führungskräfteentwicklung aus?

Noch wichtiger als die reine Durchführung der Führungskräfteentwicklung, erscheint allerdings die Frage nach der Wirkung dieser Maßnahmen. Denn wem nutzt es, wenn eine Führungskraft zwar das Wissen um Management- und Führungsaufgaben besitzt, den transformationalen und den demokratischen Führungsstil kennt und auch emotionale Führung praktiziert, wenn das praktische Wissen um den richtigen Einsatz fehlt – sei es der falsche Zeitpunkt, das falsche Mittel der Wahl oder unpassend zur Situation, der Aufgabe oder dem Mitarbeiter. Eine Maßnahme der Führungskräfteentwicklung zeigt demnach Erfolg, wenn eine Führungskraft anschließend souveräner typische und auch kritische Führungssituationen erfolgreich meistert und so praktische Intelligenz für Führungssituationen (praktisches Handlungswissen für Führung) einsetzt. Dies unterstreicht, dass es nicht das eine richtige Verhalten der Führung gibt, sondern eine individuelle Anpassung an den jeweiligen Kontext notwendig ist. Um die Wirkung einer Maßnahme abzuschätzen, liefert sichtbares und beobachtbares Verhalten aufschlussreiche Informationen, weshalb in der Eignungsdiagnostik (Abschnitt 1.9.5) gern darauf zurückgegriffen wird. Nach dem verhaltenstheoretischen Ansatz, der postuliert, dass gegenwärtiges Verhalten der beste Prädiktor für zukünftiges Verhalten sei, müsste bei Trainingserfolg eine Veränderung im Verhalten der Teilnehmer sichtbar werden, welche Rückschlüsse auf die Führungskompetenz zulassen. Daraus ergeben sich folgende forschungsleitende Fragestellungen:

Zeigen Führungskräfteentwicklungsmaßnahmen tatsächlich eine nachweisbare Wirkung bei den Teilnehmern? Führen sie zu Verhaltensänderungen? Können Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung die praktische Intelligenz der Führungskräfte - das praktische Handlungswissen über Führung steigern?

Wie in Abschnitt 1.6.2 beschrieben, beinhaltet praktische Intelligenz sowohl deklaratives Alltagswissen über die dort betreffenden Dinge, Ereignisse, Personen und Handlungen als auch prozedurales Handlungswissen, das heißt abgespeicherte Prozesse und automatisierte Abläufe von Handlungen. Es handelt sich hier also um Fertigkeiten und Wissensbestände, die durch Alltagserfahrung erlernt wurden. Praktische Intelligenz kann durch praktische Erfahrungen und aktives Experimentieren gesteigert werden (Baum, Bird & Singh, 2011). Somit können alle erfahrungsbasierten Trainingsbestandteile wie praktische Übungen, Rollenspiele, Präsentationen, Maßnahmenpläne und kollegiale Beratung dies fördern. Beinhaltende Programme der Führungskräfteentwicklung diese Trainingsbestandteile, kann davon ausgegangen werden, dass das praktische Handlungswissen über Führung gestärkt wird.

In der vorliegenden Untersuchung wird postuliert, dass sich Programme der Führungskräfteentwicklung mit hohem Übungsanteil positiv auf das praktische Führungswissen der Teilnehmer auswirken (positive Wirkung auf Handlungswissen):

H1: Programme mit hohem erfahrungsorientierten Trainingsanteil verbessern signifikant das praktische Führungswissen der Teilnehmer.

H1a: Die Trainingsteilnehmer weisen nach einem solchen Programm signifikant höhere Werte in ihrem praktischen Führungswissen auf als vorher.

H1b: Die Trainingsteilnehmer erreichen nach einem solchen Programm höhere Werte in ihrem praktischen Führungswissen als eine Kontrollgruppe.

Dennoch gilt es zu hinterfragen, ob es tatsächlich die erfahrungsorientierten Impulse sind, die Einfluss auf die Entwicklung der Teilnehmer nehmen. Generell stellt sich hier die Frage, auf welche Art und Weise eine Maßnahme Einfluss auf die Teilnehmer nimmt. Folgt man beispielsweise Müller (2004) spielen Selbstmanagement, Selbstführung und Selbstreflexion eine entscheidende Rolle für die Verhaltensausführung. In Abschnitt 2.1 wird beschrieben, welchen Einfluss zahlreiche psychologische Konstrukte (Willensfokussierung, Selbstaufmerksamkeit, Selbstwirksamkeit, etc.) auf den Prozess von der Entwicklung einer Zielvorstellung bis hin zur Ausrichtung des Verhaltens zur vollständigen Umsetzung des Gewünschten haben. In Abschnitt 1.7.3 werden lerntheoretische Erkenntnisse für den Erfolg einer Trainings-

maßnahme hervorgehoben (Landy, 1989). Hier wird vor allem auf das Modelllernen nach der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1977) und die Verstärkung gemäß der operanten Konditionierung nach Skinner (1938) in Form von Feedback eingegangen. Genaues, nicht zu häufiges Feedback trage entscheidend zum Lernerfolg im Training bei (Kluger & DeNisi, 1996). Für die vorliegende Untersuchung stellen sich daher die Fragen:

Wie nimmt die Maßnahme Einfluss auf die Teilnehmer? Gibt es Elemente, welche die Entwicklung der Teilnehmer fördern? Welches sind die Elemente einer Maßnahme, die Veränderungen der Teilnehmer anregen?

Ein Trainingserfolg wäre erzielt, wenn die Trainingsteilnehmer nach der Teilnahme am Training verbessertes Führungsverhalten aufweisen. Hierbei muss auf den bisherigen Erkenntnissen der Führungsforschung und Trainingsevaluation aufbauend, von einem integrativen Modell der Trainingswirkung ausgegangen werden. Dem Modell liegt zugrunde, dass nicht nur eine Vermittlung von Kompetenzen und Fertigkeiten stattfindet, sondern eine Entwicklung der gesamten Persönlichkeit angestoßen wird. Bei Trainingserfolg zeigt sich also eine Wirkung auf mehreren Ebenen, was sich im Denken und Handeln der Personen widerspiegelt. Auf der kognitiven Ebene lassen sich dabei neben Wissenszuwachsen, auch Einstellungsänderungen und Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartung finden. Führungswirksamkeitserwartung gilt, wie in Abschnitt 1.6.1 beschrieben, als Vermittler zwischen Kompetenz und Performanz. (Bandura, 1997). Nicht gezeigtes Verhalten bedeutet demnach nicht notwendigerweise fehlende Führungskompetenz, sondern eventuell niedrige Führungswirksamkeitserwartung. Wie in Abschnitt 1.6.1 beschrieben, ist die Selbstwirksamkeitserwartung der am weitesten verbreitete Mechanismus der Handlungsfähigkeit und liefert die Grundlage für alle anderen Facetten der Handlungsfähigkeit und ist somit von zentraler Bedeutung für Führung und ihre Entwicklung. Folgt man diesem Gedanken, dann sollte eine Maßnahme der Führungskräfteentwicklung eine Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung anstoßen, um die Lücke zwischen Kompetenz und Performanz zu schließen und um die Teilnehmer in ihrer Handlungsfähigkeit zu stärken. Doch kann eine Maßnahme tatsächlich solch einen Einfluss nehmen?

Lässt sich Führungswirksamkeitserwartung durch Führungskräfteentwicklungsmaßnahmen steigern? Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Führungswirksamkeitserwartung und der Führungsleistung? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Führungswirksamkeitserwartung und anderen psychologischen Konstrukten wie Optimismus, Selbstregulation und Selbstmanagement?

Eine Verbesserung der Selbstwirksamkeitserwartung kann nach Bandura (1977) unter anderem durch Leistungserfolge, durch stellvertretende Erfahrungen (Modelllernen) und durch mündliche Überzeugungskraft erreicht werden.

Wie lässt sich die Führungswirksamkeitserwartung in den Maßnahmen gezielt beeinflussen? Wirken verschiedene Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung unterschiedlich auf die Führungswirksamkeitserwartung? Welchen Einfluss hat die Methode der Beobachtung und welchen die Methode des selbst Ausprobierens auf die Führungswirksamkeitserwartung?

Leistungserfolge, stellvertretende Erfahrungen (Modelllernen) und mündliche Überzeugungskraft sind häufig in Form von Rollenspielen, Entwicklungsgesprächen oder Projektarbeiten in Programmen der Führungskräfteentwicklung anzutreffen. In der vorliegenden Untersuchung wird postuliert, dass Programme mit Bestandteilen, die Erfolgserlebnisse, subjektives Erleben und Lernen am Modell sowie persönliche Gespräche beinhalten, die Führungswirksamkeitserwartung steigern. So kann durch die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und deren Wirkung, vor allem in Hinblick auf Führung sowie durch die praktischen Erfahrungen und das Ausprobieren der eigenen Kompetenzen in einem geschützten Rahmen, von einer Verbesserung der Führungswirksamkeitserwartung ausgegangen werden. Führungsfähigkeiten, die bisher im Verborgenen geblieben waren, können durch die Ermöglichung und Ermutigung im Trainingsprogramm zum Vorschein kommen und somit positive Rückkopplungen in Gang setzen. Erfolgserlebnisse führen dabei zu der Erwartung auch zukünftiges Führungsverhalten erfolgreich ausführen zu können und somit zu einer Verbesserung der Führungswirksamkeitserwartung. Dies wird

auch für Vorgesetzte durch Verhaltensänderungen der Teilnehmer sichtbar. Daraus lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

H2: Programme mit hohem Trainingsanteil an Erfolgserlebnissen, Modelllernen und persönlichen Gesprächen verbessern signifikant die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer.

H2a: Die Trainingsteilnehmer schätzen sich selbst nach einem solchen Programm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeitserwartung ein als vorher.

H2b: Die Trainingsteilnehmer schätzen sich selbst nach einem solchen Programm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeitserwartung ein als eine Kontrollgruppe.

H2c: Die Trainingsteilnehmer werden durch ihre Vorgesetzten nach einem solchen Programm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeitserwartung eingeschätzt als vorher.

2.1 Zusammenfassung der Fragestellungen und Hypothesen

Die Fragestellungen und Hypothesen beschäftigen sich allesamt mit der Gestaltung und Wirksamkeit von Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung.

Wie sind Maßnahmen und Programme der Führungskräfteentwicklung in der Praxis von Großunternehmen gestaltet?

- Welche Gemeinsamkeiten gibt es?
- Wie sieht ein prototypisches Programm der Führungskräfteentwicklung aus?
- Wie spiegelt sich der aktuelle Stand der Forschung wider?
- Finden die in der Literatur beschriebenen Maßnahmen tatsächlich Anklang in Unternehmen und kommen sie dort auch zum Einsatz?

Was bewirken Führungskräfteentwicklungsmaßnahmen?

- Zeigen Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung nachweisbare Wirkung bei den Teilnehmern?
- Führt die Führungskräfteentwicklung zu Verhaltens- und Einstellungsänderungen bei den Teilnehmern?
- Können Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung die praktische Intelligenz der Führungskräfte – das praktische Handlungswissen über Führung – steigern?
- Steigern Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer/innen?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Führungswirksamkeitserwartung und der Führungsleistung?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Führungswirksamkeitserwartung und anderen psychologischen Konstrukten wie Optimismus, Selbstregulation und Selbstmanagement?

H1: Programme mit hohem erfahrungsorientierten Trainingsanteil verbessern signifikant das praktische Führungswissen der Teilnehmer.

H1a: Die Trainingsteilnehmer weisen nach einem solchen Programm signifikant höhere Werte in ihrem praktischen Führungswissen auf als vorher.

H1b: Die Trainingsteilnehmer erreichen nach einem solchen Programm höhere Werte in ihrem praktischen Führungswissen als eine Kontrollgruppe.

H2: Programme mit hohem Trainingsanteil an Erfolgserlebnissen, Modelllernen und persönlichen Gesprächen verbessern signifikant die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer.

H2a: Die Trainingsteilnehmer schätzen sich selbst nach einem solchen Programm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeitserwartung ein als vorher.

H2b: Die Trainingsteilnehmer schätzen sich selbst nach einem solchen Programm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeitserwartung ein als eine Kontrollgruppe.

H2c: Die Trainingsteilnehmer werden durch ihre Vorgesetzten nach einem solchen Programm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeitserwartung eingeschätzt als vorher.

Wie bewirken Führungskräftetrainings eine Veränderung?

- Wie nimmt die Maßnahme Einfluss auf die Teilnehmer?
- Gibt es Elemente, welche die Entwicklung der Teilnehmer fördern?
- Welches sind die Elemente einer Maßnahme, die Veränderungen der Teilnehmer anregen?
- Wie lässt sich die Führungswirksamkeitserwartung in den Maßnahmen gezielt beeinflussen? Wirken verschiedene Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung unterschiedlich auf die Führungswirksamkeitserwartung?
- Welchen Einfluss hat die Methode der Beobachtung und welchen die Methode des Selbst-Ausprobierens auf die Führungswirksamkeitserwartung?

3 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN

Diese Arbeit nimmt sich der Thematik Führungskräfteentwicklung ganzheitlich an. Alle Fragestellungen und Untersuchungen verfolgen dabei das Ziel dem effektiven Führungskräfteentwicklungsprogramm auf die Spur zu kommen. Zur Aufdeckung der Gestaltung dient der Blick in die Literatur und in die Praxis. Zur Prüfung der Effektivität werden zwei erfolgsversprechende Prädiktoren herangezogen, das praktische Handlungswissen und die Führungswirksamkeitserwartung. Anschließend werden die beiden Themen miteinander verknüpft und die Gestaltung der Maßnahmen in Bezug auf deren Effektivität untersucht, das heißt wie diese Maßnahmen zu Trainingseffektivität führen. Diese Arbeit soll empirisch belegen, wie Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung gestaltet sein sollten, um bei den Teilnehmern eine positive Veränderung in Richtung einer kompetenten Führungskraft zu bewirken. Dafür werden die Ergebnisse von drei Studien mit je unterschiedlichen Schwerpunkten vorgestellt.

Eine Fülle an Theorien und Modellen über Führung und Führungskräfteentwicklung dominiert die Literatur. Doch wie sieht es in der Praxis aus? Das forschungsleitende Interesse der ersten Studie ist es daher, die Praxis der Führungskräfteentwicklung in ausgewählten Unternehmen zu analysieren und mit dem aktuellen wissenschaftlichen Stand der Führungskräfteentwicklung zu vergleichen. Sie beschäftigt sich hauptsächlich mit der Gestaltung von Maßnahmen und Programme der Führungskräfteentwicklung von vier deutschen Unternehmen und dient der Beantwortung folgender Fragestellungen:

- Wie sind Maßnahmen und Programme der Führungskräfteentwicklung in der Praxis von Großunternehmen gestaltet? Welche Gemeinsamkeiten gibt es? Wie sieht ein prototypisches Programm der Führungskräfteentwicklung aus?
- Wie spiegelt sich der aktuelle Stand der Forschung wider? Finden die in der Literatur beschriebenen Maßnahmen Anklang in Unternehmen und kommen sie dort auch zum Einsatz?

Die Darstellung der Führungskräfteentwicklung in vier deutschen Großunternehmen geschieht anhand der folgenden Kategorien: Kompetenzmodell, Eingangsvoraussetzungen und Assessment-Center, Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung,

Orientierungs- und Einsteigerprogramme, Basisprogramme und weiterführende Programme der Führungskräfteentwicklung, Traineeprogramme, verschiedene Karriereaufbahnen, Rahmenbedingungen und Gemeinsamkeiten. Abschließend werden zwei prototypische modulare Programme der Führungskräfteentwicklung vorgestellt.

Studie 2 widmet sich der Effektivität der Führungskräfteentwicklung, also damit, was Maßnahmen bewirken können und gibt erste Hinweise darauf, wie sie diese Veränderung bewirken. Der Fokus liegt in der Veränderungsmessung von praktischer Intelligenz (Führungswissen) und Führungswirksamkeitserwartung. Das praktische Handlungswissen über Führung, als Prädiktor für erfolgreiches Verhalten, wird anhand eines extra für diese Untersuchung entwickelten Situational Judgment Tests gemessen. In der Selbsteinschätzung der Führungswirksamkeit, als Moderator zwischen Kompetenz und Performanz, wird die subjektive Überzeugung, aus eigenem Zutun Führungssituationen zu meistern, deutlich. Um den Einfluss der Führungswirksamkeitserwartung sichtbar zu machen, wird ihre Veränderung dem praktischen Führungswissen gegenüber gestellt. Beide Konstrukte werden vor und nach einem modularen Führungskräfteentwicklungsprogramm festgehalten und mit einer Kontrollgruppe verglichen. Darüber hinaus werden erste Impulse für die effektive Gestaltung von Maßnahmen erhoben. Dabei werden folgende Fragestellungen beantwortet:

- Zeigen Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung nachweisbare Wirkung bei den Teilnehmern? Führt die Führungskräfteentwicklung zu Verhaltens- und Einstellungsänderungen bei den Teilnehmern?
- Können Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung die praktische Intelligenz der Führungskräfte – das praktische Handlungswissen über Führung – steigern?
- Steigern Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer?
- Wie bewirken Führungskräftetrainings eine Veränderung? Wie nimmt die Maßnahme Einfluss auf die Teilnehmer? Gibt es Elemente, welche die Entwicklung der Teilnehmer fördern? Welches sind die Elemente einer Maßnahme, die Veränderungen der Teilnehmer anregen?

Darüber hinaus werden folgende Hypothesen überprüft:

H1: Programme mit hohem erfahrungsorientierten Trainingsanteil verbessern signifikant das praktische Führungswissen der Teilnehmer.

H1a: Die Trainingsteilnehmer weisen nach einem solchen Programm signifikant höhere Werte in ihrem praktischen Führungswissen auf als vorher.

H1b: Die Trainingsteilnehmer erreichen nach einem solchen Programm signifikant höhere Werte in ihrem praktischen Führungswissen als eine Kontrollgruppe.

H2: Programme mit hohem Trainingsanteil an Erfolgserlebnissen, Modelllernen und persönlichen Gesprächen verbessern signifikant die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer.

H2a: Die Trainingsteilnehmer schätzen sich selbst nach einem solchen Programm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeit ein als vorher.

H2b: Die Trainingsteilnehmer schätzen sich selbst nach einem solchen Programm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeit ein als eine Kontrollgruppe.

Die Erkenntnisse zur Führungswirksamkeitserwartung aus Studie 2 werden aufgegriffen und in Studie 3 weitergeführt. Das Konstrukt Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Kontext der Führung wird dabei mit seinen weiteren Facetten analysiert. Studie 3 soll Aufschluss über die Wirkungsweise zur Steigerung der Führungswirksamkeitserwartung geben und einhergehende Merkmale berücksichtigen. Dafür untersucht die Studie die Zusammenhänge von Selbstwirksamkeit mit Selbstregulation, Selbstmanagement, Optimismus sowie Zielorientierung und untersucht die Wirksamkeit unterschiedlicher Methoden zur Beeinflussung der Führungswirksamkeitserwartung wie Beobachten, Ausprobieren und Rückmeldung zu Stärken sowie Entwicklungsfeldern. Sie dient der Beantwortung folgender Fragestellungen:

- Zeigen Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung nachweisbare Wirkung bei den Teilnehmern? Führt die Führungskräfteentwicklung zu Verhaltens- und Einstellungsänderungen bei den Teilnehmern?

-
- Steigern Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer?
 - Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Führungswirksamkeitserwartung und der Führungsleistung? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Führungswirksamkeitserwartung und anderen psychologischen Konstrukten wie Optimismus, Selbstregulation und Selbstmanagement?
 - Wie lässt sich die Führungswirksamkeitserwartung gezielt beeinflussen? Wirken verschiedene Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung unterschiedlich auf die Führungswirksamkeitserwartung? Welchen Einfluss hat die Methode der Beobachtung und welchen die Methode des Selbst-Ausprobierens auf die Führungswirksamkeitserwartung?

Studie 3 dient der Beantwortung folgender Hypothesen:

H2: Programme mit hohem Trainingsanteil an Erfolgserlebnissen, Modelllernen und persönlichen Gesprächen verbessern signifikant die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer.

H2a: Die Trainingsteilnehmer schätzen sich selbst nach einem solchen Programm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeit ein als vorher.

H2c: Die Trainingsteilnehmer werden durch ihre Vorgesetzten nach einem solchen Programm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeit eingeschätzt als vorher.

3.1 Erste Studie

Die erste Studie nimmt sich der Gestaltung der Führungskräfteentwicklung in der Praxis von Unternehmen an. Das Thema Führung und Führungskräfteentwicklung wird bereits seit Langem in der wissenschaftlichen Literatur, in Trendmagazinen und durch Seminar- und Trainingsanbieter diskutiert und beschrieben. Die erste Studie untersucht explorativ, wie es tatsächlich in der Praxis aussieht. Werden viel gepriesene Theorien und Modelle an Nachwuchsführungskräfte vermittelt? Werden bewährte Methoden und Instrumente der Führung angewandt? Zunächst wird die methodische Vorgehensweise zur Informationsgewinnung beschrieben. Anschließend werden die gewonnenen Ergebnisse dargestellt und auf Basis der Fachliteratur diskutiert.

3.1.1 Methodische Vorgehensweise Studie 1

Zur Beschreibung der methodischen Vorgehensweise wird auf das Untersuchungsdesign, die Datenerhebung, den Untersuchungsgegenstand, die Durchführung sowie die Datenauswertung näher eingegangen.

Untersuchungsdesign

Zur Informationsgewinnung über die Praxis der Führungskräfteentwicklung wurden vier Unternehmen ausgewählt. Als Erhebungsform wurde ein Experteninterview eingesetzt. Diese Erhebungsform unterstützt den explorativen Untersuchungscharakter zur Gewinnung qualitativer Daten. Die Experten für diese Untersuchung waren Personalentwickler, Führungskräfteentwickler und Leiter der Personal- und Führungskräfteentwicklung der jeweiligen Unternehmen. Diese Personen wurden ausgewählt aufgrund der Annahme, dass sie diejenigen mit dem größten Wissen über die Führungskräfteentwicklung ihres Unternehmens sind. Sie müssten wissen nach welchen Kriterien Führungskräfte ausgewählt werden und welche Anforderungen an Führungskräfte in ihren Unternehmen gestellt werden. Ebenso wird angenommen, dass sie die richtigen Ansprechpartner für alle Maßnahmen der Förderung

von Führungskräften in ihren Unternehmen sind. Sie müssten wissen, welche Maßnahmen und Programme in ihren Unternehmen durchgeführt werden.

Datenerhebung

Die Expertenbefragung zur Führungskräfteentwicklung in Großunternehmen wird anhand eines halbstandardisierten Interviews durchgeführt. Die Schwerpunkte der Leitfragen liegen auf den Themen *Ziele, Inhalte, Ablauf, Rahmenbedingungen* und *Kompetenzmodell der Führungskräfteentwicklung* im jeweiligen Unternehmen. Die Fragen sind bewusst offen gehalten, damit gezielt neue Inhalte generiert werden können. Es werden keine Antwortkategorien vorgegeben, um keine Einschränkungen in der explorativen Datengewinnung vorzunehmen. Es folgen einige Beispielfragen aus dem halbstandardisierten Interview, die vollständige Version ist dem Anhang D zu entnehmen.

1. *Wie sind die Eingangsbedingungen oder Teilnahmeberechtigungen für die Führungskräfteentwicklung?*
2. *Wie sieht der strukturelle Ablauf der Führungskräfteentwicklung aus?*
3. *Welche inhaltlichen Themen oder Schwerpunkte werden bei Ihnen in der Führungskräfteentwicklung vermittelt?*
4. *Gibt es ein Kompetenzmodell, anhand dessen sich die Führungskräfteentwicklung in Ihrem Unternehmen orientiert und/oder gemessen wird?*

Untersuchungsgegenstand

Für die Expertenbefragung werden vier Unternehmen aus unterschiedlichen Branchen, mit unterschiedlichen Märkten und Produkten sowie unterschiedlichem Aufbau und Größe herangezogen. Drei der Unternehmen sind global agierende, produzierende Wirtschaftsbetriebe mit Hauptsitz in Deutschland. Das vierte Unternehmen ist aus der deutschen Versichertenbranche mit über 10 Tausend Mitarbeitern. Beim ersten Wirtschaftsunternehmen handelt es sich um einen Automobilhersteller mit knapp 15 Tausend Mitarbeitern in der befragten Unternehmenssparte. Das zweite

Wirtschaftsunternehmen lässt sich der Kraftfahrzeug- und Industrietechnik sowie Gebrauchsgüter und Gebäudetechnik zuordnen und beschäftigt in Deutschland knapp 120 Tausend Mitarbeiter. Das dritte Wirtschaftsunternehmen ist aus der Maschinenbau- und Stahlindustrie mit knapp 11 Tausend Mitarbeitern im befragten Unternehmensbereich.

Untersuchungsdurchführung

Die Expertenbefragungen werden persönlich in Räumen der Unternehmen oder telefonisch durchgeführt. Die Interviews mit den Programmverantwortlichen bzw. den Ansprechpartnern für die Führungskräfteentwicklung dauern zwischen einer Stunde und drei Stunden. Beim Unternehmen der Kraftfahrzeug- und Industrietechnik sowie Gebrauchsgüter und Gebäudetechnik und beim Unternehmen der Maschinenbau- und Stahlindustrie werden jeweils zwei Gespräche mit zwei unterschiedlichen Ansprechpartnern der Unternehmen geführt. Die Interviews mit den Verantwortlichen der anderen beiden Unternehmen, dem Automobilhersteller und der Versicherung, werden um eigene Erfahrungen der Autorin mit den beiden Unternehmen ergänzt.

Datenanalyse

Die Interviews werden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ausgewertet. Dafür werden die Inhalte vergleichend in den Kategorien *Kompetenzmodell*, *Eingangsvoraussetzungen* und *Einsatz des Assessment-Centers*, die *Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung* von *Trainee-* und *Einstiegsprogrammen* bis *Basis-* und *weiterführenden Programmen*, *verschiedene Karrierelaufbahnen*, *Rahmenbedingungen* und *Gemeinsamkeiten* der Führungskräfteentwicklung dargestellt. Abschließend werden zwei prototypische Programme aus den vier Unternehmen detailliert beschrieben.

3.1.2 Ergebnisse – Führungskräfteentwicklung ausgewählter Unternehmen

Zur Darstellung des aktuellen Status quo der Führungskräfteentwicklung wird die Praxis von vier Unternehmen mit Hauptsitz im süddeutschen Raum herangezogen. Die Beschreibungen über die Praxis der Führungskräfteentwicklung beruhen zum einen auf eigenen Erfahrungen der Autorin in den jeweiligen Unternehmen und zum anderen auf Interviews mit Verantwortlichen, das heißt Experten in den Unternehmen. Die Experten sind allesamt in der Personalentwicklung der jeweiligen Unternehmen beschäftigt und verantwortlich für die strategische sowie operative Umsetzung von Maßnahmen der Personal- und Führungskräfteentwicklung. Die im Folgenden präsentierten Befunde besitzen in der Konsequenz einen deskriptiven Charakter. Drei der Unternehmen sind global agierende, produzierende Wirtschaftsbetriebe. Im Detail handelt es sich um einen Automobilhersteller (A), ein Unternehmen der Kraftfahrzeug- und Industrietechnik sowie Gebrauchsgütern und Gebäudetechnik (B) und ein Unternehmen aus der Maschinenbau- und Stahlindustrie (C). Das vierte Unternehmen lässt sich im deutschen Dienstleistungssektor ansiedeln und es handelt sich hier um eine Versicherung (D). Deutlich zeigt sich, dass die Führungskräfteentwicklung sehr breit gefächert ist und viel Raum im Unternehmensgeschehen einnimmt. Allen vier Unternehmen ist gemeinsam, dass die Personal- und Führungskräfteentwicklung größtenteils zentral gesteuert wird und standardisierte Vorgaben zur Durchführung existieren.

Das Kompetenzmodell

Die Basis aller Aktivitäten liegt im jeweiligen Kompetenzmodell des Unternehmens, welches die erforderlichen Führungskompetenzen beschreibt und sich an der Unternehmensstrategie, -philosophie und den Unternehmenswerten orientiert. Dabei handelt es sich meist um sieben bis acht unterschiedliche Fähigkeiten, wie beispielsweise Unternehmerische Kompetenz, Sozialkompetenz, Strategische Orientierung, Leistungsorientierung, Nachhaltigkeit, Marktorientierung, Innovations- und Veränderungsbereitschaft, inspirierende Führung usw., welche durch Verhaltensbeschreibungen konkretisiert werden. Beispielsweise zeigt sich der Unternehmenswert *Disziplin* (Unternehmen A) unter anderem in den Führungskompetenzen *Leistungsorientierung* und *Nachhaltigkeit*. Diese beiden Kompetenzen werden dann ausführ-

lich durch Verhaltensbeschreibungen erläutert. Der Kompetenzbereich Nachhaltigkeit wird unter anderem durch die Priorisierung und engagierte Realisierung von Zielen sowie der Prüfung der Zielerreichung beschrieben. Durch diese Verhaltensbeschreibungen werden die Führungskompetenzen schließlich einer Beurteilung zugänglich gemacht. So wird beispielsweise beim untersuchten Automobilhersteller (A) jede Führungs- und Nachwuchsführungskraft jährlich anhand dieser Kriterien beurteilt, die aktuelle Ausprägung auf einer Skala eingestuft und das zukünftige Potential eingeschätzt. Auf diese Weise versucht das Unternehmen Führungskräfte zu entwickeln, die zum einen die erforderlichen Kompetenzen besitzen und zum anderen die darin enthaltenen unternehmerischen Werte und die unternehmerische Strategie umsetzen sowie in ihrem Verhalten sichtbar werden lassen. Das Versicherungsunternehmen (D) unterscheidet je Führungsebene verschiedene Schlüsselkompetenzen, die in der jeweiligen Ebene für erfolgreiche Führung im Fokus stehen. Im Mittelpunkt stehen die Themen Führung und Kommunikation. Alle Schlüsselkompetenzen lassen sich den folgenden fünf Dimensionen zuordnen: *Unternehmer-/Unternehmensgeist*, *Führungskompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Soziale Kompetenz* und *Selbstmanagement*. In der mittleren Führungsebene stehen demnach Führungskompetenzen wie Mitarbeiterführung, Delegation, Mitarbeiterentwicklung oder soziale Kompetenzen wie Beziehungsmanagement und Konfliktfähigkeit im Fokus. Diese Kompetenzen werden durch erfolgskritische Verhaltensweisen beschrieben, welche wiederum in Auswahl- und Beurteilungsprozessen zugrunde gelegt werden. Das Unternehmen aus der Maschinenbau- und Stahlindustrie (C) nutzt beschriebene Führungskompetenzen nur für die oberste Führungsebene, für alle darunter liegenden Ebenen sind diese Kompetenzen nicht beschrieben und kommen hier nicht zum Einsatz. Dieses Unternehmen setzt auf so genannte Potenzialindikatoren und orientiert sich dabei an den Unternehmenswerten. Das Grundverständnis der Potenzialindikatoren in diesem Unternehmen liegt darin, dass ein erfolgreicher Mitarbeiter oder eine erfolgreiche Führungskraft nur in ihrer aktuellen Funktion mit den aktuellen Aufgaben erfolgreich ist und nicht zwingend auch in einer anderen Funktion oder mit anderen Aufgaben diesen Erfolg verzeichnet. So sollen die Potenzialindikatoren darüber Aufschluss geben, ob eine Person auch Potenzial für eine andere Funktion hat. Zu den Potenzialindikatoren zählen *Neugier*, *Erkenntnisgewinn*, *Einbeziehung anderer* und *Zielgerichtetheit*. Sie spiegeln wieder, ob eine

Person in der Lage ist, sich in komplexe Sachverhalte einzuarbeiten, das Bestreben hat, sich zu entwickeln, das heißt ein Ziel vor Augen hat, offen gegenüber neuen Dingen und Entwicklungen ist und in der Lage ist sozial anzukoppeln.

Eingangsvoraussetzungen: Assessment Center und Leistungsbeurteilung

In allen vier Unternehmen gibt es mehrere Führungsebenen, die in einer pyramidenförmigen Hierarchie bis hin zur Geschäftsführung verlaufen. Unterschiedlich sind die Eingangsvoraussetzungen, um beispielsweise in den Entwicklungsprozess Richtung Führung, in die erste Führungsebene oder auf die nächst höheren Ebenen zu gelangen. Während in zwei Unternehmen (B, C) dies ausschließlich über die Einschätzung und Beurteilung der Vorgesetzten verläuft (Ausnahme siehe Traineeprogramme), wird in den beiden anderen Unternehmen (A, D), zusätzlich zumindest einmal im Prozess ein Assessment Center (AC) als Eingangshürde eingesetzt. Allen Auswahl- und Beurteilungsprozessen liegt wiederum das jeweilige Kompetenzmodell zugrunde. Die Nachwuchs- und Führungskräfte werden im Automobilunternehmen (A) an diesen Kompetenzen gemessen und die jährliche Beurteilung und Potenzialeinschätzung ist die Basis, um sich in den Führungsebenen weiter zu entwickeln. Auch die Beurteilungen in den ACs beruht auf den Bewertungen der Kompetenzen in den einzelnen Übungen. Das Versicherungsunternehmen (D) setzte ein standardisiertes AC in den letzten 15 Jahren bereits zur Auswahl für die Teilnahme an der Führungskräfteentwicklung ein. Diese Vorgehensweise wurde allerdings in jüngster Zeit durch ein Checklistenverfahren abgelöst, da vor allem junge Frauen durch die Hürde des AC und des damit verbundenen Risikos öffentlichen Misserfolgs, diesen Weg von vorn herein nicht beschritten. In diesem Checklistenverfahren werden bestimmte Informationen, wie Kompetenzen und Leistung, zusammengetragen, Punkte vergeben und bei ausreichender Punktzahl die Teilnahme an der Führungskräfteentwicklung ermöglicht. Damit soll der Verlust an Potentialen vermindert werden. Dennoch verwendet dieses Unternehmen (D), genauso wie das Unternehmen A, ein AC zur Auswahl für eine Stellenbesetzung mit Führungsfunktion. Unternehmen A nutzt das AC bereits einen Schritt früher zur Potenzialbestätigung von Führungskompetenz. Damit wird der betreffenden Person das Potential zur Führungskraft zugesprochen, gleichwohl es nicht mit einer ent-

sprechenden Stellenbesetzung verbunden ist, sondern ein Eingangskriterium für die erste Führungsebene darstellt. Auch die Unternehmen B und C wenden eine Form des AC an, jedoch nicht im Sinne einer Eingangshürde. Unternehmen B setzt das AC bei noch unerfahrenen Führungskräften zu Entwicklungszwecken ein. Dabei sollen die Nachwuchsführungskräfte durch die Rückmeldungen zu den einzelnen Übungen aus dem AC zur Reflexion und Entwicklung angeregt werden. Ähnlich agiert auch das Unternehmen aus der Maschinenbau- und Stahlindustrie (C). Es nutzt das AC als *Development-Center*. Das Development-Center wird auch Entwicklungs- oder Lernpotenzial-Assessment-Center genannt. Grundsätzlich verfolgt das Development-Center das Ziel, das Potential zur Führung und nicht unbedingt bereits völlig ausgebildete Fähigkeiten zu ermitteln. Des Weiteren dient es nicht zur Auswahl, sondern zur Herausarbeitung konkreter Entwicklungsmaßnahmen, um den Führungsanforderungen gerecht zu werden (Kleinmann, 2013). Im befragten Unternehmen (C) handelt es sich jedoch um eine Mischung von Stärkung der Selbst- und Fremdeinschätzung über die Führungseignung. In diesen beiden Fällen wird das AC bereits zur Maßnahme der Führungskräfteentwicklung, das heißt, sie haben bereits den Fokus auf die Entwicklung der Führungskräfte gelegt.

Der Beginn der Entwicklung und Förderung von Nachwuchs- und Führungskräften bildet in allen vier Unternehmen ein jährliches Mitarbeitergespräch und/oder ein Beurteilungsprozess. Im Unternehmen B (Kraftfahrzeug- und Industrietechnik sowie Gebrauchsgütern und Gebäudetechnik) werden in diesem jährlichen Mitarbeitergespräch beispielsweise die Ziele festgelegt und die Zielerreichung besprochen. Bei Bedarf werden in diesem Unternehmen potenzialorientierte Interviews mit den betreffenden Personen geführt. Nachgelagert hierzu findet auf Führungsebene ein *Mitarbeiterentwicklungsdialo*g statt. Dabei spricht der Vorgesetzte mit der nächst höheren Führungskraft und der Personalabteilung über den Mitarbeiter. Wird Potenzial erkannt, dann wird dieser Mitarbeiter in einen Förderkreis aufgenommen und die nächsten Entwicklungsschritte geplant. Diese Förderkreise gibt es für jede Führungsebene.

Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung

Deutlich wird, dass die Unternehmen eine ganze Bandbreite an Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung nutzen. Die Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung reichen von Leistungsbeurteilungen, Potentialeinschätzungen, Entwicklungsgesprächen, Orientierungsprogrammen, Assessment Centern, sowohl zur Auswahl als auch zur Entwicklung, Trainingsmaßnahmen, Schulungen, begleitende Zielerreichungen, Gruppenberatung, Persönlichkeitsentwicklungsmaßnahmen, realitätsnahe Simulationen und Outdoorveranstaltungen bis hin zu individueller Förderung, Coaching und Mentoring.

Orientierungs- und Einstiegsprogramme

Der eigentlichen Führungskräfteentwicklung vorgeordnet gibt es in drei der vier Unternehmen (A, B, D) ein Programm, das der Orientierung und dem Einstieg in das Thema Führung dient. Das Unternehmen aus der Maschinenbau- und Stahlindustrie (C) arbeitet aktuell an der Konzeption eines solchen Programms. Unternehmen D führt im Rahmen des internen Talentmanagements ein einjähriges Orientierungsprogramm für alle Mitarbeiter oftmals direkt nach der Berufsausbildung durch. In diesem Programm setzen sich die Teilnehmer erstmals mit dem Thema Führung auseinander. Das reicht von einem Kamingespräch mit dem Geschäftsführer und der Durchführung eines Projekts bis hin zu speziellen Seminaren zur Identifikation der persönlichen Ziele und einem gemeinsamen Ausflug, meist zu Geschäftspartnern oder Kunden des Unternehmens. Hier geht es vor allem darum, die Facetten und Möglichkeiten des Unternehmens kennenzulernen und sich für einen Weg zu entscheiden. Der Automobilhersteller (A) bietet ebenfalls ein Training an, das dieselbe Zielsetzung besitzt. Allerdings nehmen hier nicht alle Mitarbeiter teil, sondern nur diejenigen, die bereits durch ihren Vorgesetzten als potentielles Talent für eine Nachwuchsführungskraft eingeschätzt wurden. Dabei handelt es sich aber um ein einmaliges dreitägiges Programm, in dem sich die Teilnehmer mit verschiedenen Facetten von Führung beschäftigen und erste Erfahrungen in realitätsnahen Simulationen sammeln können. Ziel ist es, dass sich die Teilnehmer klar darüber werden, ob sie sich einen Weg in Richtung Führung vorstellen können und auch welche Veränderungen dies mit sich bringen würde. Unternehmen B führt ein Programm mit

Teilnehmern durch, die das Ziel verfolgen, die unterste Führungsebene zu erreichen. Dort werden Basisthemen und -werkzeuge für die Mitarbeiterführung vermittelt, wie beispielsweise der Umgang mit Mitarbeitergesprächen, der Einsatz von kooperativer Gesprächsführung, Leistungsbeurteilungen, Festlegung von Entwicklungszielen, Tarifeinstufung und vieles mehr. Das heißt, hier geht es über die Orientierung und Sammlung erster Erfahrung hinaus und es wird bereits erstes führungsrelevantes Wissen vermittelt.

Basisprogramme der Führungskräfteentwicklung

Maßnahmen, die speziell die Entwicklung und Förderung der Führungskompetenzen ihrer Teilnehmer zum Ziel haben, sind in allen vier Unternehmen anzutreffen. Das Unternehmen aus der Maschinenbau- und Stahlindustrie (C) führt zwei Programme für die Mitglieder der untersten Führungsebene durch, die zentral durch den Konzern gesteuert werden. Eines der beiden ist ein dreitägiges Training mit dem Inhaltsschwerpunkt der Personalführung und den damit verbundenen Themen wie Kommunikation, Motivation, Feedback geben, souveräner Umgang mit schwierigen Führungssituationen, Vorbereitung und Durchführung von Mitarbeitergesprächen, Rollen und Verantwortlichkeiten, Selbstwahrnehmung als Führungskraft, Einblicke in das persönliche Führungsprofil mit Stärken und Entwicklungsfeldern. Dabei kommen Methoden wie ein Persönlichkeitstest, Präsentationen, Rollenspiele, Gruppenarbeit, Übungen, Tischgruppendifkussionen, Videofeedback und ein Kaminabend zum Einsatz. Das andere der beiden Programme, ist ein dreimal dreitägiges Seminar in jeweils etwa zweimonatigen Abständen. Die Inhalte bestehen aus verschiedenen Modulen, die führungsrelevantes Wissen beinhalten. Beispiele hierfür sind die Module Recht, Personalwesen, Finanzmanagement, Arbeitssicherheit oder Geschäftsplanung. Für diese Wissensvermittlung gestalten Experten aus den jeweiligen unternehmensinternen Bereichen diese Module. Weitere Führungskräfteprogramme werden lokal durchgeführt, sowohl personenspezifische Förderung als auch standardisierte Entwicklungsprogramme. Dies variiert aber stark je nach Kapazität der jeweiligen lokalen Personalentwicklungen und je nach lokalem Bedarf. Ein lokales standardisiertes Programm dieses Unternehmens richtet sich beispielsweise an Nachwuchsführungskräfte und ist auf ein Jahr ausgelegt. Es beinhaltet

Module mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten wie beispielsweise Führung und Kommunikation, Gesundheit und Stressmanagement, Sinn und Balance sowie persönliche Ziele.

Nach dem Orientierungsprogramm des Unternehmens B schließen zwei modulare Programme für die unterste und nächsthöhere Führungsebene an. Dabei werden Basisthemen der Führung und interne Tools, wie beispielsweise Mitarbeitergespräche, vermittelt. Stark im Vordergrund steht das Thema der Personalführung, wie Konfliktmanagement oder Zielvereinbarungen, aber auch das Thema Selbstreflexion, das heißt eine Auseinandersetzung mit den bisherigen Erfahrungen, dem eigenen Führungsstil und der Rolle als Führungskraft. Jedes Modul verfügt über mehrere Seminare. Aus diesem Seminarangebot wählen die Teilnehmer verpflichtend für jedes Modul Seminare aus.

Die Führungskräfteentwicklung im Versicherungsunternehmen (D) beginnt in der Regel zunächst mit einem zweijährigen dualen Studium. Es ist ein Wechsel zwischen Theorie und Praxis. Während sich die Studierenden in der Theorie neben Fach- und Methodenwissen mit den Themen Management, Prozesssteuerung und Führung beschäftigen, werden die Praxiseinsätze abwechslungsreich in verschiedenen Bereichen mit Projekten und weiteren interessanten Elementen gestaltet, um dem Führungsnachwuchs optimale Entwicklungsbedingungen zu ermöglichen. Die Qualifizierung für eine erste Führungsfunktion wird durch ein begleitendes Persönlichkeitsentwicklungsprogramm erreicht. Das Programm startet noch vor Studienbeginn mit einer Potenzialanalyse in der Form eines Entwicklungs-Centers mit anschließender Entwicklungsplanung. Weitere persönliche Entwicklungsgespräche begleiten die Teilnehmer durch das Programm, welches in Abschnitt 3.1.3 ausführlich beschrieben wird. Sollte nach Beendigung dieses zweijährigen Programms noch besonderer Förderungsbedarf bestehen oder allein aufgrund des jungen Alters vieler Teilnehmer noch Erfahrung fehlen, können die Nachwuchsführungskräfte ein weiteres Programm durchlaufen, das in verschiedenen Modulen auf die Führungsfunktion vorbereitet. Dabei erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit, beispielsweise in Feedbackcentern ihre Fähigkeiten auszuprobieren und in nachgestellten Alltagssituationen Sicherheit zu gewinnen. Dieses neunmonatige Programm unterstützt die Talente bei der Erfahrungssammlung und der Erreichung ihrer Zielfunktionen.

Der Automobilhersteller (A) besitzt ein lokales und ein zentral gesteuertes Programm für die Nachwuchsführungskräfte. Das lokale Programm ist für Personen bestimmt, die für die Besetzung von Führungspositionen vorgesehen sind. Dementsprechend soll dieses Programm die Teilnehmer auf ihre Führungsfunktion vorbereiten und deren Führungspotential ausbauen. Es besteht aus vier Modulen mit jeweils etwa dreimonatigen Abständen. Die Schwerpunkte liegen auf den Themen Selbstreflexion, praktische Erfahrungssammlung, Perspektivenerweiterung und Einblicke in Strategieprozesse. Dieses Programm wird in Abschnitt 3.1.3 näher beschrieben. Zentral durch den Konzern wird ein weiteres, aus zwei Trainingseinheiten bestehendes Programm verpflichtend angeboten. Die Teilnahme daran erfolgt uneingeschränkt, sobald eine Nachwuchsführungskraft eine Position mit Führungsfunktion einnimmt. Die Inhalte konzentrieren sich vor allem auf unternehmensinterne Tools und rechtliche Aspekte.

Weiterführende Programme der Führungskräfteentwicklung

Das Versicherungsunternehmen (D) bietet innerhalb jeder Managementebene Maßnahmen und Programme zur Weiterentwicklung innerhalb der Funktion an. Eine spezielle Maßnahme für Führungskräfte im mittleren Management ist beispielsweise die begleitende Zielerreichung im Rahmen des Projektmanagements. Dabei wählt sich eine Führungskraft ein Projekt, beschreibt das Ziel und wird durch eine Gruppe ein Jahr lang bei der Zielerreichung begleitet. Die Personalentwicklung unterstützt mit theoretischen Inputs und passenden Übungen, wodurch das Thema Management in seiner Vielschichtigkeit erlebt werden kann. Darüber hinaus bietet es im Rahmen des Talentmanagements für jede Ebene ein mehrmoduliges Persönlichkeitsentwicklungsprogramm zur Vorbereitung auf die nächsthöhere Ebene an. So gehören Feedbackcenter, genauso wie Projektübernahmen oder Auftritte vor höheren Führungsebenen dazu. Diese Programme sind stark individuell und bedarfsorientiert gestaltet und starten von der persönlichen individuellen Leistungsebene der Teilnehmer. Im Talentprogramm für das Top-Management entscheidet beispielsweise die Gruppe zusammen mit einem Moderator, welche Entwicklungsfelder auf welche Weise angegangen werden sollen.

Auch im Unternehmen B verhält es sich ähnlich. Je höher die Führungsebenen, desto weniger Standardprogramme und desto mehr Individualität. Während die Programme der unteren Führungsebene noch stark tool-, prozess- und skillorientiert sind und sich mit dem Aufbau von Handlungsrepertoire beschäftigen, verlagern sich die Programmschwerpunkte mit zunehmenden Führungsebenen Richtung Unternehmensführung, wie beispielsweise Strategieentwicklung, Geschäftsbereichsentwicklung und Veränderungsmanagement. Auch die Unternehmen A und C bieten weitere zentral gesteuerte Programme für die höheren Führungsebenen an. Das Unternehmen aus der Maschinenbau- und Stahlindustrie (C) bietet für jede Managementebene standardisierte *Kernprogramme* mit Managementthemen an. Darüber hinaus bietet es für die Top 2000 Funktionen ein Programm zu dem beispielsweise Elemente wie Gespräche mit dem Vorstand in Regionalforen, Entwicklungsgespräche mit dem eigenen Vorgesetzten zur Definition der Entwicklungsziele sowie darauf individuell abgestimmte interne und externe Trainingsmaßnahmen gehören. Der Automobilhersteller bietet weitere Trainings an, sobald ein Teilnehmer auf eine höhere Führungsebene gelangt. Innerhalb der Ebenen gibt es allerdings keine Angebote.

Konzepte, Designs und Elemente

Zu den erlebnisorientierten Trainingsdesigns zählen im Unternehmen C beispielsweise Tagungen in einem umgebauten Schweinestall auf einem Gutshof, die Übernachtung im Tipi, Übungen im Naturkletterpark, eine GPS-Rallye oder gemeinsames gesundes Kochen mit einem Ernährungsberater. So sollen die Teilnehmer zum einen den individuellen Umgang mit den eigenen Grenzen kennenlernen und die Wahrnehmung schärfen und zum anderen soll eine Verknüpfung der Lerninhalte mit Emotionen erreicht werden, damit diese nachhaltig abgespeichert werden. So sind in diesem Unternehmen immer interaktive Elemente Bestandteil von Programmen, sei es zum Thema Team, Kommunikation oder Führung. Auch der Automobilhersteller (A) und das Versicherungsunternehmen (D) setzen solche Outdoorelemente ein. Im Unternehmen A erfolgt dies vor allem, um die Teilnehmer an ihre Grenzen zu führen und sie im Gruppenkontext wirksam werden zu lassen. Unternehmen D hingegen setzt diese Elemente eher als Teamentwicklung zur Stärkung des Grup-

pengefühls ein. Das Instrument der kollegialen Fallberatung spielt im Laufe und nach Abschluss des Programms im Unternehmen C eine stärker werdende Rolle. Zur Förderung der Selbstreflexion wird in diesem Unternehmen ebenfalls ein Persönlichkeitstest durchgeführt. Auch das Unternehmen aus der Versichertenbranche (D) führt verschiedene Persönlichkeitstests in den unterschiedlichen Programmen durch und setzt kollegiale Beratungen ein. Hier können Persönlichkeitseinschätzungen auch als Fremdbeurteilungen durch den Vorgesetzten eingeholt werden. Unternehmen D setzt noch stärker auf Feedback und Selbst-/Fremdbildbewusstsein. So können sich Führungskräfte ein *360-Grad-Feedback* einholen oder Rückmeldungen in Feedbackcentern erhalten. Auch das Unternehmen B setzt auf Reflexions- und Feedbackverfahren und bietet neben dem 360-Grad-Feedback einen Führungsdialog an. Hier beantworten Mitarbeiter anonym Fragen zum Führungsverhalten des Vorgesetzten. Anschließend wird ein gemeinsamer Workshop, basierend auf den Ergebnissen, durch einen internen Trainer moderiert. Zur Persönlichkeitsentwicklung und Reflexion setzt Unternehmen D zusätzlich interne Mentoren sowie interne und externe Coaches ein. Auch das Instrument der selbstorganisierten *PeerGroups* findet sich in den Unternehmen D und C wieder. Die theoretische Vermittlung von Führungswissen beinhaltet in Unternehmen C und D unter anderem die Themen situatives Führen nach Hersey und Blanchard (vgl. Abschnitt 1.4.3) und die verschiedenen Führungsstile (vgl. Abschnitt 1.4.2). Unternehmen A hingegen setzt auf Theorien der Strategieentwicklung und Analogien aus der Natur.

Traineeprogramme

Auch Traineeprogramme sind für eine umfassende Darstellung der Führungskräfteentwicklung nicht zu vernachlässigen. Unternehmen D besetzt zwar vereinzelt Traineestellen, diese durchlaufen jedoch kein detailliertes oder umfangreiches Programm. Die drei Wirtschaftsunternehmen (A, B, C) führen jeweils ein standardisiertes Traineeprogramm durch. Dabei handelt es sich in allen drei Fällen um die Rekrutierung von herausragenden Hochschulabsolventen mit Führungspotential, die ein 12-monatiges Programm mit unterschiedlichen Einsatzorten und Projekten durchlaufen und anschließend Führungsfunktionen ausführen sollen. Für die Auswahl der Trainees wird in allen vier Unternehmen ein Assessment Center einge-

setzt. Die Programme sind darauf ausgerichtet, sehr junge Nachwuchsführungskräfte zu gewinnen, diese mit dem Unternehmen vertraut zu machen und ihnen in kurzer Zeit reichhaltige Erfahrungen zu ermöglichen. Im Unternehmen der Maschinenbau- und Stahlindustrie (C) beinhaltet das Programm einen zehnwöchigen Auslandsaufenthalt in einem Trainingszentrum, bei dem gezielt Managementthemen bearbeitet werden. Nach diesem Jahr können die Teilnehmer durch Stellvertreterfunktionen in die Führungsrolle hineinwachsen und werden damit auf die entsprechenden Herausforderungen einer Führungskraft vorbereitet.

Verschiedene Karrierelaufbahnen

Nicht jeder, der sich auf der Karriereleiter bewegt, möchte automatisch Führungsverantwortung übernehmen oder besitzt in jedem Fall Führungseignung. In Unternehmen B sind beispielsweise neben der Führungslaufbahn noch zwei weitere Laufbahnen möglich, die Projektlaufbahn und die Fachlaufbahn. Bei diesen beiden Laufbahnen handelt es sich um Personen mit sehr hoher Expertise auf einem bestimmten Fachgebiet, die man versucht auf diese Weise im Unternehmen zu halten. Diese Personen werden oft als fachliche Projektleitung oder in Führungsfunktionen eingesetzt, um das exklusive Wissen weiterzugeben und im Unternehmen zu implementieren. Dennoch erhalten auch diese Personen eine Vermittlung der Führungsgrundthemen, denn zwischen den verschiedenen Laufbahnen kann auch gewechselt werden. Ansätze hiervon verfolgen auch die anderen drei Unternehmen, jedoch nicht in einer fest beschriebenen Karrierelaufbahn. So werden auch hier Experten als Projektleiter oder Spezialisten für bestimmte Themen eingesetzt. Im Unternehmen der Versichertenbranche (D) erhalten die Teilnehmer dieser Zielgruppe zusätzlich auch eigene Weiterbildungsangebote, die sie speziell auf diese Herausforderungen vorbereiten sollen. Diese reichen von Seminaren zum Thema Projektmanagement bis hin zur lateralen Führung ohne Weisungsbefugnis.

Rahmenbedingungen

Die Führungskräfteentwicklung setzt in den befragten Unternehmen an Mitarbeitergesprächen oder Beurteilungen an. In den Unternehmen kommen jeweils sowohl

interne als auch externe Trainer zum Einsatz. In allen vier Unternehmen gibt es Bildungshäuser oder Trainingsakademien, in denen die Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung zum größten Teil durchgeführt werden. Die Trainingsgruppen umfassen im Durchschnitt zwischen 10 und 18 Teilnehmer und ein modulares Programm dauert im Durchschnitt ein Jahr. Die einzelnen Maßnahmen und Programme werden nicht regelmäßig evaluiert. Beim Automobilhersteller wird in unregelmäßigen Abständen eine mündliche Abfrage am Ende von Trainingseinheiten durchgeführt. Im Unternehmen B erfolgt alle 5 Jahre eine inhaltliche Programmaktualisierung. Das Versicherungsunternehmen evaluiert regelmäßig einzelne Programmbestandteile in Form von mündlichen Rückmeldungen aller Beteiligten und in Form statistischer Zusammenhangsmaße. Hier findet auch eine regelmäßige inhaltliche Anpassung der Programme statt. In allen Unternehmen werden die Führungskräfte meist durch interne Mitarbeiter entwickelt und durchlaufen in ihrer Karriereentwicklung die unterschiedlichen Managementebenen. *Quereinsteiger*, die in das Unternehmen einsteigen und direkt eine Führungspositionen übernehmen sind Ausnahmen.

3.1.3 Ergebnisse – zwei Praxisbeispiele der Führungskräfteentwicklung

Nach der Darstellung der unterschiedlichen Aktivitäten der Führungskräfteentwicklung in Großunternehmen, von Assessment-Centern, über Trainee- und Orientierungsprogramme bis hin zu Auslandeinsätzen, Studium und individueller Förderung, sollen nun in einem nächsten Schritt zwei Programme der Führungskräfteentwicklung detailliert vorgestellt werden. Ein Programm aus der Automobilbranche (Unternehmen A) und ein Programm aus der Versicherungsbranche (Unternehmen D). Beide Programme setzen vor der ersten Führungsebene ein und dienen der Vorbereitung auf die erste Führungsfunktion.

Ein Führungskräfteentwicklungsprogramm in der Automobilbranche

Die Nachwuchsförderung innerhalb des ausgewählten Geschäftsbereichs mit ca. 10 Tausend Mitarbeitern soll die Teilnehmer des vorliegenden Programms an die Führungsaufgabe heranführen und hat dabei folgende Zielsetzungen: Neben der systematischen Förderung der persönlichen Entwicklung, zielt es auf den Aufbau zusätzlicher methodischer Schlüsselkompetenzen, die kritische und konstruktive Identifikation mit Geschäftsbereich und Unternehmen sowie auf den Aufbau und die Weiterentwicklung von Potenzialen ab. Das Programm richtet sich an Nachwuchsführungskräfte, denen bereits in einem Assessment Center das Potential zur Führungskraft bestätigt wurde und die seitdem Anwärter auf Führungspositionen sind. Es legt den Fokus auf drei Schlüsselemente für die Entwicklung der Teilnehmer: Trainingslernen, Aufgabenlernen und Reflexionsarbeit. Trainingslernen bezieht sich dabei auf die aufeinander aufbauenden Trainingseinheiten. In der mehrstufigen Qualifizierungsreihe setzen sich die Teilnehmer unter anderem mit sich als Person auseinander und sammeln Erfahrung in der Arbeit mit Teams. Weitere Elemente sind die Vermittlung methodischer Schlüsselqualifikationen, welche in der betrieblichen Realität benötigt werden sowie thematische Arbeiten zum Geschäftsbereich und zum Unternehmen selbst. Aufgabenlernen beschreibt die Möglichkeit, Lernerfahrungen aus den einzelnen Qualifizierungsbausteinen auszuprobieren und entsprechend zu vertiefen. Die Gestaltung des Aufgabenlernens, wie beispielsweise Moderation von Sitzungen, Präsentationen oder die Übernahme einer Vertretungsfunktion werden in Abstimmung mit dem Vorgesetzten vorgenommen. Die Reflexi-

onsarbeit ist ein Element zur Überprüfung der Entwicklungsarbeit der Teilnehmer. Sie dient einerseits der persönlichen Standortbestimmung und ist andererseits die Basis für die Planung der weiteren Entwicklung. Für ergänzenden Lernerfolg werden Maßnahmen vereinbart und Verantwortungen für die Erreichung von Entwicklungsschritten definiert. Nicht das Erlernen von explizitem Wissen stehe nach Aussage der Trainer im Vordergrund, sondern die Entwicklung vorhandener Potentiale sowie eine Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch Reflexion und praktische Erfahrungen. Die impliziten, erfahrungsbasierten Annahmen über die Wirkmechanismen des Trainings legen ihren Fokus auf die Rückmeldungen über die eigene Persönlichkeit und deren Wirken sowie auf die Ermöglichung der praktischen Erprobung eigener Führungskompetenzen und der Wirksamkeit im Gruppenkontext. Weitere Schwerpunkte seien die Übernahme von Verantwortung für Lernen und Gruppengeschehen und die Erweiterung der Perspektiven und Handlungsoptionen. Die Inhalte, Methoden, Trainingseinheiten und Durchführungsbesonderheiten des Programms basieren auf langjähriger Erfahrung der Trainer, Praxiswissen zu Führungskräfte- und gruppenprozessorientierten Theorien. Es liegt kein explizites Wirkmodell vor, sondern das Konzept eines Vier-Säulenmodells der Führung. Die erste Säule umfasse das *Selbst* einer Person, die zweite die *Methoden*, die dritte das *Team* und die *Gruppenwirkung* und die vierte Säule beinhalte das Thema *Strategie* und den *Umgang mit Komplexität*. Diese Führungsbereiche werden während des gesamten Programms immer wieder aufgegriffen und weiter vertieft. Damit sollen den Teilnehmern verschiedene Sichtweisen und Perspektiven in Bezug auf Führung eröffnet werden. Wichtig ist die Erkenntnis, dass jeder mit seiner ureigenen Persönlichkeit seinen eigenen Weg des Führens finden sollte und dass dieser jeder Situation angepasst werden muss. Darüber hinaus können keine allgemeingültigen Verhaltensregeln vermittelt werden. Die Lernverantwortung wird demnach vollständig in die Hand des Teilnehmers übergeben. Selbstreflexionen und Feedbackgespräche sind in allen Bausteinen von großer Bedeutung. Indem den Teilnehmern die Möglichkeit geboten werde, sich selbst, ihre Persönlichkeit mit all ihren Facetten, kennenzulernen, könne dieses Wissen genutzt werden, um in Arbeitssituationen, vor allem in Führungssituationen, adäquat und sicherer zu handeln.

Das Programm gliedert sich in vier Trainingsmodule, zwischen denen jeweils eine Zeitspanne von zwei bis drei Monaten liegt und einem Projekt, das selbstständig

von den Teilnehmern in der Zeit zwischen dem ersten und letzten Modul bearbeitet wird. Die Projektarbeit soll der Förderung des Lernprozesses in der Gruppe dienen. Dahinter stehe die Intention der Erlernung des kulturellen Umgangs mit weniger wichtigen Aufgaben. Da in ihrer Führungstätigkeit oft viele Projekte gleichzeitig durchgeführt werden müssen, sei für die Teilnehmer die Priorisierung, Strukturierung und Abgrenzung ein wesentlicher Erkenntnisschritt für einen objektiveren und wahrhaftigeren Umgang mit der Realität. Eine graphische Darstellung des Programms ist in Abbildung 11 zu sehen.

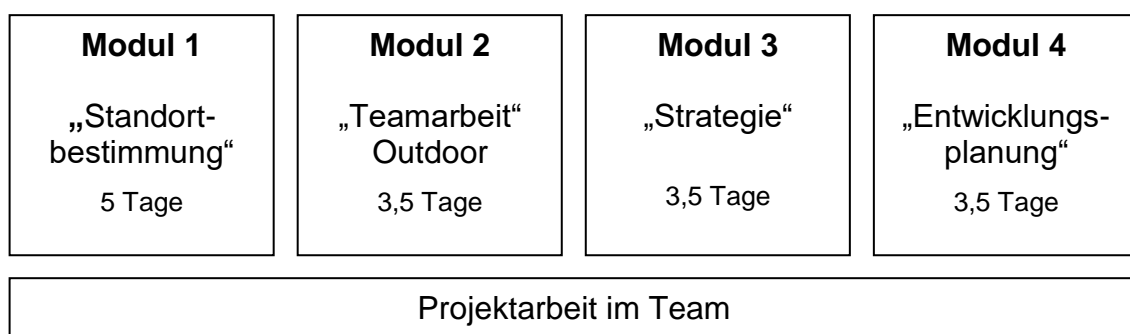


Abbildung 11. Ein modulares Programm der Führungskräfteentwicklung bei einem Automobilhersteller.

Der inhaltliche Schwerpunkt des ersten Moduls liegt auf einer persönlichen Standortbestimmung und einer Einführung in Führungsgrundlagen. Die Standortbestimmung erfolgt anhand einer Bandbreite an Übungen zur Selbstreflexion. Darunter befinden sich die Rückmeldungen von anderen Teilnehmern, persönlichen Feedbackgesprächen durch die Trainer und ein psychologischer Persönlichkeitstests. Die Trainer beschreiben das Kennenlernen der eigenen Person als wesentliches Ziel des ersten Bausteins. Dank des Wissens über die eigenen Stärken und Schwächen könne das Führen besser gelingen. Das Wissen über eigene Reaktionen und Wirkungen in bestimmten Situationen unterstütze beispielsweise bei einer hilfreichen Zusammenstellung eines Teams, der Verteilung der Aufgaben und der Führung der einzelnen Charaktere. Das zweite Modul wird im Rahmen eines Outdoortrainings durchgeführt, weshalb zusätzlich zwei externe Outdoortrainer vor Ort sind.

Diese Trainingseinheit behandelt Themen im Teamkontext, wofür zahlreiche praktische Übungen, vor allem im freien Gelände und auf einem Outdoor-Parcour, durchgeführt werden. Hier haben die Teilnehmer die Gelegenheit im Team wirksam zu werden, ein Team zu führen und Gelerntes im geschützten Raum auszuprobieren. Eine Besonderheit, betonen die Trainer, sei die Reaktion der Teilnehmer in einem Führungsvakuum und die daraus entstehende Selbststeuerung der Gruppe. Inhaltlich steht im dritten Modul das Thema Unternehmen und Strategie im Mittelpunkt. Dazu wird, neben diversen Vorträgen und kleineren Übungen, ein Unternehmenssimulations-Planspiel durchgeführt. Hier ist es den Trainern ein Anliegen, den Teilnehmer den Umgang mit Strategie und Komplexität, vor allem in Bezug auf Unternehmensführung, näher zu bringen. Das letzte Modul stellt den Abschluss der Veranstaltungsreihe dar. Die Aspekte der vorherigen Trainingseinheiten werden nochmals aufgegriffen, reflektiert und durch einen persönlichen Entwicklungsplan abgerundet. Zudem werden die bearbeiteten Projekte und deren Ergebnisse, gegenüber einem Bereichsleiter des Unternehmens, präsentiert.

Jedes Jahr wird eine Veranstaltungsreihe mit ca. 15 Nachwuchsführungskräften von internen und externen Trainern durchgeführt. Die Module beinhalten sowohl Vorträge als auch Gruppen- und Einzelübungen, Diskussionen und Austauschrunden. Sie finden in Bildungshäusern, im Kloster, in Bildungsräumen des Unternehmens oder Hotels, in Outdoor-Parcours oder im freien Gelände statt.

Praxisbeispiel: Ein Führungskräfteentwicklungsprogramm in der Versicherungsbranche

Das hier vorliegende Führungskräfteentwicklungsprogramm ist Teil eines stufenweise aufeinander aufbauenden Talentmanagementsystems eines Unternehmens mit knapp 10 Tausend Mitarbeitern. Dahinter stehen die Unternehmensziele der Sicherung des Führungsnachwuchses auf allen Ebenen und die Bindung der Mitarbeiter an das Unternehmen durch eine den Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Stellenpassung. Das Talentmanagement dient der Vorbereitung für die nächsthöhere Führungsebene oder für die Übernahme eines größeren Verantwortungsbereichs in der aktuellen Führungsebene. Das Selbstverständnis der Personal- und Führungskräfteentwicklung ist in diesem Unternehmen geprägt durch ein humanisti-

sches Menschenbild, das auf Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Mitarbeiter und Führungskräfte setzt. Dabei bildet das Thema Sinnorientierung den Leitgedanken des Handelns. Als Impulsgeber und Partner werde den Mitarbeitern und Führungskräften auf Augenhöhe begegnet. Die Führungskräfteentwicklung möchte durch sinnhafte und ganzheitliche Angebote und Programme den Führungskräften und Nachwuchskräften eine Plattform bieten, damit sie den zukünftigen Erwartungen und Herausforderungen gerecht werden können. So soll die Führungsqualität im Sinne der Unternehmensstrategie, Führungskultur und Unternehmenswerte gesteigert und Talente für Führungsfunktionen identifiziert, gewonnen und weiterentwickelt werden. Die Führungskräfteentwicklung dieses Unternehmens hat sich zum Ziel gesetzt durch sinnhafte Programme Wertschätzung zu leben und durch einen ganzheitlichen Ansatz die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung sowie die individuelle Leistungsfähigkeit zu fördern. Dies soll vor allem durch Elemente der Selbstreflexion und Selbsterfahrung erreicht werden. Individualität und Eigenverantwortung spielen dabei eine große Rolle, da jedem Teilnehmer eine individuelle Entwicklung ermöglicht werden soll. Ein motivierendes Umfeld soll ermöglichen, dass die Teilnehmer ihre Stärken einbringen können, Geleistetes gewürdigt wird und gemeinsame Lösungen für die Zukunft entwickelt werden. Durch Transparenz und Verlässlichkeit wird Vertrauen geschaffen. Die Verantwortung für die Entwicklung liegt allerdings bei den Teilnehmern und deren Führungskräften. Für die eigene Karriere und für den Erfolg der Entwicklungsprogramme ist jeder Teilnehmer selbstverantwortlich. Im Mittelpunkt des Verständnisses stehen Sinnorientierung, Mut und Eigeninitiative sowie die Überzeugung, dass Führung immer bei der Führung der eigenen Person beginnt. Den eigenen Antrieb zu kennen, ist Voraussetzung, bei anderen Menschen, Mitarbeitern oder Kollegen erkennen zu können, was diese antreibt. Es geht darum, die eigene Haltung zu reflektieren und die Verantwortung im eigenen Wirkungskreis aktiv zu ergreifen. Eine Führungskraft soll ihre Stärken und Entwicklungsfelder und deren Wirkung auf andere sehr gut kennen, um für ihre Mitarbeiter eine gute Führungskraft zu sein. Das Augenmerk wird auf die Persönlichkeitsentwicklung, Selbstreflexion und das eigene Bewusstsein gelegt. Wichtig ist, dass jeder Mitarbeiter und jede Führungskraft einen persönlichen Sinn in den Aufgaben sieht und sich damit identifizieren kann. So ist es auch das Ziel, dass Mitarbeiter und Führungskräfte mutig und eigeninitiativ sind, unterstützt durch die Er-

kenntnis des Sinns einer Sache. Dann fällt es ihnen auch leichter, dafür zu streiten. Mut bedeutet in dem Fall auch, in den konstruktiven Konflikt zu gehen. Die Führung der eigenen Person ist die wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Sinnsuche. Verantwortliche des Unternehmens betonen, dass jemand zunächst seine Motive und Muster kennen müsse, was wiederum Eigeninitiative und Mut erfordere, zunächst mir selbst und dann anderen gegenüber. Das Ziel seien eigenverantwortlich handelnde und motivierte Führungskräfte, welche das Unternehmen qualitativ weiterentwickeln wollen, Führungskräfte, die sinnorientiert und ganzheitlich denken und handeln sowie mutige Führungskräfte, die mit sich selbst im Kontakt sind.

Das im Folgenden beschriebene Führungskräfteentwicklungsprogramm richtet sich an angehende Führungskräfte, weitere Programme lassen sich auf der Ebene des mittleren und des oberen Managements finden. Je nach Anforderungen der jeweiligen Ebene werden andere Inhalte vermittelt und entsprechende Kompetenzen gefördert. Das Programm, das die Teilnehmer für die unterste Führungsebene vorbereiten soll, zieht sich über einen Zeitraum von zwei Jahren und besteht aus vier Modulen, einer Potenzialanalyse, zwei Seminaren, einem Feedback-Center und Hospitationen bei Führungskräften im mittleren und oberen Management (vgl. Abbildung 12). Zwischen den Modulen liegen jeweils zwischen sechs und sieben Monaten.

Modul 1 „Potenzialanalyse“ 2 Tage	Modul 2 „Selbstreflexion“ 2 Tage	Modul 3 „Hospitation“ 5 Tage	Modul 4 „Führen in der Praxis“ 3 Tage	Modul 5 „Abschluss“ 1 Tage
--	---	---	--	---

Abbildung 12. Ein modulares Programm der Führungskräfteentwicklung in einem Versicherungsunternehmen.

Der Fokus der Module liegt auf den Themen Selbstführung, Führungswissen und erste Führungspraxis. Erfolgsfaktoren seien die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person, viel Rückmeldung zum persönlichen Verhalten und das Sam-

meln von Führungserfahrung und Ausprobieren im geschützten Raum. Ziel ist es, dass sich die Teilnehmer intensiv mit den Aufgaben, der Rolle und den daraus resultierenden Spannungsfeldern der Führungskraft befassen haben und durch Erfahrungssammlung und gemeinsame Erarbeitung unterschiedlicher Lösungsstrategien einen individuellen Weg der Führung finden, der zur eigenen Persönlichkeit und den individuellen Fähigkeiten ihrer Person passt.

Die zweitägige Potenzialanalyse wird in Form eines Entwicklungs-Assessment-Centers durchgeführt und dient einer Standortbestimmung für den Teilnehmer. Eine Besonderheit ist, dass die Teilnehmer eine Beobachterschulung erhalten und selbst als Beobachter während der einzelnen Übungen im Einsatz sind. Nach Angaben der Trainer stärken dies bereits die Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz der angehenden Führungskräfte. Nach einer Selbstreflexionsphase wird ein ausführliches Feedback- und Entwicklungsgespräch mit den Teilnehmern geführt, welches als Ausgangspunkt und Start für die individuelle Entwicklung genutzt wird. Das erste zweitägige Seminar nach der Potenzialanalyse dient der individuellen Auseinandersetzung mit der eigenen Person durch eine Reihe von Reflexionsphasen mit Feedback durch die anderen Teilnehmer zu den Themen Motivation, Werte und Rollen sowie einem psychologischen Test zur Motivanalyse. In der Zeit zwischen den beiden Seminaren haben die Teilnehmer Gelegenheit zum Hospitieren bei Führungskräften im mittleren und teilweise auch oberen Management. Dabei erleben sie den Führungsalltag hautnah und lernen die Themen, Aufgaben, Problemstellungen und Vorgehensweisen einer Führungskraft dieser Managementebene kennen. Sie können Fragen zum Vorgehen in konkreten Situationen stellen und erleben dabei unterschiedliche Führungsstile. Das zweite Seminar beschäftigt sich mit unterschiedlichen Führungstheorien, -modellen und -stilen und deren Anwendung und praktische Erprobung in simulierten alltagsähnlichen Führungssituationen. Feedback zur Entwicklungsplanung und eine kollegiale Beratung durch die anderen Teilnehmer und die Trainer kommen in beiden Seminaren zum Einsatz. Das letzte Modul ist eine Mischung aus Feedback-Center und kollegialer Beratung. Hier haben die Teilnehmer nochmals die Gelegenheit in selbstmitgebrachten führungsrelevanten Situationen das bisher Gelernte zu erproben, zu vertiefen und dabei Rückmeldung durch die anderen Teilnehmer und Trainer zu erhalten.

Jedes Jahr beginnt eine Veranstaltungsreihe mit ca. 60 Teilnehmern. Die Module werden von internen und externen Trainern durchgeführt und beinhalten sowohl kurze theoretische Vorträge als auch Gruppen- und Einzelübungen, Diskussionen und Austauschrunden. Sie finden in Bildungsräumen des Unternehmens oder Hotels statt.

3.1.4 Diskussion – theoretische Verknüpfung ausgewählter Ergebnisse

Das forschungsleitende Interesse der ersten Studie ist es, die Praxis der Führungskräfteentwicklung in ausgewählten Unternehmen zu analysieren und mit dem aktuellen wissenschaftlichen Stand der Führungskräfteentwicklung zu vergleichen.

Zusammenfassung der Befunde: Gemeinsamkeiten – was ist typisch?

Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die Unternehmen der Führungskräfteentwicklung einen großen und bedeutungsvollen Platz innerhalb ihres Unternehmens einräumen. Umfangreiche und zeitintensive Maßnahmen und Programme werden regelmäßig angeboten. Die Maßnahmen sind sorgfältig durchdacht konzipiert und die Programme bauen aufeinander auf mit dem Ziel, die Teilnehmer möglichst optimal auf ihre jeweilige Arbeitswirklichkeit vorzubereiten. In allen vier Unternehmen wird die Wichtigkeit der Orientierung und Zielbildung vor der eigentlichen Führungskarriere durch Orientierungsangebote berücksichtigt. Die Erwartungen an die Führungskräfte werden in Kompetenzmodellen beschrieben, die sich an der Unternehmensstrategie und den Unternehmenswerten orientieren. Diese Modelle werden den Auswahlverfahren und Entwicklungsmaßnahmen zugrunde gelegt. Assessment-Center werden sowohl in der ursprünglichen Form als Auswahlinstrument eingesetzt als auch in Form eines Entwicklungs- oder Feedback-Centers. Jährliche Entwicklungsgespräche gehen in allen Unternehmen der Karriereentwicklung voraus. Bei den Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung handelt es sich meist um mehrmodulige Programme über einen längeren Zeitraum und weniger um Einzelmaßnahmen. Die Programme werden zielgruppenspezifisch je nach Managementebene angeboten. Es herrscht eine große Methodenvielfalt von Impulsvorträgen, Präsentationen, Diskussionsrunden und Gruppenarbeiten über erlebnisorientierte Elemente wie Outdoorübungen, Rollenspiele, realitätsnahe Simulationen, Planspiele, Fallstudien bis hin zu Einzelreflexion, Persönlichkeitstests, Entwicklungsgesprächen, Coaching, Mentoring, Gruppenberatung bzw. kollegiale Beratung sowie Leistungsbeurteilungen, Potentialeinschätzungen, begleitende Zielerreichungen, Videofeedback, Kaminabende und Projektarbeiten. Je höher die Managementebene, desto individueller können die Programme von den Teilnehmern selbst zusammengestellt werden. Auch die Inhalte verändern sich mit der Höhe der Management-

ebene. Wenn in den ersten Programmen Basiswissen zu Führung wie Kommunikation, Motivation, Feedback und Konfliktmanagement aber auch (unternehmensinterne) Führungsinstrumente und rechtliche Aspekte wie beispielsweise Mitarbeitergespräche, Leistungsbeurteilungen und Zielvereinbarungen vermittelt werden, so werden bei weiterführenden Programmen Themen wie Strategieentwicklung, Veränderungsmanagement, Geschäftsplanung und Finanzmanagement in den Fokus genommen. Inhalte, die wiederkehrend auftauchen sind die Themen Selbstführung, persönliche Zielklarheit, Gesundheit, Stressmanagement, Erfahrungssammlung und die eigene Rolle bzw. der eigene Führungsstil (Selbstwahrnehmung als Führungskraft, Rollenbewusstsein). Als Erfolgsfaktoren werden die Förderung von Selbstverantwortung und Selbstreflexion genannt. Die zentralen Ziele der Führungskräfteentwicklung sind die Sicherung des Führungsnachwuchses auf allen Ebenen und die Bindung der Mitarbeiter an das Unternehmen. Darüber hinaus soll die Führungsqualität entsprechend dem Kompetenzmodell und im Sinne der Unternehmensstrategie, Führungskultur und Unternehmenswerte gesichert werden. Die Entwicklungsziele für die Führungskräfte sind die systematische Förderung der persönlichen Entwicklung und der Aufbau und die Weiterentwicklung von Potenzialen. Das Ziel sind letztendlich eigenverantwortlich und selbstständig handelnde Führungskräfte, die die Unternehmensinteressen vorantreiben.

Bewertung der Befunde: Ausgewählte Inhalte, Methoden und Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden einzelne Themen, Methoden und Trainingsbesonderheiten herausgegriffen, die den Verantwortlichen in den Unternehmen entscheidend für den Trainingserfolg erscheinen und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien diskutiert.

Selbstführung, Selbstreflexion und Persönlichkeitsentwicklung

In der Praxis der Führungskräfteentwicklung werden unter anderem Begriffe hervorgehoben, die sich dem Humanismus zuordnen lassen: Selbstbestimmung, Eigenverantwortung, Persönlichkeitsentwicklung, Individualität, Selbstreflexion. Der in

mehreren Unternehmen wiederkehrende Gedanke, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Person ein Erfolgsfaktor der Führungskräfteentwicklung sein könnte, soll an dieser Stelle näher betrachtet werden. Der Humanismus und die humanistische Psychologie unterstreichen die Wichtigkeit der Persönlichkeitsentfaltung für die Entwicklung des Menschen. Maslow (1968) beschreibt in seiner Theorie das Streben nach der Fähigkeit, das eigene Selbst zu akzeptieren als Wachstumskraft für den Menschen. Für den pädagogischen Bildungsprozess bedeutet dies eine Unterstützung des Individuums in seinem Bemühen um Selbstverwirklichung. Diese Persönlichkeitsentfaltung gelingt am besten in einer Atmosphäre, die von Wertschätzung und Respekt des Gegenübers geprägt ist. In dieser Atmosphäre werden den Gefühlen, Wahrnehmungen, Überzeugungen, Motiven und Interesse des Individuums Rechnung getragen. Nach Rogers (1969) besitzt jeder Mensch eine angeborene Tendenz, seine eigene Person sowie seine Kenntnisse und Fähigkeiten selbstständig, frei und eigenverantwortlich in Richtung Wachstum und Selbstverwirklichung zu entwickeln. Wichtig für den Entwicklungsprozess ist nach Combs, Blume, Newman und Wass (1974) die Personalisierung von Informationen. Personalisierte Informationen sind für eine Person persönlich bedeutsam, je mehr sie das Selbst der Person betreffen. Entscheidend ist an dieser Stelle auch die individuelle Sicht des Individuums, das heißt welche Bedeutung Sachverhalte für ein Individuum haben. Lernen und Entwicklung ist nach Rogers (1969) am wirksamsten, wenn es in einer Atmosphäre ohne Bedrohung erfolgt, für das Individuum subjektiv bedeutsam ist und von ihm selbst initiiert wird. Im Zusammenhang mit Führungskräfteentwicklung betont Götz (1994), dass Führungskräfte, die ihren Mitarbeitern Orientierung geben wollen, auch selbst Orientierung haben müssen und damit nicht nur Mitarbeiterführung, sondern ebenso Selbstführung beherrschen sollten. „Es kann jemand nur andere führen, wenn er sich selbst führen kann.“ (Götz, 1994, S. 447). Er fordert damit Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion in der Führungskräfteentwicklung, damit Führungskräfte über ein besseres Selbstverständnis und eine bessere Selbststeuerung eine Verbesserung ihrer Führungskompetenz erhalten. Konkret gehe es darum, mehr Klarheit über persönliche Ziele, Einstellungen, eigene Werte und Verhaltensmuster zu bewirken (Götz, 1994). Schlussfolgernd daraus setzen die befragten Unternehmen mit ihren Schwerpunkten Selbstreflexion, Auseinanderset-

zung mit der eigenen Person und Persönlichkeitsentwicklung genau an der entscheidenden Stelle für Entwicklung an.

Emotionen als Verstärker

In der Praxis der Führungskräfteentwicklung wird berichtet, dass Maßnahmen erlebnisorientierte Elemente zur Emotionsförderung enthalten. Der reinen Aussage, wie sie in einem Unternehmen vertreten werden, dass Emotionen das Behalten fördern, kann in dieser Form nicht zugestimmt werden. In der Gedächtnisforschung konnte nicht bestätigt werden, dass Events mit vielen Emotionen besser erinnert werden (Eysenck & Keane, 2000). Die Erlebnisse würden mit der Zeit relativiert werden. *Erste-Mal-Erlebnisse* hingegen werden gut erinnert und *selbst-relevantes* wird besser behalten als nicht *selbst-relevantes*. Den Grund sehen die Autoren darin, dass wir ein reiches Netzwerkwissen über uns selbst besitzen, was sowohl die Einspeicherung als auch den Abruf erleichtert. Um sich mit der Aussage zu beschäftigen, ob Emotionen das Behalten fördern, muss der Zusammenhang zwischen Trainingssituation, Selbstbewertung, Emotionen und Motivation zum Lernen betrachtet werden. In Maßnahmen der Personal- und Führungskräfteentwicklung geht es darum etwas Neues zu lernen, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern, sich selbst mit seinen Fähigkeiten zu erleben und zu verbessern. In diesen Prozessen führt jede Person unwillkürlich wiederholt kognitive Selbsteinschätzungen durch, in denen tatsächliche Ist-Zustände mit denen von der Person gewünschten Soll-Zustände verglichen werden (Heckhausen, 1963; Kuhl, 1987). Fällt die kognitive Selbsteinschätzung negativ aus, wird die Person nach den Ursachen suchen. Diese Ursachenzuschreibung (Attribution) führt zu einer emotionalen Bewertung der Situation. Wird eigene schlechte Leistung auf fehlende eigene Fähigkeiten, die nicht leicht veränderbar sind, zurückgeführt, werden negative Emotionen ausgelöst (Heckhausen, 1972). Abhängig vom Ort der Ursachenzuschreibung (innerhalb oder außerhalb der Person) und von der eingeschätzten Veränderbarkeit wirken sich so Erfolge und Misserfolge unterschiedlich auf die Selbstbewertung aus. Boekaerts (1992) beschreibt in ihrem Modell des affektiv gesteuerten Lernprozesses den Zusammenhang zwischen Emotionen und Kognitionen. Sie vereint in ihrem Modell das Wissen der Kognitions- und Emotionspsychologie, der Selbstwirksamkeit und der Hand-

lungs- und Lageorientierung. So postuliert sie, dass Situationen und Ereignisse danach bewertet werden, ob sie das Erreichen eigener Ziele fördern oder ob sie das Selbstwertgefühl bedrohen. Fällt die Einschätzung positiv für die Begünstigung der Zielerreichung aus, dann werden solche Situationen und Ereignisse als Chance für persönliches Wachstum angesehen und die Person befindet sich in einer Kompetenzerwerbsorientierung. Fällt die Einschätzung negativ aus, dann ist die Person bemüht Selbstwertverluste zu vermeiden und befindet sich in einer Bewältigungsorientierung, in der weniger Ressourcen für das Erlernen neuer Sachverhalte oder Verhaltensweisen zur Verfügung stehen. So ist es für die Trainingspraxis entscheidend bei der Interpretation und Aufarbeitung der Ursachenzuschreibungen unterstützend einzugreifen. Allein das emotionsauslösende Event für besseres Lernen und Behalten einzusetzen ist daher nicht empfehlenswert.

Grenzerfahrungen

In engem Zusammenhang mit erlebnisorientierten Elementen zur Emotionsförderung stehen die gezielt herbeigeführten Grenzerfahrungen im Training. Hier geht es darum, Menschen *an ihre Grenzen zu führen*, wie es in der Praxis der Führungskräfteentwicklung in zwei der beschriebenen Unternehmen angewandt wird. An die Grenze führen heißt im Einzelnen, dass Menschen in Situationen gebracht werden, in denen sie sich gerade noch in der Lage fühlen mit großer Anstrengung diese zu meistern. Vergleichbar scheint dies mit der Zone der proximalen Entwicklung in der kognitiven Entwicklung eines Kindes (Wygotsky, 1964). Demnach wird kognitives Wachstum gefördert, wenn die Aufgabenschwierigkeit so hoch ist, dass die Aufgabe von einem Kind nicht mehr alleine, aber mit Hilfe eines Tutors gelöst werden kann. In dieser Zone lernt das Kind mit Hilfe eines kompetenteren Partners neue Problemlösestrategien. Der Unterschied ist hier jedoch, dass ein Teilnehmer in einer Trainingseinheit, in der er an seine Grenzen geführt werden soll, keinen Tutor hat, der ihn bei der Bewältigung der Situation unterstützen wird. Darüber hinaus hat der Erwachsene bereits zahlreiche Lernerfahrungen, geprägt durch Erfolge oder Misserfolge, durchlebt. Unwillkürlich erfolgt eine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, die notwendig sind, um die Situation meistern zu können. Damit entscheidet die Höhe der Selbstwirksamkeit maßgeblich, welche Situationen nicht als eine Herausfor-

derung, sondern als unmöglich zu bewältigen eingestuft werden (vgl. Abschnitt 1.6.1, Bandura, 1977). Die Grenze ist individuell von Person zu Person unterschiedlich und in einem Gruppentraining nur schwer einzuhalten. Das Gefühl etwas nicht erreicht zu haben, führt zu einer negativen Selbstbewertung und löst negative Gefühle aus. An dieser Stelle ist also Vorsicht geboten, damit das Lernen und die Entwicklung nicht blockiert oder beeinträchtigt werden.

Erlebnisorientierung

Die Trainingselemente, die zur Förderung der Emotionen oder um die Teilnehmer an ihre Grenzen zu führen, durchgeführt werden, sind meist erlebnisorientiert, das heißt, die Teilnehmer sind selbst in Aktion (z.B. Abseilen an der Kletterwand, gemeinsames Kochen). Auch Becker (2013) betont den Einsatz Erlebnis- und erfahrungsorientierter Methoden, wie beispielsweise Outdoor-Trainings, 360°-Feedback, Entwicklungscenter, Arbeitsplatz- oder Aufgabenwechsel (Job Rotation), Mentoring und spannende Lernformen (Action Learning), um den sich wechselnden Anforderungen und Rollenerwartungen an Führungskräfte gerecht zu werden. Hier lassen sich Bezüge zu den pädagogischen Konzepten der *Entdeckungs- und Problemlöseorientierung* und der *Soziokonstruktivistischen Orientierung* herstellen. Bei der Entdeckungs- und Problemlöseorientierung stehen selbstständiges oder entdeckendes problemorientiertes Lernen im Vordergrund, was sich förderlich auf die Lernmotivation auswirkt (Collins & Stevens 1983). Dieses Lernen führt zu tieferer Verarbeitung, eigenständigem Denken, besserem Verständnis des Lerninhalts und es wird die Fähigkeit gefördert, das Gelernte selbständig anzuwenden. Allerdings kann es auch zu einer Überforderung des Lernalters führen (Schnotz, 2006). In der Soziokonstruktivistischen Orientierung wird unter anderem davon ausgegangen, dass Lernen ein aktiver konstruktiver Prozess und in konkrete Situationen eingebunden ist. Kenntnisse und Fähigkeiten werden demnach in der Auseinandersetzung mit Problemen und Fragestellungen aktiv konstruiert. Lernen ist nicht losgelöst von einer Situation, die Handlungsangebote oder auch Einschränkungen beinhaltet. Wissen ist stark situations- bzw. kontextbezogen und so kann der Transfer in andere Situationen Schwierigkeiten bereiten (Schnotz, 2006). Beinhalten also Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung erlebnisorientierte Einheiten, die vergleichbar

mit selbstständigem oder entdeckendem Lernen sind oder einen aktiven konstruktiven Prozess beinhalten, dann können diese eine tiefere Verarbeitung und ein besseres Verständnis des Erlernten ermöglichen.

Erfahrungssammlung

Doch nicht nur bei erlebnisorientierten Maßnahmen sind die Teilnehmer in Aktion, auch in Rollenspielen oder praktischen Übungen. In der Praxis wird die Bedeutung der Sammlung von Erfahrungen hervorgehoben. Das Trainingselement der Erfahrungssammlung lässt sich in die empirisch-behavioristischen Ansätze des Lernens einordnen. Diese besagen, dass Menschen durch Erfahrungen geprägt werden (Schnotz, 2006). Menschen machen beispielsweise nach der klassischen Konditionierung die Erfahrung, dass manche Dinge zusammen auftreten. Weitere Erfahrungen sammeln Menschen nach der operanten Konditionierung, wenn sie erkennen welches eigene Verhalten zu Erfolg führt (Skinner, 1938). Beispielsweise ist ein Vorstand eines Unternehmens zufrieden und gibt seinen Führungskräften mehr Gestaltungsspielraum, wenn sie ihm wöchentlich eine kurze prägnante Berichterstattung über die aktuellen Zahlen ihres Geschäftsbereichs liefern. Durch den als Erfolg (Belohnung) wahrgenommenen Gestaltungsspielraum wird das Verhalten zur Berichterstattung beim Vorstand verstärkt. Feedback ist demnach eine Form der Verstärkung gemäß der operanten Konditionierung. Feedback und Rückmeldungen zur eigenen Person und zum eigenen Verhalten wird auch in der Praxis der befragten Großunternehmen als wesentlicher Bestandteil zur Entwicklungsförderung gesehen. Kluger und DeNisi (1996) berichten eine mittlere Effektstärke von 0.41 zwischen Feedback und Leistung von Trainingsteilnehmern. Genaues, nicht zu häufiges Feedback trage entscheidend zum Lernerfolg im Training bei. Die dritte Möglichkeit der Erfahrungssammlung ist nach den empirisch-behavioristischen Ansätzen das Modelllernen nach der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1977). Modelllernen geschieht dann, wenn eine Person eine andere Person beobachtet, wie sie sich in bestimmten Situationen verhält (vgl. Abschnitt 1.6.1). Eine junge Führungskraft beobachtet beispielsweise wie eine andere, ihr ähnliche Führungskraft Absprachen mit ihrem Team trifft, bevor sie in den Urlaub geht und der anschließende Urlaub der Führungskraft reibungslos für das zurückbleibende Team verläuft. Für die Füh-

rungskräfteentwicklung bedeutet dies, dass die Programme insgesamt und die einzelnen Trainingssequenzen so gestaltet werden, dass geeignete Erfahrungen für die Teilnehmer ermöglicht werden, um die gewünschten Lernprozesse hervorzurufen.

Selbstwirksamkeit

Im Training soll diese Erfahrungssammlung die Teilnehmer sicherer in Führungssituationen machen, das heißt routinierter durch häufiges Trainieren, aber auch sicherer in der eigenen Wahrnehmung und dem eigenen Zutrauen. Durch dieses Ausprobieren im geschützten Raum kann die Selbstwirksamkeit der Teilnehmer gesteigert werden (vgl. Abschnitt 1.6.1). Erleben Teilnehmer Erfolge und führen sie diese auf die eigene Leistung zurück, erhöht sich die Selbstwirksamkeit. Erleben sie andere erfolgreiche Teilnehmer, die ihnen ähnlich sind, dann steigert dies ebenfalls die Selbstwirksamkeit (Modelllernen nach Bandura, 1977) und die Teilnehmer werden insgesamt sicherer in Führungssituationen.

Routine und praktische Intelligenz

Sicherer und routinierter in Führungssituationen durch Erfahrungen und häufiges Trainieren bedeutet auch eine Steigerung der praktischen Intelligenz für Führungssituationen (vgl. Abschnitt 1.6.2, triarchische Intelligenztheorie von Sternberg, 1985; 1988). Die praktische Intelligenz beinhaltet die durch Erfahrung erlernten Fertigkeiten und Wissensbestände und dient der praktischen Koordination und Problembewältigung von Anforderungen. In einer Studie wurde nachgewiesen, dass praktische Intelligenz beispielsweise für unternehmerisches Handeln besonders wichtig ist (Baum, Bird & Singh, 2011). Für die Führungskräfteentwicklung bedeutet dies, dass eigene praktische Erfahrungen wichtige Bestandteile für erfolgreiche Führungskräfte sind.

Einsatz von Auswahlverfahren und verschiedener Trainingsformen

In der Praxis der befragten Unternehmen wurde angegeben, dass aufwändige Assessment-Center sowohl in der ursprünglichen Form als Auswahlinstrument als auch in Form eines Entwicklungs- oder Feedback-Centers eingesetzt werden. Dies bestätigt die Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2010. Hier zeigte sich, in einer Befragung von 30 Unternehmen, dass knapp über ein Drittel Assessment-Center als Auswahlverfahren für Stellenbesetzungen einsetzen (Gleich, 2011). In derselben Befragung gaben zwei Drittel der befragten Unternehmen an, dass sie im Rahmen der Führungskräfteentwicklung in hohem Maß Vorträge, Seminare und Projektteams bzw. Projektarbeit einsetzen. Knapp die Hälfte nutzt Patenschaftsprogramme (beispielsweise Mentoring oder Peer Groups) und Feedbackverfahren zur Förderung der Führungskräfte. Auch diese Trainingsformen kommen in den befragten Unternehmen der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz. Dies zeigt, dass die in der Literatur beschriebenen Methoden tatsächlich in der Praxis Anklang finden und zum Einsatz kommen.

Zusammenfassende Interpretation

Die Ergebnisse zu den Forschungsfragen zeigen detailliert, wie die Führungskräfteentwicklung in vier beispielhaften deutschen Großunternehmen gestaltet ist, welche Gemeinsamkeiten sie aufweisen und wie ein prototypisches Programm der Führungskräfteentwicklung aussehen kann. Insgesamt ist erkennbar, dass die Führungskräfteentwicklung einen bedeutungsvollen Platz innerhalb der Unternehmen einnimmt. Umfangreiche und zeitintensive Programme werden regelmäßig angeboten. Die zentralen Ziele der Führungskräfteentwicklung sind die Vorbereitung der Teilnehmer auf ihre jeweilige Arbeitswirklichkeit, die Sicherung des Führungsnachwuchses auf allen Ebenen, die Sicherstellung der Führungsqualität entsprechend dem jeweiligen Kompetenzmodell, der Unternehmensstrategie, der Führungskultur und der Unternehmenswerte. Um dies zu erreichen, wird der Fokus auf eine systematische Förderung der persönlichen Entwicklung und den Aufbau und die Weiterentwicklung von Potenzialen gelegt. Aus den Ergebnissen wird außerdem deutlich, dass eine ganze Bandbreite an Maßnahmen, Methoden und Trainingselemente, wie sie auch in der Literatur beschrieben sind, in der Praxis Anwendung finden. Die

Konzepte und Durchführungsbesonderheiten beruhen häufig auf Überzeugungen, Annahmen und Erfahrungen der Trainer und Verantwortlichen. Dennoch werden intuitiv häufig Methoden angewandt, deren Wirksamkeit durch Theorien und wissenschaftliche Studien bestätigt werden können. Hierzu gehören die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, Selbstreflexion, Selbstführung, Lernen durch Erfahrung, Modelllernen, Erleben von Erfolg zur Steigerung der Selbstwirksamkeit sowie praktisches Üben zur Steigerung der praktischen Intelligenz. Die befragten Unternehmen setzen mit ihren Schwerpunkten Selbstreflexion, Auseinandersetzung mit der eigenen Person und Persönlichkeitsentwicklung genau an der entscheidenden Stelle für Entwicklung an. Wichtig für den Trainingserfolg ist, die Teilnehmer in einer Kompetenzerwerbsorientierung zu halten und nicht durch selbstwertbedrohliche Situationen Ressourcen für das Erlernen neuer Sachverhalte oder Verhaltensweisen zu blockieren. So ist es für die Trainingspraxis entscheidend bei der Interpretation und Aufarbeitung der Ursachenzuschreibungen von Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen unterstützend einzugreifen. Erleben Teilnehmer Erfolge und führen sie diese auf die eigene Leistung zurück, erhöht sich die Selbstwirksamkeit. Erleben sie andere erfolgreiche Teilnehmer, die ihnen ähnlich sind, dann steigert dies ebenfalls die Selbstwirksamkeit und die Teilnehmer werden insgesamt sicherer in Führungssituationen. Sicherer und routinierter in Führungssituationen durch Erfahrungen und häufiges Trainieren heißt auch eine Steigerung der praktischen Intelligenz für Führungssituationen. Für die Führungskräfteentwicklung bedeutet dies, dass eigene praktische Erfahrungen wichtige Bestandteile für erfolgreiche Führungskräfte sind. Die Maxime aus dem empirisch-behavioristischen Ansatz Lernen durch Erfahrung bedeutet für die Führungskräfteentwicklung, dass die Programme so gestaltet sein sollten, dass geeignete Erfahrungen für die Teilnehmer ermöglicht werden, um die gewünschten Lernprozesse hervorzurufen. Darüber hinaus kann durch erlebnisorientierte Einheiten, die vergleichbar mit selbstständigem oder entdeckendem Lernen sind oder einen aktiven konstruktiven Prozess beinhalten, eine tiefere Verarbeitung und ein besseres Verständnis des Erlernen ermöglicht werden. Wichtig zur Überprüfung der Wirksamkeit von Maßnahmen und Programmen der Führungskräfteentwicklung sind regelmäßige Evaluationen, wie sie allerdings in den befragten Unternehmen eher selten und unregelmäßig durchgeführt werden. Der Frage nach der Effektivität eines prototypischen Programms für Nachwuchsfüh-

rungskräfte wird sich Studie 2 annehmen. Der Fokus liegt darauf, ob das untersuchte Programm tatsächlich eine Verbesserung der praktischen Intelligenz für Führungssituationen und der Führungswirksamkeitserwartung erreichen kann. Darüber hinaus werden explorativ erste Hinweise dafür gewonnen, wie eine solche Veränderung bewirkt werden kann.

3.2 Zweite Studie

Die zweite Studie widmet sich der Effektivität der Führungskräfteentwicklung, genauer untersucht sie die Wirkung eines modularen Programms für Nachwuchsführungskräfte. Der Schwerpunkt liegt auf einer extrinsischen Evaluation, bei der die Effekte der Maßnahme auf die Teilnehmer in einem *Quasiexperimentellen Design* untersucht wurden. Die intrinsische Evaluation beinhaltet eine explorative Untersuchung der Wirkmechanismen des Führungskräfte Trainings und gibt so erste Hinweise, wie dieses Programm Veränderungen bei den Teilnehmern bewirkt. Der Fokus der Wirksamkeitsprüfung liegt in der Veränderungsmessung von praktischer Intelligenz (praktisches Führungswissen) und Führungswirksamkeitserwartung. Eine graphische Darstellung der Untersuchungen im Rahmen der zweiten Studie erfolgt in Abbildung 13.

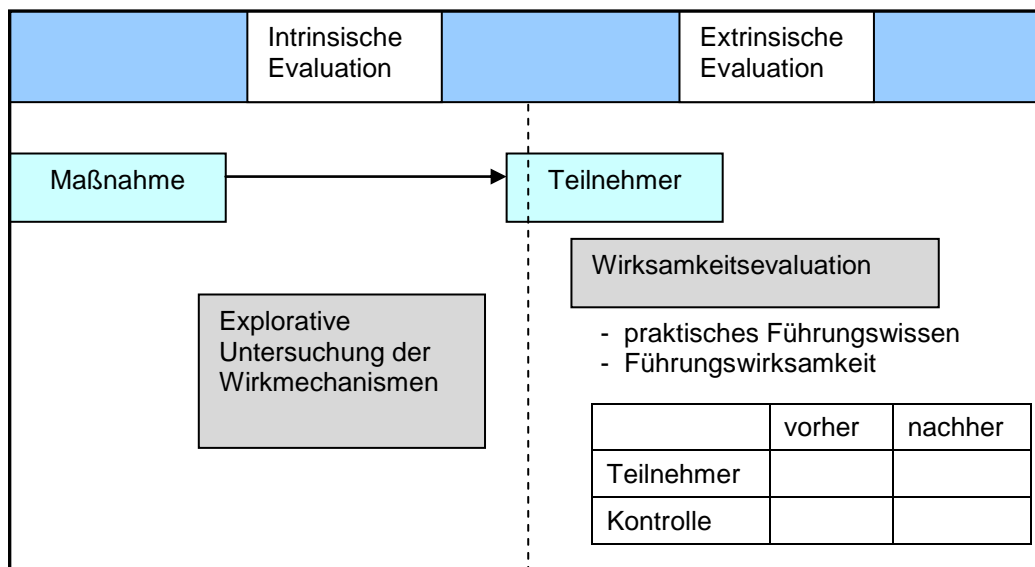


Abbildung 13. Übersicht der Untersuchung.

Ziel der zweiten Studie ist es zu überprüfen, ob, in welchem Ausmaß und auf welche Art und Weise ein beispielhaftes modulares Programm für Nachwuchsführung eine Verbesserung der Führungsfähigkeit bewirkt. Das praktische Handlungswissen über Führung, als Prädiktor für erfolgreiches Verhalten, wird anhand eines extra für diese Untersuchung entwickelten Situational Judgment Tests, gemessen. In der

Selbsteinschätzung der Führungswirksamkeit, als Moderator zwischen Kompetenz und Performanz, wird die subjektive Überzeugung aus eigenem Zutun Führungssituationen zu meistern, deutlich. Beide Konstrukte werden vor und nach einem modularen Führungskräfteentwicklungsprogramm festgehalten und in Vergleich mit einer Kontrollgruppe gesetzt. Darüber hinaus werden erste Impulse für die effektive Gestaltung von Maßnahmen erhoben. Im Folgenden wird zunächst die methodische Vorgehensweise zur Informationsgewinnung beschrieben. Anschließend werden die gewonnen Ergebnisse dargestellt und auf Basis der Fachliteratur diskutiert.

3.2.1 Methodische Vorgehensweise Studie 2

Zur Beschreibung der methodischen Vorgehensweise wird auf das Untersuchungsdesign, die Datenerhebung, den Untersuchungsgegenstand, die Durchführung sowie die Datenauswertung näher eingegangen.

Untersuchungsdesign und Operationalisierung

Für die Beantwortung der Forschungsfragen und -hypothesen wurden zwei unterschiedliche Untersuchungsdesigns gewählt. Als Methode der Datengewinnung wurde zum einen die Erhebungsform der Befragung gewählt und zum anderen wurde ein Leistungstest in Form des Situational Judgement Tests durchgeführt (Lievens & Motowidlo, 2016). Zur Wirksamkeitsüberprüfung des Programms wurde eine längsschnittliche Untersuchung mit einem vollständigen und kontrollierten Quasiexperimentellen Design zur Veränderungsmessung der Führungswirksamkeit und des praktischen Führungswissens verwendet. Durch eine Kontrollgruppe können externe zeitliche Einflüsse, Reifungsprozesse und Testübung kontrolliert werden, da derartige Effekte beide Gruppen in gleicher Weise beeinflussen würden (Bortz & Döring, 2006). Damit wird eine Erhöhung der internen Validität erreicht. Zum Einsatz kam hierfür ein zweifaktorieller Messwiederholungsplan mit Experimental- und Kontrollgruppe. Der Gruppierungsfaktor stellt die Zuordnung zur Experimental- versus Kontrollgruppe dar. Da diese Gruppen natürlich vorgegeben sind und nicht durch Randomisierung erreicht wurden, handelt es sich um ein Quasiexperiment. Die Experimentalgruppe durchlief das untersuchte Programm, die Kontrollgruppe bekam

keine Intervention. Der Messwiederholungsfaktor beinhaltet den Zeitpunkt der Messung, vor bzw. nach der Intervention. Mithilfe dieses Designs sollen Auswirkungen des Faktors Gruppenzugehörigkeit und des Faktors Messzeitpunkt auf die Führungsfähigkeit untersucht werden. Die Führungsfähigkeit beinhaltet Führungswirksamkeit und die praktische Führungszintelligenz der Teilnehmer. Die abhängigen Variablen in diesem Design sind somit zum einen die Führungswirksamkeitserwartung und zum anderen das praktische Führungswissen der Teilnehmer.

Zur Gewinnung entwicklungsförderlicher Merkmale des Programms wurde eine explorative Datenerhebung anhand einer One-Shot Case Study (Cook & Campbell, 1976) durchgeführt. Die One-Shot Case Study impliziert die Verwendung einer Stichprobe, die vor der Erhebung bereits eine Intervention erhielt und anschließend für die Messung der Interventionseffekte herangezogen wird. Die Teilnehmer lieferten direkt nach Durchlaufen des Programms in einer retrospektiven Befragung eine rückblickende Einschätzung des Führungskräfteentwicklungsprogramms. Das heißt, es handelt sich um eine einmalige Messung nach Durchlaufen des Führungskräfteentwicklungsprogramms und damit um ein nichtexperimentelles Design.

Messung der Führungswirksamkeitserwartung

Die Messung der Führungswirksamkeitserwartung erfolgte über eine Selbsteinschätzung der Teilnehmer in Bezug auf ihre eigenen Führungsfähigkeiten. Dabei wurde die subjektive Überzeugung der Person deutlich, ob sie sich fähig fühlt zu führen und überzeugt ist, einmal eine erfolgreiche Führungskraft zu werden. Da die Führungswirksamkeitserwartung, wie oben erwähnt, eine entscheidende Rolle für den Führungserfolg spielt, wurde sie, neben dem praktischen Führungswissen, als weiteres Maß zur Messung der Führungsfähigkeit einer Person herangezogen.

Messung des praktischen Führungswissens

Die praktische Intelligenz wurde über die Messung von theoretischen Handlungstendenzen der Teilnehmer in Führungssituationen erfasst. Von Interesse waren hier also die Reaktionen der Teilnehmer bei führungsspezifischen Problemen. Die theo-

retischen Handlungstendenzen sollen das tatsächliche Verhalten der Teilnehmer widerspiegeln. Dazu wurde für diese Untersuchungsreihe ein Test entwickelt, der speziell auf das Unternehmen zugeschnitten ist und mit dem die Führungskompetenz der Teilnehmer erfasst werden kann. Dieser *Test zur Messung der Führungskompetenz* bedient sich an Methoden der Eignungsdiagnostik (vgl. Abschnitt 1.9.5) und erreicht durch seinen inhaltlichen Aufbau eine, unter den gegebenen Bedingungen (Testpersonen haben noch keine Führungsposition), größtmögliche Verhaltensnähe, die ansonsten nur erfolgreicher durch Rollenspiele geleistet werden könnte. Die Teilnehmer sollen kritische Fallszenarien bearbeiten und spontan ihre Reaktionen in den jeweiligen Situationsbeschreibungen wiedergeben. Bei den Fallszenarien handelt es sich um Beschreibungen von Führungssituationen. Die Teilnehmer befinden sich in der Rolle der Führungskraft, die ein führungspezifisches Problem lösen muss. Hier interessiert, wie sicher sich die Teilnehmer in den beschriebenen Führungssituationen verhalten, ob sie den Überblick behalten, Verantwortung übernehmen, auf ihre Mitarbeiter eingehen, die übergeordneten Ziele nicht aus den Augen verlieren, fähig sind, die Situation aus mehreren Perspektiven zu betrachten und ihre Aufgaben als Führungskraft erfüllen. Gemäß Sternberg (2003) sowie Lievens und Motowidlo (2016) wird hier kein tatsächliches Handeln erfasst, sondern das prozedurale implizite Wissen über das eigene Handeln. Näheres zur Testbeschreibung und -entwicklung findet sich im nachfolgenden Abschnitt *Instrumente* unter Situational Judgment Test.

Messung entwicklungsförderlicher Elemente

Die explorative Untersuchung beschäftigte sich mit der Identifikation der entwicklungsförderlichen Elemente, die Hinweise auf mögliche Wirkmechanismen des Trainings zulassen. Die Datengewinnung erfolgte anhand offener Fragen zu persönlichen Veränderungen der Teilnehmer und deren Auslöser während des Besuchs der Veranstaltungsreihe.

Instrumente

Zur Ermittlung der Daten wurde die Form der schriftlichen Befragung gewählt, da „schriftliche Befragungen ... die Befragten als anonymer [erleben], was sich günstig auf die Bereitschaft zu ehrlichen Angaben und gründlicher Auseinandersetzung mit der erfragten Problematik auswirken kann.“ (Bortz & Döring, 2006, S. 237). Zudem gewährleisteten Fragebogen hohe Objektivität in der Durchführung (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Die Entwicklung und Beschreibung der einzelnen Fragebögen folgt in den nächsten Abschnitten. In Anhang A sind die verwendeten Fragebögen abgebildet

Fragebogen: Führungswirksamkeitserwartung

Zur Erhebung der subjektiven Einschätzung der eigenen Führungsfähigkeiten wurde die *Skala zur Erfassung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung* (BSW-Skala) von Schyns & v. Collani (2002) in ihrer deutschen Version (Schyns, 2001) als Ausgangsbasis genutzt. Alle acht Items der Skala beziehen sich allgemein auf den beruflichen Kontext und liegen in Aussagenform vor.

Einige Beispiele:

„Durch meine berufliche Erfahrung bin ich gut auf meine berufliche Zukunft vorbereitet.“

„Ich fühle mich den meisten beruflichen Anforderungen gewachsen.“

„Wenn im Beruf unerwartete Situationen auftauchen, weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.“

Für die Untersuchung wurden die Items durch Umformulierung spezifiziert und an den Führungskontext angepasst.

Dieselben Beispiele adaptiert an den Führungskontext:

„Durch meine berufliche Erfahrung bin ich gut auf meine Zukunft als Führungskraft vorbereitet.“

„Ich fühle mich den meisten Anforderungen an eine Führungskraft gewachsen.“

„Wenn unerwartete Situationen in meiner Tätigkeit als Führungskraft auftauchen, werde ich immer wissen, wie ich mich verhalten soll.“

Mit diesen und weiteren ähnlichen Items wurde in der vorliegenden Untersuchung die Führungswirksamkeit der Teilnehmer gemessen. Die Reliabilitätsschätzung der Skala Führungswirksamkeit ist mit einem Cronbachs Alpha von .87 als akzeptabel einzustufen. Die Trennschärfen der Items sind bis auf eine Ausnahme hinreichend hoch. Da sich die Reliabilität bei Weglassen des Items nur um .01 verbessert, wird das Item für die Untersuchung nicht ausgeschlossen. Der Fragebogen enthält Aussagen, zu denen die Probanden auf einer Antwortskala den Grad ihrer Zustimmung bzw. Ablehnung angeben sollten. Die bipolare Antwortskala besteht aus sechs Antwortstufen, deren Sinn sich durch die inhaltliche Beschreibung der beiden Endpunkte ergibt. „Bipolare Skalen reichen von einem Pol der Ablehnung signalisiert bis zu einem Pol der Zustimmung ausdrückt“ (Altstötter-Gleich, 2006, S. 57). Die sechsstufige Antwortskala im Zahlenformat von 1 (*stimmt völlig*) bis 6 (*stimmt überhaupt nicht*) von Schyns & v. Collani (2002) wurde zu Gunsten einer anschaulicheren graphischen Darstellung der einzelnen Stufen geändert in --- (*stimme überhaupt nicht zu*) bis +++ (*stimme vollkommen zu*). Das Originalantwortformat kann durch seine bipolare Bezeichnung der Antwortkategorien (*stimmt völlig bis stimmt überhaupt nicht*), jedoch unipolare Zahlenbeschriftung der Antwortkategorien (1 – 6), zu unterschiedlicher inhaltlicher Interpretation der Antwortkategorien führen. Die nonverbalen Zeichen in der verwendeten Form (+ / -) markieren zum einen die Richtung der Zustimmung bzw. Ablehnung und zum anderen die Stärke der Zustimmung bzw. Ablehnung und unterstreichen damit die Bipolarität. Die Zeichen beginnen bei der stärksten Ablehnung mit --- (*stimme überhaupt nicht zu*) und führen bis zur stärksten Zustimmung mit +++ (*stimme vollkommen zu*). Dies soll bei den Teilnehmern zu einer identischen inhaltlichen Interpretation der Antwortkategorien führen. Durch die sechs Stufen der Antwortskala wird eine mittlere Kategorie vermieden. Auf diese Weise kann ein *response set*, die *Tendenz zur Mitte*, vermieden werden und die befragte Person wird gezwungen sich festzulegen bzw. sich für eine Richtung zu entscheiden. Ein graphischer Balken unterstützt zusätzlich die inhaltliche Beschriftung der beiden Pole der Antwortskala. Abbildung 14 zeigt die Antwortskala, des in

dieser Studie verwendeten Fragebogens. Eine Abbildung des gesamten Fragebogens ist in Anhang A zu finden.

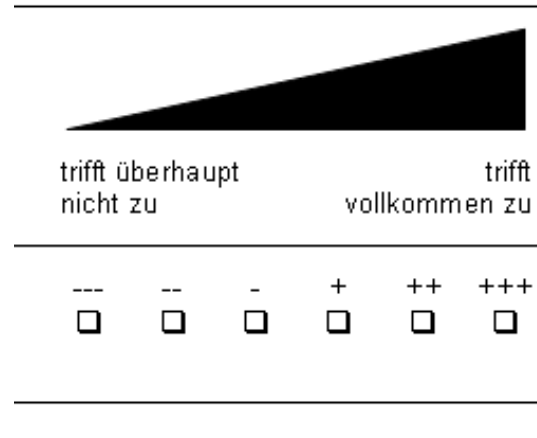


Abbildung 14. Antwortskala des verwendeten Fragebogens

Test zur Messung des praktischen Führungswissens – ein Situational Judgment Test

Praktische Intelligenz wird über Verfahren gemessen, „die die Fähigkeit testen sollen, Wissen in relevanten Situationen anzuwenden.“ (Gruber & Stamouli, 2015, S. 39). Dabei werden Methoden fokussiert, mit denen auch Tacit Knowledge, also implizites, nicht bewusstes Wissen erfasst wird. Hierzu zählen Methoden wie Interviews und Protokolle lauten Denkens erfolgreicher Berufstätiger sowie deren Einschätzung arbeitsrelevanter Situationen und die Beschreibung einer idealen Arbeitsumgebung (Gruber & Stamouli, 2015). Diese Verfahren ähneln den situativen Fragen im multimodalen Interview (Schuler & Höft, 2007). Sternberg (2003) als Begründer der praktischen Intelligenz schlägt die Bearbeitung von Problemsituationen vor. Dabei sollen Personen unterschiedliche Handlungsalternativen für bestimmte Problemsituationen bewerten. Diese Bewertungen werden mit den Bewertungen einer Referenzgruppe, die sich aus Experten im jeweiligen Problembereich zusammensetzt, verglichen. Stimmen die Bewertungen überein, dann kann von implizitem Wissen der getesteten Person ausgegangen werden. Dieses implizite Wissen sieht

Sternberg (2003) als Kern der praktischen Intelligenz an. Umgesetzt wird dies in zahlreichen Situational Judgment Tests (SJT), die durch Motowidlo, Dunnette und Carter (1990) als Form der vereinfachten Simulation in der Personalauswahl eingeführt wurden. Lievens und Motowidlo (2016) postulieren, dass ein SJT die Arbeitsleistung voraussagen kann, weil er das prozedurale Wissen über effektives Verhalten in verschiedenen Arbeitssituationen, misst. Dazu gehöre allgemeines Aufgaben-/Bereichswissen über die Nützlichkeit verschiedener Merkmale bei der Arbeit. Dieses Wissen werde nicht aus einer bestimmten Berufserfahrung erworben, sondern spiegele die Auswirkungen von grundlegenden Sozialisierungsprozessen und persönlichen Dispositionen wider und könne die Leistung in Arbeitssituationen vorher sagen. Nach Lievens und Motowidlo (2016) können SJTs das prozedurale Wissen über effektives Verhalten in verschiedenen Arbeitssituationen bewusst und systematisch messen.

Für die vorliegende Studie wurde die Messung der praktischen Führungsinelligenz anhand eines eigens hierfür konzipierten Situational Judgment Test durchgeführt. Dieser orientiert sich an den Verfahren zur Erfassung des impliziten und prozeduralen Wissens. Das praktische Führungswissen wird hier anhand des beschriebenen Verhaltens der Teilnehmer gemessen. Wie in Abschnitt 1.9.5 ausgeführt stellen verhaltensorientierte Verfahren der Diagnostik das Mittel der Wahl dar (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Zur Erfassung des Führungsverhaltens werden in der Eignungsdiagnostik Arbeitsproben, Assessment-Center-Übungen, wie Rollenspiele oder Fallstudien durchgeführt oder die situative Frage im multimodalen Interview eingesetzt. Hier wird jeweils dem Teilnehmer ein Problem im Rahmen einer konkreten Struktur eines Unternehmens (z.B. Konflikt zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem) geschildert und er soll eine Lösung vorschlagen und rechtfertigen. Die Beobachter oder Interviewer erfassen erfolgskritische Verhaltensweisen des Teilnehmers und schließen so auf seine Führungsfähigkeit. SJTs teilen sich ihren kontextbezogenen, realitätsnahen Ansatz mit Arbeitsproben und Assessment-Center-Übungen, obwohl sie sich von diesen anderen Simulationen unterscheiden, indem sie die Situationen in einem einfachen, z. B. geschriebenen Format präsentieren (Lievens & Motowidlo, 2016). Im SJT wird die Situation schriftlich und nicht wie in der situativen Frage mündlich präsentiert. Auch die Einschätzung der Situation erfolgt im SJT schriftlich und nicht mündlich. Die Beurteilung der Antworten im SJT erfolgt anhand eines

Auswertungsschlüssels und nicht wie in der situativen Frage durch den Interviewer anhand von Verhaltensbeurteilungsskalen. In Arbeitsproben oder Assessment-Center-Übungen werden die Bewerber einer Situation direkt ausgesetzt und müssen reagieren, in SJTs wird eine Situation beschrieben.

In dieser Untersuchung fiel die Entscheidung auf einen Situational Judgment Tests, da er zur Durchführung und für die Evaluation eines Programms und Messung von Trainingseffekten am geeignetsten erschien. Der entwickelte Test zur Messung der Führungsfähigkeit besteht jeweils aus 6 Fallstudien mit offenem Antwortformat. Die Fallstudien beschreiben typische Führungssituationen, bei denen es sich jeweils um ein Problem im Rahmen der konkreten Struktur des untersuchten Unternehmens handelt.

Beispiel:

„Sie halten Teamsitzung. Ihr Team besteht aus 4 engagierten und leistungsstarken Mitarbeitern, alle sind voll beschäftigt und haben viele Aufgaben zu erledigen. Sie wollen eine Zusatzaufgabe verteilen, die schnell und zwingend erledigt werden muss. Einer in der Runde soll sie übernehmen.“

Jeder Test besitzt eine unterschiedliche Reihung der Fallstudien zur Vermeidung von Positionseffekten. Mit Positionseffekten muss gerechnet werden, wenn die Untersuchungsteilnehmer im Verlauf der Untersuchung ermüden, sodass z. B. auf die erste Untersuchungsbedingung unabhängig von der Art der Bedingung anders reagiert wird als auf die letzte (Bortz & Döring, 2006). Der Test liegt in zwei unterschiedlichen Testversionen vor, die jeweils 6 unterschiedliche Fallstudien enthalten, sodass die Teilnehmer bei wiederholter Messung nie dieselbe Fallstudie ein zweites Mal bearbeiten. In der vorliegenden Untersuchung wurden zu beiden Messzeitpunkten jeweils beide Testversionen verwendet. Dafür wurden die Experimental- und die Kontrollgruppe jeweils nochmals in 2 Untergruppen unterteilt. Zum ersten Messzeitpunkt bearbeiteten die beiden Untergruppen 1 jeweils Testversion A und die beiden Untergruppen 2 jeweils Testversion B. Beim zweiten Messzeitpunkt bearbeiteten dann die Untergruppen die jeweils andere Testversion. Der Grund hierfür liegt eben-

falls in der Kontrolle von Positionseffekten und zur Sicherstellung einer vergleichbaren Schwierigkeit der Fallstudien zu beiden Messzeitpunkten.

Der Test wird in Einzelarbeit durchgeführt. Die Testperson versetzt sich in die Rolle der Führungskraft und bearbeitet die Fallstudien. Es gibt keine Zeitbegrenzung, er soll jedoch zügig und ohne Unterbrechung bearbeitet werden, um eine möglichst realitätsnahe Reaktion des Teilnehmers zu erhalten. Der Teilnehmer soll seine spontane und persönliche Reaktion in den jeweiligen Situationen frei aufschreiben. Die theoretischen Verhaltensbeschreibungen der Teilnehmer in den kritischen Führungssituationen sollen eine Vorschau auf ihr späteres reales Führungsverhalten widerspiegeln. Zur Erläuterung der Aufgabenstellung wurde eine neutrale Formulierung gewählt, damit die Teilnehmer möglichst spontan antworten können und unter geringem Erfolgsdruck stehen. Die Auswertung der Fallstudien erfolgt anhand eines Auswertungsschlüssels. Er basiert auf einem Kategoriensystem, in das die Antworten der Testpersonen eingeordnet und mit Lösungspunkten versehen werden. Für jede Fallstudie kann die Testperson zwischen 0 und 6 Punkten erhalten. Die Höhe der Punktzahl steht in positivem Zusammenhang mit der individuellen Führungsleistung einer Person. So erhält jede Testperson einen individuellen Führungswert, der als intra- und interindividueller Vergleichswert genutzt werden kann. Durch eine Messwiederholung kann auf diese Weise eine intraindividuelle Veränderung in der Führungskompetenz der Teilnehmer gemessen werden.

Testentwicklung Situational Judgment Test

Nach Weekley, Ployhart und Holtz (2006) gilt es bei der Entwicklung der SJTs mehrere Bestandteile zu berücksichtigen und sie erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst werden die Situationen erstellt und gegebenenfalls Antwortoptionen generiert. Anschließend wird die Instruktion formuliert, die auch bestimmt, welche Bewertungsmethode eingesetzt wird. Dabei kann nach der besten Handlungsalternative (wissensbasierte Instruktion) oder der eigenen Handlungsalternative (verhaltensbasierte Instruktion) gefragt werden. Nach McDaniel und Nguyen (2001) unterliegen Antworten der verhaltensbasierten Instruktion stärker der bewussten Verfälschbarkeit. Abschließend wird der Auswertungsschlüssel gebildet.

Zu den zwei Möglichkeiten der Entwicklung eines SJT zählen der induktive Weg über die *critical incident technique* (Flanagan, 1954) und der deduktive Weg über die theoriegeleitete und anforderungsorientierte Konstruktion (Kasten & Freund, 2016). Beim induktiven Vorgehen beschreiben Fachexperten für das jeweilige Aufgabengebiet kritische Situationen, die den Erfolg für dieses Aufgabengebiet bestimmen sowie effektive und ineffektive Lösungsmöglichkeiten (Weekley & Ployhart, 2006). Das deduktive konstruktorientierte Vorgehen ist theoriegeleitet und basiert auf einer gründlichen Aufgaben- und Anforderungsanalyse (Kasten & Freund, 2016). Eine weitere Überlegung bei der Entwicklung von SJTs ist die Wahl des Präsentationsmediums, die die Messgenauigkeit beeinflusst (Weekley & Ployhart, 2006). Dabei geht es darum, wie genau die Simulation die Anforderungen an eine bestimmte Funktion wiedergibt. Üblicherweise werden SJTs in Textformat bearbeitet, mittlerweile steigen jedoch videobasierte Anwendungen (Olson-Buchanan & Drasgow, 2006). Videobasierte SJTs bieten eine reichhaltigere Situationsdarstellung, die zu einer größeren Akzeptanz bei den Bewerbern und einer höheren Augenscheinvalidität führt (Lievens & Sackett, 2006). Jedoch bringen diese detaillierten Situationsdarstellungen auch irrelevante Kontextinformationen mit sich, die die Fehleranfälligkeit des SJTs erhöhen (Whetzel & McDaniel, 2009). Bei videobasierten SJTs sind Bewerber komplexen verbalen und nonverbalen Hinweisreizen ausgesetzt und das Testergebnis zeigt, wie gut sie Emotionen wahrnehmen und interpretieren können (Whetzel & McDaniel, 2009). Auch Kasten und Freund (2016) wiesen in ihrer Meta-Analyse nach, dass videobasierte SJTs eine signifikant niedrigere Reliabilität aufwiesen als einfache textbasierte SJTs. In dieser Meta-Analyse zeigt sich insgesamt eine große Unterschiedlichkeit der SJTs, die sich neben der Konstruktion, Durchführung und den spezifischen Inhalten in einer signifikanten Variabilität der empirischen Reliabilität zeigt. Die 271 in dieser Meta-Analyse enthaltenen Reliabilitätsschätzungen reichen von einem Cronbachs Alpha von .00 bis .93 mit einem ungewichteten Mittelwert von $\alpha = .61$ und einer Standardabweichung von $s = .20$. Mit einer durchschnittlichen internen Konsistenz von $r = .676$ sind die Reliabilitäten eher gering, weshalb Kasten und Freund (2016) empfehlen den SJT bei Personalauswahlverfahren gemeinsam mit anderen Fähigkeitstests einzusetzen und für zukünftige Entwicklungen die Retest- oder Paralleltest-Reliabilität zu verwenden.

In der Entwicklung des vorliegenden Situational Judgment Tests wurde der induktive Weg über die critical incident technique (Flanagan, 1954) gewählt. Die Informationen zum Gegenstandsbereich der Führungsfähigkeit wurden durch eine Expertenbefragung zu erfolgskritischen Verhaltensweisen gewonnen. Wie bereits in Abschnitt 1.9.5 beschrieben, ist die critical incident technique (CIT) eine typische Methode zur Gewinnung der Verhaltensanforderungen einer Führungskraft bei der Durchführung der Anforderungsanalyse. Die CIT verlangt von Führungskräften, dass sie typische und wichtige Ereignisse aus dem Alltag einer Führungskraft auflisten und in einem weiteren Schritt erfolgreiche und weniger erfolgreiche Verhaltensweisen nennen, mit denen diese Vorfälle gemeistert werden können. Mit diesem Vorgehen erhält man sowohl kritische Situationsaspekte als auch kritische Verhaltensweisen (Amelang & Schmidt-Atzert, 2000). Die Expertenbefragung erfolgte im Rahmen von halbstandardisierten Telefoninterviews mit erfahrenen unternehmensinternen Führungskräften, die zu erfolgskritischem Führungsverhalten befragt wurden. Durch ihren langjährigen Führungshintergrund orientieren sich die Beschreibungen der erfolgskritischen Führungsverhaltensweisen an der Unternehmenskultur sowie den Kriterien des Kompetenzmodells und somit wird auch den intern als wichtig erachteten Kernkompetenzen einer Führungskraft Rechnung getragen. Die Führungskräfte schilderten typische und kritische Situationen einer Führungskraft des untersuchten Unternehmens sowie effektive und ineffektive Reaktionen der Führungskraft in diesen Situationen. Die Fallszenarien für den beschriebenen Test wurden direkt aus den Beschreibungen der Experten entnommen. Der für die Studie entwickelte SJT sieht aus ökonomischen Gründen die schriftliche Präsentation der Situationen vor. Im Unterschied zu den üblichen SJTs wurden keine Antwortoptionen, sondern ein offenes Antwortformat vorgegeben. Die Teilnehmer sollten frei schreiben, wie sie in der beschriebenen Situation reagieren würden. Es geht also nicht darum, die richtige oder attraktivste vorgegebene Antwortalternative zu bewerten, sondern sich in ein reales Setting hineinzusetzen und die Situation mental zu simulieren. Diese mentale Arbeitsprobe mit offenem Antwortformat macht es weniger offensichtlich, welches die sinnvollste oder effektivste Antwortalternative ist und zeigt daher, ob die Teilnehmer praktisches Situationswissen anwenden können. Die Instruktion fragt nach dem eigenen und nicht nach dem besten Verhalten und ist damit mehr verhaltens- als wissensorientiert. Für die Auswertung der Fallszenarien

wurde ein Auswertungsschlüssel entwickelt. Wie bereits in Abschnitt 1.9.5 (Eignungsdiagnostik) beschrieben, kann aus den kritischen Verhaltensweisen über Gewichtung und Systematisierung das Anforderungsprofil erstellt werden, das wiederum als Basis für Beurteilungen genutzt werden kann. Dies geschah durch eine weitere Auswertung der Interviews anhand inhaltsanalytischer Verfahren (Mayring, 2008). Für jede Fallbeschreibung wurde ein individuelles Kategoriensystem gebildet und ein Vergabesystem für Lösungspunkte entwickelt. Die Facetten bzw. Kategorien des Konstrukts Führungsfähigkeit, die in den jeweiligen Situationen zum Tragen kommen, wurden aus den Schilderungen ermittelt und als Grundlage für die Entwicklung des Auswertungsschlüssels genutzt. Die Kategorien fassen dabei vergleichbare Inhalte unter einen oder mehrere Begriffe zusammen. Am oben genannten Beispiel, in dem der Teamleiter eine Zusatzaufgabe in seinem stark beschäftigten Team unterbringen möchte, wird die Generierung des Auswertungsschlüssels exemplarisch erläutert. Aus den Schilderungen des Interviews konnten für diese Situation fünf Kategorien des situationsspezifischen Führungsverhaltens gebildet werden: *Bemühung um korrekte Situationswahrnehmung*, *Problemlösung*, *Effizientes Vorgehen*, *Übernahme von Verantwortung* und *Mitarbeiterorientierung*. Jede Kategorie wird durch Beschreibungen untermauert, die wortwörtlich den Interviews entnommen sind. Dadurch werden die Kategorien inhaltlich verständlicher und für die Auswertung handhabbar. Am Beispiel der Kategorie „*Bemühung um korrekte Situationswahrnehmung*“ sind dies Aussagen und Fragen wie „*Einschätzung der Personen vornehmen*“, „*Drückt sich jemand?*“ und „*Überblick über Belastungssituation machen*“. Werden nun inhaltlich identische Verhaltensbeschreibungen bei Testpersonen gefunden, erhält sie hierfür Punkte. Im genannten Beispiel kann die Person für Kategorie eins, zwei, drei und fünf jeweils bis zu einem Punkt erhalten. Für Kategorie vier („*Übernahme von Verantwortung*“) kann sie sogar bis zu zwei Punkten erhalten. Hier konnte aus den Interviews ein Schwerpunkt erfolgskritischen Verhaltens herauskristallisiert werden. Wie viele Punkte eine Testperson erhält bleibt allerdings nicht im subjektiven Ermessen des Auswertenden, sondern ist ebenfalls im Auswertungsschlüssel festgelegt. Für annähernd beschriebene Verhaltensweisen bekommt die Testperson jeweils 0.3 Punkte. Handelt es sich um mehrere annähernd beschriebene Verhaltensweisen unter derselben Kategorie, können sie sich bis zu einem bzw. zwei Punkt/en aufsummieren. Werden die Verhaltens-

weisen und Reaktionen zu einer Kategorie gut beschrieben, erhält die Testperson ein bzw. zwei Punkt/e. Nach der Punkteverteilung zu den einzelnen Kategorien, werden alle erzielten Punkte zu einem Gesamtpunktwert für diese Führungssituation aufsummiert. Für jede Situationsbeschreibung kann die Testperson somit einen nahezu beliebigen Wert auf dem Kontinuum zwischen null und sechs Punkten erreichen. Abbildung 15 zeigt exemplarisch eine Führungskompetenz von 2.4 Punkten in einer Führungssituation.

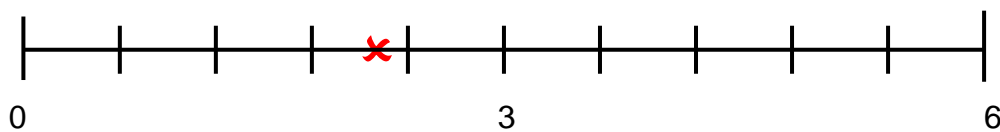


Abbildung 15. Bandbreite der Führungskompetenz.

Obwohl die Instruktion verhaltens- und nicht wissensorientiert formuliert ist, wird auf diese Weise die individuelle Leistung des Teilnehmers gemessen. So handelt es sich bei diesem Test um einen Leistungstest, der die maximale und nicht die typische Leistung eines Teilnehmers misst (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Je höher die Leistung im Test, desto höher ist die Punktzahl, die ein Teilnehmer erreicht und desto größer ist sein praktisches Führungswissen.

Zur Beurteilung der Testgüte werden die drei Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität herangezogen und eine Itemanalyse durchgeführt. Relevant für die Bewertung der Objektivität sind die Durchführung und die Auswertung des Tests. Eine hohe Durchführungsobjektivität wird in dieser Untersuchung durch eine standardisierte Instruktion gewährleistet. Die Auswertungsobjektivität wird über eine Auswertung anhand des Auswertungsschlüssels erreicht. Da in der vorliegenden Untersuchung nur ein Rater die Auswertung vorgenommen hat, müssen hier eventuell Abstriche an der Objektivität gemacht werden.

Die Reliabilität wird über die interne Konsistenz mit Cronbachs Alpha und über die Paralleltestreliabilität geschätzt. Cronbachs Alpha der Testversion A und Testversion B liegt jeweils bei .83. Damit sind die Reliabilitätsanforderungen mit $>.8$ erfüllt. Die Paralleltestreliabilität der beiden Testversionen A und B liegt bei .74. Wobei hier

einschränkend anzumerken ist, dass die parallelen Testversionen nicht von denselben Personen kurz nacheinander bearbeitet wurden. Die Probandengruppe wurde halbiert und jede Hälfte der Gruppe bearbeitete eine Testversion zur selben Zeit. Personengebunden Merkmale sind bei der hier berechneten Paralleltestreliabilität nicht kontrolliert und können deshalb die wahre Paralleltestreliabilität unterschätzen.

Die Validität gibt an, wie gut der Test in der Lage ist, genau das zu messen, was er zu messen vorgibt (Bortz & Döring, 2006). Dazu kann eine Überprüfung der Kriteriumsvalidität und der Konstruktvalidität vorgenommen werden. Kriteriumsvalidität liegt dann vor, wenn das Ergebnis eines Tests zur Messung eines latenten Merkmales (hier Führungsfähigkeit) mit der Messung eines korrespondierenden manifesten Merkmals (hier Führungserfolg) übereinstimmt. Konstruktvalidität liegt dann vor, wenn andere Tests, die verwandte oder mit dem untersuchten Konstrukt in Verbindung stehende Merkmale messen, ähnliche Testergebnisse erbringen, als der vorliegende Test (konvergente Validierung) und unähnliche Konstrukte verschiedene Testergebnisse erbringen (diskriminante Validierung). Die Messung des Zusammenhangs zwischen Führungswirksamkeitserwartung und praktischer Führungszintelligenz ergab eine Korrelation von $r = .21$ und damit einen schwachen Zusammenhang. Das zeigt, dass hier unterschiedliche Konstrukte gemessen werden. Eine vollständige Validierung des Tests wurde bisher noch nicht geleistet und steht in der Zukunft noch aus. Der Aspekt der Kriteriumsvalidität fand in gewisser Hinsicht bei der Testentwicklung Berücksichtigung. Nur erfolgreiche, durch die Personalabteilung empfohlene Führungskräfte (manifestes Merkmal) wurden zu erfolgskritischen Führungsverhaltensweisen (latentes Merkmal) befragt. Die Bewertung des hier verwendeten Situational Judgment Tests wird in Abschnitt 3.2.3 ausführlich diskutiert.

Die Itemanalyse beinhaltete die Betrachtung und Analyse der Rohwerteverteilung, die Berechnung der Itemschwierigkeit, der Trennschärfe, der Homogenität und der Dimensionalität der Items. Sie erbrachte durchweg zufrieden stellende Ergebnisse, auf die im Folgenden auszugsweise näher eingegangen wird.

Die Analyse der Rohwerteverteilung anhand eines Histogramms zeigt für beide Testversionen eine Streuung über den gesamten Wertebereich und auch der Kolmogoroff-Smirnov-Test bestätigt eine Normalverteilung für beide Testversionen. Die

Itemschwierigkeit ist mit durchschnittlich .02 sehr hoch. Da es sich um einen Leistungstest zu Messung von maximalem praktischem Führungswissen handelt, kann eine Person ein Item nur dann richtig beziehungsweise ausreichend beantworten, wenn sie über hohes praktisches Führungswissen verfügt.

Die Trennschärfe gibt an, wie gut ein einzelnes Item das Gesamtergebnis eines Tests repräsentiert. Dabei sind hohe Trennschärfen ($>.5$) erstrebenswert (Weise, 1975, S.219; zitiert nach Bortz & Döring, 2006). Dies konnte in beiden Testversionen für nahezu alle Items nachgewiesen werden. In Testversion A liegen die Trennschärfen der Items zwischen .47 und .8 und in Testversion B zwischen .56 und .8. Eine Ausnahme bildet Item 5 der Testversion B mit einer Trennschärfe von .34. Durch Weglassen dieses Items könnte die Reliabilität von .83 auf .85 erhöht werden. Für die weitere Auswertung der Untersuchung wurde dieses Item jedoch beibehalten.

Die Homogenität wird über die Korrelation der Items eines Tests bestimmt (Bortz & Döring, 2006, S. 220). In Testversion A korrelieren die einzelnen Items im Durchschnitt mit .49 und in Testversion B mit .45. Nach Cohen (1988) ist ein Zusammenhang von .3 ein mittlerer und von .5 ein starker Effekt bei zwei intervallskalierten Merkmalen, womit eine Homogenität der Items in beiden Testversionen vorliegt.

Fragebogen: Entwicklungsförderliche Merkmale

Die Identifikation der entwicklungsförderlichen Merkmale erfolgte ebenfalls in Form eines Fragebogens. Hierzu wurden Fragen mit offenem Antwortformat verwendet. Damit konnte eine inhaltliche Einschränkung vermieden werden und die Probanden konnten Inhalte nennen, die durch standardisierte Antwortformate nicht umfassend erfasst werden können. Die entwicklungsförderlichen Merkmale wurden durch drei Frageblöcke mit unterschiedlichem Schwerpunkt erfasst.

Der erste Fragenblock wiederholte sich nach Modul zwei, drei und vier. Hier konnten die Teilnehmer jeweils Anmerkungen zu Elementen des Trainings vornehmen, die ihnen besonders gut und weniger gut gefallen haben. Damit wurden einprägende positive, wie negative Merkmale jedes Moduls zeitnah erfasst.

Einige Beispiele:

„Das möchte ich aus dem Baustein „Team“ für mich persönlich / für meine Arbeit mitnehmen ...“

„Das ist für mich das Besondere an diesem Baustein...“

„Damit konnte ich nicht viel anfangen...“

„Was hat Ihnen bei der Veranstaltungsreihe besonders gut gefallen?“

„Was hat Ihnen bei der Veranstaltungsreihe nicht gefallen?“

Der zweite Fragenblock wurde nach Abschluss des letzten Moduls eingesetzt. Hier wurden Verbesserungsmöglichkeiten und Zukunftswünsche für das Programm erfasst. Die Fragen des dritten Frageblocks orientieren sich an der Untersuchung von Götz (2001) zur Persönlichkeitsentwicklung von Führungskräften. Diese wurden nach Abschluss des letzten Moduls gestellt.

Einige Beispiele:

„Welche Veränderung im Verhalten oder in Ihrer Einstellung hat die Veranstaltungsreihe hervorgerufen?“

„Was waren entscheidende Ereignisse, Etappen oder Wendepunkte während der Veranstaltungsreihe?“

Soziodemographische Daten

Für die Beschreibung der Stichproben und zur Erfassung möglicher Einfluss- und Störgrößen wurden umfangreich soziodemographische Variablen erhoben. Diese umfassten sowohl das Alter, das Geschlecht als auch den Bildungsstand, die Dauer der Unternehmenszugehörigkeit und die Führungsaufgaben der Probanden.

Stichproben

Passend für die Fragestellungen und Hypothesen wurden für die Untersuchung zwei Stichproben ausgewählt. Es handelt sich in beiden Fällen um eine Gelegen-

heitsstichprobe, wofür aktuelle und zukünftige Teilnehmer des Programms zur Verfügung standen. Die aktuellen Teilnehmer bilden in der quasiexperimentellen Untersuchung die Experimentalgruppe und die zukünftigen Teilnehmer die Kontrollgruppe. Das gewählte Untersuchungsdesign in dieser Studie hat einen Gruppierungsfaktor (Experimental- und Kontrollgruppe) und einen Messwiederholungsfaktor (Pre- und Posttest). Den optimalen Stichprobenumfang, um einen mittleren Interaktionseffekt mit $\alpha = .05$ absichern zu können, lässt sich nach Bortz & Döring (2006) berechnen. Im zweifaktoriellen Messwiederholungsdesign liegt dieser bei 17 Untersuchungsteilnehmern für die Kontrollgruppe und 17 Untersuchungsteilnehmern für die Experimentalgruppe. Auch einen mittleren Effekt auf dem Messwiederholungsfaktor kann bereits mit jeweils 17 Personen nachgewiesen werden. Um mindestens einen mittleren Effekt auf dem Gruppierungsfaktor zu erhalten, wäre ein Stichprobenumfang von 26 Personen erforderlich. Wenn dieser optimale Stichprobenumfang nicht eingehalten werden kann, sondern weniger Teilnehmer zur Verfügung stehen, dann kann nur ein sehr großer Effekt nachgewiesen werden, für kleinere Effekte reicht dann die Anzahl an Untersuchungsteilnehmern nicht aus. Da die Untersuchungsteilnehmer nicht frei zusammengestellt werden können, sondern durch äußere Umstände festgelegt wurden (Trainingsgruppe 1 und 2), müssen an den optimalen Stichprobenumfängen Abstriche gemacht werden. Zudem handelt es sich in beiden Fällen um eine ad-hoc und keine probabilistische Stichprobe, da keine Zufallsauswahl die Teilnehmer zu den jeweiligen Trainingsgruppen ordnete. Die Zuordnung zu den beiden Trainingsgruppen ist unbekannt.

Stichprobe aktueller Teilnehmer und Experimentalgruppe

Die angestrebte Stichprobe enthält alle Personen dieses Unternehmensbereichs, die durch eine erfolgreiche Teilnahme an einem Assessment-Center eine Potentialbestätigung zur Führungskraft erhalten haben und am untersuchten Programm für Nachwuchsführungskräfte im Zeitraum der Untersuchung teilnehmen. Dies sind 17 Personen. Eine Person musste ausgeschlossen werden, da sie wegen sofortiger Ernennung zur Führungskraft nach dem ersten Modul das Programm aus zeitlichen Gründen verließ. Abschließend resultierte eine Stichprobe von 16 Personen (13 männlich, 3 weiblich). Knapp 70% der Stichprobenteilnehmer sind zwischen 30 und

40 Jahre alt, die restlichen 30% sind älter als 40 Jahre. Die durchschnittliche Unternehmenszugehörigkeit liegt bei knapp 12 Jahren (mind. 5 J./ max. 21 J.). Alle Teilnehmer haben ein abgeschlossenes Studium, davon 69% in technischen Studienrichtungen und 31% in der Studienrichtung Betriebswirtschaftslehre. Zusätzlich haben 62,6% der Teilnehmer eine Ausbildung, meist in technischer Richtung. 30% der Stichprobe geben an, dass sie bereits vereinzelt Führungserfahrung sammeln konnten. Eine Person besetzte bereits zu Beginn des ersten Moduls seit einigen Monaten eine Führungsposition und besuchte zeitnah zum letzten Modul ein anderes Führungskräfteseminar. Zwei weitere Personen wurden gegen Ende der Veranstaltungsreihe zu Führungskräften ernannt. Lediglich eine der drei Personen übernimmt allerdings in seiner Führungsfunktion auch Personalverantwortung.

Für das quasiexperimentelle Design müssen zwei weitere Personen ausgeschlossen werden, da sie zum letzten Messzeitpunkt ihren Fragebogen nicht zurücksendeten. Die Experimentalgruppe besteht somit aus 14 Personen (13 männlich, 1 weiblich). Unberührt davon blieben die deskriptiven Analysen. Es liegen keine Korrelationen zwischen den Stichprobenmerkmalen und den Untersuchungsvariablen vor. Die Teilnehmer der Stichproben stellen die prototypischen Nachwuchsführungskräfte eines global agierenden Unternehmens dar. Die Stichprobe kann für Unternehmen mit einem ähnlich hohen Anteil an männlichen Mitarbeitern als repräsentativ angesehen werden.

Stichprobe zukünftiger Teilnehmer und Kontrollgruppe

Die angestrebte Stichprobe enthält alle Personen dieses Unternehmensbereichs, die ebenfalls durch eine erfolgreiche Teilnahme an einem Assessment-Center eine Potentialbestätigung zur Führungskraft erhalten haben und sich im Wartestatus für das untersuchte Programm für Nachwuchsführungskräfte befinden. Sie entstammen demselben Personenkreis wie die Experimentalgruppe, allerdings können sie erst in einer nachfolgenden Trainingsgruppe berücksichtigt werden. Dies sind 18 Personen. Vier Personen mussten aus der Untersuchung ausgeschlossen werden, da sie ihren Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt nicht zurücksendeten. Weitere zwei Personen mussten ausgeschlossen werden, da sie zum zweiten Messzeitpunkt ih-

ren Fragebogen nicht zurücksendeten. Daraus resultierte eine Stichprobengröße von 12 Personen (8 männlich, 4 weiblich). 75% der Stichprobenteilnehmer sind zwischen 30 und 40 Jahre alt, die restlichen 25% sind älter als 40 Jahre. Bis auf eine Person haben die Teilnehmer dieser Stichprobe ein abgeschlossenes Studium, knapp 55% in technischer Studienrichtung und die restlichen Teilnehmer größtenteils in der Studienrichtung Betriebswirtschaft. 50% haben zusätzlich oder in einem Fall ausschließlich eine Ausbildung, meist im technischen Bereich. Die durchschnittliche Unternehmenszugehörigkeit liegt bei 9,4 Jahren (mind. 4 J. / max. 14 J.). 3 Personen wurden zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt zur Führungskraft ernannt (mind. seit 0 Mon. / max. seit 6 Mon.). 50% der Stichprobe geben an, dass sie bereits in Projekten oder vertretungsweise Führungserfahrung sammeln konnten. Eine Person besuchte zeitnah zum zweiten Messzeitpunkt ein Führungskräfte-Training. Es liegen keine Korrelationen zwischen den Stichprobenmerkmalen und den Untersuchungsvariablen vor. Die Teilnehmer der Stichproben stellen die prototypischen Nachwuchsführungskräfte eines global agierenden Unternehmens dar. Die Stichprobe kann für Unternehmen mit einem ähnlich hohen Anteil an männlichen Mitarbeitern als repräsentativ angesehen werden.

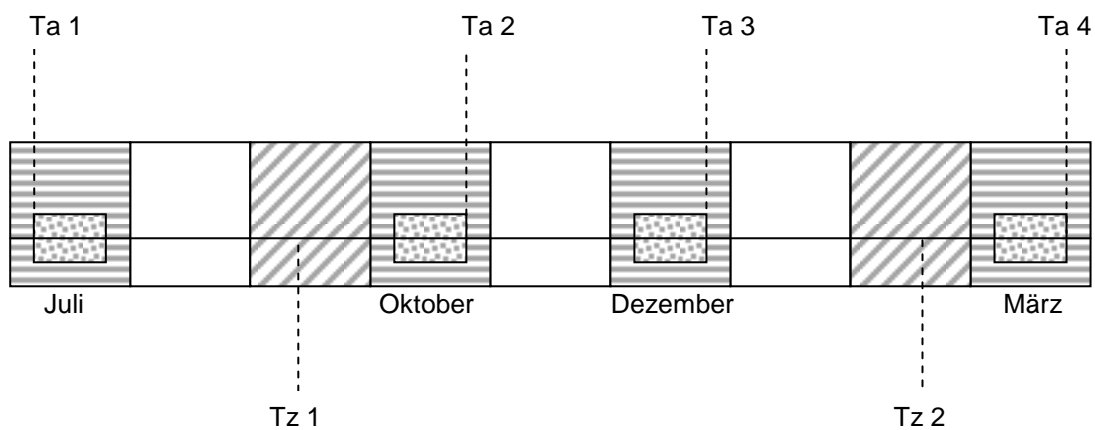
Untersuchungsdurchführung

Die gesamte Datenerhebung wurde anonym und schriftlich durchgeführt. „Schriftliche Befragungen sind hinsichtlich des Befragungsinstruments in höchstem Maße standardisiert“ (Bortz & Döring, 2006, S. 237). Die Teilnehmer der Experimentalgruppe (aktuelle Teilnehmer im Programm) wurden über das Evaluationsvorhaben zu Beginn des ersten Trainingsmoduls durch die Evaluatorin persönlich informiert. Nur kurze Zeit später erhielt die Kontrollgruppe (zukünftige Teilnehmer) dieselbe Information schriftlich per Email. Die Evaluationsdurchführung und -auswertung konnte eindeutig einer externen Person zugeordnet werden. Die Gestaltung der Befragungssituation und die Begleitumstände beim Ausfüllen der Fragebögen konnten allerdings nur in der Experimentalgruppe unter kontrollierten standardisierten Bedingungen stattfinden, da die Teilnehmer ihre Fragebögen zu Beginn bzw. Ende der Trainingsmodule vor Ort ausfüllten. Die Kontrollgruppe erhielt zeitgleich zur Information einen Fragebogen per Hauspost an ihren Arbeitsplatz zugesandt. Um eine

standardisierte Durchführung gewährleisten zu können, wurden sie im Begrüßungsschreiben darauf hingewiesen, dass sie sich 20 Minuten Zeit nehmen sollten, spontan antworten und ihre persönlichen Einschätzungen abgeben sollten. Zusätzlich sollten sie ihn ohne Unterbrechung bearbeiten und später nichts mehr hinzufügen. Anschließend konnten die Fragebögen anonym zurückgesendet werden.

Messzeitpunkte der Datenerfassung

Die aktuellen Teilnehmer im Programm hatten vier Erhebungszeitpunkte. Der erste Messzeitpunkt (Ta1) war zu Beginn des ersten Moduls (siehe Abbildung 16).



Kästchen mit Punkten: Module des Programms; horizontale Linien bzw. Ta: Messzeitpunkte der Experimentalgruppe (aktuelle Teilnehmer); schräge Linien bzw. Tz: Messzeitpunkte der Kontrollgruppe (zukünftigen Teilnehmer).

Abbildung 16. Übersicht über Messzeitpunkte im Jahresverlauf

Hier wurden soziodemographische Merkmale und Daten der Führungswirksamkeitserwartung erhoben sowie der Test zur Messung des praktischen Führungswissens durchgeführt. Der zweite Messzeitpunkt (Ta2) war am Ende des zweiten Moduls und es wurden Hinweise zu entwicklungsförderlichen Merkmalen erfasst. Dieselben Variablen wurden am Ende des dritten Moduls (dritter Messzeitpunkt, Ta3) und am Ende des vierten Moduls (vierter Messzeitpunkt, Ta4) erfasst. Zusätzlich wurden beim vierten Messzeitpunkt ein zweites Mal Daten der Führungswirksamkeitserwartung erhoben sowie der Test zur Messung des praktischen Füh-

lungswissens durchgeführt. Eine Übersicht der erhobenen Variablen gibt Tabelle 5 wieder.

Tabelle 5 *Übersicht der Datenerfassung für die Experimentalgruppe*

Messzeitpunkte	Ta1	Ta2	Ta3	Ta4
Führungswirksamkeit	x			x
Praktisches Führungswissen	x			x
Entwicklungsförderliche Merkmale		x	x	x
Soziodemograph. Daten	x			x

Anmerkungen. Ta = Messzeitpunkte der aktuellen Teilnehmer (Experimentalgruppe).

Die zukünftigen Teilnehmer (Kontrollgruppe) hatten 2 Erhebungszeitpunkte, im September des ersten Jahres und im Februar des Folgejahres (siehe Abbildung 16). Zu beiden Messzeitpunkten (Tz1 und Tz2) wurden Daten der Führungswirksamkeitserwartung erhoben sowie der Test zur Messung des praktischen Führungswissens durchgeführt. Beim ersten Messzeitpunkt wurden zusätzlich noch soziodemographische Variablen erfasst.

Datenanalyse

Die Auswertung aller gewonnenen quantitativen Daten wurde mithilfe des Statistikprogramms SPSS durchgeführt. Dabei wurde zunächst eine Auswertung der deskriptiven Statistiken für die beiden erhobenen Variablen vorgenommen. Die inferenzstatistische Hypothesentestung erfolgte anhand zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor. Dies beinhaltete auch jeweils eine Berechnung der Effektstärken. Über anschließende Paarvergleiche der Mittelwerte wurden signifikante Unterschiede jeweils weiter überprüft. Die Auswertung der qualitativen Befragung erfolgte jeweils über eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2008). Dazu wurden Kategorien gebildet und die Häufigkeiten der Nennungen angegeben.

3.2.2 Ergebnisse Studie 2

Die Ergebnisdarstellung beinhaltet die gesamten Auswertungen zu den einzelnen Forschungsfragen und Untersuchungshypothesen, beginnend mit der Veränderungsmessung der Selbstwirksamkeit im Führungskontext, fortsetzend mit der Veränderungsmessung der praktischen Intelligenz für Führungssituationen (praktisches Führungswissen) und abschließend mit den deskriptiven Hinweisen auf entwicklungsförderliche Trainingselementen. Die Forschungsfragen zur Führungswirksamkeitserwartung und der praktischen Intelligenz für Führungssituationen dienen der Evaluation des Führungskräfteentwicklungsprogramms, indem sie eine Untersuchung der Trainingseffekte vornehmen. Die Überprüfung der entwicklungsförderlichen Elemente hingegen geht einen Schritt weiter und rückt die Wirkungsweise des Trainings in den Vordergrund, um zu generellen Aussagen in der Entwicklungspraxis von Führungskräften zu gelangen. Im Folgenden werden die Auswertungen aller Variablen sowie die Ergebnisse der Forschungsfragen und Hypothesentestung dargestellt.

Führungswirksamkeitserwartung

Es wurde untersucht, inwiefern die Teilnahme am Führungskräfteentwicklungsprogramm Einfluss auf das subjektive Empfinden der eigenen Führungsfähigkeiten hat und die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer verbessert. Angenommen wurde, dass die Teilnahme am Programm zu einer höheren subjektiven Führungswirksamkeitserwartung führt. Das heißt, die Selbsteinschätzung der Führungsfähigkeit sei zum zweiten Messzeitpunkt höher als zum ersten und höher als die Einschätzung der Teilnehmer einer Kontrollgruppe, die nicht am Programm teilnahmen. Tabelle 6 zeigt, dass in allen Messungen durchgängig hohe Messwerte in der Führungswirksamkeitserwartung vorgefunden wurden. Die durchschnittlichen Messwerte des Mittelwerts liegen zwischen dem Minimum 4.26 und dem Maximum 4.7. Allein die Betrachtung der Mittelwerte lässt schon die Feststellung einer Veränderung der Messwerte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zu.

Tabelle 6 *Deskriptive Statistiken Führungswirksamkeitserwartung*

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	N
FWpre	Experimentalgruppe	4.26	.67	14
	Kontrollgruppe	4.53	.67	12
	Gesamt	4.38	.67	26
FWpost	Experimentalgruppe	4.60	.61	14
	Kontrollgruppe	4.70	.53	12
	Gesamt	4.64	.57	26

Anmerkungen. Abhängige Variable Führungswirksamkeitserwartung (FW), Messzeitpunkt 1: pre, Messzeitpunkt 2: post, Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme voll und ganz zu).

Eine statistische Überprüfung der Bedeutsamkeit dieser Veränderungen wurde mithilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor durchgeführt. Wie bereits in Abschnitt 3.2.1 erläutert, unterschreitet die Stichprobe geringfügig den optimalen Stichprobenumfang für mittlere Effekte und ist damit streng genommen zu klein für eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung. Die Ergebnisse können aber durchaus für erste Hinweise genutzt werden. Eine zuvor notwendige Überprüfung der Normalverteilung erfolgte anhand der Betrachtung der Streuungen und mithilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests auf Normalverteilung. Die Normalverteilung konnte auf Skalenebene vollständig und auf Variablenebene bis auf wenige Ausnahmen (zwei Items zum ersten und drei Items zum zweiten Messzeitpunkt) nachgewiesen werden ($\alpha = .20$). Da die Varianzanalyse gegenüber kleineren Verletzungen der Normalverteilung robust reagiert, kann sie hier ohne Bedenken zum Einsatz kommen. Aufgrund der Unterschreitung des optimalen Stichprobenumfangs können mittlere Effekte auf dem Messwiederholungsfaktor und ausschließlich große Effekte auf dem Gruppierungsfaktor erreicht werden. Tabelle 7 gibt die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor für die abhängige Variable Führungswirksamkeitserwartung wieder. Die Messwerte ergeben einen signifikanten Effekt auf dem Messwiederholungsfaktor, jedoch nicht auf dem Gruppierungsfaktor und auch keinen Interaktionseffekt.

Tabelle 7 Ergebnisse der Varianzanalyse: Führungswirksamkeitserwartung

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Zwischensubjekt						
Gruppe	.45	1	.45	.67	.422	.03
Konstante	1056.83	1	1056.83	1576.49	.000	.99
Fehler	16.09	24	.67			
Innersubjekt						
Zeit	.83	1	.83	7.53	.011	.24
Zeit * Gruppe	.1	1	.1	.88	.359	.04
Fehler(Zeit)	2.64	24	.11			

Anmerkungen: Alpha-Niveau .05 (2-seitig), abhängige Variable: Führungswirksamkeitserwartung, Faktoren: Gruppe, Zeit.

Abbildung 17 veranschaulicht diese Tatsache.

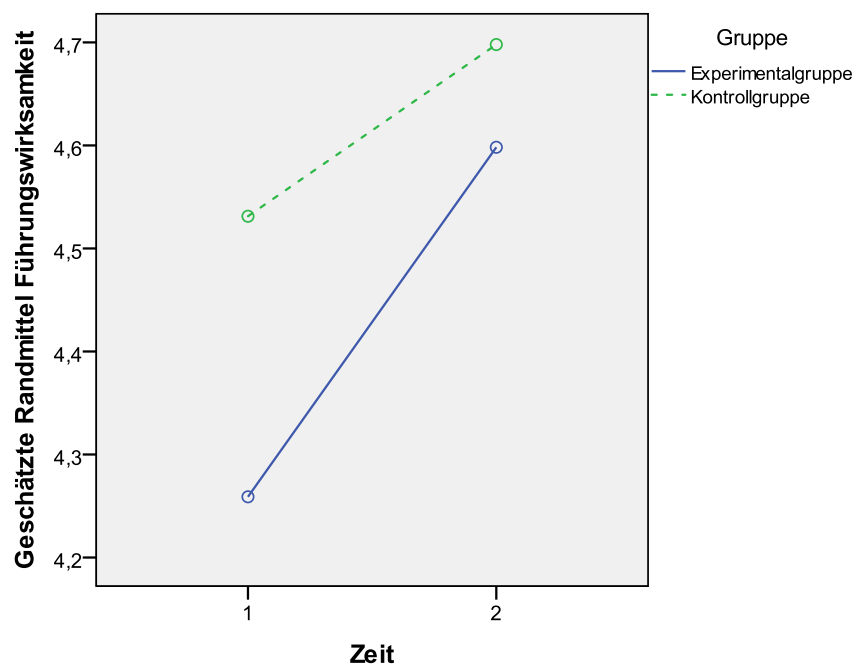


Abbildung 17. Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit und des Messzeitpunkts.

Es kann eine signifikante ($\alpha = .011$) Verbesserung der Führungswirksamkeitserwartung mit $F(1, 25) = 7.53$ vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt nachgewiesen werden. Der signifikante Effekt auf dem Faktor Zeit kann mit $part-\eta^2 = .24$ nach Cohen (1988) als groß eingestuft und als eine bedeutsame Verbesserung der Führungswirksamkeitserwartung interpretiert werden.

Durch anschließende Paarvergleiche wurde dieser Effekt auf Gruppenebene überprüft und es zeigte sich, dass die signifikante Veränderung nur für die Experimentalgruppe bestätigt werden konnte (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8 *Überprüfung der Veränderungen auf Gruppenebene*

		Gepaarte Differenzen					Sig.
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	T	df	(2-seitig)
Paaren 1	FWpre - Exp.-Gr. FWpost	-.34	.54	.14	-2.35	13	.035
Paaren 2	FWpre - Kontr.-Gr. FWpost	-.17	.37	.11	-1.57	11	.144

Anmerkungen. Mittelwertsvergleich des ersten (pre) und zweiten (post) Messzeitpunkts, separat für Kontroll- und Experimentalgruppe, Test bei gepaarten Stichproben, Alpha-Niveau .05 (2-seitig), abhängige Variable Führungswirksamkeitserwartung (FW).

Überraschenderweise weist die Kontrollgruppe bereits zum ersten Messzeitpunkt höhere Messwerte als die Experimentalgruppe auf. Ein t -Test für unabhängige Stichproben ergibt keinen signifikanten Mittelwertsunterschied für Führungswirksamkeitserwartung zwischen Experimental- und Kontrollgruppe sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt.

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass die untersuchte Maßnahme der Führungskräfteentwicklung die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer steigert. Entsprechend der Untersuchungsannahme erzielte nur die Experimentalgruppe zum zweiten Messzeitpunkt signifikant höhere Werte in ihrer Führungswirksamkeitserwartung. Dennoch unterscheidet sich die Experimentalgruppe nicht signi-

fikant von der Kontrollgruppe. Die Veränderung in der Führungswirksamkeitserwartung der Trainingsteilnehmer in dieser Untersuchung lässt sich daher nicht statistisch eindeutig auf das Training zurückführen, sondern es müssen auch andere Umstände in Betracht gezogen werden, die zu einer solchen Veränderung etwa gleichermaßen in Experimental- und Kontrollgruppe geführt haben könnten.

- Hypothese H2a kann angenommen werden, die Trainingsteilnehmer schätzen sich selbst nach dem untersuchten Führungskräfteentwicklungsprogramm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeit ein als vor dem Programm.
- Hypothese H2b muss verworfen werden, die Trainingsteilnehmer unterscheiden sich nicht signifikant von einer Kontrollgruppe. Die Kontrollgruppe verbessert sich aber nicht signifikant in ihrer Führungswirksamkeitserwartung.
- Hypothese H2 kann deshalb mit Vorbehalt angenommen werden, es wird bestätigt, dass Programme mit hohem Trainingsanteil an Erfolgserlebnissen, Modelllernen und persönlichen Gesprächen signifikant die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer verbessern.

Praktische Intelligenz – praktisches Handlungswissen zu Führung

Die praktische Intelligenz in Führungssituationen soll Aufschluss über die Souveränität und den Weitblick der Teilnehmer in Führungssituationen geben. Den Ausführungen der Untersuchungsplanung folgend, wird hier von einer Verbesserung aufgrund der Teilnahme am Führungskräfteentwicklungsprogramm, ausgegangen. Analog der Untersuchung der Führungswirksamkeitserwartung, wird zum zweiten Messzeitpunkt eine Verbesserung der praktischen Intelligenz der Experimentalgruppe gegenüber dem ersten Messzeitpunkt und gegenüber der Kontrollgruppe erwartet. Die Betrachtung der Mittelwerte in Tabelle 9 gibt bereits erste Hinweise auf eine Bestätigung dieser Annahme.

Tabelle 9 *Deskriptive Statistiken praktische Führungsinelligenz*

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	N
FKpre	Experimentalgruppe	1.47	.45	14
	Kontrollgruppe	1.58	.71	12
	Gesamt	1.52	.57	26
FKpost	Experimentalgruppe	2.29	.5	14
	Kontrollgruppe	1.30	.56	12
	Gesamt	1.84	.72	26

Anmerkungen. Abhängige Variable praktische Führungsinelligenz (FK), Messzeitpunkt 1: pre, Messzeitpunkt 2: post, Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme voll und ganz zu).

Nachdem auch hier eine Normalverteilung nachgewiesen werden konnte ($\alpha = .078$ und $\alpha = .20$), wurde eine statistische Überprüfung der Werte vorgenommen. Tabelle 10 zeigt die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor für die abhängige Variable praktische Führungsinelligenz. Es zeigen sich signifikante Effekte sowohl auf dem Faktor Zeit mit $F(1, 25) = 6.95$, $\alpha = .014$ als auch auf dem Faktor Gruppenzugehörigkeit mit $F(1, 25) = 5.29$, $\alpha = .03$ und eine signifikante Interaktion der beiden Faktoren mit $F(1, 25) = 27.8$, $\alpha = 0.00$. Die Bedeutsamkeit dieser signifikanten Effekte kann jeweils durch ein hohes partielles Eta-Quadrat bestätigt werden ($part-\eta^2_{Zeit * Gruppe} = .54$).

Tabelle 10 Ergebnisse der Varianzanalyse: praktische Führungsmintelligenz

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Zwischensubjekt						
Gruppe	2.52	1	2.52	5.29	.030	.18
Konstante	142.38	1	142.38	299.11	.000	.93
Fehler	11.42	24	.48			
Innersubjekt						
Zeit	.98	1	.98	6.95	.014	.23
Zeit * Gruppe	3.91	1	3.91	27.8	.000	.54
Fehler(Zeit)	3.38	24	.14			

Anmerkungen. Alpha-Niveau .05 (2-seitig), abhängige Variable: Führungskompetenz, Faktoren: Gruppe, Zeit.

In Abbildung 18 lassen sich diese Effekte grafisch wiederfinden.

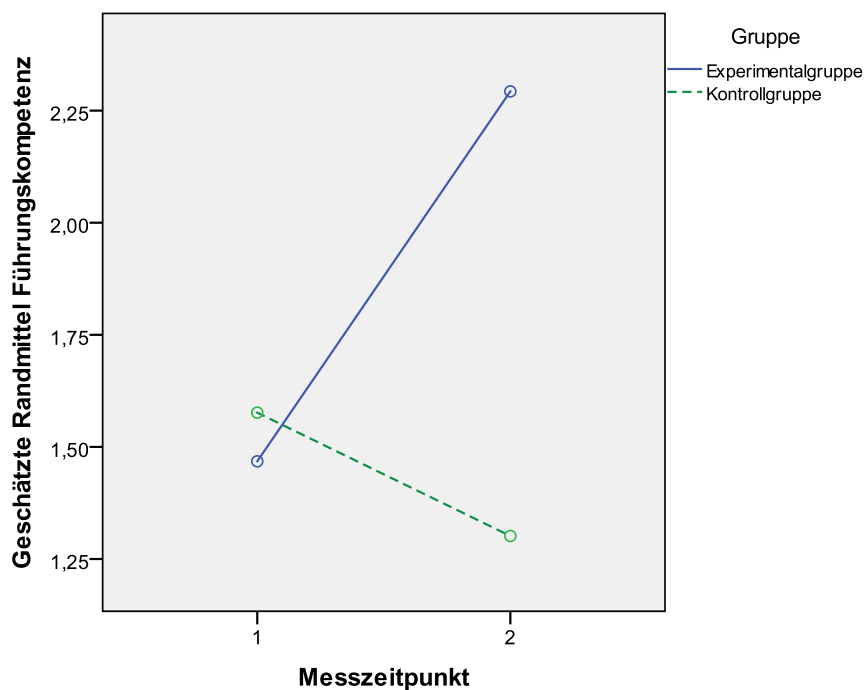


Abbildung 18. Veränderung der praktischen Führungsmintelligenz in Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit und des Messzeitpunkts.

Paarweise Vergleiche ergaben, dass sich der signifikante Effekt ($\alpha = .00$) der Gruppenzugehörigkeit auf den zweiten Messzeitpunkt bezieht (vgl. Tabelle 11). Das heißt, vor der Trainingsmaßnahme unterschieden sich Experimental- und Kontrollgruppe nicht signifikant voneinander.

Tabelle 11 *Paarvergleich auf Bedingungebene; Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkte*

			Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit				
			F	Sig.	T	df	Sig. ^a	Mittlere Differenz	Standardfehler Differenz
FKpre	Varianzen sind gleich		1.07	.311	-.17	28	.867	-.26	.25
	Varianzen sind nicht gleich				-.17	22.78	.870	-.26	.25
FKpost	Varianzen sind gleich		.00	.988	4.78	24	.000	-.03	.20
	Varianzen sind nicht gleich				4.73	22.24	.000	-.03	.21

Anmerkungen: Mittelwertsvergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zum ersten (pre) und zweiten (post) Messzeitpunkt, Test bei unabhängigen Stichproben, a.Alpha-Niveau .05 (2-seitig), Abhängige Variable Führungskompetenz (FK).

Der signifikante Effekt des Faktors Zeit konnte durch Paarvergleiche sowohl für die Kontroll- als auch für die Experimentalgruppe bestätigt werden ($\alpha_{Exp.} = .00$ und $\alpha_{Kontr.} = .013$). Damit verbesserte sich die Experimentalgruppe signifikant in ihrer Führungskompetenz vom ersten bis zum zweiten Messzeitpunkt. In derselben Zeit verschlechterte sich allerdings die Kontrollgruppe signifikant in ihrer Führungskompetenz (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12 Paarvergleich auf Bedingungebene; Messzeitpunkte je Gruppe

		Gepaarte Differenzen						Sig.
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	T	df	(2-seitig)	
Exp.-Gr.	FKpre	-						
	FKpost							
Kontr.-Gr.	FKpre	-	.54	.63	.18	2.95	11	.013
	FKpost							

Anmerkungen. Mittelwertsvergleich zum ersten (pre) und zweiten (post) Messzeitpunkt, separat für Kontroll- und Experimentalgruppe. Test bei gepaarten Stichproben, Alpha-Niveau .05 (2-seitig), Abhängige Variable Führungskompetenz (FK).

Die vorangegangene Annahme bestätigend, weisen die Trainingsteilnehmer nach dem Training eine signifikant höhere praktische Führungsintelligenz auf als zum ersten Messzeitpunkt und als die Kontrollgruppe ($\alpha_{Zeit+Gruppe} = .00$). Diese Veränderung in der praktischen Führungsintelligenz der Trainingsteilnehmer lässt sich als Hinweis auf die Trainingswirkung heranziehen und sowohl die Forschungsfrage als auch die Untersuchungshypothesen können positiv beantwortet werden. Die untersuchte Maßnahme der Führungskräfteentwicklung steigert die praktische Intelligenz der Führungskräfte - das praktische Handlungswissen über Führung.

- H1: Programme mit hohem erfahrungsorientierten Trainingsanteil verbessern signifikant das praktische Führungswissen der Teilnehmer.
- H1a: Die Trainingsteilnehmer weisen nach einem solchen Programm signifikant höhere Werte in ihrem praktischen Führungswissen auf als vorher.
- H1b: Die Trainingsteilnehmer erreichen nach einem solchen Programm signifikant höhere Werte in ihrem praktischen Führungswissen als eine Kontrollgruppe.

Zusammenfassung quantitativer Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf ein Führungskräfteentwicklungsprogramm mit hohem erfahrungsorientierten Trainingsanteil, die Erfolgserlebnisse und Modelllernen fördern sowie persönliche Gespräche beinhalten. Es konnte bestätigt werden, dass die untersuchte Maßnahme der Führungskräfteentwicklung eine nachweisbare Wirkung bei den Teilnehmern hinterlässt, wodurch Hinweise auf Verhaltens- und Einstellungsänderungen bei den Teilnehmern gewonnen werden können. Das Programm verbesserte signifikant die praktische Intelligenz für Führungskräfte und verbesserte signifikant die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer/innen. Für die Steigerung der Führungswirksamkeitserwartung müssen jedoch auch andere, nicht dem Trainingsprogramm zuzuordnende Ursachen in Betracht gezogen werden.

Entwicklungsförderliche Merkmale von Trainingsmaßnahmen

Detaillierteren Aufschluss über Elemente des Trainings, die die Entwicklung der Teilnehmer begünstigen, leistet die qualitative Befragung der Teilnehmer. Die explorative Untersuchung liefert erste Impulse für die effektive Gestaltung von Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung und widmet sich dabei folgenden Fragestellungen: Wie bewirken Führungskräftetrainings eine Veränderung? Wie nimmt die Maßnahme Einfluss auf die Teilnehmer? Gibt es Elemente, welche die Entwicklung der Teilnehmer fördern? Welches sind die Elemente einer Maßnahme, die Veränderungen der Teilnehmer anregen? Damit geht die Überprüfung der entwicklungsförderlichen Elemente einen Schritt weiter und rückt die Wirkungsweise des Trainings in den Vordergrund, um zu generellen Aussagen in der Entwicklungspraxis von Führungskräften zu gelangen.

Die entwicklungsförderlichen Merkmale wurden durch drei Frageblöcke mit unterschiedlichem Schwerpunkt erfasst. Im ersten Frageblock wurden die Teilnehmer aufgefordert frei zu schreiben, was sie beispielsweise besonders gut oder nützlich fanden. Für das Trainingsmodul *Team bzw. Outdoor* gibt es, wegen seiner besonderen Seminarstruktur, ein zusätzliches Item, das Spielraum für Äußerungen bezüglich dieser spezifischen Durchführung geben sollte. Die Befragung nach dem letzten Trainingsmodul bezieht sich auf eine Einschätzung der gesamten Veranstaltungs-

reihe. Eine separate Einschätzung des letzten Moduls wurde aus ökonomischen Gründen nicht vorgenommen. Zudem wurde angenommen, dass positiv und negativ einprägsame Aspekte dieses Bausteins, aufgrund der zeitlichen Nähe, in die Bewertungen der Gesamtveranstaltungsreihe eingehen. Für die Darstellung wird im Folgenden zunächst das Item aufgeführt, gefolgt von einer Kurzbeschreibung der Ergebnisse. Anschließend werden, je nach Ausführlichkeit und Menge an Teilnehmerantworten, die vollständigen Antworten in tabellarischer Form im Anhang oder direkt im Anschluss aufgeführt.

Frageblock 1 - einprägende positive, wie negative Merkmale je Modul

Modul *Team* – Item 1: „Das ist für mich das Besondere an diesem Baustein...“

Als besonderes Merkmal dieses Bausteins wurden von 66,6% der Teilnehmer das Gruppenerleben und die Zusammenarbeit genannt. Hierbei waren beispielsweise der „Zusammenhalt der Gruppenmitglieder“, die „Gruppendynamik“ oder das „Rollenverständnis in Gruppen“ entscheidend. 60% der Teilnehmer erkannten das praktische Ausprobieren und Erleben von Führung als wertvollen Bestandteil des Outdoortrainings an. An dieser Stelle wurden unter anderem Aussagen beschrieben, wie: „Viele Möglichkeiten Teamleitung zu erleben und selber auszuführen“ oder „mich selbst in Führungsrollen zu erleben und erkennen, wann fühle ich mich sicher und wohl oder unsicher und nicht wohl“. Als weiteres bezeichnendes Merkmal des Bausteins „Team“ wurde von 40% der Teilnehmer das Verhalten in Grenzsituationen benannt. Positiv bewertet wurde hier, dass „das Verhalten in Anspannungssituationen ... deutlich markanter“ zum Vorschein kommen würde und „Reaktionen unter Stress“ erlebbar würden, sowie „eigene Grenzen erfahren bzw. überschritten“ wurden. Ähnlich der beiden letztgenannten Aussagengruppen, konnte auch die Praxis- und Realitätsnähe 33,3% der Teilnehmer überzeugen. Der Vorteil wurde vor allem darin gesehen, dass die „Theorie direkt in die Praxis umgesetzt“ werden konnte und dass daraus dann „plötzlich eine ganz reale Erfahrung“ wurde. Auch das Thema Reflexion und Feedback tauchte in diesem Baustein bei 33,3 % der Teilnehmer wieder auf. Sie empfanden es als Gewinn, eine „Reflexion von anderen zu ihrem Führungsverhalten“ zu erhalten und, dass sie sich „in vielen Situationen besser kennen lernen konnten“. 13,3% der Teilnehmer erkannten das Thema Vertrauen

als besonderes Merkmal in diesem Baustein. Des Weiteren wurden die „sehr aktiven Aufgaben“ und der „hohe Spaßfaktor“ hervorgehoben. Eine vollständige Darstellung der Antworten zu diesem Item befindet sich in Tabelle B-2 in Anhang B.

Modul *Team* – Item 2: „Das möchte ich aus dem Baustein „Team“ für mich persönlich / für meine Arbeit mitnehmen...“

Dieses Item beinhaltet die Einschätzung der Teilnehmer zum Nutzen und zu Transfermöglichkeiten des Trainingsmoduls *Team*. 60% der Teilnehmer wollen in der Zukunft sozialen Aspekten, als Grundlage von Führung, verstärkt Beachtung schenken. Aussagen wie: „Emotionale Themen und Befindlichkeiten thematisieren“, „die Basics nicht aus den Augen verlieren“ und „ich und auch andere haben persönliche Grenzen“ unterstützen diesen Aspekt. Vergleichbar damit sind die Pläne von 40% der Teilnehmer, die ihr eigenes Auftreten und ihre Kommunikation ausbauen wollen. Dazu gehört unter anderem „eigene Handlungen transparenter zu machen“, „noch mehr Wert auf Kommunikation zu legen“ und sich „stärker in den Vordergrund zu setzen“. Auch das Thema Vertrauen wurde nochmals aufgenommen und von 26,6% der Teilnehmer in Zukunftsplänen verpackt. Sie wollen „anderen mehr vertrauen“, „andere Lösungswege zulassen“ und versuchen „mit Unsicherheit und Ungewissheit umzugehen“, da „selten alles abgesichert“ sein kann. Ebenfalls 20% der Teilnehmer wollen eigene Schwächen bzw. Fehler zulassen und dies als Chance ansehen. Wichtig sei, „Entscheidungen zu treffen, aber auch erkennen zu können, wenn man einen Fehler gemacht hat“ und „aus Fehlern zu lernen“. Sie wollen „erkannte Lernfelder im täglichen Doing weiter vertiefen“. 13,3% der Teilnehmer wollen zukünftig als Führungskraft verstärkt den Fokus auf die zu führenden Teammitglieder legen. Sie wollen die „Kompetenzen von anderen erkennen“, „die Potentiale im Team sehen und entsprechend einsetzen und fördern“. Als weitere Absicht gibt ein Teilnehmer an, dass er in Zukunft seinen „Führungsstil der Situation anpassen“ möchte. Eine vollständige Darstellung der Einzelnennungen der Teilnehmer kann in Tabelle B-3 in Anhang B eingesehen werden.

Modul *Team* – Item 3: „Damit konnte ich nicht viel anfangen...“

Dieses Item sollte zur Identifizierung von verbesserungswürdigen Aspekten des Bausteins „Team“ beitragen. Hier gab es insgesamt vier Nennungen zu Einzelaspekten und spezifischen Details des Bausteins. Beispielsweise bemängelte ein Teilnehmer die „sehr schlecht gewählte Jahreszeit für ein Outdoortraining“. Ein anderer Teilnehmer vermisste ein „Feedback zu Gesamtbild und Auftreten in den Übungen“. Die „Theorie-Inputs“ und deren fehlender „Übertrag in Realsituation“ wurden von zwei Teilnehmern an dieser Stelle aufgeführt.

Modul *Strategie* - Item 1: „Das möchte ich aus dem Baustein „Strategie“ für mich persönlich/ für meine Arbeit mitnehmen ...“

Dieses Item beinhaltet die Einschätzung der Teilnehmer zum Nutzen und zu Transfermöglichkeiten des Trainingsmoduls Strategie. Die Auswertung der Einzelnennung erbrachte vier relevante Inhalte. Mehrfach wurden der gewonnene Einblick und das Verstehen der Unternehmensstrategie positiv hervorgehoben. Des Weiteren wurden die Notwendigkeit und der Sinn von Strategie erkannt und verstanden. Es folgten zahlreiche Einsichten zum Thema Strategie sowie dem Umgang mit Komplexität und schließlich wurden Verbindungen zu persönlichen Entwicklungsanstößen genannt. Tabelle 13 gibt einen zusammengefassten Auszug der qualitativen Befragung zum Trainingsmodul „Strategie“ wieder.

Tabelle 13 Nutzen und Transfervorhaben aus dem Modul „Strategie“

Kategorie	Einzelnennungen	Häufigkeit
Einblick und Verstehen der Unternehmensstrategie	Vortrag Unternehmensstrategie. Deutlich mehr Klarheit in Bezug auf die aktuelle Unternehmensstrategie. Einblick in den Strategiebereich. Das Unternehmen als Ganzes verstehen. Strategieentwicklungsprozess. Besseres Verständnis für betriebliche und übergeordnete Abläufe	9 (64,3%)
Sinn und Notwendigkeit von Strategie	Strategie bestimmt die Richtung. Strategie bringt Orientierung. Bewusstsein über die Wichtigkeit einer klaren und transparenten Strategie. Umgang mit gegebenen Budgetrahmen	5 (35,7%)
Einige Einsichten zum Thema Strategie und Umgang mit Komplexität	Man kann nicht an allen Brennpunkten gleichzeitig große Ziele verfolgen. Keine Veränderung ist auch eine Strategie. Bei kritischen Punkten auch Bauchgefühle durchsetzen. Entscheidend ist das Thema Komplexitätsreduzierung. Nicht nur Ziele fokussieren, sondern auch den Weg zum Ziel. Besinnen auf das Wesentliche und nicht immer zu komplex werden. Sich immer wieder auf sein Vorhaben und seine Vorgehensweise besinnen und überlegen was brauche ich wirklich. Es gibt nicht nur die eine Lösung, sondern es können verschiedene Maßnahmen ergriffen werden.	18 (128,6%)*
Persönlicher Entwicklungsanstoß	In der Zusammenarbeit muss ich mutiger sein und Entscheidungen treffen. Mut haben Entscheidungen zurückzunehmen. Zukünftig werde ich versuchen komplexe Sachverhalte zu vereinfachen, um den Gesamtüberblick zu behalten. Ich werde Strategien für mich persönlich definieren	7 (50%)

Anmerkungen. Antworten auf das Item: „Das möchte ich aus dem Baustein „Strategie“ für mich persönlich/ für meine Arbeit mitnehmen“. Häufigkeit bezieht sich auf die Teilnehmeranzahl von 14 Personen. *Kategorie enthält Mehrfachnennungen derselben Personen, d.h. Personen nannten mehr als eine gewonnene Einsicht, deshalb Häufigkeit größer 100%.

Modul *Strategie* - Item 2: „Damit konnte ich nicht viel anfangen...“

Dieses Item sollte zur Identifizierung von negativen bzw. verbesserungswürdigen Aspekten des Trainingsmoduls *Strategie* beitragen. Insgesamt gab es zu diesem Item recht wenige Nennungen, diese jedoch konzentrierten sich größtenteils auf denselben Inhalt, den Vortrag zu den Strategien der Natur. Die Teilnehmer konnten sich nur schwierig eine Umsetzung vorstellen oder einen Alltagsbezug zum Thema Strategien der Natur herstellen. Tabelle B-1 in Anhang B gibt diesen Sachverhalt zusammengefasst wieder.

Gesamtprogramm – Item 1: „Was hat Ihnen bei der Veranstaltungsreihe **besonders gut** gefallen?“

Hier zeichnet sich in den Einzelnennungen der Teilnehmer vor allem das Thema Praxisnähe und praktisches Erleben von Führung ab. Knapp 72% nennen als besondere Merkmale „Führung hautnah erleben“ zu können, bezeichnen es als „Führung im Mikrokosmos“, in dem „praktische Übungen“ durchgeführt und „Erfahrungen“, vor allem „im Outdoorbereich“ gesammelt werden können. 57% der Teilnehmer erwähnen an dieser Stelle nochmals die Bedeutung des „Austauschs mit den Kollegen“, die „Offenheit aller Teilnehmer“, den „Freiraum für Erfahrungsaustausch“ und die „Feedbackgespräche unter den Teilnehmern und durch die Trainer“. Auch das Thema Selbstreflexion wurde von 35,7% der Teilnehmer nochmals erwähnt. Sie erkannten die Vorzüge, die die Veranstaltungsreihe mit sich brachte, wie beispielsweise den „Freiraum für Gedanken, welche im normalen Umfeld nicht entstehen würden“ und die „Gelegenheit, sich selber neu bzw. besser kennen zu lernen und zu reflektieren“. Einzelnennungen zur Struktur des Programms hoben „die vier voneinander getrennten thematischen Blöcke“ und „die Möglichkeit der Abschlusspräsentation vor einem Geschäftsstellenleiter“ hervor. Eine vollständige Übersicht der Einzelnennungen ist in Tabelle B-4 in Anhang B abgebildet.

Gesamtprogramm – Item 2: „Was hat Ihnen bei der Veranstaltungsreihe **nicht** gefallen?“

Zu diesem Item lassen sich die Einzelnennungen der Teilnehmer zu vier Themenkategorien zusammenfassen. Drei davon beziehen sich auf organisatorische Elemente, wie dem Veranstaltungsort, Spezifika der Durchführung und des Tagesablaufs. Bei der Durchführung missfiel den Teilnehmern beispielsweise die Wahl des „Zeitpunktes“ der Bausteine oder die teilweise unvollständige Teilnehmeranwesenheit. Der vierte benannte Themenblock bezieht sich auf den ausbaufähigen Praxisbezug der Veranstaltungsreihe. Tabelle 14 gibt die Einzelnennungen detailliert wider.

Tabelle 14 *Bewertung des Gesamtprogramms*

Kategorie	Einzelnennungen	Häufigkeit
Tagesablauf	Teilweise große Lücken im Tagesablauf, 4x zu lange Pausen, zu später Beginn.	6 (46,2%)
Veranstaltungsort & Übernachtung	Location Düsseldorf. Raum in Düsseldorf. 3xLautenbach auf Dauer langweilig. Gruppe war nicht immer zusammen untergebracht (Teilauslagerung im Gasthof).	4 (30,8%)
Durchführung	Zeitpunkt. Dass nicht alle Teilnehmer die ganze Zeit anwesend waren. Dass Projekte, bei denen Mitglieder nicht mehr im Programm sind, trotzdem weiter gemacht werden.	3 (23%)
Praxisbezug	Theoretische Beispiele, bei denen sich der Bezug zur Praxis nur schwer herstellen lässt. Gefehlt hat mir ein wenig die Praxisnähe; welche kritischen Führungssituationen können auf uns zukommen, welche Lösungsansätze wären denkbar. Es könnten noch mehr Übungen sein.	3 (23%)

Anmerkungen. Antworten auf das Item: „Was hat Ihnen bei der Veranstaltungsreihe nicht gefallen?“. Häufigkeit bezieht sich auf die Teilnehmeranzahl von 14 Personen.

Frageblock 2 – fehlende oder verbesserungswürdige Merkmale

„Haben Sie Verbesserungsvorschläge oder Zukunftswünsche für das Programm?“

Bei diesem Item finden sich diejenigen Themen wieder, die bereits bei den negativ bewerteten Aspekten der einzelnen Trainingsmodulen benannt wurden. In Verbesserungsvorschlägen verpackt, taucht hier deutlich der Wunsch nach verstärktem praktischem Bezug zu konkreten Führungssituationen auf. Tabelle 15 gibt die Einzelnennungen der Teilnehmer wider. Neben dem genannten Wunsch kommen Verbesserungsvorschläge für organisatorische Aspekte zum Vorschein und auch der Wunsch nach verstärktem Feedback wird von zwei Teilnehmern geäußert.

Tabelle 15 *Verbesserungsvorschläge und Zukunftswünsche*

Kategorie	Beschreibung	Häufigkeit
Praktische Übungen zu konkreten Führungssituationen	Rollenspiele oder „Test“-Situationen . Aufgaben in denen man absichtlich in eine Rolle (Ecke) „gedrängt“ wird. Dies könnte helfen, wenn eine vergleichbare Situation in Realität eintritt. Übungen mit konkreten Aufgaben: Bsp. einer Gruppe eine schlechte Nachricht vermitteln. Mehr Übungen zum Thema Führung. Noch stärkeren Bezug zur Praxis herstellen. Mehr praktische Übungen/Ratschläge unter dem Tenor: was erwartet mich als Teamleiter, wie vermittele ich beispielsweise Gehaltskürzungen. Eingehen auf Hauptentwicklungsfelder für angehende Führungskräfte, evtl. mehr psychologische Hintergründe zu Personengruppen/ MA-Gruppen.	7 (50%)
Veranstaltungsort und Übernachtung	3x Mehrere Standorte. Gelegenheit verschiedene Standorte kennen zu lernen. Bitte durch langfristige Anmeldung für alle Teilnehmer Übernachtungsmöglichkeiten im Haus Lautenbach organisieren	4 (28,6%)
Zeitpunkt der Durchführung	Ferienzeiträume und z.B. Karnevalswochen nicht belegen. Den Outdoorbaustein bitte nicht wieder in den Dezember legen	2 (14,3%)
Tagesablauf	Mittagspausen kürzen. Durch kürzere Pausen, freiwerdende Zeit nutzen	2 (14,3%)
Feedback	Feedback nach jedem Baustein. Feedback am Ende eines jeden Bausteins, um die Entwicklungsrichtung zu analysieren	2 (14,3%)

Anmerkungen. Antworten auf das Item: „Haben Sie Verbesserungsvorschläge oder Zukunftswünsche für das Programm?“. Häufigkeiten beziehen sich auf eine Teilnehmerzahl von 14 Personen.

Frageblock 3 – entwicklungsförderliche Merkmale

Item 1: „Welche Veränderung im Verhalten oder in Ihrer Einstellung hat die Veranstaltungsreihe hervorgerufen? Und wodurch?“

Knapp 43% der Teilnehmer geben ab, dass die Veranstaltungsreihe ihren Fokus auf die Mitarbeiter geschärft hat. Sie wollen sich beispielsweise „verstärkt zurück nehmen“ und „andere Ideen entfalten lassen“, „mehr die Stärken Anderer nutzen“, „mehr Vertrauen in Andere setzen“ und auch „Führung abgeben“ und sich „durch Feedback ihre Reaktionen auf andere bewusst machen“. Doch nicht nur der Fokus auf „Andere“ ist geschärft worden. 28,6% der Teilnehmer beschreiben eine Stär-

kung ihrer Selbstsicherheit. Sie seien „offener“, „direkter“ und „aktiver“ geworden. Auch Einstellungsänderungen in Bezug auf Führung habe die Veranstaltungsreihe mit sich gebracht, bestätigen 28,6% der Teilnehmer. „Neue Denkansätze“ würden „bei der täglichen Arbeit den Umgang mit Kollegen und Führungskräften erleichtern“. Die „Bedeutung von Führung“ sei klarer geworden und die „Einstellung zur Führungstätigkeit“ habe sich „verbessert“. 14% der Teilnehmer beschreiben eine Zunahme ihrer persönlichen Zielklarheit durch die Teilnahme am Programm. Als Auslöser für diese Veränderungen können zwei Themenblöcke in den Einzelnennungen der Teilnehmer identifiziert werden. 28,6% führen die Verhaltens- und Einstellungsänderungen auf „Feedback“, „Austausch mit Kollegen“ und „Ermutigung“ zurück. Nochmals die gleiche Anzahl an Teilnehmern führen sie auf „die Möglichkeit Führung auszuprobieren“, „vor die Gruppe zu treten“, „Erfahrungen durch eigenes und das Verhalten anderer“ zu sammeln oder „einfach versuchen einen anderen Führungsstil umzusetzen“ zurück. Es lassen sich demnach eindeutig die Themen Feedback und praktisches Ausprobieren wieder finden. Eine Einzelnennung benennt die intensive Reflexionsphase im ersten Baustein als Auslöser für Veränderungen. Eine vollständige Übersicht der Einzelnennungen befindet sich in den Tabelle B-5 und B-6 in Anhang B.

Item 2: „Was waren entscheidende Ereignisse, Etappen oder Wendepunkte während der Veranstaltungsreihe?“

Auch bei diesem Item zeichnet sich eine deutliche Tendenz ab, die auch die bereits genannten Auslöser für Veränderungen nochmals aufgreift. An vorderster Stelle stehen die Themen Feedback mit knapp 43% und Outdoorerfahrungen mit 35,7%, die vor allem mit praktischem Ausprobieren assoziiert werden. Demnach wurden die Rückmeldegespräche durch Trainer und Teilnehmer zu Wendepunkten in der Veranstaltungsreihe für die Teilnehmer. Auch die Outdoorerfahrungen wurden als „prägend“ und „besonders intensiv“ erlebt. Sie hätten die Möglichkeit geboten „über sich hinauszuwachsen“ und Führung konnte „deutlich spürbar werden“. Ebenso schließt sich auch bei diesem Item das Thema Selbstreflexion als Wendepunkt des Programms an. 28,6% der Teilnehmer heben hier sowohl Reflexionsübungen aus den einzelnen Bausteinen hervor als auch den gesamten ersten Baustein mit seinem

Schwerpunkt der „Standortbestimmung“. Des Weiteren gab es zahlreiche individuelle Nennungen, die als entscheidende Ereignisse, Etappen oder Wendepunkte während der Veranstaltungsreihe eingestuft wurden. Beispiele hierfür sind die „Projektpräsentation“ vor dem Betriebsleiter oder „Übungssituationen, in denen man herausgefordert wurde oder eine ungewohnte Rolle ausübte“. Eine vollständige Übersicht befindet sich wiederum in Anhang B in Tabelle B-7.

Zusammenfassung qualitative Ergebnisse

Besonders einprägsam für die Teilnehmer des Programms waren die expliziten Herausforderungen, Grenzsituationen und die intensiven Erfahrungen. Auch das Wissen über die Unternehmensstrategie und den Sinn hinter einer Strategie verstanden zu haben, prägte sich bei den Teilnehmern ein. Trainingselemente, die Einfluss auf die Teilnehmer nahmen und deren Entwicklung förderten, waren zum einen das Sammeln von Erfahrungen, das praktische Ausprobieren und Erleben von Führung. Zum anderen das Erhalten von Feedback, die Rückmeldungen durch Trainer und andere Teilnehmer sowie der Austausch mit der Gruppe. Beim Sammeln von Erfahrungen wurde auf eigenes Verhalten aber auch das Beobachten des Verhaltens anderer hingewiesen. Zusätzlich sei diese Erfahrungssammlung am effektivsten gewesen, wenn es sich um praxis- und realitätsnahe Situationen handelte. So wurden insgesamt mehr die aktiven Trainingsbestandteile den theorielastigen Bestandteilen für den Veränderungsanstoß Vorzug gegeben. Als weiteres einflussreiches Element wurde die Reflexion genannt, der Freiraum für Gedanken, um sich selbst besser kennenzulernen, Einsichten und Aha-Erlebnisse zu erhalten, wie beispielsweise, dass Fehler auch zugelassen und als Chance gesehen werden können. Hier würden nicht nur Reflexionsübungen, sondern auch Erfahrungen, Feedback und Ermutigung durch andere beitragen. Es wird von Veränderungen der Einstellung in Bezug auf Führung und von einer Stärkung der Selbstsicherheit berichtet. Des Weiteren wird das Thema Vertrauen als Voraussetzung für die Entwicklung hervorgehoben. Insgesamt zeigt sich in den Antworten der Teilnehmer eine starke Betonung der positiven Aspekte der Trainingsbausteine mit weit reichenden Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung und Vorbereitung auf die Führungsaufgaben. Die besondere Wertschätzung des Unternehmens durch die Ermöglichung ei-

ner Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit und der individuellen Förderung und Unterstützung in Bezug auf Führung, wurde von den Teilnehmern erkannt.

3.2.3 Diskussion Studie 2

Ziel der zweiten Studie ist es, einen Beitrag zur Aufklärung eines effektiven Führungskräfteentwicklungsprogramms zu leisten. Zur Prüfung der Effektivität werden zwei erfolgsversprechende Prädiktoren herangezogen: das praktische Handlungswissen zu Führung bzw. die praktische Führungszintelligenz und die Führungszwirksamkeitserwartung. Darüber hinaus werden explorativ qualitative Trainingsmerkmale erfasst, die sich mit der Gestaltung der Maßnahmen in Bezug auf deren Effektivität beschäftigen. Der Fokus dieser Studie liegt allerdings in der Veränderungsmessung von praktischer Intelligenz (Führungszwissen) und Führungszwirksamkeitserwartung. Das praktische Handlungszwissen über Führung, als Prädiktor für erfolgreiches Verhalten, wurde anhand eines extra für diese Untersuchung entwickelten Situational Judgment Tests gemessen. In der Selbsteinschätzung der Führungszwirksamkeit, als Moderator zwischen Kompetenz und Performanz, wird die subjektive Überzeugung aus eigenem Zutun Führungszsituationen zu meistern, deutlich. Beide Konstrukte wurden anhand eines quasiexperimentellen Designs, das heißt sie wurden vor und nach einem modularen Führungskräfteentwicklungsprogramm festgehalten und in Vergleich mit einer Kontrollgruppe gesetzt. Die Zusammenführung quantitativer und qualitativer Untersuchungselemente folgt einem multimethodalen Paradigma und gewährleistet, statistisch abgesicherte Aussagen treffen zu können, die sich dank der qualitativen Analysen mit Inhalten füllen lassen und damit den Menschen mit seiner Persönlichkeit, als Ursache für Trainingsmaßnahmen, in den Vordergrund rücken.

Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf das in Abschnitt 3.1.3 beschriebene Führungskräfteentwicklungsprogramm (Praxisbeispiel aus der Automobilbranche). Es ist ein modulares Programm mit hohem erfahrungsorientierten Trainingsanteil, die Erfolgserlebnisse und Modelllernen fördern sowie persönliche Gespräche und Feedback beinhalten. Es konnte bestätigt werden, dass die untersuchte Maßnahme der Führungskräfteentwicklung eine nachweisbare Wirkung bei den Teilnehmern hinterlässt, wodurch auf Verhaltens- und Einstellungsänderungen bei den Teilnehmern geschlossen werden kann. Das Programm verbesserte signifikant die prakti-

sche Intelligenz für Führungskräfte und verbesserte signifikant die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer. Es sei an dieser Stelle jedoch angemerkt, dass für die Steigerung der Führungswirksamkeitserwartung auch andere, nicht dem Trainingsprogramm zuzuordnende Ursachen in Betracht gezogen werden müssen. Entsprechend der Untersuchungsannahme erzielte nur die Experimentalgruppe zum zweiten Messzeitpunkt signifikant höhere Werte in ihrer Führungswirksamkeitserwartung. Dennoch unterscheidet sich die Experimentalgruppe nicht signifikant von der Kontrollgruppe. Die Veränderung in der Führungswirksamkeitserwartung der Trainingsteilnehmer in dieser Untersuchung lässt sich daher statistisch nicht eindeutig auf das Training zurückführen, sondern es müssen auch andere Umstände in Betracht gezogen werden, die zu einer solchen Veränderung etwa gleichermaßen in Experimental- und Kontrollgruppe geführt haben könnten. Entsprechend der Untersuchungsannahmen weisen die Trainingsteilnehmer nach dem Training eine signifikant höhere praktische Führungswirksamkeitserwartung auf als zum ersten Messzeitpunkt und als die Kontrollgruppe. Damit lässt sich diese Veränderung in der praktischen Führungswirksamkeitserwartung der Trainingsteilnehmer eindeutig auf das Training zurückführen. Die Wirkung des Trainings kann damit als statistisch abgesichert gelten und sowohl die Forschungsfrage als auch die Untersuchungshypothesen können eindeutig positiv beantwortet werden. Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung steigern die praktische Intelligenz der Führungskräfte – das praktische Handlungswissen über Führung. Merkmale des Trainingsprogramms, die Einfluss auf die Teilnehmer nahmen, deren Entwicklung förderten und die die oben genannten Veränderungen unterstützten, waren im Schwerpunkt das Sammeln von Erfahrungen, das praktische Ausprobieren und Erleben von Führung sowie das Erhalten von Feedback, die Rückmeldungen durch Trainer und andere Teilnehmer und der Austausch mit der Gruppe. Beim Sammeln von Erfahrungen wurde auf eigenes Verhalten aber auch auf das Beobachten des Verhaltens anderer hingewiesen. Zusätzlich sei diese Erfahrungssammlung am effektivsten gewesen, wenn es sich um praxis- und realitätsnahe Situationen handelte. So wurden insgesamt mehr die aktiven Trainingsbestandteile den theorielastigen Bestandteilen für den Veränderungsanstoß Vorzug gegeben. Als weiteres einflussreiches Element wurde die Reflexion genannt, der Freiraum für Gedanken, um sich selbst besser kennenzulernen, Einsichten und Aha-Erlebnisse zu erhalten, wie beispielweise, dass Fehler auch zugelassen und

als Chance gesehen werden können. Hier würden nicht nur Reflexionsübungen, sondern auch Erfahrungen, Feedback und Ermutigung durch andere beitragen. Es wird von Veränderungen der Einstellung in Bezug auf Führung und von einer Stärkung der Selbstsicherheit berichtet. Weitere einflussreiche Merkmale sind die besonderen Herausforderungen, Grenzsituationen und die intensiven Erfahrungen.

Bewertung und theoretische Verknüpfung der Befunde

Das untersuchte Führungskräfteentwicklungsprogramm konnte nachweislich eine Veränderung bei den Teilnehmern hervorrufen. Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug zur theoretischen Forschungslage gesetzt und deren tatsächliche Bedeutung für Theorie und Praxis diskutiert.

Veränderbarkeit der Führungswirksamkeitserwartung

Wie bereits in Abschnitt 1.6.1 beschrieben, ist aus der Motivationspsychologie bekannt, dass die Ausführung einer Handlung nicht allein durch die Fähigkeiten einer Person bestimmt wird, sondern, dass es für deren Umsetzung eine entscheidende Rolle spielt, inwiefern eine Person subjektiv davon überzeugt ist, diese Handlung auch erfolgreich ausführen zu können. Dies wird als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet (Bandura, 1977). Selbstwirksamkeitserwartung vermittelt demnach die Beziehung zwischen Wissen und Handeln, zwischen vorhandener Kompetenz und ihrer Performanz. Der Erwerb und so auch die Veränderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verlaufen über vier mögliche Lernprozesse: eigene Erfahrungen (direkt), stellvertretende Erfahrungen (indirekt), soziale, sprachliche Überzeugungen (symbolische Erfahrung) sowie physiologische und emotionale Zustände (Bandura, 1977, 1986, 1997). Den stärksten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit nehmen eigene Erfahrungen.

Eine Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung durch das untersuchte Führungskräfteentwicklungsprogramm bedeutet, dass hier eine oder mehrere Formen der vier Lernprozesse ermöglicht wurden. Den Ausführungen von Bandura (1977) folgend, kann in dieser Untersuchung angenommen werden, dass durch die Sammlung von Erfahrungen und das Ausprobieren im geschützten Raum die Führungs-

wirksamkeitserwartung gesteigert wurde. Erleben Teilnehmer Erfolge und führen sie diese auf die eigene Leistung zurück, erhöht sich die Selbstwirksamkeit. Erleben sie andere erfolgreiche Teilnehmer, die ihnen ähnlich sind, dann steigert dies ebenfalls die Selbstwirksamkeit (Modelllernen nach Bandura, 1977). Im Training soll diese Erfahrungssammlung die Teilnehmer sicherer in Führungssituationen machen, das heißt routinierter durch häufiges Trainieren, aber auch sicherer in der eigenen Wahrnehmung und dem eigenen Zutrauen. Der These, dass allein die Teilnahme am untersuchten Programm zu einer signifikanten Verbesserung der Führungswirksamkeit geführt hat, kann allerdings nur mit Vorbehalt zugestimmt werden. Tatsächlich konnte eine signifikante Verbesserung der Führungswirksamkeitserwartung statistisch nachgewiesen werden, jedoch lässt sich diese Verbesserung nicht eindeutig auf das Programm zurückführen. Da die Teilnehmer der Kontrollgruppe eine ähnliche Entwicklung ihrer Führungswirksamkeitserwartung aufzeigen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie in ihrem Alltag Situationen erlebt haben, die ebenfalls Lernprozesse zur Verbesserung der Führungswirksamkeitserwartung zuließen. So wäre es dann auch ohne Teilnahme am Programm zu einer solchen Verbesserung gekommen.

Zwei andere mögliche Erklärungsansätze, die die Annahme der Untersuchungshypothesen unterstützen, können an dieser Stelle für das Auftreten dieses Phänomens herangezogen werden. Zum einen die durch das Selbstauskunftsmaß ausgelöste erhöhte Selbstaufmerksamkeit der Teilnehmer (Carver & Scheier, 1981) sowie die damit in Verbindung stehenden Konsistenzeffekte (Festinger, 1957, vergleiche hierzu Frey & Gaska, 1993). Zum anderen sei an dieser Stelle die volitionale Bewusstseinslage der Teilnehmer (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) erwähnt, welche die Selbstregulationsmechanismen, wie die Handlungskontrolle (Kuhl, 1987) in Gang halten. Wie bereits in Abschnitt 1.9.6 beschrieben, können Selbstauskunftsverfahren Einfluss auf die Antworten der Teilnehmer nehmen. Die Frage nach der eigenen Führungswirksamkeitserwartung erhöht die Selbstaufmerksamkeit einer Person. Dies bewirkt, dass Aspekte des „Selbst“ aktualisiert werden und Diskrepanzen zwischen Zielzustand (Standard der Person) und tatsächlichem Zustand verringert werden (Carver & Scheier, 1981). Jeder Mensch hat den natürlichen Wunsch nach einem widerspruchsfreien und konsistenten Selbstbild, das mit dem Denken, Handeln und allen getroffenen Entscheidungen übereinstimmen soll. Eigene Erle-

bens- und Verhaltensweisen, die widersprüchlich oder unzureichend zu den eigenen Wunschvorstellungen sind, werden als unangenehm empfunden (Festinger, 1957). Befragungen können demnach als eine Selbstkonfrontation erlebt werden. Die Teilnehmer fühlen sich gezwungen über die angesprochenen Themen nachzudenken und „sehen in ihren Antworten ein Spiegel ihrer Verfassung“ (Bortz & Döring, 2006, S. 232). Deshalb versuchen sie bewusst oder unbewusst die Antworten in einem Fragebogen oder Test mit dem Selbstkonzept in Einklang zu bringen. Bei der Selbsttäuschung ist der Person nicht bewusst, dass sie sich anders darstellt, als sie in Wirklichkeit ist. Getestete Personen können sich aber auch absichtlich verstellen, wenn sie sich von den veränderten Antworten einen Vorteil versprechen. Dabei können sie gezielt versuchen hohe oder niedrige Testwerte zu erreichen, um sich besonders gut oder besonders schlecht darzustellen. Ein Auslöser für Täuschungen kann auch das Motiv der *Sozialen Erwünschtheit* sein. Soziale Erwünschtheit tritt auf, wenn sich Testpersonen aus Furcht vor sozialer Verurteilung an Normen und Erwartungen ausrichten (vgl. Edwards, 1957). Sie zeigen dann eine Tendenz zum sozial erwünschten Antworten und verändern damit ihren wahren Messwerte in einer Richtung, von der sie vermuten, dass das Gegenüber oder die Gesellschaft es erwartet. Eine Informationskontrolle durch Selbstdarstellung, um eventuell eine Meinung zu vermitteln, einen Sachverhalt zu vertreten oder ein gewünschtes Ergebnis zu übermitteln, ist schwierig in den Griff zu bekommen. Generalisierend lässt sich sagen, dass Selbstbeurteilungen eher selbstwertschützend ausfallen und damit ein *Self-Serving-Bias* vorliegt (vgl. hierzu Dauenheimer, et al., 2002). In der vorliegenden Untersuchung kann demnach ein Aspekt des Selbst beispielsweise das Ziel der Führungskraft darstellen. Sowohl Experimental- als auch Kontrollgruppe besteht aus Teilnehmern, die sich bereits seit längerer Zeit mit dem Thema Führung auseinandersetzen, die sich in der Vergangenheit bereits fähig genug gefühlt hatten, den Weg Richtung Führung einzuschlagen, die ein Assessmentcenter zur Potentialbestätigung der Führungsfähigkeit durchlaufen haben und das Ziel verfolgen, Führungskraft im Unternehmen zu werden. Ohne Zweifel handelt es sich dabei um eine hoch selektive Stichprobe, die sicher durch eine generell erhöhte Führungswirksamkeitserwartung gekennzeichnet ist. Würden sie nun ihre Fähigkeit hinsichtlich Führung anzweifeln, würden sie auch ihr bisheriges Ziel und den eingeschlagenen Weg in Frage stellen. Allein aus Konsistenzgründen, zu den eigenen Entscheidun-

gen zu stehen und ein einheitliches Bild von der eigenen Person abzugeben, kann es zu Verzerrungen der Selbsteinschätzungen kommen und Diskrepanzen zwischen dem Zielzustand und dem tatsächlichen Zustand können verringert werden. Dabei ist es unerheblich, ob eine Selbst- oder Fremdtäuschung vorliegt. Ausschlaggebend ist, dass, je näher die Zielerreichung rückt, die Begründung, den richtigen Weg gewählt zu haben, stärker ausfällt. Damit deutet sich der zweite Erklärungsansatz an. Die Teilnehmer trafen in der Vergangenheit die Entscheidung eine Führungskraft zu werden. Das Rubikon-Modell von Heckhausen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) beschreibt den Prozess von der Intentionsbildung bis zur Handlungsumsetzung eines gewünschten Ziels. Nach Entscheidung für eine Handlungsalternative werden alternative Entscheidungsmöglichkeiten abgeschirmt, um das Individuum davor zu schützen in einem Entscheidungsdilemma bzw. Appetenzkonflikt (Lewin, 1931, zitiert nach Rheinberg, 2006), dem gedanklichen Pendeln zwischen Zielen, zu verharren. Einen erheblichen Beitrag dazu leisten die in Abschnitt 1.6.1 (Abgrenzung zu anderen Konstrukten) beschriebenen Selbstregulationsmechanismen jedes Individuums, die eine Anpassung des Verhaltens an gesetzte Ziele ermöglichen. Dies sind Vorgänge, mit denen Menschen ihre Aufmerksamkeit, Emotionen, Impulse und Handlungen steuern (Carver & Scheier, 1981). Nach Überquerung des Rubikons, das heißt nach getroffener Entscheidung, werden Kognitionen und Emotionen bereitgestellt, die die Handlungsausführung begünstigen. In dieser volitionalen Bewusstseinslage herrscht selektives und verzerrtes Denken vor. Es kommt zu Überschätzungen der Erfolgswahrscheinlichkeit, Verringerung der wahrgenommenen Attraktivität konkurrierender Handlungsalternativen und Überschätzung der Handlungsfolgen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987). Entscheidend ist, dass sowohl Experimental-, als auch Kontrollgruppe das Ziel der Führungskraft gleichermaßen nahe vor Augen haben und je näher sie ihrem Ziel kommen, desto stärker sind die volitionalen Prozesse, die der Zielerreichung dienen. Ob die Befragung zur Führungswirksamkeit tatsächlich zu erhöhter Selbstaufmerksamkeit geführt hat und ob manche Teilnehmer tatsächlich Diskrepanzen ihrer Führungsfähigkeiten zu ihren Führungsvorstellungen feststellen mussten, ob der Wunsch nach Verringerung dieser Diskrepanzen erweckt wurde und schließlich Konsistenzeffekte für Verzerrungen der Antworten gesorgt haben, kann nicht mit eindeutiger Sicherheit bestätigt werden. Ebenfalls ist nicht sicher, ob die Entschei-

dung zur Führungskraft die Teilnehmer in eine volitionale Bewusstseinslage gebracht hat, in der Selbstregulationsmechanismen dafür sorgen, dass Kognitionen und Emotionen bereitgestellt werden, die die Erreichung des Ziels begünstigen und dadurch für selektive und verzerrte Sichtweise sorgen. Dennoch ist sicher, dass hier viele andere Phänomene am Werk sein konnten, die zu einer Verbesserung der Einschätzung der eigenen Führungswirksamkeitserwartung geführt haben können. Oder die Teilnehmer haben tatsächlich in ihrem Alltag ähnliche Lernprozesse zur Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung durchlaufen, wie die Teilnehmer der Experimentalgruppe beim Durchlaufen des Führungskräfteentwicklungsprogramms. Ein anderes Phänomen, das auf Experimental- wie auf Kontrollgruppe gleichermaßen gewirkt haben könnte ist das *erwartungsbestätigende Verhalten* (Snyder, 1984). Dies besagt, dass eine Person Erwartungen an eine andere Person hat und diese Person durch diese Erwartungen zu einem bestimmten Verhalten veranlasst wird, womit sich die Erwartungen bestätigen. In dieser Untersuchung werden die Testpersonen nach einer Selbsteinschätzung ihrer Führungswirksamkeitserwartung gefragt. Diese Befragung stellt bereits eine Art Erwartung an die Personen dar. Eine erneute Befragung, die sich nun zeitlich näher an der gewünschten Führungsposition befindet, wird womöglich durch die Testpersonen als Überprüfung der Weiterentwicklung betrachtet und die Selbsteinschätzungen den Erwartungen angepasst, was zu einer Verbesserung der Selbsteinschätzung ihrer Führungswirksamkeit führt.

Der Einfluss der praktischen Intelligenz im Führungskontext

Weniger den durch Selbstauskunft implizierten Verzerrungen unterlegen, ist der Situational Judgment Test zur Messung der praktischen Führungswirksamkeit. Als verhaltensnahes Maß soll er ein guter Prädiktor für zukünftige Verhaltensweisen sein. Die Hypothesen zur praktischen Führungswirksamkeit konnten in der Untersuchung durchweg Bestätigung finden. Die Teilnahme am Führungskräfteentwicklungsprogramm verbesserte signifikant die praktische Führungswirksamkeit der Teilnehmer und diese Verbesserung ist eindeutig auf das Programm zurückführbar, da die Kontrollgruppe kein solches Muster aufweist.

Wie bereits in Abschnitt 1.6.2 beschrieben, ist die praktische Intelligenz ein Bestandteil der triarchischen Intelligenztheorie von Sternberg (1985, 1988). Sternbergs Intelligenztheorie besteht aus der analytischen, der kreativen und der praktischen Intelligenz. Dabei beinhaltet die praktische Intelligenz, die durch Alltagserfahrung erlernten Fertigkeiten und Wissensbestände und dient der praktischen Koordination und Problembewältigung von Alltagsanforderungen. Dies wird erreicht durch die Anpassung an die Umwelt und neue, veränderte Umstände, durch die bedürfnisgerechte Gestaltung der Umwelt und durch die Identifikation und Selektion geeigneter Umstände. Praktische Intelligenz beinhaltet sowohl deklaratives Alltagswissen über die dort betreffenden Dinge, Ereignisse, Personen und Handlungen als auch prozedurales Handlungswissen, das heißt abgespeicherte Prozesse und automatisierte Abläufe von Handlungen. Prozedurales Wissen umfasst das Wissen darüber, wie etwas zu tun ist (Schnotz, 1994). Aktuelle Forschung hat gezeigt, dass die praktische Intelligenz durch praktische Erfahrungen und aktives Experimentieren gesteigert werden kann und für unternehmerisches Handeln besonders wichtig ist (Baum, Bird & Singh, 2011). Bei den praktischen Erfahrungen lernt eine Person durch konkretes Handeln und Gespräche und beim aktiven Experimentieren handelt eine Person, um aus dem Ergebnis zu lernen. Eine Verbesserung der praktischen Führungintelligenz durch das untersuchte Programm bedeutet, dass hier praktische Erfahrungen und häufiges Trainieren einen Aufbau von Fertigkeiten und Wissensbeständen für die praktische Bewältigung von Führungssituationen ermöglicht haben. Sicherer und routinierter in Führungssituationen durch Erfahrungen und häufiges Trainieren zu agieren, bedeutet demnach auch eine Steigerung der praktischen Intelligenz für Führungssituationen. Für die Führungskräfteentwicklung bedeutet dies, dass eigene praktische Erfahrungen wichtige Bestandteile eines effektiven Programms für erfolgreiche Führungskräfte sind.

Das Veränderungsmuster der Kontrollgruppe gibt jedoch ebenfalls Anlass zur Diskussion. Die Kontrollgruppe zeigt eine signifikante Verschlechterung ihrer praktischen Führungintelligenz. Dieser auffallende Zustand könnte ein Indiz für ein Motivationsdefizit, in Verbindung mit anonymer und damit rechtfertigungsfreier Messung darstellen. Zudem ist der Test recht zeitaufwändig und musste neben dem beruflichen Alltag erledigt werden, wohingegen die Experimentalgruppe am Ende ihres Trainings ein Zeitfenster dafür erhielt. Im erweiterten kognitiven Motivationsmodell

wird beschrieben wie Motivation zu Stande kommt und wann, warum und mit welchen Erwartungen eine Person motiviert handelt (Heckhausen & Rheinberg, 1980). Wie bereits in Abschnitt 1.6.1 beschrieben, hat eine Person eine Annahme darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit das eigene Verhalten zu einem gewünschten Ergebnis führt (Handlungs-Ergebnis-Erwartung) und wie sich eine Situation entwickeln würde, wenn sie nichts tut (Situations-Ergebnis-Erwartung). Je höher die Erwartung, dass mit dem eigenen Verhalten das gewünschte Ergebnis erzielt werden kann, desto motivierter ist eine Person zu handeln. Ob eine Person tatsächlich handelt, hängt aber noch zusätzlich davon ab, wie wichtig ihr das Ergebnis ist (Ergebnis-Folge-Erwartung). Je wichtiger das Ergebnis, desto motivierter ist die Person. So werden in diesem Modell auch verschiedene Formen des *motivationalen Aussteigens* beschrieben, die sich direkt auf die unterschiedlichen Erwartungen beziehen. Bezogen auf die Teilnehmer der Kontrollgruppe kann hier eine der Erwartungen niedrig ausgeprägt sein, womöglich da die Teilnahme am Test und das Bearbeiten der Fallszenarien aus Sicht der Kontrollgruppenteilnehmer nicht in direkten Zusammenhang mit der eigenen Weiterentwicklung gebracht wird. Die Motivation zur gewissenhaften Bearbeitung ist womöglich niedrig ausgeprägt, da die Bearbeitung der Fallszenarien das gewünschte Ziel, Führungskraft zu werden, nicht augenscheinlich fördert. Die Teilnehmer der Experimentalgruppe hingegen erleben die Bearbeitung der Fallszenarien als Teil des Führungskräfteentwicklungsprogramms, das sie in ihrer Karriereentwicklung voran bringen soll. Der Umstand, dass die Teilnehmer der Kontrollgruppe den Test allein und anonym bearbeiteten, könnte auch die sonst wirksame *Macht der Situation* und den *Konformitätsdruck* in sozialen Gruppen niedrig gehalten haben. In der Sozialpsychologie wird das Augenmerk auf den Einfluss der Situation auf das Verhalten von Personen gelegt (hierzu beispielsweise Asch, 1956). Es wird davon ausgegangen, dass die soziale Situation eine entscheidende Kontrolle auf das individuelle Verhalten einer Person ausübt. So beeinflussen soziale Rollen, Regeln und Normen das Verhalten in einer bestimmten Situation. Wenn sich eine Person einer sozialen Norm beugt, das heißt den Erwartungen einer Gruppe zur Art und Weise, wie sich ihre Mitglieder verhalten sollten, entspricht, dann verhält sich diese Person konform. Konformität ist ein Gruppeneffekt, der entsteht, wenn sich Personen den Regeln der Gruppe nach richtig verhalten wollen. Konformität wäre im Fall der Befragung ein gewissenhaftes Ausfüllen der Fallstu-

dien. Dieser Konformitätsdruck fällt durch die Anonymität weg. Diese Erklärungsansätze können Anhaltspunkte für eine weniger gewissenhafte Bearbeitung der Fallstudien sein und somit als Begründung für die sinkende Leistung der Kontrollgruppenmitglieder herangezogen werden. Wenn durch den Test tatsächlich die praktische Führungszintelligenz der Teilnehmer reliabel und valide gemessen wurde, dann konnte das Training seine intendierten Ziele erreichen und dessen Wirkung statistisch abgesichert werden. Eine Beurteilung der Güte des in dieser Studie verwendeten Situational Judgment Tests wird in dem Abschnitt *methodische Einschränkungen* (Bewertung des Situational Judgment Tests) vorgenommen.

Einflussreiche Trainingsmerkmale

Merkmale eines Führungskräfteentwicklungsprogramms, die die Effektivität des Programms fördern, das heißt eine Veränderung der Teilnehmer in Richtung des gewünschten Zielzustands anstoßen, liefern für die Gestaltung neuer und Überarbeitung bereits bestehender Programme wertvolle Hinweise. In der vorliegenden Untersuchung verdichten sich die Rückmeldungen der Teilnehmer auf drei wesentliche Punkte: Aktivität verbunden mit Erfahrungssammlung, Feedback und Selbstreflexion. Vor allem auf die Bedeutung des Sammelns von Erfahrungen wurde immer wieder hingewiesen. Dabei geht es um das praktische Ausprobieren und das Erleben von Führung anstatt das reine Lesen und Studieren von theoretischen Modellen und Methoden. Dabei greifen unterschiedliche pädagogische Prozesse, wie sie bereits in Abschnitten 3.1.2 und 3.1.4 beschrieben wurden. Handelt es sich um erlebnisorientierte Trainingselemente, das heißt, die Teilnehmer sind selbst in Aktion (z. B. Abseilen an der Kletterwand, gemeinsames Kochen) lassen sich Bezüge zu den pädagogischen Konzepten der *Entdeckungs- und Problemlöseorientierung* und der *soziokonstruktivistischen Orientierung* herstellen. Bei der Entdeckungs- und Problemlöseorientierung stehen das selbstständige oder entdeckende problemorientierte Lernen im Vordergrund, was sich wiederum förderlich auf die Lernmotivation auswirkt (Collins & Stevens 1983). Dieses Lernen führt zu tieferer Verarbeitung, eigenständigem Denken, besserem Verständnis des Lerninhalts und es wird die Fähigkeit gefördert das Gelernte selbstständig anzuwenden. In der soziokonstruktivistischen Orientierung wird unter anderem davon ausgegangen, dass Lernen ein aktiver kon-

struktiver Prozess und in konkrete Situationen eingebunden ist. Kenntnisse und Fähigkeiten werden demnach in der Auseinandersetzung mit Problemen und Fragestellungen aktiv konstruiert. Lernen ist nicht losgelöst von einer Situation, die Handlungsangebote oder auch Einschränkungen beinhaltet. Wissen ist stark situations- bzw. kontextbezogen und so kann der Transfer in andere Situationen Schwierigkeiten bereiten (Schnotz, 2006). Beinhalten also Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung erlebnisorientierte Einheiten, die vergleichbar mit selbstständigem oder entdeckendem Lernen sind oder einen aktiven konstruktiven Prozess beinhalten, dann können diese eine tiefere Verarbeitung und ein besseres Verständnis des Erlernten ermöglichen. Voraussetzung ist hierbei den Transfer in den beruflichen Führungsalltag zu ermöglichen. Zur Gestaltung des Trainings und den Merkmalen des Arbeitsplatzes beschrieben bereits Baldwin und Ford (1988), dass Lern- und Realsituationen möglichst ähnlich gestaltet werden müssen, damit Stimulus- und Responseelemente zum Transfer beitragen. So bestätigen auch die Trainingsteilnehmer, dass die Erfahrungssammlung am effektivsten sei, wenn es sich um praxis- und realitätsnahe Situationen handelte. Das Trainingselement der Erfahrungssammlung lässt sich zudem in die empirisch-behavioristischen Ansätze des Lernens einordnen. Diese besagen, dass Menschen durch Erfahrungen geprägt werden (Schnotz, 2006), sei es durch klassisches oder operantes Konditionieren oder durch Modelllernen. Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1977) geschieht Modelllernen dann, wenn eine Person eine andere Person beobachtet, wie sie sich in bestimmten Situationen verhält (vgl. Abschnitt 1.6.1). Auch hierauf weisen die Trainingsteilnehmer hin, dass das Beobachten des Verhaltens anderer hilfreich gewesen sei. Die empirisch-behavioristischen Ansätze können auch als Erklärungsansatz für den Einfluss von Feedback auf die Entwicklung der Teilnehmer herangezogen werden. Feedback ist eine Form der Verstärkung gemäß der operanten Konditionierung. Kluger und DeNisi (1996) berichten eine mittlere Effektstärke von 0.41 zwischen Feedback und Leistung von Trainingsteilnehmern. Genauer, nicht zu häufiges Feedback trage entscheidend zum Lernerfolg im Training bei. Darüber hinaus bietet Feedback eine Quelle mehr über sich selbst, das eigene Wirken und Auftreten zu erfahren (Luft & Ingham, 1955). Die Teilnehmer berichten über den positiven Einfluss von Feedback, den Rückmeldungen durch Trainer und andere Teilnehmer sowie durch den Austausch in der Gruppe. Die eigenen blinden Flecke zu erkennen,

ist eine Konfrontation mit der eigenen Person und unterstützt die Selbstreflexion und die eigene Weiterentwicklung. Auch das Nachdenken über die eigene Person wird in dieser Studie positiv für die eigene Entwicklung wahrgenommen. Hier lässt sich einen Bezug zur humanistischen Psychologie herstellen, denn nach Rogers (1969) besitzt jeder Mensch eine angeborene Tendenz, seine Person, seine Kenntnisse und Fähigkeiten selbstständig, frei und eigenverantwortlich in Richtung auf Wachstum und Selbstverwirklichung zu entwickeln. Programme der Führungskräfteentwicklung, die die drei wesentlichen Elemente Aktivität verbunden mit Erfahrungssammlung, Feedback und Selbstreflexion beinhalten, werden auf diese Weise die Entwicklung der Teilnehmer fördern und die Effektivität der Programme erhöhen.

Methodische Einschränkungen

Um Aussagen über die Wirksamkeit einer Maßnahme treffen zu können, müssen die Veränderungen der Untersuchungspersonen eindeutig auf die Maßnahme rückführbar sein. Es muss ausgeschlossen werden, dass die Veränderungen durch andere Einflüsse zustande kamen oder bereits vor der Maßnahme in derselben Ausprägung vorlagen. Andere Einflüsse könnten beispielsweise ein zwischenzeitliches Geschehen, wie eine Lohnerhöhung, ein Mitarbeiterfest, andere Trainingsmaßnahmen oder dergleichen sein, die unabhängig von der untersuchten Maßnahme wirksam werden. Aber auch Reifungsprozesse der Untersuchungsteilnehmer, wie eine maßnahmenunabhängige Weiterentwicklung durch eine Gewöhnung an ihre Aufgaben, können Einfluss nehmen. Für eine Kausalinterpretation wurde in dieser Studie ein Untersuchungsdesign gewählt, dass eine Messung der Trainingseffekte vor und nach dem Training und ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die kein Training erhielt, beinhaltet. Bei einem solchen Design kann von einer zufriedenstellenden internen Validität ausgegangen werden, da maßnahmenspezifische und maßnahmenunspezifische Wirkungen, wie externe zeitliche Einflüsse oder Reifungsprozesse, getrennt werden und eine Kausalinterpretation ermöglicht wird. Einschränkend anzumerken ist, dass die Personen für die Untersuchung nicht zufällig der Experimental- und Kontrollgruppe zugeordnet wurden. Die Hintergründe zur Aufteilung der Teilnehmer zur Trainingsgruppe (Experimentalgruppe) oder Wartestatus (Kontrollgruppe) sind unbekannt. In der Untersuchung wurden lediglich die

bereits eingeteilten Gruppen genutzt. Es können also Merkmale innerhalb der Personen der jeweiligen Gruppen vorliegen, die Einfluss auf das Untersuchungsergebnis nehmen. Für eine Kontrolle personenbedingter Störvariablen eignet sich die Technik der Randomisierung oder Parallelisierung für die Zuteilung der Teilnehmer zu den Untersuchungsbedingungen. Des Weiteren durchlaufen beide Gruppen eine zweimalige Messung (Prätest und Posttest), was zu Testübung und Testeffekten, wie Sensibilisierung für die Thematik und Meinungsänderungen durch Auseinandersetzung mit dieser, führen kann. Um auch Einflüsse zweimaliger Messungen zu vermeiden, wäre der Solomon-Viergruppenplan (vgl. Bortz & Döring, 2006) das Design der Wahl.

Die qualitativen Fragen am Ende des neunmonatigen Führungskräfteentwicklungsprogramms stellen eine retrospektive Befragung dar. Retrospektive Befragungen nach Veränderungen oder vergangenen Erlebnissen sind demnach Erinnerungsverzerrungen unterlegen und bieten daher eine reichhaltige Quelle für die Entstehung von Fehlschlüssen. Dabei können kognitive, motivationale und emotionale Fehler zu Verzerrungen der wahren Erlebnisse und Veränderungen führen. Auf kognitiver Seite wäre der *logische Fehlschluss* zu nennen (vgl. hierzu auch Bartlett, 1932; Bergmann & Roedinger, 1999). Er tritt immer dann ein, wenn eine Person aufgrund eines größeren Zeitabstands Erinnerungslücken aufweist und Tatsachen schlichtweg nach dem Muster der größten Wahrscheinlichkeit und Plausibilität ergänzt werden. Zudem kann es aufgrund der begrenzten kognitiven Verarbeitungsressourcen zu selektiver Informationssuche (vgl. Kahneman, 1973) und damit zu einer erwartungskonformen Erinnerung kommen. Wenn eine Person der Überzeugung ist, dass dieses Programm hilfreich und nützlich ist, wird sie ihre Erinnerungen nur nach bestätigender und nicht nach widerlegender Information durchsuchen. Die offenen Fragen nach Veränderungen im Verhalten oder in der Einstellung implizieren, dass von Veränderungen ausgegangen wird – diese Tatsache wird überhaupt nicht zur Diskussion gestellt. Hier könnten Teilnehmer selektiv nach bestätigender Information suchen. Eine emotionale Fehlerquelle birgt der *Stimmungskongruenzeffekt* (vgl. Bower, 1981). Befindet sich die Person zum Befragungszeitpunkt in heiterer Stimmung, wird sie sich auch eher an schöne, glückliche oder zufriedenstellende Begebenheiten erinnern, als wenn sie sich in gedrückter, kritischer oder aufgebrachter Stimmungslage befindet. Motivationale Fehler vervollständigen schließlich die Feh-

lerquellen für Erinnerungseffekte. Motivational ausgelöste Erinnerungsverzerrungen können auf dem Anerkennungsmotiv einer Person basieren (vgl. Abschnitt 1.9.6). Sie antizipiert, welche ihrer Antworten von den ehemaligen Trainern, vom eigenen Chef oder den Kollegen erwartet werden. Dies führt zu sozial erwünschtem Antwortverhalten (vgl. Edwards, 1957), einer Sonderform der Selbstdarstellung. Auch Dankbarkeit über die Möglichkeit der Teilnahme und die damit vermittelte Wertschätzung durch das Unternehmen können Beweggründe für sozial erwünschtes Antwortverhalten sein. Dem Trainingserfolg zustimmende Antworten können auch das Ergebnis einer *Dissonanzreduktion* nach Festinger (1957) darstellen. Die Teilnehmer investierten viel Zeit für das Training, begaben sich in ungewohnte Situationen und lernten in manchen Fällen ihre individuellen Grenzen kennen. Die Entscheidung für die Teilnahme am Trainingsprogramm und den damit einhergehenden persönlichen Investitionen verlangt eine Rechtfertigung, die im einfachsten Fall in einer positiven Darstellung des Trainings ihren Niederschlag findet. Würde die Effektivität oder der Erfolg des Trainings in Frage gestellt werden, dann wären die persönlichen Investitionen vergeudet gewesen und die Entscheidung für die Teilnahme eventuell nicht richtig. Zur Vermeidung dieses kognitiven Konflikts kann es zu einer Aufwertung des Programms unabhängig von dessen Qualität kommen (vgl. *Selbsttäuschung* in Abschnitt 1.9.6). Ob solche Effekte tatsächlich in dieser Untersuchung zum Tragen kamen, kann an dieser Stelle jedoch nicht beantwortet werden.

Bewertung des Situational Judgement Tests (SJT)

Als Ergänzung zu den bereits beschriebenen Gütekriterien des in dieser Untersuchung verwendeten SJTs (vgl. Abschnitt 3.2.1 unter Testentwicklung) werden an dieser Stelle nochmals einige Punkte kritisch diskutiert. Bei der Testentwicklung erfolgte eine Orientierung an den Verfahren, mit denen auch Tacit Knowledge, also implizites, unbewusstes Wissen gemessen wird, da implizites Wissen als Kern der praktischen Intelligenz gesehen wird. Verfahren, die praktische Intelligenz erfassen, sollen die Fähigkeit messen, ob eine Person Wissen in relevanten Situationen anwenden kann (Gruber & Stamouli, 2015). Situative Fragen, Fallstudien und qualitative Beschreibungen stellen hier das Mittel der Wahl dar (Gruber & Stamouli, 2015;

Schuler, 2002). Der in der vorliegenden Untersuchung angewandte SJT wurde mit Hilfe der critical incident-Technik entwickelt. Dadurch bildet er herausfordernde aber typische Situationen des untersuchten Unternehmens ab. Die Realitätsnähe zum eigenen Unternehmen erhöht die Akzeptanz bei den Teilnehmern. Es ist also ein praktikabler und in der Praxis akzeptierter Test. Durch die Beschreibung realistischer Situationen und der Messung der theoretischen Handlungstendenzen der Versuchspersonen in den jeweiligen Situationen, ist es ein verhaltensnahes Maß und seine Ergebnisse lassen sich der Verhaltensebene nach Kirkpatrick zuordnen. Verhaltensnahe Maße sind nach Wernimont und Campbell (1968) gute Prädiktoren für zukünftige Verhaltensweisen (prognostische Validität). Dennoch kann nicht vorbehaltlos davon ausgegangen werden, dass die Verhaltensbeschreibungen in den Fallstudien tatsächlich die praktische Intelligenz im realen Verhalten, also das tatsächliche Verhalten wiedergeben. Es stellt sich die Frage, inwieweit auch hier die Versuchspersonen bewusst oder unbewusst die Testergebnisse fälschen können. Antworten auf Fragen mit wissensbasierten Instruktionen (welche Antwort ist richtig?) lassen sich weniger leicht verfälschen als Fragen mit verhaltensbasierten Instruktionen (wie würden Sie reagieren) (McDaniel & Nguyen, 2001). Entweder besitzt eine Versuchsperson das erforderliche Wissen, das sie zur Beantwortung benötigt oder nicht. Die Antwort zeigt ihren Wissensstand. Wird die Frage hingegen nach dem eigenen typischen Verhalten gestellt, kann eine Versuchsperson Einfluss nehmen. So können Effekte, die auch in anderen Selbstauskunftsmaßen relevant sind, wie beispielsweise soziale Erwünschtheit oder das Ausmaß an Selbstkenntnis, wirksam werden. Zum Beispiel schreibt eine Versuchsperson genau das, was sie meint, dass es von ihr erwartet wird, nicht wie sie sich tatsächlich verhalten würde. Sie gibt dann also die ihrer Meinung nach maximale und nicht für sie typische Leistung wieder. Auch die Freie Universität Berlin (2017) beschäftigt sich mit der Frage, ob ein SJT tatsächlich wie eine Simulation funktioniert oder „eher allgemeines Wissen über grundsätzlich positives Verhalten am Arbeitsplatz“ (S. 1) erfasst. Es bleibt offen, ob diese verhaltensnahe Messung in engem Zusammenhang mit realem Verhalten steht, das heißt, ob das Wissen über passendes Führungsverhalten auch in der entsprechend realen Situation gezeigt wird und welche weiteren Einflussgrößen beim Übergang vom Wissen zur Ausführung eine Rolle spielen. Sowohl Führungswirksamkeitserwartung als auch Gelegenheiten, Motivlage, Mut oder Erlaubnis kön-

nen Einflussgrößen zwischen beschriebenen und zukünftigen gezeigten Verhaltensweisen sein. Zudem erfordert das Ausfüllen des Tests, dass sich die Testpersonen in die beschriebenen Situationen hineinversetzen und schließlich antizipieren, wie sie sich in den fiktiven Situationen verhalten würden. Dies beinhaltet eine Fehlerquelle durch die Grenzen der kognitiven Kapazität und Verarbeitungsfähigkeit des Menschen (vgl. Kahneman, 1973) und durch die unterschiedlichen Fähigkeiten der Imagination. Eine gewinnbringende Methode für eine zukünftige Konstruktvalidierung des Tests könnten Verhaltensbeobachtungen in Rollenspielen oder eine Einschätzung der Führungsqualitäten durch den Vorgesetzten darstellen. Bei der Wahl des Antwortformats und der Entwicklung des Lösungsschlüssels wurde versucht Effekte, die auch in anderen Selbstausskunftsmaßen wirken, so gering wie möglich zu halten. Für die Teilnehmer ist es weniger ersichtlich, welche Antworten vermeintlich richtig sind oder erwartet werden, da es keine vorgegeben Handlungsalternativen gibt, sondern ein freies Antwortformat zur Verfügung steht (leeres Textfeld zum Befüllen). So soll die eigene individuelle Leistung bzw. das eigene Handlungswissen in den jeweiligen Situationen sichtbar werden. Ausschließen lässt es sich allerdings auch hier nicht, dass eine Versuchsperson grundsätzlich positives Verhalten aus seinem Wissensrepertoire in das Freitext formuliert und nicht das eigene typische Verhalten. Die Auswertung von Freitext scheint ebenfalls eine Fehlerquelle zu bergen. Hier wurde durch die Entwicklung eines einheitlichen Lösungsschlüssels für jede Situation die Objektivität sichergestellt. Der Lösungsschlüssel bestimmt für welche Nennungen eine Versuchsperson Punkte erhält. Je mehr Nennungen aus den Aussagen des Lösungsschlüssels in der Antwort der Versuchsperson identifiziert werden können, desto mehr Punkte erhält diese Versuchsperson und desto höher wird ihre praktische Intelligenz eingestuft. Andere situative Beurteilungstests bedienen sich häufig aufgrund der Zeitersparnis in der Auswertung an Multiple Choice Formaten mit mehreren Antwortalternativen. Dabei erhält eine Versuchsperson Punkte je näher sie beim Bewerten der Antwortalternativen der Musterlösung kommt. Diese vorgefertigten Antwortalternativen begünstigen allerdings die in Abschnitt 1.9.6 beschriebenen Effekte der Verzerrung. Bezüglich der vorliegenden Studie ist kritisch anzumerken, dass aus praktikablen Gründen nur ein Rater die Situationen anhand des Lösungsschlüssels bewertet hat. Der Rater entscheidet, ob in den Antworten der Teilnehmer die Aussagen aus dem

Lösungsschlüssel enthalten sind. Durch den klar beschriebenen Lösungsschlüssel je Situation (siehe Anhang B) ist die Verfälschbarkeit hier allerdings als gering einzustufen.

Gesamtinterpretation Studie 2

Die Studie hat sich mit der Frage beschäftigt, was ein Führungskräfteentwicklungsprogramm tatsächlich bewirken kann und wie ein solches Programm Einfluss auf die Teilnehmer nimmt. Hierfür wurde die Veränderbarkeit von zwei Prädiktoren erfolgreicher Führungskräfte untersucht und Hinweise für deren Veränderungsanstöße identifiziert. Signifikante Ergebnisse bestätigen, dass sich grundsätzlich sowohl die Führungswirksamkeitserwartung analog zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung als auch die praktische Führungsinelligenz analog zur praktischen Intelligenz durch ein Führungskräfteentwicklungsprogramm steigern lässt. Als Voraussetzungen hierfür konnten Merkmale identifiziert werden, die sich auch durch aktuelle theoretische Erkenntnisse stützen bzw. in Verbindung bringen lassen. Dazu gehören Trainingsmerkmale, die das Sammeln von Erfahrungen ermöglichen, Feedbacksequenzen beinhalten und die Selbstreflexion anregen. Einschränkend anzumerken ist, dass diese Merkmale nicht ausschließlich allein durch ein Führungskräfteentwicklungsprogramm bedient werden, sondern dass auch entsprechende Alltagssituationen und eine gute Begleitung der Entwicklung durch eine andere Person diese Merkmale aufweisen können. So könnte zumindest die Führungswirksamkeitserwartung über das Beobachten Anderer (stellvertretende Erfahrung) oder soziale, sprachliche Überzeugungen (symbolische Erfahrung) gefördert werden. In der Studie konnte das Einwirken von Kontexteffekten, vor allem auf die Kontrollgruppe, nicht kontrolliert werden. Dass aber der berufliche Alltag Nachwuchsführungskräften ausreichende Möglichkeiten für praktische Erfahrungen und aktives Experimentieren in Bezug auf Führung ermöglicht, ist eher fraglich. Um praktische Führungsinelligenz zu steigern und auch den größtmöglichen Einfluss auf Führungswirksamkeitserwartung zu nehmen sind daher erfahrungsorientierte Trainingsmaßnahmen notwendig. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse bezüglich der praktischen Intelligenz muss allerdings mit Vorbehalt angenommen werden, da die Validität des Situational Judgment Tests nicht einschränkungslos gesichert ist. In der Testentwick-

lung wurde Rücksicht auf die Besonderheiten bei der Erfassung von implizitem Wissen, als Kern der praktischen Intelligenz, genommen. Verfahren, die praktische Intelligenz erfassen, messen die Fähigkeit, ob eine Person Wissen in relevanten Situationen anwenden kann (Gruber & Stamouli, 2015). Dennoch kann nicht vorbehaltlos davon ausgegangen werden, dass die Verhaltensbeschreibungen in den Fallstudien tatsächlich das reale Verhalten wiedergibt.

Ausblick

Die Studie hat gezeigt, dass eine Entwicklung der Teilnehmer stattgefunden hat und sie gibt darüber hinaus auch Hinweise auf die möglichen Auslöser. Um noch mehr über die Anstöße zur Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung zu erfahren, werden in einer weiteren Studie die Bedingungen kontrolliert manipuliert und greifen dabei die bereits durch Teilnehmer genannten und auch aus der Literatur bekannten Themen Ausprobieren, Feedback und Vorbild auf.

3.3 Dritte Studie

Ziel dieser Studie ist, Aufschluss über die Wirkungsweise zur Steigerung der Führungswirksamkeitserwartung zu geben und einhergehende Merkmale zu berücksichtigen. Dafür werden die Zusammenhänge von Selbst- und Führungswirksamkeitserwartung mit Selbstregulation, Selbstmanagement, Optimismus und Zielorientierung betrachtet und die Wirksamkeit unterschiedlicher Methoden zur Beeinflussung der Führungswirksamkeitserwartung wie Beobachten, Ausprobieren sowie Rückmeldung zu Stärken und Entwicklungsfeldern untersucht. Sie dient der Beantwortung folgender Fragestellungen: Zeigen Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung nachweisbare Wirkung bei den Teilnehmern? Führt die Führungskräfteentwicklung zu Verhaltens- und Einstellungsänderungen bei den Teilnehmern? Steigern Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer? Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Führungswirksamkeitserwartung und der Führungsleistung? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Führungswirksamkeitserwartung und anderen psychologischen Konstrukten wie Optimismus, Selbstregulation und Selbstmanagement? Wie lässt sich die Führungswirksamkeitserwartung gezielt beeinflussen? Wirken verschiedene Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung unterschiedlich auf die Führungswirksamkeitserwartung? Welchen Einfluss hat die Methode der Beobachtung und welchen die Methode des Selbst-Ausprobierens auf die Führungswirksamkeitserwartung?

3.3.1 Methodische Vorgehensweise Studie 3

Zur Beschreibung der methodischen Vorgehensweise wird auf das Untersuchungsdesign, die Datenerhebung, den Untersuchungsgegenstand, die Durchführung sowie die Datenauswertung näher eingegangen.

Untersuchungsdesign und Operationalisierung

Zur Beantwortung der Frage, ob Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer/innen steigern, wurde eine zwei-

malige Messung der Führungswirksamkeitserwartung anhand einer Selbst- und Fremdeinschätzung der Führungskompetenz vorgenommen. Die Messung erfolgte wenige Wochen vor Beginn des ersten Trainingsmoduls des Führungskräfteentwicklungsprogramms und sechs Monate später im Laufe des Programms. Die Fremdeinschätzung erfolgte durch den jeweiligen Vorgesetzten des Teilnehmers.

Zur Beantwortung der Frage, welcher Zusammenhang zwischen der Führungswirksamkeitserwartung und der Führungsleistung besteht, wurden eine Selbst- und eine Fremdeinschätzung der Führungsleistung im ersten Trainingsmodul herangezogen. Die Fremdeinschätzung erfolgte über geschulte Beobachter während dreier Übungen im ersten Trainingsmodul.

Zur Beantwortung der Fragen, wie sich die Führungswirksamkeitserwartung gezielt beeinflussen lässt, ob verschiedene Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung auf die Führungswirksamkeitserwartung unterschiedlich wirken und welchen Einfluss die Methode der Beobachtung und welchen die Methode des Selbst-Ausprobierens auf die Führungswirksamkeitserwartung haben, wurden zum einen Items zur Beurteilung der Methoden im ersten Trainingsmodul konzipiert und zum anderen Aufgaben entwickelt, die die Teilnehmer in den folgenden Wochen nach dem ersten Trainingsmodul durchführen sollten. Darüber hinaus wurde auch der Einfluss von Feedback über die Einschätzung des Nutzens eines erlebten Selbst-Fremdbild-Abgleichs gemessen.

Zur Beantwortung der Frage, welche Zusammenhänge zwischen Führungswirksamkeitserwartung und anderen psychologischen Konstrukten wie Optimismus, Selbstregulation und Selbstmanagement bestehen, wurde eine Selbsteinschätzung dieser Konstrukte vorgenommen. Darüber hinaus wurde die mit Selbstregulation in Verbindung stehende Handlungskompetenz der Teilnehmer durch die Erfassung der Aktivität und Zukunftsplanung bestimmt. Hierfür wurden die Teilnehmer zum einen nach konkreten Plänen, der Umsetzung von Entwicklungsschritten und dem Status der Zukunftsplanung befragt und zum anderen sollten sie ein Zukunftsszenario entwerfen.

Insgesamt sollten damit die übergeordneten Fragestellungen, ob Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung nachweisbare Wirkung bei den Teilnehmern hinterlas-

sen und ob Führungskräfteentwicklung zu Verhaltens- und Einstellungsänderungen bei den Teilnehmern führt, beantwortet werden.

Instrumente und Datenerhebung

Insgesamt wurden sechs unterschiedliche Fragebögen für die Erhebung entwickelt. Der erste Fragebogen erfasst Führungswirksamkeitserwartung, Optimismus, Selbstregulation sowie Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten. Der zweite Fragebogen erfasst eine Selbsteinschätzung von der im ersten Trainingsmodul gezeigten Führungsleistung sowie einzelne Items zur Beurteilung der Methoden während des Trainings und zur Aktivität und Zukunftsorientierung der Teilnehmer. Der dritte Fragebogen beinhaltet zwei verschiedene Aufgabentypen inklusive Rückmeldebogen zur Durchführung der Aufgaben. Der vierte Fragebogen beinhaltet ein Selbst-Fremdbild-Abgleich nach einer individuellen Entwicklungsberatung und die weitere Aufgabe *Zukunftsszenario*. Der fünfte Fragebogen enthält neben Führungswirksamkeitserwartung, Optimismus, Selbstregulation sowie Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten zusätzlich eine Abfrage der bisherigen Umsetzung von Entwicklungsschritten und den Status der Zukunftsplanung. Der sechste Fragebogen erfasst Führungswirksamkeitserwartung aus Sicht des Vorgesetzten. Darüber hinaus wurde eine Leistungsbeurteilung der Führungskompetenz aus dem ersten Trainingsmodul genutzt.

Führungswirksamkeitserwartung

Die Führungswirksamkeitserwartung wurde auf dieselbe Weise wie auch in der zweiten Studie in Anlehnung an die *Skala zur Erfassung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung* (BSW-Skala) von Schyns und von Collani (2002) erhoben. Die deutsche Version dieser Skala (Schyns, 2001) wurde als Ausgangsbasis verwendet. Alle acht Items der Skala beziehen sich allgemein auf den beruflichen Kontext und liegen in Aussagenform vor.

Einige Beispiele:

„Durch meine berufliche Erfahrung bin ich gut auf meine berufliche Zukunft vorbereitet.“

„Ich fühle mich den meisten beruflichen Anforderungen gewachsen.“

Für die Untersuchung wurden die Items durch Umformulierung spezifiziert und an den Führungskontext angepasst. Nachfolgend werden dieselben Beispiele, adaptiert an den Führungskontext aus Teilnehmer- und aus Vorgesetztersicht, aufgeführt:

„Durch meine berufliche Erfahrung bin ich gut auf meine Zukunft als Führungskraft vorbereitet.“ (Teilnehmer)

Durch seine/ihre berufliche Erfahrung ist er/sie gut auf die Zukunft als Führungskraft vorbereitet“ (Vorgesetzter)

„Ich fühle mich den meisten Anforderungen an eine Führungskraft gewachsen.“ (Teilnehmer)

„Ich denke, er/sie fühlt sich den meisten Anforderungen an eine Führungskraft gewachsen.“ (Vorgesetzter)

Mit diesen und weiteren ähnlichen Items wurde in der vorliegenden Untersuchung die Führungswirksamkeit der Teilnehmer gemessen. Die Reliabilitätsschätzung der Skala Führungswirksamkeit ist mit einem Cronbachs Alpha von .85 als hoch einzustufen. Die Trennschärfen der Items sind hinreichend hoch.

Der Fragebogen enthält Aussagen, zu denen die Probanden auf einer Antwortskala den Grad ihrer Zustimmung bzw. Ablehnung angeben sollten. Die bipolare Antwortskala besteht aus sechs Antwortstufen, deren Sinn sich durch die inhaltliche Beschreibung der beiden Endpunkte ergibt. „Bipolare Skalen reichen von einem Pol der Ablehnung signalisiert bis zu einem Pol der Zustimmung ausdrückt“ (Altstötter-Gleich, 2006, S. 57). Die sechsstufige Antwortskala im Zahlenformat von 1 (stimmt völlig) bis 6 (stimmt überhaupt nicht) von Schyns und von Collani (2002) wurde zu Gunsten einer anschaulicheren graphischen Darstellung der einzelnen Stufen geändert in --- (stimme überhaupt nicht zu) bis +++ (stimme vollkommen zu). Das Originalantwortformat kann durch seine bipolare Bezeichnung der Antwortkategorien

(stimmt völlig bis stimmt überhaupt nicht), jedoch unipolare Zahlenbeschriftung der Antwortkategorien (1 – 6) zu unterschiedlicher inhaltlicher Interpretation der Antwortkategorien führen. Die nonverbalen Zeichen in der verwendeten Form (+ / -) markieren zum einen die Richtung der Zustimmung bzw. Ablehnung und zum anderen die Stärke der Zustimmung bzw. Ablehnung und unterstreichen damit die Bipolarität. Die Zeichen beginnen bei der stärksten Ablehnung mit --- (stimme überhaupt nicht zu) und führen bis zur stärksten Zustimmung mit +++ (stimme vollkommen zu). Dies soll bei den Teilnehmern zu einer identischen inhaltlichen Interpretation der Antwortkategorien führen. Durch die sechs Stufen der Antwortskala wird eine mittlere Kategorie vermieden. Auf diese Weise kann ein response set, die Tendenz zur Mitte, vermieden werden und die befragte Person wird gezwungen sich festzulegen bzw. sich für eine Richtung zu entscheiden. Ein graphischer Balken unterstützt zusätzlich die inhaltliche Beschriftung der beiden Pole der Antwortskala. Eine Abbildung des gesamten verwendeten Fragebogens findet sich in Anhang A.

Optimismus

Optimismus wurde anhand der Kurzskala zur Messung von Optimismus-Pessimismus, die *Skala Optimismus-Pessimismus-2* (SOP2) von Kemper, Beierlein, Kovaleva und Rammstedt (2012) erhoben. Die Kurzskala enthält zwei Items, die auf einer siebenstufigen Ratingskala von „gar nicht optimistisch“ (1) bis „sehr optimistisch“ (7) und von „gar nicht pessimistisch“ (1) bis „sehr pessimistisch“ (7) beantwortet werden können. Dieser Kurzskala liegt eine „Konstruktdefinition von Optimismus-Pessimismus nach Scheier und Carver (1985) zugrunde, nach der Optimismus und Pessimismus als generalisierte Erwartungen hinsichtlich zukünftiger Ereignisse verstanden werden.“ (Kemper et al., 2012, S. 16). Die Testgüte der Kurzskala ist hinreichend erwiesen.

Die empirischen Belege der Validierungsstudien sprechen dafür, dass die SOP2 nicht nur eine ökonomische, sondern auch eine reliable und valide Erfassung des Merkmals Optimismus-Pessimismus erlaubt. In mehreren umfangreichen alters-, geschlechts- und bildungsheterogenen Stichproben, darunter auch eine repräsentative Zufallsstichprobe, konnten die Reliabilität des

Skalenwerts und unterschiedliche Aspekte der Konstruktvalidität belegt werden. Die berichteten Befunde sprechen für die psychometrische Güte der SOP2 und erlauben die Messung der individuellen Ausprägung von (volljährigen) Befragten aus der deutschsprachigen Allgemeinbevölkerung. (Kemper et al., 2012, S. 17)

Die Reliabilitätsschätzung der Skala Optimismus-Pessimismus für die vorliegende Untersuchung ist mit einem Cronbachs Alpha von .75 als akzeptabel einzustufen. Die Trennschärpen der Items sind hinreichend hoch.

Selbstregulation

Selbstregulation wurde anhand des *Locomotion-Assessment-Fragebogen* (L-A-F) von Sellin et al. (2003) erhoben. Dies ist die deutsche Fassung eines Fragebogens zur Selbstregulation nach Kruglanski et al. (2000). Selbstregulation wird in diesem Fragebogen über zwei Dimensionen erfasst. Die exekutive Dimension *Locomotion* gibt Aktivität wieder, das heißt die Tendenz, Pläne in konkretes Handeln umzusetzen und die evaluative Dimension *Assessment* misst das Abwägen, das heißt, die „Tendenz, zwischen Alternativen genau abzuwägen und Entscheidungen durch die Suche nach relevanten Informationen zu optimieren“ (Sellin et. al., 2003, S. 17). Beide Dimensionen fördern die Selbstregulation, wobei diese besonders effektiv beim Zusammenwirken beider Dimensionen ist. Die Testgüte wurde an mehreren Stichproben erwiesen. Bei der Validierung wurde festgestellt, dass die Dimension *Locomotion* unter anderem mit Handlungsorientierung, positiver Selbstbewertung, Leistungsorientierung und Extraversion in Zusammenhang steht. *Assessment* hingegen korreliert mit Selbstdisziplin und Neurotizismus.

Personen mit einer hohen Ausprägung auf der Skala *Locomotion* sind handlungs- und leistungsorientiert, selbstbewusst, extravertiert sowie gewissenhaft. Das erfolgreiche Handeln, auch gegen Widerstände, steht im Mittelpunkt ihrer Bemühungen. ... *Assessment* ist eher mit Skalen zur Hemmung der Handlungsinisierung assoziiert. Personen mit einem hohen Wert auf *Assessment* sind mit der Evaluierung ihrer Ziele, Handlungsalternativen und möglichen Handlungsergebnissen beschäftigt. (Sellin et. al., 2003, S. 18)

Der Fragebogen besteht aus 22 Items, 12 messen die Dimension Locomotion, 10 messen die Dimension Assessment. Die ursprüngliche sechsstufige Likert-Skala (von "ich lehne stark ab" bis "ich stimme stark zu") wurde zu Gunsten der oben beschriebenen sechsstufigen Skala ersetzt. Die Reliabilitätsschätzung der Unterskala Locomotion ist für die vorliegende Untersuchung mit einem Cronbachs Alpha von .69 als knapp akzeptabel einzustufen. Die Trennschärpen von vier Items sind nicht hinreichend hoch, verbessern bei Weglassen aber nur unwesentlich Cronbachs Alpha. Die Reliabilitätsschätzung der Unterskala Assessment ist mit einem Cronbachs Alpha von .79 als akzeptabel einzustufen. Die Trennschärpen sind mit Ausnahme eines Items hinreichend hoch. Für die Untersuchung werden alle Items in den beiden Unterskalen belassen, da es sich beim *Locomotion-Assessment-Fragebogen* (L-A-F) um ein bewährtes Messinstrument handelt.

Selbstmanagement

Selbstmanagement wurde mithilfe des *Fragebogens zur Erfassung von Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten* (FERUS) von Jack (2007) gemessen. Dieser Fragebogen wird ursprünglich eher bei stationären Patienten der Psychotherapie eingesetzt, wird aber auch für Mitarbeiter von Unternehmen im Rahmen der betrieblichen Gesundheitsförderung empfohlen. Der Fragebogen beinhaltet sieben Skalen mit insgesamt 66 Items: *Veränderungsmotivation*, *Coping*, *Selbstbeobachtung*, *Selbstwirksamkeit*, *Selbstverbalisation*, *Hoffnung* und *Soziale Unterstützung*. Für die vorliegende Studie wurden die Skalen Coping, Selbstbeobachtung, Selbstwirksamkeit, Selbstverbalisation und Hoffnung genutzt. Die beiden verbleibenden Skalen Veränderungsmotivation und soziale Unterstützung beziehen sich zu sehr auf den therapeutischen Kontext und sind so für die vorliegende Untersuchung nicht hilfreich. Die Items werden auf einer fünfstufigen Antwortskala (1 = stimmt nicht, 2 = stimmt wenig, 3 = stimmt mittelmäßig, 4 = stimmt ziemlich, 5 = stimmt sehr) beantwortet. Die Gütekriterien des Tests befinden sich im befriedigenden Bereich. Die Reliabilitätsschätzung für die vorliegende Untersuchung ist mit einem Cronbachs Alpha von .71 als akzeptabel einzustufen. Die Trennschärpen der Items sind hinreichend hoch.

Handlungskompetenz

Um einen Hinweis auf die mit Selbstregulation in Verbindung stehende Handlungskompetenz der Teilnehmer zu erhalten oder einfach die Tendenz zur Aktivität und Zukunftsplanung der Teilnehmer zu erfassen, wurden Items zur Befragung und eine Aufgabe entwickelt.

Ein Item, das einen ersten Eindruck zur zielorientierten Veränderungsmotivation bzw. geplanten Aktivität liefern sollte, wurde direkt am Ende des ersten Trainingsmoduls gemessen. Hier wurden die Teilnehmer nach konkreten Plänen gefragt:

„Ich habe mir ganz konkrete Dinge vorgenommen, die ich von nun an anders machen oder ausprobieren möchte.“

Weitere Items wurden nach sechs Monaten, in der letzten Befragungsrunde gemessen und legten den Fokus auf die Umsetzung der bisherigen Entwicklung und auf zukünftige Aktivitäten.

Bei den Items zur Umsetzung sollten Hinweise gewonnen werden, welche Merkmale förderlich und welche hinderlich für eine Umsetzung von Entwicklungsschritten waren. Einige Beispiele:

„Ich war unsicher, wie ich vorgehen sollte.“

„Ich habe für die Umsetzung wenig oder keine Unterstützung von meinem Vorgesetzten, Team oder Kollegen erhalten.“

„Es hat mir geholfen zu beobachten, wie es andere machen.“

„Es hat mir geholfen, eine persönliche Beratung mit Tipps erhalten zu haben.“

Sieben weitere Items dienten der Messung der Aktivität und Zukunftsplanung. Einige Beispiele:

„Ich möchte mir Unterstützung durch Vertraute holen.“

„Ich möchte beobachten, wie andere vorgehen.“

„Ich möchte mir Rückmeldung zu meinem Verhalten, Wirken und Auftreten einholen.“

Die Beantwortung aller Items erfolgte anhand einer Einschätzung auf der oben beschriebenen sechststufigen Skala.

Die Aufgabe mit Bezug zu Handlungskompetenz bezog sich auf das Entwerfen eines Zukunftsszenarios. Die Teilnehmer wurden dazu aufgefordert ihr eigenes Zukunftsszenario zu entwerfen. Dieses Zukunftsszenario bezog sich auf die Zeit nach Beendigung des Entwicklungsprogramms, das heißt 2 Jahre in der Zukunft liegend. Dabei sollten sie den Fokus auf berufliche Aspekte legen und beschreiben, was sie in diesem Moment gerade tun, wie es ihnen geht, worauf sie stolz sind, was sie in ihrer persönlichen Entwicklung bis dahin erreicht haben, was sie nun vor sich haben und was sie in den nächsten Wochen erwartet. Dieses Szenario soll aufzeigen, wie groß die Motivation zur Entwicklung und wie stark die Tendenz etwas zu verändern, ausgeprägt ist.

Leistungsbeurteilung der Führungskompetenz

Für die Selbsteinschätzung der Führungskompetenz bewerteten die Teilnehmer am Ende des ersten Moduls ihre gezeigte Führungsleistung in drei unterschiedlichen Simulationsübungen, die typische Führungssituationen abbildeten. Darüber hinaus wurde eine Leistungsbeurteilung der Führungskompetenz durch Beobachter aus dem ersten Trainingsmodul genutzt. Die Daten bestehen aus der Beobachtung und Beurteilung der Führungskompetenz in denselben drei Simulationsübungen. Die Führungskompetenz wird sowohl in der Fremd- als auch in der Selbsteinschätzung, anhand der Schlüsselkompetenzen für Führungskräfte im jeweiligen Unternehmen gemessen. Die Einschätzung wurde durch geschulte Beobachter vorgenommen.

Methoden zur Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung

Zur Beurteilung der eingesetzten Methoden (Vorbild, Ausprobieren) während des ersten Trainingsmoduls wurden vier Items entwickelt, die den Nutzen der beiden Methoden *selbst eine Übung durchführen* und *andere in Übungen beobachten und bewerten*, messen sollten.

Zwei Beispiele:

„Ich konnte mir gute Ideen von anderen mitnehmen.“

„Die Situation in den Übungen selbst zu erleben waren bereichernd.“

Für eine erste Beurteilung der Wirkung der Übungen während des ersten Trainingsmoduls wurden drei Items entwickelt.

Zwei Beispiele:

„Ich denke, beim nächsten Mal könnte ich es noch besser durchführen.“

„Ich habe mehr Sicherheit für Realsituationen erhalten.“

Zur bewussten Einflussnahme auf die Führungswirksamkeitserwartung erhielten die Teilnehmer Aufgaben. Für eine kontrollierte Manipulation dreier Gruppen wurden neben der Kontrollgruppe ohne Aufgaben, zwei unterschiedliche Aufgabentypen entwickelt, die sich an den Lernprozessen zur Steigerung der Selbstwirksamkeit nach Bandura (2003) orientieren.

Die Aufgabe *Üben* forderte die Teilnehmer aktiv dazu auf, Situationen zu suchen, in denen sie durch das erste Trainingsmodul Entwicklungsbedarf an sich selbst feststellen konnten. In diesen Situationen sollten sie dann verschiedene Verhaltensweisen ausprobieren und sich Feedback zu ihrem Verhalten, Wirken und Auftreten im Hinblick auf den gewählten Entwicklungsbereich einholen.

Die Aufgabe *Vorbild* forderte die Teilnehmer dazu auf sich Vorbilder für die Themen zu suchen, bei denen sie durch das erste Trainingsmodul einen Entwicklungsbedarf an sich selbst feststellen konnten. Die Teilnehmer sollten dann das Vorgehen des Vorbilds/der Vorbilder beobachten und für sich bewerten, welche Verhaltensweisen sie gern davon übernehmen würden. Außerdem sollten sie mit einem/mehreren Vorbild/ern ausgewählte Entwicklungsthemen besprechen und sich Tipps zum Vorgehen einholen. Die Aufgaben sollten in den folgenden Wochen nach der Trainingseinheit bearbeitet werden und anschließend eine Bewertung der Aufgaben anhand eines Rückmeldebogens abgegeben werden. Nachfolgend werden zwei Beispiele dargestellt.

Aufgabe Vorbild:

„Ich konnte zahlreiche hilfreiche Verhaltensweisen beobachten“

Aufgabe Üben:

„Ich konnte verschiedene Verhaltensweisen in den Situationen ausprobieren“

Der Einfluss von Feedback wurde über die Einschätzung des Nutzens eines erlebten Selbst-Fremdbild-Abgleichs gemessen. Diese Messung erfolgte nach einer individuellen Entwicklungsberatung, in der die Teilnehmer eine Rückmeldung zur gezeigten Führungsleistung während des ersten Trainingsmoduls erhielten. Hierfür wurden sieben Items entwickelt, die den Nutzen des Feedbacks und des Selbst-Fremdbild-Abgleichs messen. Zwei Beispiele:

„Ich habe völlig überraschende Rückmeldungen erhalten.“

„Ich konnte Erkenntnisse aus dem Gespräch ziehen, die mir weiterhelfen werden.“

Stichprobe

Als Stichprobe dieser Studie dienten drei neu startende Gruppen in das in Abschnitt 3.1.3 (Praxisbeispiel aus der Versichertenbranche) beschriebene zweijährige Nachwuchsführungskräfteentwicklungsprogramm des in Abschnitt 3.1.2 beschriebenen Unternehmens aus der Versichertenbranche im Gesundheitsbereich. Es handelt sich hier um eine Gelegenheitsstichprobe. Die Auswahl der Teilnehmer für das Programm läuft über ein Bewerbungsverfahren mit anschließender Gewichtung spezieller Kriterien, zu denen beispielsweise die Einschätzung durch den Vorgesetzten, die Abschlussnote der Berufsausbildung und weiteres betriebliches oder überbetriebliches Engagement zählen. Die Stichprobe besteht aus 57 Personen, 37 sind hiervon weiblich, 20 männlich. 49% sind jünger als 25 Jahre, die restlichen sind 26 Jahre und älter. 29% haben zu Beginn der Untersuchung bereits Führungserfahrung. Alle Personen haben eine Ausbildung im Versicherungsbereich absolviert. Aufgrund der Freiwilligkeit zur Teilnahme haben nicht alle Probanden der Stichprobe alle Fragebögen ausgefüllt zurückgesandt. Es gibt Personen, die nur an der ersten und letzten Erhebung teilgenommen haben und solche, die später in die Befragungsreihe eingestiegen oder früher ausgestiegen sind. Bei der Beantwortung der jeweiligen Fragestellungen variiert deshalb die Zusammensetzung der Stichprobe stark. Tabelle 16 gibt eine Übersicht über die Teilnahmequoten je Messzeitpunkt.

Tabelle 16 *Übersicht Teilnahmequoten je Messzeitpunkt – Studie 3*

Messzeitpunkte (MSZ)	MSZ 1		MSZ 2			MSZ 3	MSZ 4	
Fragebogen-Nr.	1	6	2	3	7	4	5	6
Vpn	TN	FK	TN	TN	Beos	TN	TN	TN
Anzahl Vpn	38	21	29	11	57	22	17	12
Rücklaufquote	60%	33%	46%	17%	100%	35%	27%	19%

Anmerkungen.

MSZ 1a: Selbsteinschätzung Führungswirksamkeitserwartung, Optimismus, Selbstregulation sowie Selbstmanagementfähigkeiten.

MSZ 1b: Fremdeinschätzung Führungswirksamkeitserwartung.

MSZ 2a: Selbsteinschätzung Führungsleistung, Beurteilung der Methoden während des Trainings, Aktivität und Zukunftsorientierung.

MSZ 2b: Zwei verschiedene Aufgabentypen: Vorbild & Üben.

MSZ 2c: Leistungsbeurteilung der Führungskompetenz (Fremdeinschätzung).

MSZ 3: Selbst-Fremdbild-Abgleich, Aufgabe Zukunftsszenario.

MSZ 4a: Führungswirksamkeitserwartung, Optimismus, Selbstregulation, Selbstmanagementfähigkeiten, Umsetzung von Entwicklungsschritten, Status der Zukunftsplanung.

MSZ 4b: Fremdeinschätzung Führungswirksamkeitserwartung.

Vpn=Versuchspersonen, TN=Teilnehmer, FK=Führungskräfte der Teilnehmer, Beos=geschulte Beobachter.

Untersuchungsdurchführung

Die gesamte Datenerhebung wurde anonym und schriftlich durchgeführt. Die drei Teilnehmergruppen wurden über die Untersuchung einige Wochen vor Beginn des ersten Trainingsmoduls durch die Studienleiterin persönlich informiert. Hier wurde auch der erste Fragebogen verteilt, der anschließend allein und in Abwesenheit der Studienleiterin ausgefüllt und in einem bereits frankierten Rückumschlag per Hauspost an die Studienleiterin geschickt werden konnte. Dem Fragebogen lag ein Informationsschreiben bei, in dem nochmals über den Sinn und Zweck der Untersuchung sowie über die Anonymität und Freiwilligkeit der Teilnahme informiert wurde. Per E-Mail erhielten die Teilnehmer den Fragebogen inklusive Informationsschrei-

ben für den Vorgesetzten mit freiwilligem Weiterleitungshinweis. Den zweiten Fragebogen füllten die Teilnehmer direkt am Ende des ersten Trainingsmoduls aus und erhielten auch den dritten Fragebogen zur weiteren Bearbeitung der Aufgaben.

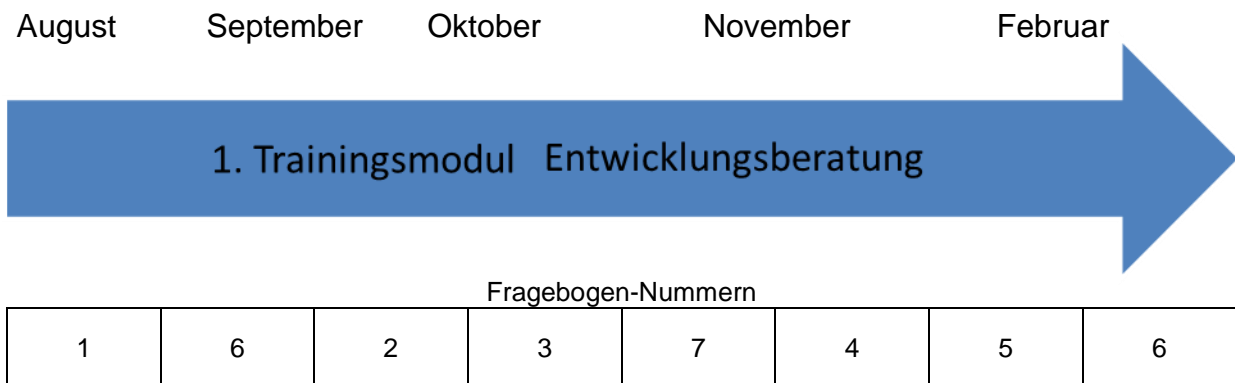


Abbildung 19. Übersicht der Befragung im Jahresverlauf – Studie 3.

Die Daten aus der Führungsleistungsbeurteilung wurden direkt durch die Moderatorin der Veranstaltung anonymisiert an die Studienleiterin weitergegeben. In den folgenden zwei bis vier Wochen erhielt jeder Teilnehmer eine individuelle Entwicklungsberatung. Nach dieser Entwicklungsberatung erhielten sie eine E-Mail mit dem vierten Fragebogen zum Selbst-Fremdbild-Abgleich und der Aufgabe Zukunftsszenario. Den fünften und sechsten Fragebogen erhielten die Teilnehmer per E-Mail sechs Monate nach dem ersten Fragebogen, den sechsten Fragebogen wieder mit Informationsschreiben und freiwilligem Weiterleitungshinweis an den Vorgesetzten. Abbildung 19 gibt eine zeitliche Übersicht der Befragung wieder.

Datenanalyse

Die Auswertung aller gewonnenen quantitativen Daten wurde mithilfe des Statistikprogramms SPSS durchgeführt. Dabei wurde zunächst eine Auswertung der deskriptiven Statistiken für alle erhobenen Variablen vorgenommen. Die inferenzstatistische Hypothesentestung erfolgte anhand von T-Tests und einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor. Dies beinhaltete auch eine Berechnung der Effektstärken. Des Weiteren wurden Korrelationen zur Überprüfung

von Zusammenhangshypothesen durchgeführt. Die Auswertung der qualitativen Befragung erfolgte über eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2008).

3.3.2 Ergebnisse Studie 3

Die Erkenntnisse zur Führungswirksamkeitserwartung aus Studie 2 werden aufgegriffen und weitergeführt. Das Konstrukt Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Kontext der Führung wird mit seinen weiteren Facetten analysiert. Studie 3 soll Aufschluss über die Wirkungsweise zur Steigerung der Führungswirksamkeitserwartung geben und einhergehende Merkmale berücksichtigen. Dafür untersucht die Studie die Zusammenhänge von Führungswirksamkeitserwartung mit Selbstregulation, Selbstmanagement, Optimismus sowie zielorientierte Aktivität und untersucht die Wirksamkeit unterschiedlicher Methoden zur Beeinflussung der Führungswirksamkeitserwartung wie Beobachten, Ausprobieren und Rückmeldung zu Stärken und Entwicklungsfeldern. Dazu werden viele unterschiedliche Einflussmöglichkeiten und Effekte untersucht und anschließend zusammengetragen.

Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung

Zur Beantwortung der Frage, ob Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer steigern, wurde eine zweimalige Messung der Führungswirksamkeitserwartung anhand einer Selbst- und Fremdeinschätzung der eigenen Führungskompetenz vorgenommen. Die Messung erfolgte wenige Wochen vor Beginn des ersten Trainingsmoduls des Führungskräfteentwicklungsprogramms und sechs Monate später im Laufe des Programms. Die Fremdeinschätzung erfolgte durch den jeweiligen Vorgesetzten des Teilnehmers. Beim Vergleich der deskriptiven Werte zeigt sich eine Verbesserung des Mittelwerts der selbst eingeschätzten Führungswirksamkeit vom ersten Messzeitpunkt mit $M = 3.76$ ($SD = 0.14$) zum zweiten Messzeitpunkt mit $M = 4.12$ ($SD = 0.15$). Zur Überprüfung, ob sich die beiden Mittelwerte bedeutsam voneinander unterscheiden, wurde ein Test für verbundene Stichproben durchgeführt. Es zeigt sich bei einem Alpha-Niveau von 5% ein statistisch signifikanter Unterschied bei ein- und zweiseitiger Testung, $t(14) = -3.33$, $\alpha = .005$ (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17 Test für Stichproben mit paarigen Werten

	Paarige Differenzen						T	df	Sig. (2-seitig)
	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert	95% Konfidenzintervall der Differenz					
				Unterer	Oberer				
Paar: FW selbst									
T1 – FW selbst	-.36	.42	.11	-.59	-.13	-3.33	14	.005	
T2 ^a									

Anmerkungen. ^a. FW selbst T1: Selbsteinschätzung Führungswirksamkeit Messzeitpunkt 1; FW selbst T2: Selbsteinschätzung Führungswirksamkeit Messzeitpunkt 2.

Damit lassen sich die ersten Fragestellungen positiv beantworten. Die untersuchte Maßnahme der Führungskräfteentwicklung zeigt nachweisbare Wirkung bei den Teilnehmern. Sie führt zu Einstellungsänderungen im Sinne der Führungswirksamkeit, das heißt diese Maßnahme steigert die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer.

Damit unterstützt die Untersuchung die Annahme der Hypothese H2 und H2a: Programme mit hohem Trainingsanteil an Erfolgserlebnissen, Modelllernen und persönlichen Gesprächen verbessern signifikant ($\alpha = .005$) die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer. Die Trainingsteilnehmer schätzen sich selbst nach einem solchen Programm signifikant ($\alpha = .005$) besser in ihrer Führungswirksamkeit ein als vorher. Hypothese H2c muss hingegen abgelehnt werden, da die Mittelwerte der Vorgesetzteneinschätzung beinahe gleich bleiben ($M1 = 4.39$ [$SD = 0.27$] und $M2 = 4.31$ [$SD = 0.22$]) und keinen signifikanten Unterschied aufweisen, $t(7) = 0.41$, $p > .05$. Damit werden die Trainingsteilnehmer durch ihre Vorgesetzten nach einem solchen Programm nicht signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeit eingeschätzt als vorher. Dies unterstreicht auch das Ergebnis in Tabelle 18, dass es kaum Zusammenhänge zwischen der selbsteingeschätzten Führungswirksamkeit und der Einschätzung durch den Vorgesetzten gibt. Nur die Selbsteinschätzung der Führungswirksamkeit zum ersten Messzeitpunkt korreliert mit der Fremdeinschätzung der Führungswirksamkeit zum zweiten Messzeitpunkt mit $r = .65$ signifikant ($\alpha = .043$).

Tabelle 18 *Korrelationen Führungswirksamkeitserwartungen*

		FW selbst T1 ^a	FW selbst T2 ^a
FW fremd T1 ^b	Pearson-Korrelation	.14	.32
	Sig. (2-seitig)	.566	.366
	N	20	10
FW fremd T2 ^b	Pearson-Korrelation	.65*	.57
	Sig. (2-seitig)	.043	.055
	N	10	12

Anmerkungen. **. Korrelation ist bei Niveau .01 signifikant (zweiseitig). *. Korrelation ist bei Niveau .05 signifikant (zweiseitig).

^a. FW selbst T1: Selbsteinschätzung Führungswirksamkeit Messzeitpunkt 1; FW selbst T2: Selbsteinschätzung Führungswirksamkeit Messzeitpunkt 2.

^b. FW fremd T1: Vorgesetzten-schätzung Führungswirksamkeit Messzeitpunkt 1; FW fremd T2: Vorgesetzten-einschätzung Führungswirksamkeit Messzeitpunkt 2.

Insgesamt schätzen die Vorgesetzten zu beiden Messzeitpunkten die Teilnehmer besser ein als diese sich selbst einschätzen. Doch auch das Alter der Teilnehmer ($r = .508$, $\alpha = .022$) und die Führungserfahrung ($r = -.665$, $\alpha = .036$) korrelieren mit der Fremdeinschätzung der Führungswirksamkeit signifikant.

Methoden zur Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung

Zur Beantwortung der Fragen, wie sich die Führungswirksamkeitserwartung gezielt beeinflussen lässt, ob verschiedene Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung unterschiedlich auf die Führungswirksamkeitserwartung wirken und welchen Einfluss die Methode der Beobachtung und welchen die Methode des selbst Ausprobierens auf die Führungswirksamkeitserwartung haben, wurden zwei Dinge herangezogen: Zum einen die Beurteilung der Methoden im ersten Trainingsmodul und zum anderen die Durchführung von Aufgaben, die die Teilnehmer in den folgenden Wochen nach dem ersten Trainingsmodul durchführen sollten. Darüber hinaus wurde auch der Einfluss von Feedback über die Einschätzung des Nutzens eines erlebten Selbst-Fremdbild-Abgleichs, das heißt die Rückmeldung von Stärken und Entwicklungsfeldern gemessen.

Zur Überprüfung, ob die in der Literatur beschriebenen Lernprozesse der Selbstwirksamkeit durch die Teilnehmer als hilfreich wahrgenommen werden, erfolgt zunächst die Betrachtung der Items zur Beurteilung der Methoden im ersten Trainingsmodul. Die beiden Items zur *Vorbildwirkung* erhielten auf der sechsstufigen Beurteilungsskala eine durchschnittliche Beurteilung von $M1 = 4.80$ [$SD = 0.82$]. Die beiden Items zum *Selbst-Ausprobieren* erreichten einen Mittelwert von $M1 = 4.96$ [$SD = 0.74$]. Damit wird deutlich, dass die beiden Methoden *Vorbild* und *Üben* im ersten Trainingsmodul als hilfreich durch die Teilnehmer eingestuft wurden.

Zur statistischen Prüfung der Wirksamkeit unterschiedlicher Methoden erhielten drei Gruppen gezielt manipuliert unterschiedliche Aufgaben. Zur Annäherung an die Frage, wie sich die Führungswirksamkeitserwartung gezielt beeinflussen lässt, werden zunächst die deskriptiven Werte betrachtet. Abbildung 20 zeigt die Mittelwerte der drei manipulierten Gruppen: *Vorbild*, *Üben* und *Kontrolle*. Die Werte liegen beim ersten Messzeitpunkt zwischen 3.5 und 4.0 und beim zweiten Messzeitpunkt zwischen 3.8 und 4.4.

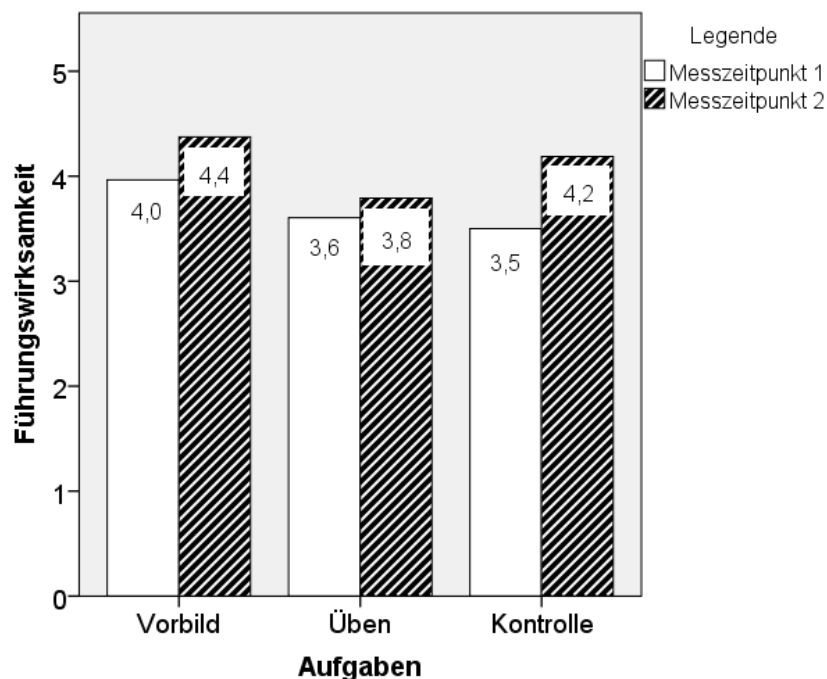


Abbildung 20. Veränderung der Führungswirksamkeit in Abhängigkeit der Aufgabe und des Messzeitpunkts.

Zur Überprüfung, ob die Zuweisung zu den Aufgaben Unterschiede in der Entwicklung der Führungswirksamkeitserwartung bewirkte, wurde nach Überprüfung der Voraussetzungen (Normalverteilung über Kolmogorov-Smirnov-Tests bestätigt, $\alpha = .20$) eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor durchgeführt (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19 *Ergebnisse Varianzanalyse: Führungswirksamkeitserwartung*

Quelle	Typ III Quadratsumme	df	Quadratischer Mittelwert	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Zwischensubjekteffekte						
Konstanter Term	338.85	1	338.85	651.61	.000	.98
Aufgabe	1.48	2	.74	1.42	.279	.19
Fehler	6.24	12	.52			
Innersubjektkontraste						
Zeit	1.02	1	1.02	12.12	.005	.50
Zeit * Aufgabe	.21	2	.10	1.22	.330	.17
Fehler(Zeit)	1.01	12	.08			

Anmerkungen. Alpha-Niveau .05 (2-seitig), abhängige Variable: Selbsteinschätzung Führungswirksamkeit, Faktoren: Aufgabe, Zeit.

Wie bereits durch den Test für verbundene Stichproben bestätigt, ergeben die Messwerte einen signifikanten Effekt auf dem Messwiederholungsfaktor ($\alpha = .005$), jedoch nicht auf dem Gruppierungsfaktor (Aufgabe) und auch keinen Interaktionseffekt. Das heißt, es kann eine signifikante ($\alpha = .005$) Verbesserung der Führungswirksamkeit mit $F(1, 13) = 12.12$ vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt nachgewiesen werden. Der signifikante Effekt auf dem Faktor Zeit kann mit $part-\eta^2 = .50$ nach Cohen (1988) als groß eingestuft und als eine bedeutsame Verbesserung der Führungswirksamkeitserwartung interpretiert werden. Die Durchführung einer bestimmten Aufgabe hingegen hatte keinen nachweisbaren Effekt auf die Führungswirksamkeitserwartung. Wie bereits in Studie 2 konnte auch hier der optimale Stichprobenumfang für mittlere Effekte nicht erreicht werden, wodurch ausschließlich große Effekte auf dem Gruppierungsfaktor entdeckt werden können. Abbildung 21

veranschaulicht diese Tatsache. Auch paarweise Vergleiche bestätigen die vorgefundenen Effekte (vgl. Tabelle 20).

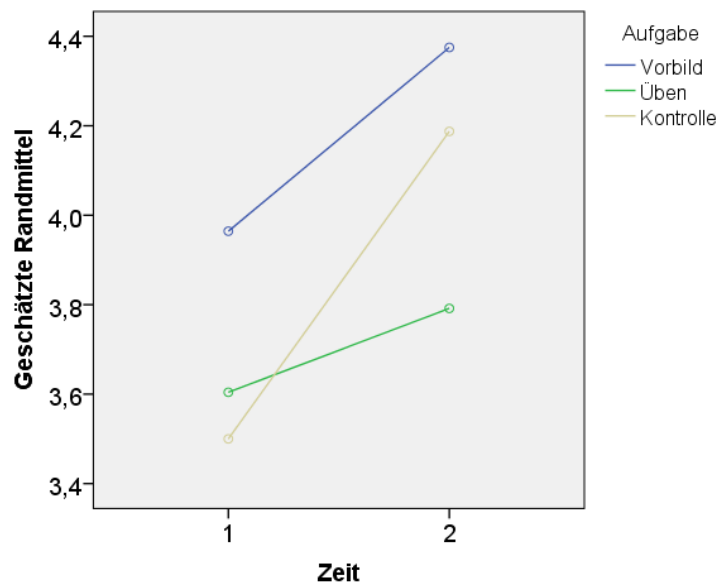


Abbildung 21. Veränderung der Führungswirksamkeit in Abhängigkeit der Aufgabe und des Messzeitpunkts.

Tabelle 20 Überprüfung der Veränderungen auf Gruppenebene

(I) Aufgabe	(J) Aufgabe	Mittelwert-differenz (I-J)	Standard-fehler	Sig. ^a	95 % Konfidenzintervall für Differenz ^a	
					Untergrenze	Obergrenze
1	2	.47	.28	.367	-.32	1.26
	3	.33	.41	1.000	-.81	1.46
2	1	-.47	.28	.367	-1.26	.32
	3	-.15	.42	1.000	-1.30	1.01
3	1	-.33	.41	1.000	-1.46	.81
	2	.15	.42	1.000	-1.01	1.30
(I) Zeit	(J) Zeit					
1	2	-.43 [*]	.12	.005	-.70	-.16
2	1	.43 [*]	.12	.005	.16	.7

Anmerkungen. Basierend auf geschätzten Randmitteln. *. die Mittelwertdifferenz ist auf der Stufe ,05 signifikant. ^a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Damit lässt sich die Frage nach der gezielten Beeinflussung der Führungswirksamkeitserwartung in dieser Untersuchung nicht beantworten. Die untersuchten Maßnahmen (*Methode der Beobachtung* und *Methode des Selbst-Ausprobierens*) wirkten sich nicht signifikant unterschiedlich auf die Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer aus.

Die Items zur subjektiven Einschätzung des Nutzens der Aufgaben zeigen allerdings, dass diese durch die Teilnehmer gleichermaßen hilfreich erlebt wurden. Mit einem Mittelwert von $M1 = 4.70$ [$SD = 0.29$] wird die Aufgabe *Vorbild (Beobachten)* eingeschätzt und auch die Aufgabe *Üben (Ausprobieren)* wird mit $M1 = 4.70$ [$SD = 0.84$] bewertet (sechsstufige Bewertungsskala).

Qualitative Angaben der Teilnehmer geben Einblick, womit sich die Teilnehmer bei den jeweiligen Aufgaben beschäftigt haben. Bei der Aufgabe *Vorbild* wurde mehrfach das Beobachten von sicherem Auftreten und Souveränität als hilfreich eingestuft. Damit verbunden sind auch Rückmeldungen, dass das Vorbild zu den eigenen Vorstellungen steht und konsequent handelt. Einsichten in den Umgang mit Stresssituationen, Möglichkeiten zur Konfliktlösung und dem Umgang mit Emotionen wurden positiv hervorgehoben. Des Weiteren war es mehrfach hilfreich für die Teilnehmer, Vorbilder zu beobachten, die ihre Mitarbeiter einschätzten, dabei Stärken herausarbeiteten, die Aufgaben und Verantwortlichkeiten entsprechend verteilten und delegierten. Weitere Nennungen beobachteter hilfreicher Verhaltensweisen sind unter anderem Gesprächstechniken, das Vermitteln von Sinn und Zuverlässigkeit. Ein Teilnehmer beschreibt, dass das Beobachten hilfreich war, um sich selbst das Beobachtete zuzutrauen und den Mut zur Umsetzung zu haben.

Bei der Aufgabe *Üben* wurde über Erfolgserlebnisse, wie beispielsweise Konflikte angesprochen zu haben, Teambesprechungen mitgestaltet und sich in Diskussionen eingebracht zu haben, berichtet. Doch auch Unsicherheiten im Umgang mit den neuen Verhaltensweisen werden genannt. Es wird berichtet, dass es für die Umsetzung notwendig war, Mut aufzubringen und selbstbewusst aufzutreten. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass mehr eigenes Zutrauen zukünftige Umsetzungen steigern würde.

Neben den Aufgaben *Vorbild* und *Üben* wurde der Einfluss von Feedback über die Einschätzung des Nutzens eines erlebten Selbst-Fremdbild-Abgleichs gemessen.

Dabei geben die Teilnehmer die größte Zustimmung dafür, dass sie Erkenntnisse aus der Entwicklungsberatung ziehen konnten, die ihnen weiterhelfen werden ($M1 = 5.18$ [$SD = 0.66$]). Manche Vermutungen hätten sich bestätigt ($M1 = 4.91$ [$SD = 0.81$]) und sie konnten Zusammenhänge herstellen, die hilfreich für ihre weitere Entwicklung sein werden ($M1 = 4.82$ [$SD = 0.66$]).

Führungswirksamkeitserwartung und Führungsleistung

Zur Beantwortung der Frage, welcher Zusammenhang zwischen der Führungswirksamkeitserwartung und der Führungsleistung besteht wurde eine Selbst- und eine Fremdeinschätzung der Führungsleistung im ersten Trainingsmodul herangezogen. Die Fremdeinschätzung erfolgte über geschulte Beobachter während dreier Übungen im ersten Trainingsmodul.

Wider der Erwartungen bestehen keine Zusammenhänge zwischen der Führungswirksamkeitserwartung und der Führungsleistung, weder in der selbsteingeschätzten Leistung noch in der Leistungseinschätzung durch Beobachter (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21 *Korrelationen der Führungswirksamkeit und Führungsleistung*

		FW selbst T1 ^a	FW selbst T2 ^a
Leistung selbst^b	Pearson-Korrelation	.22	.04
	Sig. (2-seitig)	.234	.871
	N	32	16
Leistung fremd^b	Pearson-Korrelation	-.13	-.06
	Sig. (2-seitig)	.463	.818
	N	32	16

Anmerkungen. **. Korrelation ist bei Niveau .01 signifikant (zweiseitig). *. Korrelation ist bei Niveau .05 signifikant (zweiseitig).

^a. FW selbst T1: Selbsteinschätzung Führungswirksamkeit Messzeitpunkt 1; FW selbst T2: Führungswirksamkeit Selbsteinschätzung Messzeitpunkt 2.

^b. Leistung selbst: Selbsteinschätzung der gezeigten Leistung; Leistung fremd: Fremdschätzung der gezeigten Leistung.

Jedoch korreliert die Veränderung der selbsteingeschätzten Führungswirksamkeitserwartung signifikant mit der selbsteingeschätzten Führungsleistung ($r = .66$, $\alpha = .01$). Je besser die Teilnehmer ihre eigene Führungsleistung während des ersten Trainingsmoduls einschätzten, desto größer war die Verbesserung der Führungswirksamkeit nach sechs Monaten (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22 *Korrelationen der Führungsleistung mit der Veränderung der Führungswirksamkeit*

		FW Differenz ^a
Leistung selbst^b	Pearson-Korrelation	.66*
	Sig. (2-seitig)	.010
	N	14
Leistung fremd^b	Pearson-Korrelation	.08
	Sig. (2-seitig)	.799
	N	14

Anmerkungen. **. Korrelation ist bei Niveau .01 signifikant (zweiseitig). *. Korrelation ist bei Niveau .05 signifikant (zweiseitig).

^a. FW Differenz: Differenzwert der selbsteingeschätzten Führungswirksamkeit (Veränderung von T1 zu T2)

^b. Leistung selbst: Selbsteinschätzung der gezeigten Leistung; Leistung fremd: Fremdschätzung der gezeigten Leistung.

Führungswirksamkeit und andere Konstrukte

Zur Beantwortung der Frage, welche Zusammenhänge zwischen Führungswirksamkeitserwartung und anderen psychologischen Konstrukten wie Optimismus, Selbstregulation und Selbstmanagement bestehen, wurde eine Selbsteinschätzung dieser Konstrukte vorgenommen. Darüber hinaus wurde die mit Selbstregulation in Verbindung stehende Handlungskompetenz der Teilnehmer durch die Erfassung der Aktivität und Zukunftsplanung bestimmt.

Tabelle 23 gibt die in dieser Untersuchung gefundenen signifikanten Zusammenhänge zwischen Führungswirksamkeitserwartung und anderen verwandten Konstrukten wieder.

Tabelle 23 *Korrelationen Führungswirksamkeit und andere Konstrukte*

		Coping	Selbst- wirksamkeit	Selbst- management	Selbstregulation Assessment
FW selbst T1^a	Pearson-Korrelation	.46**	.58**	.44**	.21
	Sig. (2-seitig)	.004	.000	.005	.460
	N	38	38	38	15
FW selbst T2^a	Pearson-Korrelation	.31	.27	.35	.57*
	Sig. (2-seitig)	.261	.337	.205	.017
	N	15	15	15	17

Anmerkungen. **. Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig). *. Korrelation ist bei Niveau .05 signifikant (zweiseitig). ^a. FW selbst T1: Selbsteinschätzung Führungswirksamkeit Messzeitpunkt 1; FW selbst T2: Selbsteinschätzung Führungswirksamkeit Messzeitpunkt 2.

So können in der vorliegenden Untersuchung signifikante Zusammenhänge zwischen der selbsteingeschätzten Führungswirksamkeitserwartung und Selbstregulation Assessment ($r = .57$, $\alpha = .017$) sowie mit den allgemeinen Selbstmanagementfähigkeiten ($r = .44$, $\alpha = .005$) und den beiden Unterskalen Coping ($r = .46$, $\alpha = .004$) und Selbstwirksamkeit ($r = .58$, $\alpha = .00$) bestätigt werden. Überraschenderweise können keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Führungswirksamkeitserwartung und Optimismus sowie den weiteren Skalen der allgemeinen Selbstmanagementfähigkeiten wie Hoffnung und Selbstverbalisation nachgewiesen werden.

Die mit Selbstregulation in Verbindung stehende Handlungskompetenz der Teilnehmer wurde durch die Erfassung der Aktivität und Zukunftsplanung bestimmt. Hierfür wurden die Teilnehmer zum einen nach konkreten Plänen, der Umsetzung von Entwicklungsschritten und dem Status der Zukunftsplanung befragt und zum anderen sollten sie ein Zukunftsszenario entwerfen. Die Aktivität und zielorientierte Zukunftsplanung zeigt sich bereits an der Frage nach konkreten Plänen, die die Teilnehmer nach dem ersten Trainingsmodul entwickelten. Ein Mittelwert von $M1 = 4.67$ [$SD = 1.00$] drückt eine starke Zustimmung zur konkreten Entwicklungsplanung aus. Es liegt keine signifikante Korrelation mit Führungswirksamkeitserwartung vor.

Die Frage nach den Merkmalen zur Umsetzung der Aufgaben zeigt, dass Rückmeldungen zum eigenen Verhalten, Wirken und Auftreten (12%), sowie Beobachten anderer (10%) und eine persönliche Beratung (10%) förderlich und die fehlende Gelegenheit zur Umsetzung oder zum Ausprobieren (19%) eher hinderlich waren. Bei der Zukunftsplanung liegt der Vorsatz, sich selbst Rückmeldung zum eigenen Verhalten, Wirken und Auftreten einzuholen (21%) klar an erster Stelle, gefolgt von dem Vorhaben noch aktiver Situationen aufzusuchen, in denen die Entwicklungsthemen ausprobiert werden können (16%).

In den ausführlich beschriebenen Zukunftsszenarien zeigt sich insgesamt eine positive Grundstimmung. 78% befinden sich in ihrer Zielstelle als Führungskraft und sind stolz auf das, was sie in der Vergangenheit geleistet haben. Genauso häufig werden die eigene Entwicklung und das Sammeln von Erfahrung positiv hervorgehoben. Auch der Begriff des selbstbewussteren Auftretens wird mehrfach genannt. Dennoch planen einige auch in ihrem Zukunftsszenario noch weiter Erfahrung sammeln zu wollen.

Zusammenfassung

Die Trainingsteilnehmer schätzen sich selbst nach 6-monatiger Teilnahme am untersuchten Führungskräfteentwicklungsprogramm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeit ein als vorher. Dies kann als Hinweis genutzt werden, dass die untersuchte Maßnahme der Führungskräfteentwicklung nachweisbare Wirkung bei den Teilnehmern zeigt und zu Einstellungsänderungen im Sinne der Führungswirksamkeit führt, das heißt, sie steigert die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das untersuchte Programm zur Führungskräfteentwicklung zu einem großen Bestandteil Erfolgserlebnisse, Modelllernen und persönliche Gespräche ermöglicht, die signifikant die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer verbessern. Der zeitliche Effekt der Verbesserung der Führungswirksamkeitserwartung ist groß und kann als bedeutsam interpretiert werden. Allerdings gibt es kaum Zusammenhänge zwischen der selbsteingeschätzten Führungswirksamkeit und der Einschätzung durch den Vorgesetzten. Die Vorgesetzten schätzen zu beiden Messzeitpunkten die Teilnehmer besser ein, als diese sich selbst einschätzen. Die Durchführung einer bestimmten Aufgabe hatte eben-

falls keinen nachweisbaren Effekt auf die Führungswirksamkeitserwartung. Es zeigen sich deutliche Hinweise, dass die untersuchten Methoden *Vorbild* und *Üben* als hilfreich durch die Teilnehmer eingestuft werden, doch sie wirkten sich nicht signifikant unterschiedlich auf die Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer aus. Bei der Aufgabe *Vorbild* wurde mehrfach das Beobachten von sicherem Auftreten und Souveränität als hilfreich eingestuft. Einsichten in den Umgang mit Stresssituationen, Möglichkeiten zur Konfliktlösung und dem Umgang mit Emotionen wurden positiv hervorgehoben. Des Weiteren war es mehrfach hilfreich für die Teilnehmer, Vorbilder zu beobachten, die ihre Mitarbeiter einschätzten, dabei Stärken herausarbeiteten, die Aufgaben und Verantwortlichkeiten entsprechend verteilten und delegierten. Ein Teilnehmer beschreibt, dass das Beobachten hilfreich war, um sich selbst das Beobachtete zuzutrauen und den Mut zur Umsetzung zu haben. Es wird berichtet, dass es für die Umsetzung notwendig war, Mut aufzubringen und selbstbewusst aufzutreten. Es zeigten sich auch einige Zusammenhänge zwischen Führungswirksamkeitserwartung und anderen Konstrukten. Die Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung hängt beispielsweise eng mit der selbst eingeschätzten Führungsleistung zusammen. Je besser die Teilnehmer ihre eigene Führungsleistung während des ersten Trainingsmoduls einschätzten, desto größer war die Verbesserung der Führungswirksamkeit nach sechs Monaten. Führungswirksamkeitserwartung korreliert auch mit Selbstregulation Assessment sowie mit den allgemeinen Selbstmanagementfähigkeiten und den beiden Unterskalen Coping und Selbstwirksamkeit. Hilfreich für die mit Selbstregulation in Verbindung stehende Handlungskompetenz der Teilnehmer waren Rückmeldungen zum eigenen Verhalten, Wirken und Auftreten sowie Beobachten anderer und eine persönliche Beratung. Die Antworten zu konkreten Plänen, der Umsetzung von Entwicklungsschritten und dem Status der Zukunftsplanung weisen klar auf die Lernprozesse zur Förderung der Selbstwirksamkeit hin. Die Rückmeldungen aus den Zukunftsszenarien unterstreichen eine ausgeprägte Motivation zur Entwicklung und eine große Zielklarheit.

3.3.3 Diskussion Studie 3

Ziel der dritten Studie war es, das Konstrukt Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Kontext der Führung mit seinen weiteren Facetten zu analysieren, um im Detail Aufschluss über die Wirkungsweise zur Steigerung der Führungswirksamkeitserwartung zu geben und damit einhergehende Merkmale aufzudecken. Dafür wurden die Wirksamkeit unterschiedlicher Methoden zur Beeinflussung der Führungswirksamkeitserwartung wie Beobachten, Ausprobieren und Feedback untersucht sowie die Zusammenhänge von Selbst- und Führungswirksamkeitserwartung mit Führungsleistung, Selbstregulation, Selbstmanagement, Optimismus und Zielorientierung betrachtet. Zur Beantwortung der Fragestellungen rund um die Wirksamkeit der Einflussnahme wurde zum einen eine zweimalige Selbst- und Fremdeinschätzung der Führungswirksamkeitserwartung vorgenommen. Die erste Messung erfolgte wenige Wochen vor Beginn des ersten Trainingsmoduls des Führungskräfteentwicklungsprogramms und sechs Monate später im Laufe des Programms. Die Fremdeinschätzung erfolgte durch den jeweiligen Vorgesetzten des Teilnehmers. Zum anderen wurden zur gezielten Untersuchung verschiedener Methoden der Einflussnahme die Teilnehmer in drei Gruppen mit unterschiedlicher Aufgabenstellung (Üben, Beobachten, Kontrolle) eingeteilt. Die Zusammenhänge zwischen Führungswirksamkeitserwartung und anderen Konstrukten wurden größtenteils durch Selbstausschüttungsmaße durch die Teilnehmer gewonnen. Die Führungsleistung hingegen wurde zusätzlich durch eine Fremdeinschätzung durch geschulte Beobachter während dreier prototypischer Führungsübungen im ersten Trainingsmodul gemessen.

Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Die Trainingsteilnehmer schätzen sich selbst nach 6-monatiger Teilnahme am untersuchten Führungskräfteentwicklungsprogramm signifikant besser in ihrer Führungswirksamkeit ein als vorher. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die untersuchte Maßnahme der Führungskräfteentwicklung nachweisbare Wirkung bei den Teilnehmern zeigt. Sie führt zu Einstellungsänderungen im Sinne einer Steigerung der Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer. Der zeitliche Effekt der Verbesserung der Führungswirksamkeitserwartung ist groß und kann als bedeutsam interpretiert werden. Allerdings gibt es kaum Zusammenhänge zwischen der

selbsteingeschätzten Führungswirksamkeit und der Einschätzung durch den Vorgesetzten. Die Vorgesetzten schätzen zu beiden Messzeitpunkten die Teilnehmer besser ein, als diese sich selbst einschätzen. Die Durchführung einer bestimmten Aufgabe hatte ebenfalls keinen nachweisbaren Effekt auf die Führungswirksamkeitserwartung. Beide untersuchten Methoden *Üben* und *Beobachten* wurden durch die Teilnehmer als hilfreich bewertet, doch sie wirkten sich nicht signifikant unterschiedlich auf die Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer aus. Auch gegenüber der Kontrollgruppe ohne Aufgabe gab es keine signifikanten Unterschiede. Es konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer mit der selbsteingeschätzten Führungsleistung gefunden werden. Je besser die Teilnehmer ihre eigene Führungsleistung während des ersten Trainingsmoduls einschätzten, desto größer war die Verbesserung der Führungswirksamkeit nach 6 Monaten. Des Weiteren korreliert Führungswirksamkeitserwartung mit Selbstregulation Assessment sowie mit den allgemeinen Selbstmanagementfähigkeiten und den beiden Unterskalen Coping und Selbstwirksamkeit. Es konnten auch Hinweise darauf gefunden werden, dass Rückmeldungen zum eigenen Verhalten, Wirken und Auftreten sowie das Beobachten anderer und eine persönliche Beratung hilfreich für die Handlungskompetenz der Teilnehmer waren.

Bewertung und theoretische Verknüpfung der Befunde

Das untersuchte Führungskräfteentwicklungsprogramm konnte nachweislich eine Veränderung bei den Teilnehmern hinterlassen. Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug zur theoretischen Forschungslage gesetzt und deren tatsächliche Bedeutung für Theorie und Praxis diskutiert. In Studie 2 wurden bereits ausführlich die theoretischen Hintergründe zur Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung diskutiert. An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass auch für Studie 3 angenommen wird, dass die Selbstwirksamkeitserwartung als Vermittler zwischen Kompetenz und Performanz angesehen wird. Denn aus der Motivationspsychologie ist bekannt, dass die Ausführung einer Handlung nicht allein durch die Fähigkeiten einer Person bestimmt wird, sondern, dass es für deren Umsetzung

eine entscheidende Rolle spielt, inwiefern eine Person subjektiv davon überzeugt ist, diese Handlung auch erfolgreich ausführen zu können (Bandura, 1977).

Methoden zur Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung

Nach Bandura (Bandura, 1977, 1986, 1997) verläuft der Erwerb und auch die Veränderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über vier mögliche Lernprozesse: eigene Erfahrungen (direkt), stellvertretende Erfahrungen (indirekt), soziale, sprachliche Überzeugungen (symbolische Erfahrung), physiologische und emotionale Zustände. Den stärksten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben eigene Erfahrungen. Den Ausführungen von Bandura (1977) folgend, kann in dieser Untersuchung angenommen werden, dass durch die Sammlung von Erfahrungen und das Ausprobieren im geschützten Raum die Führungswirksamkeitserwartung gesteigert wurde. Erleben Teilnehmer Erfolge und führen sie diese auf die eigene Leistung zurück erhöht sich die Selbstwirksamkeit. Erleben sie andere erfolgreiche Teilnehmer, die ihnen ähnlich sind, dann steigert dies ebenfalls die Selbstwirksamkeit (Modelllernen nach Bandura, 1977). Unterstützt wird das Modellernen durch eine Teilnehmerfeststellung, dass das Beobachten hilfreich war, um sich selbst das Beobachtete zuzutrauen und den Mut zur Umsetzung zu erhalten. Ebenso wird über Erfolgserlebnisse berichtet, die durch die Umsetzung eigener Vorhaben, wie beispielsweise Konflikte angesprochen zu haben, Teambesprechungen mitgestaltet und sich in Diskussionen eingebracht zu haben, gelungen sind.

Die gezielte Manipulation durch Einteilung der Teilnehmer in drei Gruppen hatte jedoch keinen zusätzlichen Effekt. Es gab keine signifikanten Unterschiede zwischen der Gruppe mit der Aufgabenstellung, ein Vorbild zu beobachten und der Gruppe, Entwicklungsaufgaben selbst auszuprobieren. Ebenfalls gab es keinen Unterschied zur Kontrollgruppe, die außer der Teilnahme am Programm keine weitere Aufgabe erhielt. Das Programm hatte in den ersten sechs Monaten gleichermaßen auf die Teilnehmer gewirkt und war ausreichend, um eine Verbesserung der Führungswirksamkeitserwartung zu bewirken. Das heißt, die Teilnehmer mussten nicht dazu angehalten werden, andere zu beobachten oder es selbst auszuprobieren, da sie es von sich aus bereits nach dem Erleben der Übungen im ersten Trainingsmodul und dem anschließenden persönlichen Entwicklungsgespräch getan haben. Da-

raus lässt sich schlussfolgern, dass das untersuchte Programm zur Führungskräfteentwicklung zu einem großen Bestandteil Erfolgserlebnisse, Modelllernen und persönliche Gespräche ermöglicht, deren Fortführung in Gang setzt und somit signifikant die Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer beeinflusst.

Zusammenhänge zwischen Führungswirksamkeitserwartung und anderen Konstrukten

In engem Zusammenhang mit den bisherigen Befunden steht auch das Ergebnis, dass die Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung mit der selbsteingeschätzten Führungsleistung korreliert. Je besser die Teilnehmer ihre eigene Führungsleistung während des ersten Trainingsmoduls einschätzten, desto größer war die Verbesserung der Führungswirksamkeit nach sechs Monaten. Erlebten die Teilnehmer im ersten Trainingsmodul bereits subjektiv Erfolge, so wirkte sich dies auf ihre Führungswirksamkeitserwartung positiv aus. Zu erwarten waren auch die gefundenen Zusammenhänge zwischen Führungswirksamkeitserwartung und nahestehenden Konstrukten, wie sie in Abschnitt 1.6.1 beschrieben sind. In der Untersuchung korrelierte Führungswirksamkeitserwartung signifikant mit Selbstregulation Assessment. Selbstregulation unterstützt dabei selbstkongruente Ziele zu entwickeln und selbstbestimmt, das heißt, in Übereinstimmung mit den eigenen Bedürfnissen und Überzeugungen zu handeln und diese Ziele umzusetzen (Baumann & Kuhl, 2005). Der in der Untersuchung verwendete Fragebogen unterscheidet dabei nach Sellin et al. (2003) zwischen dem Abwägen (Selbstregulation Assessment) und dem auf ein Ziel hinbewegen (Selbstregulation Locomotion). Zur Selbstregulationsdimension des Abwägens zählt die Fokussierung auf den Unterschied zwischen dem tatsächlichen und einem gewünschten Zielzustand und dessen Bewertung in Hinblick auf bereits erfolgreich Erreichtem. Diese Selbstregulationsdimension beeinflusst die weitere Informationssuche und Bereitschaft zur Bereitstellung von Ressourcen (Sellin et al., 2003). Dies scheint eine wichtige Voraussetzung zu sein, um die Situation, in der sich die Teilnehmer befinden, erfolgreich zu meistern. Die Teilnehmer mit hoher Ausprägung dieser Selbstregulationsdimension gleichen ihren aktuellen Entwicklungsstand bezüglich Führungskompetenz mit dem gewünschten Zielzustand der erfolgreichen Führungskraft ab, bewerten bisherige Entwicklungsschritte und identifizieren Möglichkeiten zur Informationsgewinnung, um ihrem ge-

wünschten Zielzustand näher zu kommen. Die signifikant positive Korrelation zeigt, dass die Führungswirksamkeitserwartung eng mit dem analytischen Abgleich der eigenen Entwicklung zusammenhängt. Je stärker die Führungswirksamkeitserwartung ausgeprägt ist, desto intensiver beschäftigt sich ein Teilnehmer mit Möglichkeiten zur Verringerung der Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen und dem Zielzustand. Je geringer die Führungswirksamkeitserwartung ausgeprägt ist, desto weniger beschäftigt sich ein Teilnehmer, wie er sein Ziel der Führungskraft erreichen könnte. Hier zeigt sich die von Bandura (1997) postulierte Vermittlerfunktion der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen Kompetenz und Performanz. Er sieht in der Selbstwirksamkeit den Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation. Ist eine Person subjektiv nicht davon überzeugt, dass sie als Führungskraft wirksam werden könnte, beschäftigt sie sich auch weniger damit, wie sie trotz negativer Überzeugung das Ziel erreichen könnte. Die innere Überzeugung mobilisiert oder hemmt dann die Selbstregulationsmechanismen, die notwendig sind, um ein Ziel zu erreichen. Auch Jerusalem (2005) bestätigt, dass Selbstwirksamkeit für die Erreichung von Zielen die Selbstregulation hinsichtlich Motivation und Verhalten fördert. Dieser Zusammenhang konnte in der vorliegenden Untersuchung bestätigt werden.

Doch auch die allgemeinen Selbstmanagementfähigkeiten und die beiden Unterskalen Coping und Selbstwirksamkeit korrelierten in der Untersuchung signifikant mit Führungswirksamkeitserwartung. Wie in Abschnitt 1.6.1 beschrieben, zählen zu den Selbstmanagementfähigkeiten zahlreiche psychologische Konstrukte, die sich alle mit der Thematik beschäftigen, wie eine Person eine Zielvorstellung entwickelt und das Verhalten bis zur vollständigen Umsetzung des Gewünschten danach ausrichtet. Im weiteren Sinne umfasst Selbstmanagement Themen von der Selbstkenntnis, Selbstreflexion und Zielformulierung bis hin zur Planung, Organisation und dem Zeitmanagement (Bischof, Bischof & Müller, 2014). Selbstmanagementfähigkeiten sind damit breiter gefasst und beinhalten auch die Fähigkeiten und Prozesse aus der Selbstregulation. Mit der Unterskala Coping wird die eigene Aktivität erfasst, die notwendig ist, um eine Situation zu bewältigen oder, wenn nicht veränderbar, sie gelassen hinzunehmen (Antonovsky, 1979, zitiert aus dem Fragebogenmanual nach Jack, 2007). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass Personen, die aktive Bewältigungsstrategien anwenden oder auch nicht veränderbare Situationen mit geringer innerer Aufregung akzeptieren können, eine größere sub-

jektive Überzeugung aufweisen auch Führungssituationen erfolgreich meistern zu können. Im Gegenzug bedingt eine geringere Ausprägung von Bewältigungs- und Akzeptanzstrategien auch eine geringere subjektive Überzeugung in Führungssituationen wirksam zu sein. Dies scheint einer realistischen Einschätzung zu entsprechen, das heißt, wenn eine Person keine entsprechenden Bewältigungsstrategien besitzt, kann sie auch weniger erfolgreich Führungssituationen meistern.

Methodische Einschränkungen

Die Einschätzung der Führungswirksamkeit basiert allein auf einem kognitiven Selbsteinschätzungsprozess. Wie in Abschnitt 1.9.6 und in der Diskussion der Studie 2 ausführlich beschrieben, können Selbstauskunftsverfahren Einfluss auf die Antworten der Teilnehmer nehmen und Ergebnisverzerrungen mit sich bringen. Bei Selbstauskunftsverfahren werden die Untersuchungsteilnehmer nicht beobachtet oder getestet, sondern persönlich befragt. So kann ein Untersuchungsteilnehmer bewusst oder unbewusst eine Veränderung der Tatsachen vornehmen und dadurch Einfluss auf das Ergebnis nehmen. Diese Ergebnisverzerrungen werden unter anderem durch Effekte der Selbstdarstellung (Mummendey, 1990) und einer speziellen Variante davon, der Sozialen Erwünschtheit (Edwards, 1957), ausgelöst. Effekte der Selbstdarstellung können auftreten, wenn das Ausfüllen von Tests oder Fragebögen aus Sicht des Untersuchungsteilnehmers als Kommunikation erlebt wird (Bortz & Döring, 2006). „Testpersonen wissen, dass sie anderen Menschen durch den Test etwas über sich mitteilen und machen sich Gedanken darüber, ... was sie mitteilen wollen und was nicht, bei wem die Informationen ankommen, wie der Empfänger auf sie reagieren könnte und was mit ihnen geschieht.“ (Bortz & Döring, 2006, S. 232). Auf diese Weise entsteht eine Form der Informationskontrolle, welche die wahren Messwerte verfälscht. Selbstdarstellungen können Selbsttäuschung oder Fremdtäuschung darstellen. Bei der Selbsttäuschung ist dem Probanden nicht bewusst, dass er sich anders darstellt, als er in Wirklichkeit ist. Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, dass jeder Mensch bestimmte Vorstellungen von sich selbst hat und gewisse Erwartungen an sich selbst stellt. Dies bildet das Selbstbild oder Selbstkonzept (Hilgard, 1949) eines jeden Menschen, welches möglichst konsistent und widerspruchsfrei sein soll. Vor allem Festinger (1957) lieferte mit der Disso-

nanztheorie eine wissenschaftliche Basis hierzu. Er beschreibt den Menschen mit dem natürlichen Wunsch nach einem widerspruchsfreien Selbstbild, das mit dem Denken, Handeln und allen getroffenen Entscheidungen übereinstimmen soll. Eigene Erlebens- und Verhaltensweisen, die widersprüchlich oder unzureichend zu den eigenen Wunschvorstellungen sind, werden als unangenehm empfunden. Befragungen können demnach als eine Selbstkonfrontation erlebt werden. Die Teilnehmer fühlen sich gezwungen über die angesprochenen Themen nachzudenken und „sehen in ihren Antworten ein Spiegel ihrer Verfassung“ (Bortz & Döring, 2006, S. 232). Deshalb versuchen sie bewusst oder unbewusst die Antworten in einem Fragebogen oder Test mit dem Selbstkonzept in Einklang zu bringen. Bei der Selbsttäuschung ist der Person nicht bewusst, dass sie sich anders darstellt, als sie in Wirklichkeit ist. Getestete Personen können sich aber auch absichtlich verstellen, wenn sie sich von den veränderten Antworten einen Vorteil versprechen. Dabei können sie gezielt versuchen hohe oder niedrige Testwerte zu erreichen, um sich besonders gut oder besonders schlecht darzustellen. Ein Auslöser für Täuschungen kann auch das Motiv der *Sozialen Erwünschtheit* sein. Soziale Erwünschtheit tritt auf, wenn sich Testpersonen aus Furcht vor sozialer Verurteilung an Normen und Erwartungen ausrichten (vgl. Edwards, 1957). Sie zeigen dann eine Tendenz zum sozial erwünschten Antworten und verändern damit ihren wahren Messwerte in einer Richtung, von der sie vermuten, dass das Gegenüber oder die Gesellschaft es erwartet. Eine Informationskontrolle durch Selbstdarstellung, um eventuell eine Meinung zu vermitteln, einen Sachverhalt zu vertreten oder ein gewünschtes Ergebnis zu übermitteln, ist schwierig in den Griff zu bekommen. Generalisierend lässt sich sagen, dass Selbstbeurteilungen eher selbstwertschützend ausfallen und damit ein *Self-Serving-Bias* vorliegt (vgl. hierzu Dauenheimer et al., 2002). In der vorliegenden Untersuchung kann demnach beispielsweise das Ziel Führungskraft zu werden ein Aspekt des *Selbst* darstellen. Die Frage nach der eigenen Führungswirksamkeitserwartung erhöht die Selbstaufmerksamkeit einer Person. Dies bewirkt, dass Aspekte des „Selbst“ aktualisiert werden und Diskrepanzen zwischen Zielzustand (Standard der Person) und tatsächlichem Zustand verringert werden (Carver & Scheier, 1981). Die Teilnehmer befinden sich allerdings noch ganz zu Beginn ihrer Karriereentwicklung und haben durchaus noch die Möglichkeit den Weg in Richtung Spezialistentum (Manager ohne Mitarbeiterverantwortung) einzuschlagen. Grund-

sätzlich wird von den Teilnehmern dieser Trainingsgruppen zwar erwartet, dass sie in naher Zukunft Führungspositionen übernehmen aber ein anderer Weg ist nicht ausgeschlossen. Eigene Erwartungen an die eigenen Führungskompetenzen hingegen spielen in der Selbstbewertung und der Einschätzung der Führungswirksamkeit sicher eine Rolle und können Verzerrungen begünstigen.

Zur Absicherung der Selbsteinschätzung wurde in dieser Untersuchung zusätzlich eine Fremdeinschätzung durch die Vorgesetzten der Teilnehmer durchgeführt. Es zeigte sich, dass die Vorgesetzten zu beiden Messzeitpunkten die Teilnehmer besser einschätzen, als diese sich selbst. Da stellt sich nun die Frage, welche Effekte an dieser Stelle wirksam waren. In der Untersuchungsplanung wurde angenommen, dass die Einschätzung durch erfahrene Führungskräfte objektiver als die Selbsteinschätzung von Teilnehmern mit wenig Führungserfahrung sei. Folgt man nun dieser Annahme, dann haben sich die Teilnehmer in ihrer Führungswirksamkeit unterschätzt. Andererseits sind die Führungskräfte meist ebenfalls nicht unbeteiligt an der Entwicklung und den Entscheidungen ihrer Mitarbeiter. Schließlich haben sie im besten Fall den eingeschlagenen Weg ihrer Mitarbeiter unterstützt. Eine weitaus positivere Beurteilung ihrer Mitarbeiter hinsichtlich deren Führungswirksamkeit kann auch auf eine gewünschte Konsistenz zu ihren bisherigen Einschätzungen und damit auf eine Rechtfertigung ihrer Förderung hindeuten, die sich dann in einer Überschätzung ihrer Mitarbeiter zeigt.

Neben der Befragungsform müssen weitere methodische Einschränkungen in Betracht gezogen werden. Um Aussagen über die Wirksamkeit einer Maßnahme treffen zu können, müssen die Veränderungen der Untersuchungspersonen eindeutig auf die Maßnahme rückführbar sein. Es muss ausgeschlossen werden, dass die Veränderungen durch andere Einflüsse zustande kamen oder bereits vor der Maßnahme in derselben Ausprägung vorlagen. Andere Einflüsse könnten beispielsweise ein zwischenzeitliches Geschehen, wie eine Lohnerhöhung, ein Mitarbeiterfest, andere Trainingsmaßnahmen oder dergleichen sein, die unabhängig von der untersuchten Maßnahme wirksam werden. Aber auch Reifungsprozesse der Untersuchungsteilnehmer, wie eine maßnahmenunabhängige Weiterentwicklung durch eine Gewöhnung an ihre Aufgaben, können Einfluss nehmen. Für eine Kausalinterpretation wurde in dieser Studie ein Untersuchungsdesign gewählt, dass eine Messung

der Trainingseffekte vor und im Laufe des Trainings beinhaltet. Durch das Fehlen einer Kontrollgruppe können maßnahmenspezifische und maßnahmenunspezifische Wirkungen, wie externe zeitliche Einflüsse oder Reifungsprozesse, nicht getrennt werden und eine Kausalinterpretation ist nicht vorbehaltlos möglich. Zusätzlich können zweimalige Messungen (Prätest und Posttest) zu Testübung und Testeffekten, wie Sensibilisierung für die Thematik und Meinungsänderungen durch Auseinandersetzung mit dieser, führen. Zur Erhöhung der internen Validität wäre der Vergleich mit einer Kontrollgruppe hilfreich und zur Vermeidung von Einflüssen zweimaliger Messungen, wäre der Solomon-Viergruppenplan (vgl. Bortz & Döring, 2006) das Design der Wahl. Allerdings kann das genutzte Design als ausreichend für die Zielsetzung der Untersuchung und zur Beantwortung der Fragestellungen angesehen werden. In dieser Studie ging es um die Details der Wirkungsweise der Führungswirksamkeitserwartung sowie um das Zusammenspiel mit weiteren verwandten Konstrukten und dafür konnten wertvolle Hinweise gewonnen werden.

Gesamtinterpretation

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass es lohnenswert ist, Führungswirksamkeitserwartung nicht einzeln, sondern in seinem Zusammenspiel mit weiteren nahe verwandten Konstrukten, wie den Selbstmanagementfähigkeiten und vor allem der Selbstregulation zu betrachten. Hier wird ersichtlich wie eng die jeweiligen Konstrukte miteinander interagieren und einander bedingen. Führungswirksamkeitserwartung kann nicht als ein isoliertes Phänomen, sondern als Teil eines sich wechselseitig beeinflussenden Zusammenspiels verschiedener Phänomene gesehen werden. Die Ergebnisse haben einen Teil dieses Zusammenspiels sichtbar gemacht. Führungswirksamkeitserwartung ergibt sich aus Überzeugungen, die ihrerseits Ziele, Strategien und Vorhaben prägen. Diese beeinflussen dann wiederum das Handeln, welches eigene Erfahrungen und Erlebnisse bestimmt. Letztlich ist genau diese Bewertung und Einordnung der Erlebnisse wieder abhängig von eigenen Überzeugungen. Gezeigt hat sich dies in der Untersuchung unter anderem daran, dass Teilnehmer, die eigene Erfahrungen subjektiv als Erfolge einordneten, sich stärker mit dem Abgleich zwischen dem tatsächlichen und dem gewünschten Zielzustand beschäftigten und sich für zukünftige Führungssituationen bereits eine größere Wirk-

samkeit zutrauen. Welche genauen Umstände in den ersten sechs Monaten des Führungskräfteentwicklungsprogramms zu einer signifikanten Verbesserung der Führungswirksamkeitserwartung beigetragen haben, lässt sich jedoch nicht mit absoluter Gewissheit aufzeigen. Das erste Trainingsmodul hat Erfahrungslernen und Modelllernen ermöglicht sowie Erfolge und Misserfolge sichtbar gemacht. Im darauffolgenden ersten Entwicklungsgespräch erhielt jeder Teilnehmer von geschulten Führungskräfte Trainern, die meist auch erfahrene Führungskräfte waren, eine objektive Rückmeldung zur Führungsleistung im ersten Trainingsmodul. Stärken und Entwicklungsfelder wurden gemeinsam identifiziert, Entwicklungsziele vereinbart und die nächsten Entwicklungsschritte geplant. Welche Erlebnisse aber im Speziellen zu einer Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung geführt haben, lässt sich nur im Einzelfall betrachten und nicht statistisch absichern.

Ausblick

Um noch genaueren Aufschluss über die Vorgänge und Wechselwirkungen bezüglich Führungswirksamkeitserwartung innerhalb einer Person zu erhalten, wäre eine Einzelfallanalyse hilfreich. Hier könnten die tatsächlichen Auslöser für eine Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung identifiziert werden und noch genauer die kausalen Verkettungen in den Denkstrukturen aufgedeckt werden, die schließlich zu einem bestimmten Verhalten führen.

4 GESAMTINTERPRETATION – ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG

Diese Arbeit nimmt sich der Thematik Führungskräfteentwicklung ganzheitlich an. Alle Fragestellungen und Untersuchungen verfolgten das Ziel dem effektiven Führungskräfteentwicklungsprogramm auf die Spur zu kommen. So beschäftigte sich die Arbeit mit der Gestaltung und Wirksamkeit von modularen Programmen der Führungskräfteentwicklung und fokussierte dabei den Schwerpunkt der Veränderbarkeit von Führungswirksamkeitserwartung. Zur Aufdeckung der Gestaltung diente der Blick in die Literatur und in die Praxis. Dabei wurde untersucht, wie Maßnahmen und Programme der Führungskräfteentwicklung in der Praxis von Großunternehmen gestaltet sind, welche Gemeinsamkeiten es gibt und wie ein prototypisches Programm der Führungskräfteentwicklung aussieht. Ebenso wurde untersucht, ob solche Maßnahmen tatsächlich eine nachweisbare Wirkung bei den Teilnehmern hinterlassen und zu Verhaltens- und Einstellungsänderungen führen. Zur Prüfung der Effektivität wurden zwei erfolgsversprechende Prädiktoren herangezogen, das praktische Handlungswissen und die Führungswirksamkeitserwartung. Genauer unter die Lupe genommen wurde daraufhin die Art und Weise der Gestaltung von Maßnahmen, die eine Veränderung bei den Teilnehmern fördern – zunächst allgemein und dann speziell zur Steigerung der Führungswirksamkeit. In diesem Zusammenhang wurde das Konstrukt der Führungswirksamkeitserwartung noch intensiver in den Fokus genommen und das Zusammenspiel mit weiteren Konstrukten untersucht. Das forschungsleitende Interesse dieser Arbeit war die Identifikation und Beschreibung wesentlicher Bestandteile der Führungskräfteentwicklung, die eine große Wirksamkeit und Strahlkraft für die Entwicklung von Führungskräften haben. Die vorliegenden Ergebnisse werden in diesem Abschnitt miteinander verknüpft und die Gestaltung der Maßnahmen in Bezug auf deren Effektivität dargestellt. So wird beschrieben, wie Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung gestaltet sein sollen, um bei den Teilnehmern eine positive Veränderung in Richtung einer kompetenten Führungskraft zu bewirken.

4.1 Wesentliche Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die Führungskräfteentwicklung einen bedeutungsvollen Platz innerhalb der Unternehmen einnimmt und umfangreiche und zeitintensive Programme regelmäßig angeboten werden. Es wird deutlich, dass eine ganze Bandbreite an Maßnahmen, Methoden und Trainingselemente, wie sie auch in der Literatur beschrieben sind, in der Praxis angewandt werden. Die zentralen Ziele der Führungskräfteentwicklung sind die Vorbereitung der Teilnehmer auf ihre jeweilige Arbeitswirklichkeit, die Sicherung des Führungsnachwuchses auf allen Ebenen, die Sicherstellung der Führungsqualität entsprechend des jeweiligen Kompetenzmodells, der Unternehmensstrategie, der Führungskultur und der Unternehmenswerte. Um dies zu erreichen, wird der Fokus auf eine systematische Förderung der persönlichen Entwicklung sowie den Aufbau und die Weiterentwicklung von Potenzialen gelegt. Zu den Trainingskonzepten gehören die Selbstreflexion, die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, die Persönlichkeitsentwicklung, Lernen durch Erfahrung, Modelllernen, Erleben von Erfolg zur Steigerung der Selbstwirksamkeit und praktisches Üben zur Steigerung der praktischen Intelligenz.

4.1.1 Die Wirkung von Selbstreflexion und Feedback

Inhalte, die in Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung wiederkehrend auftauchen (Studie 1), sind die Themen Selbstführung, persönliche Zielklarheit, Gesundheit, Stressmanagement, Erfahrungssammlung und das Rollenbewusstsein als Führungskraft. Als Erfolgsfaktoren werden die Förderung von Selbstverantwortung, Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit der eigenen Person genannt. Dabei fallen häufig Begriffe, die sich dem Humanismus zuordnen lassen: Selbstbestimmung, Eigenverantwortung, Persönlichkeitsentwicklung, Individualität, Selbstreflexion. Der Humanismus und die humanistische Psychologie unterstreichen die Wichtigkeit der Persönlichkeitsentfaltung für die Entwicklung des Menschen. Maslow (1968) beschreibt in seiner Theorie das Streben nach der Fähigkeit, das eigene Selbst zu akzeptieren als Wachstumskraft für den Menschen. Für den pädagogischen Bildungsprozess bedeutet dies eine Unterstützung des Individuums in seinem Bemühen um Selbstverwirklichung. Diese Persönlichkeitsentfaltung gelingt am besten in einer Atmosphäre, die von Wertschätzung und Respekt des Gegenübers ge-

prägt ist. In dieser Atmosphäre werden den Gefühlen, Wahrnehmungen, Überzeugungen, Motiven und Interesse des Individuums Rechnung getragen. Nach Rogers (1969) besitzt jeder Mensch eine angeborene Tendenz, seine Person, seine Kenntnisse und Fähigkeiten selbstständig, frei und eigenverantwortlich in Richtung auf Wachstum und Selbstverwirklichung zu entwickeln. Wichtig für den Entwicklungsprozess ist nach Combs et. al. (1974) die Personalisierung von Informationen. Personalisierte Informationen sind für eine Person persönlich bedeutsam, je mehr sie das Selbst der Person betreffen. Entscheidend ist an dieser Stelle auch die individuelle Sicht des Individuums, das heißt welche Bedeutung Sachverhalte für ein Individuum haben. Lernen und Entwicklung ist nach Rogers (1969) am wirksamsten, wenn es in einer Atmosphäre ohne Bedrohung erfolgt, für das Individuum subjektiv bedeutsam ist und von ihm selbst initiiert wird. Schlussfolgernd daraus setzen die befragten Unternehmen mit ihren Schwerpunkten Selbstreflexion, Auseinandersetzung mit der eigenen Person und Persönlichkeitsentwicklung genau an der entscheidenden Stelle für Entwicklung an.

In Maßnahmen der Personal- und Führungskräfteentwicklung geht es darum etwas Neues zu lernen, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern, sich selbst mit seinen Fähigkeiten zu erleben und zu verbessern. Unternehmensvertreter betonen in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit von emotionalem Lernen (Studie 1). In diesen Lernprozessen führt jede Person unwillkürlich wiederholt kognitive Selbsteinschätzungen durch, in denen tatsächliche Ist-Zustände mit denen von der Person gewünschten Soll-Zustände verglichen werden (Heckhausen, 1963; Kuhl, 1987). Fällt die kognitive Selbsteinschätzung negativ aus, wird die Person nach den Ursachen suchen. Diese Ursachenzuschreibung (Attribution) führt zu einer emotionalen Bewertung der Situation. Wird eigene schlechte Leistung auf fehlende eigene Fähigkeiten, die nicht leicht veränderbar sind, zurückgeführt, werden negative Emotionen ausgelöst (Heckhausen, 1972). Abhängig vom Ort der Ursachenzuschreibung (innerhalb oder außerhalb der Person) und von der eingeschätzten Veränderbarkeit wirken sich so Erfolge und Misserfolge unterschiedlich auf die Selbstbewertung aus. Boekaerts (1992) beschreibt in ihrem Modell des affektiv gesteuerten Lernprozesses den Zusammenhang zwischen Emotionen und Kognitionen. Sie vereint in ihrem Modell das Wissen der Kognitions- und Emotionspsychologie, der Selbstwirksamkeit und der Handlungs- und Lageorientierung. So postuliert sie, dass Situationen und Ereignis-

se danach bewertet werden, ob sie das Erreichen eigener Ziele fördern oder ob sie das Selbstwertgefühl bedrohen. Fällt die Einschätzung positiv für die Begünstigung der Zielerreichung aus, dann werden solche Situationen und Ereignisse als Chance für persönliches Wachstum angesehen und die Person befindet sich in einer Kompetenzerwerbsorientierung. Fällt die Einschätzung negativ aus, dann ist die Person bemüht Selbstwertverluste zu vermeiden und befindet sich in einer Bewältigungsorientierung, in der weniger Ressourcen für das Erlernen neuer Sachverhalte oder Verhaltensweisen zur Verfügung stehen. So ist es für die Trainingspraxis entscheidend, bei der Interpretation und Aufarbeitung der Ursachenzuschreibungen unterstützend einzugreifen.

Merkmale des untersuchten Trainingsprogramms (Studie 2), die Einfluss auf die Teilnehmer nahmen, deren Entwicklung förderten und die die oben genannten Veränderungen unterstützten, waren im Schwerpunkt das Sammeln von Erfahrungen, das praktische Ausprobieren und Erleben von Führung, das Erhalten von Feedback, die Rückmeldungen durch Trainer und andere Teilnehmer und der Austausch mit der Gruppe. Es konnten auch Hinweise darauf gefunden werden, dass Rückmeldungen zum eigenen Verhalten, Wirken und Auftreten sowie das Beobachten anderer und eine persönliche Beratung hilfreich für die Handlungskompetenz der Teilnehmer waren (Studie 3).

Die empirisch-behavioristischen Ansätze können als Erklärungsansatz für den Einfluss von Feedback auf die Entwicklung der Teilnehmer herangezogen werden. Feedback ist eine Form der Verstärkung gemäß der operanten Konditionierung. Kluger und DeNisi (1996) berichten eine mittlere Effektstärke von 0.41 zwischen Feedback und Leistung von Trainingsteilnehmern. Genaues, nicht zu häufiges Feedback trage entscheidend zum Lernerfolg im Training bei. Darüber hinaus bietet Feedback eine Quelle mehr über sich selbst, das eigene Wirken und Auftreten zu erfahren (Luft & Ingham, 1955). Zur Förderung des Feedbacks werden in manchen Unternehmen so genannte Feedback-Center eingesetzt (Studie 1 und 3). Hier erhalten die Teilnehmer nach mehreren Übungssequenzen gezielt Rückmeldung zu einzelnen Kompetenzbereichen anhand unternehmensinterner Verhaltensbeobachtungsskalen. Die Teilnehmer berichten über den positiven Einfluss von Feedback, den Rückmeldungen durch Trainer und andere Teilnehmer sowie durch den Aus-

tausch in der Gruppe. Die eigenen blinden Flecke zu erkennen, sei eine Konfrontation mit der eigenen Person, unterstütze die Selbstreflexion und die eigene Weiterentwicklung. Auch das Nachdenken über die eigene Person wird in dieser Studie positiv für die eigene Entwicklung wahrgenommen. Hier lässt sich die Umsetzung des humanistischen Ansatzes erkennen, indem nach Rogers (1969) die Tendenz der Teilnehmer, seine Kenntnisse und Fähigkeiten selbstständig, frei und eigenverantwortlich in Richtung auf Wachstum und Selbstverwirklichung zu entwickeln, unterstützt wird.

Als weiteres einflussreiches Element wurde, wie bereits angedeutet, die Reflexion genannt, der Freiraum für Gedanken, um sich selbst besser kennenzulernen, Einsichten und Aha-Erlebnisse zu erhalten, wie beispielweise, dass Fehler auch zugelassen und als Chance gesehen werden können. Hier würden nicht nur Reflexionsübungen, sondern auch Erfahrungen, Feedback und Ermutigung durch andere beitragen. Es wird von Veränderungen der Einstellung in Bezug auf Führung und von einer Stärkung der Selbstsicherheit berichtet. Weitere einflussreiche Merkmale sind die besonderen Herausforderungen, Grenzsituationen und die intensiven Erfahrungen (Studie 2).

In ungewohnten, neuen oder besonders herausfordernden Situationen der Führungskräfteentwicklung erfolgt ebenfalls unwillkürlich eine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, die notwendig sind, um die Situation meistern zu können. Allein von dieser subjektiven Einschätzung ist es abhängig, welche Situationen als eine Herausforderung und damit als Lernchance und welche als unmöglich zu bewältigen eingestuft werden (vgl. Abschnitt 1.6.1, Bandura, 1977). Das Gefühl etwas nicht erreicht zu haben oder etwas nicht bewältigen zu können, führt zu einer negativen Selbstbewertung und löst negative Gefühle aus. Diese Grenze zwischen Herausforderung und Überforderung ist individuell von Person zu Person unterschiedlich. An dieser Stelle ist also Vorsicht geboten, damit das Lernen und die Entwicklung nicht blockiert oder beeinträchtigt werden. Wichtig für den Trainingserfolg ist es, die Teilnehmer in einer Kompetenzerwerbsorientierung zu halten und nicht durch selbstwertbedrohliche Situationen Ressourcen für das Erlernen neuer Sachverhalte oder Verhaltensweisen zu blockieren.

Insgesamt verdichten sich in der vorliegenden Arbeit die Rückmeldungen der Teilnehmer und Unternehmensvertreter bzw. Trainer in allen drei Studien auf drei wesentliche Punkte: Aktivität verbunden mit Erfahrungssammlung, Feedback und Selbstreflexion. Dies steht in Einklang mit den in der Literatur beschriebenen Trainingsmerkmalen. Nach Becker (2013) bieten sich prozessorientierte Techniken an, die durch Erfahrungslernen, Feedback und Reflexion gekennzeichnet sind, vor allem dann, wenn nicht die Vermittlung von Grundlagenwissen im Vordergrund steht, sondern die Verhaltens- oder Einstellungsänderung der Führungskräfte.

4.1.2 Der Einfluss positiver Erfahrungen – Förderung gewünschter Erfolge

Wie bereits erwähnt sind Inhalte, die wiederkehrend in den Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung auftauchen, die Themen Selbstführung, persönliche Zielklarheit, Gesundheit, Stressmanagement, Erfahrungssammlung und das Rollenbewusstsein der Führungskraft (Studie 1). Aus den Ergebnissen (Studie 2) lässt sich deutlich erkennen, dass Merkmale des Trainingsprogramms, die Einfluss auf die Teilnehmer nahmen, deren Entwicklung förderten und die Veränderungen unterstützten, im Schwerpunkt das Sammeln von Erfahrungen, das praktische Ausprobieren und Erleben von Führung und das Erhalten von Feedback, die Rückmeldungen durch Trainer und andere Teilnehmer sowie der Austausch mit der Gruppe waren. In den Rückmeldungen der Teilnehmer (Studie 2) wurde vor allem auf die Bedeutung des Sammelns von Erfahrungen wiederholt hingewiesen. Dabei geht es um das praktische Ausprobieren und das Erleben von Führung anstatt das reine Lesen und Studieren von theoretischen Modellen und Methoden. So wurden insgesamt mehr die aktiven Trainingsbestandteile den theorielastigen Bestandteilen für den Veränderungsanstoß Vorzug gegeben. Dabei greifen unterschiedliche pädagogische Prozesse. Handelt es sich um erlebnisorientierte Trainingselemente, das heißt, die Teilnehmer sind selbst in Aktion (z. B. Abseilen an der Kletterwand, gemeinsames Kochen), lassen sich Bezüge zu den pädagogischen Konzepten der *Entdeckungs- und Problemlöseorientierung* und der *Soziokonstruktivistischen Orientierung* herstellen. Bei der Entdeckungs- und Problemlöseorientierung stehen das selbstständige oder entdeckendes problemorientiertes Lernen im Vordergrund, was sich förderlich auf die Lernmotivation auswirkt (Collins & Stevens 1983). Dieses

Lernen führt zu tieferer Verarbeitung, eigenständigem Denken, besserem Verständnis des Lerninhalts und es wird die Fähigkeit gefördert das Gelernte selbständig anzuwenden. In der soziokonstruktivistischen Orientierung wird unter anderem davon ausgegangen, dass Lernen ein aktiver konstruktiver Prozess und in konkrete Situationen eingebunden ist. Kenntnisse und Fähigkeiten werden demnach in der Auseinandersetzung mit Problemen und Fragestellungen aktiv konstruiert. Lernen ist nicht losgelöst von einer Situation, die Handlungsangebote oder auch Einschränkungen beinhaltet. Wissen ist stark situations- bzw. kontextbezogen und so kann der Transfer in andere Situationen Schwierigkeiten bereiten (Schnotz, 2006). Beinhaltend also Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung erlebnisorientierte Einheiten, die vergleichbar mit selbstständigem oder entdeckendem Lernen sind oder einen aktiven konstruktiven Prozess beinhalten, dann können diese eine tiefere Verarbeitung und ein besseres Verständnis des Erlernten ermöglichen. Voraussetzung ist hierfür, dabei auf die Möglichkeit zum Transfer in den beruflichen Führungsalltag zu achten. Zur Gestaltung des Trainings und den Merkmalen des Arbeitsplatzes beschrieben bereits Baldwin und Ford (1988), dass Lern- und Realsituationen möglichst ähnlich gestaltet werden müssen, damit Stimulus- und Responseelemente zum Transfer beitragen. So bestätigen auch die Trainingsteilnehmer, dass die Erfahrungssammlung am effektivsten sei, wenn es sich um praxis- und realitätsnahe Situationen handelte (Studie 2 und 3)

Unternehmensvertreter (Studie 1) berichteten, dass sie bewusst erlebnisorientierte Elemente zur Förderung der Aktivität, Emotionen und dem Erleben von Herausforderungen einsetzen. Beim Sammeln von Erfahrungen wurde durch die Teilnehmer (Studie 2) auf eigenes Verhalten aber auch das Beobachten des Verhaltens anderer hingewiesen, denn das Trainingselement der Erfahrungssammlung lässt sich in die empirisch-behavioristischen Ansätze des Lernens einordnen. Diese besagen, dass Menschen durch Erfahrungen geprägt werden, sei es durch klassisches oder operantes Konditionieren oder durch Modelllernen (Schnotz, 2006). Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1977) geschieht Modelllernen dann, wenn eine Person eine andere Person beobachtet, wie sie sich in bestimmten Situationen verhält (vgl. Abschnitt 1.6.1). Auch hierauf weisen die Trainingsteilnehmer (Studie 2) hin, dass das Beobachten des Verhaltens anderer hilfreich gewesen sei.

Für die Führungskräfteentwicklung bedeutet dies, dass die Programme insgesamt und die einzelnen Trainingssequenzen so gestaltet werden sollten, dass geeignete Erfahrungen für die Teilnehmer ermöglicht werden, um die gewünschten Lernprozesse hervorzurufen. Die beiden untersuchten modularen Programme (Studie 2 und 3) hatten einen hohen erfahrungsorientierten Trainingsanteil, welcher Erfolgserlebnisse und Modelllernen fördert sowie persönliche Gespräche und Feedback beinhaltet. Im Training soll diese Erfahrungssammlung die Teilnehmer sicherer in Führungssituationen machen, das heißt routinierter durch häufiges Trainieren, aber auch sicherer in der eigenen Wahrnehmung und dem eigenen Zutrauen.

Wie bereits in Abschnitt 1.6.1 beschrieben, ist aus der Motivationspsychologie bekannt, dass die Ausführung einer Handlung nicht allein durch die Fähigkeiten einer Person bestimmt wird, sondern, dass es für deren Umsetzung eine entscheidende Rolle spielt, inwiefern eine Person subjektiv davon überzeugt ist, diese Handlung auch erfolgreich ausführen zu können. Dies wird als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet (Bandura, 1977). Selbstwirksamkeitserwartung vermittelt demnach die Beziehung zwischen Wissen und Handeln, zwischen vorhandener Kompetenz und ihrer Performanz. Der Erwerb und so auch die Veränderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verlaufen über vier mögliche Lernprozesse: eigene Erfahrungen (direkt), stellvertretende Erfahrungen (indirekt), soziale, sprachliche Überzeugungen (symbolische Erfahrung) sowie physiologische und emotionale Zustände (Bandura, 1977, 1986, 1997). Den stärksten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit nehmen eigene Erfahrungen. Durch dieses Ausprobieren im geschützten Raum kann die Selbstwirksamkeit der Teilnehmer gesteigert werden (vgl. Abschnitt 1.6.1). Erleben Teilnehmer Erfolge und führen sie diese auf die eigene Leistung zurück erhöht sich die Selbstwirksamkeit. Erleben sie andere erfolgreiche Teilnehmer, die ihnen ähnlich sind, dann steigert dies ebenfalls die Selbstwirksamkeit (Modelllernen nach Bandura, 1977) und die Teilnehmer werden insgesamt sicherer in Führungssituationen. Unterstützt wird das Modelllernen durch eine Teilnehmerfeststellung, dass das Beobachten hilfreich war, um sich selbst das Beobachtete zuzutrauen und den Mut zur Umsetzung zu erhalten. Ebenso wird über Erfolgserlebnisse berichtet, die durch die Umsetzung eigener Vorhaben, wie beispielsweise Konflikte angesprochen zu haben, Teambesprechungen mitgestaltet und sich in Diskussionen eingebracht zu haben, gelungen sind.

In der vorliegenden Arbeit konnte nachgewiesen werden (Studie 2 und 3), dass diese Programme mit hohem erfahrungsorientiertem Trainingsanteil, die Erfolgserlebnisse und Modelllernen fördern sowie persönliche Gespräche und Feedback beinhalten, die Führungswirksamkeitserwartung signifikant steigern konnten. Ob allein die Programme diese Möglichkeiten bereitstellten oder auch der Alltag und sonstige Erfahrungen der Teilnehmer dies bewirkten, kann nicht mit Sicherheit bestätigt werden. Darauf wurde ausführlich in den jeweiligen Diskussionen der Studien eingegangen.

Des Weiteren konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung der Teilnehmer mit der selbsteingeschätzten Führungsleistung gefunden werden. Je besser die Teilnehmer ihre eigene Führungsleistung während des ersten Trainingsmoduls einschätzten, desto größer war die Verbesserung der Führungswirksamkeit nach sechs Monaten. Erlebten die Teilnehmer im ersten Trainingsmodul bereits subjektiv Erfolge, so wirkte sich dies auf ihre Führungswirksamkeitserwartung positiv aus. Zu erwarten waren auch die gefundenen Zusammenhänge zwischen Führungswirksamkeitserwartung und nahestehenden Konstrukten, wie sie in Abschnitt 1.6.1 beschrieben sind. In der Untersuchung korrelierte Führungswirksamkeitserwartung signifikant mit Selbstregulation Assessment. Selbstregulation unterstützt dabei selbstkongruente Ziele zu entwickeln und selbstbestimmt, das heißt in Übereinstimmung mit den eigenen Bedürfnissen und Überzeugungen zu handeln und diese Ziele umzusetzen (Baumann & Kuhl, 2005). Der in der Untersuchung verwendete Fragebogen unterscheidet dabei nach Sellin et al. (2003) zwischen dem Abwägen (Selbstregulation Assessment) und dem auf ein Ziel hinbewegen (Selbstregulation Locomotion). Zur Selbstregulationsdimension des Abwägens zählt die Fokussierung auf den Unterschied zwischen dem tatsächlichen und einem gewünschten Zielzustand und dessen Bewertung in Hinblick auf bereits erfolgreich Erreichtem. Diese Selbstregulationsdimension beeinflusst die weitere Informationssuche und Bereitschaft zur Bereitstellung von Ressourcen (Sellin et al., 2003). Dies scheint eine wichtige Voraussetzung zu sein, um die Situation, in der sich die Teilnehmer befinden, erfolgreich zu meistern. Die Teilnehmer mit hoher Ausprägung dieser Selbstregulationsdimension gleichen ihren aktuellen Entwicklungsstand bezüglich Führungskompetenz mit dem gewünschten Zielzustand der erfolgreichen Führungskraft ab, bewerten bisherige Entwicklungs-

schritte und identifizieren Möglichkeiten zur Informationsgewinnung, um ihrem gewünschten Zielzustand näher zu kommen. Die signifikant positive Korrelation zeigt, dass die Führungswirksamkeitserwartung eng mit dem analytischen Abgleich der eigenen Entwicklung zusammenhängt. Je stärker die Führungswirksamkeitserwartung ausgeprägt ist, desto intensiver beschäftigt sich ein Teilnehmer mit Möglichkeiten zur Verringerung der Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen und dem Zielzustand. Je geringer die Führungswirksamkeitserwartung ausgeprägt ist, desto weniger beschäftigt sich ein Teilnehmer, wie er sein Ziel der Führungskraft erreichen könnte. Hier zeigt sich die von Bandura (1997) postulierte Vermittlerfunktion von Selbstwirksamkeitserwartung zwischen Kompetenz und Performanz. Er sieht in der Selbstwirksamkeit den Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation. Ist eine Person subjektiv nicht davon überzeugt, dass sie als Führungskraft wirksam werden könnte, beschäftigt sie sich auch weniger damit, wie sie trotz negativer Überzeugung das Ziel erreichen könnte. Die innere Überzeugung mobilisiert oder hemmt dann die Selbstregulationsmechanismen, die notwendig sind, um ein Ziel zu erreichen. Hier wird eine Art „Teufelskreis“ deutlich: Personen bleiben untätig an einer Situation etwas zu ändern, da sie davon überzeugt sind, es nicht zu können. Auch Jerusalem (2005) bestätigt, dass Selbstwirksamkeit für die Erreichung von Zielen die Selbstregulation hinsichtlich Motivation und Verhalten fördert. Dieser Zusammenhang kann in der vorliegenden Arbeit (Studie 3) bestätigt werden.

Doch auch die allgemeinen Selbstmanagementfähigkeiten und die beiden Unterskalen Coping und Selbstwirksamkeit korrelierten in der Untersuchung signifikant mit Führungswirksamkeitserwartung. Wie in Abschnitt 1.6.1 beschrieben, zählen zu den Selbstmanagementfähigkeiten zahlreiche psychologische Konstrukte, die sich alle mit der Thematik beschäftigen, wie eine Person eine Zielvorstellung entwickelt und das Verhalten bis zur vollständigen Umsetzung des Gewünschten danach ausrichtet. Im weiteren Sinne umfasst Selbstmanagement Themen von der Selbstkenntnis, Selbstreflexion und Zielformulierung bis hin zur Planung, Organisation und dem Zeitmanagement (Bischof, Bischof & Müller, 2014). Selbstmanagementfähigkeiten sind damit breiter gefasst und beinhalten auch die Fähigkeiten und Prozesse aus der Selbstregulation. Mit der Unterskala Coping wird die eigene Aktivität erfasst, die notwendig ist, um eine Situation zu bewältigen oder wenn nicht veränderbar, sie gelassen hinzunehmen (Antonovsky, 1979, zitiert aus dem Fragebogenmanual nach

Jack, 2007). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass Personen, die aktive Bewältigungsstrategien anwenden oder auch nicht veränderbare Situationen mit geringer innerer Aufregung akzeptieren können, eine größere subjektive Überzeugung aufweisen auch Führungssituationen erfolgreich meistern zu können. Im Gegenzug bedingt eine geringere Ausprägung von Bewältigungs- und Akzeptanzstrategien auch eine geringere subjektive Überzeugung in Führungssituationen wirksam zu sein.

Hier wird ersichtlich, wie eng die jeweiligen Konstrukte miteinander interagieren und einander bedingen. Führungswirksamkeitserwartung kann nicht als ein isoliertes Phänomen, sondern als Teil eines sich wechselseitig beeinflussenden Zusammenspiels verschiedener Phänomene gesehen werden. Die Ergebnisse haben einen Teil dieses Zusammenspiels sichtbar gemacht. Führungswirksamkeitserwartung ergibt sich aus Überzeugungen, die wiederum Ziele, Strategien und Vorhaben prägen. Diese beeinflussen dann das Handeln, das letztlich die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse bestimmt. Wobei dann die Bewertung und Einordnung dieser Erlebnisse wieder abhängig von eigenen Überzeugungen ist.

Sicherer und routinierter in Führungssituationen durch Erfahrungen und häufiges Trainieren, heißt auch eine Steigerung der praktischen Intelligenz für Führungssituationen (vgl. Abschnitt 1.6.2, triarchische Intelligenztheorie von Sternberg, 1985; 1988). Die praktische Intelligenz beinhaltet die durch Erfahrung erlernten Fertigkeiten und Wissensbestände und dient der praktischen Koordination und Problembewältigung von Anforderungen. Wie bereits in Abschnitt 1.6.2 beschrieben, ist die praktische Intelligenz ein Bestandteil der triarchischen Intelligenztheorie von Sternberg (1985, 1988). Sternbergs Intelligenztheorie besteht aus der analytischen, der kreativen und der praktischen Intelligenz. Dabei beinhaltet die praktische Intelligenz, die durch Alltagserfahrung erlernten Fertigkeiten und Wissensbestände und dient der praktischen Koordination und Problembewältigung von Alltagsanforderungen. Dies wird erreicht durch die Anpassung an die Umwelt und neue, veränderte Umstände, durch die bedürfnisgerechte Gestaltung der Umwelt und durch die Identifikation und Selektion geeigneter Umstände. Praktische Intelligenz beinhaltet sowohl deklaratives Alltagswissen über die dort betreffenden Dinge, Ereignisse, Personen und Handlungen als auch prozedurales Handlungswissen, das heißt abgespeicherte

Prozesse und automatisierte Abläufe von Handlungen. Prozedurales Wissen umfasst das Wissen darüber, wie etwas zu tun ist. (Schnotz, 1994). Aktuelle Forschung hat gezeigt, dass die praktische Intelligenz durch praktische Erfahrungen und aktives Experimentieren gesteigert werden kann und für unternehmerisches Handeln besonders wichtig ist (Baum, Bird & Singh, 2011). Bei den praktischen Erfahrungen lernt eine Person durch konkretes Handeln und Gespräche. Beim aktiven Experimentieren handelt eine Person, um aus dem Ergebnis zu lernen. Eine Verbesserung der praktischen Führungsintelligenz durch das untersuchte Programm bedeutet, dass hier praktische Erfahrungen und häufiges Trainieren einen Aufbau von Fertigkeiten und Wissensbeständen für die praktische Bewältigung von Führungssituationen ermöglicht haben. Sicherer und routinierter in Führungssituationen durch Erfahrungen und häufiges Trainieren, bedeutet demnach auch eine Steigerung der praktischen Intelligenz für Führungssituationen.

In der vorliegenden Arbeit konnte nachgewiesen werden (Studie 2), dass Programme mit einem hohen erfahrungsorientierten Trainingsanteil, welches die Erfolgserlebnisse und Modelllernen fördert sowie persönliche Gespräche und Feedback beinhaltet, das praktische Führungswissen signifikant steigern konnten. Das praktische Führungswissen wurde anhand eines für die Studie konzipierten Situational Judgment Tests gemessen. Verfahren, die praktische Intelligenz erfassen, sollen die Fähigkeit messen, ob eine Person Wissen in relevanten Situationen anwenden kann (Gruber & Stamouli, 2015). Der SJT wird als ein verhaltensnahes Maß eingestuft und die Ergebnisse können als guter Prädiktor für zukünftige Verhaltensweisen genutzt werden (Schuler, 2002). Für die Führungskräfteentwicklung bedeutet dies, dass eigene praktische Erfahrungen wichtige Bestandteile eines effektiven Programms für erfolgreiche Führungskräfte sind.

4.2 Empfehlungen für die Praxis für eine effektive Führungskräfteentwicklung

In Tabelle 24 sind Empfehlungen für die (Weiter-)Entwicklung von Maßnahmen und Programmen der Führungskräfteentwicklung zusammengestellt, die sich auf die wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen stützen und mit theore-

tischen Ansätzen verknüpft und weitergeführt wurden. Die Elemente der inhaltlichen Gestaltung beziehen sich im Schwerpunkt darauf, dass sie Selbstwirksamkeitserwartung fördern, Handlungswissen und Erfahrung über kritische Führungssituationen gewonnen werden können und Selbstreflexion beispielsweise durch Feedbacksequenzen gefördert wird.

Tabelle 24 *Empfehlungen für effektive Führungskräfteentwicklung*

Trainingsmerkmal	Wirkung	Zweck
Erfolge ermöglichen	Erleben von eigenem Können	Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung / Führungswirksamkeitserwartung
Eigene praktische Erfahrungen ermöglichen	Spüren des eigenen Handelns, praktisches Ausprobieren, Erleben von Führung	Routine erhalten, Erfolge erleben, Aufbau von Handlungskompetenz, Steigerung der praktischen Führungsintelligenz
Vorbilder zur Verfügung stellen	Beobachten anderer	Erfolge anderer erleben, Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung / Führungswirksamkeitserwartung
Praxis- und realitätsnahe Situationen im Training nutzen	Ähnliche Stimulus-Responseelemente (Training vs. Arbeitsalltag)	Erleichterung des Transfers des Gelernten (nach Baldwin & Ford, 1988)
Besondere Herausforderungen und intensive Erfahrungen	Spüren des eigenen Handelns, praktisches Ausprobieren, Erleben von Führung, Erleben von Erfolgen	Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung / Führungswirksamkeitserwartung
Aktives Experimentieren ermöglichen	Aus Ergebnissen kann gelernt werden, Fehler können als Chance gesehen werden	Aufbau von Handlungskompetenz, Steigerung der praktischen Führungsintelligenz

Trainingsmerkmal	Wirkung	Zweck
Ermutigung in persönlichen Gesprächen	Sprachliche Überzeugung	Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung / Führungswirksamkeitserwartung
Feedback ermöglichen (Rückmeldung durch Trainer, Teilnehmer, Austausch in der Gruppe)	Aufdecken des blinden Flecks, Möglichkeit mehr über das eigene Wirken und Auftreten zu erfahren (nach Luft & Ingham, 1955)	Selbsterkenntnis vergrößert Verstärkung gewünschten Verhaltens (nach Kluger & DeNisi, 1996)
Unterstützung bei der Interpretation und Aufarbeitung der Ursachenzuschreibung von Erfolgen und Misserfolgen	Differenzierung in der Zuordnung zwischen veränderbaren/nicht veränderbaren, globalen oder spezifisch wirksamen Erfolgen/Misserfolgen	Erfolge und Misserfolge werden realistischer und selbstwertdienlicher interpretiert
Erlebnisorientierte Einheiten (nach der Entdeckungs- und Problemlöseorientierung), die Aktivität durch Teilnehmer fördern (nach der sozial-konstruktivistischen Orientierung)	Teilnehmer arbeiten selbstständig und eigenverantwortlich	Fördert Lernmotivation (nach Collins & Stevens, 1983), führt zu tieferer Verarbeitung, besserem Verständnis des Gelernten und eigenständigem Denken. Unterstützt natürliche Wachstumskraft des Menschen (Maslow, 1968; Rogers, 1969)
Aktivitäten, die von dem Teilnehmer selbst initiiert werden	Teilnehmer erlebt sich selbstbestimmt und selbstverantwortlich	Lernen hat größte Wirksamkeit (nach Rogers, 1969)
Atmosphäre ohne Bedrohung, nicht selbstwertbedrohlich	Fähigkeiten, Wünsche, Ziele und Selbstbild können realistischer beschrieben werden	Lernen hat größte Wirksamkeit (nach Rogers, 1969)

Trainingsmerkmal	Wirkung	Zweck
Atmosphäre wertschätzend und respektvoll gestalten	Berücksichtigung der Gefühle, Wahrnehmungen, Überzeugungen, Motive und Interessen der Teilnehmer.	Persönlichkeitsentfaltung gelingt am besten (nach Maslow, 1968 und Rogers, 1969)
Atmosphäre wertschätzend und respektvoll gestalten - Fortsetzung	Selbstwertverlust wird vermieden, Ressourcen stehen für das Erlernen von Neuem zur Verfügung	Vermeidung von Bewältigungsorientierung anstatt Kompetenzerwerbsorientierung (nach Boekaerts, 1992)
Förderung der Auseinandersetzung mit der eigenen Person, Förderung von Selbstreflexion,	Freiraum für Gedanken, um sich selbst besser kennenzulernen,	Einsichten, Selbsterkenntnis. Selbstrelevante Informationen (personalisiert, für Teilnehmer persönlich bedeutsam) werden besser behalten und erinnert (nach Eysenck & Keane, 2000)
Unterstützung beim Vergleich zwischen tatsächlichem und Zielzustand	Diskrepanzen werden gemeinsam aufgedeckt	Entwicklungsziele können gesetzt, Maßnahmen und Entwicklungsschritte geplant werden
Orientierungsprogramme vor den eigentlichen Programmen der Führungskräfteentwicklung	Ziele werden stärker in Übereinstimmung mit dem motivationalen Selbstbild und den basalen Motiven entwickelt	Förderung der Selbstkongruanz (nach Sheldon & Elliot, 1999) passend zu basalen Motivstruktur (nach McClelland, zitiert nach Weinberger & McClelland, 1990)
Inhaltliche Themen an Managementebene anpassen	Inhalte passen zu den Aufgaben der hierarchischen Ebene (Realisations- vs. Strategische Aufgaben, nach Rosenstiel, 2014)	Erhöht die Effizienz, da ausschließlich passende Inhalte werden vermittelt
Tutor, Mentor, „Erfahrener“ an die Seite geben	Unterstützung bei stark herausfordernden Aufgaben	Vermeidung von Überforderung

Trainingsmerkmal	Wirkung	Zweck
Transparenz über eingesetzte Methoden und Ziele von Trainingseinheiten	Teilnehmer bewertet Situation, ob sie das Erreichen eigener Ziele fördert (nach Boeckeaerts, 1992)	Chance für persönlichen Wachstum kann erkannt werden, erhöht Bereitschaft zum Lernen, erhöht Kompetenzerwerbsorientierung
Klarheit über Erwartungen: Kompetenzen, Kultur etc.	Orientierung für Teilnehmer und Nachwuchsführungskräfte	Selbstständige, eigenverantwortliche Entwicklung wird ermöglicht
Förderung der Selbstregulation	Teilnehmer beschäftigen sich mit den Strategien willentlicher Handlungskontrolle (nach Kuhl, 1987)	Vorhaben, Ziele, Handlungen werden erreicht

Programme, die einige dieser wesentlichen Elemente, beispielsweise Aktivität verbunden mit Erfahrungssammlung, Feedback und Selbstreflexion beinhalten, werden die Entwicklung der Teilnehmer fördern und die Effektivität der Programme erhöhen.

4.3 Zwei Umsetzungsbeispiele aus der Praxis der Autorin

Im Folgenden werden einige Beispiele zur Umsetzung der in Tabelle 24 beschriebenen Trainingselemente dargestellt. Dies ist eine Möglichkeit bzw. die Darstellung einer Form der Umsetzung und beansprucht nicht alleinige Wirksamkeit oder Ausschließlichkeit in der Art der Umsetzung.

4.3.1 Das Entwicklungstagebuch

Das Entwicklungstagebuch ist sicher kein neues, dennoch ein nützliches und durch die Teilnehmer gut angenommenes Werkzeug zur Begleitung eines Programms zur Führungskräfteentwicklung. Zielsetzung ist hier die Förderung von Selbstreflexion und Selbstregulation sowie Klarheit über die Erwartungen während des Programms in einem wertschätzenden, respektvollen und nicht selbstwertbedrohlichen Format.

Sobald das Tagebuch allein auf Selbstverantwortung und individuelle Verwendung ohne Selbstwertbedrohung genutzt werden kann, wird den Gefühlen, Wahrnehmungen, Überzeugungen, Motiven und Interessen der Teilnehmer Rechnung getragen und alle Ressourcen stehen für das Erlernen von Neuem zur Verfügung. Das Tagebuch beinhaltet Fragen zum Nachdenken, lässt Raum für eigene Gedanken und bietet die Möglichkeit, die eigene Entwicklung selbstbestimmt in die Hand zu nehmen. Es liefert Impulse, die die Teilnehmer während des gesamten Programms begleiten und es fördert die Umsetzung bzw. Selbstregulation, indem Vorhaben sorgfältig in Entwicklungsplänen beschrieben und Umsetzungsschritte geplant sowie überwacht werden können (vgl. Strategien willentlicher Handlungskontrolle nach Kuhl, 1987). Das Format reicht hier von völlig freiem und offenem, ohne Vorgaben bis hin zu einem voll strukturiertem Tagebuch mit Beschreibung der Inhalte, Trainer sowie Vorbereitungs- Reflexions- und Nachbereitungsfragen, Entwicklungsplänen und Aufgaben. Hier sollte je nach Zielgruppe Aufwand und Nutzung durch Teilnehmer abgewogen werden.

4.3.2 Das Feedback-Center

Hierbei handelt es sich meist um ein mehrtätiges Angebot, in dem die Teilnehmer einige Rollenspiele und Übungen durchführen und die Führungsleistung anhand von strukturierten Beurteilungsbögen dokumentiert wird. Bei den Übungen kann es sich um Einzelaufgaben wie eine Präsentation, eine Zweiersituation wie ein Mitarbeitergespräch oder um Gruppensituationen wie eine Diskussionsrunde handeln. Die Aufgaben oder Situationen sind typisch für das Unternehmen aber dennoch kritische bzw. herausfordernde Situationen (vgl. critical incident technique). Anschließend erhalten die Teilnehmer ein Feedback zum gezeigten Verhalten in den Übungen anhand der unternehmensinternen geforderten Kompetenzen. Zielsetzung ist es hier, eigene praktische Erfahrungen zu ermöglichen, damit die Teilnehmer eigenes Handeln spüren können, neu Erlerntes praktisch ausprobieren und die Routine in Führungsaufgaben steigern können. Damit kann Handlungskompetenz aufgebaut und die praktische Führungszintelligenz gesteigert werden. Da die Übungen kritische Situationen darstellen, erleben es die Teilnehmer als besondere Herausforderungen und intensive Erfahrungen. Es wird aktives Experimentieren ermöglicht, bei denen

aus den Ergebnissen gelernt werden kann und so Fehler als Chance gesehen werden können. Da die Übungen auch typische Situationen darstellen handelt es sich um praxis- und realitätsnahe Situationen, die den Transfer des Erlernten erleichtern (vgl. Baldwin & Ford, 1988). Durch das Format wird Feedback ermöglicht (Rückmeldung durch Trainer, Teilnehmer, Austausch in der Gruppe) und die Teilnehmer erfahren mehr über das eigene Wirken und Auftreten und können den eigenen blinden Fleck verkleinern (vgl. Luft & Ingham, 1955). So erhalten die Teilnehmer Unterstützung beim Vergleich zwischen tatsächlichem sowie gewünschtem Verhalten und Diskrepanzen werden gemeinsam aufgedeckt. Gewünschtes Verhalten wird verstärkt und Erfolge werden für die Teilnehmer erlebbar. Auch die Erfolge und erfolgreiches Verhalten anderer werden sichtbar. Beides unterstützt eine Steigerung der Führungswirksamkeitserwartung.

4.4 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, Programme und Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung zu beschreiben, Hinweise über die Wirkungsweise zu identifizieren und auf dieser Basis Empfehlungen für die (Weiter-)Entwicklung der Führungskräfteentwicklung in der Praxis zu geben. Führungskräfteentwicklung wird weiterhin eine bedeutende Rolle in der Personalentwicklung und für den Erfolg von Unternehmen einnehmen. Deshalb lohnt sich auch der Blick in Details der Wirkungsweise, bevor kosten- und zeitintensive Programme auf die Beine gestellt werden. Deutlich wurde, dass es nicht ausreichend ist, bekannte und etablierte Formate wie Assessment-Center als Entwicklungs-Center, Outdoorübungen und Rollenspiele einzusetzen. Entscheidend ist die enge Begleitung und Betreuung durch erfahrene Trainer, die psychologische Prozesse wie beispielsweise Misserfolgsbewältigung oder die Steigerung von Selbstwirksamkeitserwartung sorgfältig berücksichtigen. Damit können die Teilnehmer überhaupt erst in eine Kompetenzerwerbsorientierung geführt werden und selbstwertschützende Barrieren, die das Lernen hemmen, überflüssig gemacht werden. Deutlich wurde immer wieder, dass die wertschätzende und Selbstverantwortung fördernde Haltung der Trainer entscheidend für den Erfolg der Maßnahmen sind. Dann können auch die Vermittlung von Theorien der Führung und das praktische Ausprobieren im geschützten Raum fruchten und die Führungs-

kompetenz der (Nachwuchs-)Führungskräfte wird ausgebaut. Aufgrund der teilweise eingeschränkten internen Validität der Studien sollten in zukünftiger Forschung die vorgefundenen Ergebnisse überprüft werden.

5 LITERATURVERZEICHNIS

- Alicke, M. D., Klotz, M. L., Breitenbecher, D. L., Yurak, T. J. & Vredenburg, D. S. (1995). Personal contact, individuation, and the better-than-average effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 804-825.
- Altstötter-Gleich, C. (2006). *Skript zum Seminar Testkonstruktion*. Unveröffentlichtes Dokument. Universität Koblenz-Landau.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1990). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Anderson, J. R. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 22(3), 261-295.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs*, 70(9), 1-70.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (1988). Transformational leadership, charisma, and beyond. In J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Dachler & C. A. Schriesheim (Eds.), *Emerging leadership vistas* (pp. 29-49). Lexington, MA: D.C. Heath.

-
- Avolio, B. J., Reichard, R. J., Hannah, S. T., Walumbwa, F. O. & Chan, A. (2009). A meta-analytic review of leadership impact research: Experimental and quasiexperimental studies. *The Leadership Quarterly*, 20(5), 764-784.
- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of trainings: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Bartone, P. T., Snook, S. A. & Tremble, T. R., Jr. (2002). Cognitive and personality predictors of leader performance in West Point cadets. *Military Psychology*, 14(4), 321-338.
- Baum, J. R., Bird, B, J. & Singh, S. (2011). The practical intelligence of entrepreneurs: Antecedents and a link with new venture growth. *Personnel Psychology*, 64(2), 397-425.

-
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2005). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 362-373). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Bausch, S., Michel, A. & Sonntag, K. (2014). How gender influences the effect of age on self-efficacy and training success. *International Journal of Training and Development*, 18(3), 171-187.
- Beck, A. T. (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. *Behavior Therapy*, 1(2), 184-200.
- Beck, S. (2005). *Skill-Management. Konzeption für die betriebliche Personalentwicklung*. Hohenheim: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Bergmann, E. T. & Roedinger, H. L. (1999). Can Bartlett's repeated reproduction experiments be replicated? *Memory and Cognition*, 27(6), 937-947.
- Berthel, J. (1997). *Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit* (5., akt. und korr. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bischof, K., Bischof, A. & Müller, H. (2014). *Selbstmanagement* (3., ergänzte Aufl.). Freiburg: Haufe-Lexware.
- Bissels, T., Neuhäuser, M. & Gießelmann, F. (2007). Einführung des PEQO-Mitarbeitergesprächs. Kompetenzmanagement in der Salzgitter Flachstahl GmbH. *Personalführung*, 40(8), 58-63.
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing.

-
- Bledow, R. & Frese, M. (2009). A situational judgment test of personal initiative and its relationship to performance. *Personnel Psychology*, 62(2), 229-258.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioral change. *Applied Psychology. An international review*, 41(4), 377-397.
- Bogner, J. (2007). *Vorhersage und Förderung einer erfolgreichen Führungskarriere, längsschnittliche Befunde zur Vorhersage des Karriereerfolgs und Meta-Analyse zur Wirksamkeit von Führungskräfte-Training*. Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg. Abgerufen am 31.05.2010, URL: <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2007/728/>
- Bolles, R. C. (1972). Reinforcement, expectancy and learning. *Psychological Review*, 79(5), 394-409.
- Bornemann, S. (2012). *Führungskompetenz – Erfolgreiches Agieren im permanenten Spannungsfeld*. Abgerufen am 20.08.2014, URL: <http://www.lead-conduct.de/2012/04/12/fuehrungskompetenz-erfolgreiches-agieren-im-permanenten-spannungsfeld/>
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129-148.
- Bruce, M. M. & Learner, D. B. (1958). A supervisory practices test. *Personnel Psychology*, 11(2), 207-216.
- Bruhn, M. & Reichenwald, R. (2005). Führung, Organisation und Kommunikation. Bestandsaufnahme der Schnittstellen, Problemstellungen und Lösungsansätze. *Zeitschrift für Führung und Organisation*, 74 (3), 132-138.

-
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Abgerufen am 08.05.2015, URL: https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf
- Burke, M. & Day, R. R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 232-245.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Oakley: Cambridge University Press.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation. A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behaviour*. New York: Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22.
- Chen, G., Gully, S. M. & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, D. B. & Holton, E. F. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 217-248.

-
- Collins, A. & Stevens, A. L. (1983). A cognitive theory of inquiry teaching. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview* (pp. 247-278). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J. & Wass, H. L. (1974). *The professional education of teachers* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Conradi, W. (1983). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1976). The design and conduct of quasi-experiments and true experiments in field settings. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Research* (pp. 228-293). Chicago: Rand McNally.
- Dauenheimer, D., Stahlberg, D., Frey, D. & Petersen, L.-E. (2002). Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien* (Band 3, S.159-190). Bern: Huber.
- Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). What is Competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46.
- Dempsey, D. & Jennings, J. (2014). Gender and entrepreneurial self-efficacy: a learning perspective. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 6(1), 28-49.
- Donaldson, S. I. & Grant-Vallone, E. J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 245-260.
- Dörner, D., Kreuzig, H. W., Reither, F. & Stäudel, T. (Hrsg.). (1983). *Lohhausen: Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Hans Huber.

-
- Drucker, P. F. (1998). The discipline of innovation. *Leader to Leader*, 1998(9), 13-15.
- Drucker, P. F. (2002). *Was ist Management? Das Beste aus 50 Jahren*. München: Econ Ullstein Buchverlag GmbH.
- Drumm, H. J. (2005). *Personalwirtschaft* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Eagly, A. H. (2003). The rise of female leaders. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34(3), 123-132.
- Edwards, A. L. (1957). *The Social Desirability Variable in Personality Research*. New York: Dryden.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. (2000). *Cognitive psychology. A student's handbook* (4th ed.). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row & Peters.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Flaherty, J. F. & Dusek, J. B. (1980). An investigation of the relationship between psychological androgyny and components of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(6), 984-992.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Fleishman, E. A., Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Levin, K. Y., Korotkin, A. L. & Hein, M. B. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *Leadership Quarterly*, 2(4), 245-287.

-
- Follette, V. M. & Jacobson, N. J. (1987). Importance of attributions as a predictor of how people cope with failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1205-1211.
- Frey, D. & Gaska, A. (1993). Die Theorie der kognitiven Dissonanz. In D. Frey & M. Irle (Hrsg), *Theorien der Sozialpsychologie. Band I – Kognitive Theorien*. (2. Aufl., S. 275 - 326). Bern: Huber.
- Freie Universität Berlin. (2017). *Situational Judgment Tests*. Abgerufen am 08.05.2017. URL: <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/diagpers/forschung/SJT/index.html>
- Funke, J. (1983). Einige Bemerkungen zu Problemen der Problemlöseforschung oder: Ist Testintelligenz doch ein Prädiktor? *Diagnostica*, 29(4), 283-302.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gebert, D. (2002). *Führung und Innovation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerstner, C. R. & Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader-member-exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827-844.

-
- Gleich, M. (2011). *Führungskräfteentwicklung in ausgewählten Unternehmen der Wirtschaft – Anspruch und Wirklichkeit*. Dissertation, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Abgerufen am 06.04.2013, URL: http://opus.unibw-hamburg.de/volltexte/2011/2943/pdf/2010_Gleich.pdf
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2003). *Emotionale Führung*. Berlin: Ullstein.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2009). *Evaluation Kompakt*. Basel: Beltz Verlag.
- Götz, K. (1994). Führung und Persönlichkeit. Betriebliche Weiterbildung zur Persönlichkeitsentwicklung für Führungskräfte. *Zeitschrift für Personalforschung*, 8(4), 446-461.
- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Gruber, H. & Stamouli, E. (2015). Intelligenz und Vorwissen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., überarb. Aufl., S. 25-44.). Heidelberg: Springer.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hager, W. (2000). Zur Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen: Allgemeine Kriterien der Wirksamkeit von Programmen in einzelnen Untersuchungen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 153-168). Bern: Huber.

-
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 41 – 85). Bern: Hans Huber.
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., Luthans, F. & Harms, P. D. (2008). Leadership efficacy: Review and Future Directions. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 669-692.
- Hannah, S. T. & Luthans, F. (2008). A cognitive affective processing explanation of positive leadership: Toward theoretical understanding of the role of psychological capital. In: R. H. Humphrey (Ed.), *Affect and emotion: new directions in management theory and research. A volume in Research in Management* (S. 97-136). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim: Hain.
- Heckhausen, H. (1972). Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (Band 7/2, S. 955-1019). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1977). Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. *Psychologische Rundschau*, 28(3), 175-189.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational vs. volitional states of mind. *Motivation and Emotions*, 11(2), 101-120.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8(3), 7-47.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

-
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1982). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (4. ed.). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1969). Life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 26-34.
- Heuel, G. (2004). Coaching als Teil einer effektiven Führungskräfteentwicklung. In U. G. Seebacher & G. Klaus (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Theorie, Praxis und Fallstudien* (S. 285-297). München: USP Publishing.
- Hilgard, E. R. (1949). The concept of the self. *American Psychologist*, 4(9), 374-382.
- Hogan, R., Curphy, G. J. & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49(6), 493-504.
- Hollenbeck, G. P., McCall, M. W. Jr. & Silzer, R. F. (2006). Leadership competency models. *The Leadership Quarterly*, 17 (4), 398-413.
- Holling, H. & Liepmann, D. (2007). Personalentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S.345-383). Bern: Huber.
- Hogan, R., Curphy, G. J. & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49(6), 493-504.
- House, R. J. & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- House, R. J., & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 3(2), 81-108.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 2(1), 1-35.

-
- Hülshoff, T. (2010). Das Handlungskompetenzmodell: Ein grundlegendes betriebspädagogisches Konstrukt. In C. Negri (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung* (S. 73-77). Heidelberg: Springer.
- Jack, M. (2007). *Fragebogen zur Erfassung von Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten. Manual*. Abgerufen am 05.05.2015, URL: <https://www.testzentrale.de/shop/fragebogen-zur-erfassung-von-ressourcen-und-selbstmanagementfaehigkeiten.html>
- Jacobs, R. L., & McClelland, D. C. (1994). Moving up the corporate ladder: A longitudinal study of the leadership motive pattern and managerial success in women and men. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 46(1), 32-41.
- Jäger, A. O. (1984). Intelligenzstrukturforschung: Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 35(1), 21-35.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 446-453). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780.

-
- Jungert, T. & Andersson, U. (2013). Self-efficacy Beliefs in Mathematics, Native Language Literacy and Foreign Language Amongst Boys and Girls with and without Mathematic Difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 1-15.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kane, T. D., Zaccaro, S. J., Tremble, T. R. & Masuda, A. D. (2002). An examination of the leader's regulation of groups. *Small Group Research*, 33(1), 65-120.
- Kasten, N. & Freund, P. A. (2016). A meta-analytical multilevel reliability generalization of situational judgment tests (SJTs). *European Journal of Psychological Assessment*, 32(3), 230-240.
- Kerr, S. & Jermier, J. M. (1987). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22(3), 375-403.
- Kemper, C. J., Beierlein, C., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2012). *Eine Kurzskala zur Messung von Optimismus-Pessimismus: die Skala Optimismus-Pessimismus-2 (SOP2)*. Abgerufen am 06.06.2015, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-288585>
- Kilbort, P. M. (2004). Management vs. leadership. *Physician Executive*, 30(6), 32-35.
- Kirkpatrick, D. L. (1960a). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 14(1), 13-18.
- Kirkpatrick, D. L. (1960b). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 14(2), 28-32.

-
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels* (2nd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kleinmann, M. (2013). *Assessment-Center. Praxis der Personalpsychologie* (2., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Krämer, M. (2007). *Grundlagen und Praxis der Personalentwicklung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kriz, J. (2007). *Grundkonzepte der Psychotherapie* (6., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Kruger, J. (1999). Lake Wobegon be gone! The „below-average effect“ and the egocentric nature of comparative ability judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 221-232.
- Kruglanski, A.W., Thompson, E.P., Higgins, E.T., Atash, M.N., Pierro, A., Shah, J.Y. et al. (2000). To "do the right thing" or to "just do it": Locomotion and assessment as distinct self-regulatory imperatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 793-815.
- Kuhl, J. (1987). Motivation und Handlungskontrolle: Ohne guten Willen geht es nicht. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikons: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 101-120). Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.

-
- Kumar, R. & Lal, R. (2006). The Role of Self-Efficacy and Gender Difference among the Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249-254.
- Ladwig, D. H. (2014). Mitarbeiterbefragungen – Ein Standardinstrument des betrieblichen Personalmanagements. In: L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7., überarb. Aufl., S. 572-589). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Landy, F. J. (1989). *Psychology of work behavior* (4th ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Berlin: Springer.
- LePine, J. A., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R. & Hedlund, J. (1997). Effects of individual differences on the performance of hierarchical decision-making teams: Much more than g. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 803-811.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10 (2), 271-299.
- Lievens, F. & Motowidlo, S. J. (2016). Situational judgment tests: From measures of situational judgment to measures of general domain knowledge. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(1), 3-22.
- Lievens, F. & Sackett, P. R. (2006). Video-based versus written situational judgment tests: A comparison in terms of predictive validity. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1181-1188.
- Lock, M., Wheeler, R., Burnhard, N. & Cooper, C. (2005). *Leadership Judgement Indicator (LJI). Manual*. Oxford: Hogrefe.

-
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Luft, J. & Ingham, H. (1955). *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles: University of California, Los Angeles.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Dona, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80–89.
- Macharzina, K. & Wolf, J. (2008). *Unternehmensführung. Das internationale Managementwissen. Konzepte – Methoden - Praxis* (6. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Malik, F. (2006). *Führen, Leisten, Leben: Wirksames Management für eine neue Zeit*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Malik, F. (1998). *Malik Letter 12/98 für Richtiges und Gutes Management. Die Welt des Peter Drucker*. Abgerufen am 09.08.2017, URL: <http://www.malik-management.com/en>
- Mann, R. D. (1959). A review of the relationships between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56(4), 241-270.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
- Matsui, T. & Onglatco, M. L. (1991). Instrumentality, expressiveness, and self-efficacy career activities among Japanese working women. *Journal of Vocational Behaviour*, 39(2), 241-250.

-
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McDaniel, M. A. & Nguyen, N. T. (2001). Situational judgment tests: A review of practice and constructs assessed. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1/2), 103-113.
- McDaniel, M. A., Morgeson, F. P., Finnegan, E. B., Campion, M. A., & Braverman, E. P. (2001). Use of situational judgment tests to predict job performance: A clarification of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 730-740.
- Meyer, W.-U. & Försterling, F. (1993). Die Attributionstheorie. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Band 1: Kognitive Theorien* (S. 175-216), Bern: Hans Huber.
- Mielke, G. (2004). Führung als Folge gerichteter Interaktion. In U. G. Seebacher & G. Klaus (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Theorie, Praxis und Fallstudien* (S. 199-211). München: USP Publishing International.
- Miller, K. I. & Monge, P. R. (1986). Participation, satisfaction, and productivity: A meta-analytic review. *Academy of Management Journal*, 29(4), 727-753.
- Moser, B. & Negri, C. (2010). Kompetenzen von Bildungsfachleuten. In C. Negri (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung* (S. 49-60). Heidelberg: Springer.
- Motowidlo, S. J., Dunnette, M. D. & Carter, G. W. (1990). An alternative selection procedure: The low-fidelity simulation. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 640-647
- Muck, P. M. (2013). Entwicklung von Situational Judgment Tests. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 57(4), 185-205.

-
- Müller, G. F. (2004, November). *Die Kunst, sich selbst zu führen. Konzepte, Strategien, Messung von Selbstführung. Themenschwerpunkt Personalführung*. Abgerufen am 02.05.2015, URL: <http://www.fachsymposium-empowerment.de/Verschiedenes/Selbstführung.pdf>
- Mummendey, H. D. (1990). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe.
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen* (6., erw. Aufl.). Stuttgart: UTB-Verlag.
- Neubauer, A. C. (2005). Intelligenz. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 321-332). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Neubauer, A. C., Bergner, S. & Felfe, J. (2012). *Leadership Judgement Indicator (LJI). Deutschsprachige Adaptation des Leadership Judgement Indicator (LJI) von M. Lock und R. Wheeler*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Nieder, P. (Hrsg.). (1998). *Fehlzeiten wirksam reduzieren. Konzepte, Maßnahmen, Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Oechsler, W. A. (2006). *Personal und Arbeit: Grundlagen des Human Resource Management und der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen* (8. überarb. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Olson-Buchanan, J. B. & Drasgow, F. (2006). Multimedia situational judgment tests: The medium creates the message. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests. Theory, measurement, and application* (pp. 253-278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peters, T. J. & Waterman, R. H. Jr. (1983). *Auf der Suche nach Spitzenleistungen. Was man von den bestgeführten US-Unternehmen lernen kann*. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie.

-
- Peus, C., Braun, S. & Frey, D. (2015). *Leadership Style Assessment (LSA). Ein Situational Judgment Test zur Erfassung von Führungsstilen. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Reddin, B. (1971). Effektive MBO. *Management Decision*, 9(1), 51-62.
- Renner, B. & Weber, H. (2005). Optimismus. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 446-453). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Riggio, R. E. (2008). Leadership Development: The Current State and Future Expectations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4), 383–392.
- Robins, R. W. & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 340-352.
- Rogers, C. R. (1969): *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Rosenstiel, L. v. (2001). Führung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 317-346). Göttingen: Hogrefe.
- Rosenstiel, L. v. (2014). Grundlagen der Führung. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7., überarb. Aufl., S. 3-28). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.

-
- Rotter, J. B. (1972). An introduction to social learning theory. In J. B. Rotter, J. E. Chance & E. J. Phares (Eds.), *Applications of a social learning theory of personality* (pp. 1-43). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Salewski, C. (2005). Kontrollüberzeugungen. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 431-437). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Segal, G., Borgia, D., & Schoenfeld, J. (2005). The motivation to become an Entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 11(1), 42-57.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (2003). Self-regulatory processes and responses to health threats: Effects of optimism on well-being. In J. Suls & K. A. Wallston (Eds.), *Social psychological foundations of health and illness* (pp. 395-428). Malden: Blackwell.
- Scherer, R. S., Brodzinski, J. & Wiebe, F. A. (1990). Entrepreneurship career selection and gender: A socialization approach. *Journal of Small Business Management*, 28(2) 37-44.
- Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1993). Tacit knowledge, practical intelligence, general mental ability and jobknowledge. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 8-9.

-
- Schmitz, G. S. (2007). *Was ich will, das kann ich auch. Selbstwirksamkeit – Schlüssel für gute Entwicklung*. Freiburg: Herder Spektrum.
- Schmitz, G. S. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 140-157.
- Schmitz, G. S. (o. J.). *Selbstwirksamkeitstraining*. Abgerufen am 30.03.2016. URL: http://www.gerdaschmitz.de/homepage/training_persoenlichkeit.htm
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Schnotz, W. (2006). *Pädagogische Psychologie. Workbook*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Scholz, C. (2013). *Personalmanagement: Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen (6., erw. Aufl.)*. München: Vahlen.
- Schriesheim, C. A., Castro, S. L. & Cogliser, C. C., (1999). Leader-Member Exchange (LMX) research: A comprehensive review of theory, measurement, and data-analytic practice. *Leadership Quarterly*, 10(1), 63-113.
- Schuler, H. & Höft, S. (2007). Diagnose beruflicher Eignung und Leistung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie (4. Aufl., S. 289-343)*. Bern: Huber.
- Schuler, H. (1992). Das multimodale Einstellungsinterview. *Diagnostica*, 38(4), 281-300.
- Schuler, H. (2002). *Das Einstellungsinterview*. Göttingen: Hogrefe.

-
- Schulz von Thun, F. & Kumbier, D. (Hrsg.). (2009). *Miteinander Reden: Praxis. Impulse für Führung und Training. Kommunikationspsychologische Miniaturen* 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40(2), 105-123.
- Schyns, B. (2001). *Determinanten beruflicher Veränderungsbereitschaft bei Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen unterer Hierarchiestufen*. Dissertation, Universität Leipzig. Abgerufen am 18.03.2011, URL: <http://www.uni-leipzig.de/~apsycho/dissertation.pdf>
- Schyns, B. & Collani, G. von (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241.
- Schyns, B., Elverfeldt, A. von, Felfe, J. (2008). Is there a male advantage in the effects of feedback and leadership on leaders' occupational self-efficacy? *Equal Opportunities International*, 27(7), 596-612.
- Schyns, B. & Sanders, K. (2005). Exploring gender differences in leaders' occupational self-efficacy. *Women in Management Review*, 20(7), 513-523.
- Seligman, M. E. P. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Sellin, I., Schütz, A., Kruglanski, A. W. & Higgins, E. T. (2003). *Erfassung von Dimensionen der Selbstregulation. Der Locomotion-Assessment-Fragebogen (L-A-F)*. Abgerufen am 06.06.2015, URL: <http://archiv.tu-chemnitz.de/pub/2003/0025/index.html>.

-
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497.
- Sieverding, M. & Koch, S. C. (2009). (Self-)Evaluation of computer competence: How gender matters. *Computers & Education*, 52(3), 696-701.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smolka, H. M. (o. J.). *Selbstwirksamkeitstraining*. Abgerufen am 30.03.2016, URL: http://www.aowpsychologie.at/b_Selbstwirksamkeits-training.1001,524--------,,2.html
- Snyder, M. (1984). When beliefs creates reality. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol.18, pp. 247-305). New York: Academic Press.
- Sonntag, K. (2002). Personalentwicklung und Training. Stand der psychologischen Forschung und Gestaltung. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 1(2), 59-79.
- Sonntag, K. & Schäfer-Rauser, U. (1993). Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37(4), 163-171.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence" objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-293. Abgerufen am 04.08.2016, URL: <http://psychclassics.yorku.ca/Spearman/>
- Springer Gabler Verlag. (Hrsg.). *Gabler Wirtschaftslexikon*, Stichwort: Managerial Grid. Abgerufen am 13.08.2015, URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/85866/managerial-grid-v7.html>

-
- Staehle, W. H. (1999). *Management: Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. Vahlers Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* (8. Aufl., überarb. von Conrad, P. & Sydow, J.). München: Vahlen.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 24(2), 240-261.
- Statistisches Bundesamt. (2010). *Bildungsausgaben; Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2007/2008*. Abgerufen am 15.02.2011, URL: <http://www.destatis.de>
- Statistisches Bundesamt (2017). *Gut drei Viertel der Unternehmen sind aktiv in beruflicher Weiterbildung. Pressemitteilung vom 21. Juli 2017 – 250/17* Abgerufen am 01.10.2017, URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/07/PD17_250_215pdf.pdf?__blob=publicationFile
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking Adult
- Sternberg R. J. (2003). A broad view of intelligence: The theory of successful intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 55(3), 139-154.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). Teaching for successful intelligence: Principles, procedures, and practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 207-228.
- Steyrer, J. (1996). Theorien der Führung. In: H. Kasper & W. Mayrhofer (Hrsg.), *Personalmanagement: Führung und Organisation* (2. Aufl. S. 203-205). Wien: Ueberreuter.

-
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25(1), 35-71.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public & social actions programs*. New York: Sage.
- Taggar, S. & Seijts, G. H. (2003). Leader and staff role-efficacy as antecedents of collective-efficacy and team performance. *Human Performance*, 16(2), 131-156.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W.H. (1958): How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 35(2), 96-119.
- Tausch, R. & Tausch, A. M. (1963). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210.
- Taylor, S. E., Lerner, J. S., Sherman, D. K., Sage, R. M. & McDowell, N. K. (2003). Portrait of the self-enhancer: Well adjusted and well liked or maladjusted and friendless? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 165-176.
- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275-285.
- Thurstone, L. L. & Thurstone, T. G. (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thommen, J.-P. (2008). Coaching als Instrument der Personalentwicklung. In N. Thom & R. J. Zaugg (Hrsg.), *Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (3. Aufl., S. 135-158). Wiesbaden: Gabler.

-
- Türk, K. (1995). Entpersonalisierte Führung. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (S.328-340). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Volgger, M (2013). *Yes I can, das geht! Training der Selbstwirksamkeit*. Hamburg: tredition GmbH.
- Vonhoff, A. (2012). *Psychomethode der Gewinner*, Fokus Online. Abgerufen am 30.03.2016, URL: http://www.focus.de/gesundheit/ratgeber/psychologie/tid-24838/psychomethode-der-gewinner-optimismus-training-fuehrt-zum-erfolg_aid_704824.html
- Weber, M. (2016). *Max Weber. Wirtschaft und Gesellschaft. Studienpaket*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weekley, J. A., & Ployhart, R. E. (2005). Situational judgment: Antecedents and relationships with performance. *Human Performance*, 18(1), 81-104.
- Weekly, J.A. & Ployhart, R.E. (Eds.). (2006). *Situational judgement tests: Theory, Measurement and Application*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weekley, J. A., Ployhart, R. E. & Holtz, B. C. (2006). On the development of situational judgment tests: Issues in item development, scaling, and scoring. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests. Theory, measurement, and application* (pp. 157-182). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wegge, J. & Rosenstiel, L. v. (2007). Führung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (4., akt. Aufl., S. 475-512). Bern: Hans Huber.

-
- Weinberger, J., & McClelland, D. C. (1990). Cognitive versus traditional motivational models: Irreconcilable or complementary? In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 562-597). New York: Guilford Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wernimont, P. F., & Campbell, J. P. (1968). Signs, samples, and criteria. *Journal of Applied Psychology*, 52(5), 372-376.
- Whetzel, D. L. & McDaniel, M. A. (2009). Situational judgement tests: An overview of current research. *Human Resource Management Review*, 19(3), 188-202.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989a). Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989b). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Wunderer, R. (2011). *Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre* (9., neu bearb. Aufl.). München: Hermann Luchterhand Verlag.
- Wunderer, R. & Grunwald, W. (1980). *Führungslehre, Band 1*. Berlin: de Gruyter.
- Wygotsky, L. S. (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Yukl, G. A., Wall, S., & Lepsinger, R. (1990). Preliminary report on the validation of the management practices survey. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (pp. 223-238). West Orange, NJ: Leadership Library of America.

Zücker, H. & Gerstlberger, W. (2004). Krisenfest durch Kultur bildende Veränderungsprozesse in Unternehmen. In U. G. Seebacher & G. Klaus (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung – Theorie, Praxis und Fallstudien* (S. 112-128). München: USP Publishing International.

Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2004). *Psychologie* (16., akt. Aufl.). München: Pearson Studium.

6 ANHANG A – FRAGEBÖGEN DER UNTERSUCHUNG

Übersicht:

Studie 1

- Leitfragen des halbstandardisierten Interviews

Studie 2

- Fragebogen zur Erhebung der praktischen Führungsinelligenz (Gruppe 1 und Gruppe 2), der Führungswirksamkeit und soziodemographische Variablen
- Fragebogen zur Erhebung der entwicklungsförderlichen Elemente je Modul und Gesamteinschätzung

Studie 3

- Fragebogen zur Erhebung der Führungswirksamkeit, des Selbstmanagements, der Selbstregulation, des Optimismus
- Fragebogen zur Fremdeinschätzung der Führungswirksamkeit
- Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Leistungen im ersten Modul
- Bogen zum Eintragen der Fremdeinschätzungen der Leistungen im ersten Modul
- Fragebogen mit den Aufgaben nach dem ersten Modul (Vorbild, Üben)
- Fragebogen zur Einschätzung der Entwicklungsberatung
- Fragebogen zur Umsetzung (der Führungswirksamkeit, des Selbstmanagements, der Selbstregulation, des Optimismus, siehe Messzeitpunkt 1)

Führungskräfteentwicklung in Großunternehmen

Ablauf

1. Wie sind die Eingangsbedingungen oder Teilnahmeberechtigungen für die Führungskräfteentwicklung?
2. Befinden sich die Teilnehmer bereits in einer Führungsposition oder werden sie auf darauf vorbereitet?
3. Wie viele Teilnehmer nehmen jeweils teil?
4. Gibt es vor oder nach geschaltete Assessment-Center oder 180- oder 360-Grad-Feedback, etc.?
5. Wie sieht der strukturelle Ablauf der Führungskräfteentwicklung aus?
 - a. Gibt es mehrere Module oder Bausteine?
 - b. Finden die Trainings ganztätig bzw. mehrere Tage/Woche statt?
 - c. Finden die Trainings in Räumen des Unternehmens oder in Tagungshotels, Bildungseinrichtungen etc. statt?
 - d. Handelt es sich um interne oder externe Trainer?
6. Werden die Trainings evaluiert?
7. Gibt es Monate oder Jahre später „Auffrischungs“-trainings oder ist Ihre Führungskräfteentwicklung in irgendeiner Weise auf die Dauer ausgelegt bzw. endet in einem Mentoring- oder Austauschprogramm?
8. Wie lange führen Sie in Ihrem Unternehmen die Führungskräfteentwicklung in dieser Weise bereits durch?

Kompetenzmodell

9. Gibt es ein Kompetenzmodell, anhand dessen sich die Führungskräfteentwicklung in Ihrem Unternehmen orientiert und/oder gemessen wird?
10. Wird in Ihrem Kompetenzmodell Verhalten einer Führungskraft beschrieben?
11. Werden Führungskräfte an diesem Kompetenzmodell beurteilt?

Zentrale Ziele

12. Welche zentralen Ziele hat die Führungskräfteentwicklung in Ihrem Unternehmen?
13. Welche inhaltlichen Themen oder Schwerpunkte werden bei Ihnen in der Führungskräfteentwicklung vermittelt?
 - a. Führungstheorien (Bsp.: Führungspersönlichkeit, Einfluss der Situation, Aufgaben- vs. Mitarbeiterorientierung, Selbstführung etc.)
 - b. Managementtools (Bsp.: Leistungsbeurteilung, Mitarbeitergespräche, Mitarbeiterereinsatz etc.)
 - c. Managementwissen (Bsp.: Arbeits-, Tarif- und Sozialversicherungsrecht etc.)
 - d. Selbstreflexion (Feedback, Persönlichkeitstests, Szenarioarbeit etc.)
 - e. Learning by doing (Rollenspiele, Besprechung von Fallbeispielen)
 - f. Weitere?

Liebe Teilnehmer des Potentialentwicklungsprogramms!

Für die Entwicklung von Trainingsbausteinen und für die Verbesserung bestehender Maßnahmen sammeln wir typische Situationen aus dem Alltag.

Uns interessiert, wie Sie persönlich reagieren würden. Nehmen Sie bitte zu den unten aufgeführten Situationen Stellung! Sie sind Teamleiter.

Die Bearbeitung ist anonym und kann nicht auf Ihre Person zurückgeführt werden.

Situation 1:

Sie halten Teamsitzung. Ihr Team besteht aus 4 engagierten und leistungsstarken Mitarbeitern, alle sind voll beschäftigt und haben viele Aufgaben zu erledigen. Sie wollen eine Zusatzaufgabe verteilen, die schnell und zwingend erledigt werden muss. Einer in der Runde soll sie übernehmen.

Situation 2:

In Ihrem Team kommt es zu Streitigkeiten bei der Urlaubsplanung, viele Mitarbeiter wollen zur gleichen Zeit Urlaub nehmen.

Situation 3:

Ihr Team besteht aus 5 Mitarbeitern. Alle sind gut ausgelastet, einer macht jedoch weniger als alle anderen. Er arbeitet langsam und übernimmt weniger Aufgaben. Die Kollegen bemerken es. Spannungen und Unmut darüber herrschen im Team, da Sie als Chef darauf noch nicht reagiert haben. Sie wissen, dass dieser Mitarbeiter leistungsschwach ist.

Situation 4:

Einer Ihrer Mitarbeiter zeigt einen starken Leistungsabfall, kommt regelmäßig unentschuldigt verspätet oder gar nicht zur Arbeit. Die Kollegen müssen seine Arbeit oftmals übernehmen oder überarbeiten und sind darüber bereits stark verärgert.

Situation 5

Eine Ihrer Mitarbeiterinnen leistet nicht die gewünschten Ergebnisse. Zum wiederholten Male haben sich Flüchtigkeitsfehler eingeschlichen oder Aufgaben wurden nicht erledigt. Sie sind verärgert darüber.

Situation 6

In der jährlichen Leistungsbeurteilung wollen Sie einem Ihrer Mitarbeiter mitteilen, dass Sie ihn auf Karenz gesetzt haben, da er im Vergleich zu den anderen weniger Leistung zeigt.

Liebe Teilnehmer des Potentialentwicklungsprogramms!

Für die Entwicklung von Trainingsbausteinen und für die Verbesserung bestehender Maßnahmen sammeln wir typische Situationen aus dem Alltag.

Uns interessiert, wie Sie persönlich reagieren würden. Nehmen Sie bitte zu den unten aufgeführten Situationen Stellung! Sie sind Teamleiter.

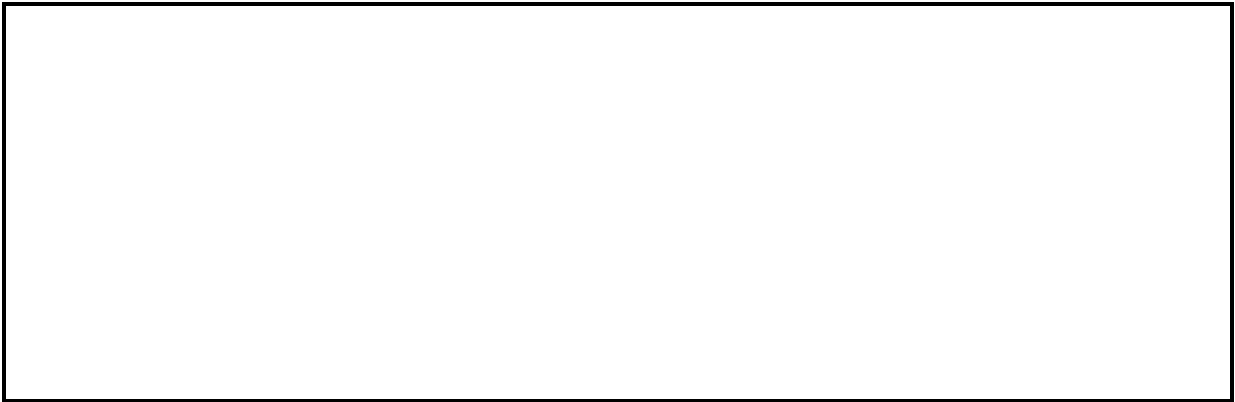
Die Bearbeitung ist anonym und kann nicht auf Ihre Person zurückgeführt werden.

Situation 1:

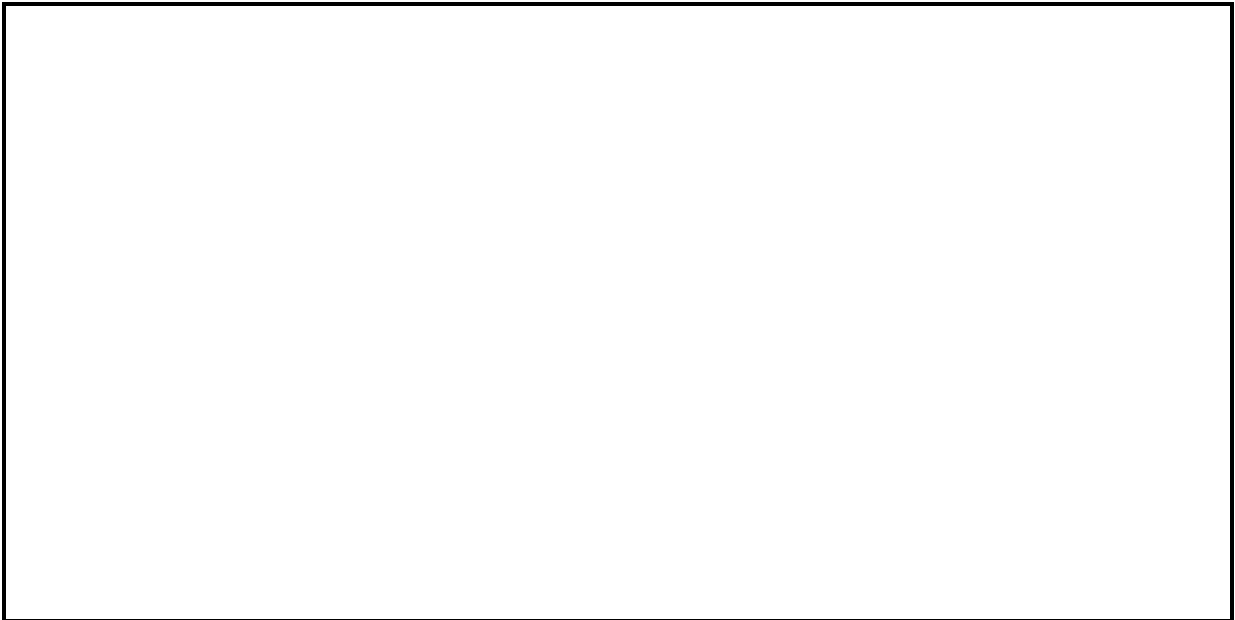
Sie führen ein 6-köpfiges Team. In den letzten Wochen gab es viel zu tun, einige Zusatzaufgaben und Mehrbelastung für das Team. Sie bemerken, dass einer Ihrer Mitarbeiter oftmals Ausreden sucht, um Aufgaben nicht übernehmen zu müssen. Auch das restliche Team scheint es bemerkt zu haben, da Spannungen und Unmut spürbar sind.

Situation 2:

In Ihrem Team kommt es unter Ihren Mitarbeitern häufig zu Konflikten über Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungsbereiche.

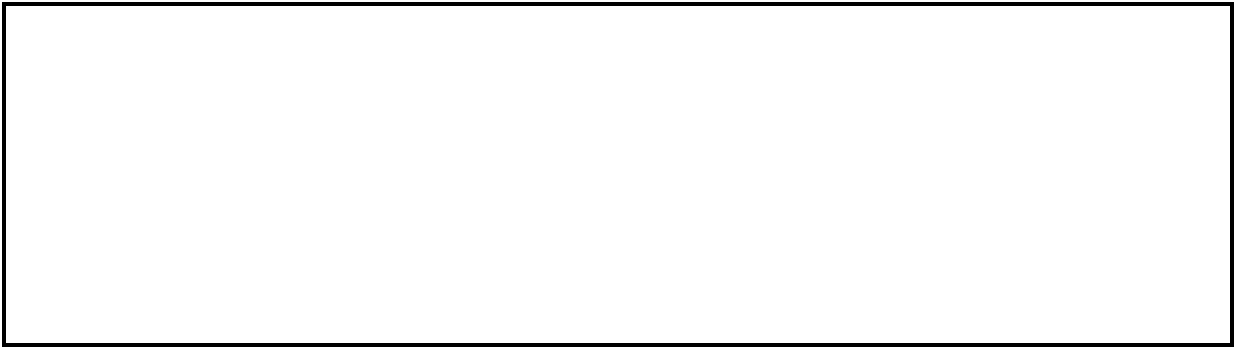
**Situation 3:**

Bei einem Ihrer Mitarbeiter stellen Sie wiederholt einen Alkoholgeruch fest. Seine Leistungen haben sich nicht verändert und auch der Sicherheitsaspekt an seinem Arbeitsplatz wird dadurch nicht beeinträchtigt.

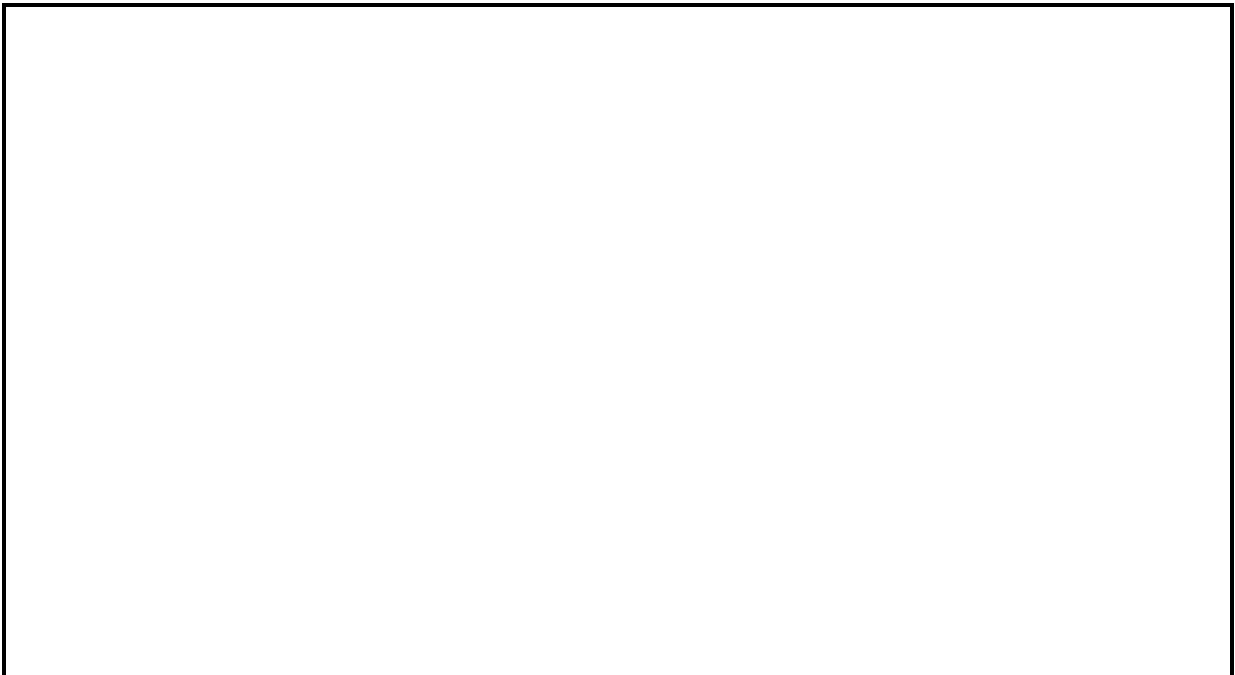
**Situation 4:**

Bei einem Ihrer Mitarbeiter bemerken Sie auffällig häufig Kurzerkrankungen und dadurch Fehlzeiten.



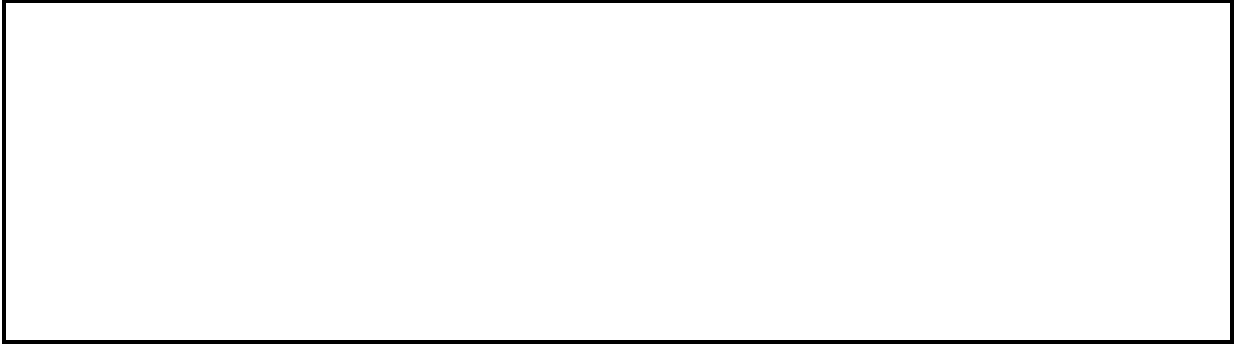
**Situation 5**

Sie sind in einer Besprechung mit anderen Teamleitern, einigen Mitarbeitern und dem Abteilungsleiter. Ihr Abteilungsleiter kritisiert einen Ihrer anwesenden Mitarbeiter vor versammelter Runde.

**Situation 6**

Einer Ihrer Mitarbeiter hält sich nicht an die Arbeitsordnung, er verlängert häufig die Pausen.





Angaben zu Ihrer Person:

Geschlecht:

- männlich weiblich

Alter zum Zeitpunkt der Veranstaltung:

- unter 30 Jahren 30-40 Jahre über 40 Jahre

Berufsausbildung:**und/oder****Abgeschlossene(s) Studium:**

- Technisch
 Kaufmännisch
 Sonstiges: _____

- Technisch
 Betriebswirtschaftlich
 Geisteswissenschaftlich
 Sonstiges: _____

Im Unternehmen seit:

_____ (JJJJ)

Führungserfahrung:

- Ja
 Nein

Mitarbeiter:

- Ja
 Nein

Anzahl Mitarbeiter:

- 1-3 Mitarbeiter
 4-10 Mitarbeiter
 über 10 Mitarbeiter

Zu einem späteren Zeitpunkt werden wir Sie nochmals um Ihre Mitarbeit bitten. Für eine Zuordnung zum jetzigen Zeitpunkt bitten wir Sie Ihren persönlichen Code anzugeben.

Ihre persönliche Codenummer setzt sich zusammen aus:

- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** der **Mutter** (z.B. bei **T**anja)
- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** des **Vaters** (z.B. bei **M**artin)
- dem ersten Buchstaben des **Geburtsortes** (z.B. bei **K**öln)
- der zweistelligen Datumszahl des **Geburtstags** (z.B. bei **01.06.1987**)

→ Codenummer: T M K 01

Ihre Codenummer: _____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Liebe Teilnehmer,

für die Bewertung und Verbesserung des Potentialentwicklungsprogramms interessiert uns Ihre persönliche Meinung! Bitte geben Sie möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf der folgenden Seite zustimmen können.

Die Bearbeitung ist anonym und kann nicht auf Ihre Person zurückgeführt werden.

Zu einem späteren Zeitpunkt werden wir Sie nochmals um Ihre Mitarbeit bitten. Für eine Zuordnung zum jetzigen Zeitpunkt bitten wir Sie Ihren persönlichen Code anzugeben.

Ihre persönliche Codenummer setzt sich zusammen aus:

- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** der **Mutter** (z.B. bei **T**anja)
- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** des **Vaters** (z.B. bei **M**artin)
- dem ersten Buchstaben des **Geburtsortes** (z.B. bei **K**öln)
- der zweistelligen Datumszahl des **Geburtstags** (z.B. bei **01.06.1987**)

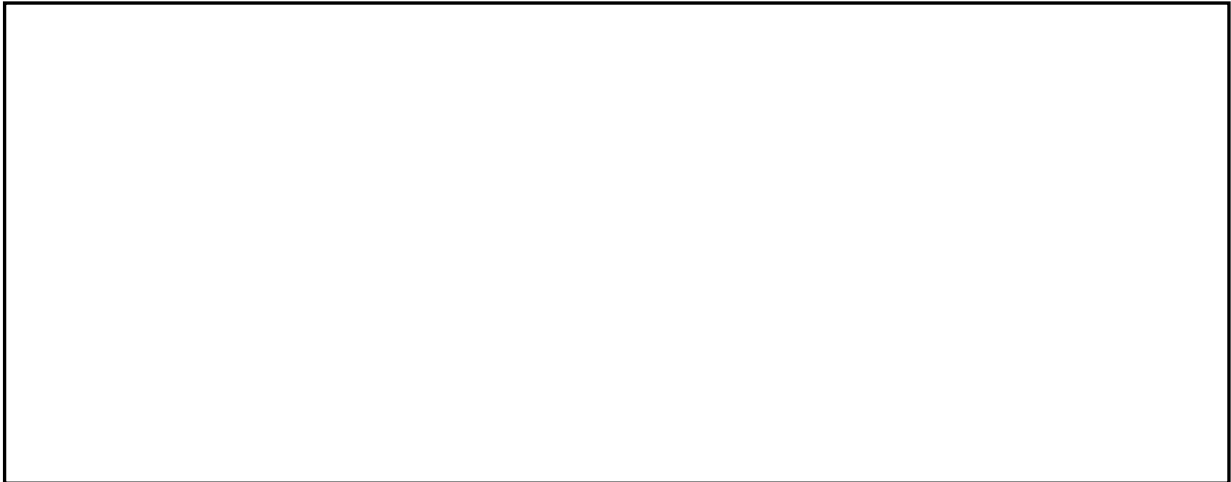
→ Codenummer: T M K 01

Ihre Codenummer: _____


Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Baustein 2: Team

Das ist für mich das Besondere an diesem Baustein ...

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the respondent to write their answer to the question above.

Das möchte ich aus dem Baustein „Team“ für mich persönlich/ für meine Arbeit mitnehmen ...

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the respondent to write their answer to the question above.

Damit konnte ich nicht viel anfangen ...

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the respondent to write their answer to the question above.

Liebe Teilnehmer,

für die Bewertung und Verbesserung des Potentialentwicklungsprogramms interessiert uns Ihre persönliche Meinung!

Die Bearbeitung ist anonym und kann nicht auf Ihre Person zurückgeführt werden.

Für eine Zuordnung zu den letzten Zeitpunkten bitten wir Sie Ihren persönlichen Code anzugeben.

Ihre persönliche Codenummer setzt sich zusammen aus:

- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** der **Mutter** (z.B. bei **Tanja**)
- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** des **Vaters** (z.B. bei **Martin**)
- dem ersten Buchstaben des **Geburtsortes** (z.B. bei **Köln**)
- der zweistelligen Datumszahl des **Geburtstags** (z.B. bei **01.06.1987**)

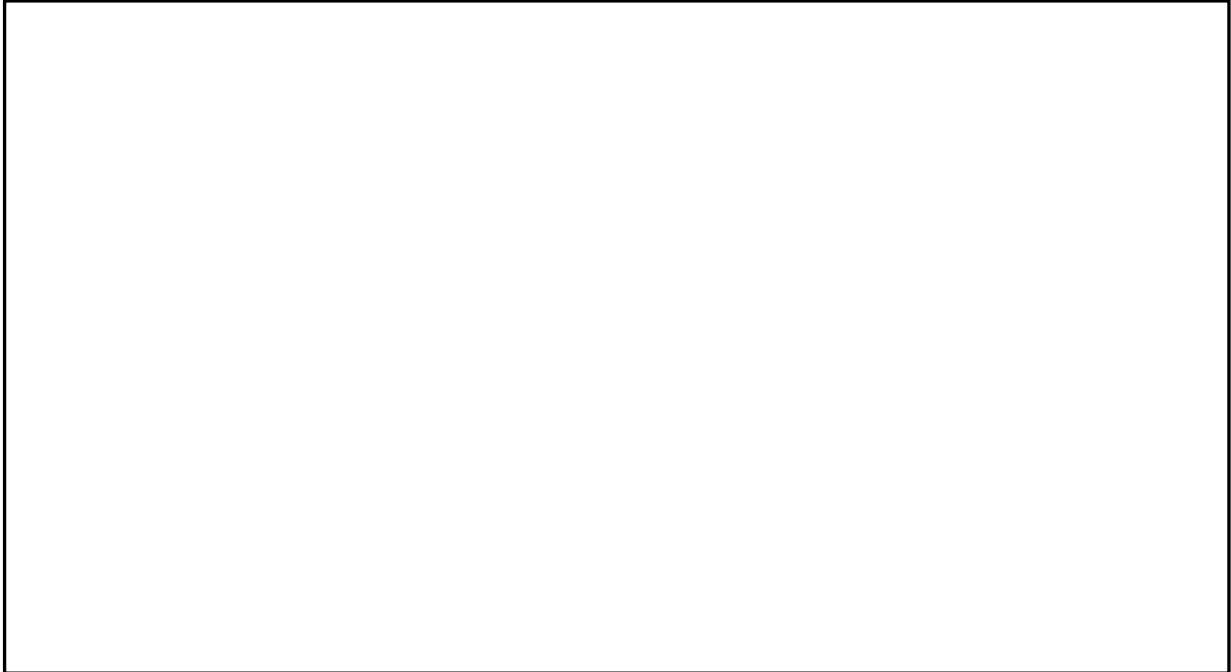
→ Codenummer: T M K 01

Ihre Codenummer:

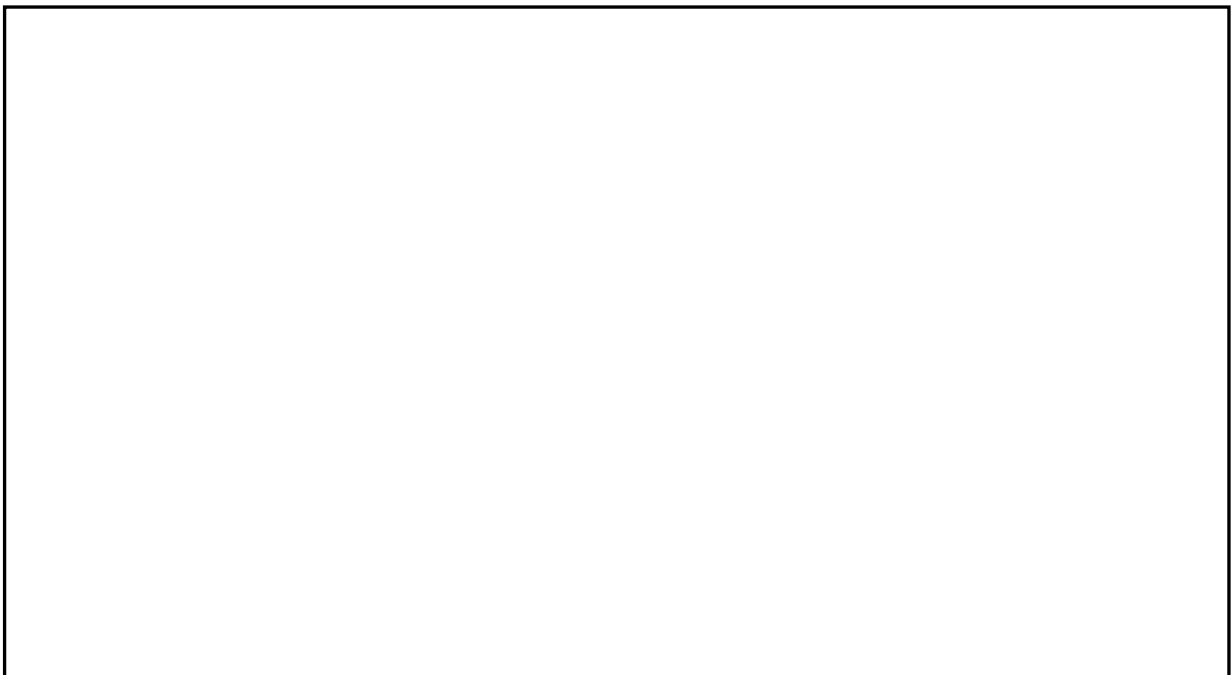
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Baustein 3: Strategie

Das möchte ich aus dem Baustein „Strategie“ für mich persönlich / für meine Arbeit mitnehmen ...

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the respondent to write their answers to the question above.

Damit konnte ich nicht viel anfangen ...

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the respondent to write their answers to the question above.

Liebe Teilnehmer,

für die Bewertung und Verbesserung des Potentialentwicklungsprogramms interessiert uns Ihre persönliche Meinung!

Die Bearbeitung ist anonym und kann nicht auf Ihre Person zurückgeführt werden.

Für eine Zuordnung zu den letzten Zeitpunkten bitten wir Sie Ihren persönlichen Code anzugeben.

Ihre persönliche Codenummer setzt sich zusammen aus:

- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** der **Mutter** (z.B. bei **T**anja)
- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** des **Vaters** (z.B. bei **M**artin)
- dem ersten Buchstaben des **Geburtsortes** (z.B. bei **K**öln)
- der zweistelligen Datumszahl des **Geburtstags** (z.B. bei **01.06.1987**)

→ Codenummer: T M K 01

Ihre Codenummer: _____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Persönliche Bewertungen

Was hat Ihnen bei der Veranstaltungsreihe **besonders gut** gefallen?

Was hat Ihnen bei der Veranstaltungsreihe **nicht** gefallen?

Haben Sie Verbesserungsvorschläge oder Zukunftswünsche für das PEP?

Welche Veränderung im Verhalten oder in Ihrer Einstellung hat die Veranstaltungsreihe hervorgerufen? Und wodurch?

Was waren entscheidende Ereignisse, Etappen oder Wendepunkte während der Veranstaltungsreihe?

Bitte bewerten Sie, wie sehr die Aussagen auf Sie zutreffen.

Meine (Führungs-)Persönlichkeit wurde in der Veranstaltung maßgeblich weiterentwickelt durch ...	trifft überhaupt nicht zu			trifft vollkommen zu		
	---	--	-	+	++	+++
1. die Inhalte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. die Methoden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. intensive Selbstreflexion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. (persönliche) Rückmeldung der Trainer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. (persönliche) Rückmeldung der Teilnehmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. sonstige Aspekte (bitte nennen):						

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Liebe Teilnehmer/innen,

das Persönliche Entwicklungsprogramm wird seit dem Jahr 2012 in unserem Unternehmen durchgeführt. Es dient der Vorbereitung der Teilnehmer/innen auf ihre erste Führungsfunktion. Vor dem Hintergrund der optimalen Besetzung von Führungsfunktionen ist die Wirksamkeit dieses Programms von entscheidender Bedeutung.

Daher ist die wissenschaftliche Erfassung und Auswertung von Teilnehmereinschätzungen, psychologischen Zuständen und möglichen Veränderungen sinnvoll. Die Ergebnisse dieser Studie werden zur Weiterentwicklung des Programms und zu Forschungszwecken im Rahmen meiner Promotion verwendet. Die Promotion beschäftigt sich mit der Wirksamkeit von modularen Systemen der Führungskräfteentwicklung.

Die Teilnahme an der Befragung ist selbstverständlich freiwillig. Ich bitte Sie herzlichst um Ihre Unterstützung! Es entsteht für Sie kein Nachteil bei Nichtteilnahme. Die Befragung ist vertraulich und vollständig anonymisiert, die Ergebnisse können Ihnen nicht persönlich zugeordnet werden.

Den ersten Fragebogen erhalten Sie heute. Weitere Fragebögen erhalten sie persönlich in Modul I, nach der Entwicklungsberatung durch den/die jeweilige/n Feedbackgeber/in und per Mail durch mich. Nur wenn Sie alle Fragebögen ausgefüllt zurücksenden, kann eine sinnvolle Auswertung der Ergebnisse durchgeführt werden.

Damit die Fragebögen einander (aber nicht Ihnen) zugeordnet werden können, bitte ich Sie am Ende des Fragebogens einen Code bzw. Pseudonym anzugeben. Einen Hinweis für die Erstellung des Codes finden Sie am Ende des Fragebogens. Bitte machen Sie auf dem Fragebogen keine Angaben zu Ihrer Person und geben Sie bei der Beantwortung der einzelnen Fragen keine Namen an.

Beim Beantworten des Fragebogens gibt es kein richtig oder falsch. Geben Sie einfach möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen. Legen Sie sich dabei bitte auf einen Wert fest und kreuzen nicht Zwischenwerte an.

Ich danke Ihnen für Ihre Unterstützung!

Bei Rückfragen dürfen Sie sich jederzeit an mich wenden.

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

für die Bewertung und Weiterentwicklung des Persönlichen Entwicklungsprogramms interessiert uns Ihre persönliche Meinung! Bitte geben Sie möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen können.

Beim Beantworten des Fragebogens gibt es kein richtig oder falsch. Geben Sie einfach möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen. Legen Sie sich dabei bitte auf einen Wert fest und kreuzen nicht Zwischenwerte an.

Die Bearbeitung ist anonym und kann nicht auf Ihre Person zurückgeführt werden.

Zu einem späteren Zeitpunkt werden wir Sie nochmals um Ihre Mitarbeit bitten. Für eine Zuordnung zum jetzigen Zeitpunkt bitten wir Sie Ihren persönlichen Code anzugeben.

Ihre persönliche Codenummer setzt sich zusammen aus:

- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** der **Mutter** (z.B. bei **T**anja)
- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** des **Vaters** (z.B. bei **M**artin)
- dem ersten Buchstaben des **Geburtsortes** (z.B. bei **K**öln)
- der zweistelligen Datumszahl des **Geburtstags** (z.B. bei **01.06.1987**)

→ Codenummer:

Ihre Codenummer: _____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Bitte schätzen Sie sich selbst ein.

Bitte setzen Sie jeweils ein Kreuz pro Zeile.



39. In dieser Frage geht es um Optimismus. Optimisten sind Menschen, die mit Zuversicht in die Zukunft blicken und meistens Gutes erwarten. Bitte schätzen Sie sich selbst ein: Wie optimistisch sind Sie im Allgemeinen?

gar nicht sehr

40. Jetzt geht es um Pessimismus. Pessimisten sind Menschen, die voller Zweifel in die Zukunft blicken und meistens Schlechtes erwarten. Bitte schätzen Sie sich selbst ein: Wie pessimistisch sind Sie im Allgemeinen?

gar nicht sehr

Bitte bewerten Sie, wie sehr die Aussagen auf Sie zutreffen.

Bitte setzen Sie jeweils ein Kreuz pro Zeile.

stimmt nicht 1 stimmt wenig 2 stimmt mittelmäßig 3 stimmt ziemlich 4 stimmt sehr 5

1. Die Dinge, mit denen ich mich momentan am meisten beschäftige, werden mir in Zukunft noch von Nutzen sein. 1 2 3 4 5

2. Wenn mir jemand der Verwirklichung meiner Absichten und Ziele im Weg steht, finde ich trotzdem eine Möglichkeit, meine Vorstellungen durchzusetzen. 1 2 3 4 5

3. Bei Konflikten, an denen ich nichts ändern kann, finde ich einen Weg, die Ruhe zu bewahren und mit diesem Problem fertig zu werden. 1 2 3 4 5

4. Wenn ich einen Misserfolg habe, schaue ich mir mein Verhalten in allen Einzelheiten an und versuche zu verstehen, was schief gelaufen ist. 1 2 3 4 5

5. Um etwas Schwieriges zu erreichen, mache ich mir vorher klar, wie ich mich verhalten muss, um zum Ziel zu kommen. 1 2 3 4 5

6. In Konfliktsituationen gebe ich mich nicht geschlagen und versuche zumindest, einen Kompromiss heraus zu handeln. 1 2 3 4 5

7. Ich habe die Fähigkeit, meine Probleme zu lösen, wenn ich mich darum bemühe.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8. Meiner Zukunft sehe ich mit Optimismus entgegen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9. Wenn ich an einer Situation nichts ändern kann, versuche ich das Bestmögliche daraus zu machen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10. Wenn ich ein Ziel erreichen möchte und deswegen mit jemandem in einen Konflikt gerate, versuche ich diese Person dazu zu bringen, mir zu helfen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11. Wenn ich mal den Mut verliere, versuche ich an meine Erfolge zu denken, um mir wieder Mut zu machen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12. Ich fühle mich in der Lage, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13. Wenn mal wieder etwas schief läuft und ich daran nichts ändern kann, versuche ich mich der Situation anzupassen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14. Um ein Problem zu bewältigen, muss ich mir erst ein genaues Bild der gesamten Situation machen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15. Auch wenn einmal alles schief läuft, glaube ich, dass es wieder aufwärts gehen wird.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16. Um meine schlechten Gefühle nach einem Misserfolg loszuwerden, sage ich mir, dass es keine Katastrophe ist und dass ich weiter dran bleiben muss, um Erfolg zu haben.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17. In schwierigen Situationen verhalte ich mich meist richtig.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18. Wenn ich in einer schwierigen Situation bin, hole ich mir manchmal Rat, um mir klar zu werden, was ich in dieser Situation tun kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19. Ich glaube, ich werde in meinem Leben noch genug Zeit haben, Dinge zu tun, die mir Spaß machen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
20. Bei Problemen, die nicht sofort zu bewältigen sind, versuche ich, in Ruhe abzuwarten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

21. Wenn ich ein wichtiges Ziel erreichen möchte, schaue ich mir an, wie ich mit meinem Verhalten die Situation am besten meistern kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
22. Wenn ich in einer Situation Angst bekomme, sage ich mir: „Bleib ruhig, es ist keine Katastrophe“.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
23. Wenn ich ein Ziel nicht erreiche, versuche ich herauszufinden, ob ich mein Verhalten ändern muss, um doch noch ans Ziel zu gelangen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
24. Selbst wenn sich die Ereignisse oder meine Problem nur so überschlagen, glaube ich, dass ich damit klar komme.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
25. In Problemsituationen denke ich oft in Ruhe nach und entwerfe einen Plan, um diese Situation zu meistern.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
26. Wenn mich meine Probleme mal wieder überwältigen, sage ich mir: „Kopf hoch, es ist nicht so schlimm“.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
27. Was auch immer passiert, ich weiß, wie ich mir selber helfen oder mir Hilfe holen kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
28. Manchmal lasse ich die Dinge und Probleme wie sie sind und kann damit auch gelassen umgehen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
29. Auch wenn ich mich ganz unten fühle, versuche ich mir aufmunternde Dinge vorzusagen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
30. In schwierigen Situationen fällt mir meistens etwas Kreatives ein, um die Situation zum Besseren zu wenden.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
31. Für meine Probleme habe ich meistens eine gute Lösung.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
32. Um ein Problem zu lösen, ist es für mich wichtig, mein eigenes Verhalten in dieser Situation genau zu kennen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
33. Wenn ich mal starke Angst habe, dann denke ich mir: „das ist schon O.K., jeder hat das mal.“	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
34. Ich glaube das Leben wird für mich noch viele Chancen bereit halten.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

35. Selbst wenn ich durch ein Problem ganz angespannt bin, weiß ich, wie ich mich wieder entspannen und damit fertig werden kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
36. Um ein Problem zu lösen, überlege ich mir oft einen Plan, um es zu beseitigen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
37. Wenn Probleme auftauchen, weiß ich, dass ich die Fähigkeiten habe, damit umzugehen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
38. Meine jetzigen Erfahrungen sind eine gute Vorbereitung zur Bewältigung künftiger Probleme.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
39. Wenn Probleme auftauchen, brauche ich nur zu überlegen und es fallen mir meistens mehrere Ideen ein, wie ich damit fertig werden kann.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
40. Ich setze viel Hoffnung in die Zukunft.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
41. Ich werde in meinem Leben noch viele schöne Dinge erleben.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
42. Wenn ich eine schlechte Angewohnheit loswerden möchte, versuche ich erst die Gründe herauszufinden, die diese Angewohnheit unterstützen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
43. Ich glaube, dass ich die Dinge erreichen kann, die ich mir wünsche.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
44. Manche Dinge, die vor mir liegen, sind zwar schwer zu bewältigen, aber ich werde es schon schaffen.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Angaben zu Ihrer Person:

Geschlecht: männlich weiblich

Wie alt sind Sie momentan?

bis 25 Jahre ab 26 Jahre

Haben Sie bereits Führungserfahrung: Ja Nein

————— **Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!** —————

Liebe Führungskräfte der Teilnehmer/innen,

das Persönliche Entwicklungsprogramm wird seit dem Jahr 2012 in unserem Unternehmen durchgeführt. Es dient der Vorbereitung der Teilnehmer/innen auf ihre erste Führungsfunktion. Vor dem Hintergrund der optimalen Besetzung von Führungsfunktionen ist die Wirksamkeit dieses Programms von entscheidender Bedeutung.

Daher ist die wissenschaftliche Erfassung und Auswertung von Teilnehmereinschätzungen, psychologischen Zuständen und möglichen Veränderungen sinnvoll. Die Ergebnisse dieser Studie werden zur Weiterentwicklung des Programms und zu Forschungszwecken im Rahmen meiner Promotion verwendet. Die Promotion beschäftigt sich mit der Wirksamkeit von modularen Systemen der Führungskräfteentwicklung.

Die Teilnahme an der Befragung ist selbstverständlich freiwillig. Ich bitte Sie herzlichst um Ihre Unterstützung! Es entsteht weder für Sie noch für Ihre/n Mitarbeiter/in ein Nachteil bei Nichtteilnahme. Die Befragung ist vertraulich und vollständig anonymisiert, die Ergebnisse können weder Ihnen noch Ihrem/r Mitarbeiter/in persönlich zugeordnet werden.

Die Befragung beinhaltet mehrere Fragebögen zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Die Teilnehmer/innen am Programm erhalten zum gleichen Zeitpunkt ihren ersten Fragebogen, weitere im Laufe des Jahres und ihren letzten Fragebogen im Februar 2016.

Für Sie als Führungskraft der Teilnehmer/in gibt es einen Kurzfragebogen mit diesem Schreiben und einen weiteren Kurzfragebogen im Februar 2016. Sie werden auch bei Nichtteilnahme zum zweiten Befragungszeitpunkt einen Fragebogen erhalten. Wenn Sie beide Fragebögen ausgefüllt zurücksenden, kann eine sinnvolle Auswertung der Ergebnisse durchgeführt werden. Voraussetzung ist, dass Sie jeweils denselben/dieselbe Mitarbeiter/in beurteilen und zum Zeitpunkt des Ausfüllens diese/n ausreichend häufig für eine Beurteilung erleben/erlebt haben.

Damit die Fragebögen einander (aber nicht Ihnen oder Ihrem/r Mitarbeiter/in) zugeordnet werden können, werden die Teilnehmer/innen gebeten einen Code bzw. Pseudonym auf dem Fragebogen anzugeben. Einen Hinweis für die Erstellung des Codes finden die Teilnehmer/innen auf dem Fragebogen. Bitte machen Sie auf dem Fragebogen keine Angaben zu Ihrer Person und geben Sie bei der Beantwortung der einzelnen Fragen keine Namen an.

Beim Beantworten des Fragebogens gibt es kein richtig oder falsch. Geben Sie einfach möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf der folgenden Seite zustimmen. Legen Sie sich dabei bitte auf einen Wert fest und kreuzen nicht Zwischenwerte an. Die Bearbeitung dieses Fragebogens dauert ca. 5 Minuten.

Ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Unterstützung!

Bei Rückfragen dürfen Sie sich jederzeit an mich wenden.

Liebe Führungskräfte der Teilnehmer/innen ,

für die Bewertung und Weiterentwicklung des Persönlichen Entwicklungsprogramms interessiert uns Ihre persönliche Meinung als Vorgesetzter!

Bitte geben Sie möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen. Die Aussagen beziehen sich auf Ihre/n Mitarbeiter/in. Beim Beantworten des Fragebogens gibt es kein richtig oder falsch. Legen Sie sich bitte auf einen Wert fest und kreuzen nicht Zwischenwerte an.

Die Bearbeitung ist anonym und kann weder auf Ihre Person noch auf Ihre/n Mitarbeiter/in zurückgeführt werden.

Zu einem späteren Zeitpunkt werden wir Ihre/n Mitarbeiter/in nochmals um Mitarbeit bitten. Für eine Zuordnung zum jetzigen Zeitpunkt bitten wir Ihre/n Mitarbeiter/in ihren persönlichen Code anzugeben.

Die persönliche Codenummer setzt sich zusammen aus:

- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** der **Mutter** (z.B. bei **Tanja**)
- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** des **Vaters** (z.B. bei **Martin**)
- dem ersten Buchstaben des **Geburtsortes** (z.B. bei **Köln**)
- der zweistelligen Datumszahl des **Geburtstags** (z.B. bei **01.06.1987**)

→ Codenummer: T M K 01

Bitte Mitarbeiter/in (Teilnehmer/in der Studie) selbst ausfüllen lassen:

Die Codenummer Ihres/r Mitarbeiters/in: ___ ___ ___ ___

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Einschätzung Ihres/r Mitarbeiters/in:

Bitte bewerten Sie, wie sehr die Aussagen auf Ihre/n Mitarbeiter/in zutreffen.

Bitte setzen Sie jeweils ein Kreuz pro Zeile.

trifft überhaupt nicht zu

trifft vollständig zu

1. Durch seine/ihre berufliche Erfahrung ist er/sie gut auf die Zukunft als Führungskraft vorbereitet.	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Schwierigkeiten, im Zusammenhang mit seiner/ihrer Führungsaufgabe, sieht er/sie gelassen entgegen, weil er/sie sich immer auf ihre Fähigkeiten verlassen kann.	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Für jedes Problem bei seiner/ihrer Arbeit als Führungskraft hat er/sie sicher eine Lösung.	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Er/sie wird die Führungsziele, die er/sie sich setzt, erreichen.	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn unerwartete Situationen in seiner/ihrer Tätigkeit als Führungskraft auftauchen, wird er/sie immer wissen, wie er/sie sich verhalten soll.	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Was ihm/ihr auch immer als Führungskraft passieren wird, er/sie wird schon klarkommen.	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Wenn er/sie in der Funktion als Führungskraft mit einem Problem konfrontiert wird, dann wird er/sie immer mehrere Ideen haben, wie er/sie damit fertig wird.	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich denke, er/sie fühlt sich den meisten Anforderungen an eine Führungskraft gewachsen.	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Angaben zu Ihrer Person:

Ihr Geschlecht: männlich weiblich

Wie lange sind Sie selbst bereits in Führung bzw. haben Führungserfahrung?

bis 3 Jahre 4 bis 9 Jahre über 10 Jahre

Kennen Sie den/die von Ihnen eingeschätzten Mitarbeiter/in mindestens ein halbes Jahr?

Ja Nein

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

A

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

für die Bewertung und Weiterentwicklung des Persönlichen Entwicklungsprogramms interessiert uns Ihre persönliche Meinung! Bitte geben Sie möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen können.

Beim Beantworten des Fragebogens gibt es kein richtig oder falsch. Geben Sie einfach möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen. Legen Sie sich dabei bitte auf einen Wert fest und kreuzen nicht Zwischenwerte an.

Die Bearbeitung ist anonym und kann nicht auf Ihre Person zurückgeführt werden.

Zu einem späteren Zeitpunkt werden wir Sie nochmals um Ihre Mitarbeit bitten. Für eine Zuordnung zum jetzigen Zeitpunkt bitten wir Sie Ihren persönlichen Code anzugeben.

Ihre persönliche Codenummer setzt sich zusammen aus:

- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** der **Mutter** (z.B. bei **T**anja)
 - dem ersten Buchstaben des **Vornamens** des **Vaters** (z.B. bei **M**artin)
 - dem ersten Buchstaben des **Geburtsortes** (z.B. bei **K**öln)
 - der zweistelligen Datumszahl des **Geburtstags** (z.B. bei **01.06.1987**)
- Codenummer: T M K 01

Ihre Codenummer: _____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Selbsteinschätzung:

Bitte schätzen Sie Ihr Verhalten/Wirken/Auftreten und Ihre gezeigte Leistung während der Übungen in der Potenzialanalyse ein.

Bitte bewerten Sie, wie sehr die Aussagen auf Sie zutreffen.							
Bitte setzen Sie jeweils ein Kreuz pro Zeile.		trifft überhaupt nicht zu			trifft vollständig zu		
1.	Ich konnte in allen Übungen das zeigen bzw. so sein, wie ich es wollte.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Die Situationen waren so neuartig, dass ich oftmals nicht wusste, wie ich agieren sollte.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich konnte nicht immer das umsetzen, wie es ich mir vorgenommen hatte.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Mir hat es geholfen zu sehen, wie es andere durchführen.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich konnte mir gute Ideen von anderen mitnehmen.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Die Situationen in den Übungen selbst zu erleben waren bereichernd.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Die Situation/en in der/den Übungen war/en ein positives Erlebnis.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Ich denke, beim nächsten Mal könnte ich es (noch) besser durchführen.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Ich habe mehr Sicherheit für Realsituationen erhalten.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Meine Vorstellung davon, was mich als Führungskraft erwarten könnte, ist klarer geworden.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Ich habe mir ganz konkret Dinge vorgenommen, die ich von nun an anders machen oder ausprobieren möchte.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:							

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Rückmeldebogen zur Leistung im ersten Modul

Code	Schlüsselkompetenzen	Bewertung aus Modul 1	Selbsteinschätzung Modul 1
	Entscheidungs- und Problemlösekompetenz		
	Sinnvermittlung		
	Selbstführung		
	Mitarbeiterführung		
	Ganzheitliches Denken		
	Beziehungsmanagement		
	Motiv- und Motivationskompetenz		
	Konfliktfähigkeit		
	Leistungsfähigkeit		
	Eigeninitiative		
	Lern- und Veränderungsfähigkeit		

Einschätzung durch geschulte Beobachter/innen während dreier Übungen im ersten Modul

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

B

für die Bewertung und Weiterentwicklung des Persönlichen Entwicklungsprogramms interessiert uns Ihre persönliche Meinung! Bitte geben Sie möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen können.

Beim Beantworten des Fragebogens gibt es kein richtig oder falsch. Geben Sie einfach möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen. Legen Sie sich dabei bitte auf einen Wert fest und kreuzen nicht Zwischenwerte an.

Die Bearbeitung ist anonym und kann nicht auf Ihre Person zurückgeführt werden.

Zu einem späteren Zeitpunkt werden wir Sie nochmals um Ihre Mitarbeit bitten. Für eine Zuordnung zum jetzigen Zeitpunkt bitten wir Sie Ihren persönlichen Code anzugeben.

Ihre persönliche Codenummer setzt sich zusammen aus:

- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** der **Mutter** (z.B. bei **T**anja)
- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** des **Vaters** (z.B. bei **M**artin)
- dem ersten Buchstaben des **Geburtsortes** (z.B. bei **K**öln)
- der zweistelligen Datumszahl des **Geburtstags** (z.B. bei **01.06.1987**)

→ Codenummer: T M K 01

Ihre Codenummer:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Aufgabe Vorbild

Suchen Sie sich Vorbilder für die Themen, bei denen Sie einen Entwicklungsbedarf an sich selbst feststellen konnten. Beobachten Sie das Vorgehen des Vorbilds / der Vorbilder und bewerten Sie für sich, welche Verhaltensweisen Sie gern davon übernehmen würden. Besprechen Sie mit einem / mehreren Vorbildern ausgewählte Entwicklungsthemen und holen Sie sich Tipps zum Vorgehen.

Protokollbogen zur persönlichen Verwendung

Vorbild 1:

Hilfreiche Verhaltensweisen

Vorbild 2:

Hilfreiche Verhaltensweisen

Vorbild 3:

Hilfreiche Verhaltensweisen

Vorbild 4:

Hilfreiche Verhaltensweisen

Rückmeldung zur Aufgabe Vorbild:

Bitte bewerten Sie, wie sehr die Aussagen auf Sie zutreffen.

Bitte setzen Sie jeweils ein Kreuz pro Zeile.

trifft überhaupt
nicht zu

trifft
vollständig zu

1. Es ist mir nicht schwer gefallen entsprechend meiner Entwicklungsbereiche positive Vorbilder zu finden	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich konnte zahlreiche hilfreiche Verhaltensweisen beobachten	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich möchte einige der beobachteten Verhaltensweisen selbst ausprobieren	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe Tipps zum Vorgehen in ausgewählten Entwicklungsthemen von einem Vorbild oder einer anderen vertrauten Person erhalten	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

B

für die Bewertung und Weiterentwicklung des Persönlichen Entwicklungsprogramms interessiert uns Ihre persönliche Meinung! Bitte geben Sie möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen können.

Beim Beantworten des Fragebogens gibt es kein richtig oder falsch. Geben Sie einfach möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen. Legen Sie sich dabei bitte auf einen Wert fest und kreuzen nicht Zwischenwerte an.

Die Bearbeitung ist anonym und kann nicht auf Ihre Person zurückgeführt werden.

Zu einem späteren Zeitpunkt werden wir Sie nochmals um Ihre Mitarbeit bitten. Für eine Zuordnung zum jetzigen Zeitpunkt bitten wir Sie Ihren persönlichen Code anzugeben.

Ihre persönliche Codenummer setzt sich zusammen aus:

- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** der **Mutter** (z.B. bei **T**anja)
- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** des **Vaters** (z.B. bei **M**artin)
- dem ersten Buchstaben des **Geburtsortes** (z.B. bei **K**öln)
- der zweistelligen Datumszahl des **Geburtstags** (z.B. bei **01.06.1987**)

→ Codenummer:

Ihre Codenummer:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Aufgabe Üben

Suchen Sie aktiv Situationen auf, in denen Sie Entwicklungsbedarf an sich selbst feststellen konnten. Probieren Sie in den Situationen verschiedene Verhaltensweisen aus und holen Sie sich Feedback zu Ihrem Verhalten/Wirken/Auftreten im Hinblick auf den von Ihnen gewählten Entwicklungsbereich.

Protokollbogen zur persönlichen Verwendung

Situation 1:

Was nehme ich mir vor:

Was konnte ich umsetzen:

Situation 2:

Was nehme ich mir vor:

Was konnte ich umsetzen:

Rückmeldung zur Aufgabe Üben:

Bitte bewerten Sie, wie sehr die Aussagen auf Sie zutreffen.

Bitte setzen Sie jeweils ein Kreuz pro Zeile.

trifft überhaupt
nicht zu

trifft
vollständig zu

1. Es ist mir nicht schwer gefallen entsprechend meiner Entwicklungsbereiche aktiv Situationen aufzusuchen.	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich konnte verschiedene Verhaltensweisen in den Situationen ausprobieren.	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich habe nützliches Feedback zu meinem Verhalten/Wirken/Auftreten im Hinblick auf meinen gewählten Entwicklungsbereich erhalten.	---	--	-	+	++	+++
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anmerkungen:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

für die Bewertung und Weiterentwicklung des Persönlichen Entwicklungsprogramms interessiert uns Ihre persönliche Meinung! Bitte geben Sie möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen können.

Beim Beantworten des Fragebogens gibt es kein richtig oder falsch. Geben Sie einfach möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen. Legen Sie sich dabei bitte auf einen Wert fest und kreuzen nicht Zwischenwerte an.

Die Bearbeitung ist anonym und kann nicht auf Ihre Person zurückgeführt werden.

Zu einem späteren Zeitpunkt werden wir Sie nochmals um Ihre Mitarbeit bitten. Für eine Zuordnung zum jetzigen Zeitpunkt bitten wir Sie Ihren persönlichen Code anzugeben.

Ihre persönliche Codenummer setzt sich zusammen aus:

- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** der **Mutter** (z.B. bei **T**anja)
- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** des **Vaters** (z.B. bei **M**artin)
- dem ersten Buchstaben des **Geburtsortes** (z.B. bei **K**öln)
- der zweistelligen Datumszahl des **Geburtstags** (z.B. bei **01.06.1987**)

→ Codenummer: T M K 01

Ihre Codenummer:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Einschätzung der Entwicklungsberatung

Hat die Entwicklungsberatung mit einer/einem Beobachter/in bzw. einer/einem Moderator/in der Potenzialanalyse stattgefunden?

- ja nein

Bitte bewerten Sie, wie sehr die Aussagen auf Sie zutreffen.							
Bitte setzen Sie jeweils ein Kreuz pro Zeile.		Trifft überhaupt nicht zu		trifft vollständig zu			
1.	Vieles mir Bekanntes wurde in diesem Gespräch bestätigt.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Manche Vermutungen haben sich bestätigt.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich habe völlig überraschende Rückmeldungen erhalten.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich habe Dinge erfahren, die mir bisher in diesem Umfang nicht bewusst waren.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Es gab Rückmeldungen, die für mich nicht nachvollziehbar sind.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Ich konnte Erkenntnisse aus dem Gespräch ziehen, die mir weiterhelfen werden.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ich konnte Zusammenhänge herstellen, die hilfreich für meine Entwicklung sein werden.	---	--	-	+	++	+++
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen:							

Zukunftsszenario

Beschreiben Sie die Situation 3 Monate nach Ende des Programms, legen Sie dabei den Fokus auf berufliche Aspekte.

Was tun Sie gerade? Wie geht es Ihnen? Worauf sind Sie stolz? Was haben Sie in Ihrer persönlichen Entwicklung bis dahin erreicht? Was haben Sie nun vor sich? Was erwartet Sie in den nächsten Wochen?

————— **Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!** —————

Letzte und wichtige Befragung!

D

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

für die Bewertung und Weiterentwicklung des Persönlichen Entwicklungsprogramms interessiert uns Ihre persönliche Meinung!

Bitte geben Sie möglichst spontan an, wie sehr Sie den Aussagen auf den folgenden Seiten zustimmen. Beim Beantworten des Fragebogens gibt es kein richtig oder falsch. Legen Sie sich dabei bitte auf einen Wert fest und kreuzen nicht Zwischenwerte an.

Die Bearbeitung ist anonym und kann nicht auf Ihre Person zurückgeführt werden.

Dies ist die letzte Befragung. Für eine Zuordnung zu den letzten Befragungen bitten wir Sie Ihren persönlichen Code anzugeben.

Ihre persönliche Codenummer setzt sich zusammen aus:

- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** der **Mutter** (z.B. bei **T**anja)
- dem ersten Buchstaben des **Vornamens** des **Vaters** (z.B. bei **M**artin)
- dem ersten Buchstaben des **Geburtsortes** (z.B. bei **K**öln)
- der zweistelligen Datumszahl des **Geburtstags** (z.B. bei **01**.06.1987)

→ Codenummer: T M K 01

Ihre Codenummer: _____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Selbsteinschätzung: Ihre Codenummer: _ _ _ _

Bitte bewerten Sie, wie sehr die Aussagen auf Sie zutreffen.

überhaupt nicht sehr viel

41. Konnten Sie erste Entwicklungsfortschritte in denen von Ihnen gewählten Entwicklungsbereichen erkennen? --- -- - + ++ +++

42. Wenn nein oder Ihrer Ansicht nach nicht ausreichend, woran hat es gelegen?
 (Hier sind auch mehrere Antworten möglich)

- Ich hatte keine oder kaum Gelegenheit zur Umsetzung oder zum Ausprobieren
- Ich war mir unsicher, ob ich es bereits umsetzen oder ausprobieren kann
- Ich war unsicher, wie ich vorgehen sollte
- Ich habe die Umsetzung meines Vorhabens zeitlich nach hinten geschoben
- Ich habe für die Umsetzung wenig oder keine Unterstützung von meinem Vorgesetzten/Praxisbegleiter/Team oder den Kollegen erhalten

Sonstiges:

43. Wenn ja, was hat Ihnen geholfen, dass Sie sich in dem von Ihnen gewählten Themenbereich weiterentwickeln konnten? Bitte antworten Sie so, wie Sie es tatsächlich erlebt haben und nicht, wie Sie meinen, dass es hätte helfen können.
 (Hier sind auch mehrere Antworten möglich)

Es hat mir geholfen...

- zu beobachten, wie es andere machen
- selbst Situationen aufgesucht zu haben, in denen ich es ausprobieren konnte
- Rückmeldungen zu meinem Verhalten/Wirken/Auftreten erhalten zu haben
- eine persönliche Beratung mit Tipps erhalten zu haben
- positive Situationen erlebt zu haben, in denen Vieles funktioniert hat

Sonstiges:

44. Was wollen Sie sich ganz konkret als Nächstes vornehmen?

- Ich habe alles erreicht und bin zufrieden
- Ich möchte weiter so vorgehen, wie bisher
- Ich möchte noch stärker die ausgewählten Entwicklungsthemen angehen
- Ich möchte aktiv Situationen aufsuchen, in denen ich meine Entwicklungsthemen ausprobieren kann
- Ich möchte mir Unterstützung durch Vertraute holen
- Ich möchte beobachten, wie andere vorgehen
- Ich möchte mir Rückmeldung zu meinem Verhalten/Wirken/Auftreten einholen

Weiteres:

Es folgen einige Fragen zu denen wir gern nochmals eine Rückmeldung von Ihnen hätten. Denken Sie dabei an Ihre aktuelle Situation, wie sehr stimmen Sie derzeit im Allgemeinen den folgenden Aussagen zu:

Siehe Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt: Führungswirksamkeit, Selbstmanagement, Selbstregulation, Optimismus.

7 ANHANG B – AUSWERTUNGEN

Studie 2

- Protokollbögen
- Auswertungsbögen

Studie 3

- Qualitative Auswertungen

Protokollbogen Führungssituationen:**Gruppe 1****MSZ 1:**Alkohol _____Kurzerkrankung _____Arbeitsordnung _____Konflikte _____Abteilungsleiter _____Ausreden _____**Codenummer:** ____ _

TN.-Nr. _____

Protokollbogen Führungssituationen:**Gruppe 1****MSZ 2:**Leistungsabfall _____Urlaubsplanung _____Leistungsschwach _____Flüchtigkeitsfehler _____Leistungsbeurteilung _____Zusatzaufgabe _____**Codenummer:** ____ ____ ____ ____

TN.-Nr. _____

Protokollbogen Führungssituationen:**Gruppe 2****MSZ 1:**Leistungsabfall _____Urlaubsplanung _____Leistungsschwach _____Flüchtigkeitsfehler _____Leistungsbeurteilung _____Zusatzaufgabe _____**Codenummer:** ____ ____ ____ ____**TN.-Nr.** _____

Protokollbogen Führungssituationen:**Gruppe 2****MSZ 2:**Alkohol _____Kurzerkrankung _____Arbeitsordnung _____Konflikte _____Abteilungsleiter _____Ausreden _____**Codenummer:** ____ ____ ____ ____

TN.-Nr. _____

Abteilungsleiter

Sie sind in einer Besprechung mit anderen Teamleitern, einigen Mitarbeitern und dem Abteilungsleiter. Ihr Abteilungsleiter kritisiert einen Ihrer anwesenden Mitarbeiter vor versammelter Runde.

Reaktion	Annähernd beschrieben	Gut beschrieben	Maximale Punktzahl
1. Führungsaufgabe wahrnehmen:			2
Reaktion gegenüber Abteilungsleiter			
Reaktion gegenüber Mitarbeiter			
2. Verschiedene Perspektiven betrachten:			2
Unterschiedliche Reaktion, je nach Wahrheitsgehalt			
Kritik gerechtfertigt: Abteilungsleiter hinterher darauf hinweisen, dass Art und Weise nicht ok war			
Kritik nicht gerechtfertigt: Direkt in der Besprechung den eigenen Mitarbeiter schützen und verteidigen			
3. Mitarbeiterorientiertes Vorgehen:			1
Sachverhalt mit dem Mitarbeiter klären			
Mitarbeiter Schutz bieten			
4. Lösungen finden:			1
Bei bestehender Problematik, weitere Vorgehensweisen zur Behebung vereinbaren			
Punkte	0,3 Punkte je annähernd beschriebener Reaktion	1 Punkt je gut beschriebener Reaktion	

Alkohol

Bei einem Ihrer Mitarbeiter stellen Sie wiederholt einen Alkoholgeruch fest. Seine Leistungen haben sich nicht verändert und auch der Sicherheitsaspekt an seinem Arbeitsplatz wird dadurch nicht beeinträchtigt.

Reaktion	Annähernd beschrieben	Gut beschrieben	Maximale Punktzahl
1. Führungsaufgabe wahrnehmen:			1
Nicht Augen zu machen			
Beratung suchen			
2. Mitarbeiterorientiertes Vorgehen:			1
Im geschützten Raum ansprechen			
Ursachen			
3. Auf Fehlverhalten aufmerksam machen:			1
„Verhalten passt nicht in den Umgang!“			
Verstoß			
4. Zielorientierung:			1
Auf professionelle Hilfe verweisen (intern/extern)			
5. Konsequenz:			2
Wenn sich Verhalten nicht ändert: Zwangstreffen mit Werksarzt, Sozialberatung, BR			
Disziplinarmaßnahmen			
Punkte	0,3 Punkte je annähernd beschriebener Reaktion	1 Punkt je gut beschriebener Reaktion	

Arbeitsordnung

Einer Ihrer Mitarbeiter hält sich nicht an die Arbeitsordnung, er verlängert häufig die Pausen.

Reaktion	Annähernd beschrieben	Gut beschrieben	Maximale Punktzahl
1. Führungsaufgabe wahrnehmen:			1
Abweichungen feststellen			
Schauen, ob es relevant ist			
Thema aktiv angreifen Zu persönlicher Sache machen			
2. Verantwortung übernehmen:			1
Position als Führungskraft beziehen, klare Meinung zeigen			
Wirkung erzielen			
3. Reaktion:			1
Konfrontieren mit Situation			
Position vertreten			
Sagen, was man erreichen will			
4. Mitarbeiterorientiertes Vorgehen:			2
Gründe des Mitarbeiters erfragen			
Gemeinsam Situation analysieren Nicht nur „drauf schlagen“			
Mitarbeiter soll Fehlverhalten einsehen			
5. Lösungen finden:			1
Auf Arbeitsordnung hinweisen			
Klar machen, dass sich etwas ändern muss			
Bei klaren Vorgaben Ergebnis hart vorgeben.			
Punkte	0,3 Punkte je annähernd beschriebener Reaktion	1 Punkt je gut beschriebener Reaktion	

Ausreden

Sie führen ein 6-köpfiges Team. In den letzten Wochen gab es viel zu tun, einige Zusatzaufgaben und Mehrbelastung für das Team. Sie bemerken, dass einer Ihrer Mitarbeiter oftmals Ausreden sucht, um Aufgaben nicht übernehmen zu müssen. Auch das restliche Team scheint es bemerkt zu haben, da Spannungen und Unmut spürbar sind.

Reaktion	Annähernd beschrieben	Gut beschrieben	Maximale Punktzahl
1. Führungsaufgabe wahrnehmen:			1
Klärendes Mitarbeitergespräch führen			
Am Riemen reißen, nicht verärgert reagieren. Selbst Vorbildfunktion sein			
2. Auf Fehlverhalten aufmerksam machen:			1
Klar machen, dass er in seiner Leistung den anderen hinterherhinkt			
3. Mitarbeiterorientiertes Vorgehen:			1
Gründe erfragen, versuchen Einsicht zu erzielen			
Möglichkeit geben, Fehlverhalten selbst zu verbessern.			
4. Zielorientierung:			1
An die Leistungen der anderen heranzuführen			
5. Lösungen finden:			1
Weitere Vorgehensweisen abstimmen: Qualifikation, Hilfsmittel			
Integration ins Team fördern			
6. Konsequenz:			1
Kontrolle			
Wenn keine Einsicht Dokumentation			
Punkte	0,3 Punkte je annähernd beschriebener Reaktion	1 Punkt je gut beschriebener Reaktion	

Flüchtigkeitsfehler

Eine Ihrer Mitarbeiterinnen leistet nicht die gewünschten Ergebnisse. Zum wiederholten Male haben sich Flüchtigkeitsfehler eingeschlichen oder Aufgaben wurden nicht erledigt. Sie sind verärgert darüber.

Reaktion	Annähernd beschrieben	Gut beschrieben	Maximale Punktzahl
1. Führungsaufgabe wahrnehmen:			1
Mitarbeitergespräch führen, ich der Gesamtsituation stellen (Personalmangel)			
Am Riemen reißen, nicht verärgert reagieren			
2. Gründe erfragen:			1
Evtl. Zeitdruck, Personalmangel			
3. Mitarbeiterorientiertes Vorgehen:			1
Wertschätzend sein, Erwartungen nicht vor anderen Mitarbeitern aussprechen			
Versuchen Einsicht zu erzielen			
Möglichkeit geben, Fehlverhalten selbst zu verbessern.			
4. Lösungen finden:			1
Weitere Vorgehensweisen abstimmen			
Hilfestellung als Führungskraft geben			
5. Konsequenz:			1
Überprüfung: Qualitätskontrolle, Dokumentation			
Folgegespräch			
6. Stellungnahme gegenüber dem Team:			1
Keine Durchhalteparolen, Mitarbeiter ernst nehmen			
Punkte	0,3 Punkte je annähernd beschriebener Reaktion	1 Punkt je gut beschriebener Reaktion	

Konflikte

In Ihrem Team kommt es unter Ihren Mitarbeitern häufig zu Konflikten über Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungsbereiche.

Reaktion	Annähernd beschrieben	Gut beschrieben	Maximale Punktzahl
1. Verantwortung übernehmen:			2
Konflikt erkennen, Tragweite erkennen			
Entscheidungsnotwendigkeit erkennen			
Stärkung Teamgedanke			
2. Führungsaufgabe wahrnehmen:			1
Aktives Eingreifen			
Ein „Regelt das unter euch“ verschärft die Konflikte			
Entscheidungswille zeigen			
3. Effizientes Vorgehen:			1
Sichtweisen der betroffenen Personen in Einzelgesprächen aufnehmen			
Anschließend Gespräch mit allen Beteiligten			
4. Problemlösung:			1
Abwägen, ob Entscheidung durch Konsens möglich oder durch Führungskraft gesetzt werden muss			
Konfliktlösung sichtbar machen			
Umsetzung, Maßnahmen			
5. Mitarbeiterorientierung:			1
Einsicht aller Mitarbeiter ansteuern			
Punkte	0,3 Punkte je annähernd beschriebener Reaktion	1 Punkt je gut beschriebener Reaktion	

Kurzerkrankung

Bei einem Ihrer Mitarbeiter bemerken Sie auffällig häufig Kurzerkrankungen und dadurch Fehlzeiten.

Reaktion	Annähernd beschrieben	Gut beschrieben	Maximale Punktzahl
1. Wissen über Mitarbeiters nutzen:			1
Wie ist derjenige ansonsten, wenn er da ist			
2. Selbstkontrolle			1
Eigene Emotionen hinter die Aufgabe als FK stellen			
Man ärgert sich über Mitarbeiter, aber hat als FK Fürsorgepflicht			
3. Führungsaufgabe wahrnehmen:			1
MA darauf ansprechen, Thema nicht totschweigen			
Andere Teammitglieder befragen			
4. Mitarbeiterorientiertes Vorgehen:			1
MA einladen unter Fachvorwand			
MA nicht direkt bloßstellen „Mir fällt auf, dass sie häufiger montags fehlen!“			
5. Gründe der Person erfragen:			1
„Gibt es Themen worüber Sie sprechen wollen?“ MA die Möglichkeit geben zu erklären, was die FK tun kann, damit es funktioniert			
6. Lösungsorientierung			1
Unterstützung, Hilfe anbieten			
Punkte	0,3 Punkte je annähernd beschriebener Reaktion	1 Punkt je gut beschriebener Reaktion	

Leistungsabfall

Einer Ihrer Mitarbeiter zeigt einen starken Leistungsabfall, kommt regelmäßig unentschuldigt verspätet oder gar nicht zur Arbeit. Die Kollegen müssen seine Arbeit oftmals übernehmen oder überarbeiten und sind darüber bereits stark verärgert.

Reaktion	Annähernd beschrieben	Gut beschrieben	Maximale Punktzahl
1. Führungsaufgabe wahrnehmen:			1
Mitarbeitergespräche führen			
2. Gründe erfragen:			1
Gründe des Leistungsabfalls und der Fehlzeiten erkennen			
3. Mitarbeiterorientiertes Vorgehen:			1
Versuchen, Einsicht beim Mitarbeiter erreichen			
Möglichkeit geben, Fehlverhalten selbst zu verbessern. Chancen zur Verbesserung einräumen			
4. Lösungen finden:			1
Weitere Vorgehensweisen abstimmen			
Hilfestellung als Führungskraft geben, Angebote zur Abhilfe anbieten			
5. Konsequenz:			1
Hart und konsequent dem Mitarbeiter gegenüber bleiben.			
Bei Nichtveränderung, Rücksprache mit Personalabteilung			
Protokollierung des Fehlverhaltens			
Abmahnung, Ordentliche Kündigung			
6. Stellungnahme gegenüber dem Team:			1
Keine Auskunft über betroffenen Mitarbeiter			
Mitarbeiter-Feedback an Führungskraft erwünschen.			
Gemeinsame Auseinandersetzung und Klärung der Problematik			
Zusicherung einer Lösung			
Punkte	0,3 Punkte je annähernd beschriebener Reaktion	1 Punkt je gut beschriebener Reaktion	

Leistungsbeurteilung

In der jährlichen Leistungsbeurteilung wollen Sie einem Ihrer Mitarbeiter mitteilen, dass Sie ihn auf Karenz gesetzt haben, da er im Vergleich zu den anderen weniger Leistung zeigt.

Reaktion	Annähernd beschrieben	Gut beschrieben	Maximale Punktzahl
1. Glaubwürdige Vermittlung:			1
Beurteilung konkret an Themen festmachen			
Argumente belegen mit Datum und Aufgaben			
Reaktionen des MA beschreiben			
Eigene Position vermitteln „Ich sehe dich so...!“			
2. Mitarbeiterorientiertes Vorgehen			1
Loben, stärken			
Vergleich vermeiden, nur auf individuelle Leistung eingehen			
3. Einbeziehung des MA:			1
Im Gespräch die Position des MA erfahren, Selbstbeurteilung des MA, Woran macht er Zielerreichung fest			
Wie sieht er sich selbst			
4. Persönlichkeitsentwicklung fördern:			1
Beim Betroffenen Aha-Erlebnis auslösen, Einsicht			
Veränderungen anregen			
MA soll eigene Chance erkennen			
5. Lösungsorientierung:			1
MA-Entwicklung angehen			
Zielbild entwickeln			
Leitplanken vorgeben, Weg selbst wählen lassen			
6. Gesamtverantwortung übernehmen:			1
Dazu stehen, konsequent sein			
Gerechtigkeit im eigenen Verantwortungsbereich herstellen			
Schwächere MA als solche zu erkennen zu geben. Die anderen MA sollen es mitbekommen			
Punkte	0,3 Punkte je annähernd beschriebener Reaktion	1 Punkt je gut beschriebener Reaktion	

Leistungsschwach

Ihr Team besteht aus 5 Mitarbeitern. Alle sind gut ausgelastet, einer macht jedoch weniger als alle anderen. Er arbeitet langsam und übernimmt weniger Aufgaben. Die Kollegen bemerken es. Spannungen und Unmut darüber herrschen im Team, da Sie als Chef darauf noch nicht reagiert haben. Sie wissen, dass dieser Mitarbeiter leistungsschwach ist.

Reaktion	Annähernd beschrieben	Gut beschrieben	Maximale Punktzahl
1. Führungsaufgabe wahrnehmen:			1
Klärendes Mitarbeitergespräch führen			
2. Auf Fehlverhalten aufmerksam machen:			1
Klar machen, dass er in seiner Leistung den anderen hinterherhinkt			
3. Mitarbeiterorientiertes Vorgehen:			1
Gründe erfragen (woran liegt es?)			
Im Positiven unterstützen			
Integration ins Team fördern			
4. Zielorientierung:			1
An die Leistungen der anderen herantführen			
Muss gefördert und qualifiziert werden.			
5. Lösungen finden:			1
Wo kann er gefördert, verbessert werden?			
Weitere Vorgehensweisen abstimmen: Qualifikation, Hilfsmittel			
Hilfestellung als Führungskraft geben			
6. Stellungnahme gegenüber dem Team:			1
Aufgaben anders verteilen			
Solidarität und Kollegialität fördern			
Punkte	0,3 Punkte je annähernd beschriebener Reaktion	1 Punkt je gut beschriebener Reaktion	

Urlaubsplanung

In Ihrem Team kommt es zu Streitigkeiten bei der Urlaubsplanung, viele Mitarbeiter wollen zur gleichen Zeit Urlaub nehmen.

Reaktion	Annähernd beschrieben	Gut beschrieben	Maximale Punktzahl
1. Führungsaufgabe wahrnehmen:			1
Eingreifen, nicht laufenlassen			
2. Bemühung um korrekte Situationswahrnehmung:			1
Einschätzung der Personen vornehmen			
Überblick über Situation herstellen			
3. Problemlösung:			1
Lösung selbst überlegen			
Lösung bestimmen			
4. Faires Vorgehen:			1
Erwartungen aussprechen			
Keine Diskussion zulassen, da sich die MA nicht ernst genommen fühlen, wenn sie zuerst mitbestimmen dürfen und anschließend die Lösung trotzdem bestimmt wird.			
5. Mitarbeiterorientierung:			2
Stärkung Teamgedanke			
Einsicht aller Mitarbeiter ansteuern			
Punkte	0,3 Punkte je annähernd beschriebener Reaktion	1 Punkt je gut beschriebener Reaktion	

Zusatzaufgabe

Sie halten Teamsitzung. Ihr Team besteht aus 4 engagierten und leistungsstarken Mitarbeitern, alle sind voll beschäftigt und haben viele Aufgaben zu erledigen. Sie wollen eine Zusatzaufgabe verteilen, die schnell und zwingend erledigt werden muss. Einer in der Runde soll sie übernehmen.

Reaktion	Annähernd beschrieben	Gut beschrieben	Maximale Punktzahl
1. Bemühung um korrekte Situationswahrnehmung:			1
Einschätzung der Personen vornehmen, drückt sich jemand?			
Überblick über Belastungssituation machen			
2. Problemlösung:			1
Lösung selbst überlegen, keine Diskussion			
Einen MA auswählen			
3. Effizientes Vorgehen:			1
Aus großer Runde herausgehen, 4-Augen-Gespräch			
Erwartungen aussprechen			
„Die Aufgabe sehe ich bei Ihnen“			
4. Verantwortung übernehmen:			2
Kompromisse bei anderen Aufgaben eingehen			
Gemeinsam Bewältigung der Aufgaben überlegen			
Gewählter MA ist gut in Arbeitsverhalten und Leistung			
5. Mitarbeiterorientierung			1
Einsicht und Einverständnis wichtig			
Zutrauen aussprechen			
Punkte	0,3 Punkte je annähernd beschriebener Reaktion	1 Punkt je gut beschriebener Reaktion	

Tabelle B-1 *Nutzeneinschätzungen des Moduls „Strategie“ - negativ*

Kategorie	Einzelnenungen	Häufigkeit
Vortrag: Strategien der Natur	Strategien der Natur: Bezug zur täglichen Arbeit nur schwer nachvollziehbar. Themenfeld schwierig für die eigene Arbeit zu nutzen. Übertragungen zu pauschal.	6 (42,9%)

Anmerkungen. Häufigkeit bezieht sich auf die Teilnehmerzahl von 14 Personen. Antworten auf das Item: „Damit konnte ich nicht viel anfangen...“.

Tabelle B-2 *Merkmale des Moduls „Outdoor“ - positiv*

Kategorie	Einzelnenungen	Häufigkeit
Team und Zusammenarbeit	Gruppenerlebnis der besonderen Art. Zusammenhalt der Gruppenmitglieder. Teamzusammenfindung. Wenn man nicht zusammenarbeitet bleibt man im „Regen“ stehen. Gruppendynamik. Rollenverständnis in Gruppen. Dinge, die für ein funktionierendes Team nötig sind: Kommunikation, Kooperation, Koordination. Motivationsgrad in der Gruppe. In einer Gruppe Ziele zu erreichen, auch unter schwierigen Bedingungen. Wichtigkeit der Kommunikation.	10 (66,6%)
Ausprobieren und Erleben von Führung	Andere und mich selbst in Führung erleben. Praktisches Üben und Ausprobieren von Führungsaufgaben. Üben und Erleben von Führung und Führungsarten unter ungewöhnlicher Situation. Viele Möglichkeiten Teamleitung zu erleben und selber auszuführen. Mich selbst in Führungsrollen zu erleben und erkennen, wann fühle ich mich sicher und wohl oder unsicher und nicht wohl. Führung leben und erleben (führen lassen und selbst führen). Führung einer Gruppe außerhalb der täglichen Arbeitssituation. Führung steht im Fokus der Veranstaltung. Praxisübungen zum Thema Führung	9 (60%)
Verhalten in Grenzsituationen	Eigene Grenzen kennen lernen. Das Lernen bzw. Wiedererkennen, dass persönliche Grenzen erweiterbar sind. Das Verhalten in Anspannungssituationen ist Outdoor deutlich markanter (Stress wird deutlicher gelebt, Abstimmungen intensiver diskutiert). Reaktionen unter Stress. Aktionen unter Stress. Eigene Grenzen erfahren / überschreiten	6 (40%)
Praxis- und Realitätsnähe	Theorie direkt in die Praxis umsetzen. Hier lernt man nicht in 100% künstlichen Situationen. Das ist dann plötzlich eine ganz reale Erfahrung. Erfahrungen in besonderen Situationen. Alles sehr praxisorientiert	5 (33,3%)
Aufgaben und Design	Sehr interessante Aufgaben. Sehr aktive Aufgaben. Hoher Spaßfaktor. Klare Darstellung an einfachen Beispielen	4 (26,7%)

Reflexion und Feedback	Direktes Feedback von anderen Potentialträgern. Reflexion von anderen zu meinem Führungsverhalten. Selbstreflexion. Konnte mich in vielen Situationen besser kennen lernen. Vermittlung und Aufzeigen von Kompetenzen und Lernfeldern	5 (33,3%)
Vertrauen	Vertrauen in / auf Andere, Vertrauen miteinander schaffen	2 (13,3%)

Anmerkungen. Häufigkeit bezieht sich auf die Teilnehmerzahl von 15 Personen. Antworten auf das Item: „Das ist für mich das Besondere an diesem Baustein...“.

Tabelle B-3 *Nutzeneinschätzungen des Moduls „Outdoor“ - positiv*

Kategorie	Einzelnennungen	Häufigkeit
Soziale Aspekte als Grundlagen der Führung	Ich und auch andere persönliche Grenzen haben. Auf die sozialen Aspekte beim Führen achten. Emotionale Themen / Befindlichkeiten thematisieren. Die Basics nicht aus den Augen zu verlieren. 2x Basics, Basics, Basics. Mehr auf die Basics zu achten und nicht in der Komplexität zu „ertrinken“. Basics nicht vergessen. Gruppendynamik zu lenken ist einer der wichtigsten Aufgaben, um das Ziel im Auge zu behalten.	9 (60%)
Ausbau Kommunikation und Auftreten	Persönlich: Kommunikation optimieren. In Projekten noch mehr Wert auf Kommunikation legen. Führungsposition nicht verlieren Meine Handlungen transparent machen. Persönlich versuche ich mich stärker in den Vordergrund zu setzen. Wichtigkeit der funktionierenden Kommunikation	6 (40%)
Vertrauen	Anderen mehr vertrauen. Andere Lösungswege zulassen. Man seinen Fachexperten vertrauen kann. Zum Leiten gehört, mit Unsicherheit und Ungewissheit umzugehen, es ist selten alles abgesichert.	4 (26,6%)
Fehler als Chance erkennen	Reflexion des eigenen Verhaltens, aus Fehlern lernen. Wichtig ist, Entscheidungen zu treffen, aber auch erkennen können, wenn man ein Fehler gemacht hat. Erkannte Lernfelder im täglichen Doing weiter vertiefen	3 (20%)
Fokus Team	Team: Bewusstsein für Rollen, gemeinsames Ziel und der Notwendigkeit von Struktur schaffen. Rollenverteilung im eigenen Team analysieren und ggf. verbessern. Ein Teamleiter kann und muss nicht alles können und machen	3 (20%)
Mitarbeiterentwicklung	Kompetenzen von anderen erkennen, Potentiale (im Team) sehen und entsprechend einsetzen/ fördern. Durch gezielte Beobachtung der Teammitglieder deren Kompetenzen/ Fähigkeiten besser erkennen, MA entsprechend dieser einsetzen.	2 (13,3%)

Delegieren	Versuchen Aktivitäten zu delegieren, damit mehr Raum für das gesamte Bild entsteht. Mehr delegieren	2 (13,3%)
Situatives Führen	Führungsstil der Situation anpassen	1 (6,7%)

Anmerkungen. Häufigkeit bezieht sich auf die Teilnehmerzahl von 15 Personen. Antworten auf das Item: „Das möchte ich aus dem Baustein „Team“ für mich persönlich / für meine Arbeit mitnehmen...“.

Tabelle B-4 *Zufriedenheitseinschätzung Gesamtprogramm - positiv*

Kategorie	Einzelnennungen	Häufigkeit
Praxisnähe, praktisches Erleben von Führung, Outdoor	Führung im Mikrokosmos. Führung hautnah erleben. Der Bezug zu praktischen Beispielen in der Wirtschaft. Die praktischen Übungen. Erfahrungen. Outdoorbaustein war eine tolle „Grenz-Erfahrung“! 4x Erfahrungen im Outdoorbereich	10 (71,4%)
Austausch und Feedback	Austausch mit Kollegen aus verschiedenen Bereichen. Feedbackgespräche unter den Teilnehmern und von den Moderatoren / Beobachtern. 3x Ausbau/Bildung Netzwerke. Offenheit aller Teilnehmer. Viel Freiraum für Erfahrungsaustausch. Möglichkeiten des Einbringens für jeden Teilnehmer war jederzeit gegeben	8 (57,1%)
Selbstreflexion	Sehr positiv war der Raum, sich selbst kennen zu lernen. Besonders gut fand ich, dass man oft die Gelegenheit hatte, sich selber neu / besser kennen zu lernen und zu reflektieren. Freiraum für Gedanken, welche im normalen Umfeld nicht entstehen würden. Anregung für besondere/andere Gedanken. Grundlegende Ansätze, um auch über die Zeit nach der Ernennung nachzudenken	5 (35,7%)
Inhalte	Inhalte, Information. Sehr interessante Themen / Inputs. Übungen. Die unterschiedlichen Tools, die ermittelt worden sind, um die Führungsaufgaben bewältigen zu können. CABS Strategiesimulation.	5 (35,7%)
Struktur	Die vier klar voneinander getrennten (thematischen) Blöcke. Das Gemisch aus Theorie und Praxiserfahrung. Die Möglichkeit der Abschlusspräsentation vor einem E1er.	3 (21,4%)
Einzelnennungen	Dies hat meinen Weg / Zukunftsplan bestätigt. Persönliche Motivation hinterfragt. Seminarhaus mit einer sehr positiven Atmosphäre	

Anmerkungen. Häufigkeit bezieht sich auf die Teilnehmerzahl von 14 Personen. Antworten auf das Item: „Was hat Ihnen bei der Veranstaltungsreihe besonders gut gefallen?“.

Tabelle B-5 Verhaltens- und Einstellungsänderungen der Teilnehmer

Kategorie	Beschreibung	Häufigkeit
Fokus auf Mitarbeiter	Andere mehr beobachten. Ich nehme mich verstärkt zurück, lasse die Anderen Ideen entfalten, nutze mehr die Stärken anderer, mehr Vertrauen in Andere setzen, mehr delegiere. Auch Führung abgeben will gelernt sein. Reflektieren. Durch Feedback wurde meine Reaktion auf (andere) bewusst gemacht	6 (42,9%)
Bedeutung von Führung	Neue Denkansätze in Bezug auf Führung und Strategie wurden vermittelt, die mir bei der täglichen Arbeit den Umgang mit Kollegen und Führungskräften erleichtert. Bedeutung von Führung. Ich habe immer mehr versucht, Führung zu probieren. Einstellung zur Führungstätigkeit verbessert	4 (28,6%)
Selbstsicherheit	Ich habe mehr Selbstsicherheit gewonnen. Selbstbewusstsein gestärkt. Ich bin offener und direkter geworden. Offener und aktiverer Beitrag in Gruppendiskussionen	4 (28,6%)
Umgang mit Mitarbeitern	Teilweise Erkennen von Handlungsmustern bei Mitarbeitern. Werkzeuge zur Einschätzung anderer Menschen erhalten. Umgang mit Unterebenen hat sich verändert	3 (21,4%)
Zielklarheit	Ich bin mir sicher, dass ich Führungsaufgaben übernehmen möchte. Mein, von mir angestrebter, persönlicher Weg, wurde mir klarer	2 (14,3%)
Arbeitsweise	Objektiver an Aufgabenstellungen rangehen. Zielstellungen klarer vermitteln SMART	2 (14,3%)
Keine Veränderung	Keine Veränderung, eher Bestätigung. Keine große Veränderungen, sondern mehr Bestätigungen	2 (14,3%)
Einzelnennungen	Besseres Verständnis für Abläufe im Unternehmen. Erkenntnisse: Der Weg ist das Ziel, Es gehört auch Glück zum Leben	

Anmerkungen. Häufigkeit bezieht sich auf die Teilnehmeranzahl von 14 Personen. Antworten auf das Item: „ Welche Veränderung im Verhalten oder in Ihrer Einstellung hat die Veranstaltungsreihe hervorgerufen? Und wodurch?“. Die Antworten auf die Nachfrage „Und wodurch“ in Tabelle B-6 gesondert aufgeführt.

Tabelle B-6 *Auslöser für Verhaltens- und Einstellungsänderungen*

Kategorie	Beschreibung	Häufigkeit
Rückmeldungen	Erklärungen, Austausch mit Kollegen. Durch Feedback. Ausgelöst durch Ermutigung und Feedback. Größtenteils durch entsprechendes Feedback der anderen Teilnehmer	4 (28,6%)
Praktisches Ausprobieren	Die Möglichkeiten Führung auszuprobieren und vor die Gruppe zu treten bestärkten mich. Besonders dazu beigetragen hat der Outdoorbaustein. Erfahrung durch eigenes und das Verhalten anderer. Einfach versuchen einen anderen Führungsstil umzusetzen. Übungen.	4 (28,6%)
Einzelnennungen	PEP 1: weil in dem Baustein 1 die Kennenlern-Phase so eine große Offenheit erfordert und zu Reflexion einlädt. Durch den Hinweis: keiner ist unfehlbar.	

Anmerkungen. Häufigkeit bezieht sich auf die Teilnehmeranzahl von 14 Personen. Antworten auf Teil 2 des Item: „ Welche Veränderung im Verhalten oder in Ihrer Einstellung hat die Veranstaltungsreihe hervorgerufen? Und wodurch?“. In dieser Tabelle ausschließlich Antworten auf die Nachfrage „Und wodurch?“.

Tabelle B-7 *Entscheidende Ereignisse, Etappen und Wendepunkte*

Kategorie	Beschreibung	Häufigkeit
Feedback	Feedback nach 1. Baustein. 4 x Feedbackgespräche. Wendepunkte wurden durch Feedback durch Teilnehmer ausgelöst	6 (42,9%)
Outdoor	Outdoor-Übung, Outdoorblock, Outdoor-Erfahrung. Sicherlich war der Outdoorteil prägend, da Führung dabei deutlich spürbar wurde. Besonders intensiv war der Outdoorblock, hier konnten viele über sich hinauswachsen	5 (35,7%)
Selbstreflexion	Standortbestimmung, Skills-Inventar, Ich weiß jetzt noch mehr was ich kann. Letzter Tag, Rundgang (Übung)	4 (28,6%)
Projektpräsentation	Präsentation vor Bereichsleiter. Projektpräsentation	2 (14,3%)
Ernennung	Mit der Ernennung zur Führungskraft hat sich die Motivation deutlich gesteigert.	1 (7,1%)
Übungen in ungewohnter Rolle	Entscheidende Ereignisse waren Übungssituationen, in denen ich herausgefordert war / ungewohnte Rollen ausübte	1 (7,1%)
Teilnehmergruppe	Mit gleich „Aufgestellten“ (motiviert, begeistert, einsatzbereit...) können Dinge bewegt werden, welche zuerst als Hindernis auftauchen.	1 (7,1%)

Persönliche Entfaltung	Mein persönlicher Wendepunkt war Block 2. In Block 1 war die Stimmung noch angespannt und ich hatte etwas Schwierigkeiten mich zu 100% in der Gruppe einzufinden. Block 2 ermöglichte eine persönliche Entfaltung.	1 (7,1%)
Struktur	Jeder Baustein bildete eine Etappe.	1 (7,1%)

Anmerkungen. Häufigkeit bezieht sich auf die Teilnehmeranzahl von 14 Personen. Antworten auf das Item: „Was waren entscheidende Ereignisse, Etappen oder Wendepunkte während der Veranstaltungsreihe?“.

8 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1	<i>Verschiedene Führungstätigkeiten</i>	13
Tabelle 2	<i>Die zwei Arten von Führungsaufgaben</i>	15
Tabelle 3	<i>Transformationale und transaktionale Führung</i>	21
Tabelle 4	<i>Anforderungen an Führungskräfte</i>	34
Tabelle 5	<i>Übersicht der Datenerfassung für die Experimentalgruppe</i>	141
Tabelle 6	<i>Deskriptive Statistiken Führungswirksamkeitserwartung</i>	143
Tabelle 7	<i>Ergebnisse der Varianzanalyse: Führungswirksamkeitserwartung</i>	144
Tabelle 8	<i>Überprüfung der Veränderungen auf Gruppenebene</i>	145
Tabelle 9	<i>Deskriptive Statistiken praktische Führungswirksamkeit</i>	147
Tabelle 10	<i>Ergebnisse der Varianzanalyse: praktische Führungswirksamkeit</i>	148
Tabelle 11	<i>Paarvergleich auf Bedingungebene; Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkte</i>	149
Tabelle 12	<i>Paarvergleich auf Bedingungebene; Messzeitpunkte je Gruppe</i> ...	150
Tabelle 13	<i>Nutzen und Transfervorhaben aus dem Modul „Strategie“</i>	155
Tabelle 14	<i>Bewertung des Gesamtprogramms</i>	157
Tabelle 15	<i>Verbesserungsvorschläge und Zukunftswünsche</i>	158
Tabelle 16	<i>Übersicht Teilnahmequoten je Messzeitpunkt – Studie 3</i>	191
Tabelle 17	<i>Test für Stichproben mit paarigen Werten</i>	195
Tabelle 18	<i>Korrelationen Führungswirksamkeitserwartungen</i>	196
Tabelle 19	<i>Ergebnisse Varianzanalyse: Führungswirksamkeitserwartung</i>	198
Tabelle 20	<i>Überprüfung der Veränderungen auf Gruppenebene</i>	199
Tabelle 21	<i>Korrelationen der Führungswirksamkeit und Führungsleistung</i>	201
Tabelle 22	<i>Korrelationen der Führungsleistung mit der Veränderung der Führungswirksamkeit</i>	202

Tabelle 23	<i>Korrelationen Führungswirksamkeit und andere Konstrukte.....</i>	203
Tabelle 24	<i>Empfehlungen für effektive Führungskräfteentwicklung.....</i>	228
Tabelle B-1	<i>Nutzeneinschätzungen Baustein „Strategie“ - negativ.....</i>	327
Tabelle B-2	<i>Merkmale Baustein „Outdoor“ - positiv.....</i>	327
Tabelle B-3	<i>Nutzeneinschätzungen Bausteins „Outdoor“ - positiv.....</i>	328
Tabelle B-4	<i>Zufriedenheitseinschätzung Gesamtprogramm - positiv.....</i>	329
Tabelle B-5	<i>Verhaltens- und Einstellungsänderungen der Teilnehmer.....</i>	330
Tabelle B-6	<i>Auslöser für Verhaltens- und Einstellungsänderungen.....</i>	331
Tabelle B-7	<i>Entscheidende Ereignisse, Etappen und Wendepunkte.....</i>	331

9 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1.	Die Führungsstile nach Kurt Lewin (Lewin et al., 1939).....	22
Abbildung 2.	Die 7 Führungsstile nach Tannenbaum und Schmidt (1958).....	24
Abbildung 3.	Führungsstile, eigene Darstellung (nach Reddin, 1971).....	25
Abbildung 4.	Managerial Grid, eigene Darstellung (nach Blake & Mouton, 1964).	26
Abbildung 5.	Führungssituationen, eigene Darstellung (nach Fiedler, 1967).	28
Abbildung 6.	Lebenszyklusmodell der Reife und Führung, eigene Darstellung (nach Hersey & Blanchard, 1982).....	29
Abbildung 7.	Die vier Dimensionen der Handlungskompetenz (eigene Darstellung in Anlehnung an Hülshoff, 2010).	33
Abbildung 8.	Auszug aus dem erweiterten kognitiven Motivationsmodell, nach Heckhausen und Rheinberg (1980).	36
Abbildung 9.	Modell der Selbstwirksamkeit, nach Bandura (1977).....	37
Abbildung 10.	Berufliche Eignungsdiagnostik (nach Schuler & Höft, 2007).....	68
Abbildung 11.	Ein modulares Programm der Führungskräfteentwicklung bei einem Automobilhersteller.	103
Abbildung 12.	Ein modulares Programm der Führungskräfteentwicklung in einem Versicherungsunternehmen.....	106
Abbildung 13.	Übersicht der Untersuchung.....	120
Abbildung 14.	Antwortskala des verwendeten Fragebogens.....	126
Abbildung 15.	Bandbreite der Führungskompetenz.	133
Abbildung 16.	Übersicht über Messzeitpunkte im Jahresverlauf	140
Abbildung 17.	Veränderung der Führungswirksamkeitserwartung in Abhängig- keit der Gruppenzugehörigkeit und des Messzeitpunkts.	144
Abbildung 18.	Veränderung der praktischen Führungszintelligenz in Abhängig- keit der Gruppenzugehörigkeit und des Messzeitpunkts.	148

Abbildung 19.	Übersicht der Befragung im Jahresverlauf – Studie 3.	192
Abbildung 20.	Veränderung der Führungswirksamkeit in Abhängigkeit der Aufgabe und des Messzeitpunkts.....	197
Abbildung 21.	Veränderung der Führungswirksamkeit in Abhängigkeit der Aufgabe und des Messzeitpunkts.....	199

10 ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich gemäß § 10 Abs. 2 der Promotionsordnung des Fachbereichs 8: Psychologie der Universität Koblenz - Landau, in der Fassung vom 03.12.2014, dass ich diese Dissertation selbst angefertigt und alle von mir benutzten Hilfsmittel in der Arbeit angegeben habe. Die Dissertation oder Teile hiervon habe ich noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht. Die gleiche oder eine andere Abhandlung habe ich nicht bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht.

Deizisau, 17.12.2017

Julia Theil

11 LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name Julia Theil
Geburtsdatum 13.06.1986
Geburtsort Esslingen am Neckar

Hochschulausbildung und berufsbegleitende Promotion

04/2012 – 09/2018 Externe Doktorandin an der Universität Koblenz-Landau,
Fachbereich 8: Psychologie
Thema: Gestaltung und Wirksamkeit von modularen Systemen
der Führungskräfteentwicklung
Berufsbegleitende Promotion

10/2006 – 03/2012 Studium der Psychologie an der Universität Koblenz-Landau,
Abschluss: Diplom-Psychologin
Studienschwerpunkte: Arbeits-, Betriebs- und Organisations-
psychologie sowie Klinische Psychologie
Diplomarbeit: Evaluation eines Führungskräfteentwicklungspro-
gramms

Berufspraxis in der Personal- und Führungskräfteentwicklung

Seit 06/2013 AOK Baden-Württemberg, Fachbereich Personal-
/Unternehmensentwicklung,
Schwerpunkt Führungskräfteentwicklung

12/2012 – 05/2013 ThyssenKrupp Elevator (CENE) GmbH,
SEED Campus Europe CENE, europäisches Trainingszentrum
der ThyssenKrupp Elevator (CENE) GmbH

10/2010 – 03/2012 Daimler AG, Mercedes-Benz Van, Personalentwicklung und
Prozessberatung (Diplomandin und Werksstudentin)

Deizisau, 17.12.2017