

10 Verhaltensorientierte Verfahren der Personalentwicklung

von Karlheinz Sonntag und Ralf Stegmaier

Inhaltsübersicht	
1 Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung als Zielgrößen personaler Förderung	266
2 Ansätze und Maßnahmen personaler Förderung	268
2.1 Ansätze in problembezogenen und authentischen Kontexten	268
2.2 Beratungs- und betreuungsorientierte Ansätze	270
2.3 Simulationsansätze	273
2.4 Persönlichkeitszentrierte und erlebnisorientierte Ansätze	275
2.5 Aufgabenstrukturelle Ansätze	277
3 Praxisbeispiel: Förderung sozialer Kompetenzen durch Behavior Modeling	277
3.1 Entwicklungsarbeiten	277
3.2 Ablauf und Evaluation des Trainings	280
4 Ausblick	281
Zusammenfassung	282
Weiterführende Literatur	283
Literatur	284

1 Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung als Zielgrößen personaler Förderung

Neben der Wissensvermittlung (vgl. Kapitel 9) sind die Modifikation menschlichen Verhaltens und die Entwicklung der Persönlichkeit zentraler Gegenstandsbereich personaler Förderung. Vielfältig sind die Intentionen, die mit dem Einsatz verhaltensorientierter Verfahren in der Personalentwicklung verbunden sind: Verbesserung des Führungsverhaltens, wirksame Konfliktbearbeitung, Förderung der Teamfähigkeit usw. Immer sind dabei auch Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Selbstkonzept, Einstellungen und Werthaltungen angesprochen. Verhalten soll so verändert werden, daß eine für Mensch und Organisation optimale Auseinandersetzung mit situativen Anforderungen erfolgen kann.

Die gegenwärtige Situation von Verhaltenstrainings ist durch drei Entwicklungen gekennzeichnet:

- Die Glaubwürdigkeitskrise, mit der sich Verhaltenstrainings schon immer auseinanderzusetzen hatten, ist - nicht zuletzt durch Budgetengpässe im PE-Bereich und strengere Kosten-Nutzen-Betrachtungen - grundsätzlich geworden: Zu wenig der vermittelten Inhalte werden in den betrieblichen Alltag überführt; Führungskultur und Unternehmenskultur ändern sich trotz jahrelang durchgeführter Verhaltenstrainings kaum (vgl. Jaehring, 1995).
- Zur Zeit stehen gruppenorientierte Verhaltensweisen im Zentrum der Interventionswünsche betrieblicher Personalführung: Team- und Kooperationsfähigkeit sind wichtig, nicht zuletzt wegen offensichtlicher Schwächen individualistischer Führungsphilosophien, motivationaler Probleme in tayloristischen Produktionsbereichen oder überdimensionierter Hierarchieebenen. Die erfolgversprechenden Gruppenarbeitsformen oder Führungsteams setzen aber zwingend soziale Fertigkeiten ihrer Mitglieder voraus (vgl. Antoni, 1996; Sonntag, 1996).
- Durch die neuen anspruchsvollen Fertigungs- und Organisationsformen effizienter Unternehmen sind als Zielgruppe von Verhaltenstrainings verstärkt die operative Ebene (Facharbeiter) und das untere und mittlere technische Management angesprochen – die Ausschließlichkeit des Verhaltenstrainings für Führungseliten, wie bisher überwiegend praktiziert, ist obsolet. Studien über Meister- (Antoni, 1994) und Technikertätigkeiten (Sonntag, Schaper & Benz, 1995) berichten eindeutig über erforderliche Qualifikationen, die verstärkt zur Betreuung der Arbeitsgruppen, zum Coachen ihrer Mitglieder, zur Umsetzung der Unternehmensphilosophie, zum Führen durch Zielvereinbarung und zur Konfliktbewältigung befähigen.

Die in Tabelle 1 aufgeführten und im folgenden diskutierten Verhaltenstrainings stellen eine Auswahl aus der Vielzahl vorhandener Ansätze dar (vgl. ergänzend auch Greif & Kurtz, 1996; Neuberger, 1991; Sonntag, 1996; Sonntag & Schaper, 1999). Berichtet wird über Maßnahmen personaler Förderung, die oben genannte Entwicklungen berücksichtigen und/oder deren Relevanz und Seriosität durch Überblicksarbeiten bzw. Metaanalysen zumindest teilweise belegt sind (vgl. Baldwin & Padgett, 1993; Burke & Day, 1986; Goldstein & Gilliam, 1990; Goldstein & Gessner, 1988; Tannenbaum & Yukl, 1992; Wexley, 1984).

Eine mehr pragmatische Sichtweise liegt der Klassifikation der zu diskutierenden Ansätze zur Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung zugrunde, die weder den Anspruch einer Taxonomie erheben kann noch will. Folgende Gruppierungen sind zu nennen:

- *Ansätze in problembezogenen und authentischen Kontexten*
Hierunter werden solche Maßnahmen zusammengefaßt, die Verhaltensmodifikationen in aktuellen und realen Lernumgebungen ermöglichen (bspw. Behavior Modeling) oder die natürliche organisatorische Einheiten miteinbeziehen (Teamentwicklung).

Die Glaubwürdigkeitskrise von Verhaltenstrainings ist grundsätzlicher geworden.

Gruppenorientierte Verhaltensweisen stehen im Zentrum der Interventionswünsche.

Verhaltenstrainings sind auch für die operative Ebene sowie das untere und mittlere Management erforderlich.

Klassifikation und Überblick vorhandener Ansätze zur Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung

Tabelle 1:

Intentionen und Elemente personaler Fördermaßnahmen zur Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung

Ansätze		Intentionen und Gegenstand der Förderung	Elemente und Gestaltungsmerkmale	Übersichtsarbeiten
in problembezogenen authentischen Kontexten	• Behavior Modeling	Kommunikation, Konfliktbewältigung	<ul style="list-style-type: none"> – Lernpunkte – Filme über Verhaltensmodell – Rollenspiel – Feedback 	(Baldwin, 1992; Decker, 1980; 1982; Goldstein & Sorcher, 1974; Latham & Saari, 1979; Mayer & Russell, 1987; Robertson, 1990)
	• Teamentwicklung	Verständnis von Gruppenprozessen, Kommunikation, Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> – Prozeßanalysen – Problemkataloge – Arbeitstechniken – Reflexion 	(Comelli, 1993; Heintel, 1995)
beratungs- und betreuungsorientierte	• Mentoring und Coaching	Persönlichkeitsentwicklung, Karriereförderung	<ul style="list-style-type: none"> – Modellverhalten des Mentors – Beratung – Akzeptanzvermittler 	(Blickle, 2000; Dreher & Ash, 1990; Kram, 1983; 1985; Noe, 1988)
	• Leader-Member-Exchange	Führungsverhalten, Einstellung gegenüber Mitarbeitern	<ul style="list-style-type: none"> – in-group/out-group identifizieren – Beziehung zu out-group neu gestalten 	(Graen, Novak & Sommerkamp, 1982; Graen & Scandura, 1987; Scandura & Graen, 1984)
Simulationsansätze		Förderung explorativen Lernens	<ul style="list-style-type: none"> – Rollenspiel – Planspiele – Audiovisuelle Medien – Multimediale Lernumgebung 	(Geilhardt & Mühlbradt, 1995; Keys & Wolfe, 1990; Strauß & Kleinmann, 1995; Thornton & Cleveland, 1990)
mit Erlebnisorientierung und Persönlichkeitszentrierung	• Gruppendynamische Ansätze	Selbstbild, Selbstsicherheit, soziale Beziehungen, Konfliktbewältigung	<ul style="list-style-type: none"> – Selbsterfahrung – Rückmeldung – soziales Lernen 	(Gebert, 1972; Smith, 1975)
	• Outdoor Training	Selbstvertrauen, Selbstkonzept, Problemlösen, Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> – Flußüberquerung – Schlauchbootfahrt – Abseilen – Streßübungen 	(Marsh, Richards & Barnes, 1986; 1987)
aufgabenstrukturelle	• Job Assignment	Planen, Beziehungen gestalten, Selbstkonzept, Werte und Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> – Herausfordernde und problemhaltige Aufgaben – Projektarbeit 	(McCall, Lombardo & Morrison, 1988; McCauley, Ohlott & Ruderman, 1989)
	• Arbeitsimmanente Qualifizierung	Planen, Problemlösen, interpersonales Verhalten, Selbstwertgefühl, Selbstkonzept	<ul style="list-style-type: none"> – Handlungsspielraum – Partizipation – Problemhaltigkeit 	(Franke, 1993; Frei, Duell & Baitsch, 1984; Ulich & Baitsch, 1987)

Verhaltensweisen werden überwiegend durch Beobachtung von aktuellen und symbolischen Modellen gelernt.

- *Beratungs- und betreuungsorientierte Ansätze*
Beschrieben werden Maßnahmen wie Coaching oder Mentoring, bei denen Verhaltensweisen und Einstellungen über Vorgesetzte und Berater rückgemeldet und einer kritischen Reflexion unterzogen werden.
- *Simulationsansätze*
Dem Teilnehmer wird in diesen Ansätzen ein hohes Maß an Selbststeuerung und individueller Anpassung während der Maßnahme eingeräumt. Besonders computergestützte Simulationsprogramme (Planspiele) sind hierfür geeignet.
- *Persönlichkeitszentrierte und erlebnisorientierte Ansätze*
Ansätze, deren Ursprünge und theoretische Fundierung klinisch und psychotherapeutisch ausgerichtet (gruppenspezifische Ansätze) oder erlebnisbezogen (Outdoor Training) sind und deren Zusammenhang mit betrieblicher Alltagsrealität nicht unmittelbar einsichtig ist, werden hierunter zusammengefaßt.
- *Aufgabenstrukturelle Ansätze*
Während in den vorangegangenen Kategorien geplante Trainingsmaßnahmen aufgeführt werden, Lernen und Verhaltensänderung also explizit erfolgen, geschieht bei „arbeitsimmanenter Qualifizierung“ oder „Job Assignment“ die Entwicklung von Kompetenzen und Verhaltensweisen entweder implizit oder beabsichtigt durch die Gestaltung der Arbeitsaufgabe.

Intentionen und Gestaltungselemente einzelner Verfahren und Trainings sind teilweise kategorienübergreifend und erschweren eine eindeutige Zuordnung.

2 Ansätze und Maßnahmen personaler Förderung

2.1 Ansätze in problembezogenen und authentischen Kontexten

Behavior Modeling

Eine Technik, die in den letzten Jahren zunehmend eingesetzt und erprobt wurde (vgl. Goldstein & Gessner, 1988; Tannenbaum & Yukl, 1992), stellt das Behavior Modeling Training dar. Dieser auf der Theorie des sozialen Lernens von Bandura (1977) aufbauende Ansatz geht davon aus, daß menschliches Verhalten überwiegend durch Beobachtung von aktuellen oder symbolischen Modellen gelernt wird. Aufmerksamkeitsprozesse (wie das Wahrnehmen relevanter Merkmale des Modellverhaltens und der Situation), Gedächtnisprozesse (sprachliche oder bildhafte Kodierung des wahrgenommenen Modellverhaltens), motorische Reproduktionsprozesse (aktives Erproben neu erworbener Verhaltensweisen) und motivationale Prozesse (bzgl. Erwartung von Verstärkung oder Bestrafung neuer Verhaltensweisen) sind entscheidend für den erfolgreichen Lernprozeß.

Das Behavior Modeling Training hat üblicherweise folgenden Ablauf (vgl. Goldstein & Sorcher, 1974; Latham & Saari, 1979):

- Einführung in den Problembereich durch den Trainer;
- Entwicklung von Lernpunkten (Lernpunkte entsprechen den einzelnen Lernzielen des Trainings und lassen sich in Form von Verhaltensweisen oder-prinzipien formulieren);
- Filmdarbietung des Verhaltensmodells (bspw. eines Vorgesetzten, der entsprechende Führungssituationen effektiv nach vorgegebenen Lernpunkten bewältigt);

- Gruppendiskussion über die Effektivität des Verhaltensmodells;
- Übung der zu erlernenden Verhaltensweisen im Rollenspiel;
- Rückmeldung über das Rollenspielverhalten durch die Gruppe.

Ein entsprechend diesem Ablauf entwickeltes Praxisbeispiel zur Förderung sozialer Kompetenzen durch „Behavior Modeling“ ist in Abschnitt 3 wiedergegeben.

Lernpunkte, Modellpräsentation, Kodierungs- und Rehearsalprozesse sowie Feedback stellen die zentralen gestaltbaren Elemente des Trainingsdesigns dar.

– *Lernpunkte*

Die Darbietung von Lernpunkten in zeitlicher Nähe zum relevanten Modellverhalten verbessert die Aneignung und Wiedergabe des gewünschten Verhaltens (vgl. Mann & Decker, 1984). Decker (1980) untersuchte Auswirkungen der Quelle (Trainer oder Teilnehmer) sowie der Art (Regel oder Beschreibung) von Lernpunkten auf Reproduktion und Generalisierung des Verhaltens. Dabei wurde deutlich, daß sich der Einsatz von regelhaften Lernpunkten, die die Teilnehmer selbst formulierten, positiv auf die Verhaltensgeneralisierung auswirkte.

– *Modellvariabilität*

Eine weitere interessante Frage ist, inwieweit sich die Variabilität der Modellpräsentation auf das Lernen auswirkt (vgl. Tannenbaum & Yukl, 1992). Baldwin (1992) konnte belegen, daß die Kombination von positiven und negativen Modellen die Verhaltensgeneralisierung verbessert, ebenso wie die Darbietung eines positiven Modells allein zu verbesserter Verhaltensreproduktion führt.

– *Kodierung, Rehearsal und Feedback*

Durch symbolische Kodierung von Lernpunkten (bspw. durch sprachliche Formulierung) und symbolisches Wiederholen des Gelernten (bspw. durch das Vorstellen von Verhaltensweisen), durch die Anwesenheit eines Beobachters sowie durch videounterstütztes Feedback lassen sich ebenfalls Verhaltensreproduktion bzw. Verhaltensgeneralisierung erreichen (vgl. Decker, 1980; 1982; 1983).

In ihrer Metaanalyse weisen Burke und Day (1986) Behavior Modeling als eine der effektivsten Trainingsmethoden aus (vgl. auch Latham, 1988; Mayer & Russell, 1987; Robertson, 1990). Auch Auswirkungen auf „harte“ Kriterien wie Verkaufsleistung (Meyer & Raich, 1983) oder Unternehmensproduktivität, Absentismus und Fluktuation (Porras & Anderson, 1981) wurden belegt. Russell, Wexley & Hunter (1984) fanden Generalisierungseffekte dann gegeben, wenn die Umfeldbedingungen des konkreten Arbeitsplatzes nach dem Training eine entsprechende Verstärkung des modellierten Verhaltens ermöglichten.

Teamentwicklung

Bei der Teamentwicklung werden natürliche organisatorische Einheiten wie Abteilungen, Arbeits- oder Projektgruppen (vgl. Kapitel 17) gebildet und diese aktiv in die Lösung von Sach- und Kommunikationsproblemen eingebunden. Bestehend aus mehreren Einzelmaßnahmen werden für bereits etablierte oder neugebildete Teams Ziele verfolgt wie Kommunikationsverbesserung, Erlernen von Arbeits- und Problemlösetechniken, Verständnis für Gruppenprozesse, Konfliktklärung usw. (vgl. ausführlich Comelli, 1994; Sonntag, 1996). Kasten 1 skizziert knapp den Ablauf eines Teamentwicklungsprozesses.

Für eine „reflexive Teamentwicklung“ plädiert Heintel (1995), wonach sich Gruppen als Elemente der sie umgebenden Organisation entwickeln. Dies setzt zweierlei voraus: Zum einen die Selbstreflexion der Gruppe (es

Regelhafte Lernpunkte, welche die Teilnehmer selbst formulieren, wirken sich positiv auf die Verhaltensgeneralisierung aus.

Die Kombination von positiven und negativen Modellen verbessert die Verhaltensgeneralisierung.

Symbolische Kodierung von Lernpunkten und symbolisches Rehearsal verbessern Verhaltensreproduktion bzw. Verhaltensgeneralisierung.

Reflexive Teamentwicklung umfaßt die Selbstreflexion der Gruppe sowie die Umgebungsreflexion.

Phasen eines Teamentwicklungsprozesses

Kasten 1:

Ablauf eines Teamentwicklungsprozesses

Comelli (1993) unterscheidet vier Phasen der Teamentwicklung: Vorbereitung, Diagnose, Durchführung und Nachfassen. Bei der *Vorbereitung* und Kontaktaufnahme sind Problemlage, Zielsetzungen, Vorgehensweisen und gegenseitige Erwartungen sowohl mit dem Auftraggeber als auch mit den Betroffenen zu klären. In der *Diagnosephase* werden Ist- und Sollzustand, vermutete Ursachen und Vorgeschichten von Problemen, Beziehungen von Mitarbeitern untereinander sowie das Verhältnis zu Vorgesetzten, Stärken und Schwächen der Gruppe und die Stellung innerhalb der Gesamtorganisation ermittelt. Im Rahmen einer Prozeßanalyse soll die Gruppe angehalten werden, ihre alltägliche Arbeitssituation selbst zu diagnostizieren und entsprechend Ist-Soll-Abweichungen zu intervenieren. Inhaltliche Schwerpunkte der *Durchführung* der Teamentwicklung sind akute oder künftige Probleme der täglichen Zusammenarbeit, bei denen Arbeitstechniken (wie Problemlöse- oder Entscheidungstechniken, der Umgang mit Arbeitsmitteln wie Meta-Plan oder Flip-Chart), soziale Fähigkeiten, Spielregeln sowie die Diagnose und Beeinflussung sozialer Prozesse entwickelt und eingeübt werden. Beim *Nachfassen* treffen sich die Teilnehmer an einem Workshop-Tag, um zu diskutieren, was und wieviel von den Trainingsinhalten in der betrieblichen Praxis realisiert wurde. In den Rückfragen wird eine aktivierende Wirkung gesehen, die den Transfer unterstützen kann.

sind ausreichend Zeiten für Reflexion, Nachdenken und Feedback-Schleifen vorzusehen); zum anderen Umgebungsreflexion (als ständige Reflexion des Verhältnisses zwischen der Gruppe und der sie umgebenden Organisation). Reflexionsprozesse sollen dabei auf drei Ebenen stattfinden, der sach- und zielorientierten, der emotionellen/beziehungsorientierten sowie der strukturellen/hierarchischen. Erst durch die Bildung dieses Reflexionspotentials bilden sich „aufgeklärte“ Gruppen (Heintel, 1995, S. 201), die genau über ihre Grenzen Bescheid wissen und imstande sind, sich ablaufende Prozesse bewußt zu machen, ihre Wirkungen zu kennen und sie gemeinsam zu steuern. Diese „Metaebene“ der Analyse und Reflexion sollte nicht nur für ad hoc eingerichtete Teams während der Interventionsmaßnahme Bedeutung haben, sondern auch danach im alltäglichen Arbeitshandeln.

2.2 Beratungs- und betreuungsorientierte Ansätze

Mentoring und Coaching

Das Konzept Mentoring bezeichnet im allgemeinen die Beziehung zwischen einem Senior (Mentor) und einem Junior (Protegé) einer Organisation, wobei der an Erfahrung reichere Mentor den Protegé bei der Orientierung und persönlichen Entwicklung in der Arbeitswelt unterstützt (vgl. Kram, 1985). Weitergehend als Personalentwicklungsgespräche und Mitarbeiterbeurteilung versuchen Mentoring und Coaching Hilfestellungen zur Identitätsentwicklung zu geben. Stärker als beim Coaching steht beim Mentoring nicht die Aufgabe und ihre Bewältigung im Vordergrund, sondern die Persönlichkeitsentwicklung des Protegés, meist bezogen auf einen längeren Lebens- oder Karriereabschnitt (für eine Darstellung entwicklungspsychologischer sowie soziobiologischer Erklärungsmodelle von Mentoring vgl. Blickle, 2000).

Gerade das Lernen am Modell bietet für den Protegé interessante Entwicklungsmöglichkeiten. Ein als positiv bewertetes Modell hat nicht nur die Funktion, dem Mitarbeiter zu zeigen, wie man sich verhalten sollte. Die möglicherweise wichtigere Funktion besteht darin, daß das als positiv bewertete Modell zeigen kann, inwieweit spezifische (gewünschte) Verhaltensweisen überhaupt möglich sind. Positive Modelle klären über sog. „Mög-

Beim Mentoring und Coaching geht es um Hilfestellung zur Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung bezogen auf einen längeren Lebens- oder Karriereabschnitt.

lichkeitsräume“ des Verhaltens auf und reaktivieren Ansprüche an bestimmte Verhaltensweisen durch das Aufzeigen einer vorgelebten Realität (vgl. Gebert, 1987). Motivational dürfte dies das solideste Fundament darstellen, Lernprozesse freizusetzen. An den Mentor bzw. Coach stellt es hohe Anforderungen in bezug auf die fachliche und moralische Dimension seiner Persönlichkeit. Unauffälliges Beobachten und sensitives Diagnostizieren, aktives Zuhören und konstruktives Feedback, aber auch die Fähigkeit des Coaches, als Vorgesetzter selbstkritisch eigene Stärken und Schwächen zu reflektieren, gehören zu den erforderlichen Grundfertigkeiten (vgl. Sonntag, 1996).

In schwierigen beruflichen Übergangsphasen (Neueinstellung, Versetzung in eine neue Abteilung, Auslandseinsatz, Restrukturierung von Organisationseinheiten u.a.) sowie in Übergangskrisen (Balance von Beruf und Privatleben, Bewältigung gesundheitlicher Probleme, berufliche Sinnkrisen) steigt die Inanspruchnahme von Mentorenunterstützung (Kram & Hall, 1989). Eine weitere verbreitete Variante des Mentoring bzw. Coaching liegt für Manager der oberen Hierarchieebene vor. Ein Coach, in der Regel externer Berater, versucht als objektiver und professioneller Gesprächspartner Problemlösestrategien zu vermitteln und Hilfestellungen zu geben, wenn das bisherige Verhaltensrepertoire des Managers oder dessen Interpretationsmöglichkeiten zur Bewältigung aktueller Situationen nicht mehr ausreicht.

Aber auch im Facharbeiterbereich wird die Erprobung von Mentorensystemen bedeutsam (vgl. Kasten 2).

Kasten 2:

Ein Mentorenprogramm für Auszubildende und Jungfacharbeiter

In einem vom Bundesinstitut für Berufsbildung geförderten Modellversuch wurde ein formelles Mentorensystem erprobt mit dem Ziel, den Auszubildenden den Übergang vom Ausbildungs- in das Beschäftigungssystem auf fachlicher und verhaltensbezogener Ebene zu erleichtern (vgl. Sonntag, Stegmaier & Schaupeter, 1997). Begleitend zu einer Phase arbeitsplatzgebundenen Lernens in den letzten beiden Ausbildungsjahren werden Auszubildende von Ausbildern, die als Mentoren für einzelne Auszubildende verantwortlich sind, betreut. Regelmäßig finden Mentorengespräche statt. Hierbei sollen Stärken und Schwächen der beruflichen Handlungskompetenz der Auszubildenden bzw. Facharbeiter aus Fremd- und Selbstperspektive diagnostiziert werden, um dann gemeinsam Entwicklungsziele inhaltlich und zeitlich festzulegen. Zur Erreichung der Entwicklungsziele legen Mentor und Protegé Entwicklungsaufgaben fest. In nachfolgenden Mentorengesprächen findet eine Überprüfung der Zielerreichung statt, und der Kreislauf beginnt erneut. (vgl. Abbildung 1).

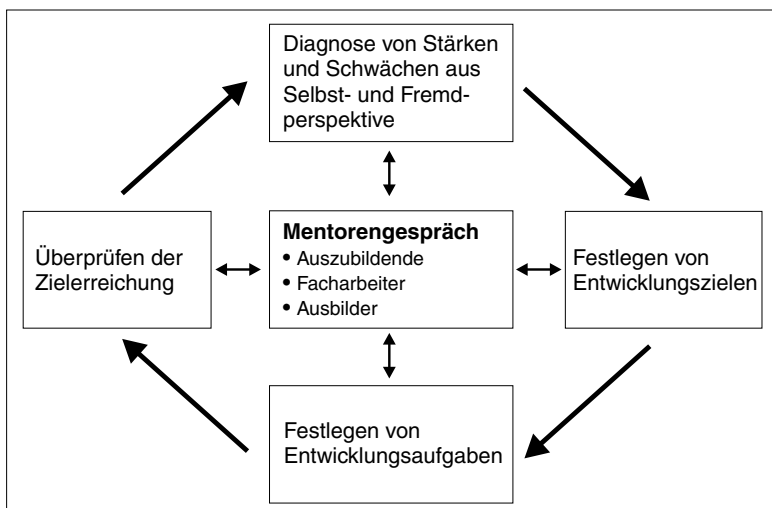


Abbildung 1:
Personale Förderung durch Mentorengespräche

Fähigkeiten des Coachs sind unauffälliges Beobachten, sensitives Diagnostizieren, aktives Zuhören und konstruktives Feedback.

In schwierigen beruflichen Übergangsphasen und -krisen steigt die Inanspruchnahme von Mentorenunterstützung.

Beispiel eines Mentorenprogramms

Mentoring hat karrierebezogene und psychosoziale Funktionen.

Auch als Facharbeiter wird der ehemalige Auszubildende in seiner Anfangszeit im Arbeitssystem von seinem Mentor begleitet. Hierbei sollen insbesondere Einarbeitungs- und Übergangsprobleme identifiziert werden, um dann gemeinsam mit der Jungfachkraft und dem verantwortlichen Vorgesetzten Maßnahmen zur Reduzierung der Probleme einzuleiten. Durch die Mentorenbetreuung soll der Übergang von der Ausbildungs- in die Arbeitsrealität für die angehenden Facharbeiter verbessert werden.

Kram und Kollegen (Kram, 1983; Kram, 1985; Kram & Isabella, 1985) haben mittels inhaltsanalytischer Auswertungen von Interviews karrierebezogene und psychosoziale Unterstützungsfunktionen in der Mentor-Protégé-Beziehung identifiziert. Karriere-Funktionen des Mentors für den Protégé beinhalten: Schutz gewähren (bspw. vor unberechtigter Kritik), Übergabe herausfordernder Aufgaben und Projekte, Erhöhung der Sichtbarkeit des Protégés im Unternehmen (wichtige Personen im Unternehmen werden auf den Protégé aufmerksam) und Unterstützung bei Beförderung oder Versetzung. Im Rahmen der psychosozialen Funktionen dient der Mentor als Akzeptanzvermittler, Freund und Ratgeber für den Protégé.

Nach Kram (1983; 1985) läßt sich der Mentoring-Prozeß in die Phasen Initiation (Aufbau der Beziehung), Kultivierung (starker wechselseitiger Austausch), Loslösung (Beziehung wird gelockert) und Neudefinition der Beziehung unterteilen.

Eine Reihe von Untersuchungen befassen sich mit Auswirkungen von Mentor- oder Protégémerkmalen auf die Qualität der Beziehung und auf verschiedene Effektvariablen (vgl. Olian, Carroll, Giannantonio & Feren, 1988). Olian et al. (1988) fanden bspw. heraus, daß die Bedeutung, die der Protégé dem Mentoring beimißt, mit der interpersonellen Kompetenz des Mentors zunimmt. Außerdem zeigte sich, daß Personen aus der Oberschicht bessere Chancen haben, einen einflußreichen Mentor zu finden.

Mit steigendem Ausbildungsniveau des Mentors wächst die Bereitschaft, eine Beziehung zu einem Protégé aufzubauen (Allen, Poteet, Russell & Dobbins, 1997). Eine positive Einstellung zu Karriere und beruflicher Entwicklung, ein starkes Altruismusmotiv sowie ein internaler Locus of Control für den Bereich der eigenen beruflichen Entwicklung (vgl. Allen et al., 1997) erhöhen ebenfalls die Bereitschaft, eine Mentorenrolle zu übernehmen. Hemmend hingegen wirken sich Furcht vor Neid nicht-protégierter Personen oder vor Illoyalität des Protégés aus, genauso wie die Antizipation einer zu hohen zeitlichen Belastung (Raggins & Scandura, 1994).

Vergleicht man Personen mit und ohne Mentor, ergeben sich einige interessante Unterschiede. Protégés berichten über weniger Rollenstreß und -konflikte (Wilson & Elman, 1990), haben eine höhere Arbeitszufriedenheit (vgl. bspw. Chao, 1997), ein höheres Einkommen (Dreher & Ash, 1990) und steigen schneller auf (Dreher & Ash, 1990). Weiterhin sind positive Zusammenhänge zwischen Mentoring und Arbeitsleistung, Commitment sowie Rollenidentität belegt, und auch für die Eingliederung neuer Mitarbeiter werden positive Effekte durch Mentoring berichtet (vgl. Baldwin & Padgett, 1993).

Hinweise darauf, daß sich die Effekte von informellen und formellen Mentor-Protégé-Beziehungen unterscheiden, liefert eine Untersuchung von Noe (1988). Protégés mit einem offiziell zugewiesenen Mentor berichten zwar von nennenswerter Unterstützung im Sinne psychosozialer Funktionen, im Bereich der Karriere-Funktionen fällt die Unterstützung durch den Mentor nach den Einschätzungen jedoch geringer aus als bei natürlich entstandenen Mentor-Protégé-Beziehungen. Die Interaktionshäufigkeit mit offiziell zugewiesenen Mentoren ist reduziert und deren Erreichbarkeit für den Protégé erschwert.

Schichtspezifische Chancenunterschiede der Protégés beim Aufbau einer Beziehung zu einem Mentor sowie geringerer Förderungserfolg bei der Zwangszuweisung von Mentor und Protégé legen den Schluß nahe, daß bei freier Zuordnung von Mentor und Protégé Selektionseffekte eine Rolle spielen. Da Mentoren mit großer Wahrscheinlichkeit besonders geeigneten

Positive Zusammenhänge zwischen Mentoring und Arbeitsleistung, Commitment und Rollenidentität werden berichtet.

Nachwuchs auswählen, geht ein unbekannter Anteil des Förderungserfolgs auf Personmerkmale des Protegés zurück.

Baldwin & Padgett (1993) weisen darauf hin, daß spezifizierte Ziele für ein formelles Mentoring-Programm, sorgfältige Auswahl der Mentoren sowie fortlaufende Qualitätssicherung und Evaluation zur Steigerung des Erfolgs eines solchen Programms beitragen können.

Leader-Member-Exchange

Zentral beim Leader-Member-Exchange Ansatz sind die Betonung der Beziehung von Führungskraft und Mitarbeiter sowie die Aufteilung der Mitarbeiter einer Führungskraft in eine „in-group“ und eine „out-group“ (Graen, Novak & Sommerkamp, 1982; Scandura & Graen, 1984; Graen, Scandura & Graen, 1986). Mitglieder der „in-group“ sind engagierte und loyale Mitarbeiter, die der Führungskraft keine Probleme bereiten, wohingegen sich die „out-group“ aus schwierigen Mitarbeitern zusammensetzt. Zur „in-group“ besteht eine informelle Beziehung mit hohem gegenseitigen Einfluß. Die Beziehung zur „out-group“ ist geprägt durch Formalität, Distanz und einseitigen Einfluß durch die Führungskraft.

Bei Mitgliedern der „out-group“ kommt es häufig zu Unzufriedenheit und nachlassender Arbeitsleistung. Durch das Leader-Member-Exchange Training soll die Führungskraft angeleitet durch bspw. einen Coach lernen, „in-group“ und „out-group“ zu identifizieren und die Beziehungen zu ihren Mitarbeitern so zu gestalten, daß sich der Anteil an „in-group“ Mitarbeitern erhöht (vgl. auch Latham, 1988).

Graen et al. (1982) nennen dabei folgende relevante Dimensionen für die Beziehung von Führungskraft und Mitarbeiter: Verständnis für Probleme und Bedürfnisse des Mitarbeiters, Erkennen der Potentiale des Mitarbeiters, Unterstützung des Mitarbeiters beim Lösen von Problemen, Einsetzen für den Mitarbeiter in schwierigen Situationen, Effektivität der Arbeitsbeziehung, Vertrauen des Mitarbeiters in Entscheidungen des Vorgesetzten, Wissen des Mitarbeiters über die Zufriedenheit des Vorgesetzten mit seiner Leistung. Bei hoher Qualität der Führungskraft-Mitarbeiter-Beziehung unterstützen sich Führungskraft (bspw. durch Einfluß und Macht) und Mitarbeiter (bspw. durch Überstunden oder Unterstützung eines leistungsschwächeren Kollegen, von dessen Resultaten der Vorgesetzte abhängig ist) gegenseitig (vgl. Graen & Scandura, 1987).

Die Verbesserung der Beziehungen von Führungskraft und „out-group“ Mitarbeitern hinsichtlich Produktivität und Arbeitszufriedenheit durch Leader-Member-Exchange Trainings sind belegt (Scandura und Graen, 1984). Eine weitere Untersuchung (Graen, Scandura & Graen, 1986) deutet darauf hin, daß die Stärke des Entwicklungsbedürfnisses (growth need strength (GNS)) von entscheidender Bedeutung dafür ist, inwieweit Mitarbeiter Unterstützung des Vorgesetzten zur Entwicklung annehmen und mit eigenen Leistungen in ein Austauschverhältnis eintreten.

Die Bedeutung der Qualität von Leader-Member-Exchange für Variablen wie Arbeitszufriedenheit, organisationales Commitment, erlebte organisationale Unterstützung oder Mitarbeiterleistung wird durch mehrere Untersuchungen bestätigt (vgl. bspw. Settoon, Bennett & Liden, 1996).

2.3 Simulationsansätze

Durch Simulation (vgl. Kapitel 6) wird ein (künstlicher) Erfahrungsraum geschaffen, in dem Verhaltenserprobung und Verhaltensmodifikation stattfinden können. Je nach Intention der Simulationsprogramme variieren der Grad an Selbststeuerung durch die Teilnehmer, die Komplexität der abgebildeten realen beruflichen Aufgaben und Situationen, Feedbackmöglichkeiten und Reflexionsphasen.

Thornton und Cleveland (1990) beschreiben eine Reihe unterschiedlicher

Durch das Leader-Member-Exchange Training soll die Führungskraft „in-group“ und „out-group“ identifizieren und die Beziehungen so gestalten, daß sich der Anteil an „in-group“ Mitarbeitern erhöht.

Die Bedeutung von Leader-Member-Exchange für Arbeitszufriedenheit, organisationales Commitment, erlebte organisationale Unterstützung oder Mitarbeiterleistung ist belegt.

Durch Simulation wird ein Erfahrungsraum zur Verhaltenserprobung und Verhaltensmodifikation geschaffen.

Unternehmensplanspiele dienen vorwiegend der Förderung von individuellem und gruppenorientiertem Problemlöse- und Entscheidungsverhalten.

Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung sind zur Ausschöpfung der Lernpotentiale notwendig.

Simulationstypen. In one-to-one-Interviewsituationen lassen sich spezifische interpersonale Interaktionen simulieren (bspw. zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter oder Manager und Kunde). Bei den Interview-Simulationen handelt es sich um eine Anwendung der Rollenspiel-Techniken. Auf der Grundlage von Hintergrundinformationen bereitet sich ein Teilnehmer auf die Interaktion vor. Häufig wird das Verhalten des Interaktionspartners durch einen geschulten Schauspieler standardisiert. Kommunikationsfertigkeiten und Führungsfertigkeiten lassen sich so trainieren und diagnostizieren. Systematisches Feedback und wachsende Schwierigkeit der zu bewältigenden Szenarien können die Trainingserfolge verbessern.

Durch die freie Gruppendiskussion lassen sich typische Besprechungs- und Verhandlungssituationen mit Anforderungen an die Problemlöse- und Entscheidungskompetenz simulieren (vgl. Thornton & Cleveland, 1990). Die Teilnehmer erhalten üblicherweise vor Beginn der Gruppendiskussion eine schriftliche Problembeschreibung mit speziellen Zusatzinformationen in Abhängigkeit der zu übernehmenden Rolle. Sowohl kooperative als auch kompetitive Situationen sind simulierbar. Da es keinen festgesetzten Leiter der Diskussion gibt, werden Kommunikationsfertigkeiten, Entscheidungsfertigkeiten und interpersonale Fertigkeiten bei der gemeinsamen Problemlösung in einer unstrukturierten Umgebung gefordert und gefördert. Auch hier lassen sich durch Feedback von Trainern oder Diskussionsteilnehmern Lerneffekte verbessern.

Eine weitere verbreitete Technik, spezifische Managementfähigkeiten und -verhaltensweisen zu trainieren, sind Unternehmensplanspiele bzw. Business Games (vgl. Geilhardt & Mühlbradt, 1995; Strauß & Kleinmann, 1995). Die Teilnehmer werden hierbei mit der Simulation eines Wirtschaftsbetriebs konfrontiert, in dem sie Funktionen einer Führungskraft ausüben.

Unternehmensplanspiele werden auch in Kombination mit Verhaltensanalysen und gruppendynamischen Übungen durchgeführt. Sie dienen vorwiegend der Förderung von individuellem und gruppenorientiertem Problemlöse- und Entscheidungsverhalten, ohne daß negative Konsequenzen aus einem Fehlverhalten entstehen können. Als besonders motivierende Aspekte dieser Methode werden die direkten Rückmeldemöglichkeiten und die Dynamik des Spiels bezeichnet. Kaplan, Lombardo & Mazique (1985) berichten in einer Follow-up-Studie signifikante Lerntransfer-Effekte bezüglich der Verbesserung des Managementverhaltens und der Kooperation im Team.

Anspruchsvollere Software und unterstützende audiovisuelle Medien ermöglichen Neu- und Weiterentwicklungen bei den Simulationssystemen. Solche computergestützten Lernumgebungen bewirken explorative Prozesse bei den Teilnehmern. Prozesse der aktiven Informationsverarbeitung und der selbständigen Navigation des Lernenden im Programm sowie der Individualisierung, d.h. der Unterstützung von Eigeninitiative und Lernmotivation, sind kennzeichnend für diese Systeme, die es ermöglichen, Lernziele, Lerninhalte und Lernzeit an individuelle kognitive und motivationale Lernvoraussetzungen anzupassen. Dadurch sind erhebliche Lernpotentiale gegeben (vgl. Leutner, 1995; Sonntag, 1996). Durch die spezifische Art der Steuerung und Modellbildung können Lernende dynamische Aspekte ihres Verhaltens entdecken und strategisches Wissen erlernen.

Zweifellos sind mit der Entwicklung von computergestützten Simulationen und Planspielen ein erheblicher Aufwand, umfangreiche Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung zur Ausschöpfung der Lernpotentiale verbunden (vgl. auch Keys & Wolfe, 1990; Thornton & Cleveland, 1990; Tannenbaum & Yukl, 1992). Auch sollte der Einsatz von Simulationen in eine sinnvolle Entwicklungssequenz integriert sein. Tannenbaum & Yukl (1992) nennen hierzu eine Reihe flankierender Maßnahmen: Präsentation eines effektiven Modells im Umgang mit Simulation, Nachbereitung der Erfahrungen und Möglichkeiten für Coaching und Feedback.

2.4 Persönlichkeitszentrierte und erlebnisorientierte Ansätze

Gruppendynamische Ansätze

Der Einsatz gruppenspezifischer Verfahren im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen ist nicht unumstritten. Die verstärkt in den 60er und 70er Jahren im Managementbereich angewandten Techniken (vgl. Burke & Day, 1986; Gebert, 1972) beziehen ihre theoretische Fundierung aus der sozialpsychologischen Kleingruppenforschung oder humanistischen Psychologie (als Gegenstück zur behavioristisch ausgerichteten Lernpsychologie) und der Gruppentherapie. Unter gruppenspezifischen Trainingsformen werden eine Vielzahl unterschiedlicher Techniken subsumiert, die hinsichtlich Trainingszielen und -gestaltung, Verhalten des Trainers usw. variieren.

Gemeinsame Charakteristika bestehen vor allem in

- der Konzentration auf eine ungelentete Gruppeninteraktion,
- der Betonung von Hier- und Jetzt-Aspekten der Situation,
- der Nutzung von Gefühlen zur Analyse der Interaktionsbeziehungen und zur Vermittlung von Lernerfahrungen,
- der Herstellung einer offenen und akzeptierenden Gesprächs- und Lernatmosphäre,
- der Dichte der Rückmeldungen über das eigene Verhalten zum Aufbau eines günstigen und differenzierten Selbstbilds.

Die intensive Gruppenerfahrung soll den Teilnehmern Aufschlüsse über Form und Wirkungen ihres Verhaltens auf andere vermitteln, ihnen Einblick in die inneren Beweggründe des Verhaltens anderer gewähren und ein besseres Verständnis für Gruppenprozesse ermöglichen.

Gruppendynamische Trainings und Gruppenerfahrungen können so zu Veränderungen auf der intrapersonalen Ebene (bspw. Selbstbild, Selbsteinsicht oder Selbstsicherheit), der interpersonalen (bspw. mehr Toleranz gegenüber anderen, besserer Umgang mit Schwächen anderer) und der gruppenbezogenen Ebene (bspw. kooperatives Verhalten, soziale Sensibilität für gruppenspezifische Prozesse) bei den Teilnehmern führen (vgl. Gebert, 1972).

Eine der am häufigsten evaluierten Techniken im Managementbereich stellt das Sensitivity-Training dar (vgl. Goldstein, 1986). In den Sammelreferaten zu Evaluationsstudien gruppenspezifischer Trainings von Gebert (1972) und Smith (1975) werden kurz- und längerfristige Effekte der Trainings reanalysiert. Smith (1975) bezog 95 Evaluationsstudien in das Sammelreferat ein. Von diesen konnten 78 Studien signifikante Veränderungen im Sinne der Trainingsziele verzeichnen. Im einzelnen bezog sich dies auf ein günstigeres Selbstkonzept, mehr Toleranz gegenüber anderen, eine höhere Motivation, persönlichere soziale Beziehungen, ein sozial verbessertes und flexibleres Verhalten in der Arbeitsumgebung und eine Reihe von positiven Veränderungen im organisatorischen Verhalten, insbesondere Arbeitsgruppen betreffend.

Gebert (1972) fand in den analysierten Studien Veränderungseffekte auf intrapersonaler, interpersonalen und gruppenbezogener Ebene. Die einbezogenen Studien liefern keine Hinweise auf Veränderungen in den Bereichen Aggressivität, Labilität, Ehrerbietung gegenüber Autorität, Entfremdung und Innen- bzw. Außengeleitetheit (vgl. auch Neuberger, 1991 für eine Zusammenfassung der Ergebnisse).

Diese relativ positive Bilanz wird jedoch von anderen Autoren nicht geteilt. So kritisiert z. B. v. Rosenstiel (1989), daß zum Teil nicht intendierte Verhaltensänderungen erzielt wurden (z. B. die Minderung des Selbstwertgefühls und Verunsicherungen im Verhalten bei einzelnen Teilnehmern). Weiterhin zeigten sich Verhaltensänderungen, die sich eher auf private als auf berufliche Bereiche bezogen, so daß insgesamt von einem unbefriedigenden Transfer gesprochen werden muß.

Gruppendynamische Ansätze können Einblick in die Beweggründe sowohl des eigenen als auch des Verhaltens anderer gewähren und ein Verständnis für Gruppenprozesse fördern.

Das Transferpotential von gruppenspezifischen Trainings ist eingeschränkt.

Normen, Regeln und Bedingungen des Arbeitsalltags verhindern teilweise die Übertragung von Verhaltens- und Erlebensformen aus dem „Schonraum“ des gruppendynamischen Trainings. Der Kontrast zwischen dem erlebnisreichen gruppendynamischen Training und der Routine des Arbeitsalltags kann kontraproduktive Frustrationseffekte bewirken (Neuberger, 1991). Insbesondere mit Arbeitskollegen, die nicht an einem solchen Training teilgenommen haben, lassen sich die neuen Verhaltens- und Erlebensformen nur schwer realisieren (vgl. Smith, 1975).

Outdoor Training

Trotz mangelnder Übersichtsstudien und kaum belegter Wirksamkeit soll das Outdoor Training aufgrund seiner Verbreitung dennoch in diesem Beitrag Erwähnung finden. Üblicherweise arbeiten beim Outdoor Training die Teilnehmer als Gruppe an einer Reihe von Aufgaben, die die gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder erhöhen und wachsendes Vertrauen der Gruppenmitglieder untereinander erfordern (vgl. Baldwin & Padgett, 1993). Outdoor-Programme kommen zum Einsatz zur Persönlichkeitsentwicklung (Galagan, 1987), zur Entwicklung von Führungskompetenzen oder als Element einer Teamentwicklungsmaßnahme (Long, 1987).

Nach Winkler und Stein (1994) liegt folgender typischer Ablauf einem Outdoor Training zugrunde:

- Erarbeiten des Ist-Zustands der eigenen Teamarbeit; Bestimmen fördernder und hemmender Bedingungen, Entwickeln von Spielregeln, die von der Gruppe für die eigene Teamarbeit als wichtig erachtet werden. Diese Phase findet im Seminarraum statt.
- Bearbeiten der Übungen und Aufgaben im Freien; unmittelbares Erleben der Konsequenzen unterschiedlichen Teamverhaltens.
- Aufarbeiten der beobachteten Gruppenprozesse erfolgt sowohl während und zwischen den Übungen im Freien als auch am Ende des Trainings im Seminarraum.

Als Gruppenübungen kommen Orientierungsaufgaben (Zielort mit Karte, Kompaß und Wegbeschreibung erreichen, wobei Teile der Strecke zu Fuß oder mit PKW, Mountainbike oder auch Schlauchboot zurückgelegt werden müssen), Geschicklichkeits- und Konstruktionsübungen (Flußüberquerung mit wenigen Hilfsmitteln u.ä.) oder Konditionsaufgaben (Wand erklimmen, Abseilen von Anhöhe u.ä.) zum Einsatz (Winkler & Stein, 1994). Eine weitere Übungsvariante stellen die sogenannten Streßübungen dar. Hierbei werden die Teilnehmer mit einer emotional belastenden Situation konfrontiert (möglichst realistische Darstellung bspw. eines Unfalls), für die in kürzester Zeit eine geeignete Problemlösung gefunden und umgesetzt werden muß.

Über die Auswirkungen von Outdoor Trainings auf Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale ist wenig bekannt. Positive Teilnehmerberichte über den Nutzen des Trainings sollten mit gebührender Vorsicht betrachtet werden, da die neuartigen, erlebnisintensiven Übungen zunächst so etwas wie Euphorie bei der Gruppe hervorrufen können (vgl. Gall, 1987; Galagan, 1987; Long, 1987; Baldwin & Padgett, 1993).

In Untersuchungen von Marsh, Richards und Barnes (1986; 1987) führte ein Outdoor Training zu erhöhten Selbstkonzeptwerten bei den Teilnehmern. Die Reduzierung von Werten auf dem Trait Ängstlichkeit durch ein Outdoor Training konnte Ewert (1988) belegen. Baldwin & Padgett (1993) berichten über positive Auswirkungen auf Gruppeneffektivität und individuelle Problemlösekompetenz durch ein Outdoor Training. Verbesserungen in den Bereichen Vertrauen und Selbstkonzept waren nicht zu belegen. Studien, inwieweit ein Transfer auf den betrieblichen Alltag überhaupt gewährleistet ist oder ob Outdoor-Programme nicht nur den Freizeitwert der Veranstaltungen erhöhen, liegen nicht vor.

Outdoor Trainings sollen die Persönlichkeit entwickeln, Führungskompetenz aufbauen und Teamentwicklung fördern.

Als Gruppenübungen kommen Orientierungsaufgaben, Geschicklichkeits- und Konstruktionsübungen, Konditionsaufgaben oder Streßübungen zum Einsatz.

Die Wirksamkeit von Outdoor Trainings ist kaum belegt.

2.5 Aufgabenstrukturelle Ansätze

Diese Ansätze gehen davon aus, daß in der Gestaltung der Aufgabe und der Arbeitsinhalte erhebliche Potentiale für die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung liegen. Betrachtet man vorliegende empirische Studien über den Zusammenhang von Dimensionen der Arbeitstätigkeit und Merkmalen der Persönlichkeit (vgl. zusammenfassend Ulich & Baitsch, 1987), so zeigt sich, daß die Ergebnisse praktisch ausnahmslos eine ähnliche Tendenz aufweisen: Geringe Restriktivität in arbeitsplatz- und berufsbezogenen Dimensionen korreliert positiv mit als vorteilhaft bewerteten Ausprägungen psychologischer Dimensionen, wie bspw. intellektuelle Leistungen, soziale Kompetenz, Selbstkonzept und Leistungsmotivation.

Entscheidungsträger in Unternehmen übertragen kompetenteren Mitarbeitern meist anspruchsvollere Aufgaben, so daß Selektionseffekte zu einem nicht unerheblichen Teil für den Zusammenhang von Aufgaben- und Personenmerkmalen mitverantwortlich sein dürften (vgl. für eine Diskussion von Selektionseffekten zur Erklärung derartiger Zusammenhänge Kohn & Schooler, 1978). In einer fundierten Studie von Franke & Kleinschmitt (1987, vgl. auch Franke, 1993) wurden folgende arbeitsbezogene Merkmale als bedeutsam angesehen: Problemhaltigkeit, Handlungsspielraum, Variabilität, soziale Unterstützung und qualifikatorischer Nutzwert. Die Schaffung solcher entwicklungsförderlicher Bedingungen ist abhängig von übergeordneten organisatorischen Rahmenbedingungen, wie Betriebsklima, Organisationsstruktur, Technologieentwicklung und insbesondere von Wechselwirkungen personenseitiger Merkmale: Je nach Motivation, Expertise, habitualisiertem Verhalten können bspw. Problemhaltigkeit oder Handlungsspielraum als Heraus-, Über- oder Unterforderung erlebt werden. Vor allem für die operative Ebene und für industrielle Arbeitstätigkeiten liegen Instrumente vor (wie bspw. eine „Heuristik qualifizierender Arbeitsgestaltung“ von Duell & Frei, 1986 oder die „Subjektive Tätigkeitsanalyse“ von Ulich, 1994), die es ermöglichen, unter Einbezug der betroffenen Mitarbeiter in Kleingruppen entwicklungsförderliche Aufgabenstrukturen und Arbeitsinhalte zu gestalten.

Für Managertätigkeiten liegt mit dem „Job Assignment“ ein ähnlicher Ansatz vor (vgl. Baldwin & Padgett, 1993). Gegenstand des „Job Assignment“ sind die Identifikation und Bewältigung herausfordernder Aufgaben, wie bspw. Personalverantwortung, Widerstand von Mitarbeitern, Kontakte zu neuen Mitarbeitern (vgl. McCall, Lombardo & Morrison, 1988). Das Erleben einer Herausforderung durch eine Aufgabe resultiert aus der Lücke zwischen den Fähigkeiten einer Person und den Anforderungen einer Situation. Dadurch können Lernprozesse in Gang gesetzt werden, wie bspw. die Suche nach relevanten Informationen, das Ausprobieren neuer Verhaltensweisen oder der Aufbau neuer Beziehungen (vgl. McCauley, Ohlott & Ruderman, 1989). Mit dem „Job Challenge Profile (JCP)“ wurde ein Instrument entwickelt, mit dem die Entwicklungspotentiale einer Aufgabe erfaßt werden können (vgl. McCauley et al., 1989; Ruderman, Ohlett & McCauley, 1990). Nach McCall et al. (1988) lag der Erfolg des Job Assignment für Manager vor allem im Entwickeln und Implementieren von Plänen, im Gestalten von Beziehungen, in der Reflexion grundlegender Werte und Einstellungen und in der verstärkten Wahrnehmung eigener Kompetenzen.

3 Praxisbeispiel: Förderung sozialer Kompetenzen durch Behavior Modeling

3.1 Entwicklungsarbeiten

Mit Hilfe eines Behavior Modeling Trainings werden soziale Kompetenzen von Auszubildenden aus dem gewerblich-technischen Bereich zur Vorbereitung auf spätere Gruppenarbeit im Beschäftigungssystem gefördert (vgl.

Die Gestaltung von Aufgabe und Arbeitsinhalten bietet Potentiale für die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung.

Problemhaltigkeit, Handlungsspielraum, Variabilität, soziale Unterstützung und qualifikatorischer Nutzwert sind lern- und entwicklungsförderliche Bedingungen.

Beim „Job Assignment“ steht die Identifikation und Bewältigung herausfordernder Aufgaben im Managementbereich im Vordergrund.

Ein Praxisbeispiel zur Förderung sozialer Kompetenzen durch Behavior Modeling

Verhalten bei Gruppendiskussionen, Konfliktbewältigungen und Feedback soll gefördert werden.

Das zu vermittelnde Verhalten wurde in Regeln formuliert.

Positive und negative Verhaltensweisen werden für jeweilige Aufgabenbereiche szenisch dargestellt und gefilmt.

Sonntag, Stegmaier & Schaupter, 1997). Soziale Kompetenz lässt sich mit Schuler und Barthelme (1995) als Fähigkeit beschreiben, Ziele und Pläne im Interaktionskontext sozialer Situationen unter Berücksichtigung spezifischer Anforderungen zweckrational zu realisieren.

Für das Behavior Modeling Training wurden Trainingsziele auf drei Ebenen formuliert:

- Das Wissen über sozial kompetentes Verhalten soll erhöht werden (Wissensebene).
- Die Wahrnehmungsfähigkeit hinsichtlich sozial kompetenten Verhaltens soll verbessert werden (Wahrnehmungsebene).
- Die Fähigkeit, in unterschiedlichen Situationen sozial kompetentes Verhalten zu zeigen, soll verbessert werden (Verhaltensebene).

Um die Anforderungs- und Bedarfsorientierung des Trainings zu optimieren, wurden in der Vorbereitungsphase moderierte Gruppeninterviews mit Meistern, die Erfahrungen mit Gruppenarbeit aufweisen konnten, geführt. Ziel hierbei war es, herauszufinden, welche Aufgabenbereiche und arbeitsbezogenen Inhalte besondere Anforderungen an das Sozialverhalten stellen. Als relevante Aufgabenbereiche wurden Gruppendiskussionen, kooperative Konfliktbewältigung und Feedback genannt. Urlaubsplanung, Verteilung von Überstunden, Entleihen von Mitarbeitern an andere Gruppen, Schichtübergabe oder Unterstützung von Gruppenmitgliedern ergaben sich als wichtige arbeitsbezogene Inhalte.

Im nächsten Schritt wurden zu den Aufgabenbereichen Gruppendiskussion, kooperative Konfliktbewältigung und Feedback jeweils Lernpunkte entwickelt, die positive und negative Verhaltensweisen repräsentieren. Die Verhaltensweisen wurden als Regeln formuliert. Positive Regeln beschreiben sozial kompetentes Verhalten in einem Aufgabenbereich, negative Regeln sozial inkompetentes Verhalten (vgl. Abbildung 2).

Aufgabenbereiche	Lernpunkte (Beispiele)
Gruppendiskussion	<ul style="list-style-type: none"> – Andere aussprechen lassen – Beim Thema bleiben – Andere in das Gespräch einbeziehen
Konfliktbewältigung	<ul style="list-style-type: none"> – Konflikt abgrenzen gegen andere Probleme – Mögliche Lösungen entwickeln – Konsequenzen festhalten
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> – Richtigen Zeitpunkt wählen – Einzelne Kritikpunkte genau benennen – Von sich selbst sprechen – Konkrete Änderungsvorschläge machen

Abbildung 2:

Lernpunkte für Gruppendiskussion, Konfliktbewältigung und Feedback

Für jeden Aufgabenbereich wurden zwei Filme jeweils mit einem positiven und einem negativen Verhaltensmodell erstellt, die sich auf inhaltliche Schwerpunkte der vorausgegangenen Anforderungsanalysen beziehen.

Das Thema „Verteilung von Überstunden“ war Gegenstand des Films zur Gruppendiskussion, „Urlaubsplanung“ Gegenstand des Films zur kooperativen Konfliktbewältigung, und Gegenstand des Films zum Feedback war die „Unterstützung von Gruppenmitgliedern bei Überlastung“.

In dem Film mit positivem Modellverhalten bewältigt ein Modell entsprechend der formulierten Lernpunkte die Situation erfolgreich durch sozial kompetentes Verhalten; im Film mit dem negativen Modellverhalten verhält sich das Modell sozial inkompetent und kann die Aufgabe bzw. das Problem nicht lösen. Kasten 3 enthält die Dialoggrundlage für den Film mit einem positiven Modell für den Bereich Feedback.

Kasten 3:

Auszug aus der Dialogvorlage zum Film über Feedback

Die Situation

Herr Fleißig bemüht sich sehr, bei seiner Arbeit gute Leistungen zu erbringen. Er schafft hohe Stückzahlen und arbeitet dabei sehr ordentlich. Außerdem springt er oft freiwillig ein, wenn es um die Verteilung von Überstunden geht.

Treten jedoch während der Produktion Engpässe auf, so daß jemand einspringen muß, bleibt er an seinem Arbeitsplatz und muß immer erst aufgefordert werden, auszuhelfen.

Da er nie von selbst seinen Kollegen hilft, halten ihn die anderen aus der Gruppe zunehmend für egoistisch und glauben, daß ihm die anderen egal sind und daß er sich mit seinen guten Leistungen beim Meister nur „einschmeicheln“ will.

Herr Meier gibt ihm über diese Beobachtung ein Feedback.

Modul Feedback: Film mit positivem Modell

Situation: Während der Pause

Meier: Herr Fleißig, ich möchte da gerne mal etwas ansprechen. Sie sind gerade nicht in Eile, oder?

Regel: – geeigneten Zeitpunkt wählen

Fleißig: Nein, worum geht es denn?

Meier: Ich sehe, daß Sie sich sehr anstrengen, Ihre Arbeit gut zu machen, und das finde ich in Ordnung. Ihre Stückzahlen und die Qualität Ihrer Arbeit sind ja sehr ordentlich. Ich ärgere mich jedoch öfters darüber, daß Sie meistens von selbst nicht woanders einspringen, wenn es eng wird.

Regel: – zuerst positives, dann negatives Feedback
– Ich-Botschaften senden

Fleißig: Ach, ja.

Regel: – Kritik in Ruhe anhören

Meier: Sie setzen sich ja schon für die Gruppe ein, z. B. indem Sie freiwillig Überstunden übernehmen. Aber gerade bei Engpässen, wo schneller Einsatz gefragt ist, da sind Sie dann oft nicht da. Ich denke da z. B. an gestern nachmittag, als wir alle rotierten, um die Störung zu beheben, da sind Sie einfach an Ihrer Maschine stehengeblieben. Erst wenn man Sie dann fragt, kommen Sie.

Regel: – Einzelne Kritikpunkte genau benennen

Fleißig: Sie meinen also, ich bringe während der Schichten zuwenig Einsatz für die anderen?

Regel: – Kritik in eigenen Worten wiederholen
– Verständnisfragen stellen

Meier: Wenn es um schnelles Einspringen für andere geht, bringen Sie schon zu wenig Einsatz.

Das bewirkt, daß einige aus der Gruppe ein negatives Bild von Ihnen bekommen.

Besser wäre es, wenn Sie in solchen Fällen Ihre Arbeit kurz ruhen lassen würden und den anderen helfen.

Regel: – einzelne Kritikpunkte genau benennen
– auf Konsequenzen hinweisen
– möglichst konkrete und realisierbare Änderungsvorschläge machen

(kurze Pause)

Fleißig: Das ist mir in dieser Deutlichkeit noch nicht aufgefallen. Ich werde Ihre Kritik überdenken und das nächste Mal besser aufpassen.

Regel: – evtl. andere um Rückmeldung bitten

Auszug aus dem Drehbuch für den Film über „Feedback“ (positives Modell)

Didaktische Elemente und Trainingsmodule des Behavior Modeling

3.2 Ablauf und Evaluation des Trainings

Das Training bestand aus drei Trainingsmodulen, die den drei gewählten Anforderungsbereichen (Gruppendiskussion, Konfliktbewältigung und Feedback) entsprechen. Jedes Modul besteht aus folgender Abfolge didaktischer Elemente.

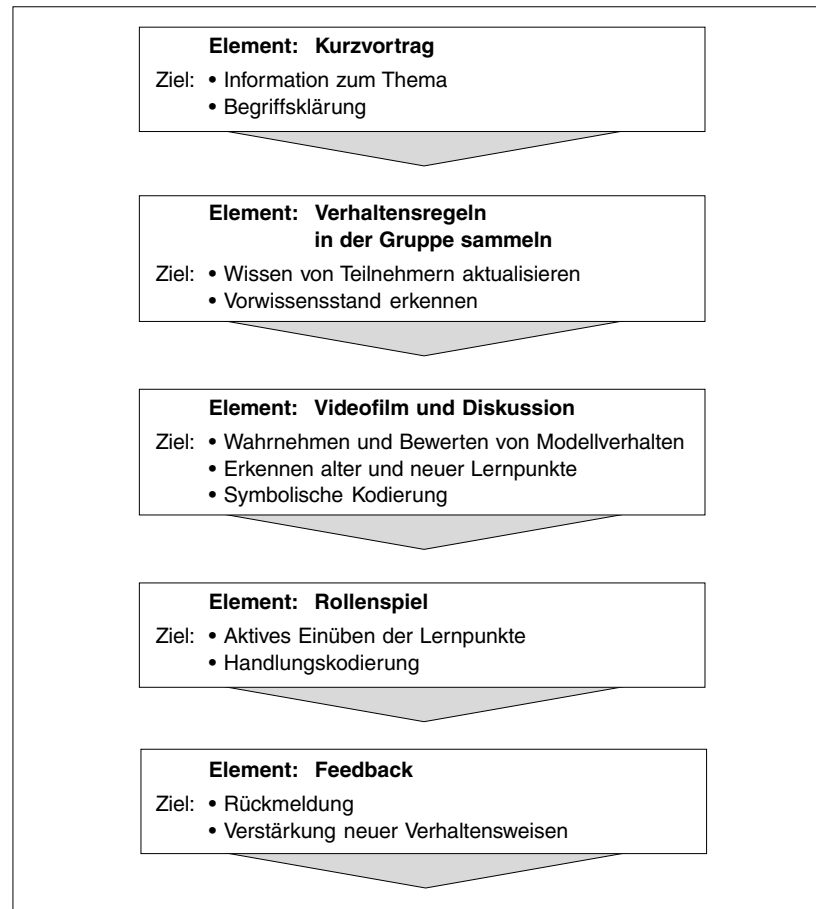


Abbildung 3:
Abfolge didaktischer Elemente

- *Kurzvortrag*
Zunächst wurde in einem Kurzvortrag über das jeweilige Thema informiert, um Begriffe zu klären und zum Thema hinzuführen.
- *Sammlung von Verhaltensregeln*
In der Gruppe wurden im nächsten Schritt sozial kompetente und inkompetente Verhaltensweisen zu dem jeweiligen Anforderungsbereich gesammelt und als Verhaltensregeln formuliert (symbolische Kodierung). Hierdurch konnten der Vorwissensstand der Teilnehmer ermittelt und das vorhandene Wissen aktiviert werden.
- *Film und Diskussion*
Darauf folgte die Präsentation der Filme mit negativem und positivem Modellverhalten zu dem jeweiligen Anforderungsbereich. Im Anschluß an die Filme diskutierten die Teilnehmer, welche sozial kompetenten und inkompetenten Verhaltensweisen in den Filmen den zuvor formulierten positiven und negativen Verhaltensregeln entsprachen. Für Verhaltensweisen, die keiner der bekannten Verhaltensregeln zugeordnet werden konnten, wurden neue positive bzw. negative Verhaltensregeln formuliert. Durch die Beobachtung, Bewertung und symbolische Kodierung des Mo-

dellverhaltens in den Filmen soll die soziale Wahrnehmung gefördert sowie das Potential für eine Reproduktion des Verhaltens durch sprachliche Kodierung verbessert werden.

– *Rollenspiel und Feedback*

Durch Rollenspiele in multiplen Kontexten (bspw. Gruppendiskussion über einen gemeinsamen Ausflug der Arbeitsgruppe, Konfliktbewältigung zum Thema Rauchen im Pausenraum oder Feedback über den un-aufgeräumten Arbeitsplatz) erprobten Teilnehmer die den Lernpunkten entsprechenden Verhaltensweisen aktiv und erhielten anschließend Feedback von der Gruppe und den Trainern, inwieweit einzelne Lernpunkte erfolgreich umgesetzt wurden. Durch die Handlungskodierung der Lernpunkte mittels Rollenspiel wird das Lernen am Modell weiter unterstützt.

Auf der Wissens-, Wahrnehmungs- und Verhaltensebene konnten für Gruppendiskussion, Konfliktbewältigung und Feedback Lerneffekte anhand subjektiver Einschätzungen nachgewiesen werden. Bedeutsame Unterschiede ergaben sich gegenüber einer Vergleichsgruppe ohne Training auch hinsichtlich der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit, die anhand von Urteilen über die Verhaltensgüte von Modellen in einem Videofilm gemessen wurde.

4 Ausblick

Die Umsetzung anspruchsvoller und effizienter Führungs- und Fertigungskonzeptionen bedarf qualifizierter Mitarbeiter auf allen Hierarchieebenen einer Organisation. Wissensvermittlung, Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung sind hierfür die generellen Intentionen personaler Förderarbeit, wobei der Modifikation des Sozialverhaltens und interpersonaler Kompetenz substantielle Bedeutung zukommt. Gerade verhaltensorientierten Verfahren wird aber eine mangelnde Transferleistung der neu erworbenen Verhaltensweisen in das betriebliche Funktionsfeld attestiert. Die Transferproblematik ist weniger bedeutsam, wenn Maßnahmen der Verhaltensmodifikation in problembezogenen und authentischen Kontexten stattfinden; sie ist dort gravierend, wo relativ losgelöst vom betrieblichen Kontext Erlebnisorientierung und Persönlichkeitsentwicklung im Mittelpunkt der Maßnahme stehen. Folgende Bereiche sind für Fragen des Transfers relevant:

- *Angleichung von Lern- und Funktionsfeld.* Um die Ähnlichkeit struktureller Merkmale, die Gegenstand der Wahrnehmung und kognitiven Verarbeitung im Lernfeld sind, zu erhöhen, ist die vorangehende Beschreibung der Aufgaben, Anforderungen und Verhaltensweisen im Funktionsfeld mit Hilfe entsprechender Analysemethoden unumgänglich (vgl. Baldwin & Ford, 1988; Sonntag, 1997).
- *Berücksichtigung von Merkmalen der Lernenden.* Individuelle Lernstrategien und Lernstile wirken sich auch auf den Lernzuwachs und Transfererfolg aus (vgl. Tannenbaum, Mathieu, Salas & Cannon-Bowers, 1991). Hierbei sind sowohl kognitive und verhaltensbezogene Strategien als auch emotionale und motivationale Kontrollstrategien zu berücksichtigen (vgl. Warr & Gardner, 1998).
- *Gestaltung des Trainingsumfelds.* Vorgesetzte verbessern den Transfer, wenn sie ihre Mitarbeiter während und nach der Interventionsmaßnahme begleitend unterstützen, mit ihnen die Zielsetzung und Inhalte der Fördermaßnahme diskutieren, notwendige Ressourcen bereitstellen und neuerworbene Verhaltensweisen ihrer Mitarbeiter verstärken (vgl. Baldwin & Magjuka, 1991; Baldwin & Ford, 1988; Baldwin, Magjuka & Loher, 1991; Tannenbaum & Yukl, 1992).
- *Vorhandensein einer Lernkultur.* Wie Untersuchungen von Tracey, Tannenbaum und Kavanagh (1995) eindrucksvoll belegen, spielt die Lernkultur eine entscheidende Rolle für ein transferfreundliches Klima zur Erprobung neu erworbenen Verhaltens.

Die soziale Wahrnehmungsfähigkeit verbesserte sich in bedeutsamer Weise.

Wissensvermittlung, Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung sind die generellen Intentionen personaler Förderarbeit.

Die Angleichung von Lern- und Funktionsfeld ist notwendig.

Individuelle Lernstrategien und Lernstile sind bei der personalen Förderung zu berücksichtigen.

Die bewußte Umfeldgestaltung ist wichtig.

Das Vorhandensein einer Lernkultur ist wichtig für den Transfer.

Der Stellenwert, den das Lernen im jeweiligen Unternehmen genießt, bestimmt die Lernkultur.

Die Art und Weise, wie Mitarbeiter selbst und das Unternehmen als Ganzes lernen und Potentiale nutzen, bestimmt die Lernkultur.

Das Ausmaß der Unterstützung ist entscheidend für die Gestaltung einer lernfähigen und potentialorientierten Kultur.

Die Konkretisierung und Umsetzung einer Lernkultur erfordert professionelle Bildungs- und Personalarbeit im Unternehmen.

Zusammenfassung

Eine Reihe von Bedingungen und Merkmalen bestimmen, ob und in welchem Ausmaß Lernen „gepflegt“ wird, also Lernkultur im Unternehmen vorhanden ist (vgl. hierzu Sonntag, 1996). Dies sind

(I) *der Stellenwert, den das Lernen im jeweiligen Unternehmen genießt.* Hierüber geben beispielsweise die normativen Setzungen der Unternehmenspolitik oder *Leitbilder* Auskunft, des weiteren *Ressourcen* organisationaler (wie Lernorte, Arbeitsstrukturen, Ausstattung usw.) und personaler Art (wie Fähigkeiten, Einstellungen oder Lernbereitschaft der Mitarbeiter und Führungskräfte), die dem Bildungsmanagement zur Verfügung stehen bzw. zur Verfügung gestellt werden. Dies wiederum hängt in entscheidendem Maße davon ab, inwieweit Lernen und Potentialförderung als integraler Bestandteil der Unternehmensplanung angesehen werden, eine *qualitative* Personalplanung und -entwicklung betrieben wird und *alle* Organisationsmitglieder hierarchieübergreifend am Lernprozeß partizipieren.

(II) *die Art und Weise, wie Mitarbeiter selbst und das Unternehmen als Ganzes lernen und Potentiale nutzen.* Angesprochen ist einerseits das *individuelle* und *gruppenbezogene Lernen* durch geplante Trainings- bzw. Schulungsmaßnahmen und/oder durch den Arbeitsprozeß selbst (durch potentialförderliche Arbeitsstrukturen) und andererseits das *organisationale Lernen* durch Reflexion und Anpassung an Umweltveränderungen. Interventionen erfolgen durch Maßnahmen der Personal- und Organisationsentwicklung (PE/OE).

(III) *das Ausmaß der Unterstützung, damit Kulturgestaltung im Sinne einer lernfähigen und potentialorientierten Kultur überhaupt betrieben werden kann.* Zu nennen wären hier ein offener Praxis-Wissenschaft-Dialog und eine interdisziplinäre Herangehensweise bei der Entwicklung und Erprobung neuer Gestaltungskonzepte und innovativer Lernformen. Ebenso stellt das Vorhandensein einer „Lernoberfläche“ des Unternehmens, d.h. die Nutzung vielfältiger Kontakte, Interaktionsbeziehungen und Erfahrungsaustausche mit der Umwelt, eine wichtige Lernquelle dar.

Zur Überprüfung der einzelnen Elemente liegt eine *Checkliste zur Lernkultur* vor (vgl. Sonntag, 1996), die eine selbstkritische und ernsthafte Urteilsbildung der Verantwortlichen voraussetzt. Als Dimensionen sind hier zu nennen: Entwicklungs- und lernorientierte *Leitbilder*, *Lernoberfläche* des Unternehmens, Lernen als integraler Bestandteil der Unternehmensplanung, Partizipation aller Organisationsmitglieder am Lernprozeß, Lern- und Entwicklungspotentiale in der Arbeit sowie Lernen im Unternehmen als Forschungsgegenstand und interdisziplinärer Dialog.

Die Konkretisierung und Umsetzung einer Lernkultur in diesem Sinne kann u. E. nur durch professionelle Bildungs- und Personalarbeit im Unternehmen geleistet werden. Erforderlich ist ein engagiertes, gegenüber Neuentwicklungen aufgeschlossenes Betreiben durch die Personalverantwortlichen, das von der Unternehmensleitung mit Machtpromotoren zu versehen ist.

Allein der Erfolg, also das *rechtzeitige Verfügen* über das mit der Maßnahme intendierte Verhalten, Wissen oder Qualifikationspotential in der konkreten Arbeitssituation muß Gütemaßstab personaler Förderung im Unternehmen sein.

Zusammenfassung

Angesichts neuer anspruchsvoller Fertigungs- und Organisationsformen nimmt auch die Bedeutung von Ansätzen personaler Förderung im betrieblichen Kontext zu. Insbesondere gruppenorientierte Verhaltensweisen, Team- und Kooperationsfähigkeit, aber auch Problemlöse- und Entscheidungsverhalten sind verstärkt gefragt.

Die diskutierten Ansätze zur Verhaltensmodifikation und Persönlichkeitsentwicklung ließen sich pragmatisch einer Reihe von Kategorien zuordnen. Unterschieden wurden Ansätze in problembezogenen und authen-

tischen Kontexten (Behavior Modeling und Teamentwicklung), beratungs- und betreuungsorientierte Ansätze (Mentoring/Coaching und Leader-Member-Exchange), Ansätze mit hoher Selbststeuerung (Simulationen), persönlichkeitszentrierte und erlebnisorientierte Ansätze (Gruppendynamische Ansätze und Outdoor Training) sowie schließlich aufgabenstrukturelle Ansätze (Job Assignment und arbeitsimmanente Qualifizierung).

Mit dem Behavior Modeling Training liegt ein Ansatz vor, der sich in Effektstudien sowie Metaanalysen als geeignet für Verhaltensmodifikationen erwiesen hat. Was den Transfer betrifft, erscheinen Ansätze besonders verfolgenswert, die wie bspw. aufgabenstrukturelle Ansätze das Funktions- zum Lernfeld „umfunktionieren“ und so Transferprobleme im eigentlichen Sinn gar nicht erst aufkommen lassen. Die Tendenz, die Verantwortung und Steuerung von Lernprozessen in die Hand der Lernenden selbst zu geben, wie dies bei computergestützten Simulationen geschieht, ist zu begrüßen, wengleich die Einbettung in eine unterstützende Umgebung unerlässlich bleibt. Ob Ansätze wie das Outdoor Training oder gruppendynamische Verfahren tatsächlich nachweisbare und dauerhafte Veränderungen von Verhalten im Kontext der realen Arbeit bewirken oder lediglich durch ihren hohen Erlebniswert bei den Beteiligten hohe Popularität genießen, muß durch weitere Evaluationsstudien mit verhaltensbezogenen Kriterien geprüft werden.

Ein wesentliches Ziel personaler Förderung ist der Transfer, also die Übertragung des neuerworbenen Verhaltens an den Arbeitsplatz. Transferunterstützung kann, wie durch eine Reihe von Studien belegt, durch verschiedene Maßnahmen erfolgen.

Neben der systematischen Durchführung von Bedarfsanalysen, die besonders für die Sicherung von Realitätsnähe und Authentizität von PE-Maßnahmen wichtig sind (bspw. bei Simulationen oder Filmen über Modellverhalten), ist eine stärkere Berücksichtigung von Merkmalen der Lernenden (wie Erwartungen, Motivation, Selbstwirksamkeitserwartung oder Lernstrategien) wünschenswert.

Eine bewußte Gestaltung der organisationalen Umgebung erlaubt ebenfalls, Lernpotentiale zu erhöhen. Dem Vorgesetzten kommt hierbei eine entscheidende Funktion zu. Durch vorbereitende (Ziele einer Maßnahme mit Mitarbeiter festlegen, Transferplan erstellen), begleitende und nachbereitende Maßnahmen (neue Verhaltensweisen ermöglichen und verstärken, Rückmeldung geben) kann er wesentlich zum Transfererfolg beitragen.

Aber insbesondere das organisationale Klima in Form der Lernkultur, also der Stellenwert, der Lernen im Unternehmen zukommt, ist ein entscheidender Hintergrundfaktor für Erfolg und Mißerfolg betrieblichen Bemühens um personale Förderung. Eine ausgeprägte Lernkultur für Mitarbeiter aller Unternehmensebenen ist unerlässlich für personale Förderung, die sich als Ziel die Befähigung von Mitarbeitern zur besseren Auseinandersetzung mit den situativen Anforderungen ihrer täglichen Arbeit setzt.

Weiterführende Literatur

- Latham, G. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-582.
- Neuberger, O. (1991). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Sonntag, Kh. (Hrsg.). (1999). *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, Kh. (1996). *Lernen im Unternehmen*. München: Beck.
- Tannenbaum, S.I. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Wexley, K. (1984). Personnel training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.

Weiterführende Literatur

Literatur

Literatur

- Allen, T.D., Poteet, M.L., Russell, J.E.A. & Dobbins, G.H. (1997). A field study of factors related to supervisors' willingness to mentor others. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 1-22.
- Antoni, C.H. (1994). Betriebliche Führungsstruktur im Wandel - Zur Rolle und Funktion von Meistern und Gruppensprechern im Rahmen von Gruppenarbeit. In C.H. Antoni (Hrsg.), *Gruppenarbeit in Deutschland* (S. 115-135). Weinheim: Beltz.
- Antoni, C.H. (1996). *Teilautonome Arbeitsgruppen*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Baldwin, T. (1992). Effects of alternative modeling strategies on outcomes of interpersonal-skills training. *Journal of Applied Psychology*, 77 (2), 147-154.
- Baldwin, T. & Ford, J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- Baldwin, T. & Magjuka, R.J. (1991). Organizational training and signals of importance: Effects of pre-training perceptions on intentions to transfer. *Human Resource Development*, 2 (1), 25-36.
- Baldwin, T. & Padgett, M. (1993). Management development: a review and commentary. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, (Vol. 8, pp. 35-85). Chichester: Wiley.
- Baldwin, T., Magjuka, R.J. & Loher, B.T. (1991). The perils of participation: effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel Psychology*, 44, 51-66.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Blickle, G. (2000). Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, 164-174.
- Burke, M. & Day, R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of Applied Psychology*, 71 (2), 232-245.
- Chao, G.T. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 43-57.
- Comelli, G. (1993). Qualifikation für Gruppenarbeit: Teamentwicklungstraining. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (S. 355-378). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Comelli, G. (1994). Teamentwicklungstraining - Training von „family groups“. In L.M. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte* (S. 61-84). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Decker, P. (1980). Effects of symbolic coding and rehearsal in behavior-modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 65 (6), 627-634.
- Decker, P. (1982). The enhancement of behavior modeling training of supervisory skills by the inclusion of retention processes. *Personnel Psychology*, 35 (2), 323-332.
- Decker, P. (1983). The effects of rehearsal group size and video feedback in behavior modeling training. *Personnel Psychology*, 36 (4), 763-773.
- Dreher, G. & Ash, R. (1990). A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions. *Journal of Applied Psychology*, 75 (5), 539-546.
- Duell, W. & Frei, F. (Hrsg.). (1986). *Arbeit gestalten - Mitarbeiter beteiligen. Eine Heuristik qualifizierender Arbeitsgestaltung*. Frankfurt: Campus.
- Ewert, A. (1988). Reduction of trait anxiety through participation in outward bound. *Leisure Science*, 10, 107-117.
- Franke, G. (1993). Training und Lernen am Arbeitsplatz. In Ch.K. Friede & Kh. Sonntag (Hrsg.), *Berufliche Kompetenz durch Training* (S. 85-99). Heidelberg: Sauer.
- Franke, G. & Kleinschmitt, M. (1987). *Der Lernort Arbeitsplatz*. Berlin: Beuth.
- Frei, F., Duell, W. & Baitsch, Ch. (1984). *Arbeit und Kompetenzentwicklung*. Bern: Huber.
- Galagan, P. (1987). Between two trapezes. *Training and Development Journal*, 41 (3), 40-53.

- Gall, A.L. (1987). You can take the manager out of the woods, but ... *Training and Development Journal*, 41 (3), 54-61.
- Gebert, D. (1972). *Gruppendynamik in der betrieblichen Führungsschulung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Gebert, D. (1987). Gegenwärtige und zukünftige Tendenzen in der Organisationsentwicklung. In L. v. Rosenstiel, H.E. Einsiedler, R. Streich & S. Rau (Hrsg.), *Motivation durch Mitwirkung* (S. 111-118). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Geilhardt, T. & Mühlbradt, T. (Hrsg.). (1995). *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Goldstein, A.P. & Sorcher, M. (1974). *Changing supervisory behavior*. New York: Pergamon Press.
- Goldstein, I.L. (1986). *Training in Organizations: Needs assessment, Development and Evaluation*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Goldstein, I.L. & Gessner, M.J. (1988). Training and development in work organizations. In C.L. Cooper and I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 43-72). New York: Wiley.
- Goldstein, I.L. & Gilliam, P. (1990). Training system issues in the year 2000. *American Psychologist*, 45, 134-143.
- Graen, G., Novak, M.A. & Sommerkamp, P. (1982). The effects of leader-member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 109-131.
- Graen, G. & Scandura, T. (1987). Toward a psychology of dyadic organizing. *Research in Organizational Behavior*, 9, 175-208.
- Graen, G., Scandura, T. & Graen, M. (1986). A field experimental test of the moderating effects of growth need strength on productivity. *Journal of Applied Psychology*, 71, 484-491.
- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.). (1996). *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Heintel, P. (1995). Teamentwicklung. In B. Voß (Hrsg.), *Kommunikations- und Verhaltenstrainings* (S. 193-205). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Jaehrling, D. (1995). Künftige Anforderungen an Führungskräfte trainings im Verhaltensbereich. In B. Voß (Hrsg.), *Kommunikations- und Verhaltenstrainings* (S. 3-12). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Kaplan, R.E., Lombardo, M.M. & Mazique, M.S. (1985). A mirror for managers: Using simulation to develop management teams. *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 21, 241-253.
- Keys, B. & Wolfe, J. (1990). The role of management games and simulations in education and research. *Journal of Management*, 16 (2), 307-336.
- Kohn, M.L. & Schooler, C. (1978). The reciprocal effects of the substantive complexity of work and intellectual flexibility: A longitudinal assessment. *American Journal of Sociology*, 84, 24-52.
- Kram, K.E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- Kram, K.E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview: Foresman.
- Kram, K.E. & Hall, D.T. (1989). Mentoring as an antidote to stress during corporate trauma. *Human Resource Management*, 28, 495-510.
- Kram, K.E. & Isabella, L.A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28, 110-132.
- Latham, G.P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-582.
- Latham, G.P. & Saari, L.M. (1979). The application of social-learning theory to training supervisors through behavioral modeling. *Journal of Applied Psychology*, 64 (3), 239-246.
- Leutner, D. (1995). Computerunterstützte Planspiele als Instrument der Personalentwicklung. In T. Geilhardt & T. Mühlbradt (Hrsg.), *Planspiele im Personal- und Organisationsmanagement* (S. 105-116). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Fortsetzung Literatur

Fortsetzung Literatur

- Long, J.W. (1987). The wilderness lab comes of age. *Training and Development Journal*, 41 (3), 30-39.
- Mann, R.B. & Decker, P. (1984). The effect of key behavior distinctiveness on generalization and recall in behavior modeling training. *Academy of Management Journal*, 27 (4), 900-910.
- Marsh, H.W., Richards, G.E. & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an Outward Bound Program. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (1), 195-204.
- Marsh, H.W., Richards, G.E. & Barnes, J. (1987). A long-term follow-up of the effect of participation in an Outward Bound Program. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12 (4), 475-492.
- Mayer, S.J. & Russell, J.S. (1987). Behavior modeling training in organizations: Concerns and conclusions. *Journal of Management*, 13, 21-40.
- McCall, M.W., Lombardo, M.M. & Morrison, A.M. (1988). *The lessons of experiences how successful executives develop on the job*. Lexington: Lexington Books.
- McCauley, C.D., Ohlott, P.J. & Ruderman, M.N. (1989). On-the-job-development: A conceptual model and preliminary investigation. *Journal of Management Issues*, 1 (2), 142-158.
- Meyer, H.H. & Raich, M. (1983). An objective evaluation of a behavior modeling training program. *Personnel Psychology*, 36 (4), 755-761.
- Neuberger, O. (1991). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Noe, R. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457-479.
- Olian, J.D., Carroll, S.J., Giannantonio, C.M. & Feren, D.B. (1988). What do protégés look for in a mentor? Results of three experimental studies. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 15-37.
- Porras, J.I. & Anderson, B. (1981). Improving managerial effectiveness through modeling-based training. *Organizational Dynamics*, 9 (4), 60-77.
- Raggins, B.R. & Scandura, T.A. (1994). Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships. *Academy of Management Journal*, 37, 957-971.
- Robertson, L.T. (1990). Behavior modeling: its record and potential in training and development. *British Journal of Management*, 1, 117-125.
- Rosenstiel, L. von (1989). Innovation und Veränderung in Organisationen. In E. Roth (Hrsg.), *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/3* (S. 652-684). Göttingen: Hogrefe.
- Ruderman, M.N., Ohlott, P.J. & McCauley, C.D. (1990). Assessing opportunities for leadership development. In K.E. Clark & M.B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (pp. 547-562). West Orange: Leadership Library of America.
- Russell, J.S., Wexley, K. & Hunter, J. (1984). Questioning the effectiveness of behavior modeling training in an industrial setting. *Personnel Psychology*, 37 (3), 465-481.
- Scandura, T.A. & Graen, G.B. (1984). Moderating effects of initial leader-member exchange status on the effects of a leadership intervention. *Journal of Applied Psychology*, 69, 428-436.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), *„Stolperstein“ Sozialkompetenz* (S. 77-117). Bielefeld: Bertelsmann.
- Settoon, R.P., Bennett, N. & Liden, R. (1996). Social exchange in organizations: perceived organizational support, leader-member exchange, and employee reciprocity. *Journal of Applied Psychology*, 81 (3), 219-227.
- Smith, P.B. (1975). Controlled studies of the outcome of sensitivity training. *Psychological Bulletin*, 82, 597-622.
- Sonntag, Kh. (Hrsg.). (1999). *Personalentwicklung in Organisationen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, Kh. (1996). *Lernen im Unternehmen*. München: Beck.
- Sonntag, Kh. (1997). Real life tasks and authentic contents in learning as a potential for transfer. Commentary on „Dilemmas in training for transfer and retention“ by Beryl Hesketh. *Applied Psychology*, 46 (4), 344-349.
- Sonntag, Kh. & Schaper, N. (1999). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In Kh. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (S. 211-244). Göttingen: Hogrefe.

- Sonntag, Kh., Schaper, N. & Benz, D. (1995). *Überprüfung curricularer Vorgaben für die Fachschule Technik – Fachrichtung Maschinentechnik*. Forschungsbericht im Auftrag des Landesinstituts NRW für Schule und Weiterbildung Soest, Referat I/5. Soest.
- Sonntag, Kh., Stegmaier, R.R. & Schaupeter, H. (1997). *Ausbildungs- und Organisationsentwicklung bei arbeitsplatzbezogenem Lernen*. 1. Zwischenbericht zum BIBB-Modellversuch (FKZ: 4007.00). Berlin: BIBB.
- Strauß, B. & Kleinmann, M. (1995). (Hrsg.). *Computersimulierte Szenarien in der Personalarbeit*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie
- Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Salas, E. & Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting trainees' expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76 (6), 759-769.
- Tannenbaum, S.I. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 35, 399-441.
- Thornton, G. & Cleveland, J. (1990). Developing managerial talent through simulation. *American Psychologist*, 43, 399-441.
- Tracey, J.B., Tannenbaum, S. & Kavanagh, M. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80 (2), 239-252.
- Ulich, E. (1994). *Arbeitspsychologie*. Zürich: vdf.
- Ulich, E. & Baitsch, Ch. (1987). Arbeitsstrukturierung. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/1* (S. 493-532). Göttingen: Hogrefe.
- Warr, P. & Gardner, C. (1998). Learning strategies and occupational training. In C.L. Cooper & I.T. Robinson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Chichester: Wiley.
- Wexley, K. (1984). Personnel training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.
- Wilson, J.A. & Elman, N.S. (1990). Organizational benefits of mentoring. *Academy of Management Executive*, 4, 88-93.
- Winkler, S. & Stein, F. (1994). Outdoor-Training: ein Erfahrungsbericht. In L.M. Hofmann & E. Regnet (Hrsg.), *Innovative Weiterbildungskonzepte* (S. 329-334). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Fortsetzung Literatur