

# Führen lernen mit Pferden?

## Überprüfung eines Seminarkonzeptes für Führungskräfte

Abschlussarbeit im Rahmen des  
Zusatzstudienganges Organisationspsychologie

am

Lehrstuhl für Grundlagen und Theorien der Organisationspsychologie

Prof. Dr. phil. Dr. med. Michael Kastner

Eingereicht von Dipl. Volkswirtin Barbara Kolzarek  
im Sommersemester 2001  
Betreut von Dr. Joachim Vogt

# Inhaltsverzeichnis

<i>Inhaltsverzeichnis</i>	2
<i>Zusammenfassung</i>	4
<i>Einleitung</i>	5
<i>1. Das Seminarkonzept</i>	8
<b>1.1. Pferde führen – Menschen führen</b>	8
1.1.1. Das Pferd als Befehlsempfänger	9
1.1.2. Das Pferd als Teampartner	10
1.1.3. Führung zwischen Pferden	11
1.1.4. Führung zwischen Mensch und Pferd	14
1.1.5. Führung von Mensch und Pferd: ein individueller Kommunikationsprozess	15
1.1.6. Führung von Mensch und Pferd: Schaffen von Orientierung und Reduzierung von Unsicherheit	16
1.1.7. Führung von Mensch und Pferd als Wahrnehmungsphänomen	17
1.1.8. Umgang mit den Analogiemöglichkeiten im Seminar	18
<b>1.2. Beschreibung der Pilotseminare</b>	21
<i>2. Führungstheorien</i>	25
<b>2.1. Problematik des Kriteriums Führungserfolg</b>	25
<b>2.2. Eigenschaftstheorien</b>	28
<b>2.3. Verhaltensorientierte Ansätze</b>	34
2.3.1. Die Iowa Studien	34
2.3.2. Die Michigan Studien	35
2.3.3. Die Ohio Studien	35
2.3.4. Das Verhaltensgitter von Blake/Mouton	36
2.3.5. Tannenbaum/Schmidt	37
2.3.6. Ist Führungsstil objektiv erfassbar?	38
2.3.7. Zusammenfassung verhaltensorientierter Ansätze	39
<b>2.4. Kontingenzansätze</b>	41
2.4.1. Das Kontingenzmodell von Fiedler	41
2.4.2. Entscheidungsmodell von Vroom/Yetton	43
2.4.3. Weg-Ziel-Theorie von House	46
2.4.4. Die situative Reifegrad-Theorie von Hersey/Blanchard	48
2.4.5. Zusammenfassung Kontingenztheorien	48
<b>2.5. Transaktionale Führungstheorien</b>	49
2.5.1. Das Idiosyncrasiekreditmodell	51
2.5.2. Vertical-Dyad-Linkage-Theory (VDL) nach Graen	52
2.5.3. Zusammenfassung transaktionaler Führungstheorien	53
<b>2.6. Attributionstheorien</b>	54
2.6.1. Mitchells Attributionsmodell	54
2.6.2. Calders Attributionsmodell	56
<b>2.8. Berücksichtigung führungstheoretischer Zusammenhänge im Seminarkonzept</b>	58
<i>3. Führen lernen?</i>	64
<b>3.1. Die sozialkognitive Lerntheorie von Bandura</b>	64
3.1.1. Bekräftigungslernen	64
3.1.2. Lernen am Modell	65
3.1.3. Kreatives und abstraktes Modellernen	68
3.1.4. Regulationssysteme des Verhaltens	69

<b>3.2. „Führungslernen“ nach Vaill</b>	<b>72</b>
3.2.1. Lernanforderungen	74
3.2.2. Lernprozesse	77
<b>3.3. Berücksichtigung lerntheoretischer Zusammenhänge im Seminarkonzept</b>	<b>80</b>
<b>4. Empirischer Teil</b>	<b>84</b>
<b>4.1. Entwicklung der Hypothese</b>	<b>84</b>
<b>4.2. Methode</b>	<b>84</b>
<b>4.3. Ergebnisse</b>	<b>88</b>
4.3.1. Häufigkeiten	88
4.3.2. Mittelwerte	90
<b>4.4. Diskussion</b>	<b>91</b>
<i>Literaturverzeichnis</i>	<b>96</b>
<i>Anhang 1: Auszüge aus dem Fragebogen</i>	<b>99</b>
<i>Anhang 2: Auswertungstabellen</i>	<b>103</b>

## Zusammenfassung

Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist eine Fortbildungsreihe zum Thema Mitarbeiterführung, die bisher zwei mal durchgeführt wurde. Ein wesentliches Element des Konzeptes sind Praxisphasen, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Pferden arbeiten, um wichtige Aspekte des Führungsverhaltens zu erfahren und zu reflektieren.

Ziel der Arbeit ist es, sowohl vor einem theoretischen Hintergrund das implizite Führungsmodell der Fortbildungsreihe zu untersuchen als auch aufgrund einer Befragung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu überprüfen, ob und auf welche Weise ein Lernen im Bereich der Mitarbeiterführung ermöglicht und unterstützt wird.

Zunächst werden die Analogien zwischen der Führung von Pferden und der Führung von Menschen, auf denen die Seminaridee aufbaut, hergeleitet und beschrieben. Wesentliche Grundlage des Seminarkonzeptes ist die Annahme, dass es sich in beiden Fällen um individuelle, dynamische Führungs- und Kommunikationsbeziehungen handelt, die von beiden Parteien beeinflusst werden können. In einer kurzen Beschreibung des Konzeptes werden Inhalte, Methoden und Ziele der vier Seminarbausteine verdeutlicht.

Den theoretischen Hintergrund der Arbeit bilden Führungs- und Lerntheorien. Es werden wesentliche Führungstheorien vorgestellt und daraufhin untersucht, welche theoretischen Hinweise sich in der Seminarkonzeption wiederfinden lassen. Es zeigt sich, dass viele der genannten Einflussfaktoren auf Führungserfolg in der Seminarkonzeption berücksichtigt werden und auch die Betonung der Sozialkompetenz und der Beziehungsgestaltung theoretisch fundiert ist.

Da im Seminar der Focus auf Führung als sozialem Verhalten liegt, wird für eine Diskussion des Seminarkonzeptes aus lerntheoretischer Perspektive auf die sozial-kognitive Lerntheorie Banduras zurückgegriffen. Diese Diskussion wird ergänzt um die Anforderungen und notwendigen Lernprozesse, die Vaill aus einem systemischen Verständnis heraus für effektives Führungslernen als wichtig erachtet. Die Überprüfung ergibt, dass das Seminar gute Voraussetzungen für ein Modellernen im Sinne Banduras bietet. Die vielfältigen Möglichkeiten, die Wahrnehmung, den Umgang mit Beobachtungskriterien und Feedback zu trainieren, können zudem die Voraussetzungen verbessern, das eigene Verhalten bewusst zu steuern. Die meisten der von Vaill genannten Lernprozesse werden durch die Seminarkonzeption unterstützt. Vor allem für das expressive Führungslernen bietet das Training mit den Pferden hervorragende Möglichkeiten.

Schließlich wird die Hypothese, dass die Teilnahme am Seminar zu Lernen über Führungsverhalten führt, mit Hilfe eines Fragebogens empirisch überprüft und tendenziell bestätigt. Aufgrund der geringen Fallzahl (6) ist die statistische Aussagefähigkeit zwar sehr begrenzt., dennoch veranschaulicht die Diskussion der Ergebnisse die Bedeutung des Trainings für Führungslernen.

## Einleitung

Die Bedingungen unserer Arbeitsumwelt unterliegen einem fortwährenden Wandel, der sich in der letzten Zeit dramatisch beschleunigt hat. Die Organisationen verändern sich, die Hierarchien werden flacher. Die möglichen Formen der Zusammenarbeit innerhalb einer Organisation und zwischen sich neu bildenden (Sub-) Unternehmen werden immer vielfältiger und führen zu einer zunehmenden Destrukturalisierung.<sup>1</sup> Die Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen eine immer weiter gehende Vernetzung und eine beständig steigende Anzahl und Vielfalt an Informationen steht zur Verfügung.

Diese Veränderungen bewirken auch eine zunehmende soziale Komplexität. Durch die verbesserten Reise- und Kommunikationsmöglichkeiten, die zunehmende Internationalisierung der Märkte und die flexibleren und strukturärmeren Formen der Zusammenarbeit werden erhöhte Anforderungen an die soziale Kompetenz gestellt. Ein mehrfacher Wechsel der Organisation innerhalb eines beruflichen Lebenslaufes ist mittlerweile eher die Regel als die Ausnahme. Und auch innerhalb der Organisationen müssen die einzelnen Mitarbeitenden mit wechselnden Aufgabenbereichen und Einsatzorten umgehen können. Dies bedeutet immer auch eine neue Zusammensetzung der Arbeitsgruppen, innerhalb derer die oder der Einzelne Arbeits- und Führungsbeziehungen aufbauen und gestalten muss.

Führung verändert sich immer mehr zur Koordination von Spezialisten und Akzeptanz von Führung kann immer weniger durch einen Know-how-Vorsprung oder Rückzug auf die jeweiligen hierarchischen Positionen erzielt werden. Insbesondere die Anforderungen an die Persönlichkeit der Führungskraft steigen im Zusammenhang mit diesen Entwicklungen. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten auf der einen Seite, effektives Selbstmanagement im Umgang mit den sich verändernden Anforderungen auf der anderen Seite werden immer stärker zu kritischen Erfolgsfaktoren für Führungskräfte.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist die Idee zu einer Seminarkonzeption für ein Führungskräfte-seminar entstanden. Ziel des Seminarkonzeptes ist es,

---

<sup>1</sup> Vgl. Kastner, Verhaltensorientierte Prozessoptimierung, S. 14

Führungskräfte dabei zu unterstützen, ihr Führungsverhalten stärker selbstbestimmt und selbstgesteuert zu entwickeln. In diesem Seminar sollen Führungskräfte über ein Training mit Pferden Einsichten in ihr Führungsverhalten gewinnen und Entwicklungsmöglichkeiten kennen lernen.

Das Seminarkonzept entstand in der Zusammenarbeit von vier Trainern. Zwei Trainerinnen, Susanne Cordes und Marion Buschschlüter, brachten ihr Know-how über die Arbeit mit Pferden ein. Die anderen zwei Trainer, Detlev Lindau-Bank und die Autorin dieser Arbeit, brachten ihr Know-how über die Konzeptionierung von Weiterbildungsseminaren, sowie Erfahrung und Wissen in der Personal- und Organisationsentwicklung ein. Das Seminarkonzept wurde im Herbst / Winter 2000 zwei mal durchgeführt. Vor diesem Hintergrund kann festgestellt werden, dass das Seminarkonzept diskursiv und praxisbezogen entstand.

Die o.g. Veränderungen, denen sich Führungskräfte zunehmend gegenübersehen, sind in der praktischen Erstellung des Konzeptes nur zum Teil expliziert worden, zum anderen Teil gehören sie zum impliziten Erfahrungsbestand der Trainer. Auf dieser Basis wurden die Zielsetzungen und Inhalte einzelner Seminarabschnitte formuliert. Dabei wurde Bezug genommen auf in der Literatur als problematisch angesehene und von Führungskräften immer wieder angesprochene Handlungssituationen. Die so entstandenen 4 Themenbereiche der Bausteine wurden theoretisch nicht eingehend begründet und erst im nachhinein durch die Vorbereitung der vorliegenden Arbeit in einen theoretischen Begründungszusammenhang gestellt. Die Ausarbeitung des theoretischen Konzepts geschah zwischen dem ersten und dem zweiten Seminar. Dabei wurde sichtbar, dass die impliziten Erklärungsansätze sich mit den explizierten theoretischen Zusammenhängen als im wesentlichen kongruent erwiesen, so dass das Konzept des zweiten Seminars nicht verändert wurde.

Die zweite diskursive Auseinandersetzung bezog sich auf die Auswahl der Methoden. Die Auswahl der Methoden richtete sich nach den Zielen und Inhalten und wurde limitiert durch die faktischen Bedingungen, die sich vor allem aus der Arbeit mit den Pferden ergaben. Die praktischen Phasen mit den Pferden wurden grundsätzlich ohne begleitende Rückmeldung zur Führungsthematik durchgeführt. Hier sollte die Aufmerksamkeit auf der Wahrnehmung der Führungsbeziehung zum

Pferd liegen, was eine ausführliche Rückmeldung und Entwicklung der Analogien nach den praktischen Phasen notwendig machte. Dabei wurde in beiden Seminaren deutlich, dass nur eine detaillierte Beobachtung und Rückspiegelung den TN die Entwicklung von Analogien zur Führung von Mitarbeitenden ermöglicht.

Ziel der vorliegenden Arbeit soll es sein, das so entstandene Seminarkonzept systematisch vor einem theoretischen Hintergrund zu überprüfen und mittels einer explorativen Befragung Hinweise darauf zu erhalten, ob die Seminarkonzeption tatsächlich ein Lernen über Führungsverhalten unterstützt.

# 1. Das Seminarkonzept

## 1.1. Pferde führen – Menschen führen

Wie sieht die Beziehung zwischen Mensch und Pferd aus und in wie weit kann es Analogien geben zwischen den Führungsprozessen, die zwischen Menschen stattfinden und den Führungsprozessen, die zwischen Mensch und Pferd stattfinden?

Seit ca. 6000 Jahren wird das Pferd von den Menschen als Last-, Zug- und Reittier genutzt. In diesem Zeitraum wurde in den verschiedenen Kulturen und Epochen auf die unterschiedlichste Art und Weise mit den Pferden umgegangen. Meistenteils übten die Menschen mit Hilfe mehr oder weniger ausgeklügelter Hilfsmittel schmerzhaften Zwang aus, um die Pferde in ihrem Sinne nutzen und ihre Kraft und Schnelligkeit kontrollieren zu können.

Insbesondere bei der Ausbildung junger Pferde ging es häufig darum, durch körperliches Bezwingen eine Unterordnung herzustellen und möglichen Widerstand zu brechen. Dies zieht sich vom Altertum bis hin zur heutigen Zeit. Römische Ausbilder zwangen die Pferde zu Boden, setzten sich auf ihren Kopf und banden die Hufe zusammen.<sup>2</sup> Dies muss für ein Bewegungstier wie das Pferd ein traumatisches Erlebnis sein. Wilhelm Blendinger beschreibt, dass das Festbinden der Beine bei vollem Bewusstsein, z.B. vor einer Operation, oft zu extremen Angstzuständen bis hin zu Herzschäden führt.<sup>3</sup>

Die traditionelle und bis in die 80´er Jahre übliche Methode amerikanischer Zureiter, Wildpferde zu brechen, nennt man „Aussacken“. Die Mustangs wurden mit Halfter und Strick an einen stabilen Pfosten gebunden, dann warf man ihnen über mehrere Tage immer wieder schwere Säcke auf den Rücken oder band sie dort fest. Die Tiere reagierten mit Panik gegen die vermeintliche Bedrohung, wehrten sich bis zur Erschöpfung und verletzten sich häufig in ihrem Kampf. Dann wurde ein Hinterbein hochgebunden, so dass sie sich nicht mehr aufbäumen konnten und die Prozedur wiederholt, bis schließlich ein Sattel aufgelegt wurde. Für dieses Brechen der

---

<sup>2</sup> vgl. Scanlan, Warum Menschen Pferde lieben – Kulturgeschichte einer Freundschaft, S. 102

<sup>3</sup> Blendinger, Psychologie und Verhaltensweisen des Pferdes, S. 77



Mustangs gab es Spezialisten, die von Ranch zu Ranch zogen und diese Prozedur mit mehreren Pferden gleichzeitig sehr effektiv durchführten.

Monty Roberts, einer der erfolgreichsten und bekanntesten heutigen Pferdetrainer, schreibt über das Ende dieses Verfahrens:

„When my father came to ride these horses for the first time, their rear legs would be tied up again to prevent bucking. He mounted and dismounted, kicked them in the belly, tried any way he could to provoke some fight in them. If they moved, they were whipped.“<sup>4</sup>

Ähnlich wie bei dem Thema der Mitarbeiterführung sind die Ansichten und Theorien über den richtigen Umgang mit Pferden im Laufe der Zeit Moden und Entwicklungen unterworfen, die neben neuen Erkenntnissen immer auch die jeweilige Einstellung gegenüber den Pferden widerspiegeln. Die Mustangs wurden als reichlich vorhandene Ressource angesehen, die es so effektiv wie möglich zum nützlichen Hilfsmittel Arbeitspferd umzuwandeln galt. Das einzelne wilde Pferd war so gut wie wertlos und galt darüber hinaus als gefährlich. So, wie dieses Bild des beißenden und schlagenden Wildpferdes die Art und Weise, wie mit ihm umgegangen wurde, bestimmte, beeinflussen auch die Menschenbilder von Führungskräften Einstellungen und Verhalten gegenüber Mitarbeitenden.<sup>5</sup>

Durch das Brechen des Pferdes wird der Führungsanspruch des Menschen durchgesetzt. Die Führungsbeziehung ist durch klare Hierarchie, einseitige Kommunikation und dem Anspruch auf bedingungslose Unterordnung geprägt.

### **1.1.1. Das Pferd als Befehlsempfänger**

Der aus der militärischen Tradition kommende klassische Reitstil basiert ebenfalls auf einem Verständnis der völligen Unterordnung des Pferdes, wenn auch das Brechen der Pferde nicht im Vordergrund stand. Das Pferd wurde als Kriegswaffe angesehen und extra für diesen Zweck gezüchtet und ausgebildet.

„Schon im sechzehnten Jahrhundert hatten Kavallerieschulen europäischen Offizieren und ihren Tieren gewandte Bewegungen beigebracht, die ihre Durchschlagskraft im Kriege erhöhen und einen schnellen Rückzug ermöglichen sollten.“<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Roberts, The man who listens to horses, S. 41

<sup>5</sup> vgl. Neuberger, Führen und geführt werden, S. 25 ff.

<sup>6</sup> Scanlan, Warum Menschen Pferde lieben – Kulturgeschichte einer Freundschaft, S.146

Hier wird prinzipiell absoluter Gehorsam vom Pferd verlangt, es geht um genaue Ausführung der einzelnen Lektionen, militärischen Manövern entsprechend. Die klassische Reitweise hat das Ziel, dass zunächst alle Pferde das gleiche lernen müssen, quasi von der Pike auf. Natürlich nimmt ein Ausbilder die Unterschiede zwischen den einzelnen Pferden wahr, aber seine Aufgabe ist es, diese möglichst abzuschwächen. Bei den Lektionen der Hohen Schule z.B. geht es heute noch darum, dass Pferd und Reiter einem bestimmten Ideal möglichst nahe kommen. Bei einer Vorstellung der Wiener Hofreitschule wird ein ungeübter Beobachter kaum in der Lage sein, die einzelnen Pferde zu unterscheiden, so perfekt und identisch führen sie ihre Dressurlektionen aus.<sup>7</sup> Die Führungsbeziehung zwischen Pferd und Mensch ist hier durch hierarchische Unterordnung, Anpassung des Pferdes und einseitige Kommunikation geprägt.

### **1.1.2. Das Pferd als Teampartner**

Es gab jedoch immer auch Menschen, die das arttypische und individuelle Verhalten der Pferde berücksichtigt haben und der Meinung waren, dass eine Ausbildung und Arbeitsbeziehung auf Vertrauen und Verständigung basieren sollten. Dreihundert Jahre vor Christus schrieb der griechische Kavallerist Xenophon:

“Ein Wutausbruch bringt nichts, und oft müssen wir den Tag bereuen, an dem wir uns hinreißen ließen. Wenn also Dein Pferd vor einem Hindernis scheut und nicht weiter will, solltest Du ihm zeigen, dass es von diesem Gegenstand nichts zu fürchten hat, schon gar nicht so ein mutiges Pferd wie Deines; wenn das nichts nützt, berühre den Gegenstand, der ihm solche Angst einjagt, und führe das Pferd sanft darauf zu.“<sup>8</sup>

Auch die Beziehung der amerikanischen Rinderhirten zu den Pferden, mit denen sie arbeiteten, war häufig durch eine akzeptierende und eher „teamorientierte“ Haltung geprägt (im Gegensatz zur Einstellung der Zureiter). Sie waren auf ihre Pferde angewiesen und insbesondere beim sog. Cutting, dem Trennen eines einzelnen Rindes von der Herde, musste sich der Reiter auf die Reflexe und den vollen Einsatz seines Pferdes verlassen können. Der Western-Reitstil, der aus der Arbeit der

---

<sup>7</sup> an den Stellen, an denen der Westernreitstil als Turniersport und nicht mehr als Arbeitsreitweise angesehen wird, ist ebenfalls das gleichmachende Streben nach einem definierten Idealbild des Aussehens und der Bewegung der Pferde festzustellen.

<sup>8</sup> Xenophon, Über die Reitkunst, zitiert nach Scanlan, Warum Menschen Pferde lieben – Kulturgeschichte einer Freundschaft, S. 99

Cowboys mit den Rindern entstanden ist, verlangt nicht nur ein gehorsames, sondern auch ein mitarbeitendes Pferd. Es muss sich sicher und möglichst selbstständig auch in schwierigstem Gelände und zwischen den spitzen Hörnern der Longhorn-Rinder bewegen können, damit der Reiter seine Aufmerksamkeit auf seine eigentliche Arbeit richten kann. Bei der Arbeit mit den Rindern gibt der Reiter bestimmte Aufgaben völlig an ein gut ausgebildetes Pferd ab. Beim Einfangen eines Tieres mit dem Lasso hält das Pferd selbstständig die Distanz, und damit das am Sattelhorn befestigte Lasso straff, nachdem der Reiter abgesprungen ist. Beim Trennen eines Tieres aus der Herde signalisiert der Reiter dem Pferd, welches Tier abgedrängt werden soll, danach schneidet das Pferd ohne weitere Signale des Reiters mit schnellen Wendungen dem Rind immer wieder den Rückweg ab. Würde eine „Befehlskette“ zwischen Reiter und Pferd eingehalten, d.h. der Reiter beobachtet das Rind, entscheidet sich für eine Wendung nach rechts, um dem Haken schlagenden Tier den Rückweg abzuschneiden, gibt die entsprechenden Signale, um das Pferd nach rechts zu lenken, etc., so wären Reiter und Pferd viel zu langsam, um ihre Aufgabe zu erfüllen. Die Pferde werden von den Cowboys, die mit ihnen arbeiten, als Tiere mit individuellen Eigenheiten wahrgenommen und auch akzeptiert. Ein Pferd, das z.B. über einen gut ausgeprägten Cow-Sense verfügt, ein Gespür, um sich sicher und effektiv in der Rinderherde zu bewegen, wird durch Eigenarten oder Schwächen in anderen Bereichen nicht abgewertet und es ist Aufgabe des Reiters, mit diesen Eigenheiten effektiv zu arbeiten.<sup>9</sup> Es ist zwar auch hier eine klare Unterordnung des Pferdes nötig, aber für bestimmte Aufgaben ist der Reiter auf die aktive Mitarbeit seines Pferdes angewiesen und erkennt seine größeren Fähigkeiten (wie z.B. cow-sense, Schnelligkeit) an, um ein gutes Ergebnis zu erzielen.

### **1.1.3. Führung zwischen Pferden**

Eine wesentliche Voraussetzung, um die Beziehung zwischen Mensch und Pferd als eine Führungsbeziehung anzusehen, die auf individueller und gegenseitiger Beeinflussung beruhen kann, besteht darin, Pferde als soziale Wesen und Individuen zu betrachten, die über eine differenzierte Kommunikationsfähigkeit verfügen. Diese Annahme soll im folgenden erläutert werden.

---

<sup>9</sup> vgl. Scanlan, Warum Menschen Pferde lieben, S. 251

Pferde bilden in Gruppen eine klare Rangordnung, die nur selten über echte Kämpfe entsteht. Die aus Filmen und Büchern bekannten heftigen und auch blutigen Kämpfe zwischen Hengsten stellen tatsächlich eine echte Ausnahme dar. Die Rangordnung innerhalb einer Herde wird meistens nicht über Kraft und Größe entschieden, sondern über Kommunikation untereinander und durch ein „freiwilliges“ unterordnen. Es ist zu Beginn kaum zu entscheiden, welches Pferd bei einer neu zusammengestellten Herde die Führungsposition einnehmen wird. Eine Veränderung der Rangordnung vollzieht sich nicht plötzlich, sondern innerhalb eines Prozesses, der mehrere Tage oder auch Wochen dauern kann. Es kann Patt-Situationen geben und ganz langsame Veränderungen oder auch plötzliche Ereignisse, die zu einer deutlichen Klärung führen. Trotz des Herdentriebes sind länger bestehende Gruppen relativ geschlossen, so dass ein neu hinzukommendes Tier nicht ohne weiteres aufgenommen wird, eventuell längere Zeit ausgegrenzt wird und von Futter, Wasser oder Unterstand vertrieben wird. Stehen die Tiere durch solche Veränderungen unter Stress, macht sich das auch bei der Arbeit mit dem Menschen bemerkbar.

Diese Individualität soll mit einem Beispiel illustriert werden:

Zu unserer Herde, die aus 6 sehr unterschiedlichen Tieren bestand, kam der 3-jährige Oldenburger-Wallach `Zando´ hinzu. Er war sehr klein und sehr dünn und bekam nach kurzer Zeit von uns den Spitznamen `Rippchen´. Die Herde bestand aus 2 großen Hannoveranern `Roxy´ und `Marlon´, einem kräftigen Quarterhorse-Wallach `Sam´, der zu der Zeit Leittier war, zwei Norweger-Mix Stuten `Smith´ und `Joey´ und dem Pony-Fohlen `Jack´. Wir waren gespannt, wie `Rippchen´ aufgenommen würde und wo er sich einordnen würde und hofften, er würde nicht zu sehr abgekanzelt. Am Anfang verhielt er sich passiv, hielt sich viel abseits, ging den anderen eher aus dem Weg, als dass er sich von ihnen vertreiben ließ. Dann wurde er auf eine unauffällige Art aktiv. Plötzlich machte nicht mehr er den anderen Platz, sondern mit einer „gewissen Lässigkeit“ und eher unauffällig signalisierte er seinen Anspruch auf einen höheren Rangplatz, indem er z.B. bestimmte, wann er zur Tränke ging und wie lange er dort blieb, bis der oder die nächste saufen durfte. Dafür reichte es, das er mal die Ohren anlegte, mal den Hals schlenkerte, mal drohend ein Hinterbein anhob. Und es war wirklich erstaunlich zu sehen, wie die anderen, egal ob

---

größer oder kleiner, älter oder jünger, diesem „Halbstarken“, denn mehr war er, weder von seiner Statur noch von seinem Alter her nicht, aus dem Weg gingen. Bis es zur Auseinandersetzung mit `Sam´ kam. Wenn sich zwei Pferde gegenüber stehen, deren Hierarchieverhältnis unklar ist, beschnuppern sie sich, machen sich groß, und interessanterweise hat derjenige, der als erster „zuckt“, d.h. schrill wiehert, mit dem Kopf und / oder den Vorderbeinen schlägt, verloren. Und hier verlor `Sam´ als erster die Fassung. Nachdem das ein paar mal geschehen war, untermauerte `Rippchen´ seinen Führungsanspruch ausgesprochen heftig, in dem er `Sam´ immer wieder mit viel Aktion und Bissen und Tritten wegjagte. Insbesondere durfte `Sam´ sich nicht in der Nähe der anderen Stuten aufhalten, was dieser jedoch als ehemaliges Leitpferd immer wieder versuchte. `Sam´ hat sich jedoch nicht zu einem echten Kampf gestellt, denn die eigentlich Frage war bereits entschieden. `Sam´ wurde von `Rippchen´ nicht nur auf den 2. Rang verwiesen, sondern solange er sich nicht eindeutig und „freiwillig“ unterordnete, völlig von der Herde vertrieben. In dieser Zeit war `Sam´ zur Arbeit fast nicht mehr zu gebrauchen. Während er vorher völlig ausgeglichen war, konzentriert mitgearbeitet hatte, musste man jetzt fast aufpassen, von ihm nicht umgerannt zu werden. Er drehte sich immer wieder zur Weide und zu den anderen und hörte nicht auf zu wiehern. Diese angespannte Situation dauerte mehrere Wochen. Schließlich schien Sam seine neue Position zu akzeptieren, wurde wieder ruhiger und im gleichen Maße erlaubte `Rippchen´ ihm, sich wieder mehr in die Herde zu integrieren. Obwohl `Rippchen´ von Anfang an zugefüttert wurde, damit er seinem Spitznamen nicht mehr alle Ehre machte, konnten wir erst, nachdem er seinen Platz als Leitpferd erreicht hatte und `Sam´ wieder in die Herde integriert war, feststellen, dass er anfang zuzunehmen. Dies verdeutlicht, wie viel Energie in diese Prozesse geflossen war.

Worin genau die Stärke einer „Führungspersönlichkeit“ unter den Pferden liegt, ist unklar, und es gibt zahlreiche Vermutungen. Eine plausible Erklärung ist, dass „die Nerven zu bewahren“, z.B. in einer Konfrontation, eine Vertrauen erzeugende Eigenschaft ist, insbesondere für Fluchttiere mit hoch sensiblen Sinnen für Gefahren. Entscheidend ist aber auch der Wille des einzelnen Tieres zu führen, und die Bereitschaft, sich darüber auseinander zu setzen.

#### 1.1.4. Führung zwischen Mensch und Pferd

Monty Roberts arbeitet mit diesem Kommunikationsverhalten der Pferde. Er ist in der Lage, ein junges Pferd ohne jede Gewaltanwendung innerhalb von 30 Minuten an Zaumzeug, Sattel und Reiter zu gewöhnen. Seine Methode basiert im wesentlichen darauf, sich auf die artbedingte Wahrnehmung der Pferde einzustellen, also über Körpersprache mit ihnen zu kommunizieren, und sich ihren Sozialtrieb zu Nutze zu machen.

„I don't „break“ horses in 30 minutes, I „start“ them, he says. „I want the horse on my team“. ... „We start yearlings using „advance and retreat“, Monty said, „which is a psychological syndrome whereby one animal or one person advances on the other, and one withdraws. And they reverse. One withdraws, and the other advances. The purpose of this is to bring that animal in and make it realize you're on the same team.“ Monty calls his method „join-up“.<sup>10</sup>

In der Herde bestimmt das ranghöhere Tier über die Distanz. Es lässt Nähe zu oder es verweigert Nähe. Der Ausschluss aus der Herde ist jedoch in der Natur bedrohlich und um in den Genuss der Nähe zu kommen, ordnet sich das rangniedere Tier unter. Dieses Verhaltensprinzip setzt Monty Roberts in seiner Join-up-Methode ein, um Kommunikation und Vertrauen herzustellen und die Rangordnung zwischen Pferd und Mensch zu klären. In Ermangelung anderer Pferde schließt es sich lieber dem Menschen an, als allein zu bleiben, vorausgesetzt der Mensch erweist sich aus Pferdeperspektive als geeignetes „Leittier“.

Der Mensch kann hierzu analog die gleichen Signale verwenden, wie die Pferde untereinander. Stark vereinfacht bedeutet das z.B. für die Arbeit mit dem Pferd im Round-Pen<sup>11</sup>: Zuwendung der Körperfront zum Pferd signalisiert: „geh weg“, dieses Signal kann zu Anfang durch ein lose zum Pferd geworfenes Seil verstärkt werden, seitliche Stellung zum Pferd signalisiert: „komm näher“. Da das Pferd die Distanz zu der Person, die im Round-Pen in der Mitte steht, nicht wirklich vergrößern kann, läuft es im Kreis, wenn es die Forderung nach Distanz akzeptiert. Durch den ausgeprägten Sozialtrieb des Pferdes ist ihm die Distanz jedoch mehr oder weniger unangenehm und es signalisiert seine Bereitschaft sich unterzuordnen durch Herunternehmen des Kopfes und Kaubewegungen.<sup>12</sup> Wird die Unterordnung belohnt,

---

<sup>10</sup>Monty Roberts, Homepage

<sup>11</sup> Round-Pen ist die Bezeichnung für einen runden umzäunten Platz, ca. 15 m im Durchmesser, mit einer nach außen geneigten Wand, über die die Pferde nicht hinwegsehen können.

<sup>12</sup> vgl. Roberts, The Man who listens to horses, S. 29

z.B. durch das Zulassen von Nähe, hat ein funktionierender Kommunikationsprozess stattgefunden. Wenn der Mensch in der Mitte steht, während das Pferd auf der äußersten Bahn ihn umrundet, kann die Position zum Pferd durch kleine Bewegungen verändert werden. Ein Schritt reicht aus, um z.B. etwas vor das Pferd zu kommen. Dieser Schritt kann ausreichen, um es langsamer werden zu lassen, es halten zu lassen oder sogar um es aus vollem Galopp zu stoppen und in die andere Richtung zu schicken. Diese relativ einfachen Signale sind, auch ohne Reitkenntnisse, schnell zu lernen, und bilden im Seminar das Basisvokabular für die Führungsprozesse zwischen Mensch und Pferd.

### **1.1.5. Führung von Mensch und Pferd: ein individueller Kommunikationsprozess**

Im Gegensatz zur Dressur, die mit dem Ziel, Pferden das gleiche beizubringen, die Eigenheiten des einzelnen Pferdes möglichst abschwächt, bietet die Methode von Monty Roberts die Möglichkeit, eine gegenseitige Kommunikation zwischen Mensch und Pferd aufzubauen, die sowohl nachvollziehbar ist, als auch die individuellen Eigenheiten beider Parteien sichtbar werden lässt.

Denn der je nach Pferd unterschiedlich stark ausgeprägte Wille zu führen trifft auf den Führungsanspruch des Menschen und seine Fähigkeit, diesen dem Pferd gegenüber verständlich zu machen und als Führungsperson anerkannt zu werden. Ob ein Pferd den Führungsanspruch eines Menschen im Rahmen eines solchen Prozesses akzeptiert, hängt, ähnlich wie zwischen Menschen, von verschiedenen Einflussfaktoren und ihren Wechselwirkungen ab, u.a.:

- der Stärke des Führungswillens des Pferdes selber, abhängig von seinem Charakter und seinen bisherigen Erfahrungen mit Menschen (Eigenschaften des Pferdes)
- der Stimmigkeit und Konsistenz der gegebenen Signale, d.h. der Zielstrebigkeit und Selbstsicherheit, mit dem der Mensch sein jeweiliges Ziel, das er mit dem Pferd erreichen will, verfolgt (Aufgabenorientierung der Führungsperson und Kommunikationsfähigkeiten)

- dem Einfühlungsvermögen, mit dem die Rückmeldungen des Pferdes wahrgenommen werden und im weiteren Verhalten berücksichtigt werden, also ein funktionierender Kommunikationsprozess entsteht („Mitarbeiterorientierung“, Empathie)
- der Situation, z.B. Ereignisse, die das Pferd ablenken oder ängstigen (Situationsbedingungen)
- der Tagesform und Laune von Pferd und Mensch

Die o.g. Auflistung zeigt, dass wesentliche Einflussfaktoren auf Führungserfolg thematisiert werden können, die auch in Führungstheorien untersucht wurden (vgl. Kap. 2).

Da es in der Kommunikation mit Pferden vor allem auf körperliche Signale ankommt und sich die Teilnehmer in ungewohnten Situationen verhalten müssen, gehen wir davon aus, dass individuelle Verhaltensvorlieben sehr deutlich zum Ausdruck kommen, denn der Körper übersetzt die psychologischen Prozesse und jede Bewegung setzt eine Entscheidung voraus.<sup>13</sup> So können ausgehend von den Handlungen die zu Grunde liegenden Wahrnehmungen, Entscheidungen, Einstellungen und Werte angesprochen werden.

### **1.1.6. Führung von Mensch und Pferd: Schaffen von Orientierung und Reduzierung von Unsicherheit**

In seiner Diskussion über Führungsfunktionen vertritt Kehr folgende These:

„Es liegt allerdings nahe, dass Führung ein Phänomen ist, welches sich als komplexes Zusammenspiel mehrerer Variablen ergibt. Hollanders Modell der transaktionalen Führung macht deutlich, dass sich Führung in einem dynamischen Wechselspiel von Wahrnehmungs- und Erwartungsbildungsprozessen aller Gruppenmitglieder manifestiert. Führung wirkt folglich über die Wahrnehmung der Geführten auf die Erwartungsbildung und auf das Verhalten der Geführten. ... Als eine besondere Führungsfunktion, die von situationsübergreifender Bedeutung ist und daher als „Superfunktion“ bezeichnet werden könnte, wird von verschiedensten Autoren das Schaffen

---

<sup>13</sup> vgl. Molcho: Körpersprache im Beruf, S. 23 ff.



von Orientierung und – damit eng zusammenhängend – die Unsicherheitsreduktion bei den Geführten genannt.“<sup>14</sup>

Die von Kehr betonte Führungsfunktion, Orientierung zu schaffen und Unsicherheit zu reduzieren, ist auch für die Arbeit mit Pferden elementar, denn dies sind ganz wesentliche Anforderungen, die ein Leitpferd erfüllen muss. Das Verhalten des Leitpferdes war in der Entwicklungsgeschichte entscheidend für die Aktionen und Reaktionen der gesamten Herde und damit für das Überleben der Pferde-Gruppen in freier Wildbahn. Dies lässt sich auch heute noch beobachten: Wenn ein Pferd der Herde scheut, rennt es auf das Leitpferd zu, während die übrigen sich kaum aus der Ruhe bringen lassen. Scheut jedoch das Leitpferd, folgt ihm sofort die ganze Herde.<sup>15</sup> Dies verdeutlicht einen der wichtigsten Grundsätze, die beachtet werden müssen, will man einem Pferd gegenüber einen Führungsanspruch geltend machen, nämlich unbedingt die Ruhe zu bewahren. Regt sich ein Mensch auf, weil z.B. das Pferd eine Anweisung nicht befolgt, verliert er aus der Perspektive des Pferdes jegliche Autorität. Die Bedeutung dieser „Superfunktion der Führung“, Schaffen von Orientierung und Unsicherheitsreduktion bei den Geführten, kann daher in der Arbeit mit Pferden sehr unmittelbar erfahren werden und die eigenen Verhaltensmöglichkeiten können erprobt werden.

### **1.1.7. Führung von Mensch und Pferd als Wahrnehmungsphänomen**

In der Arbeit mit Pferden wirkt die Bedeutung der Wahrnehmung unmittelbar. Pferde akzeptieren Führung nur, wenn die Person mit ihrem Verhalten und ihrem Handeln den „Pferdekriterien“ für eine Führungsperson entspricht. Sie ordnen sich nicht aus einem bestimmten Kalkül heraus unter, sie halten keine Rückmeldung zurück. Es wird deutlich, dass es nötig ist, sich für den Umgang mit Pferden in die Perspektive des Pferdes hineinzusetzen, zu berücksichtigen, wie das Pferd bestimmte Dinge wahrnimmt und „bewertet“, der Wahrnehmung von Führung bewusst Beachtung zu schenken.

Wenn ein Verhalten innerhalb einer bestimmten Gruppe nicht als führungsadäquat angesehen wird, geht Akzeptanz verloren. In Organisationen wird oft nicht

---

<sup>14</sup> Kehr, Die Legitimation von Führung, S. 52

<sup>15</sup> vgl. Blendinger: Psychologie und Verhaltensweisen des Pferdes, S. 88ff

wahrgenommen, ob Führungsverhalten als solches akzeptiert wird oder nicht, da Rückmeldungen darüber in der Kommunikation fehlen und Führungspersonen ihren Führungsanspruch aus ihrer Position heraus ableiten. Bei der Arbeit mit einem Pferd, vorausgesetzt es ist kein völlig abgestumpftes Tier und man verzichtet auf schmerzhaftes Zwangsmaßnahmen, wird man an seinen Reaktionen sehr schnell merken, ob es die Führung eines Menschen anerkennt oder nicht. Es stellt sich dann nicht mehr die Frage nach richtigem oder falschem Führungsverhalten, sondern danach ob Führungsverhalten als solches wahrgenommen wird oder nicht, ob es für die Geführten ein angemessenes Verhalten ist oder nicht.

### **1.1.8. Umgang mit den Analogiemöglichkeiten im Seminar**

Akzeptiert man die Annahme, dass es mit Hilfe der Join-Up Methode gelingt, zwischen Mensch und Pferd einen jeweils individuellen Kommunikationsprozess und eine Führungsbeziehung herzustellen, die vom Verhalten beider Parteien beeinflusst werden können, können Prozesse und Handlungen beobachtet bzw. thematisiert werden und zu Analogieüberlegungen hinsichtlich individuellen Führungsverhaltens zwischen Menschen herangezogen werden. Z.B.:

- Verhalten bei der ersten Kontaktaufnahme,
- Bemühen um die Herstellung einer Kommunikation,
- Bemühungen, Vertrauen herzustellen
- Verarbeitung der Rückmeldungen des Pferdes zur Überprüfung der eigenen Wahrnehmung,
- Art der Attribuierungen (internal oder external),
- Gestaltung der Arbeitsbeziehung und Arbeitssituation,
- Umgang mit Lob und Kritik gegenüber dem Pferd,
- Zielstrebigkeit,
- Umgang mit Schwierigkeiten, Erfolgsdruck
- wie schnell und nach welchen Kriterien werden Entscheidungen getroffen,
- Reaktionen auf wahrgenommene Eigenschaften des Pferdes etc.

Die Analogiemöglichkeiten lassen sich im einzelnen nicht vollständig ausführen, da sie so vielfältig sind wie die individuellen Möglichkeiten, eine Führungsbeziehung zu gestalten. Im Seminar wurden die Aufgaben entsprechend gestaltet, um bestimmte Analogieüberlegungen zu ermöglichen und zu erleichtern. Die Arbeitsweise des Seminarkonzeptes soll daher mit Hilfe eines Beispiels illustriert werden:

Im dritten Baustein hatten die TN die Möglichkeit, die gestellte Aufgabe mit dem Pferd zu üben. Im Anschluss sollte sie einmal vorgeführt werden. Eine der Fragen in der Auswertungsrunde lautete, ob sie eine Veränderung in ihrem Führungsstil wahrgenommen hatten zwischen der Übungsphase und der Vorführphase. Während die TN zunächst selbst keinen Unterschied bei sich feststellen konnten, waren von den Beobachtern durchaus Unterschiede bemerkt worden. Nachdem diese ihre Beobachtungen beschrieben hatten, fassten zwei TN ihre Überlegungen und Einstellung zusammen, die ihnen vorher nicht als handlungsleitend bewusst gewesen waren:

- „Nachdem ich in der Übungsphase bemerkt habe, dass das Pferd weiß, wofür es geht und willig mitmacht, habe ich in der Vorführphase gedacht, dass ich am besten so wenig wie möglich störe, dann wird es wahrscheinlich am besten klappen.“ (Zu beobachten war, dass die Teilnehmerin ihre Gestik gegenüber dem Pferd zurückgenommen hatte und beinahe unbeteiligt neben ihrem Pferd herging)
- „Nachdem es in der Übungsphase gut geklappt hatte, wollte ich es in der Vorführphase noch mal besonders schön hinkriegen und auf keinen Fall nur wegen einer Nachlässigkeit schlechter sein als beim Üben“ (zu beobachten war eine deutliche Verstärkung der Gestik bis hin zu einem regelrechten „Vormachen“ der einzelnen Schritte, die das Pferd gehen sollte).

Beide Äußerungen lassen sich auf den Umgang mit Mitarbeitenden übertragen und repräsentieren ein bestimmtes Führungsverständnis. Während die eine Person im Ernstfall aufgrund der guten Vorarbeit vertrauensvoll die Führung lockert, auf die Mitarbeit ihres Pferdes vertraut und sich selbst eher als mögliche Störquelle wahrnimmt, verstärkt die andere Person ihre Interventionen und geht jeden einzelnen Schritt betont voraus, damit das Ergebnis noch besser als vorher wird.

Grundlegend für das Seminar ist die Annahme, dass es sich bei der Führung von Pferden um einen dynamischen und individuellen Kommunikationsprozess handelt, durch dessen Erfahrung und Beobachtung sowohl die wesentlichen Einflussfaktoren auf Führungserfolg als auch die o.g. Prozesse und Handlungen einer Führungsbeziehung thematisiert werden können.

## **1.2. Beschreibung der Pilotseminare**

In diesem Kapitel wird der Seminarablauf der Pilotseminare kurz vorgestellt, die Aufgaben werden beschrieben, die den Teilnehmern und Teilnehmerinnen (TN) gestellt wurden und die Ziele des Seminars werden genannt.

Das Seminarkonzept besteht aus 4 Themenkomplexen, die innerhalb eines Tages bearbeitet werden. Während die Themen feststehen, können die einzelnen Aufgabenstellungen prinzipiell an die jeweiligen Vorkenntnisse der TN im Umgang mit Pferden angepasst werden. Das Seminar wurde am 07.10.2000 mit 3 und am 18.11.2000 mit 5 TN durchgeführt. Die Aufgabenstellungen und Input-Referate waren an beiden Seminartagen im wesentlichen gleich. In den Auswertungs-Phasen wurde das Verhalten der TN und die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Wirkungen aus systemischer Perspektive besprochen. Die Themen, die innerhalb der Auswertungsrunden entstanden, wurden von der Seminarleitung entsprechend der nachfolgenden Beschreibung systematisiert, und variierten leicht entsprechend der individuellen Erfahrungen und Fragestellungen der TN.

Im **ersten Baustein** des Seminars erhielten die TN die Aufgabe, sich innerhalb einer Kleingruppe für ein Pferd aus der Pferdeherde zu entscheiden, mit dem sie den weiteren Tag arbeiten wollten. Für den Entscheidungsprozess wurde ein Zeitlimit vorgegeben und jeder Gruppe standen 10 Fragen zur Verfügung, um Informationen einzuholen. Das Entscheidungsverhalten und Frageverhalten wurde von den Seminarleitenden beobachtet.

Ziel des Bausteins war es, eine Gelegenheit zu schaffen für Entscheidungsverhalten und eine bewusste Auseinandersetzung mit den Erfordernissen von Entscheidungsprozessen.

Wichtige Aspekte der Auswertungsphase waren unter anderem:

- der Umgang mit Informationen,
- das Entscheiden bei unvollständiger Information,
- die Motive des einzelnen Entscheidungsverhaltens,

- die Einflussfaktoren auf Entscheidungen, insbesondere Gefühle,
- Wahrnehmung des Gruppenprozesses und des Verhaltens zur Steuerung des Gruppenprozesses.

Der Baustein wurde abgeschlossen durch ein Referat über mögliche Entscheidungsverfahren mit unterschiedlichen Partizipationsgraden und deren situationsabhängige Angemessenheit.

Im **zweiten Baustein** lautete die Aufgabe für die Kleingruppe (KG), ein Pferd von der Weide zu holen, es zu striegeln und eine Runde über den Reitplatz zu führen. Die Verteilung der einzelnen Aufgaben untereinander blieb den TN überlassen. Einige Grundprinzipien für die Kommunikation mit den Pferden wurden erklärt, sowie das Aufhalftern an einem Holzpferd geübt und die Verwendung der Putzutensilien kurz erklärt.

Ziel des Bausteins war es, Führungsprinzipien und Führungsverhalten in hierarchiearmen Teams erfahrbar zu machen.

In der Auswertungsphase wurden u.a. folgende Aspekte besprochen:

- nach welchen Kriterien die drei Aufgaben in der KG verteilt wurden;
- Umgang mit Risiken und Angst;
- wie der Kontakt zum Pferd hergestellt wurde;
- wo die Aufmerksamkeiten der einzelnen TN lagen, bei der Aufgabe oder bei den Beteiligten;
- ob, wann und warum es Unterstützung untereinander gab;
- wie mit der ursprünglichen Verteilung der Arbeitsaufgaben in den Gruppen umgegangen wurde und welche Auswirkungen dies auf das Team hatte.

Der Baustein wurde abgeschlossen durch einen Kurzvortrag über die Vereinbarung von Kontrakten im Sinne einer situativen Klärung von Anforderungen, Aufgaben und Rollen in Arbeitsbeziehungen.

Der **dritte Baustein** wurde eingeleitet durch einen Kurzvortrag über Ziele und Wirkungsweisen von Feedback in Teams, sowie grundlegende Feedbackregeln.

Die Aufgabe für jeden TN lautete, „sein“ Pferd am Strick durch einen Parcours zu führen, der aus 3 verschiedenen mit Stangen gelegten Hindernissen bestand. Dabei

sollten die TN die Pferde so führen, dass sie an bestimmten Stellen stehen blieben, enge Wendungen gingen, rückwärts gingen und die Stangen möglichst nicht berührten. Während den TN die prinzipiellen Signale für die Pferde erklärt wurden, wurde die Aufgabe von den Seminarleitenden einmal vorgeführt. Die jeweils nicht aktiven TN bekamen die Aufgabe, die Aktiven zu beobachten und in der Auswertungsphase die grundlegenden Feedbackregeln anzuwenden.

Ziel des Bausteins war es, Beobachtung und Selbstwahrnehmung in Führungsprozessen zu schulen, sowie den Umgang mit Feedback zu trainieren.

In der Auswertungsphase wurden u.a. folgende Aspekte thematisiert:

- wo lag im wesentlichen die Aufmerksamkeit in der Selbstwahrnehmung?
- wer führte wen? Welche Einflussfaktoren wirkten auf die Führungsbeziehung?
- Wie eng wurde geführt? Wie veränderte sich das Bedürfnis nach Kontrolle?
- in wie weit stimmen Selbst- und Fremdwahrnehmung überein?
- was ist Erfolg? Wer ist verantwortlich für Erfolg?

Im **vierten Baustein** sollten die TN mit „ihrem“ Pferd im Round-Pen arbeiten. Hier hatten sie keine Möglichkeit mehr, über eine direkte Verbindung auf das Pferd einzuwirken, das sich frei im Round-Pen bewegen kann.

Die Aufgabe lautete, das Pferd in Schritt, Trab und Galopp um sich herumlaufen zu lassen und es wieder zu bremsen, sowie zwischendurch die Richtung zu wechseln. Um ihre Signale zu verdeutlichen, konnten die TN eine lange Gerte als „Armverlängerung“ einsetzen. Die genaue Abfolge der einzelnen Teilaufgaben und ob sie alle Elemente einbauen wollten, blieb den TN überlassen. In der Vorbereitung wurden die Kommunikations-Prinzipien der Join-up-Methode erklärt, während die Aufgabe durch die Seminarleitung vorgeführt wurde. Nach einem ersten Versuch der TN wurde eine kurze Feedbackrunde eingeschaltet und die TN wurden aufgefordert, sich für den zweiten Einsatz genau vorzunehmen, was sie verändern wollten.

Ziel des Bausteins war es, Prinzipien des individuellen Führungsstils erfahrbar zu machen und die Veränderung von Führungsverhalten zu erproben.

In der Auswertungsphase wurden u.a. folgende Aspekte thematisiert:

- wie verändert sich der Führungsstil, wenn die Hilfsmittel fehlen?
- Die Bedeutung von Führungswillen für den Führungserfolg.

- Die Bedeutung klarer Ziele für den Führungserfolg.
- Die Bedeutung des Kommunikationsprozesses für den Führungserfolg.
- Die Wirkung von Unsicherheit auf den Führungsstil.
- wie schnell und was wird verändert, wenn das eigene Verhalten nicht die gewünschte Wirkung hervorbringt?
- welche Erfahrungen lassen sich auf die Führung von Mitarbeitern übertragen?



## 2. Führungstheorien

Im folgenden Kapitel sollen die bekanntesten Führungstheorien vorgestellt und Hinweise herausgearbeitet werden, welche Aspekte für Führungserfolg wichtig sind, um so eine Grundlage für die Diskussion des Seminars zu erhalten. Die einzelnen Theorien stellen jeweils eine spezifische Sichtweise auf das Thema dar, die bestimmte Aspekte des komplexen Führungsphänomens hervorheben. Daher ist auch die Suche nach einer allgemeingültigen Definition von Führung wenig sinnvoll.<sup>16</sup> Um den Begriff für den Rahmen dieser Arbeit dennoch etwas abzugrenzen, wird auf folgendes Verständnis von Führung Bezug genommen:<sup>17</sup>

- 1) Führung ist ein Gruppenphänomen (das die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen einschließt)
- 2) Führung ist intentionale soziale Einflussnahme (wobei es wiederum Differenzen darüber gibt, wer in einer Gruppe auf wen Einfluss ausübt und wie dieser ausgeübt wird, u.a.m.)
- 3) Führung zielt darauf ab, durch Kommunikationsprozesse Ziele zu erreichen.

Die Darstellung der verschiedenen Theorien beruht häufig auf Sekundärliteratur, Sammelreferaten und Zusammenfassungen, um die Menge der zu verarbeitenden Literatur in Grenzen zu halten.

### **2.1. Problematik des Kriteriums Führungserfolg**

Die unterschiedlichen Ansätze und Konzepte bedingen, dass die Auswirkungen von Führung anhand unterschiedlicher Variablen und auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen beurteilt werden. Es herrscht keine Einigkeit darüber, wann Führung als erfolgreich, effektiv und effizient zu beurteilen ist. Ein einfacher Vergleich der Führungstheorien und ihrer „Erfolgsquoten“ ist daher nicht sinnvoll.

---

<sup>16</sup> vgl. Neuberger, Führen und geführt werden, S. 5 für eine Zusammenstellung von Führungsdefinitionen

<sup>17</sup> Weinert, Führung und soziale Steuerung, S. 555

In der Realität wird die Führungskraft mit einem Zielsystem konfrontiert<sup>18</sup>, d.h. einem differenzierten und nicht immer ganz durchschaubaren Netz von gegenseitigen Abhängigkeiten, Konkurrenzbeziehungen und Substitutionsmöglichkeiten. Dies wird beeinflusst durch Organisationsvorgaben, die Organisationskultur<sup>19</sup>, die individuellen Ziele von Vorgesetzten und Mitarbeitenden und der Vorstellung der Führungskraft, was „gute Führung“ bedeutet, um nur einige Faktoren zu nennen.

Die Entwicklung übergreifender Effektivitätskriterien von Hugo Martin Kehr für Gruppenprozesse verdeutlicht die Problematik.<sup>20</sup>

Effektivität ist ein Maß für den Grad der Zielerreichung. Um Effektivität bestimmen zu können, müssen also die Ziele bekannt sein. Auf den Gruppenprozess bezogen lässt sich ein Erfolgsmaß laut Kehr auffächern in

- Leistungsziele, die durch die Aufgabe der Gruppe bestimmt sind,
- Ziele der einzelnen Gruppenmitglieder,
- das Ziel, den Fortbestand der Gruppe zu sichern.

Die hieraus abzuleitenden Effektivitätskriterien benennt er mit Leistung, Zufriedenheit und Kohäsion. In wie weit diese Kriterien auch zur Effektivitätsmessung von Führung geeignet sind, hängt davon ab, welcher Einfluss der Führung auf den Gruppenprozess zuerkannt wird, also welches Führungskonzept der Beurteilung zugrunde gelegt wird. Empirisch könnte versucht werden, die gesamte Varianz, die auf Führung zurückzuführen ist, zu isolieren und zu analysieren.

Die Kriterien Leistung, Zufriedenheit und Kohäsion müssen konkretisiert, bzw. operationalisiert werden. Diese Operationalisierung muss für eine sinnvolle Überprüfung der Führungseffektivität auf das Führungskonzept abgestimmt sein. Die Operationalisierung des Leistungsbegriffs hängt von der mit der Aufgabenstellung verfolgten Zielsetzung ab. Mögliche Maße sind u.a. Produktivität, Kostenwirtschaftlichkeit, Zeiterfordernis, Fehlerhäufigkeit, etc. Gilt für die Aufgabenstellung z.B. eine hohe Dringlichkeit, d.h. es muss vor allen Dingen schnell gehandelt werden, muss eine Führung, die auf hohe Partizipation der Gruppenmitglieder und gutes Gruppenklima setzt, zwangsläufig vergleichsweise

---

<sup>18</sup> vgl. Neuberger, Führen und geführt werden, S.148

<sup>19</sup> vgl. Neubauer, Erhebung der impliziten Eignungstheorien einer Organisation

<sup>20</sup> vgl. Kehr, Die Legitimation von Führung, S.64 ff.

schlecht abschneiden. In diesem Fall liegen implizit heterogene Ziele vor, die eine solche Effektivitätsmessung unsinnig werden lassen.

Für die Konkretisierung des Begriffes der Zufriedenheit, insbesondere der Arbeitszufriedenheit, bietet Kehr in Anlehnung an Gebert und v. Rosenstiel die folgenden 4 Dimensionen an:

- Einzel-Arbeitszufriedenheit oder Gesamt-Arbeitszufriedenheit
- Bedürfnisorientiert (motivations-/ oder personenorientiert) oder anreizorientiert (situationsorientiert)
- Vorübergehender Zustand oder stabile Reaktion
- Vergangenheitsorientiert oder zukunftsorientiert

„Ihre Auflistung verdeutlicht, dass die Arbeitszufriedenheit ein heterogen verstandenes Konstrukt ist, weshalb es nicht verwundert, dass die in der Zufriedenheitsthematik propagierten messtechnischen und gestaltungsbezogenen Lösungen zum Teil inkompatibel sind.“<sup>21</sup>

Der Begriff der Kohäsion wird ebenfalls in der Literatur unterschiedlich interpretiert. Es findet sich die Unterscheidung zwischen aufgabenbasierter und interpersonaler Kohäsion und eine Diskussion, ob die beiden Kohäsionstypen konzeptionell zu trennen seien oder nicht.<sup>22</sup>

Es zeigt sich, dass die übergeordneten Effektivitätskriterien für eine konkrete Anwendung nicht geeignet sind. Bei der genauen Klärung der einzelnen Begriffe und ihrer Operationalisierung für den einzelnen Fall tauchen die z.T. widersprüchlichen Konzepte und Hypothesen der Führungsforschung wieder auf und es ist notwendig eine Auswahl der zugrunde liegenden Konzepte zu treffen, um ein stimmiges Messinstrument zu entwickeln. Die Wechselwirkungen der drei Kriterien (Leistungsziel, Einzelziel, Gruppenfortbestand) untereinander sind vielfältig und die Kausalrichtung der Einflussbeziehungen nicht immer klar (z.B. die Wechselwirkungen zwischen guter Leistung und hoher Zufriedenheit, bzw. hoher Kohäsion und hoher Leistung). Trotzdem bieten die Begriffe eine Systematisierung, die eine Analyse von Gruppenprozessen erleichtert, bzw. verdeutlichen, dass es mit

---

<sup>21</sup> Kehr, Die Legitimation von Führung, S.67

<sup>22</sup> vgl. Kehr, Die Legitimation von Führung, S. 68

den Begriffen Erfolg, bzw. Effektivität nicht getan ist, solange diese nicht vor einem stimmigen konzeptionellen Hintergrund konkretisiert werden.

Im Rahmen des Seminars ging es nicht um bestimmte inhaltliche Ziele der Führung, sondern um die Förderung eines systemischen Verständnisses der Führungsprozesse und Möglichkeiten ihrer Gestaltung. Eine Beurteilung des Führungserfolges kann nur sinnvoll geschehen vor dem Hintergrund des für die einzelne Person gültigen Zielsystems, der Organisation und ihrer Kultur.

## **2.2. Eigenschaftstheorien**

Die Eigenschaftstheorien konzentrieren sich zur Erklärung des Führungsphänomens auf die Führungsperson, genauer auf die Eigenschaften der Führungsperson. Den Theorien liegt die Annahme zu Grunde, dass Eigenschaften die primären Determinanten von Verhalten sind, daher suchen sie nach zentralen Eigenschaften, seien sie angeboren oder erworben, die positiven Einfluss auf den Führungserfolg haben. Ihre wichtigsten Grundkonzepte und Forschungsmethoden entstammen größtenteils der differentiellen Psychologie und der Psychodiagnostik.

Eigenschaften werden in diesem Zusammenhang als hypothetische Konstrukte aufgefasst, sie sind Erklärungen, Interpretationen des beobachtbaren Verhaltens.

„Die Konstruktbemühungen sind als erfolgreich zu betrachten, wenn für die so bezeichneten Eigenschaften zeitliche und transsituationale Konsistenz nachgewiesen werden kann. So gesehen sind Konstrukte Indikatoren für Verhaltensbereitschaften mit individuellen Ausprägungen.“<sup>23</sup>

Die Konzepte der zeitlichen und transsituationalen Konsistenz sind wesentlich für das Verständnis der Eigenschaftstheorien. Persönlichkeitseigenschaften sind immer nur in Bezug auf bestimmte Lebensumstände definierbar. Diese Umstandsklassen müssen ebenso eng oder weit bestimmt werden, wie die zu untersuchende Eigenschaft.

„Den sog. Eigenschaftstheoretikern hat man vorgeworfen, dass sie den Einfluss der Umweltbedingungen auf das Verhalten vernachlässigt hätten. Präziser wäre zu sagen, dass manche von ihnen, ..., die Umstandsklassen

---

<sup>23</sup> Delhees, Führungstheorien – Eigenschaftstheorie, S. 899

und demnach die zugeordneten Persönlichkeitseigenschaften vielleicht zu weit gefasst und damit die transssituative Stabilität überschätzt haben.“<sup>24</sup>

Hieraus ergeben sich die begrenzten Möglichkeiten, auf Grundlage von eigenschaftstheoretischen Untersuchungen Vorhersagen über spezielles Führungsverhalten zu tätigen. Führungseigenschaften besitzen ihre größte Vorhersagekraft, wenn sie als Prädiktoren von Verhaltensaggregaten verwendet werden, von Führungsverhalten, das über verschiedene Ereignisse, Gelegenheiten und Situationen zu einem Ganzen gemittelt ist, und relativ stabil bleibt.

Die Ergebnisse der Eigenschaftstheoretiker werden in der Literatur sehr kritisch beurteilt.

„In der Annahme, dass die Fähigkeit zum Führen in erster Linie ein relativ stabiles und überdauerndes Charakteristikum eines Menschen sei, dass Führer in höherem Maße besitzen als ihre Geführten, wurden beinahe endlose Auflistungen von Führer-Traits zu den Bereichen Fähigkeiten/Fertigkeiten (z.B. Intelligenz), Persönlichkeitscharakteristika (z.B. Selbstvertrauen, Dominanz) und soziale Charakteristika (z.B. Kooperationsbereitschaft) erstellt.“<sup>25</sup>

Rolf Wunderer gibt ein Beispiel einer solchen Eigenschaftsliste. Er fasst inhaltlich zusammen, dass die folgenden Eigenschaften bei statistischen Messungen der Persönlichkeitsstrukturen erfolgreicher Führungskräfte (v.a. im Militär) relativ häufig gefunden wurden, ohne aber ein eindeutiges und stabiles Bild zu ergeben.<sup>26</sup>

- Problemlösefähigkeit, Wortgewandtheit, Wachsamkeit, Urteilkraft
- Zielbestimmtheit, Dynamik, Ausdauer und Konsequenz, Initiative und Leistungsehrgeiz
- Durchsetzungsstärke, Stehvermögen, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, soziale Sensitivität und Kontaktbegabung, Ausstrahlung

Korrelationsstudien erbrachten in diesem Forschungsbereich immer wieder widersprüchliche Ergebnisse und wurden häufig methodisch angezweifelt. Oswald Neuberger fasst die Ergebnisse verschiedener Sammelreferate über eigenschaftstheoretische Untersuchungen wie folgt zusammen:

---

<sup>24</sup> Brandstätter, Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen, S. 40

<sup>25</sup> Weinert, Führung und soziale Steuerung, S. 557

<sup>26</sup> vgl. Wunderer, Führung und Zusammenarbeit, S. 72

- „Es gibt Zusammenhänge zwischen Führer-Eigenschaften und Erfolg.
- Im Mittel sind diese Zusammenhänge niedrig (selten werden durch einzelne Eigenschaften mehr als 10% der Erfolgsvarianz erklärt). Allenfalls für Intelligenz lassen sich höhere Werte nachweisen.
- Vielfach finden sich zwischen den Studien erhebliche Streuungen: trotz der im Schnitt niedrigen Erklärungsleistungen kommen bei Einzelstudien und bei einzelnen Eigenschaften Varianzaufklärungen bis zu 40 %, zuweilen sogar 80 % vor.“<sup>27</sup>

Sozusagen als ein möglicher kleinster gemeinsamer Nenner bezüglich der zeitlichen und transsituativen Stabilität der vielen untersuchten Eigenschaftslisten kann das Fünf-Faktoren Modell der Persönlichkeit aufgefasst werden. Für die folgenden fünf Eigenschaften, die durch den jeweils ersten Pol der Adjektivpaare gekennzeichnet sind, wurden deutliche Belege für ihre Universalität und Validität gefunden<sup>28</sup>.

1. Extraversion: gesprächig – ruhig; offen – verschwiegen; gesellig – zurückgezogen; abenteuerlustig – vorsichtig;
2. Verträglichkeit: gutmütig - reizbar; kooperativ – negativistisch; freundlich – eigenwillig;
3. Gewissenhaftigkeit: kleinlich – sorglos; beharrlich – unbeständig; verantwortlich – unabhängig;
4. emotionale Stabilität: beherrscht – nervös; gefasst – erregbar; ruhig – ängstlich;
5. Offenheit: phantasievoll – einfach, direkt; unkonventionell – konventionell; breite Interessen – enge Interessen.

Hier fehlen jedoch weiterführende Untersuchungen über die Zusammenhänge zwischen diesen Eigenschaften und dem Führungsverhalten bzw. Führungserfolg.

Als Ordnungsschema für führungsrelevante Eigenschaften bietet Delhees ein vierdimensionales Kategoriensystem an<sup>29</sup>:

1. Prädispositionen der Einflussbefähigung (z.B. Dominanz, Durchsetzungsfähigkeit, Selbstvertrauen, Bedürfnis nach sozial ausgerichteter Macht)

<sup>27</sup> Neuberger, Führen und geführt werden, S. 64

<sup>28</sup> vgl. Delhees, Führungstheorien – Eigenschaftstheorie, S. 899 f.

<sup>29</sup> vgl. Delhees, Führungstheorien – Eigenschaftstheorie, S. 902

2. Soziale und interpersonelle Fertigkeiten (z.B. Kooperationsbereitschaft, Interaktionskompetenz, Gruppensteuerung)
3. Merkmale der Aufgaben- und Zielorientiertheit (z.B. Initiative, Ehrgeiz, Durchsetzungsfähigkeit)
4. Prädispositionen der Informationsverarbeitung und -evaluation (z.B. Intelligenz, Entscheidungsfähigkeit, Urteilsvermögen)

Die doppelte Nennung der Eigenschaft Durchsetzungsfähigkeit als Prädisposition der Einflussbefähigung sowie als Merkmal der Aufgaben- und Zielorientiertheit verdeutlicht die Problematik einer trennscharfen Abgrenzung der Konstrukte und die Notwendigkeit, in der Praxis ein einheitliches Verständnis der Begriffe sicherzustellen.

Eine Erklärung des Führungsphänomens, eine Vorhersage von Führungsverhalten und Führungserfolg allein unter Berücksichtigung der Persönlichkeitseigenschaften ist sicher nicht möglich und stellt eine starke Vereinfachung des komplexen Führungsgeschehens dar. Es lässt sich aber durchaus festhalten, dass die Persönlichkeit eine unter mehreren Einflussvariablen ist, von denen der Führungserfolg abhängt. Ein weiteres Ergebnis dieser Forschungsrichtung ist, dass bestimmte Eigenschaften die Wahrscheinlichkeit zum Führungserfolg erhöhen, diesen aber nicht garantieren können, und dass die relative Wichtigkeit verschiedener Eigenschaften abhängig ist von der Situation, den Umständen und dem Klima.<sup>30</sup> Eigenschaften als Konstrukte aufzufassen, d.h. Eigenschaften als Ordnungsleistungen der Beobachtenden, also z.B. der Geführten oder der Vorgesetzten, anzusehen, verdeutlicht, wie sehr die Zuschreibung führungsrelevanter Eigenschaften von diesem Umfeld abhängt.

Insbesondere in der Praxis der Personalauswahl und Personalentwicklung finden sich eigenschaftstheoretische Ansätze wieder. Die Methode des Assessment Centers (AC) baut darauf auf, durch Beobachtung der Teilnehmenden, die verschiedene Aufgaben bewältigen müssen, auf deren Eigenschaften und Fähigkeiten zu schließen. Das Ergebnis wird dann mit dem gewünschten

---

<sup>30</sup> vgl. Weinert, Führung und soziale Steuerung, S. 557 f.

Eigenschaftsprofil verglichen. Handelt es sich um ein Auswahl-AC, werden so die Kandidaten ermittelt, die dem gewünschten Profil am ehesten entsprechen. Handelt es sich um ein Entwicklungs-AC, wird angesichts der Differenzen zwischen den festgestellten Profilen und dem Wunsch-Profil ein Entwicklungsprogramm mit den Teilnehmenden vereinbart. Voraussetzung für beide Fälle ist, dass das soziale Stereotyp über gelungene Führung und dazu gehörige Führungsaufgaben klar konturiert ist<sup>31</sup>. Gerade über den Zusammenhang zwischen bestimmten Eigenschaften und Führungserfolg bei bestimmten Führungsaufgaben machen die Eigenschaftstheorien aber keine schlüssigen Angaben. Hier setzen vielmehr die impliziten Eignungstheorien der Beteiligten<sup>32</sup>, die Normen innerhalb einer Organisation ein, die bestimmen, welche Eigenschaften mit guter Führung verbunden werden.

Welche Hinweise können den eigenschaftstheoretischen Ansätzen zur Verbesserung von Führungsqualität entnommen werden? Hier gibt es nach Ansicht der Autorin zwei Ansatzpunkte:

Zum einen kann versucht werden, eine möglichst optimale Passung zu erreichen zwischen Anforderungsprofil und Führungsperson. Voraussetzung hierfür ist eine bestimmte Sicht auf Führung. Die exakte Beschreibung von Führungsaufgaben und Anforderungen an die Führungsperson versteht Führung als Ausübung präzise definierter Rollen, Positionen und Funktionen. Dann kann es sinnvoll sein, mit Hilfe eignungsdiagnostischer Methoden Zuordnungen zu treffen und jene Personenklassen zu bestimmen, denen in den erwarteten Situationsklassen definierte Erfolgskriterien zugeschrieben werden. Wenn Führung jedoch in erster Linie als Herausbildung und Veränderung spezifischer sozio-emotionaler Beziehungen verstanden wird, die sich gravierend in Abhängigkeit der jeweiligen Beziehungspartner verändern, ist die eignungsdiagnostische Auswahl nicht mehr sinnvoll.<sup>33</sup> Eine so klare Trennung ist in der Praxis sicher nicht möglich. Es ist jedoch ein sinnvoller Hinweis, um Auswahl- und Beurteilungsinstrumente auf die Führungskultur einer Organisation abzustimmen.

---

<sup>31</sup> vgl. Neuberger, Führung, in: Sarges, Managementdiagnostik S. 417

<sup>32</sup> vgl. Neubauer, Erhebung der impliziten Eignungstheorien einer Organisation

<sup>33</sup> vgl. Neuberger, Führung, in: Sarges, Managementdiagnostik S.416



Der zweite Ansatzpunkt zur Verbesserung der Führungsqualität vor dem Hintergrund der Eigenschaftstheorien ist die Frage nach der Veränderbarkeit von Eigenschaften durch Personalentwicklungsmaßnahmen. Wie groß die Stabilität von Persönlichkeitseigenschaften im Laufe des Lebens ist, wurde oft untersucht. Auf die methodischen Probleme, die diese Fragestellung mit sich bringt, soll hier nicht näher eingegangen werden.<sup>34</sup> Die Persönlichkeitseigenschaften Neurotizismus, soziale Extraversion und Selbstkontrolle z.B. erwiesen sich über längere Zeiträume als recht stabil. Brandstätter zitiert Untersuchungen, nach denen die Stabilitätskoeffizienten, berechnet jeweils für eine Zeitdistanz von 10, 20 und 30 Jahren bei .6, .4 und .3 liegen. Die Stabilität von Intelligenzmessungen liegt noch darüber. Brandstätter postuliert, dass der IQ im Lebensalter von 40 Jahren mit  $r = .60$  aus den IQ-Werten im Alter von 6-7 Jahren vorhergesagt werden kann.<sup>35</sup>

Brandstätter erscheint es sinnvoll, Persönlichkeitseigenschaften als Ergebnis des Zusammenwirkens genetisch fixierter situationsspezifischer Lernfähigkeiten und situationsspezifischer Erfahrungen aufzufassen.

„Jede empirische Bestimmung der Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen bleibt unbefriedigend, wenn sie nicht zugleich Auskunft gibt über die Stärke und Häufigkeit der umweltbedingten Änderungsimpulse (Lernmöglichkeiten und –anreize), denen die Personen ausgesetzt waren.“<sup>36</sup>

Über das Ausmaß der genetisch fixierten Lernfähigkeit wird theoretisch und empirisch nach wie vor gestritten. Zusammenfassend lässt sich laut Brandstätter zur Frage der Verbesserung von Führungsqualität vor dem Hintergrund der Eigenschaftstheorien folgendes festhalten<sup>37</sup>:

- Bei allen genetisch bedingten, art- und personenspezifischen Begrenzungen der Veränderbarkeit von Einstellungen, des Kenntnisstandes und der Leistungsfähigkeiten besteht ein sehr großer, wenn auch nicht genauer abschätzbarer Spielraum für Lernen in Organisationen.

---

<sup>34</sup> vgl. hierzu z.B. Brandstätter, Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen, S. 41 ff

<sup>35</sup> vgl. Brandstätter, Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen, S. 44 ff

<sup>36</sup> ebenda, S. 47

<sup>37</sup> vgl. Brandstätter, Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen, S. 58, eine Auswahl.

- Fortgeschrittenes Alter schließt effizientes Lernen nicht aus, zumal dann nicht, wenn das nötige Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit und die Bereitschaft für Veränderungen gefördert werden.
- Nachhaltige Veränderungen des sozialen Verhaltens sind, wenn überhaupt, kaum durch Wissensvermittlung, schon eher durch reflektierte Erfahrung in Trainingsgruppen zu erzielen.

Brandstätter macht keine Aussagen darüber, was gelernt werden soll, stellt aber fest, dass Lernen in nennenswertem Umfang möglich ist und verweist für Veränderungen des sozialen Verhaltens auf die Methode der reflektierten Erfahrung.

Einerseits bestimmen also u.a. relativ stabile Persönlichkeitsfaktoren das Verhalten, andererseits gibt es Spielraum, das Verhalten durch Lernen zu verändern.

## **2.3. Verhaltensorientierte Ansätze**

Verhaltensorientierte Ansätze bemühen sich um die Isolation typischer und transsituativ stabiler Verhaltensweisen, sowie um die Untersuchung ihrer Effekte auf bestimmte Zielkriterien. Der Beginn der Führungsstilforschung wird in der Literatur im wesentlichen in drei Ansätzen gesehen.

### **2.3.1. Die Iowa Studien**

An der Iowa-University Elementary School wurden um 1939 die Auswirkungen autoritärer und demokratischer Führung auf das Gruppenklima, die Arbeitsintensität und die Arbeitsergebnisse in Kindergruppen untersucht. Der demokratische Führungsstil erwies sich unter den Laborbedingungen als überlegen bezüglich Gruppenatmosphäre, kooperativem Gruppenverhalten und Originalität der Arbeitsbeziehungen. Die Arbeitsintensität war dagegen bei der autoritär geführten Gruppe höher.<sup>38</sup> Die Unterscheidung von Führungsverhalten nach dem Grad der Beteiligung der Mitarbeitenden ist bis heute Bestandteil der Führungsdiskussion. Die

---

<sup>38</sup> vgl. Wunderer, Führung und Zusammenarbeit, S. 259

beiden folgenden Ansätze konzentrieren sich auf andere Dimensionen zur Verhaltenstypisierung.

### **2.3.2. Die Michigan Studien**

Im Rahmen der sog. Michigan-Studien wurden Ende der 40´er Jahre empirische Untersuchungen in unterschiedlichen Organisationen der amerikanischen Industrie durchgeführt, um Zusammenhänge zwischen Führungscharakteristika und Gruppeneffizienz festzustellen. Hierbei wurden zwei verschiedene Führungsstile festgestellt: der produktions-zentrierte und der personen-zentrierte Führungsstil. Bei der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Führungsstil und Gruppeneffekten kamen die Forscher zu folgenden Ergebnissen:

„Es konnte nicht nur festgestellt werden, dass die Gruppeneffekte unter dem personen-zentrierten Führungsstil im Durchschnitt weit „günstigerer“ Natur waren als unter dem produktions-zentrierten Führungsstil, sondern auch, dass es bei der Messung der Gruppeneffizienz, in Abhängigkeit vom praktizierten Führungsstil, im wesentlichen auf die Zeitdimension ankommt, die dieser Effizienzmessung zugrunde gelegt wird. So zeigte sich im Normalfall – und unter gleichen Bedingungen -, dass ein produktions-zentrierter Stil, wenn es um die reine, momentane Produktivität der Arbeitsleistung geht, dem personen-zentrierten Stil sehr wohl überlegen sein kann. Geht es aber um die Messung von Langzeitperspektiven, wie Dauerleistung, Verantwortlichkeit, Eigeninitiative, Arbeitszufriedenheit, Entscheidungseffizienz oder Kündigungshäufigkeit, so ist der personen-zentrierte Führungsstil weit effektiver.“<sup>39</sup>

### **2.3.3. Die Ohio Studien**

Fast zeitgleich zu den `Michigan-Studien´ wurden an der Ohio State University ebenfalls Untersuchungen zum Führungsstil durchgeführt. Hier wurden die beiden folgenden Dimensionen gefunden: „initiation of structure“ (I-S), d.h. Definition und Strukturierung der Arbeitsrollen durch die Führungskraft im Hinblick auf Erreichen des Arbeitszieles und „consideration“ (C), damit ist die Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme der Führungskraft gegenüber den Erwartungen, Gefühlen und Bedürfnissen der Mitarbeitenden gemeint. Ein Führungsstil, der hoch auf der I-S-Dimension eingeschätzt wurde, ging häufig einher mit hoher Produktivität der Arbeitsgruppe, aber auch mit niedriger Einstufung der Arbeitszufriedenheit. Ein Führungsstil, der hoch auf der C-Dimension bewertet wurde, trat häufig bei Gruppen

---

<sup>39</sup> Weinert, Lehrbuch der Organisationspsychologie, S. 357

auf, deren Mitglieder hohe individuelle Arbeitszufriedenheit angaben, und die sich durch niedrige Raten an Kündigungshäufigkeit und Fernbleiben am Arbeitsplatz auszeichneten.<sup>40</sup>

Während die Dimensionen inhaltlich weitgehend mit denen der Michigan-Studien übereinstimmen, wurden sie jedoch hier als unabhängig voneinander betrachtet, d.h. eine Führungskraft zeigt nicht entweder ein aufgaben-orientiertes oder ein mitarbeiter-orientiertes Verhalten, sondern sie kann z.B. in beiden Dimensionen hohe Ausprägungen des jeweiligen Verhaltens zeigen.

Die in diesen drei ersten Ansätzen der Führungsstilforschung genannten Dimensionen Partizipation der Mitarbeitenden, Aufgabenorientierung und Mitarbeiterorientierung der Führungskraft sind wesentliche Elemente der Führungsforschung. In zahlreichen weiteren Modellen wurden sie immer wieder aufgegriffen, ergänzt und / oder weiter ausdifferenziert.<sup>41</sup> An dieser Stelle sollen jedoch nur noch zwei Konzepte kurz aufgegriffen werden, um die verschiedenen Richtungen der Führungsstilforschung zu illustrieren.

#### **2.3.4. Das Verhaltensgitter von Blake/Mouton**

Blake und Mouton haben die beiden Dimensionen Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung in neun Abstufungen differenziert und so ein Raster zur Einordnung von Führungsstilen entwickelt<sup>42</sup>. Sie behaupten, dass eine hohe Ausprägung beider Werte (9,9) den optimalen Führungsstil darstellt. Die jeweiligen Extrempositionen und die mittlere Ausprägung beider Dimensionen bezeichnen sie als Schlüssel-Führungsstile, die im Entwicklungsprozess zum optimalen Führungsstil zur Orientierung dienen. Die Beurteilung einer Führungsperson wird durch Bewertung des Führungsverhaltens in Hinblick auf sechs Kriterien vorgenommen<sup>43</sup>: Entscheidungen, Überzeugungen, die Behandlung von Konflikten, Emotionen, Humor, Anstrengungen der Führungskraft. Innerhalb jedes Kriteriums wird eine Bewertung hinsichtlich der zwei Dimensionen Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung

---

<sup>40</sup> vgl. Weinert, Lehrbuch der Organisationspsychologie, S. 354

<sup>41</sup> vgl. die Übersichtstabelle mit Führungsstiltypologien in Wunderer, Führung und Zusammenarbeit, S. 262

<sup>42</sup> vgl. Wunderer, Führung und Zusammenarbeit, S.262 f.

<sup>43</sup> vgl. Neuberger, Führen und geführt werden, S. 188 ff

vorgenommen. Um vom so festgestellten Ist-Führungsstil zum postulierten Optimum zu gelangen,

„schlagen beide Forscher ein „Zwei-Stufen Entwicklungs- und Trainingsprogramm“ vor:

- a) Training und Entwicklung der Führungsperson selbst durch Labormethoden (z.B. T-Gruppen, Encountergruppen ) und durch Seminare im Intra-Gruppen-Training und in der Team-Entwicklung;
- b) Organisationsentwicklung durch Entwicklung der Beziehungen zwischen den Arbeitsgruppen, durch Setzen, Definieren und Erreichen spezifischer Arbeitsziele, etc.“<sup>44</sup>

Kritisch anzumerken ist zum Modell von Blake / Mouton, dass ihre Behauptung des optimalen Führungsstils durch kein theoretisches Konzept begründet wird. Ebenso unbegründet bleibt die Auswahl der sechs Kriterien. Dennoch fand ihr Modell in der Praxis einige Berücksichtigung, vermutlich weil es die Bedürfnisse der Personalentwicklung nach Analyse des Ist-Zustandes, Definition des Soll-Zustandes (optimaler Führungsstil) und entsprechender Trainingsempfehlung zusammenhängend berücksichtigt.

### **2.3.5. Tannenbaum/Schmidt**

Während Blake/Mouton davon ausgehen, dass eine Führungskraft einen bestimmten Führungsstil im Sinne des o.g. Rasters hat, der dann mit großem Aufwand verändert werden kann in Richtung einer gleichermaßen hohen Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung, gehen Tannenbaum / Schmidt von einer grundsätzlich anderen Annahme aus.<sup>45</sup> Sie vermuten, dass eine Führungskraft in der Lage ist, situationsabhängig ihren Führungsstil auszuwählen. Die Autoren haben als entscheidende Dimension das Ausmaß an Partizipation der Mitarbeitenden zur Differenzierung des Führungsstils gewählt. Eine Führungskraft wählt ihren Führungsstil aus einem Kontinuum zwischen autoritärer und demokratischer Führung. Diese Auswahl wird bestimmt von den Voraussetzungen der Führungskraft, ihren Eigenschaften und Fähigkeiten, aber auch durch ihre Einschätzung der Situation und der Qualifikation der Gruppenmitglieder.

---

<sup>44</sup> Weinert, Lehrbuch der Organisationspsychologie, S. 358

<sup>45</sup> vgl. Weinert, Lehrbuch der Organisationspsychologie, S. 350 f.

Tannenbaum / Schmidt beschränken sich auf eine Beschreibung möglicher Führungsstile und der denkbaren Einflussfaktoren. Sie stellen jedoch keine Zusammenhänge her zwischen Einflussfaktoren, der Entscheidung über den Führungsstil und dem Führungserfolg.

### **2.3.6. Ist Führungsstil objektiv erfassbar?**

Ein grundsätzliches Problem der verhaltenstheoretischen Ansätze ist die Frage, in wie weit verschiedene Führungsstile überhaupt „objektiv“ erfassbar und kategorisierbar sind? Neuberger fasst Untersuchungen zu dieser Frage folgendermaßen zusammen:<sup>46</sup> Bei Auswertungen von Untersuchungen über den Führungsstil von Führungskräften verschiedener Arbeitsgruppen ist es ein regelmäßiges Ergebnis, dass die Binnengruppenvarianz erheblich größer ist als die Zwischengruppenvarianz.

„Im allgemeinen entfällt auf die Führungskraft etwa ein Drittel der Varianz, die restlichen zwei Drittel sind als Fehlervarianz anzusehen. Mitarbeiter ein und derselben Führungskraft beschreiben diese also sehr unterschiedlich: über dasselbe „Objekt“ (die Führungskraft) liegen weit auseinandergelagerte Auskünfte vor.“<sup>47</sup>

Neuberger diskutiert 3 Gründe für dieses Phänomen:

1. Das Führungsverhalten ist so sehr aneinander angeglichen, dass kaum noch markante Unterschiede bestehen (z.B. durch Auslese, Training und Unternehmenskultur). Da das oben genannte Ergebnis jedoch auch bei Untersuchungen von Führungskräften aus unterschiedlichen Firmen auftrat, wird dieses Argument als nicht sehr stichhaltig beurteilt.
2. Führungskräfte verhalten sich flexibel, d.h. unterschiedlich gegenüber einzelnen Mitarbeitenden.

„Man könnte den Stilbegriff dann nur noch in einem abgeschwächten Sinn beibehalten, nämlich als eine stabile Tendenz, in bestimmten Klassen von Situationen, bzw. gegenüber bestimmten Typen von Mitarbeitern in vorhersagbarer und je unterschiedlicher Weise zu reagieren.“<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> vgl. Neuberger, Führen und geführt werden, S. 135 ff für eine genauere Beschreibung des Versuchsaufbaus und der Annahmen zur Datenauswertung.

<sup>47</sup> Neuberger, Führen und geführt werden, S. 136

<sup>48</sup> ebenda, S. 137

Diese Vermutung wird von Graen in anderen Zusammenhängen etwas genauer formuliert. Er hebt noch stärker auf die Auswirkungen der persönlichen Beziehung zwischen den einzelnen Personen ab:

„Sehr wahrscheinlich ist das Verhalten von Führern eine Kombination von beidem, ihrem eigenen persönlichen Reaktionsstil (genereller Stil) und ihrem individuellen Verhältnis zu jedem Mitarbeiter (dyadischer Stil).“<sup>49</sup>

3. Bei den Aussagen der Mitarbeitenden handelt es sich nicht um objektive Beschreibungen, sondern um individuelle Wahrnehmungen. Unter der Prämisse, Führungsverhalten vor allem als soziales Wahrnehmungsphänomen zu betrachten, wird eine Auswertung der verschiedenen Bewertungen mit Mittelwerten und Varianzen jedoch unsinnig. Als Quelle der verschiedenen Ergebnisse sind dann nicht mehr die Beurteilungsfehler aufzufassen, die mit einer Durchschnittsbildung aufgefangen werden können, sondern die unterschiedlichen individuellen Wahrnehmungen, Interpretationen und Beurteilungen, die die Mitarbeitenden vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen und Erwartungen vornehmen. Unter dieser Prämisse gibt es einen objektiven Führungsstil nicht.

### **2.3.7. Zusammenfassung verhaltensorientierter Ansätze**

Zusammenfassend lässt sich über die Konzepte der Führungstilforschung folgendes festhalten:

„Wir wissen nun, dass der Faktor des Führungsstils Wirkung zeigt auf das Arbeitsverhalten und die Attitüden der Untergebenen, auf Arbeitsleistung, Fernbleiben vom Arbeitsplatz und Arbeitszufriedenheit, neben den Einflussfaktoren, die vom Individuum, der Gruppe, der Aufgabe und der Situation herrühren. Wir wissen aber trotzdem äußerst wenig darüber, wie diese unterschiedlichen Führungsstile, vor allem unter verschiedenen Konstellationen, Arbeitsverhalten und Attitüden beeinflussen. Signifikante Beziehungen sind bisher äußerst wenig gefunden worden, und diese nicht einmal konsistent genug. Eine Ursache-Wirkungs-Beziehung lässt sich aus der gegenwärtigen Forschungssituation schon gar nicht ableiten.“<sup>50</sup>

Effekte der Gruppenleistungen und des Gruppenverhaltens lassen sich nur schwer eindeutig auf einen Führungsstil als Ursachenfaktor zurückführen. Auch andere

---

<sup>49</sup> vgl. Zalesny / Graen, Führungstheorien – Austauschtheorie, S. 870

Variablen beeinflussen Gruppenprozesse und Arbeitsgeschehen, wie z.B. Zeitlimitierungen, Stress, Rollenklarheit, etc.. Aus der Erkenntnis, dass ein allgemeingültiger bester Führungsstil nicht eindeutig nachweisbar ist, sind Modelle entstanden, die den Führungsstil in Abhängigkeit von Situationsbedingungen untersuchen. Auf einige wird in den folgenden Kapiteln noch eingegangen werden.

Das Modell von Tannenbaum /Schmidt hat für Überlegungen zur Verbesserung von Führungsqualität grundlegend andere Konsequenzen als das Modell von Blake / Mouton. Tannenbaum / Schmidt gehen davon aus, dass Führungskräfte bewusst ihren Führungsstil auswählen. Ein Ansatz zur Verbesserung der Führungsqualität wäre unter dieser Annahme, die Einschätzung der Einflussfaktoren und die Situationsanalyse durch die Führungskräfte zu verbessern, damit sie eine „bessere“ Entscheidung treffen können. Gerade über diese Zusammenhänge fehlen in ihrem Modell jedoch gesicherte und übertragbare Erkenntnisse.

Unabhängig von der Vernachlässigung der Rahmenbedingungen sind es jedoch vor allem zwei Kritikpunkte, die den Nutzen der Führungsstilansätze erheblich einschränken. Zum einen geben sie keine theoriegestützten Hinweise über die Ursache-Wirkungs-Beziehungen. „Verursacht der praktizierte Führungsstil Effizienz und Zufriedenheit in der Gruppe oder kann der Führer (die Führerin) diesen Stil praktizieren, weil die Gruppe effizient und zufrieden ist?“<sup>51</sup> Zum anderen werden fast keine Aussagen darüber gemacht, wie sich Führer bestimmte Stile aneignen bzw. diese selbst entwickeln und sie dann in jeweils unterschiedlichen Kontexten praktizieren.

Unbenommen der Entscheidung, in wie weit ein Führungsstil intrapersonell variiert werden kann, kann diese Sichtweise nützlich sein zur Kategorisierung von Führungsverhalten und eine Systematisierungshilfe zur Analyse von Führungsverhalten darstellen. Die Kategorisierung bestimmter Verhaltenskomponenten aus dem breiten Spektrum möglichen Verhaltens in

---

<sup>50</sup> Weinert, Lehrbuch der Organisationspsychologie, S. 354

<sup>51</sup> Weinert, Lehrbuch der Organisationspsychologie, S. 357



Führungsstile kann als Instrument dienen, um im Sinne einer Reduzierung von Komplexität die Kommunikation über Führung zu vereinfachen.

## **2.4. Kontingenzansätze**

Beide bisher geschilderten Ansätze, die eigenschaftsorientierten und die führungsstilorientierten Modelle, weisen darauf hin, dass es die absolut beste Führung nicht gibt, sondern dass Führungserfolg in starkem Maße von den Rahmenbedingungen abhängt. Die sogenannten Situations- oder Kontingenztheorien der Führung versuchen diesem Aspekt gerecht zu werden. Bei diesen Ansätzen geht es um die optimale, gemessen am Erfolgskriterium, Koordination von personenabhängigen Führungsstilen mit situativen Parametern. Schreyögg unterscheidet vier Gruppen:<sup>52</sup>

1. den Moderator-Ansatz, der die Situation als intervenierende Variable studiert; (Fiedlers Kontingenzmodell)
2. den situationsanalytischen Ansatz, der sein Hauptaugenmerk auf eine Systematik der Situationserkundung richtet; (Entscheidungsmodell von Vroom/Yetton)
3. den kognitiv-instrumentellen Ansatz, der den Führungsstil selbst als Situationselement begreift; (Weg-Ziel-Theorie von House)
4. den Interaktions-Ansatz, der Situation und Führung nicht als unabhängige, sondern sich gegenseitig beeinflussende Variable sieht; (situationale Führungstheorie von Hersey/Blanchard)

### **2.4.1. Das Kontingenzmodell von Fiedler**

Als prominentester Vertreter der ersten Gruppe wird in der Literatur der Kontingenzansatz von Fiedler behandelt.<sup>53</sup> Das Kontingenzmodell von Fiedler setzt den Führungsstil in Beziehung zur sogenannten situativen Kontrolle.

Der Führungsstil wird durch das Konstrukt des Least-Preferred-Coworkers (LPC) erfasst. Führungskräfte beschreiben mit Hilfe einer Adjektiv-Skala einen Mitarbeiter

---

<sup>52</sup> Schreyögg, Führungstheorien – Situationstheorie, S. 994

<sup>53</sup> vgl. z.B. Fiedler / Mai-Dalton, Führungstheorien – Kontingenztheorie, oder Weinert, Führung und soziale Steuerung, S. 560 ff.

oder eine Mitarbeiterin, mit der sie am wenigsten gerne zusammen gearbeitet haben oder zusammenarbeiten. Ein niedriges LPC-Ergebnis, d.h. eine relativ negative Beschreibung dieser Person, soll, so ist die Annahme, mit einem eher aufgabenorientierten Führungsstil einhergehen. Ein hohes LPC-Ergebnis mit einem mitarbeiterorientierten Führungsstil.

Mit situativer Kontrolle ist die wahrgenommene Sicherheit gemeint, dass die gestellte Aufgabe bewältigt werden kann. Sie wird durch drei Subskalen mit abnehmender Gewichtung operationalisiert: die Führer-Geführten-Beziehungen, die Aufgabenstruktur und die Positionsmacht.

Durch Korrelation der festgestellten LPC-Werte mit Werten der Gruppenproduktivität für jede der acht möglichen Kombinationen der Situationscharakteristika stellte Fiedler die Hypothese auf, dass

„der aufgabenorientierte Führer die besten Leistungen in Situationen bringt, die entweder eine hohe situative Kontrolle oder eine niedrige situative Kontrolle ermöglichen; beziehungsorientierte Führer sind in Situationen mit mittlerer situativer Kontrolle am wirkungsvollsten.“<sup>54</sup>

Das Konstrukt des LPC-Wertes wurde sehr kontrovers diskutiert. Fiedler selbst fasst den LPC-Wert als Persönlichkeitsvariable auf und belegt dies mit Stabilitätsmessungen im Zeitverlauf, aber es werden in der Literatur auch alternative Interpretationen angeboten:

„Beziehungen des LPC-Maßes auf andere Persönlichkeits-Traits; Bedürfnis-Hierarchie-Erklärung; Stress-Erklärung: LPC als Index dafür, welche Organisationsfunktionen und Ziele die Führungsperson als relevant und wichtig ansieht; Werte-Interpretation, ... Diese methodische Schwäche der Quantifizierung dieser Variablen und der Interpretation des LPC-Wertes ist zum Hauptangriffspunkt der Kritiker des Fiedlerschen Modells geworden.“<sup>55</sup>

Nachfolgende empirische Tests des Modells kamen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Während Weinert zusammenfasst, dass viele dieser Studien das Konzept Fiedlers teilweise oder vollständig unterstützen<sup>56</sup>, kommt Schreyögg zu der Aussage, dass die nachfolgenden Tests ein so stark widersprüchliches Bild ergeben,

---

<sup>54</sup> Fiedler, Mai-Dalton; Führungstheorien – Kontingenztheorie, S. 941

<sup>55</sup> Weinert, Führung und soziale Steuerung, S. 563 f.; für weitere Kritikpunkte am Modell vgl. Weinert, Lehrbuch der Organisationspsychologie, 4. Auflage, 1998, S. 450 ff.

<sup>56</sup> vgl. Weinert, Lehrbuch der Organisationspsychologie, 4. Auflage, 1998, S. 450

dass von einer empirischen Bestätigung der Thesen nicht gesprochen werden kann<sup>57</sup>.

Aus der Konstruktion des Modells ergeben sich zwei Ansatzpunkte, den Führungserfolg zu verbessern, eine Veränderung des Führungsstils, ausgedrückt im LPC-Wert oder eine Veränderung der situativen Kontrollmöglichkeiten.

Fiedler selbst favorisiert den zweiten Punkt:

„Da es schwierig, wenn nicht gar unmöglich ist, die Persönlichkeit zu ändern und es relativ leicht ist, bestimmte Aspekte der Situation zu ändern, laufen die Empfehlungen zur Verbesserung des Führungserfolges darauf hinaus, letztere, wenn notwendig, anzupassen.“<sup>58</sup>

Das von Fiedler vorgeschlagene Training zielt darauf ab, die Diagnose von Führungssituationen und Möglichkeiten, wie diese so verändert werden können, dass sie besser zur Persönlichkeit der Führungsperson passen, zu vermitteln.

Ansätze, die auf eine Veränderung des Führungsstils abzielen, werden, bleibt man im Modell, insbesondere durch das unklare Konstrukt des LPC-Wertes erschwert.

Weinert zitiert Studien, denen zu entnehmen ist, dass

„eine Gruppe, die hohe Leistungen erbringt, den LPC-Wert des Führers positiv verändern kann. Umgekehrt bewirken Gruppen mit niedriger Leistung unter Umständen eine Reduzierung des LPC-Wertes.“<sup>59</sup>

Hier kommt zum Ausdruck, dass die Kausalbeziehung zwischen Führungsstil und Gruppeneffizienz weiterhin ungeklärt ist.

#### **2.4.2. Entscheidungsmodell von Vroom/Yetton**

Als Vertreter eines situationsanalytischen Ansatzes nennt Schreyögg das Modell von Vroom/Yetton. Während bei Fiedlers Kontingenzmodell die Situationsanalyse mit Hilfe von drei Dimensionen geschieht, schlagen Vroom/Yetton sieben Diagnosefragen vor, die hierarchisch durch die Abarbeitung eines Entscheidungsbaumes zur Anwendung kommen und mit Ja oder Nein beantwortet werden müssen. Diese Fragen lauten:<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> vgl. Schreyögg, Führungstheorien – Situationstheorie, S. 996

<sup>58</sup> Fiedler, Mai-Dalton, Führungstheorien – Kontingenztheorie, S.947

<sup>59</sup> Weinert, Lehrbuch der Organisationspsychologie, 4. Auflage, 1998 S. 451

<sup>60</sup> vgl. Jago, Führungstheorien – Vroom/Yetton-Modell, S. 1063

- Gibt es ein Qualitätserfordernis: Ist vermutlich eine Lösung sachlich besser als die andere?
- Habe ich genügend Informationen, um eine qualitativ hochwertige Entscheidung selbst treffen zu können?
- Ist das Problem strukturiert?
- Ist die Akzeptierung der Entscheidung durch die Mitarbeiter für die effektive Ausführung wichtig?
- Wenn ich die Entscheidung selbst treffe, würde sie dann von den Mitarbeitern akzeptiert werden?
- Teilen die Mitarbeiter die Organisationsziele, die durch die Lösung dieses Problems erreicht werden sollen?
- Wird es zwischen den Mitarbeitern vermutlich zu Konflikten kommen, welche Lösung zu bevorzugen ist?

Zur Kategorisierung des Führungsstils verwenden Vroom/Yetton die Partizipation der Mitarbeitenden im Entscheidungsprozess. Das Modell gibt fünf Entscheidungsstrategien vor, die eine Spanne vom autokratischen Stil über den beratenden Stil bis zum Gruppenentscheidungsprozess abdecken.<sup>61</sup> Nach einer Analyse der Entscheidungssituation macht das Modell mit Hilfe zugrunde liegender Entscheidungsregeln klare Aussagen über die beste Entscheidungsstrategie, um eine optimale Entscheidungseffizienz zu erreichen. Die Entscheidungseffizienz wird mit Hilfe von drei Kriterien bestimmt: der Entscheidungsqualität, damit ist im Modell die technische oder „objektive“ Richtigkeit gemeint, der Mitarbeiterakzeptanz und der Entscheidungszeit. Die o.g. sieben Entscheidungsregeln wurden aus empirischem Material abgeleitet und bestimmen den Aufbau des Entscheidungsbaumes. Die ersten drei Entscheidungsregeln sollen eine hohe Qualität der Entscheidung gewährleisten, die folgenden vier dienen dem Schutz der Entscheidungsakzeptanz. Die den Entscheidungsregeln im einzelnen zu Grunde liegenden Plausibilitätsüberlegungen sind bei Jago dargestellt.<sup>62</sup> An den jeweiligen Endpunkten des Entscheidungsbaumes gibt eine Liste die möglichen Entscheidungsprozesse für den jeweiligen Problemtyp an. An dieser Stelle tritt eine achte Entscheidungsregel in

---

<sup>61</sup> vgl. Jago, Führungstheorien – Vroom/Yetton- Modell, S. 1061

Kraft. Legt die Führungskraft verstärkten Wert auf Zeiteffizienz, soll sie aus der Liste den am stärksten autokratischen Entscheidungsstil wählen, legt sie mehr Wert auf Mitarbeiterentwicklung wird empfohlen, die am stärksten partizipative Form zu wählen.

Vroom/Yetton gehen bezüglich des Entscheidungsstils davon aus, dass Führungskräfte hoch reflexiv mit ihrem Entscheidungsstil umgehen und ihr Verhalten frei wählen können. Jago hat das tatsächliche Entscheidungsverhalten von Managern analysiert und konnte individuell stabile Führungsstile nicht feststellen:

„Schließlich stellte sich heraus, dass Führer eher gleich als unterschiedlich in ihrem Situationsverhalten reagieren. Dieses Ergebnis spricht gegen jede Dominanz von einzigartigen, individuellen „Führungsstilen“. Von viel größerer Bedeutung für das Führungsverhalten sind die Situationseigenschaften, mit denen Führer konfrontiert werden.“<sup>63</sup>

Ein bedeutender Aspekt der Situationseigenschaften sind die verschiedenen Institutionstypen, in denen Führungskräfte Entscheidungen fällen. Jago zitiert Analysen, nach denen Unterschiede im Entscheidungsverhalten teilweise auf die Institutionen selbst zurückführbar sind.

„Wenn Fallsysteme so gestaltet werden, dass sie nur Verwaltungsfälle (oder nur Universitätsfälle etc.) enthalten, dann reagieren Führer von anderen Organisationen in ähnlicher Weise wie jene, die tatsächlich die beschriebene Rolle inne haben.“<sup>64</sup>

In dem auf der Grundlage des Modells entwickelten Training lässt sich eine Abweichung von den Modellannahmen feststellen, da das Training nicht nur Fertigkeiten für die Situationsdiagnose anspricht, sondern auch auf die Entwicklung von Verhaltensflexibilität zur Durchführung verschiedener Entscheidungsstrategien abzielt.<sup>65</sup> D.h. die notwendige individuelle Flexibilität bezüglich des Entscheidungsstils wird als prinzipiell gegeben und trainierbar angesehen. Kritisch ist die partielle Sicht auf partizipatives Verhalten im Führungsprozess anzumerken. Sämtliche sozialen Interaktionen, z.B. zur Schaffung von Akzeptanz oder im Umgang mit Konflikten, außerhalb der reinen Entscheidungsprozesse werden ausgeblendet.

---

<sup>62</sup> vgl. hierzu Jago, Führungstheorien – Vroom-Yetton-Modell, S. 1068

<sup>63</sup> Jago, Führungstheorien – Vroom/Yetton- Modell, S. 1070

<sup>64</sup> Jago, Führungstheorien – Vroom/Yetton- Modell, S. 1071

<sup>65</sup> vgl. Jago, Führungstheorien – Vroom/Yetton- Modell, S. 1072

### **2.4.3. Weg-Ziel-Theorie von House**

Auch die Weg-Ziel-Theorie von House als Beispiel für einen kognitiv instrumentellen Ansatz geht davon aus, dass dieselbe Führungsperson in verschiedenen Situationen verschiedene Führungsstile praktizieren kann. Während das Modell von Vroom/Yetton die Entscheidungsstrategien in den Mittelpunkt rückt, konzentriert sich die Weg-Ziel-Theorie auf die motivationalen Aufgaben von Führungskräften. Die Weg-Ziel-Theorie geht von zwei Grundhypothesen aus.<sup>66</sup>

- 1) Das Verhalten eines Führers wird in dem Maß akzeptierbar sein, als es eine unmittelbare Quelle der Zufriedenheit darstellt oder instrumentell für die zukünftige Zufriedenheit der Mitarbeitenden ist. Welches Führungsverhalten Zufriedenheit bewirkt, hängt ab von den Charakteristika der Mitarbeitenden und der jeweils gegebenen Situation.
- 2) Gründend auf der Erwartungstheorie der Motivation kann Führungsverhalten Einfluss nehmen auf die Valenzen der Ergebnisse einer Handlung, die Wahrscheinlichkeit, dass Leistung zu einer Belohnung führt, sowie die Wahrscheinlichkeit, dass Anstrengungen zu Leistungen führen. Damit kann dasselbe Führungsverhalten bei verschiedenen Mitarbeitenden aufgrund ihrer differierenden Erwartungen und Valenzen unterschiedliche motivationale Wirkungen entfalten.

Als Kontingenzfaktoren werden unter anderem genannt: die Art der Arbeitsaufgabe und die Organisation als Umweltvariablen, sowie die Charakteristika der Mitarbeitenden. Das Führungsverhalten stellt hier also nur eine von vielen Situationskomponenten dar. Um die Potentiale einzelner Führungsstile bei verschiedenen Konstellationen der Einflussfaktoren zu überprüfen, hat House das Führungsverhalten in vier verschiedene Kategorien unterteilt: unterstützende Führung, direktive Führung, partizipative Führung und leistungsorientierte Führung. Die Zahl der möglichen Einflussfaktoren ist relativ groß und ihre jeweilige quantitative Bestimmung schwierig, so dass bisher nur eine unvollständige empirische

---

<sup>66</sup> vgl. Evans, Führungstheorien – Weg-Ziel-Theorie, S. 1076 ff.

Überprüfung in der Literatur zu finden ist. Daher sollen hier nur beispielhaft einige Ergebnisse genannt werden, die laut Weinert häufiger gefunden wurden:<sup>67</sup>

- Der direktive Stil ist vor allem dann in Teams wirksam, wenn eine hohe Aufgabenambiguität und eine starke Stressbelastung vorliegt, wenn die Mitarbeitenden einen externalen Locus of Control haben und wenn das Team sehr konfliktbelastet ist. Der direktive Stil zeigt negative Auswirkungen, wenn die Teammitglieder über gut ausgebildete Fähigkeiten und über viel Erfahrung verfügen.
- Der unterstützende Stil wirkt sich auf Leistung und Arbeitszufriedenheit positiv aus, wenn es sich um sehr strukturierte Aufgaben handelt und um so bürokratischer das vorhandene Autoritätssystem ist.
- Mitarbeitende, die über einen internalen Locus of Control verfügen, entwickeln sich am besten unter der partizipativen Führung.
- Leistungsorientierte Führung bestärkt die einzelnen Team-Mitglieder darin, dass ihre Bemühungen zu hoher Leistung führen, vor allem im Zusammenhang mit hoher Ambiguität.

Die wesentlichen Hinweise der Weg-Ziel-Theorie zur Verbesserung von Führungsverhalten liegen wohl darin, dass sie zum einen den Blick speziell auf die (laut Erwartungstheorie) wesentlichen Einflussgrößen der Motivation lenkt: die intrinsische Valenz der Mitarbeitenden und die von ihnen individuell wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, dass Einsatz zu Leistung führt. Zum anderen weist sie auf Zusammenhänge zwischen einzelnen Führungsstilen und diesen Einflussgrößen hin. Um in der Praxis konkreten Nutzen aus dem Modell zu ziehen, müsste eine Führungskraft das Wertesystem des einzelnen Mitarbeiters sowie seine Wahrnehmung und Beurteilung der Aufgabenwelt kennen (lernen), eine Konstanz dieser Werte, Wahrnehmungen und Beurteilungen unterstellen, bzw. in einem ständigen Kommunikationsprozess über diese Themen bleiben.

---

<sup>67</sup> Weinert, Lehrbuch der Organisationspsychologie, 4. Auflage, 1998, S. 460f.

#### **2.4.4. Die situative Reifegrad-Theorie von Hersey/Blanchard**

Die letzte der hier vorzustellenden Kontingenztheorien konzentriert sich auf den Begriff der Maturität der Mitarbeitenden als Moderatorvariable. Hersey/Blanchard orientieren sich bei der Einteilung der Führungsstile ihres Modells an den Dimensionen Aufgaben- bzw. Mitarbeiterorientierung und definieren aus den Kombinationen entsprechend vier Führungsstile. Diese werden in Beziehung gesetzt zur Maturität der einzelnen Mitarbeitenden. Der Begriff der Maturität setzt sich zusammen aus der funktionalen und psychologischen Reife. Es wird sowohl angenommen, dass sich die Maturität im Verlauf einer Aufgabenbearbeitung verändert, als auch dass die Führungskraft den Reifungsprozess von Mitarbeitern beeinflussen kann. Der Führungsstil sollte dann entsprechend angepasst werden.

„Bei sehr „unreifen“ Mitarbeitern erzielt Führungsstil 1, der sich durch eine hohe Aufgabenorientierung und eine nur schwach betonte Mitarbeiterorientierung auszeichnet, die höchste Effektivität (=Zielerreichung). Mit zunehmender Reife wird die Aufgabenorientierung immer unbedeutender, die Mitarbeiterorientierung dagegen immer wichtiger, bis schließlich das höchste Reifestadium erreicht ist, dem Führungsstil 4, mit breiter Delegation und der Betonung auf Selbständigkeit, am besten gerecht wird.“<sup>68</sup>

An diesem Modell wird vor allem das fehlende theoretische Konzept bemängelt, dass die Auswahl bzw. das Zusammenspiel der Dimensionen und der Moderatorvariable erläutern würde. Auch in diesem Modellansatz wird davon ausgegangen, dass Führungskräfte beide Stile problemlos beherrschen und gezielt einsetzen können, ohne diese Annahme zu belegen. Trotz dieser theoretischen Schwächen schließt Weinert seine Diskussion des Modells mit einer positiven Bewertung für die Praxis:

„Gleichwohl scheint dieser Stilansatz in der Trainings- und Personalentwicklung von Wert zu sein. Er weist auf die notwendige Flexibilität hin und er focussiert die verschiedenen Variablen, die Führungskräfte beeinflussen.“<sup>69</sup>

#### **2.4.5. Zusammenfassung Kontingenztheorien**

Die verschiedenen dargestellten Kontingenztheorien geben keine eindeutige Antwort auf die Frage, wie variabel Individuen ihren Führungsstil einsetzen können. Sie gehen diesbezüglich von sehr unterschiedlichen Annahmen aus. Der Erkenntnisgewinn liegt daher eher in einer Sammlung der Faktoren, die vermutlich

---

<sup>68</sup> Schreyögg, Führungstheorien – Situationstheorie, S. 1000



Einfluss auf den Erfolg der verschiedenen Führungsstile nehmen. Also die Aufgabenstruktur, die Führer-Geführten-Beziehung und die Positionsmacht laut Fiedler, die Art der Entscheidungssituation laut Vroom/Yetton, das Wertesystem und die Motivation der Mitarbeitenden laut House sowie die psychologische und funktionale Reife der Mitarbeitenden laut Hersey/Blanchard.

Insgesamt handelt es sich jedoch um statische Konzepte, die das Führungsphänomen mit der Analyse bestimmter Situationskomponenten zu erfassen versuchen, um dann entsprechend den geeignetsten Führungsstil bestimmen zu können. Die Ansätze berücksichtigen keine wechselseitige Beeinflussung, Rückwirkungen und prozesshafte Veränderungen. Lediglich im Modell von Hersey/Blanchard, in dem der Führungskraft ein Einfluss auf die Entwicklung des Mitarbeiters zugestanden, ja von ihr verlangt wird, sowie eine entsprechende adaptive Anpassung des Führungsstils an die einzelnen Mitarbeiter gefordert wird, ist ein gewisser Prozesscharakter enthalten.

## **2.5. Transaktionale Führungstheorien**

Die im folgenden beschriebenen Ansätze der transaktionalen Führungstheorien berücksichtigen explizit den Prozesscharakter von Führungsbeziehungen und die wechselseitige Beeinflussung zwischen Führungskräften und Geführten.

Transaktionale Modelle von Führung basieren auf der sozialen Austauschtheorie und betonen das gegenseitige Abhängigkeitsverhältnis zwischen Führungskraft und Geführten sowie den Prozess der gemeinsamen Interaktion. Es lassen sich im wesentlichen zwei transaktionale Modelle unterscheiden. Das transaktionale Führungsmodell von Hollander und die Vertical Dyad Linkage Theorie von Graen.

Soziale Austauschtheorien vermuten, dass Menschen Beziehungen aufnehmen, weil sie angenehme Erfahrungen mit den gewählten Personen erwarten, mit anderen Worten, sie erwarten einen Nutzen. Zalesny/Graen unterscheiden zwischen ökonomischem und sozialem Austausch:

„Ökonomischer Austausch bringt z.B. im allgemeinen Belohnungen mit sich, die wie folgt charakterisiert sind: 1. direkt (z.B. sofort gegeben), 2. konkret (z.B. Ware, Geld, usw.) und 3. verhaltensspezifisch (z.B. Dienste, die geleistet

---

<sup>69</sup> Weinert, Lehrbuch der Organisationspsychologie, 4. Auflage, 1998, S. 443

oder ausgetauscht werden). ... Sozialer Austausch hingegen kann zusätzlich zur direkten und verhaltensspezifischen Belohnung noch folgendes Ergebnis haben: 1. indirekte Belohnungen, d.h. solche die verzögert und über eine andere Quelle vermittelt werden, wie z.B. Ruhm, erwiesene Ehre, 2. Beziehungsbelohnungen, d.h. solche, die ständig über eine stabile Beziehung empfangen werden und 3. zugeschriebene Belohnungen, d.h. Belohnungen, die aus der Interpretation der Beziehungsergebnisse durch die Austauschpartner abgeleitet werden.“<sup>70</sup>

Zalesny/Graen vermuten in einer Führungsbeziehung aufgrund der formalen Statusunterschiede sowohl formelle als auch informelle Einflussnahme<sup>71</sup>. Während der Führungsperson meist beide Wege zur Verfügung stehen, sind die Mitarbeitenden eher auf informelle Wege der Beeinflussung beschränkt. Insbesondere diese gegenseitigen informellen Beeinflussungen sind im Rahmen der Transaktionstheorien von Interesse.

Auf den Führungsprozess bezogen, kann die Transaktion z.B. folgendermaßen aussehen: Die Führungsperson bringt der Gruppe Vorteile, indem sie die gemeinsamen Bemühungen koordiniert und durch ihre Anerkennung Erfolgserlebnisse für die geleisteten Anstrengungen vermittelt. Die Geführten ihrerseits geben dafür ihre Bereitschaft, Anweisungen zu befolgen und der Führungsperson ihre Wertschätzung und einen höheren Status zu gewähren.<sup>72</sup>

Die Entscheidung für eine bestimmte Handlungsweise wird laut Austauschtheorie im Hinblick auf eine günstige Kosten-Nutzen Relation getroffen. Treffen zwei Individuen aufeinander, so bedingt sich ihr jeweils von individuellen Kosten-Nutzen-Überlegungen bestimmtes Verhalten gegenseitig. Die Sichtweise auf Führung als sozialen Austauschprozess beschreibt also einen bidirektionalen Beeinflussungsprozess.

„Die Verhaltensrelevanz von Kosten-Nutzen-Relationen ergibt sich aus den Erwartungen der Person über die Konsequenzen der jeweiligen Verhaltensalternativen. Die Erwartungen werden durch subjektiv getönte Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse beeinflusst und sind in der Lerngeschichte des Individuums begründet.“<sup>73</sup>

D. h. die Entscheidung für eine bestimmte Handlungsweise ist abhängig von der subjektiven Bewertung in der konkreten Situation. Die Austauschtheorie ermöglicht

---

<sup>70</sup> Zalesny, Graen, Führungstheorien – Austauschtheorie, S. 862 f.

<sup>71</sup> vgl. Zalesny, Graen, Führungstheorien – Austauschtheorie, S. 863

<sup>72</sup> vgl. Hollander, Führungstheorien – Idiosyncrasiekreditmodell, S.929

<sup>73</sup> Kehr, Die Legitimation von Führung, S. 31

daher keine präzisen Verhaltensprognosen, denn prinzipiell lässt sich jede Input-Outputrelation, je nach Wertung der Komponenten, sowohl als Kosten als auch als Nutzen auffassen.

### **2.5.1. Das Idiosyncrasiekreditmodell**

Hollander konkretisiert im Idiosyncrasiekreditmodell den Prozess, der zum Entstehen eines Führers bzw. einer Führerin führt.<sup>74</sup> In diesem Modell wird speziell das Phänomen in den Blick genommen, dass frei gewählte Führungspersonen einerseits mehr der Gruppennorm entsprechen als die übrigen Mitglieder, andererseits aber von ihnen ein erhöhtes Maß an Nonkonformität erwartet wird, um Innovationen anzuregen. Hollander richtet seine Aufmerksamkeit auf den Status und die Legitimität der Führungsperson in den Augen der Geführten und vermutet, dass Status und Legitimität vor allem aus zwei Faktoren resultieren: der wahrgenommenen Kompetenz und der wahrgenommenen Konformität mit den Gruppennormen. Aus diesen beiden Quellen speist sich hauptsächlich die Anerkennung (credits) durch die Geführten.

„Ein positiver Eindruck wird als „credit“ angesehen, welcher die Möglichkeit der Einflussnahme durch den Führer und die Akzeptanz als legitimierte Führungsperson erhöht, Innovationen durchzuführen.“<sup>75</sup>

Konformität bzw. Nichtkonformität werden jedoch nicht an einer absolut gültigen Norm, die auf jede Person gleich angewendet wird, beurteilt. Vielmehr kann nicht-konformes Verhalten durch die Gruppe verschieden definiert werden, je nachdem wie die handelnde Person von der Gruppe wahrgenommen wird. Konformität wird vor allem in Abhängigkeit von der Anerkennung beurteilt, die die handelnde Person erreicht hat.

Hollander kommt zu der Aussage,

„dass Konformität gegen Akzeptanz durch andere und vor allem auch deren Unterstützung ausgetauscht werden kann. Dies führt, besonders, wenn man beachtet, dass das ICModell nicht auf kurzfristige Zeiträume, sondern auf einen Interaktionsprozess angelegt ist, zu der Sicht, dass frühe Konformität

---

<sup>74</sup> vgl. Hollander, Führungstheorie – Idiosyncrasiekreditmodell, S. 926 ff.

<sup>75</sup> Hollander, Führungstheorien – Idiosyncrasiekreditmodell, S. 927

höhere Toleranz gegen spätere Nonkonformität in der Form von Neuerungen zulässt.<sup>76</sup>

Eine Führungsperson durchläuft im Modell einen Prozess, indem es zu Beginn darum geht, Anerkennung durch die Gruppenmitglieder durch Kompetenz und Konformität zu erringen, denn diese Anerkennung ist für spätere Neuerungen notwendig, damit sie von den Gruppenmitgliedern akzeptiert werden. Die hier geschilderte Abhängigkeit ist sowohl von beiden Seiten als auch in beide Richtungen durch die Beteiligten zu beeinflussen und ist stark mit den Erwartungen und Wahrnehmungen der Gruppenmitglieder verbunden.

### **2.5.2. Vertical-Dyad-Linkage-Theory (VDL) nach Graen**

Graen hat sich vor allem für die Prozesse der gegenseitigen Einflussnahme zwischen einer Führungskraft und einzelnen Mitarbeitenden bei längerfristigen Beziehungen interessiert. Er hat differenzierte und stabile dyadische Strukturen nachgewiesen, die bei längeren Beziehungen zwischen Führungskräften und ihren einzelnen Mitarbeitenden entwickelt und erhalten werden. Die Natur der Beziehung wird in einer anfänglichen Verhandlungsphase zwischen Führungsperson und Mitarbeiter bestimmt. In dieser Phase werden potentielle Beziehungsnutzen und -kosten durch die beiden Austauschpartner abgeschätzt.<sup>77</sup> Die Beziehungen, in denen die Führungskraft und ihr Mitarbeiter, ihre Mitarbeiterin, spezielle, nicht universelle Ressourcen austauschen und die einen höheren Grad an Vertrauen und Loyalität aufweisen, charakterisiert er als „reife“ Beziehungen. Die Beziehungen, die ein niedriges Niveau des Austausches aufweisen, sind gekennzeichnet durch abwärts gerichteten unidirektionalen Einfluss, formal vertraglich fixierte Austauschbedingungen und Beziehungen, die an Rollendefinitionen orientiert sind. Graen behauptet, dass Führung um so effektiver ist, je höher die Qualität der dyadischen Beziehungen ist, denn die Reaktionen der Mitarbeitenden auf Handlungen der Führungsperson hängen von der Qualität ihrer dyadischen Arbeitsbeziehung ab.<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> Hollander, Führungstheorien – Idiosyncrasiekreditmodell, S. 929

<sup>77</sup> vgl. Zalesny, Graen, Führungstheorien – Austauschtheorie, S. 865

<sup>78</sup> vgl. Graen, Uhl-Bien, Führungstheorien, von Dyaden zu Teams, S. 1046

„Die Bedeutung dieser differenzierten dyadischen Strukturen liegt jedoch in der Natur der Ressourcen, die von den Dyadenmitgliedern ausgetauscht werden. Hohe Leistung, Verpflichtung, Engagement und Loyalität seitens des Mitarbeiters werden eingetauscht gegen Achtung, Information, Unterstützung, größeren Arbeitsumfang, höhere Verantwortung und Abwechslung in der Aufgabenzuteilung durch den Vorgesetzten.“<sup>79</sup>

Bezüglich der Frage, ob Führungspersonen einen individualtypischen Führungsstil zeigen oder variabel verschiedene Führungsstile anwenden, stellen Zalesny/Graen die These auf, dass grundsätzlich jede Führungskraft einen persönlichen Führungsstil hat, ihren generellen Stil, und diesen kombiniert mit dem dyadischen Stil, der geprägt ist durch das individuelle Verhältnis zu jedem Mitarbeiter.<sup>80</sup> Der generelle Stil wird unter Routinebedingungen oder in weniger reifen Führungsbeziehungen deutlich.

„Beispiele für diese Routinebedingungen, die generelle Führungsstile ans Licht bringen, sind die Weitergabe von Informationen in einer wöchentlichen Abteilungsbesprechung oder das Ersuchen um einfache, routinemäßige Information über die Produktionsleistung.“<sup>81</sup>

In reifen Führungsbeziehungen wird vor allem in Krisensituationen oder während dringender organisatorischer Notwendigkeiten der individuelle dyadische Führungsstil gezeigt.

„Wie ein Krisenteam, ..., haben die Partner in reifen Führer-Mitarbeiter-Beziehungen ein Muster erwarteter Verhaltensweisen (Unterstützung, Verpflichtung Zeit und Energie zu investieren, Loyalität) entwickelt, auf das jeder vertrauen kann.“<sup>82</sup>

### **2.5.3. Zusammenfassung transaktionaler Führungstheorien**

Führung wird in den austauschtheoretisch fundierten Modellen nicht als statisches Phänomen sondern als ein dynamischer, sich laufend verändernder Prozess gesehen. Der Erfolg von Führungshandeln, z.B. die Akzeptanz von Neuerungen zu erreichen, hängt nur zum Teil direkt von der Führungsperson und ihrem Führungsverhalten ab. Erfolg oder Misserfolg von Führung entsteht vielmehr vor allem in Abhängigkeit von den Erwartungen und Wahrnehmungen der Geführten.

---

<sup>79</sup> Zalesny/Graen, Führungstheorien – Austauschtheorie, S. 869

<sup>80</sup> Zalesny/Graen, Führungstheorien – Austauschtheorie, S. 869

<sup>81</sup> Zalesny/Graen, Führungstheorien – Austauschtheorie, S. 870

<sup>82</sup> Zalesny/Graen, Führungstheorien – Austauschtheorie, S. 871

Beziehungsaufbau und Pflege als ein wechselseitiger Prozess, der von beiden Seiten getragen werden muss, wird aus der Perspektive der VDL-Theorie zu einem bedeutenden Erfolgsfaktor von Führung.

Diese Theorieansätze betonen die Bedeutung von Sozialkompetenz und Kommunikationsfähigkeit für den Führungserfolg.

## **2.6. Attributionstheorien**

Führung als Wahrnehmungsphänomen aufzufassen, führt zu der Frage, wie Menschen Urteile bilden über die Ursachen von sozialen Ereignissen oder Handlungen. Attributionstheorien beschäftigen sich mit den Prozessen sozialer Wahrnehmung unter dem Gesichtspunkt der Ursachenzuschreibung. Bezogen auf das Führungsphänomen gibt es zwei attributionstheoretische Forschungsrichtungen. Die eine konzentriert sich auf die Attributionen, die Untergebene in Bezug auf das Verhalten ihrer Vorgesetzten vornehmen, die andere beschäftigt sich mit den Attributionen der Vorgesetzten in Bezug auf das Verhalten ihrer Untergebenen.<sup>83</sup>

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die Darstellung der Attributionsmodelle der Führung von Mitchell u.a. sowie von Calder, die jeweils einer Richtung zuzuordnen sind.<sup>84</sup>

### **2.6.1. Mitchells Attributionsmodell**

Mitchells Modell bezieht sich auf die Frage, wie eine Führungsperson aus der Beobachtung von Mitarbeiterverhalten, im Modell insbesondere schlechter Leistung, Schlüsse zieht, die ihr eigenes Verhalten lenken werden.<sup>85</sup>

Im ersten Teil des Modells werden die Faktoren beschrieben, die die kausale Attribution zum beobachteten Verhalten beeinflussen, im zweiten Teil werden die Einflussfaktoren behandelt, die auf die Reaktion auf das beobachtete Verhalten wirken.

---

<sup>83</sup> vgl. Mitchell, Führungstheorie – Attributionstheorie, S. 847

<sup>84</sup> für eine detaillierte Diskussion der Attributionsforschung unter Führungsgesichtspunkten vgl. Schettgen, Führungspsychologie im Wandel.

<sup>85</sup> Vgl. Mitchell, Führungstheorie – Attributionstheorie, 850ff

Im ersten Teil des Modells greift Mitchell auf die Arbeit von Kelley zurück, der drei Kriterien benannt hat, die bei der Bildung der kausalen Attribution bedeutsam sind:<sup>86</sup>

Unterschiedlichkeit, interpersonale Übereinstimmung und Konsistenz.

Je nach Gestalt dieser Kriterien wird es zu einer internalen Attribution kommen, d.h. die Ursache für ein Ereignis wird in der beobachteten Person gesehen, oder zu einer externalen Attribution, d.h. die Ursache für ein Ereignis wird äußeren Umständen zugeschrieben, auf die die Person keinen Einfluss nehmen konnte. Mit dem Kriterium der Unterschiedlichkeit wird geprüft, wie sehr sich das beobachtete Ereignis oder die Aktion von anderen vergleichbaren Ereignissen oder Aktionen unterscheidet. Wenn z.B. ein Vertriebsmitarbeiter seinen geplanten Umsatz nicht erreicht hat, ist eine interne Attribution wahrscheinlicher, wenn er auch andere geplante Ziele nicht erreicht hat. Das Kriterium der interpersonalen Übereinstimmung prüft, ob das beobachtete Ereignis auch für andere Personen gilt. Eine externe Attribution wäre in der Beispielsituation dann wahrscheinlicher, wenn auch die meisten anderen Vertriebsmitarbeitenden ihre Zahlen in diesem Zeitraum nicht erreichen konnten. Das Konsistenzkriterium schließlich führt zu der Frage, ob das beobachtete Verhalten oder Ereignis konsistent auftritt. Wenn der Vertriebsmitarbeiter also auch in Zukunft seinen Umsatz nicht erreichen kann, ist es wahrscheinlicher, dass eine interne Attribution vorgenommen wird.

Mitchell nennt in seinem Artikel weitere Aspekte, die den Vorgang der Attribuierung beeinflussen. Der Begriff der selbstbestätigenden Attribution benennt die Tendenz, dass die meisten gesunden Personen, im Gegensatz zu z.B. Depressiven, Erfolge eher internal attribuieren, Misserfolge dagegen eher external. Ein zweiter Aspekt ist die psychologische Nähe zwischen Führungsperson und Mitarbeiter. Untersuchungen zeigen, dass Empathie, wahrgenommene Ähnlichkeit und positive Grundeinstellung die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die Attributionen der Führungspersonen den Selbstattributionen der Mitarbeiter ähnlich sind.

„Im wesentlichen gilt, dass alle Faktoren, die den Führer psychologisch enger mit den Mitarbeitern in Verbindung bringen, bei dem Führer die Tendenz verstärken, Attribuierungen vorzunehmen, die das Selbstbewusstsein bei dem Mitarbeiter aufbauen.“<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> vgl. zur kognitiven Varianzanalyse von Kelley: Schettgen, Führungspsychologie im Wandel, S.112 ff

<sup>87</sup> Mitchell, Führungstheorien – Attributionstheorie, S. 854

Im zweiten Teil des Modells geht es darum, welche Variablen außer der vorgenommenen Attribution Einfluss nehmen auf die Wahl der Reaktion. Die Annahme des Modells lautet, dass eine internale Attribution eine eher personale und bestrafende Reaktion hervorruft, während eine externale Attribution Reaktionen begünstigt, die auf die Arbeitsumwelt gerichtet sind. Das Modell wird im Folgenden beispielhaft illustriert. Auf eine detaillierte Beschreibung verweist Fußnote <sup>88</sup>.

Ein Punkt ist die Stärke der Auswirkungen der schlechten Leistung. Diese hat nur einen geringen Effekt auf die Attribuierung, aber einen starken Effekt auf die Wahl der Reaktion, also z.B. auf die Höhe der Sanktion oder Bestrafung. Eine weitere interessante Variable, die Mitchell gefunden hat, sind die Kosten oder der Nutzen der verschiedenen Reaktionen. Kosten und Nutzen verschiedener Reaktionen übertreffen hinsichtlich ihres Einflusses deutlich die Attribuierungen bei der Wahl einer Reaktion.

Insgesamt schließt Mitchell aus dieser zweiten Phase des Modells, dass Attributionen nur zum Teil bestimmend für Verhaltensweisen sind.

„Deutlich wurde der Einfluss einer Anzahl interpersonaler, aufgaben-, kontextbezogener sowie situationaler Faktoren auf die Reaktionen.“<sup>89</sup>

### **2.6.2. Calders Attributionsmodell**

Calders Attributionstheorie der Führung behandelt den Zuschreibungsprozess von Führungsqualitäten. Calder geht von der These aus, dass es Führung „an sich“ gar nicht gibt, sondern dass Führung ein Wahrnehmungsphänomen ist.<sup>90</sup> Als Führer gilt eine Person nur für eine bestimmte Gruppe, deren Erwartungen über Führung diese Person erfüllt. Führung wird einer bestimmten Person also zugeschrieben. Calder hat ein Prozessmodell für diesen Zuschreibungsprozess entworfen<sup>91</sup>: Dieses Modell stellt vier Phasen der Informationsverarbeitung dar, die darüber entscheiden, ob von einer beobachteten Verhaltensweise oder einem erzielten Verhaltenseffekt einer Person darauf geschlossen wird, dass dieser Person Führung zugeschrieben wird.

In der ersten Phase geht es um die Wahrnehmung von Verhalten. Bei der Auswahl, was überhaupt beobachtet wird, fließen individuelle Annahmen darüber ein, was in

---

<sup>88</sup> vgl. Mitchell, Führungstheorien – Attributionstheorie, S. 855 ff. oder Schettgen, Führungspsychologie im Wandel, S. 151 ff.

<sup>89</sup> Mitchell, Führungstheorien – Attributionstheorie, S. 859

<sup>90</sup> vgl. Neuberger, Führen und geführt werden, S. 209



der jeweiligen Bezugsgruppe eigentlich als Führungsqualität anzusehen ist. Von dem tatsächlich beobachteten Verhalten oder von der Wirkung, die einer Person zugeschrieben wird, wird auf weiteres Verhalten geschlossen (z.B. wer sich gut ausdrücken kann, hat eine gute Bildung genossen, kommt aus gutem Haus, verdient viel Geld, hat viel Erfahrung etc.).

In der zweiten Phase wird geprüft, ob beobachtetes Verhalten und Effekte tatsächlich als Beweis für Führung angesehen werden kann. Hierzu muss es sich vom Verhalten der anderen Gruppenmitglieder unterscheiden und sich mit den individuellen Annahmen über Führung decken.

Wenn dies zutrifft, wird in der dritten Phase überprüft, ob der oder die Handelnde alternative Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung gehabt hätte, also ob möglicherweise andere Ursachen als vorhandene Führungsqualitäten die Verhaltensweisen hervorgerufen haben.

In der vierten Phase wird das beobachtete Verhalten individuell bewertet. Hier können auch die im Modell von Mitchell genannten Einflussfaktoren auf die Attribuierung aufgenommen werden. Calder berücksichtigt vor allem zwei Überlegungen: a) ist die beobachtende Person von der Verhaltensweise persönlich betroffen (Personalismus)? b) hat das beobachtete Verhalten positive oder negative Auswirkungen? Personalismus und positive Auswirkungen werden als förderlich für die Zuschreibung von Führerschaft angesehen.

Die Attributionstheorien verdeutlichen, dass es das absolut erfolgreiche Führungsverhalten nicht geben kann, denn ein entscheidender Faktor sind die individuellen Wahrnehmungen und die Attribuierungen der Geführten, die in ihre Beurteilung der Führungsqualität einfließen und damit den Führungserfolg beeinflussen. Die Empfehlung zur Verbesserung von Führungsqualität auf der Grundlage der Attributionstheorien lautet daher: Sensibilität für diese Abhängigkeit bei den Führungskräften zu wecken, die häufig auf der Suche nach dem einen Rezept für den Erfolg sind und ihre Sozialkompetenz und Kommunikationsfähigkeit zu fördern, um möglichst viel Verständnis für und Klarheit über die Attributionsprozesse ihrer Mitarbeitenden zu erreichen.

---

<sup>91</sup> vgl. Schettgen, Führungspsychologie im Wandel, S. 144 ff.

Aber auch die Führungskräfte selber bilden sich laufend über Attributionsprozesse Urteile über ihre Umwelt und das Verhalten ihrer Mitarbeitenden. Hier kann es zu einer Verbesserung der Führungsqualität führen, sich die eigenen Attributionsmuster möglichst bewusst zu machen und zu überprüfen, ob z.B. in angemessener Weise internal bzw. external attribuiert wird. Dies kann u.a. durch die systematische Einholung von Feedback geschehen.

Hier zeigt sich eine gewisse Nähe zur Erkenntnistheorie des Konstruktivismus. Eine Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus kann hilfreich sein, Kommunikation und Führungsverhalten zu verbessern. Die Theorie des Konstruktivismus geht davon aus, dass jedes Individuum sich seine eigene Realität konstruiert, seine eigene Vorstellung von Ursachen und Wirkungen entwickelt, und dass es eine objektive Wirklichkeit nicht gibt. Unter dieser Prämisse wird eine funktionierende Kommunikation zwischen Individuen eher unwahrscheinlich und kann nur durch ständige Rückkoppelungen gesichert werden. Gerade für Führungskräfte, die häufig aufgrund fehlender ehrlicher Rückkoppelungen aus ihrem Umfeld der Ansicht sind, dass ihre Sichtweise die einzig richtige sei, kann die konstruktivistische Perspektive sehr nützlich sein und die Notwendigkeit für Feedback unterstreichen.

## ***2.8. Berücksichtigung führungstheoretischer Zusammenhänge im Seminarkonzept***

Die vorgestellten Führungstheorien sollen insbesondere daraufhin untersucht werden, welche theoretischen Hinweise sich in der vorliegenden Seminarkonzeption wiederfinden lassen.

Aus den eigenschaftstheoretischen Ansätzen lässt sich entnehmen, dass Persönlichkeitsfaktoren durchaus einen Einfluss auf Führungserfolg haben, die Annahme einer einfachen Kausalwirkung zwischen dem Vorhandensein einer bestimmten Eigenschaft und erfolgreicher Führung jedoch viel zu kurz greift. Die Grundidee der eigenschaftstheoretischen Ansätze ist jedoch wieder sehr aktuell und zeigt sich in den auflebenden Konzepten charismatischer Theorien<sup>92</sup> sowie in den Personalauswahlverfahren der Unternehmen.

---

<sup>92</sup> vgl. Georg Schreyögg, Jörg Sydow: Führung neu gesehen: 2 von 8 Aufsätzen zu diesem Thema.

Im Seminarzusammenhang wird Führung vor allem als Ausbildung spezifischer sozio-emotionaler Beziehungen aufgefasst. Dementsprechend ist es nicht Ziel des Seminars, das Vorhandensein bestimmter Eigenschaften abzuprüfen, um daraus auf die Führungssituationen zu schließen, für die die TN geeignet sind. Die Bedeutung von Eigenschaften wird vielmehr darin gesehen, ob und wie sie von anderen, insbesondere den Geführten, wahrgenommen werden und wie diese darauf reagieren.

Schon in den theoretischen Konzepten ist die Grenze zwischen Eigenschaften und Fertigkeiten unscharf<sup>93</sup> und auch die Frage nach der Veränderbarkeit oder Trainierbarkeit nicht genau zu beantworten. Im Seminar ging es nicht darum, bestimmte Eigenschaften oder Fertigkeiten gezielt zu verändern, sondern sie bewusst zu machen und zu verdeutlichen, wie die individuellen Eigenschaften und Fertigkeiten von anderen wahrgenommen werden, um so Selbst- und Fremdbild besser in Einklang zu bringen. Metcalf hat in ihren Untersuchungen zu 360° Feedback herausgefunden, dass diejenigen Manager als die effektivsten wahrgenommen wurden, deren Selbstbild am besten mit dem Fremdbild ihrer Kollegen übereinstimmen.<sup>94</sup> Im Seminar blieb es die Entscheidung der TN, auf der Grundlage der Erfahrungen und des Feedbacks Veränderungen anzustreben.

In den eigenschaftstheoretischen Ansätzen wurden die unterschiedlichsten Eigenschaften untersucht. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Sozialkompetenz wurde im Seminar der Schwerpunkt auf Eigenschaften gelegt, die in Delhees Ordnungsschema unter sozialen und interpersonellen Fertigkeiten eingeordnet werden können.

Auch wenn die verhaltensorientierten Ansätze widersprüchliche Aussagen über die intrapersonelle Variabilität des Führungsverhaltens liefern, basiert das Seminar auf der Annahme, dass Führungsverhalten, zumindest in individuell verschieden weiten Grenzen, gelernt und verändert werden kann.<sup>95</sup>

Die Dimensionen der verhaltensorientierten Ansätze wurden vor allem zur Strukturierung der Beobachtung und des Feedbacks verwendet. Ziel des Seminars

---

<sup>93</sup> vgl. z.B. das Ordnungsschema von Delhees

<sup>94</sup> vgl. Metcalfe, 360 Degree Feedback and Leadership Development, S.37

<sup>95</sup> Vgl. Kap. 3 in dieser Arbeit

war es nicht, einen bestimmten Verhaltensstil zu trainieren, sondern unterschiedliches Führungsverhalten beobachtbar und erfahrbar zu machen.

Die Kontingenztheorien werden mit ihrem statischen Ansatz einem dynamischen Führungsverständnis im Sinne des Aufbaus und der Gestaltung sozio-emotionaler Beziehungen kaum gerecht. Die Theorien von Vroom/Yetton und von House verweisen jedoch auf wichtige Teilaufgaben von Führungskräften: der Gestaltung von Entscheidungsprozessen und der Motivation der Mitarbeitenden. Das Thema der Entscheidungsgestaltung wird im Seminar im ersten Baustein thematisiert, jedoch analog zu unserem Führungsverständnis unter der Perspektive der Prozessgestaltung in Gruppen. Im Rahmen einer umfassenden Führungskräfteausbildung wäre es sicherlich sinnvoll, einen Überblick zu geben über verschiedene Entscheidungstheorien und -verfahren.

Die Weg-Ziel-Theorie von House lenkt die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Erwartungen, Werte, Wahrnehmungen und Beurteilungen der Mitarbeitenden. Vorausgesetzt, die Führung von Pferden wird als Analogie akzeptiert, wird es unmittelbar erfahrbar, wie wichtig die Berücksichtigung dieser Faktoren ist, damit Führung akzeptiert wird. Auch wenn die Vermittlung theoretischer Inhalte über Motivation für Führungskräfte grundsätzlich sinnvoll erscheint, wird im Seminar der Schwerpunkt auf die Kommunikationsprozesse und die Sozialkompetenz gelegt, die notwendig sind, um die Erwartungen, Werte, Wahrnehmungen und Beurteilungen der Mitarbeitenden in Führungsprozessen wahrnehmen und berücksichtigen zu können. Auch in Fiedlers Modell findet die Beziehung zwischen Führungskraft und Geführten Berücksichtigung als die wichtigste der drei Variablen, die die situative Kontrolle abbilden. Da Fiedler davon ausgeht, dass der persönliche Führungsstil nur schwer zu verändern ist, schlägt er zur Verbesserung des Führungserfolges eine Veränderung der Führungssituationen vor. Auf diese Weise erhalten auch in seinem Modell, wenn auch implizit, Kommunikationsprozesse und Sozialkompetenz zur Gestaltung der Beziehung zwischen Führungskraft und Geführten einen wichtigen Stellenwert. Wollte man trotz der Kritik an seinem Ansatz ein ganzes Training auf Fiedlers Konzept abstellen, wäre es sinnvoll, dies organisationsbezogen zu tun, um die beiden weiteren Variablen der Aufgabenstruktur und der Positionsmacht angemessen praxisnah berücksichtigen zu können.

Die transaktionalen Theorien bieten eine Erklärung für den Prozesscharakter des Führungsgeschehens und die gegenseitige Beeinflussungsmöglichkeit von Führungskraft und Mitarbeitenden, wie sie auch im Seminar grundsätzlich angenommen werden. Ebenso bieten sie eine Erklärung für die Unvorhersagbarkeit von Führungserfolg im Einzelfall, da sich prinzipiell jede Input-Output-Relation von Verhalten sowohl als Kosten als auch als Nutzen auffassen lässt. Das bedeutet auch, dass die Gestaltung von Führungsprozessen, jeweils abhängig von den beteiligten Individuen, unterschiedlich verläuft. Die sich unter anderem hieraus ergebende Komplexität und Individualität des Führungsgeschehens verbietet verallgemeinernde Rezepte zur Verbesserung von Führungserfolg. Die Austauschtheorien unterstützen ein Führungsverständnis, wie es der Seminarkonzeption zu Grunde liegt: Erfolg oder Misserfolg von Führung entstehen in Abhängigkeit von den Erwartungen und Wahrnehmungen der Beteiligten. So unterstreichen auch diese Theorien die Bedeutung von Sozialkompetenz und Kommunikationsprozessen für die Gestaltung von Führungsprozessen.

Die Vertical-Dyad-Linkage Theorie von Graen kann als weitere Erklärung für unsere Annahme interpretiert werden, dass in der Führungsarbeit mit dem Pferd der persönliche Führungsstil deutlich wird. Graen geht davon aus, dass bei Fehlen einer reifen Beziehung der generelle Führungsstil zum Tragen kommt, da sich noch keine Erwartungen z.B. hinsichtlich der Art der Unterstützung und der Loyalität, die vom Geführten in die Beziehung eingebracht werden, bilden konnten. Dies gilt für Seminarteilnehmer, die nur wenig Erfahrung im Umgang mit Pferden haben, vermutlich in gleicher Weise, d.h. sie setzen vermutlich ihren generellen persönlichen Führungsstil ein.

Der attributionstheoretische Blick auf Führungsgeschehen stellt einen wichtigen Bestandteil des Seminars dar. Ein Ziel der Feedback- und Auswertungsphasen war es, die individuell unterschiedlichen Attributionen „besprechbar“ zu machen und vor dem Hintergrund eines systemischen Verständnisses ihre Berechtigung, ihren Wert und ihre Wirkung herauszustellen. Ein für Führungskräfte besonders sensibler Bereich, in dem Attributionen wirken, ist der der Erfolgzuschreibung im Führungsprozess. Die Pferde melden durch ihr Verhalten unmittelbar zurück, ob sie

„ihre“ Führungsperson als solche anerkennen. Wir vermuten, dass die Zusammenarbeit mit dem Pferd die Wahrnehmung der ablaufenden Attributionsprozesse unterstützt. In der Zusammenarbeit mit dem Pferd ist der Druck zur internen Attribution für die Führungsperson, sowohl von Erfolgen als auch von Misserfolgen, wesentlich größer als z.B. in einem Rollenspiel. Durch die Vorführung der einzelnen Aufgaben durch die Seminarleitung zu Beginn eines jeden Bausteins wird gezeigt, dass die Pferde prinzipiell in der Lage sind, die Aufgaben zu bewältigen. Da sie nicht aus einem Kalkül heraus die Mitarbeit verweigern, wie Menschen es vielleicht tun, kann es kaum „ihre Schuld“ sein, wenn es nicht klappt. Im Gegensatz zu Menschen, die dazu neigen, einmal gefällte Urteile beizubehalten und Verhalten nicht mehr neutral zu beobachten, reagieren die Pferde deutlich, wenn sich das Verhalten der Führungsperson verändert. Ihr unterschiedliches Verhalten, je nach dem, wie sich die Führungsperson verhält, verdeutlicht die Wirksamkeit des Führungsverhaltens ggü. den Pferden und unterstützt interne Attribution.

Gerade sehr selbstsichere und „erfolgsgewohnte“ Personen unterschätzen erfahrungsgemäß die Aufgabe ein Pferd zu führen, achten zu wenig auf die Reaktionen „ihres Mitarbeiters“ und sind weniger erfolgreich im Führungsprozess mit dem Pferd. Sie machen so die Erfahrung, dass Misserfolg nicht immer die Schuld der anderen ist.

Eher unsichere, vorsichtigere Personen, die nach einer Aktion sehr bewusst auf das Verhalten des Pferdes achten, können so die Erfahrung machen, dass ihr Führungsverhalten wirksam ist und einen Unterschied macht, auch hier wird die interne Attribution unterstützt.

Im Rahmen des Seminars liegt der Focus auf Führung als sozialem Verhalten. Die Theorien der Führungsforschung geben allerdings keine Hinweise darüber, wie Verhalten erworben wird oder verändert werden kann. Kenntnisse hierüber sind jedoch notwendige Voraussetzung, um den möglichen Nutzen der Seminarkonzeption beurteilen zu können. Im nächsten Kapitel wird daher eruiert, wie verschiedene Verhaltensweisen erlernt und angewandt werden, wie Führungsverhalten als soziales Verhalten gelernt wird. Wie kann man Führungslernen lernen? Zur Erklärung des Lernens sozialer Verhaltensweisen stützt sich die vorliegende Arbeit auf die wesentlichen Aussagen der sozial-kognitiven

Lerntheorie Banduras. Peter B. Vaills Überlegungen zu den besonderen Lernanforderungen im Bereich der Führung und zur Gestaltung von Lernprozessen sollen ebenfalls berücksichtigt werden, weil er einen systemischen Blick auf Führung und das Lernen von Führung anbietet.

## 3. Führen lernen?

### 3.1. Die sozialkognitive Lerntheorie von Bandura

Um neues Verhaltensrepertoire aufzubauen oder zu erweitern, unterscheidet Bandura zwischen zwei Prozessen:

- Lernen aufgrund der unmittelbaren Erfahrung von Reaktionskonsequenzen (Bekräftigungslernen) und
- Lernen am Modell.

#### 3.1.1. Bekräftigungslernen

In beiden Prozessen spielt laut der sozial-kognitiven Lerntheorie das Bewusstsein eine bedeutende Rolle. Menschen erleben, dass Reaktionen zum Teil erfolgreich verlaufen, ohne Wirkung bleiben oder unangenehme Konsequenzen haben. Diese Konsequenzen werden über kognitive Prozesse verarbeitet und entwickeln dabei drei verschiedene Funktionen:<sup>96</sup>

- a) Sie wirken erstens informativ, da aufgrund der Konsequenzen Hypothesen darüber gebildet werden, was zu tun ist, um nützliche Ergebnisse zu erzielen. Es handelt sich also nicht um eine automatische Verknüpfung, in dem Sinne, dass eine positive Wirkung dazu führt, dass eine Verhaltensweise automatisch öfter auftritt, sondern um einen kognitiven Prozess. Daher verändern Konsequenzen ein komplexes Verhalten kaum, wenn nicht bewusst wird, was bekräftigt wird.
- b) Die Reaktionskonsequenzen haben zweitens eine motivationale Funktion, da die Menschen aufgrund von Erfahrungen Antizipationen über die Zukunft bilden und so durch die Aussicht zukünftiger Konsequenzen motiviert werden können.
- c) Drittens entfalten sie über kognitive Prozesse bekräftigende Wirkungen. Auch wenn es laut Bandura in Versuchen gelungen ist, einfache Reaktionen unterhalb der Bewusstseinschwelle durch Bekräftigung zu verändern, bezweifelt er, dass dies auch für komplexere Verhaltensweisen gilt. Es konnte im Gegenteil nachgewiesen werden, dass das bewusste Erkennen der

---

<sup>96</sup> vgl. Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, S. 26 ff.



Bekräftigungskontingenzen zu einem deutlichen Anstieg der Darbietung des belohnten Verhaltens führte.

Führungshandeln kann jedoch wie Kap. 2 gezeigt hat, durchaus als komplexes Verhalten eingestuft werden, denn die Ergebnisse sind nicht vorhersagbar und es ist abhängig von einem Netz interdependenter Faktoren, die nicht-linear zusammenhängen. D.h. für Führungshandeln bedeuten Banduras Annahmen, dass es für eine Veränderung des Verhaltens durch Reaktionskonsequenzen bedeutsam ist, dass der handelnden Person genau klar ist, welche Verhaltensmerkmale durch die Reaktionskonsequenzen, die wiederum von einer Vielzahl von Variablen abhängen, bekräftigt wurden. Erst dann kann sie die Reaktionskonsequenzen antizipieren. Aus einer Situation, in der ein Verhalten den gewünschten Erfolg hervorgerufen hat, bzw. zu unangenehmen Konsequenzen geführt hat, die handelnde Person aber nicht weiß, welcher Aspekt ihres Verhalten dafür wesentlich war, lässt sich schlecht lernen. Die Fähigkeit, das eigene Verhalten bewusst und detailliert wahrzunehmen, ist eine Voraussetzung dafür, diese Lernprozesse zu optimieren. Eine weitere Bedingung ist die Ermittlung der tatsächliche wirksamen Kontingenzen zwischen Verhaltensmerkmalen und Konsequenzen in komplexen Zusammenhängen. Eine Hilfe hierfür bietet das Einholen von Feedback, um zu ermitteln, welches Führungsverhalten welche Reaktionen hervorgerufen hat.

### **3.1.2. Lernen am Modell**

Bekräftigungen können also Verhaltensweisen regulieren, um diese zu erschaffen, insbesondere für komplexe Verhaltensweisen, sind sie jedoch relativ ungeeignet.

„Psychologische Theorien sind bislang davon ausgegangen, Lernen heiße immer, dass Reaktionen ausgeführt und ihre Wirkungen erlebt würden. Tatsächlich ereignen sich nahezu alle Lernphänomene, die sich aus der unmittelbaren Erfahrung ergeben, auf einer stellvertretenden Basis. Die Fähigkeit, durch Beobachtung zu lernen, ermöglicht den Menschen ausgedehnte, integrierte Verhaltensmuster zu erwerben, ohne sie langwierig und mühsam durch Versuch und Irrtum aufbauen zu müssen.“<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> vgl. Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, S. 22

Diesen Lernprozess nennt Bandura Lernen am Modell.<sup>98</sup> Er unterteilt diesen Prozess in vier Teilprozesse, die das Beobachtungslernen steuern:

1. Aufmerksamkeitsprozesse,
2. Behaltensprozesse,
3. Motorische Reproduktionsprozesse,
4. Motivationsprozesse.

Die Aufmerksamkeitsprozesse entscheiden darüber, welche Modelle beachtet werden und welche Merkmale des modellierten Verhaltens wahrgenommen werden. Über die Beachtung, die einem Modell gewidmet wird, entscheiden unter anderem die Attraktivität und der Status des Modells sowie der Funktionswert des modellierten Verhaltens. Die Fähigkeit der beobachtenden Person zur Informationsverarbeitung bestimmt mit darüber, welcher Nutzen aus Beobachtungen gezogen werden kann. Die Selektion einzelner Verhaltensmerkmale wird durch die individuellen Wahrnehmungseinstellungen aus früheren Erfahrungen beeinflusst. Welche Merkmale aus den Beobachtungen ausgewählt werden und wie sie interpretiert werden, entscheidet darüber, was aus dem beobachteten Verhalten gelernt wird.

Beobachtetes Verhalten kann nur dann Einfluss ausüben, wenn es auch behalten wird. Wahrgenommene Reaktionsmuster werden zu diesem Zweck mit Hilfe der Sprache und der Vorstellung symbolisch im Gedächtnis repräsentiert. Eine wichtige Gedächtnishilfe, neben der Kodierung stellt die geistige oder tatsächliche Wiederholung dar.

„Beobachter, die modellierte Tätigkeiten entweder in Form verbaler Beschreibungen, prägnanter Bezeichnungen oder lebhafter Vorstellungsbilder kodieren, lernen und behalten ein bestimmtes Verhalten besser, als Menschen, die es einfach beobachten oder dabei noch durch andere Dinge in Anspruch genommen sind.“<sup>99</sup>

Der nächste Schritt besteht aus der tatsächlichen motorischen Reproduktion des Beobachteten. Hierzu müssen zunächst die einzelnen Reaktionskomponenten des beobachteten Verhaltens ausgewählt und zueinander in Beziehung gebracht werden. Stehen noch nicht alle grundlegenden Teilfertigkeiten zur Verfügung, wird die Reproduktion lückenhaft ausfallen. Dann müssen zuerst die Teilfertigkeiten durch Modellierung und Übung entwickelt werden. Aber auch dann wird die tatsächliche

---

<sup>98</sup> vgl. Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, S. 31 ff.

<sup>99</sup> vgl. Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, S. 35

erste eigene Ausführung von der symbolischen Repräsentation abweichen. Durch Selbstkorrektur aufgrund eigener Beobachtung und informativer Rückkoppelung von außen wird an dieser Diskrepanz gearbeitet, um eine Verbesserung zu erreichen.

Schließlich können laut sozial-kognitiver Lerntheorie Verhaltensweisen zwar gelernt werden, müssen aber deshalb noch nicht in die Tat umgesetzt werden. Dies hängt u.a. davon ab, ob vermutet wird, dass entsprechende Verhalten zu einem wertvollen, positiven Ergebnis führt. In diese Abwägung werden auch die Beobachtungen einbezogen, welche Konsequenzen dem Modell aus seinem Verhalten erwachsen. Mindestens ebenso bedeutsam sind die eigenen Werthaltungen.

„Unter den zahllosen Reaktionen, die auf dem Wege der Beobachtung erworben werden, werden jene Verhaltensweisen, die für andere von Nutzen scheinen, gegenüber solchen Verhaltensweisen bevorzugt, bei denen sich negative Konsequenzen beobachten lassen. ... Menschen zeigen die Verhaltensweisen, die sie selbst als befriedigend empfinden, und lehnen diejenigen ab, die sie persönlich missbilligen.“<sup>100</sup>

Entsprechend der vier Teilprozesse, mit denen Bandura das Modelllernen erklärt, ist es auf eine der folgenden Bedingungen zurückzuführen, wenn ein Beobachter das Verhalten eines Modells nicht nachbildet: die entsprechende Verhaltensweise wurde nicht beobachtet (im Sinne von ausgewählt), sie wurde nicht in einer für die Gedächtnisrepräsentation angemessenen Weise kodiert, es wurde nicht behalten, was gelernt wurde, es fehlen physische Fähigkeiten, um die Reaktionen auszuführen, oder die Anreize sind nicht ausreichend, um das gelernte Verhalten auszuführen.

Um das Erlernen von Führungsverhalten durch Modelllernen zu unterstützen, bieten sich in Anlehnung an die einzelnen Teilprozesse die folgenden Ansatzpunkte:

Die Wahl eines Modells, das von den Beobachtenden als attraktiv wahrgenommen wird und dem ein hoher Status zugesprochen wird, erhöht die Aufmerksamkeit der beobachtenden Personen. Dem beobachteten Verhalten muss ein hoher Funktionswert zugesprochen werden, d.h. aus Sicht der Beobachtenden sollte das gewünschte Ergebnis durch das Verhalten erreicht werden. Bei komplexem

---

<sup>100</sup> vgl. Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, S. 38

Verhalten ist es wichtig, dass die wesentlichen Verhaltensmerkmale beobachtet werden. Die Aufmerksamkeit der Beobachtenden könnte z.B. durch konkrete Beobachtungsaufgaben oder -kriterien entsprechend gelenkt werden.

Eine erfolgreiche Kodierung des beobachteten Verhaltens kann durch die Aufforderung zur expliziten Beschreibung unterstützt werden, so dass nicht nur die bildhafte sondern auch die verbale Symbolisierung aktiviert werden.

Der nächste Schritt, die tatsächliche motorische Reproduktion kann durch die Schaffung von Trainingssituationen erleichtert werden, in denen evtl. negative Reaktionskonsequenzen nur abgemildert auftreten, und die Verbesserung der Ausführung durch konstruktives Feedback beschleunigt wird.

Die von Bandura abschließend genannten Motivationsprozesse, die darüber entscheiden, ob ein gelerntes Verhalten auch tatsächlich gezeigt und beibehalten wird, werden zum einen durch die Selbstregulierung der einzelnen Personen bestimmt. Die Anreize, die antizipierten Befriedigungen, die beobachteten Vorteile, der erfahrene Funktionswert, die wahrgenommenen Risiken, die abgeleitete Selbstbewertung und die verschiedenen sozialen Barrieren oder ökonomischen Einschränkungen stehen ebenfalls in engem Zusammenhang mit der Verhaltensübernahme.

Dies alles sind Einflussfaktoren, die das Ergebnis des Lernprozesses beeinflussen und bei der Gestaltung von Lernsituationen so weit wie möglich berücksichtigt werden sollten.

### **3.1.3. Kreatives und abstraktes Modellernen**

Mit den bisher geschilderten Prozessen erklärt Bandura, wie Verhalten über Reaktionskonsequenzen neu erlernt und reguliert wird bzw. von Modellen gezeigtes Verhalten durch Beobachtung erlernt wird. Um die Vielfalt individuellen Verhaltens in der Vielfalt verschiedener Situationen erklären zu können, enthält Banduras Theorie darüber hinaus die Begriffe der kreativen und der abstrakten Modellierung.

Bei der kreativen Modellierung verschmelzen die Beobachter Aspekte verschiedener Modelle zu neuen Formen, die sich von den Einzelquellen unterscheiden.

Verschiedene Beobachter übernehmen verschiedene Merkmalskombinationen.<sup>101</sup> Auf diesen Wegen können ganz neue und individuell verschiedene Verhaltensmuster erwachsen.

Im Prozess abstrakter Modellierung eignen sich die Beobachter die Prinzipien an, die bestimmten Aktivitäten zugrunde liegen. Anhand dieser Prinzipien erzeugen sie dann Verhaltensweisen, die über diejenigen hinausgehen, welche sie gesehen oder gehört haben. Faktoren, die die Auffälligkeit und Deutlichkeit gemeinsamer Züge betonen, erleichtern die abstrakte Modellierung in hohem Maße.

„Das Lernen am Modell hat sich als ein sehr wirksames Mittel zur Schaffung abstrakten oder regelgeleiteten Verhaltens erwiesen. ... Der Umstand, dass sich generalisierbare Denk- und Verhaltensregeln durch abstrakte Modellierung induzieren lassen, zeigt, wie weitreichend die Wirkung des Beobachtungslernens ist.“<sup>102</sup>

Das Konstrukt der abstrakten Modellierung bildet die Grundlage dafür, dass Menschen prinzipiell in der Lage sind, beobachtetes Verhalten von einer Situation auf andere Situationen zu übertragen, z.B. den Transfer von einer Seminarsituation in die Alltagssituationen zu leisten. Diese Annahme ist insbesondere für Führungsverhalten von Bedeutung, da sich Führungssituationen nur äußerst selten vollkommen gleichen, es jedoch durchaus möglich ist, bestimmte Verhaltensprinzipien anhand von Standardsituationen zu verdeutlichen. Die Herausarbeitung der Prinzipien verschiedener Verhaltensmuster erleichtert laut Bandura die abstrakte Modellierung und damit die Übertragbarkeit.

### **3.1.4. Regulationssysteme des Verhaltens**

Da in dieser Arbeit die Frage des Erlernens von Verhalten im Mittelpunkt steht, und weniger die Frage, wann welches Verhalten aktualisiert wird, soll auf die komplexen Konstrukte der Verhaltensregulierung nur im Rahmen von Banduras theoretischem Konzept eingegangen werden.

Laut Banduras Theorie entscheiden drei Regulationssysteme darüber, ob ein Verhalten angewendet und beibehalten wird: ein äußeres, ein stellvertretendes und ein selbsterzeugtes. Verhalten wird also durch die Wechselbeziehung äußerer und

---

<sup>101</sup> vgl. Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, S. 57f

<sup>102</sup> Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, S. 50f

selbstgeschaffener Einflussquellen reguliert. Obwohl die Wahrscheinlichkeit einer Verhaltensweise von den nachfolgenden Ereignissen abhängt, heißt das nicht, dass das Verhalten von dort kontrolliert wird. Meistens beeinflussen die Reaktionskonsequenzen das Verhalten über einen antezedenten Prozess. Die Wahrscheinlichkeit bestimmter Handlungen wächst, wenn Belohnung antizipiert wird, sie sinkt, wenn Bestrafung antizipiert wird. Die Beziehung zwischen Verhalten und Bekräftigungsfolgen wird aufgrund der kumulativen, nicht der augenblicklichen Konsequenzen gebildet.

„Das heißt, Menschen reagieren nicht auf die isolierte Erfahrung einer bestimmten Feedbackinformation. Sie legen viel längere Zeiträume zugrunde und berücksichtigen das Feedback aus ganzen Handlungsfolgen.“<sup>103</sup>

Die Bekräftigungsfolgen können also über drei Wege wirksam werden:

Bei der externen Bekräftigung werden die Konsequenzen eines Verhaltens extern bestimmt und selbst erfahren. Bei der stellvertretenden Bekräftigung werden die Reaktionskonsequenzen beobachtet, die anderen Personen widerfahren. Diese beobachteten Ergebnisse eines Verhaltens können Verhalten ebenso verändern wie unmittelbar erfahrene Konsequenzen. Der Prozess der Selbstregulierung des Verhaltens schließlich ist bezogen auf Führungsverhalten von besonderem Interesse.

Bandura nimmt an, dass durch ein entsprechendes Arrangement der Umweltreize, durch die Ausbildung kognitiver Hilfen und durch selbstgeschaffene Handlungskonsequenzen Menschen in der Lage sind, ihr Verhalten in gewissem Ausmaß selbst zu kontrollieren. Bei der selbsterzeugten Bekräftigung verhalten sich die Menschen entsprechend ihrer selbst bestimmten Verhaltensstandards, die sie mit Selbstbelohnung oder Selbstbestrafung unterstützen.<sup>104</sup>

Die Gestaltung von Führungsverhalten ist in besonderem Maße auf Selbststeuerung und Selbstregulationsprozesse angewiesen, da Führungskräfte relativ gesehen weniger beaufsichtigt, kontrolliert oder angewiesen werden als andere Organisationsmitglieder. Der zunehmende Einsatz von Coaching und Supervision

---

<sup>103</sup> Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, S. 100

<sup>104</sup> Vgl. Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, S.132

belegt das Interesse der Führungskräfte an Rückmeldung und Unterstützung bei der selbstgesteuerten Entwicklung des eigenen Führungsverhaltens.<sup>105</sup>

Der Prozess der Selbstregulierung greift nach Bandura jedoch nur bei den Tätigkeiten, die von der einzelnen Person als bedeutsam beurteilt werden. Insbesondere in den Bereichen, in denen das eigene Wohl und die Selbstachtung betroffen sind, führt die Selbstbewertung zu persönlichen Konsequenzen.<sup>106</sup>

Durch die Arbeit mit Supervision bzw. Coaching kann z.B. die Aufmerksamkeit einer Führungskraft auf für erfolgreiche Führung bisher als unbedeutend erachtetes Verhalten gelenkt werden und so der Selbstregulierung zugänglich gemacht werden. Ein weiterer Faktor, der die Selbsteinschätzung und damit die Selbstregulierung beeinflusst, ist die Art und Weise, wie die einzelne Person die Determinanten ihres Verhaltens wahrnimmt.

Persönliche Konsequenzen aus der Selbstbewertung werden dann gezogen, wenn die Reaktionskonsequenz den eigenen Fähigkeiten und Bemühungen zugeschrieben wird.<sup>107</sup> Im Allgemeinen neigen Menschen dazu, Erfolge eher sich selbst zuzuschreiben, Misserfolge eher äußeren Umständen oder anderen Personen.<sup>108</sup>

„Tatsächlich schafft sich die Person, wenn sie die Funktion der Selbstreaktion entwickelt, eine wichtige und unerschöpfliche Quelle persönlicher Befriedigung, des Interesses und der Selbstachtung.“<sup>109</sup>

Die an den eigenen Werten orientierte Selbstregulierung des Führungsverhaltens wird vor allem dann spürbar, wenn versucht wird, organisationsbezogen bestimmte Führungskulturen einzuführen. Hierbei kann es sich bei der definierten Führungskultur aufgrund der vielfältigen individuellen Vorstellungen von optimaler Führung<sup>110</sup> bestenfalls um einen Kompromiss handeln. D.h. ein bestimmtes Führungsverhalten einer Person wird zwei Arten von Konsequenzen hervorrufen, selbstbewertende Reaktionen und externe Ergebnisse.<sup>111</sup> Diese persönlichen und externen Bekräftigungsquellen können einander ergänzen oder gegeneinander

---

<sup>105</sup> vgl. Böning, Ist Coaching eine Modeerscheinung?, S. 182 ff

<sup>106</sup> Vgl. Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, S.136

<sup>107</sup> Vgl. Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, S.136

<sup>108</sup> vgl. die Ausführungen zu internaler bzw. externaler Attribution sowie ihre Auswirkungen auf das Führungsverhalten in Kap. 2.6

<sup>109</sup> Bandura, Sozial-kognitive Lerntheorie, S. 144

<sup>110</sup> zur Problematik der objektiven Bestimmung von Führungserfolg vgl. Kap. 2.1.

arbeiten. Arbeiten diese Bekräftigungsquellen in der Mehrzahl der Fälle gegeneinander, wird die gewünschte Führungskultur bestenfalls durch Alibi-handlungen übernommen werden an den Stellen, an denen sie überprüft und sanktioniert werden kann, sich jedoch nicht als die tatsächlich wirksame Kultur durchsetzen können.

Je bewusster den einzelnen Führungskräften ihre eigenen Standards für gutes Führungsverhalten sind, und je offener sie damit umgehen können, um so weniger Energie wird vermutlich innerhalb einer Organisation in die Durchführung von Alibi-Verhalten fließen. Eine Veränderung von Verhalten durch äußere Konsequenzen ist am ehesten möglich, wenn diese kompatibel sind mit den selbsterzeugten Verhaltenskonsequenzen.<sup>112</sup>

Auch wenn Banduras sozial-kognitive Verhaltenstheorie das Erlernen von Verhalten allgemein erklärt, können ihr einige Hinweise entnommen werden, wie das Lernen von Führungsverhalten unterstützt werden kann. Peter B. Vaill untersucht die selbe Fragestellung aus einer anderen Perspektive. Er richtet seine Aufmerksamkeit auf die besonderen Anforderungen, die ein Lernen im Themenbereich des menschlichen Verhaltens in Organisationen ausmachen und auf die Lernprozesse, die für ein effektives Lernen notwendig sind.

### **3.2. „Führungslernen“ nach Vaill**

Peter B. Vaill betont, dass in den Hochschulen und in Schulungsprogrammen der Firmen das Lesen über Führung, bzw. das Zuhören, wenn Spezialisten über Führung reden, die dominierenden Ausbildungsformen darstellen. Wenn erfahrungsorientiertes Lernen eingesetzt werde, dann in einer sehr reglementierten Art und Weise:

„Experten entscheiden, welche Kenntnisse ein Lernender braucht; Erfahrungen werden anschließend so gestaltet, dass die Lernenden zur gleichen Zeit und am gleichen Ort und anhand des gleichen Unterrichtsmaterials die gleichen Erfahrungen machen, damit sie schließlich im Hinblick auf den Grad der Fertigkeit beim Anwenden dieser Prinzipien und Verfahrensweisen benotet werden können. ... Die lernerzentrierte Eigenschaft

---

<sup>111</sup> vgl. Bandura, Sozial-kognitive Verhaltenstheorie, S. 156

<sup>112</sup> vgl. Bandura, Sozial-kognitive Verhaltenstheorie, S. 158



und das entscheidende Engagement für das Experimentieren mit Lernerfahrungen sind verlorengegangen.“<sup>113</sup>

Bezüglich der Frage nach den Erfordernissen, mit denen eine Führungskraft erfolgreich umzugehen habe, betont er vor allem eines: den ununterbrochenen Lernprozess während der Ausübung ihrer Führungsfunktion. Er macht auf das Problem aufmerksam, dass durch die Konzentration auf die Erledigung bestimmter Aufgaben die Aufmerksamkeit auf das Lernen, das parallel stattfindet, unterdrückt wird. Dieser Effekt werde dadurch verstärkt, dass der Zustand des Lernens innerhalb der institutionellen Lernphilosophie mit Inkompetenz gleichgesetzt wird.<sup>114</sup>

Nach Vaill kann man Führung nicht lernen, sondern Führung ist Lernen.

„Aufgrund der ständigen Turbulenzen ist das Lernen zum herausragenden Erfordernis für jedwede Art der Führung avanciert und geht in seiner Bedeutung über alle anderen Eigenschaften und notwendigen Kompetenzen hinaus.“<sup>115</sup>

Konsequenterweise folgert er, dass angehende Führungskräfte nicht das Führen lernen sollen, sondern das Lernen lernen sollen. Vaill fordert, dass die Ausbildung zur Führung zu einer Ausbildung zum Lernen über das Führungslernen selbst wird, zu einem Entdecken der Lernprozesse, an denen Führungskräfte ständig teilhaben müssen. Mit dem Verständnis der Lernprozesse beim Führungslernen sei jede einzelne Person besser in der Lage, der Anforderung des lebenslangen Lernens gerecht zu werden.<sup>116</sup>

Zu diesem Zwecke sollten für alle führungsrelevanten Bereiche die speziellen Lernprobleme untersucht werden. Für den Bereich des „menschlichen Verhaltens in Organisationen“ veranschaulicht er diese Forderung indem er sieben besondere Lernanforderungen formuliert, denen Führungslernende in diesem Bereich begegnen.<sup>117</sup> Da dieser Bereich auch das Führungsverhalten selbst als soziales Verhalten in Organisationen umfasst, sollen sie hier kurz wiedergegeben und bewertet werden.

---

<sup>113</sup> Vaill, Lernen als Lebensform, S. 156

<sup>114</sup> vgl. Vaill, Lernen als Lebensform, S. 159 ff.

<sup>115</sup> Vaill, Lernen als Lebensform, S. 161

<sup>116</sup> vgl. Vaill, Lernen als Lebensform, S. 163

### 3.2.1. Lernanforderungen

Als erste Lernherausforderung nennt Vaill die Notwendigkeit, sich die eigenen Annahmen über soziales Verhalten bewusst zu machen und zu untersuchen, um neue Konzepte über Verhalten in Organisationen besser begreifen zu können. Er stellt es als psychische Herausforderung dar, diese Annahmen, mit denen wir Sinn und Ordnung herstellen, in Frage zu stellen, und betont die Notwendigkeit, dies zu üben und Methoden hierfür zu entwickeln. Diese Gedanken werden durch die Arbeit von Peter Senge gestützt und wurden von ihm bereits zu einer Lerndisziplin formuliert.

Auch Senge fordert, die eigenen Annahmen bewusst zu machen und in Frage zu stellen. Die Disziplin, um diese Forderung in allen Bereichen der Organisation umzusetzen, nennt er den Umgang mit mentalen Modellen und bietet hierfür auch verschiedene Instrumente an.<sup>118</sup>

„Mentale Modelle sind tief verwurzelte Annahmen, Verallgemeinerungen oder auch Bilder und Symbole, die großen Einfluss darauf nehmen, wie wir die Welt wahrnehmen und wie wir handeln. ... Viele Erkenntnisse über neue Marktmöglichkeiten oder über veraltete Organisationsverfahren werden nicht praktisch umgesetzt, weil sie im Widerspruch zu stummen, aber machtvollen mentalen Modellen stehen.“<sup>119</sup>

Für Senge stellt der bewusste Umgang mit den eigenen Annahmen eine elementare Voraussetzung für alle Lernprozesse dar, da er eine wesentliche Voraussetzung für systemisches Denken darstellt. Für ihn ist erst die Verknüpfung dieser beiden Disziplinen wirklich wirkungsvoll, da die eine Disziplin auf das Aufdecken verborgener Annahmen zielt und die andere darauf, Annahmen neu zu strukturieren, um so Ursachen signifikanter Probleme aufzudecken, also wirklich Neues zu lernen.<sup>120</sup>

Als zweite Lernherausforderung stellt Vaill fest, dass es speziell zum Thema des menschlichen Verhaltens in Organisationen qualitativ sehr unterschiedliches Lernmaterial gibt, von empirischen Forschungsergebnissen bis hin zu Managementmoden und individuellen Alltagstheorien. Seine Empfehlung lautet, in

---

<sup>117</sup> vgl. Vaill, Lernen als Lebensform, S. 165 ff.

<sup>118</sup> vgl. Senge, Die fünfte Disziplin, S. 213 ff.

<sup>119</sup> Senge, Die fünfte Disziplin, S. 17

<sup>120</sup> vgl. Senge, Die fünfte Disziplin, S. 248

der Ausbildung von Führungskräften so etwas wie Medienkompetenz gegenüber diesem Lernmaterial anzustreben.

„Wenn sich der Lernende nicht bewusst ist, dass er Fragen danach stellen muss, wie das Material entstanden ist und was wirklich bekannt ist, kann es geschehen, dass man den Nutzen jedes besonderen Konzeptes oder jeder speziellen Auslegung ernsthaft über- bzw. unterschätzt.“<sup>121</sup>

Auch wenn dieser Gedanke zunächst banal erscheinen mag, kann man ihm doch angesichts der Fülle verschiedener und sich immer schneller abwechselnder Managementmoden sowie der Problematik, Führungserfolg objektiv zu messen,<sup>122</sup> eine gewisse Berechtigung nicht absprechen.

Das dritte Lernproblem im Themenbereich „menschliches Verhalten in Organisationen“ besteht laut Vaill darin, aus der Vielfalt des Materials eine individuelle Synthese zu bilden, ohne dabei jedoch ein festes Dogma zu entwickeln. Im Grunde formuliert er mit diesem Punkt implizit ein systemtheoretisches Lernziel, nämlich die Komplexität der Umwelt, bzw. des Lernmaterials, jeweils problemangemessen zu reduzieren. Etwas weiter gefasst geht es hier auch darum, bewusst damit umzugehen, wie mentale Modelle eigentlich entstehen, bzw. wenn man es auf die Terminologie von Bandura bezieht, welche eigenen Standards gebildet werden für die eigene Leistungsbeurteilung und die der anderen Organisationsmitglieder.

Im vierten Punkt der Lernanforderungen stellt Vaill die Vermutung an, dass die Beschäftigung mit dem Themenbereich des menschlichen Verhaltens in Organisationen dazu führen könnte, dass Führungslernende ihren vermutlich stark ausgeprägten Handlungsfocus aufgeben zugunsten einer distanzierten Beobachtungs- oder Kritikhaltung. Er stellt die Behauptung auf, dass weder die Haltung eines distanzierten Kritikers oder eines Skeptikers noch die eines passiven Betrachters und Grüblers angemessen sei für die geistige Verfassung einer Führungskraft. Dies ist in dieser absoluten Formulierung kritisch zu sehen. Denn eine skeptische oder grüblerische Haltung bringt immer auch einen Nutzen, sofern

---

<sup>121</sup> Vaill, Lernen als Lebensform, S. 165

<sup>122</sup> vgl. Kap. 2.1.

Kommunikation darüber stattfindet, und es lassen sich Situationen vorstellen, in denen ein distanzierter Kritiker sogar sehr wichtig für die Entscheidungsprozesse in einer Organisation sein kann. Zudem erweckt er damit den Anschein, wie viele andere Autoren auch, dem idealen Führungstypus auf der Spur zu sein, und er verlässt mit dieser These die zuvor implizit vorhandene systemische Grundlage seines Konzeptes.

In seinem fünften Punkt spricht er die Notwendigkeit an, mit dem Spannungsfeld umgehen zu lernen, zwischen der eigenen Perspektive und eigenen Wertvorstellungen einerseits und einer eher unpersönlichen, objektiven Einstellung, die andere Standpunkte in Betracht zieht, andererseits. Auch dies ist eine wichtige Fähigkeit, die in der institutionellen Ausbildung bisher weitestgehend vernachlässigt wird. Nicht umsonst boomt der Weiterbildungsmarkt für Führungskräfte mit Seminaren, in denen systemisches Denken als theoretische Grundlage für diese Anforderung, sowie Konfliktbearbeitung und Kommunikation als Hilfen für die praktische Umsetzung angeboten werden.

Mit der sechsten Lernanforderung bezieht er sich auf die inhaltliche Breite des Themas „menschliches Verhalten in Organisationen“. Er stellt die Forderung auf, dass sich Führungskräfte über das gesamte Spektrum vom Mikrobereich der innerpersönlichen bis zu den makrosoziologischen Verhaltensweisen Kenntnisse aneignen müssen, ohne dass durch individuelle Vorlieben Schwerpunkte und Lücken entstehen. Diese recht absolut formulierte Anforderung relativiert er selbst in seinen nachfolgenden Ausführungen über die verschiedenen Lernprozesse, speziell über das reflexive Führungslernen. Da zwangsläufig eine Auswahl der Lernthemen stattfinden muss, betont er die Bedeutung einer willentlich reflexiven Auswahl.

Als siebte Lernanforderung beschreibt er, dass der Nutzen des Gelernten um so größer ist, je besser die Führungskraft die Fähigkeit entwickelt, bestimmte Grundvorstellungen auf die vielfältigsten Kontexte in Organisationen zu übertragen. So sind Ideen zu menschlichen Verhaltensweisen schließlich nicht nur nützlich in der eigenen Organisation, sondern auch für das Verständnis von Geschehnissen aus der Sicht als Kunde einer Organisation bis hin zu einem neuen Blick auf familiäre oder

freundschaftliche Beziehungen. Auch mit dieser Lernanforderung greift Vaill ein Grundkonzept des systemischen Denkens auf. Senge et al. formulieren es folgendermaßen:

„Zu den wichtigsten und potentiell machtvollsten Einsichten, die der relativ junge Bereich des Systemdenkens bietet, gehört, dass es bestimmte ständig wiederkehrende Strukturmuster gibt. Diese „Systemarchetypen“ oder generischen Strukturen sind der Schlüssel, wenn wir lernen wollen, die Strukturen in unserem persönlichen Leben und in Organisationen zu erkennen. Die Systemarchetypen, deren Zahl relativ gering ist, verdeutlichen, was erfahrene Manager intuitiv wissen, nämlich dass nicht alle Führungsprobleme etwas einzigartiges sind.“<sup>123</sup>

Senge et al bieten in ihrem Buch „The Fifth Discipline Fieldbook“<sup>124</sup>, vielfältige Hilfen, die Lernfähigkeit durch die Arbeit mit diesen Archetypen zu entwickeln, und den von Vaill genannten Lernanforderungen zu begegnen.

### **3.2.2. Lernprozesse**

Vaill entwickelt in seinem Buch sieben Qualitäten des Lernens und wendet diese auf den Bereich des „Führungslernens“ an. Diese sieben Lernprozesse, sollten seiner Ansicht nach bei der Ausbildung von Führungskräften ihren Platz haben und können z.B. als Kriterien dienen, eine Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme für Führungskräfte zu beurteilen.

1. Unter der Prämisse, dass Führen zuallererst auf Initiative beruht, entwickelt Vaill folgende These:

„Es leuchtet ein, dass eine starke Kraft, die das Initiativwerden (Führen) fördert, in der Erfahrung und in dem Gefühl gründet, persönlich den Lernprozess gesteuert zu haben, an dessen Ende die Entscheidung zur Initiative steht. Dieses Erleben und Empfinden ist gleichbedeutend mit selbstgesteuertem Lernen.“<sup>125</sup>

Laut Vaill sollten also Nachwuchsführungskräfte mehr Gelegenheiten haben, an selbstgesteuerten Lernprozessen teilzuhaben.

---

<sup>123</sup> Senge, Die fünfte Disziplin, S. 119

<sup>124</sup> vgl. Senge et al., The Fifth Discipline Fieldbook, S. 87 ff

<sup>125</sup> Vaill, Lernen als Lebensform, S. 170

2. Den zweiten wichtigen Lernprozess nennt Vaill „kreatives Führungslernen“. Vor dem Hintergrund der ständigen Veränderungen bestehe das Führen meist in Prozessen des Erkundens und Entdeckens. Für den Umgang mit Verfahrensgrenzen, also Tätigkeitsbereichen, für die es wenig Präzedenzfälle gibt, sind kreative Lernprozesse wichtig. Führungskräfte müssten lernen, diese kreativen Lernprozesse, die weder sehr zielorientiert, noch sehr effizient sein können, zu akzeptieren und für sich und ihre Mitarbeitenden zu gestalten.

„Die institutionelle Theorie und Praxis hat in vielen Menschen eine Art Besessenheit hervorgerufen. Man will unbedingt wissen, „wie man es macht“. Dieses obsessive Verlangen ist gleichbedeutend mit dem Wunsch, keine Lernerfahrungen zu machen! Wir wollen nicht die kreativen Lernprozesse durchlaufen, die die Verfahrensgrenzen erfordern, ...“<sup>126</sup>

3. Als dritten Lernprozess nennt Vaill das expressive Führungslernen, damit meint er, mit und anhand, aus und durch die Handlungen, mit denen man sich ausdrückt, zu lernen. Die Bedeutung dieses Lernprozesses begründet er mit der These, dass drei Merkmale der Führung sie geradezu zu einem Synonym für expressives Lernen machen:

„1) die Verantwortung des Einzelnen, dem System, in dem er eine Führungsrolle innehat, Ziel und Richtung zu verleihen; 2) das unvermeidlicherweise partielle Wissen des einzelnen über das Wesen des Systems und seiner Umwelt, innerhalb deren man Ziele verwirklicht; und 3) die Reaktionen der anderen Menschen in dem System auf die Initiativen der Führungspersönlichkeit.“<sup>127</sup>

Die Wirkungen dieser drei Merkmale zusammen ergeben laut Vaill, dass sich Führung nicht auf einer abstrakten Ebene erlernen lässt.

4. Als vierten für die Ausbildung von Führungskräften wichtigen Lernprozess nennt Vaill das Führungslernen durch Gefühle. Vaill bleibt allerdings in der Begründung der Bedeutung dieses Lernprozesses vage und unsystematisch, indem er Beispiele politischer Führungskräfte zitiert und die Vorteile positiver Emotionen für Lern- und Arbeitsprozesse postuliert. Dabei ließe sich in anderen Disziplinen reichlich Material finden, seine These systematisch zu stützen.<sup>128</sup> Dabei

---

<sup>126</sup> Vaill, Lernen als Lebensform, S. 172

<sup>127</sup> Vaill, Lernen als Lebensform, S. 175

<sup>128</sup> vgl. z.B. Goldman, Emotionale Intelligenz

verdiente insbesondere der konstruktive Umgang mit negativen Gefühlen eine größere Beachtung, als es bisher in der Ausbildung von Führungskräften realisiert wird. Dass positive Gefühle großen Einfluss auf Entscheidungen und Verhalten haben, wird immer wieder aufgegriffen, wenn es z.B. um den Umgang mit Kunden oder Mitarbeitenden geht, die andere Seite dieser Medaille wird jedoch in den einschlägigen Seminaren und Ratgebern meistens ausgeblendet. Sich auch dieser Einflüsse bewusst zu sein und mit Gefühlen wie Enttäuschung, persönlicher Abneigung, Neid und Ärger umgehen zu lernen, ist mindestens ebenso entscheidend für erfolgreiche Führungs- und Lernprozesse.

5. Den fünften Lernprozess nennt Vaill Online-Führungslernen. Er erläutert und begründet ihn folgendermaßen:

„On-line-Führungslernen empfiehlt, dass derjenige, der sich anschickt, Führung zu übernehmen, sich in realen betrieblichen Situationen artikuliert, anstatt nur durch Übungen, Simulationen und andere Ersatzhandlungen. In der Wirklichkeit *ist* die Qualität des eigenen Führungslernens für einen selbst und für andere innerhalb und außerhalb der Organisation *wichtig*. Dass dem eigenen Lernen große Bedeutung zukommt, weil es reale Folgen hat, ist eine zentrale Erfahrung.“<sup>129</sup>

Mit diesem Lernprozess will Vaill vermutlich betonen, dass Führungskräfte lernen müssen, auch im „Ernstfall“, wenn sie voll in der Verantwortung stehen, nicht nur auf die zu erfüllende Aufgabe zu achten, sondern auch dann die Lernprozesse und ihre Folgen nicht aus dem Auge zu verlieren.

6. Unter dem Begriff des kontinuierlichen Führungslernens befasst er sich mit dem Konzept des lebenslangen Lernens und stellt noch einmal heraus, dass Führungskräfte sich zwar aufgrund des konstanten Wandels ihrer Umwelt der Anforderung, lebenslang zu lernen, gegenüber sehen, durch die institutionell geprägte Ausbildung auf diese Aufgabe jedoch kaum vorbereitet werden. Denn es soll nicht um eine lebenslange Akkumulation neuer Informationen gehen, sondern um die selbstgesteuerte Integration der hier genannten Lernprozesse.

---

<sup>129</sup> Vaill, Lernen als Lebensform, S. 180

7. Eine hierfür wesentliche Voraussetzung ist der Prozess des reflexiven Führungslernens, den Vaill als siebte Dimension des Lernens bezeichnet. Erst wenn Führungskräfte während des Lernens in den geschilderten sechs Dimensionen beobachten und darüber nachdenken, ob sie vollständiger, zufriedener und / oder effizienter lernen, können sie entdecken, welche speziellen Herausforderungen die einzelnen Lernstoffe mit sich bringen, um dann bewusst mit diesen umzugehen.

### **3.3. Berücksichtigung lerntheoretischer Zusammenhänge im Seminarkonzept**

Anhand der beiden vorgestellten Lerntheorien soll geprüft werden, ob die Seminarkonzeption den TN Möglichkeiten bietet, etwas über Führung zu lernen.

Die Voraussetzungen für Modelllernen im Sinne Banduras sind im Seminar relativ gut. Die TN haben die Möglichkeit, sowohl sich untereinander als auch die Seminarleitung zu beobachten. Es werden Beobachtungshilfen gegeben, um die Aufmerksamkeit auf wesentliche Verhaltensmerkmale zu lenken. Die Kodierung des Beobachteten wird vermutlich unterstützt durch die ungewöhnliche Situation mit den Pferden, da hier einprägsame Bilder entstehen, als auch durch die Verbalisierung des Beobachteten in den Feedback-Runden. Banduras Konzept der abstrakten Modellierung unterstützt die Vermutung, dass aus den Führungserfahrungen mit den Pferden etwas für das Führungsverhalten gegenüber Menschen gelernt werden kann. Die Herausarbeitung der Analogien zwischen diesen beiden Führungssituationen<sup>130</sup> und entsprechende Systematisierung der Feedbackrunden können diese abstrakte Modellierung unterstützen.

Die Frage, ob erlerntes Verhalten tatsächlich auch gezeigt wird, hängt laut Bandura unter anderem von der individuell erwarteten Funktionalität ab. Diese wird jedoch wesentlich durch die Ziele und Regeln der jeweiligen Organisation geprägt, in der die TN ihre Führungsfunktionen wahrnehmen und kann daher im Seminarrahmen nicht geklärt werden.

---

<sup>130</sup> vgl. Kap. 1.1.



Die vielfältigen Möglichkeiten im Seminar, die Wahrnehmung und den Umgang mit Feedback zu trainieren, Kriterien für differenziertes Beobachten kennen zu lernen, können die Voraussetzungen verbessern, das eigene Verhalten bewusst zu steuern.

In den von Vaill formulierten Lernanforderungen spiegelt sich seine systemische Sicht wider. Ihm geht es um die notwendige Reduzierung von Komplexität, um handlungsfähig zu bleiben, ohne unangemessen zu vereinfachen (2. –4. Lernanforderung) und um den Umgang mit gleichzeitigen und zunächst gleichwertigen Perspektiven (5. Lernanforderung).

Im vorliegenden Seminar klangen diese Aspekte in den Auswertungsrunden an. Explizit berücksichtigt wird Vaills erste Lernanforderung, die TN zu unterstützen, sich die eigenen Annahmen über soziales Verhalten bewusst zu machen und so eine Basis zu schaffen für systemische Führung. Die Herausarbeitung der eigenen Annahmen (basic ideas) und der Erklärungsmuster (mental models) und Attributionen wurde in den Feedbackrunden durch entsprechende Fragegestaltung gezielt verfolgt.

Welche der von Vaill geforderten Lernprozesse werden durch die Seminarkonzeption unterstützt?

Das Ziel, selbstgesteuerte Lernprozesse zu ermöglichen, liegt der Seminarkonzeption zugrunde. Die einzelnen Bausteine verfolgen keine fixierten Lernziele, sondern bieten Gelegenheiten für individuelle Erfahrungen, Reflexion und Veränderung in bestimmten Themenbereichen. Die TN können sich individuelle Beobachtungsmerkmale aussuchen, zu denen sie Feedback wünschen, und stellen im vierten Baustein eigene Ziele auf, die sie mit dem Pferd erreichen wollen. Die Bedeutung der Initiative wird in der Arbeit mit dem Pferd direkt erfahrbar: wird der Mensch nicht initiativ, übernimmt das Pferd die Führung.

Der Prozess des kreativen Führungslernens bezieht sich auf den Umgang mit Verfahrensgrenzen. Je weniger die TN Vorkenntnisse im Umgang mit Pferden haben, um so stärker sind sie auf eigenes Erkunden und Entdecken angewiesen. Auch wenn die Seminarleitung die wichtigsten Prinzipien erläutert, müssen die TN ihren eigenen Weg finden, eine Kommunikation zum Pferd aufzubauen und die

einzelnen Aufgaben zu bewältigen. Auch für TN mit Vorerfahrungen im Umgang mit Pferden ist es vermutlich eher ungewohnt, ihre Aufmerksamkeit auf die Gestaltung des Kommunikationsprozesses mit dem Pferd zu lenken, und nicht darauf, die üblichen Lektionen des Reitsports zu bewältigen. Die Übertragung dieser Erfahrungen mit den Pferden auf das Führen von Mitarbeitenden schließlich bietet Möglichkeiten für kreatives Führungslernen.

Der Prozess des expressiven Führungslernens wird durch den Umgang mit dem Pferd zwangsläufig gefordert, denn die Kommunikation mit dem Pferd und die Bewältigung der Seminar-Aufgaben kann nur über Handlung geschehen. Die Merkmale, die laut Vaill Führung zu einem Synonym expressiven Lernens machen<sup>131</sup>, treffen ebenso auf die Führung eines Pferdes zu. Mit anderen Worten: es hat noch niemand nur aus einem Buch gelernt, ein Pferd zu führen.

Die Bedeutung der Gefühle kann insbesondere im ersten Baustein deutlich werden. Die TN entscheiden sich in der Regel sehr intuitiv für ein Pferd. Diese Gefühle sind der Verbalisierung in der Auswertungsrunde relativ leicht zugänglich. Aufgrund der „Fachfremdheit“, egal aus welcher Branche die TN kommen, gibt es nur wenig Sachargumente, mit denen die Gefühlsentscheidung verdeckt werden kann. Schließlich fällt es vermutlich leichter, Sympathie oder Antipathie gegenüber einem Pferd zuzugeben als gegenüber einem Menschen, da keine Gefahr besteht, durch die Äußerung jemanden zu verletzen. Im zweiten Baustein, in dem die erste direkte Zusammenarbeit mit dem Pferd im Rahmen verschiedener Aufgaben stattfindet, die innerhalb der Kleingruppe verteilt werden, kann der Umgang mit Angst und Risikoempfinden thematisiert werden.

Der Prozess des Online-Führungslernens ist per Definition in einer Seminarsituation nicht möglich, da Vaill damit einen Prozess meint, der am Arbeitsplatz und mitten im Leben und nicht in einem künstlichen und geschützten Umfeld stattfindet.<sup>132</sup> Es ist sicher richtig, dass sich die TN während des Seminars nicht in einer betrieblichen Situation befinden, und dass sie (zu Recht) darauf vertrauen, dass die

---

<sup>131</sup> vgl. Zitat S. 72

<sup>132</sup> Vgl. Vaill, Lernen als Lebensform, S. 105

Seminarleitung gefährliche Situationen nicht zulassen wird. Trotzdem setzen sie sich durchaus einem gewissen Risiko aus. Pferde spielen keine Rollen und nehmen keine Rücksicht, sondern reagieren als Pferde auf ihre Umwelt. Das heißt sie können sich erschrecken, mit einem einzigen Sprung jemanden umwerfen oder ihm einfach aus Versehen auf die Füße treten. Das Risiko, das dies tatsächlich passiert, ist bei gut ausgebildeten und vertrauensvollen Pferden sehr gering, kann aber zumindest von den TN mit geringer Erfahrung nicht realistisch eingeschätzt werden. Um eine Vorstellung von der Kraft zu bekommen, mit der die TN direkt umgehen, reicht es, dass ein Pferd, das am kurzen Strick geführt wird, heftig den Kopf schüttelt, und so seine „Führungskraft“ fast von den Beinen holt. Unter diesem Aspekt trifft die Erklärung der Bedeutung des Online-Lernens, „dass dem eigenen Lernen große Bedeutung zukommt, weil es reale Folgen hat“ auf den Umgang mit Pferden sicherlich zu.

Der Anforderung, den Prozess des kontinuierlichen lebenslangen Lernens zu fördern, kann ein Tagesseminar sicher nur sehr begrenzt genügen. Das laut Vaill hierfür notwendige Vorgehen wird jedoch vom Seminar unterstützt. Den TN werden keine großen Mengen neuer Informationen vermittelt, sondern sie sollen bei dem Erkennen von Mustern unterstützt werden.

Der Prozess des reflexiven Führungslernen schließlich ist durch die Feedbackrunden deutlich in der Seminarkonzeption zu finden.

Bis auf die Lernprozesse des Online-Lernens und des lebenslangen Lernens, die kaum im Rahmen eines Tagesseminares stattfinden können, bietet die Seminarkonzeption also gute Möglichkeiten für die von Vaill formulierten Prozesse des Lernens.

## **4. Empirischer Teil**

### ***4.1. Entwicklung der Hypothese***

In dieser Arbeit wird das Führungsphänomen vor dem Hintergrund der vorgestellten Theorien auf Führungsverhalten, seine Wahrnehmung und Beurteilung und seine Einflussfaktoren eingegrenzt. Laut Bandura kann Verhalten gelernt und verändert werden und es unterliegt in gewissem Masse der Selbstkontrolle des Individuums. Vaill nennt verschiedene Lernprozesse, die für effektives Lernen notwendig sind und kommt zu dem Schluss, dass man Führung nicht lernen kann, sondern dass Führung Lernen ist. Wer erfolgreich führen will, muss kontinuierlich und umfassend unter Aktivierung und Gestaltung der genannten Prozesse effektiv lernen.

Die Auswertung der Führungstheorien hat ergeben, dass das Seminarkonzept viele der genannten Einflussfaktoren auf Führungserfolg aufgreift und dass die Betonung der Beziehungsgestaltung zwischen Führungskraft und Geführten gerechtfertigt scheint. Die Seminarkonzeption erfüllt die wesentlichen Anforderungen aus Banduras sozialkognitiver Lerntheorie, um soziales Lernen zu ermöglichen. Die meisten der von Vaill genannten Lernprozesse werden durch die Seminarkonzeption unterstützt und vor allem das expressive Führungs-Lernen gerade durch die Arbeit mit den Pferden gefördert. Hieraus entsteht die folgende Hypothese:

#### **Die Teilnahme am Seminar führt zu Lernen über Führungsverhalten.**

Lernen im Rahmen dieser Hypothese meint entweder eine dauerhafte Veränderung von Verhalten und/oder, dass bestimmtes bestehendes Verhalten einer veränderten Wahrnehmung und Bewertung zugänglich wird (im Sinne der Entwicklung von Standards und der Verbesserung der Selbstkontrolle laut Bandura).

### ***4.2. Methode***

Als unabhängige Variable wird die Teilnahme am beschriebenen Seminar aufgefasst.

Zur Messung der abhängigen Variable „Lernen über Führungsverhalten“ wurden introspektive Personendaten<sup>133</sup> mit einem Fragebogen erfasst<sup>134</sup>, da die Erfassung einer möglichen dauerhaften Verhaltensänderung im Rahmen dieser Arbeit zu aufwendig gewesen wäre und für eine veränderte Bewertung bestehenden Verhaltens sich eine Befragung anbietet. Die Erhebung basiert auf der Selbsteinschätzung der TN, in wie weit sie meinen, dass die Beobachtung, Erfahrung oder das Training einer bestimmten Eigenschaft/Fähigkeit sie beeinflusst hat. Dies ist zwar eine Beschränkung auf nur eine Datenart, entspricht jedoch der Auffassung der zugrundeliegenden Lerntheorien, nämlich die lernende Person als selbstbestimmt und als „Experten“ für die eigene Weiterentwicklung aufzufassen.

Beide o.g. Facetten des Lernbegriffes werden in der Fragestellung zu dem Begriff „Entwicklung des Führungsstils“ zusammengefasst:

Haben Sie zu den genannten Eigenschaften / Fähigkeiten etwas beobachtet, erfahren, trainiert und wie nützlich fanden Sie dies zur Entwicklung Ihres Führungsstils?

Der Aufnahme der drei Kategorien Beobachtung, Erfahrung und Training liegt die Überlegung zu Grunde, dass so beide Lernwege der dargestellten Theorien berücksichtigt werden. Bandura legt den Schwerpunkt auf Beobachtung, Vaill dagegen auf Erfahrung. Mit Training schließlich wird eine Fähigkeit wiederholend geübt. Es ist zu vermuten, dass die Wahrscheinlichkeit für Lernen am größten ist, wenn alle drei Prozesse von den TN wahrgenommen werden.

Die Skala wurde 4-stufig mit den Beschreibungen gar nicht nützlich = 0 Punkte, wenig nützlich = 1 Punkt, nützlich = 2 Punkte, sehr nützlich = 3 Punkte gewählt, um eine Tendenz der Quantität von Beobachtung bzw. Erfahrung zu erhalten. Die Skala ist damit im engeren Sinne keine metrische Skala, sondern nur eine ordinale Skala, da es für diese Einteilung keinen Nachweis der Äquidistanz gibt.

Die abhängige Variable „Lernen über Führungsverhalten“ wird im Fragebogen in zwei Abschnitten operationalisiert. Im ersten Teil wird nach eher als stabil eingeschätzten Eigenschaften aus dem Bereich der intra- und interpersonellen Kompetenzen gefragt (z.B. positive Grundhaltung bzw. Humor, im Sinne sich selbst und andere durch Lockerheit zu entspannen). Da diese kaum trainiert werden

---

<sup>133</sup> vgl. Vogt, Psychophysiologische Beanspruchung von Fluglotsen, S. 47

<sup>134</sup> vgl. Anhang 1

können, wurden hier nur die Kategorien Beobachtung und Erfahrung in den Fragebogen aufgenommen.

Im zweiten Teil wird nach Fähigkeiten aus dem Bereich der intra- und interpersonalen Kompetenzen gefragt (z.B. Ambiguitätstoleranz bzw. Konfliktfähigkeit). Da diese eher trainierbar sind, wurden hier die Bereiche Erfahrung, Beobachtung und Training abgefragt.

Die Items sind in Anlehnung an einen Fragebogen aus Doppler/Lauterburg<sup>135</sup> entstanden, da sie den Schwerpunkt zur Einschätzung von Führungsqualifikation auf Sozialkompetenz legen und damit zur Seminarkonzeption passen. Die Erläuterungen der Begriffe können im Anhang 1 nachgelesen werden. Die Items wurden ergänzt um die Fähigkeiten „Kritikfähigkeit“, „Entscheidungsprozesse gestalten können“, „Chaoskompetenz“, „Ambiguitätstoleranz“ und „Empathie“.

„Kritikfähigkeit“ wird als wichtige Basis für eine selbstgesteuerte und angemessene Weiterentwicklung gesehen.

Das Item „Entscheidungsprozesse gestalten können“ wurde zusätzlich zum Punkt „Prozesskompetenz“ aufgenommen, da das erstere einen ganz wesentlichen Aufgabenbereich einer Führungskraft darstellt, der über die gruppendynamische Perspektive hinausreicht und die Gestaltung der Partizipation einer der wesentlichen Unterscheidungsmerkmale der Führungsstiltheorien darstellt.

Die Items „Chaoskompetenz“ und „Ambiguitätstoleranz“ sprechen Fähigkeiten an, die zur Entwicklung systemischer Führung notwendig sind. Das gleiche gilt für „Empathie“. Diese ist notwendig, will man sich ernsthaft in die Perspektiven anderer Personen hineinversetzen.

Die Befragung war ursprünglich als Vollerhebung geplant, die Stichprobe bestand dann jedoch nur aus sieben TN. Das erste Seminar wurde mit drei TN durchgeführt. Das zweite Seminar wurde mit fünf TN durchgeführt. Ein Teilnehmer musste das zweite Seminar in der Mittagspause verlassen, so dass die Gruppenaufgaben am Vormittag mit einer Kleingruppe und einem Paar durchgeführt werden konnten, er aber nicht in die Befragung einbezogen wurde. Der Fragebogen wurde an sieben TN 3 Wochen nach dem Seminar verteilt. Der Rücklauf bestand aus sechs Fragebögen. Die sechs TN, die den Fragebogen ausgefüllt haben, hatten alle keine

nennenswerten Vorkenntnisse im Umgang mit Pferden. Es handelt sich um 2 Frauen und 4 Männer, die aus sehr unterschiedlichen beruflichen Bereichen kamen.

Aufgrund der geringen Fallzahl und der fehlenden Kontrollgruppe sind die Möglichkeiten einer statistischen Auswertung sehr begrenzt.

Sie beschränkt sich auf die Darstellung der Häufigkeiten, Minima, Maxima, Standardabweichung und der Mittelwerte. Trotz eines fehlenden Nachweises der Äquidistanz wurden der Einfachheit halber Mittelwerte berechnet, zumal die 4-stufige Skala keine Ausreißer und die kleine Stichprobe ohnehin nur tendenzielle Aussagen zuließ.

Die TN hatten die Anweisung, nur zu den Eigenschaften / Fähigkeiten etwas anzukreuzen, die sie auch im Seminar wiedergefunden haben. Auf diese Weise kann ein erster Eindruck gewonnen werden, ob die von der Seminarleitung beabsichtigten Themen auch von den TN wahrgenommen wurden.

Der Fragebogen enthält 53 Abfragen der Nützlichkeit. Bei sechs Fällen ergibt sich die Summe von 318 möglichen Urteilen. Die Hypothese wird in der Tendenz bestätigt angesehen, wenn mehr als ein Viertel der abgegebenen Urteile nützlich oder sehr nützlich lautet.

Außerdem wurden folgende Fragen deskriptiv beantwortet:

Welche Items wurden von mehr als vier Personen wahrgenommen / bzw. gar nicht wahrgenommen?

Welche Items wurden als besonders nützlich, Mittelwert  $\geq 2$ , oder sehr wenig nützlich, Mittelwert  $<1$ , wahrgenommen?

---

<sup>135</sup> vgl. Doppler, Lauterburg: Change Management, S. 452 f

### 4.3. Ergebnisse

Die Auswertungstabellen können im Anhang 2 eingesehen werden.

Die Anweisung, nur dort anzukreuzen, wo auch etwas als beobachtet, erfahren oder trainiert wahrgenommen wurde, scheint verstanden worden zu sein, da bei einzelnen Items nichts angekreuzt wurde oder nur eine Beobachtung, oder nur Beobachtung und Erfahrung bewertet wurden.

#### 4.3.1. Häufigkeiten

Insgesamt wurden von 318 möglichen Urteilen 179 abgegeben. 109 davon lauteten nützlich oder sehr nützlich. Auf die Anzahl der möglichen Urteile bezogen sind dies 34,28 %. Auf die Anzahl der abgegebenen Urteile bezogen, wurden 60,89 % der Beobachtungen / Erfahrungen als nützlich oder sehr nützlich eingeschätzt.

Bei einer fallweisen Auszählung der Urteile ergibt sich folgendes Bild:

Tab. 1: Anzahl der Urteile für Beobachtungen / Erfahrungen je Teilnehmer/in:

Abgegebene Urteile von 53 möglichen	Davon „nützlich“ oder „sehr nützlich“	Prozent der „nützlich / sehr nützlich“ an den möglichen Urteilen	Prozent der „nützlich / sehr nützlich“ an den abgegebenen Urteilen
47	12	22,64	25,53
26	18	33,96	69,23
28	19	35,85	67,86
19	12	22,64	63,16
43	37	69,81	86,05
16	11	20,75	68,75

Von 60 möglichen Urteilen über Beobachtungen der zehn Eigenschaften wurden 49 abgegeben (81,67 %), d.h. nur in 18,33 % der Fälle führte das Seminar nicht zu einer Wahrnehmung der intendierten Inhalte.



Alle sechs TN haben Beobachtungen zu den Eigenschaften „Bereitschaft zur Verantwortung“, „partnerschaftliche Grundeinstellung“ und „Verbindlichkeit“ gemacht. Nur drei TN haben Beobachtungen zur Eigenschaft „Realitätsbezogenheit“ angegeben.

Von 60 möglichen Urteilen über Erfahrungen mit den 10 Eigenschaften wurden 46 Urteile abgegeben (76,67 %).

Von allen sechs TN wurden Erfahrungen mit den Eigenschaften „partnerschaftliche Grundeinstellung“ und „Verbindlichkeit“ angegeben. Die selben drei TN, die auch Beobachtungen zu dieser Eigenschaft angegeben haben, haben auch Erfahrungen mit den Eigenschaften „Realitätsbezogenheit“ und „Humor“ angegeben.

Alle anderen Eigenschaften wurden von jeweils vier oder fünf TN beobachtet und erfahren.

Von 66 möglichen Urteilen über Beobachtungen der elf Fähigkeiten wurden 29 Urteile abgegeben (43,94 %). Am häufigsten wurden Beobachtungen zu den Fähigkeiten „Empathie“ (5 TN) und „Menschen überzeugen und begeistern können“ sowie „Integrationsfähigkeit“ (jeweils 4 TN) gemacht.

Am seltensten wurden Beobachtungen zu den Fähigkeiten „interkulturelle Kompetenz“ und „Chaoskompetenz“ (jeweils 1 TN) angegeben.

Von 66 möglichen Urteilen über Erfahrungen mit den elf Fähigkeiten wurden 27 Urteile abgegeben (40,91 %).

Am häufigsten wurden Erfahrungen mit den Fähigkeiten „Empathie“ und „Integrationsfähigkeit“ (je 4 TN) angegeben.

Am seltensten wurden Erfahrungen zu den Fähigkeiten „Chaoskompetenz“ und „interkulturelle Kompetenz“ (jeweils 1 TN) angegeben.

Von 66 möglichen Urteilen über ein Training der elf Fähigkeiten wurden 25 Urteile abgegeben (37,88 %).

Am häufigsten wurde ein Training der Fähigkeit „Empathie“ (4 TN) wahrgenommen. Am seltensten wurde ein Training der Fähigkeiten „Ambiguitätstoleranz“ und „interkulturelle Kompetenz“ (jeweils 1 TN) wahrgenommen.

### 4.3.2. Mittelwerte

Die berechneten Mittelwerte sind nur eingeschränkt aussagefähig. Sie werden nicht über die gleichen Grundgesamtheiten gebildet, abhängig davon, wie viele und welche TN ein Urteil abgegeben haben. Darüber hinaus ist nur Ordinalskalenniveau gegeben und die Stichprobe sehr klein. Trotzdem können die Mittelwerte einen Eindruck davon geben, welche Form der Wahrnehmung welcher Eigenschaften und Fähigkeiten als besonders bzw. sehr wenig nützlich wahrgenommen wurden.

Es wird nur auf die Mittelwerte näher eingegangen, die über mindestens 3 Fälle gebildet wurden und  $\geq 2$ , bzw.  $< 1$  sind.

Bei den Eigenschaften ergaben sich für die Items der Beobachtung und Erfahrung von „Selbstvertrauen“, „Humor“ und „Intuition“, sowie der Erfahrung von „Bereitschaft zur Verantwortung“ Mittelwerte zwischen 2,4 und 2 Punkten, wobei „Selbstvertrauen“, „Intuition“ und „Bereitschaft zur Verantwortung“ von jeweils fünf TN beurteilt wurde. Die Erfahrung und Beobachtung der Eigenschaft „Selbstvertrauen“ sticht mit einem Mittelwert von 2,4 dabei deutlich heraus. Dies könnte auf das Meistern der ungewöhnlichen und z.T. als gefährlich wahrgenommenen Arbeit mit den Pferden zurückzuführen sein.

Die niedrigsten Mittelwerte entstanden für die Items der Beobachtung und Erfahrung von „Realitätsbezogenheit“ (je 0,67) und von „Mut zur persönlichen Stellungnahme“ (je 0,6). Die ersten beiden ergaben sich aus drei Urteilen, die anderen beiden aus fünf Urteilen.

Dass Erfahrungen und Beobachtungen zur Eigenschaft „Mut zur persönlichen Stellungnahme“, deren Thematisierung immerhin von fünf TN wahrgenommen wurde, ein so geringer Nutzen für die Entwicklung des Führungsstils zuerkannt wird, könnte möglicherweise an der geschützten Seminarsituation und der Art Aufgabenstellungen liegen. Ziel der Seminarkonzeption war es, vornehmlich Kooperationssituationen zu schaffen. Die Bedeutung dieser Eigenschaft für Führung würde vermutlich in Konfliktsituationen deutlicher zu Tage treten.

Bei den Fähigkeiten ergaben sich hohe Mittelwerte für die Items „Kritikfähigkeit“ beobachten (2), erfahren (2,33) und trainieren (2), jeweils über drei Fälle errechnet,

sowie für die Items „Empathie“ beobachten (2,2) und erfahren (2), errechnet über fünf bzw. vier Fälle. Ebenfalls ein Mittelwert von 2 ergab sich für die Beobachtung von „Integrationsfähigkeit“, errechnet über vier Fälle.

Die drei niedrigsten Mittelwerte wurden errechnet für die Beurteilung der Items: Training von „Entscheidungsprozesse gestalten können“ (0,67), „Prozesskompetenz“ (0,5) und „Klima der Offenheit und des Vertrauens schaffen können“ (0,5). Wobei der erste aus drei Urteilen entstanden ist, die beiden anderen lediglich aus zwei.

#### **4.4. Diskussion**

Insgesamt wurden von 318 möglichen Urteilen 179 abgegeben. 109 davon lauteten nützlich oder sehr nützlich, das entspricht 34,28 %. Damit wurde die Hypothese tendenziell bestätigt.

Bezieht man die Auswertung nur auf die Eigenschaften / Fähigkeiten, deren Behandlung im Seminar wahrgenommen wurde, fällt das Ergebnis mit 60,89 % als nützlich oder sehr nützlich angegebener Urteile deutlich positiver aus. Dass nur 176 von 318 möglichen Urteilen abgegeben wurden bedeutet aber auch, dass die beabsichtigten Eigenschaften und Fähigkeiten nur zu 55,97% durch Beobachtung, Erfahrung oder Training durch die TN bearbeitet werden konnten.

Die Tatsache, dass die Eigenschaften/Fähigkeiten, deren Bearbeitung nicht wahrgenommen wurde, relativ stark variieren, und alle Items von mindestens einer Person wahrgenommen wurden, spricht dafür, dass prinzipiell die Bearbeitung aller abgefragten Eigenschaften/Fähigkeiten im Rahmen des Seminarkonzeptes möglich ist. Da sich auch in der Verteilung der Urteilslücken kein deutlicher Unterschied zwischen TN des ersten und des zweiten Seminars feststellen lässt, kann man vermuten, dass die fehlenden Urteile auf die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungsschwerpunkte der einzelnen TN hinweisen. Denkbar wäre auch, dass die Wahrnehmungslücken durch individuelle Kapazitätsgrenzen entstehen, dass also die Summe aller beabsichtigten Inhalte nicht aufzunehmen ist.

Die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungen und Erfahrungen bestätigt die Annahme, dass die Seminarkonzeption selbstgesteuerte und kreative Lernprozesse unterstützt. Dadurch, dass das Pferd auf das Verhalten der einzelnen Personen individuell und unverfälscht reagiert und die TN wiederum den Kommunikationsprozess frei gestalten können, machen die TN bei der gleichen Übung, bei der es um die gleichen Prinzipien des Führungshandeln geht, ganz eigene individuelle Erfahrungen.

Es ist jedoch die deutliche Tendenz zu erkennen, dass die Bearbeitung der Eigenschaften insgesamt besser wahrgenommen wurde als die der Fähigkeiten.

Dies kann damit zusammenhängen, dass bei den Eigenschaften bekanntere Begriffe abgefragt wurden, so dass den TN eine Zuordnung leichter fiel. Eine andere mögliche Erklärung könnte lauten, dass die TN die Eigenschaften für wichtiger und erfahrbarer hielten als die Fähigkeiten. Eine dritte Möglichkeit könnte darin liegen, dass den TN der Transfer von den Führungssituationen mit Pferden auf Führungssituationen mit Menschen für Beobachtungen und Erfahrungen mit Eigenschaften leichter fällt als für Beobachtungen und Erfahrungen mit Fähigkeiten. Fähigkeiten werden möglicherweise eher situationsspezifisch beurteilt als Eigenschaften.

Die Beobachtungen und Erfahrungen zu „Selbstvertrauen“, „Intuition“ und „Empathie“ wurden von jeweils fünf TN als nützlich bzw. sehr nützlich wahrgenommen. Die Beobachtungen von „Integrationsfähigkeit“ wurden von vier TN als nützlich wahrgenommen. Vermutlich sind dies die sozialen Eigenschaften und Fähigkeiten, die zur Gestaltung der Führungsbeziehungen besonders wichtig waren, zumindest für die Führungsbeziehungen zum Pferd. Das Training von „Empathie“ und „Integrationsfähigkeit“ wurde nicht so häufig wahrgenommen und auch nicht so positiv bewertet. Dies ist insofern nicht erstaunlich, da das Seminar nicht als Trainingsseminar für bestimmte vorgegebene Inhalte konzipiert war. Es wäre jedoch möglicherweise sinnvoll, das Seminar um Trainingsmodule zu diesen Fähigkeiten zu ergänzen, für den Fall, dass diese Schwerpunkte auch bei größeren Fallzahlen erhalten bleiben.

„Interkulturelle Kompetenz“ und „Ambiguitätstoleranz“ wurden nur von ein bzw. zwei TN wahrgenommen.

„Interkulturelle Kompetenz“ war im ersten Seminar schwer wahrzunehmen, da die drei TN sich gut kannten und daher zumindest untereinander nicht mit fremden Regel- und Wertesystemen umgehen mussten. Im zweiten Seminar, in dem die TN sich nicht kannten und aus sehr unterschiedlichen Branchen kamen, wurde Beobachtung, Erfahrung und Training dieser Fähigkeit nur von der einzigen Teilnehmerin wahrgenommen. Ob dies auf eine individuelle oder geschlechtsspezifische Sensitivität für interkulturelle Differenzen zurückzuführen ist, kann hier nur spekuliert werden.

Insgesamt hat sich also die Hypothese, dass das beschriebene Seminarkonzept Lernen über Führungsverhalten unterstützt, in der Tendenz bestätigt.

Der Aufbau der Untersuchung lässt es jedoch nicht zu, den Einfluss bestimmter Faktoren näher zu untersuchen. Ziel war es, zunächst grundsätzlich die Eignung eines solchen Seminarkonzeptes zu überprüfen.

Um generalisierbare Aussagen darüber treffen zu können, welche Eigenschaften und Fähigkeiten, die im Seminar angesprochen wurden, als besonders nützlich empfunden werden, wären zum einen größere Fallzahlen notwendig. Zum anderen müssten die in dieser Arbeit gar nicht näher diskutierten Störvariablen entsprechend kontrolliert werden. Also über welche Vorkenntnisse bezüglich Führung die TN verfügen, in welchen Organisationen und damit auch Organisationskulturen sie Führungserfahrungen gesammelt haben usw.

Eine weitere Frage, die insbesondere für die Praxis der Personalentwicklung hohe Bedeutung hat, ist, in wie weit es den TN gelingt, das Gelernte aus der Seminarsituation in berufliche Situationen zu übertragen, also die Absichten, ihr Führungsverhalten aufgrund des Gelernten zu verändern, auch in die Tat umzusetzen. Der Erfolg dieses Transfers hängt von vielen Faktoren ab<sup>136</sup>. Einer dieser Faktoren ist die individuelle Fähigkeit, Absichten in Handlungen umzusetzen.

---

<sup>136</sup> vgl. Kap. 3.1.2

Kuhl bezeichnet diese Disposition als volitionale Kompetenz<sup>137</sup>, und bildet sie auf einem Kontinuum ab, dessen Pole er als Lageorientierung bzw. Handlungsorientierung bezeichnet. Handlungsorientierte Personen realisieren ihre Handlungsabsichten weitgehender und effizienter als lageorientierte Personen, die sich eher durch Störungen bei Handlungsbeginn bzw. bei der Handlungsdurchführung beeinträchtigen lassen.<sup>138</sup>

Wendet man dieses Konzept auf das Seminar an, kann man vermuten, dass eher handlungsorientierte Personen sich in diesem Seminar sehr wohlgefühlt haben, da die Kommunikation mit den Pferden nur über Handlungen möglich war und im direkten Umgang mit den Pferden oft schnell re(agiert) werden musste. Auch wenn es keine systematische Untersuchung gab, die die TN eingestuft hätte in eher lage- bzw. eher handlungsorientiert, entstand diesbezüglich doch ein persönlicher Eindruck bei den Seminarleitenden (die Art und Weise, wie die einzelnen TN mit den Aktionen und Reaktionen der Pferde umgegangen sind, wie lange sie gebraucht haben, um sich für eine neue Intervention zu entscheiden, etc.). Vier der TN ließen sich aufgrund dieses subjektiven Eindrucks eindeutig als eher lageorientiert oder eher handlungsorientiert einstufen. Interessanterweise ist aus persönlichen Gesprächen nach den Seminaren der Eindruck entstanden, dass gerade die zwei TN die Seminarinhalte besonders gut auf ihre beruflichen Situationen anwenden konnten, die als eher lageorientiert eingeschätzt wurden.

Daraus ist die Frage entstanden, ob eine lageorientierte Disposition möglicherweise Transferleistungen unterstützt. Da Lageorientierte der Phase der Anforderungsbewertung mehr Aufmerksamkeit schenken als Handlungsorientierte<sup>139</sup>, sind sie so vielleicht eher im Stande, Parallelen oder ähnliche Strukturen zu erkennen und so den Transfer von der Seminarsituation in die Alltagssituation zu leisten. Dass sie mehr Informationen heranziehen und diese komplexer verarbeiten, spricht ebenfalls für diese These.

Dies würde zu dem Schluss führen, dass die TN, die sich im Seminar besonders wohl gefühlt haben, da sie auf eine Art und Weise aktiv sein konnten, die ihren Verhaltensmustern sehr entgegenkam, im Endeffekt weniger gelernt haben. Im

---

<sup>137</sup> vgl. Kuhl, Wille und Freiheitserleben: Formen der Selbststeuerung, S. 685

<sup>138</sup> vgl. Köper, Veränderte Anforderungen und deren Beanspruchungsrelevanz in den Flugsicherungsdiensten

<sup>139</sup> vgl. ebenda

Zusammenhang mit Veränderungsprozessen beschreibt Senge dies mit den Worten „mehr vom gleichen“.<sup>140</sup> Er umschreibt damit Interventionen, die zwar wenig Widerstand hervorrufen, aber auch keine echten Veränderungen initiieren. Ein Phänomen, das Trainern nicht unbekannt ist und das die Aussagefähigkeit eines direkten Seminarfeedbacks über tatsächliche Lernerfolge relativiert.

---

<sup>140</sup>vgl. Senge, Die fünfte Disziplin, S 79

## Literaturverzeichnis

**Alimo-Metcalfe**, Beverly: 360 Degree Feedback and Leadership Development, In: International Journal of selection and assessment, Volume 6, No. 1, pages 35 – 44, 1998

**Argyris**, Chris: Interventionen und Führungseffizienz, In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung, S. 1253 – 1272, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, 1995

**Bandura**, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart: Klett-Cotta, 1979

**Blendinger**, Wilhelm: Psychologie und Verhaltensweisen des Pferdes, Berlin: Parey, 1988

**Böning**, Uwe: Ist Coaching eine Modeerscheinung? In: Hofmann, Laila Maija; Regnet, Erika (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte, S. 171 – 185, Göttingen: Hogrefe-Verlag, 1994

**Brandstätter**, Hermann: Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen – Beiträge der Differentiellen Psychologie, S. 39 – 61, In: Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen, Hogrefe, Verlag für Psychologie, 1992

**Delhees**, Karl, H.: Führungstheorien – Eigenschaftstheorie, In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung, S. 897 – 906, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, 1995

**Doppler**, Klaus; **Lauterburg**, Christoph: Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten, Frankfurt: Campus Verlag, 1995

**Evans**, Martin: Führungstheorien – Weg-Ziel-Theorie, In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung, S. 1075 – 1092, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, 1995

**Fiedler**, Fred E.; **Mai-Dalton**, Renate: Führungstheorien – Kontingenztheorie, In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung, S. 940 – 953, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, 1995

**Goleman**, Daniel: Emotionale Intelligenz, München: dtv, 1997

**Graen**, George B.; **Uhl-Bien**, Mary: Führungstheorien, von Dyaden zu Teams, In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung, S. 1045 – 1058, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, 1995

**Hollander**, Edwin P.: Führungstheorien – Idiosyncrasiekreditmodell, In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung, S. 926 – 940, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, 1995



**Jago**, Arthur G.: Führungstheorien – Vroom/Yetton-Modell, In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung, S. 1058 – 1075, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, 1995

**Kastner**, Michael: Ein System der Personalentwicklung, In: Kastner, M./Gerstenberg, B. (Hrsg.): Personalmanagement – Denken und Handeln im System, S. 121 – 130, München: Quintessenz, 1991

**Kastner**, Michael: Verhaltensorientierte Prozessoptimierung: mehr Psychologik als Logik? In: Kastner, M. (Hrsg.): Verhaltensorientierte Prozessoptimierung, S. 13 – 29, Herdecke: Maori-Verlag, 1998

**Kastner**, Michael: Syn-Egoismus: Nachhaltiger Erfolg durch soziale Kompetenz, Freiburg: Verlag Herder, 1999

**Kehr**, Hugo Martin: Die Legitimation von Führung, Duncker & Humblot, 2000

**Köper**, B.: Veränderte Anforderungen und deren Beanspruchungsrelevanz in den Flugsicherungsdiensten, Dissertation, Universität Dortmund, im Druck

**Kuhl**, Julius: Wille und Freiheitserleben: Formen der Selbststeuerung, In: Kuhl, J./Heckhausen, H. (Hrsg.): Motivation, Volition und Handlung, S. 665-753, Göttingen: Hogrefe, 1996

**Mitchell**, Terence R.: Führungstheorien – Attributionstheorie, In: Kieser, Alfred (Hrsg.), Handwörterbuch der Führung, S. 848 – 861, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, 1995

**Molcho**, Samy: Körpersprache im Beruf, München: Mosaik Verlag, 1996

**Neubauer**, Rainer: Erhebung der impliziten Eignungstheorien einer Organisation, In: Sarges, Werner (Hrsg.): Management Diagnostik, S. 166 – 173, Göttingen: Hogrefe Verlag, 1995

**Neuberger**, Oswald: Führung, In: Sarges, Werner (Hrsg.): Management Diagnostik, S. 415 – 419, Göttingen: Hogrefe Verlag, 1995

**Neuberger**, Oswald: Führen und geführt werden, Stuttgart: Enke, 1994

**Reicherzer**, Judith: Mobil sein ist alles. Doch nicht mehr alle machen mit, In: Die Zeit, Ausgabe 28/1999, Internet-Archiv:  
[http://www.zeit.de/1999/28/199928\\_c\\_mobilitaet\\_\\_m.html](http://www.zeit.de/1999/28/199928_c_mobilitaet__m.html)

**Roberts**, Monty: The man who listens to horses, Random House, 1996

**Roberts**, Monty: Homepage vom 20.01.2001 <http://montyroberts.com>

**Sattelberger**, Thomas: Fortbildung, Training und Entwicklung von Führungskräften, In: Kieser, Alfred (Hrsg.), Handwörterbuch der Führung, 379 – 390, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, 1995

**Scanlan**, Lawrence: Warum Menschen Pferde lieben – Kulturgeschichte einer Freundschaft, Orbis Verlag, 1999

**Schettgen**, Peter: Führungspsychologie im Wandel – neue Ansätze in der Organisations-, Interaktions- und Attributionsforschung, Wiesbaden: Dt. Universitätsverlag, 1991

**Schreyögg**, Georg: Führungstheorien – Situationstheorie, In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, 1995

**Schreyögg**, Georg; **Sydow**, Jörg (Hrsg.): Führung – neu gesehen, Managementforschung Band 9, de Gruyter Verlag, 1999

**Senge**, Peter M; **Kleiner**, Art; **Roberts**, Charlotte; **Ross**, Richard B.; **Smith**, Bryan J.: The Fifth Discipline Fieldbook, New York: Doubleday, 1994

**Senge**, Peter M.: Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart: Klett-Cotta, 1996

**Vaill**, Peter B: Lernen als Lebensform, Stuttgart: Klett-Cotta, 1998

**Vogt**, Joachim: Psychophysiologische Beanspruchung von Fluglotsen, Diss. 1998, Uni Dortmund

**Weinert**, Ansfried B.: Lehrbuch der Organisationspsychologie, München-Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1987

**Weinert**, Ansfried B.: Lehrbuch der Organisationspsychologie, München-Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1998

**Weinert**, Ansfried B.: Führung und soziale Steuerung, In: Roth, Erwin (Hrsg.): Organisationspsychologie, Verlag für Psychologie, 1989

**Wunderer**, Rolf: Führung und Zusammenarbeit, Neuwied: Luchterhand, 2000

**Zalesny**, Mary D.; **Graen**, George B.: Führungstheorien – Austauschtheorie, In: Kieser, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung, Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, 1995

## Anhang 1: Auszüge aus dem Fragebogen

### Abschlussfragebogen zum Seminar „Führen mit Ecken und Kanten“

Dieser Fragebogen soll dazu dienen, aus der Sicht der Teilnehmenden zu klären, ob und in welchen Bereichen die Seminarkonzeption es ermöglicht, führungsrelevante Eigenschaften und Fähigkeiten zu erfahren und zu trainieren.

Um ein gemeinsames Verständnis der verwendeten Begriffe zu gewährleisten, eine kurze Abgrenzung:

Erfahren: etwas selbst erproben und Rückmeldung darüber bekommen

Trainieren: Verhaltensweisen wiederholend üben und in einen Bewertungszusammenhang stellen

Lernen: dauerhafte Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrung

Im folgenden werde ich Sie nach den im Seminar angesprochenen **Eigenschaften und Fähigkeiten** befragen. Eigenschaften sind meiner Ansicht nach nicht trainierbar, sondern nur durch reflektierte Erfahrung bedingt veränderbar, wohingegen Fähigkeiten durch zu trainierende Verhaltensweisen entwickelt werden können.

3. Zu welchen der aufgelisteten **Eigenschaften** konnten Sie im Seminar **etwas beobachten** oder **selbst erfahren**, und wie nützlich bzw. hilfreich fanden Sie dies jeweils zur Entwicklung Ihres persönlichen Führungsstils? (0 Punkte: gar nicht nützlich, 1 Punkt: wenig nützlich, 2 Punkte: nützlich, 3 Punkte: sehr nützlich)

Kreuzen Sie bitte nur zu den <b>Eigenschaften</b> eine Punktezahl an, zu denen Sie etwas beobachten konnten oder selbst erfahren haben.	<b>Beobachtung(en)</b> zu dieser Eigenschaft fand ich zur Entwicklung meines Führungsstils gar nicht nützlich: 0 Punkte, wenig nützlich: 1 Punkt, nützlich: 2 Punkte, sehr nützlich: 3 Punkte	<b>Erfahrung(en)</b> mit dieser Eigenschaft fand ich zur Entwicklung meines Führungsstils gar nicht nützlich: 0 Punkte, wenig nützlich: 1 Punkt, nützlich: 2 Punkte, sehr nützlich: 3 Punkte
Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Positive Grundhaltung	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Offenheit / Ehrlichkeit	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Bereitschaft zur Verantwortung	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Partnerschaftliche Grundeinstellung (vs. hierarchisch, autoritär)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Mut zur persönlichen Stellungnahme	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Verbindlichkeit (Einhalten getroffener Entscheidungen)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Intuition (Zugang zu Emotionen)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Realitätsbezogenheit (Sinn für das Machbare)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Humor (sich selbst und andere durch Lockerheit entspannen)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3

4. Zu welchen der aufgelisteten Fähigkeiten konnten Sie im Seminar etwas beobachten, erfahren oder trainieren und wie nützlich bzw. hilfreich fanden Sie dies jeweils zur Entwicklung Ihres persönlichen Führungsstils?  
 (0 Punkte: gar nicht nützlich, 1 Punkt: wenig nützlich, 2 Punkte: nützlich, 3 Punkte: sehr nützlich)

Kreuzen Sie bitte nur zu den <b>Fähigkeiten</b> eine Punktezahl an, zu denen Sie etwas beobachten, erfahren oder trainieren konnten.	<b>Beobachtung(en)</b> zu dieser Fähigkeit fand ich zur Entwicklung meines Führungsstils gar nicht nützlich: 0 wenig nützlich: 1 nützlich: 2 sehr nützlich: 3	<b>Erfahrung(en)</b> mit dieser Fähigkeit fand ich zur Entwicklung meines Führungsstils gar nicht nützlich: 0 wenig nützlich: 1 nützlich: 2 sehr nützlich: 3	Das <b>Training</b> dieser Fähigkeit fand ich zur Entwicklung meines Führungsstils gar nicht nützlich: 0 wenig nützlich: 1 nützlich: 2 sehr nützlich: 3
Klima der Offenheit und des Vertrauens schaffen können	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Menschen überzeugen und begeistern können	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Integrationsfähigkeit	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Konfliktfähigkeit (sich abgrenzen u. auseinandersetzen können, andere konfrontieren können)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Kritikfähigkeit (konstruktiv Rückmeldungen geben und annehmen, bzw. fordern)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3
Prozesskompetenz (Gruppenprozesse verstehen und steuern können)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3

<p>Kreuzen Sie bitte nur zu den <b>Fähigkeiten</b> eine Punktezahl an, zu denen Sie etwas beobachten, erfahren oder trainieren konnten.</p>	<p><b>Beobachtung(en)</b> zu dieser Fähigkeit fand ich zur Entwicklung meines Führungsstils  gar nicht nützlich: 0  wenig nützlich: 1  nützlich: 2  sehr nützlich: 3</p>	<p><b>Erfahrung(en)</b> mit dieser Fähigkeit fand ich zur Entwicklung meines Führungsstils  gar nicht nützlich: 0  wenig nützlich: 1  nützlich: 2  sehr nützlich: 3</p>	<p>Das <b>Training</b> dieser Fähigkeit fand ich zur Entwicklung meines Führungsstils  gar nicht nützlich: 0  wenig nützlich: 1  nützlich: 2  sehr nützlich: 3</p>
<p>Entscheidungsprozesse gestalten können</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>
<p>Chaoskompetenz (in turbulenten, komplexen Situationen handlungsfähig zu bleiben)</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>
<p>Ambiguitätstoleranz (nicht auflösbare Widersprüche aushalten können)</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>
<p>Interkulturelle Kompetenz (Fähigkeit in unterschiedl. sozialen Feldern, bzw. Regel- u. Wertesystemen zu arbeiten)</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>
<p>Empathie (sich in andere Personen einfühlen, eindenken können)</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 0 1 2 3</p>

## Anhang 2: Auswertungstabellen

**Tab. 2:**  
**Auswertung der Urteile über Beobachtung von und Erfahrung mit**  
**Eigenschaften in der Reihenfolge des Fragebogens**

### Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
F_3_SV_B	5	2	3	2,40	,55
F_3_SV_E	5	2	3	2,40	,55
F_3_PG_B	5	0	2	1,60	,89
F_3_PG_E	4	0	2	1,50	1,00
F_3_OE_B	4	0	2	1,25	,96
F_3_OE_E	4	0	2	1,25	,96
F_3_BV_B	6	0	3	1,83	1,17
F_3_BV_E	5	0	3	2,00	1,22
F_3_PA_B	6	1	3	1,67	,82
F_3_PA_E	6	1	3	1,67	,82
F_3_MS_B	5	0	2	,60	,89
F_3_MS_E	5	0	3	,60	1,34
F_3_VB_B	6	0	2	1,33	,82
F_3_VB_E	6	0	2	1,17	,98
F_3_IN_B	5	2	2	2,00	,00
F_3_IN_E	5	2	2	2,00	,00
F_3_RB_B	3	0	2	,67	1,15
F_3_RB_E	3	0	2	,67	1,15
F_3_HU_B	4	1	3	2,00	,82
F_3_HU_E	3	1	3	2,00	1,00
Gültige Werte (Listenweise)	2				

Erläuterung der Abkürzungen:

Die Endungen **\_B**, **\_E**, bzw. **\_T** geben an, ob es sich um die Bewertung einer Beobachtung, einer Erfahrung oder des Trainings einer Eigenschaft oder Fähigkeit handelt. Das Buchstabenpaar davor ist eine Abkürzung der Eigenschaft/Fähigkeit. **F\_3** steht für Frage 3 im Fragebogen. **F\_4** steht für Frage 4 im Fragebogen

Tab. 3:

Auswertung der Urteile über Beobachtung von und Erfahrung mit Eigenschaften sortiert nach absteigenden Mittelwerten

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
F_3_SV_E	5	2	3	2,40	,55
F_3_SV_B	5	2	3	2,40	,55
F_3_HU_E	3	1	3	2,00	1,00
F_3_HU_B	4	1	3	2,00	,82
F_3_IN_E	5	2	2	2,00	,00
F_3_IN_B	5	2	2	2,00	,00
F_3_BV_E	5	0	3	2,00	1,22
F_3_BV_B	6	0	3	1,83	1,17
F_3_PA_E	6	1	3	1,67	,82
F_3_PA_B	6	1	3	1,67	,82
F_3_PG_B	5	0	2	1,60	,89
F_3_PG_E	4	0	2	1,50	1,00
F_3_VB_B	6	0	2	1,33	,82
F_3_OE_E	4	0	2	1,25	,96
F_3_OE_B	4	0	2	1,25	,96
F_3_VB_E	6	0	2	1,17	,98
F_3_RB_E	3	0	2	,67	1,15
F_3_RB_B	3	0	2	,67	1,15
F_3_MS_E	5	0	3	,60	1,34
F_3_MS_B	5	0	2	,60	,89
Gültige Werte (Listenweise)	2				



**Tab. 4:**  
**Auswertung der Urteile über Beobachtung, Erfahrung und Training von Fähigkeiten in der Reihenfolge des Fragebogens**

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
F_4_KO_B	2	0	3	1,50	2,12
F_4_KO_E	2	0	2	1,00	1,41
F_4_KO_T	2	0	1	,50	,71
F_4_MÜ_B	4	0	3	1,50	1,29
F_MÜ_E	3	0	2	1,00	1,00
F_MÜ_T	3	0	2	1,00	1,00
F_4_IF_B	4	2	2	2,00	,00
F_4_IF_E	4	1	2	1,75	,50
F_4_IF_T	3	0	2	1,00	1,00
F_4_KF_B	2	0	3	1,50	2,12
F_4_KF_E	2	0	2	1,00	1,41
F_4_KF_T	2	0	2	1,00	1,41
F_4_KR_B	3	2	2	2,00	,00
F_4_KR_E	3	2	3	2,33	,58
F_4_KR_T	3	1	3	2,00	1,00
F_4_PK_B	2	1	2	1,50	,71
F_4_PK_E	2	1	1	1,00	,00
F_4_PK_T	2	0	1	,50	,71
F_4_EG_B	3	1	2	1,67	,58
F_4_EG_E	3	1	2	1,33	,58
F_4_EG_T	3	0	1	,67	,58
F_4_CK_B	1	2	2	2,00	,
F_4_CK_E	1	2	2	2,00	,
F_4_CK_T	1	2	2	2,00	,
F_4_AT_B	2	1	2	1,50	,71
F_4_AT_E	2	1	3	2,00	1,41
F_4_AT_T	1	3	3	3,00	,
F_4_IK_B	1	2	2	2,00	,
F_4_IK_E	1	2	2	2,00	,
F_4_IK_T	1	2	2	2,00	,
F_4_EM_B	5	1	3	2,20	,84
F_4_EM_E	4	1	3	2,00	,82
F_4_EM_T	4	0	3	1,75	1,26
Gültige Werte (Listenweise)	0				

**Tab.5:**

**Auswertung der Urteile über Beobachtung, Erfahrung und Training von Fähigkeiten sortiert nach absteigenden Mittelwerten**

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
F_4_AT_T	1	3	3	3,00	,
F_4_KR_E	3	2	3	2,33	,58
F_4_EM_B	5	1	3	2,20	,84
F_4_EM_E	4	1	3	2,00	,82
F_4_IK_T	1	2	2	2,00	,
F_4_IK_E	1	2	2	2,00	,
F_4_IK_B	1	2	2	2,00	,
F_4_AT_E	2	1	3	2,00	1,41
F_4_CK_T	1	2	2	2,00	,
F_4_CK_E	1	2	2	2,00	,
F_4_CK_B	1	2	2	2,00	,
F_4_KR_T	3	1	3	2,00	1,00
F_4_KR_B	3	2	2	2,00	,00
F_4_IF_B	4	2	2	2,00	,00
F_4_EM_T	4	0	3	1,75	1,26
F_4_IF_E	4	1	2	1,75	,50
F_4_EG_B	3	1	2	1,67	,58
F_4_AT_B	2	1	2	1,50	,71
F_4_PK_B	2	1	2	1,50	,71
F_4_KF_B	2	0	3	1,50	2,12
F_4_MÜ_B	4	0	3	1,50	1,29
F_4_KO_B	2	0	3	1,50	2,12
F_4_EG_E	3	1	2	1,33	,58
F_4_PK_E	2	1	1	1,00	,00
F_4_KF_T	2	0	2	1,00	1,41
F_4_KF_E	2	0	2	1,00	1,41
F_4_IF_T	3	0	2	1,00	1,00
F_MÜ_T	3	0	2	1,00	1,00
F_MÜ_E	3	0	2	1,00	1,00
F_4_KO_E	2	0	2	1,00	1,41
F_4_EG_T	3	0	1	,67	,58
F_4_PK_T	2	0	1	,50	,71
F_4_KO_T	2	0	1	,50	,71
Gültige Werte (Listenweise)	0				