Edition Rosenberger

Rolf Th. Stiefel

Förderungsprogramme

Handbuch der personellen Zukunftssicherung im Management

Springer Gabler

Edition Rosenberger

Die „Edition Rosenberger“ versammelt praxisnahe Werke kompetenter Autoren rund um die Themen Führung, Beratung, Personal- und Unternehmensentwicklung. Alle Werke in der Reihe erschienen ursprünglich im Rosenberger Fachverlag, gegründet von dem Unternehmens- und Führungskräfteberater Dr. Walter Rosenberger, dessen Programm Springer Gabler 2014 übernommen hat.

Rolf Th. Stiefel

Förderungsprogramme

Handbuch der personellen Zukunftssicherung im Management

Springer Gabler

Rolf Th. Stiefel
Dr. Rolf Th. Stiefel & Partner AG
Scherzingen, Schweiz

Bis 2014 erschien der Titel im Rosenberger Fachverlag, Leonberg.

Edition Rosenberger
ISBN 978-3-658-07943-7 ISBN 978-3-658-07944-4 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-07944-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Springer Gabler
© Springer Fachmedien Wiesbaden Nachdruck 2016
Ursprünglich erschienen bei Rosenberger Fachverlag, Leonberg, 2003
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Ulrike M. Vetter

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media (www.springer.com)

„Learning is differentiated from development, in that learning involves new techniques to function more effectively in an existing framework, whereas development is the movement from one framework to another.“

Dixon, Nancy M.: Developing managers for the learning organization, in: Human Resource Management Review, 3. Jg., Heft 3/1993, S. 245

Inhalt

Inhalt III

Abbildungen IX

1. Einführende Bemerkungen und Umgang mit dem Handbuch 1

2. Stellenwert und Bedeutung von Förderungsprogrammen in der strategieumsetzenden Personalentwicklung 7

3. Design-Aspekte – Design-Konzepte 19

3.1 Vier Modelle der Führungskräfte-Förderung und ihre Bedeutung 19

3.2 Tendenzen bei der Gestaltung von Förderungsprogrammen 22

3.3 Aus Erfahrungen lernen: Die unscheinbarste Form der Führungskräfte-Entwicklung 24

3.4 Projektmanagement und Projektlernen – Einige klärende Bemerkungen 28

3.5 Führungskräfte-Lernen und Strategieumsetzung: Fazit einer Benchmarking-Studie ... 33

3.6 Design-Überlegungen für die Konzipierung von Rotationssystemen 38

3.7 Wenn Stärke zu einer Schwäche werden kann: Führungskräfte mit extremem Ehrgeiz und extremer Leistungsmotivation 43

3.8 Didaktische Modelle der Leadership-Entwicklung 46

3.9 Das ultimative Entrepreneurship-Programm ... 54

3.10 „Geräuschlose“ Entwicklung auf Gegenseitigkeit 60

3.11 Weiterentwicklung der Geförderten 63
3.12 Die Einbindung der Vorgesetzten von Teilnehmern 66
3.13 Die erfahrene Plateau-Führungskraft als Teilnehmer 68
3.14 Trainee-Programme: Der MBA als Führungsnachwuchs 72
3.15 Der Einsatz von oberen/obersten Führungskräften 75
3.16 Die Entwicklung des Karriere-Unternehmers ... 80
3.17 Die positiven Seiten des „entgleisten Karrierezugs“ 82
3.18 Karriereübergänge von Professionals zu Managern – Ein unterbelichtetes Aufgabenfeld in Unternehmen 83
3.19 Entwicklung von Führungsfähigkeiten bei Stäben 89
3.20 Vorbereitung auf Führungsaufgaben in einer Fach- und Projektlaufbahn 98
3.21 Wie wird man in Ihrem Unternehmen obere Führungskraft? 103
3.22 Eine „Blaupause“ für ein Arbeitspapier zur Entwicklung von Spitzenkandidaten 111

4. System der Nominierung, Zulassung, Auswahl und Einschätzung 115
4.1 Stand der AC-Praxis in amerikanischen Unternehmen 115
4.2 Das Ende des Portfolio-Denkens 117
4.3 Einschätzung von beruflichen Stärken und der „Kosten“ ihrer exzessiven Ausprägungen 121
4.4 „Benchmarks“ als Instrument in der Förderung 125
4.5 Die Bestimmung der Entwicklungsrichtung ... 127
4.6 Was gehört zum unternehmerischen Denken und Handeln? 131

4.7 „Zulassung“ zur Förderung: Die Integration von Job Rotation mit Förderungsprogrammen 135
4.8 Wenn Sie ein Exposé zur Auswahl von Spitzenkandidaten ausarbeiten wollen 137
4.9 Einbindung oberer Führungskräfte bei der Einschätzung von Nachfolgekandidaten .. 140
4.10 „Being competent is different from having competencies“ 141
4.11 Management-Audit: Eine andere Sicht der Wirklichkeit 144
4.12 Vom AC zum DC: Das Assessment Center als Development Center in der dritten Generation 150
4.13 Wer hat Potenzial für internationale Einsätze? 153

5. System des Lernens 159
5.1 Gestaltung des Eröffnungs-Workshops 159
5.2 Organisationale Lernmuster erkennen und verändern als Lernziel 162
5.3 Wie man zu persönlichen Entwicklungszielen kommt 168
5.4 Die Verwendung von Dyaden und Fokusgruppen als Design-Parameter 171
5.5 Interventionen des Entwicklungsbegleiters in Förderungsprogrammen 173
5.6 Ein klassisches Dilemma des Entwicklungsbegleiters in Förderungsprogrammen 178
5.7 Einsatz eines Lerntagebuchs 180
5.8 Zur Diagnose des Reifegrads von Mitarbeitern für selbstgesteuerte Lern- und Entwicklungsprozesse 183
5.9 Förderung der Selbststeuerungsfähigkeit der Teilnehmer 185
5.10 Konturen einer unspektakulären unternehmerischen Lernkultur 190
5.11 Unternehmerisch führen – Ein didaktisches Raster 193

5.12 Die selbstgesteuerte Mobilisierung von Lernquellen 195
5.13 Erarbeitung eines „Karriere-Curriculums“ 198
5.14 Sozialisation in Selbstorganisation 202
5.15 Modalität der Projektbearbeitung und Entwicklungsziele 207
5.16 Möglichkeiten zur Bildung der Projektlerngruppe 208
5.17 Die Lerngruppe als „temporäre Ergänzung der PE-Abteilung“ 211
5.18 Die Lerngruppe als „Tenniswand“ für die Problembearbeitung von Führungskräften 215
5.19 Als Teilnehmer einer Projektlerngruppe 217
5.20 Projektbearbeitung in Nachwuchsförderungsprogrammen (NFP) – Mit oder ohne Struktur? 221
5.21 Auswertung eines innovativen MBA-Programms als Lernprojekt 224
5.22 Das Mentorenkonzept als Design-Element in der strategieumsetzenden Personalentwicklung 226
5.23 Bestandsstücke eines Mentoren-Programms .. 228
5.24 Mentor ist nicht gleich Mentor 230
5.25 Mentoring in Aktion 233
5.26 Der mentorierte Protegé als Brutus seines Gönners 236
5.27 Die umgekehrte Mentorenbeziehung 238
5.28 Einsatz von Vorständen in Förderungsprogrammen 240

6. System der Auswertung und der Verwertung des Lernens im Unternehmen 243
6.1 Das Connoisseur-Modell: Expertenbefragung als Programmevaluierung 243
6.2 Wie kann der individuelle Lern- und Entwicklungserfolg der einzelnen Teilnehmer eingeschätzt werden? 245

6.3 Evaluierungsmaterialien für die Einschätzung von Action Learning 249
6.4 Vorgehensmethodik in der Auswertung von Business School-Partnern für die Förderung von erfahrenen Führungskräften 255
6.5 Auswertung der Mentorenbeziehung in einem Förderungsprogramm 262
6.6 Zur Verwertung des Entwicklungsergebnisses 264
6.7 „Stretch-Assignments“ – Die Entwicklungskomponenten einer Führungsposition 268

7. Praxisbeispiele 273
7.1 Beispiel eines innerbetrieblichen Förderungsprogramms für mittlere Führungskräfte 273
7.2 Design-Merkmale eines überbetrieblichen Programms für mittlere Führungskräfte 275
7.3 SEI – Beispiel einer Selbst-Entwicklungs-Initiative 279
7.4 Beispiel eines Förderungsprogramms in einer Bank 283
7.5 Beispiel eines Förderungsprogramms als Instrument der Mentalitätsveränderung in einer Dienstleistungsorganisation 294
7.6 Dimensionen eines Konsortialprogramms 313
7.7 Ein Beispiel von kulturverändernder Management-Entwicklung: Die Erfahrungen von General Electric 325
7.8 Wo stehen die führenden Kreise im amerikanischen „Executive Education“? .. 328
7.9 Der NDU/Executive MBA HSG – Encounter mit einem Hochglanz-Dinosaurier .. 337
7.10 Entwicklungsberatung von obersten Führungskräften – Einige konkrete Schritte für die Praxis 342
7.11 Einige konkrete Vorschläge zur Entwicklungsarbeit mit OFKs 348

7.12 Entwicklungsberatung von einzelnen Führungskräften anhand des multiplen Strang-Konzepts 354

8. Lerninstrumente, Übungen und Arbeitsmaterialien 361
8.1 Was ist eigentlich beruflicher Erfolg? 361
8.2 Karrierebewegungen – Materialien für die Bearbeitung des Themas Laufbahn und Karriere 367
8.3 Zur Bearbeitung des Themas Laufbahn und Karriere im Eröffnungs-Workshop 374
8.4 Karrierespielregeln – Eine Übung 377
8.5 Laufbahnphasen professioneller Mitarbeiter .. 383
8.6 Mit der eigenen Karrierekultur im Unternehmen umgehen lernen – Einige Arbeitsmaterialien 387
8.7 Die Geschichte vom Besteigen des Vulkans als Metapher 394
8.8 Gestaltung von Wertklärungsprozessen 396
8.9 Ganzheitliche Förderung: Arbeitsmaterialien zur Entspannung und Erholung 399
8.10 Autonomer Umgang mit der beruflichen Rolle 403
8.11 Einrichtung einer rollierenden Prozess-beobachter-Rolle im Teilnehmerkreis 408
8.12 Käufliche Instrumente zur Bewusstmachung der Persönlichkeit 411

9. Ausgewählte kommentierte Fachliteratur 423

Anhang 429

Sachverzeichnis 429

Zum Autor 431

Abbildungen

Abb. 1 Kategorisierung der Förderungsprogramme 11
Abb. 2 Dialogfähigkeit nach Schein (1993) 31
Abb. 3 Komponenten des strategieumsetzenden Führungskräftelernens 33
Abb. 4 Leistungs- und Potenzialportfolio nach Odiorne (1985) 118
Abb. 5 Einschätzungsmatrix Lernende Organisation .. 164
Abb. 6 Die Rollen eines Entwicklungsbegleiters 174
Abb. 7 Rollen eines Entwicklungsbegleiters im Lernprozess 176
Abb. 8 Aufgaben des Entwicklungsbegleiters in den Phasen einer Lerngruppe 177
Abb. 9 Entwicklung einer unternehmerischen Führungskultur nach Kao (1991) 194
Abb. 10 Karriere und Lernen nach Hall (1996) 199
Abb. 11 Bestandsstücke eines Mentoren-Programms ... 229
Abb. 12 Lernfelder eines Förderungsseminars (Beispiel) 289
Abb. 13 Aufbau eines Nachwuchsförderungsprogramms (Beispiel) 302
Abb. 14 Teilnehmer an einem Konsortialprogramm (1) 318
Abb. 15 Teilnehmer an einem Konsortialprogramm (2) 319
Abb. 16 Kulturveränderung in Unternehmen nach Tichy (1989) 327
Abb. 17 Entwicklungsarbeit mit oberen Führungskräften: Vergleich Japan – Großbritannien 349
Abb. 18 Das multiple Strang-Konzept 354
Abb. 19 Grundsätze des Laufbahn-Managements 375
Abb. 20 Entscheidungsmatrix nach Morrisey (1992) .. 397
Abb. 21 Stilorientierung nach Rowe/Mason (1987) 414

1 Einführende Bemerkungen und Umgang mit dem Handbuch

Fragt man Mitglieder der Geschäftsführung (GF) danach, welche spezielle Erwartungen sie an den betrieblichen Personalentwickler (PE-ler) oder Führungskräfte-Entwickler (FKE-ler) haben, dann kommen sie sehr schnell zu einem ihrer zentralen Anliegen: der Vorbereitung von Mitarbeitern und Führungskräften, damit die zukünftigen Herausforderungen im Unternehmen besser und schneller als bei Mitbewerbern im Markt bewältigt werden.

Für diesen Themenkomplex habe ich den unscheinbaren Titel „Förderungsprogramme“ gewählt. Mit dem Begriff „Handbuch“ im Untertitel möchte ich anzeigen, dass diese Thematik in einer sehr breiten Perspektive behandelt wird.

„Handbuch“ heißt jedoch nicht, dass ich neutral und ohne Wertung eine Vielzahl von Konzepten ausfalte, die man in akademischen Publikationen kennenlernen kann oder die im praxistheoretischen Alltag von Trainern und Beratern entwickelt wurden. „Neutrality is just following the crowd“ (Horton/Freire 1990, S. 102).

Die Förderung von Führungskräften und Führungsnachwuchs ist für mich im Schwerpunkt ein Thema der *Gestaltung des Lernens und der Entwicklung*, damit die Teilnehmer mit einer bestimmten Ausgangslage in ihrem Kompetenzstand zu einem angestrebten zukünftigen Stand von neuen Kompetenzen gelangen. Für diese Transformation vom gegenwärtigen Zustand A zu einem zukünftigen Zustand B braucht ein Entwicklungsbegleiter oder der Projektverantwortliche für ein bestimmtes Förderungsprogramm eine Art *Design-Theorie*, die ihm Orientierung und Anregungen gibt, wie er die lern- und entwicklungsrelevanten Parameter zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Programms so gestaltet, damit erwünschte Ergebnisse eintreten.

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
R. Th. Stiefel, *Förderungsprogramme,* Edition Rosenberger,
DOI 10.1007/978-3-658-07944-4_1

Mit diesem Ansatz möchte ich insbesondere ein Gegengewicht zu der häufig noch beobachtenden Identifizierungs- und Einschätzungslastigkeit formulieren. Dahinter verbergen sich die Annahmen, dass

- die auf Identifizierung und Einschätzung ausgerichtete Förderung einem Unternehmen keine entscheidenden Vorteile gegenüber der Konkurrenz einräumt;
- eine als Identifizierung und Einschätzung betriebene Förderungsarbeit der Machtstabilisierung von gegenwärtig Mächtigen in der Organisation Vorschub leistet und dabei die Strategieumsetzung zu kurz kommt;
- eine selegierende Förderungspolitik unter systemischen Aspekten einem Unternehmen eher Nachteile verursacht, weil die Effekte der „Verlierer“ die der „Gewinner“ überkompensieren können und
- weil nur eine echte, auf die Gestaltung des Lernens ausgerichtete Förderungsarbeit den Mitarbeitern eine humane Chancenrealisierung einräumt.

Die im Handbuch vorgestellten Beiträge sind in der Mehrzahl Überarbeitungen von abgeschlossenen Texten, die ich im Laufe der Jahre in MAO und in anderen Publikationen veröffentlicht habe und die ich gleichsam jetzt als Text-Puzzle-Stücke zu meinem Bild von Förderungsarbeit zusammenfüge.

Die Beiträge sind in folgende Kapitel gegliedert:

Nach den einführenden Bemerkungen wird in Kapitel 2 der Hintergrund der strategieumsetzenden PE-Arbeit dargelegt, um aufzuzeigen, wo das „Geschäftsfeld Förderungsprogramme“ einzuordnen ist und welche Bedeutung diesem Problemkreis in der PE-Arbeit zukommt.

Das Kapitel 3 nimmt sich einiger grundsätzlicher Fragen- und Problemkreise an, die bei der Förderungsarbeit angepackt und beantwortet werden müssen. Dabei wird in diesem

Kapitel schon die Dreiteilung der Förderung in ihre Teilsysteme verdeutlicht, unter der ich Förderungsarbeit allgemein verfolge und die dann in den Folgekapiteln weiter ausgefaltet werden.

Das Teilsystem der Nominierung, Zulassung, Auswahl und Einschätzung bildet die etwas wolkige Überschrift des Kapitels 4, in dem verschiedene Aspekte dazu vorgestellt werden.

Das System des Lernens und der Entwicklung in Förderungsprogrammen bildet in Kapitel 5 den Kern des Handbuchs. Mit den Anregungen und Anleitungen für die Einrichtung von innovativen Lernkulturen soll der Leser Vorschläge erhalten, wie er dieses Herzstück in Förderungsprogrammen ausgestalten kann.

Im Kapitel 6 werden Gedanken zur Auswertung des Lernens und der erworbenen Erfahrungen in Förderungsprogrammen vorgestellt. Neben diesen Ideen zur Evaluierung stehen auch einige Vorschläge zur Verwertung des Lernens nach der Teilnahme an Förderungsprogammen.

Im Kapitel 7 habe ich eine Reihe von Praxisbeispielen mit unterschiedlichem Detaillierungsgrad zusammengestellt, um aufzuzeigen, was man in innovativen Unternehmen an Förderungsprogrammen durchführt.

Der Entwicklungsbegleiter findet in Kapitel 8 verschiedene Lerninstrumente, Übungen und Arbeitsmaterialien, die er zum großen Teil ohne Abänderung in eigenen Förderungsprogrammen einsetzen kann.

Schließlich habe ich in Kapitel 9 noch einige wichtige Bücher kommentiert, die man als PE-ler heranziehen kann, wenn man attraktive und innovative Förderungsprogramme gestalten möchte.

Die am Ende der jeweiligen Kapitel aufgeführten Quellen hätten am Ende des Handbuchs ein umfangreiches Literaturverzeichnis abgegeben. Diese Quellen sind zum Teil sehr speziell und nur im Kontext des jeweiligen Beitrags verständlich. Aus diesem Grund habe ich diese Zusammenstellung nicht vorgenommen. Dem aufmerksamen Leser des Handbuchs wird nicht entgehen, dass es sich bei der Verwendung der einschlägigen Zeitschriftenbeiträge oft um übersehene „Klassiker“ handelt, die bereits vor Jahren mit potenten Anregungen zur Förderungsarbeit erschienen sind.

Zum Schluss meiner einführenden Bemerkungen noch ein Hinweis zum Umgang mit dem Handbuch.

Die einzelnen Kurzbeiträge lesen sich leicht und schnell, durchaus mit der Gefahr verbunden, dass man die hohe Informationsdichte und Praxisrelevanz übersieht und vor allem dann nicht mehr parat hat, wenn man an die Gestaltung der eigenen Förderungsprogramme geht. Deshalb möchte ich Ihnen zwei Vorschläge zur transferbezogenen Informationsbearbeitung machen:

– Sie können sich für die Lektüre des Handbuchs ein Mind-Map Förderungsprogramm anlegen und den für Sie relevanten Inhalt entsprechend Ihrer Erfahrungen strukturieren (Kirckhoff 1985).
– Falls Sie ein konkretes Förderungsprogramm planen, können Sie parallel zur Lektüre einen stichwortartigen Ideenspeicher (mit Seitenzahl) anlegen, damit Sie bei konkreter Ausgestaltung Ihres Programms auf die entsprechenden Texte zurückgreifen können.

Was das Handbuch trotz nutzerfreundlicher Diktion nicht sein will: eine Sofalektüre, die man ohne eigenes Engagement locker überfliegt, um dann am Ende bei der fehlenden Trennschärfe in der Wahrnehmung der Informationsdichte festzustellen, dass man ohnehin bereits alles weiß und macht. Die-

se Rhetorik ist mir aus PE-Kreisen wohl vertraut – und deshalb möchte ich diese Erfahrung bereits zu Beginn ansprechen.

Horton, Miles, Freire, Paolo: We make the road by walking, Philadelphia (Temple University) 1990.
Kirckhoff, Mogens: Mind Mapping. Die Synthese von sprachlichem und bildhaftem Denken, Berlin (Synchron) 1985.

2 Stellenwert und Bedeutung von Förderungsprogrammen in der strategieumsetzenden Personalentwicklung

Die strategieumsetzende PE ist eine Form der Entwicklungsarbeit in einem Unternehmen, die mit besonderen Prämissen betrieben wird und die sich durch ganz bestimmte „Produkte und Serviceleistungen“ gegenüber ihren Kunden auszeichnet.

Prämissen, Produkte und Serviceleistungen der strategieumsetzenden PE

Ich möchte zunächst zu Beginn dieser Arbeit noch einmal die Prämissen zusammenfassen, weil sie in ganz entscheidender Weise die strategieumsetzende PE-Arbeit prägen.

Prämissen der strategieumsetzenden PE

1. *Unternehmen konkurrieren in der Umsetzung ihrer Strategien*
   Unternehmen konkurrieren heute im Wesentlichen über den „Aufbau von Umsetzungsarchitekturen“ (Kiernan 1993, S. 7 ff.), wobei die Personalentwicklung in ihrer strategieumsetzenden Anlage einen besonderen Stellenwert als Instrument bei der Generierung von Wettbewerbsvorteilen einnimmt.

2. *Zeit als Wettbewerbsfaktor im strategieumsetzenden Lernen*
   Der Faktor Zeit wird in der Strategieumsetzung zu einem entscheidenden Faktor und muss sich in neuen Lernformen manifestieren. Diese setzen an die Stelle des sequentiellen „learn then act“ ein simultanes „learn and act“ (Dixon 1994, S. 120 ff.).

3. *Nur strategisch relevante Bedarfe sind ein PE-Handlungsanlass*
   Nicht jede Schwachstelle und jede subjektiv empfundene Unvollkommenheit im Unternehmen ist ein Bedarf, der eine PE-Abteilung zum Handeln zwingt. Vielmehr geht eine strategieumsetzende PE-

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
R. Th. Stiefel, *Förderungsprogramme,* Edition Rosenberger,
DOI 10.1007/978-3-658-07944-4_2

Funktion davon aus, dass sie nur bei strategisch relevanten Bedarfen gebraucht wird und „sonstige Bedarfe“ durch das kulturimmanente Lernpotenzial im Unternehmen bearbeitet werden können.

4. *Fokussierung der Veränderungsstrategien*
   Von allen Ressourcen, die bei der Entwicklung von Mitarbeitern eingesetzt werden, ist die wertvollste Ressource die begrenzte Veränderungsenergie der Mitarbeiter. Dieses kostbare Gut muss auf die für ein Unternehmen wichtigsten Veränderungsprozesse fokussiert werden.

5. *Entwicklung des Personals ist mehr als die Summe entwickelter Personen*
   Die kollektive Entwicklung der Belegschaft oder des gesamten Managements hat in der strategieumsetzenden PE eine eigene Qualität und kann nicht als Ergebnis der Entwicklung von Individuen verfolgt werden. Diese kollektive zeitgedrängte Entwicklung führt zur Ausprägung neuer Kulturmerkmale – und das ist etwas anderes als nur der Erwerb von neuen Fähigkeiten.

6. *Bedarfsbearbeitung im lernenden Unternehmen bedeutet immer Zuwachs an Lernfähigkeiten*
   Jeder strategisch relevante Bedarf muss in einer Weise bearbeitet werden, dass sich als Ergebnis der Bearbeitung bei den teilnehmenden Personen ein Zuwachs an Lernfähigkeiten und im Unternehmen eine Lernkulturveränderung in Richtung lernendes Unternehmen einstellt.

7. *Personalentwicklung nur mit aktiver Unterstützung der Geschäftsführung*
   Strategieumsetzendes PE-Handeln kann nur mit Unterstützung der Geschäftsführung erfolgreich sein, wobei es im Einzelnen eine Vielzahl von kreativen Einbindungsformen der obersten Führungsebene gibt.

8. *Einzelne Positionen und Abteilungen haben unterschiedliche Bedeutung*
   Im zeitlichen Ablauf der Umsetzung von Unternehmensstrategien nehmen einzelne Positionen als Schlüsselpositionen und einzelne Abteilungen als Schlüsselabteilungen eine bevorzugte Rolle ein. In diesen Investitionsfeldern führt ein strategieumsetzendes PE-Engagement zu einem besonders markanten Nutzen für das Unternehmen. Gleichzeitig erfüllt ein PE-Handeln auf der Grundlage dieser Denkfigur aber auch die Auflage des Lernunternehmens, nach der allen Mitarbeitern eine Chance zur Weiterentwicklung in Richtung größerer „employability“ oder Beschäftigungsfähigkeit eingeräumt wird.

9. *Strategieumsetzende PE enthält direkte und indirekte Entwicklungsmechanismen*
   Eine PE-Funktion arbeitet mit Maßnahmen, die direkt auf die Entwicklung einzelner Gruppen und größerer Organisationseinheiten einwirken. Um dem Anspruch des lernenden Unternehmens gerecht zu werden, muss sich PE aber auch mit der Konstruktion von bestimmten verhaltensproduzierenden Systemen befassen, die sowohl strategieumsetzendes Alltagshandeln unterstützen als auch einen Zuwachs an selbstgesteuertem Lernen im Unternehmen bewirken.

10. *Strategieumsetzende PE will Spuren ziehen und keine ausgetretenen Pfade gehen*
    Eine strategieumsetzende PE-Abteilung begreift sich in ihrem Entwicklungs- und Veränderungsauftrag als Unternehmer. Die ausgetretenen Pfade des normalen Entwicklungsgeschäfts werden verlassen, um für ein spezifisches Unternehmen eine maßgeschneiderte Entwicklungslösung hinsichtlich der Entwicklungsprojekte, der „Schrittlänge" in der Entwicklungsgeschwindigkeit und der eingesetzten Lernformate zu kreieren. Wenn man sich als innovativer PE-Unternehmer sieht, kann man wenig von dem ohnehin schwach ausgeprägten Theoriegerüst der allgemeinen Personalentwicklung profitieren, sondern muss als PE-Aktionsforscher seine eigenen Leitlinien erarbeiten.

In Ableitung von diesen Prämissen geht eine strategieumsetzende PE-Abteilung davon aus, dass nur eine begrenzte und überschaubare Zahl von Entwicklungs- und Veränderungsprojekten den Kunden im Unternehmen angeboten werden, weil zu viele Maßnahmen sich sehr schnell gegenseitig lähmen und eine negative Synergie erzeugen.

Projekte der strategieumsetzenden PE

1. Bearbeitung eines unternehmensweiten Bedarfs über ein *großflächig angelegtes Veränderungsprojekt*, bei dem sich alle Führungskräfte innerhalb eines überschaubaren Zeitrahmens mit einem bestimmten strategisch relevanten Thema befassen.

2. Durchführung eines *Schlüsselabteilungs-Entwicklungsprogramms*: Eine besonders wichtige Abteilung im Rah-

men der anstehenden Strategieumsetzung erhält die Möglichkeit, ihren Wertschöpfungsbeitrag für das Unternehmen mit Hilfe zusätzlicher PE-Investitionen zu erhöhen.

3. Die Inhaber einer strategisch bedeutsamen Schlüsselposition nehmen als Einzelne und als Gruppe an einem für sie geplanten und auch durch sie selbst gestalteten *Lern- und Entwicklungsprozess* teil, um auf ihre Position mehr Leistung und Wertschöpfung für das Unternehmen zu erbringen und gegenüber Mitbewerbern im Markt einen qualitativen Wettbewerbsvorsprung zu sichern.

4. Im Rahmen der *zukunftssichernden Förderung von vorhandenem Potenzial bei Mitarbeitern* werden Maßnahmen eingesetzt, die die Potenzialträger für zukünftige Situationen im Unternehmen „veredeln“, ohne dass zum Qualifizierungszeitpunkt feststeht, wann und in welcher bestimmten Situation die vorhandene Einsatzflexibilität bei den geförderten Personen Verwendung findet. Dazu gehören Projekte

   – der Rekrutierung und Förderung von Trainees (als Nachwuchs für die erste Führungsebene);
   – der Förderung von Fachkräften und Stabsmitgliedern, um sie auf einen späteren Übergang in eine Führungsfunktion vorzubereiten;
   – der Förderung von Führungskräften mit ersten Führungserfahrungen, um sie auf höhere oder andere Führungsaufgaben vorzubereiten;
   – der Förderung von erfahrenen Führungskräften mit Weiterentwicklungspotenzial zum Kreis der oberen Führungskräfte;
   – der Förderung von oberen Führungskräften mit Potenzial für die Ebenen der selbständigen Leitung von Sparten, größeren Profit Centers und der Geschäftsführung.

5. Durchführung eines *offenen Programms*, das allen Mitarbeitern zum Besuch offen steht und in dem strategisch bedeutsame Schlüsselqualifikationen des Unternehmens erworben oder Fähigkeiten erlernt werden, die in ihrer Anwendung durch die Teilnehmer das Unternehmen in Richtung eines „lernenden Unternehmens“ weiterentwickeln.

Die im Punkt 4 genannten Förderungsmaßnahmen bilden den Gegenstand dieser Arbeit. Legt man den angesprochenen Produkten und Serviceleistungen das folgende Raster zugrunde, dann erhalten Förderungsmaßnahmen den Stellenwert der personellen Zukunftssicherung und tragen dazu bei, dass mit dem Erwerb von neuen Fähigkeiten und Verhalten zukünftige Herausforderungen im Unternehmen bewältigt werden.

	Kategorisierung der Förderungsprogramme	
Manager als Individuum		Sämtl. Programme der Förderung von Mitarbeitern und Führungskräften in einem Unternehmen
Manager mit Team und Abteilung		
Manager als Kollektiv		
	Bewältigung von Herausforderungen in der gegenwärtigen Arbeitssituation	Bewältigung von zukünftigen Herausforderungen im Unternehmen

Abb. 1: Kategorisierung der Förderungsprogramme

Warum die „richtige“ Gestaltung von Förderungsmaßnahmen so wichtig ist

In den meisten Unternehmen ist der Schwerpunkt der Weiterbildungs- und PE-Arbeit auf die Bewältigung von Herausforderungen in der gegenwärtigen Arbeitssituation gerichtet. Demzufolge waren *aufgabenorientierte Trainings- und Entwicklungsmaßnahmen* im Vordergrund der Betrachtung.

Diese Maßnahmen werden einmal mit Ausrichtung auf die gegenwärtigen Aufgaben durchgeführt (Anpassungsqualifizierung) oder sie werden für die Wahrnehmung von zukünftigen bereits feststehenden Aufgaben für Mitarbeiter veranlasst (Höherqualifizierung).

Gegenüber diesen aufgabenorientierten Qualifizierungsmaßnahmen gibt es Maßnahmen, die einen Mitarbeiter und eine Führungskraft für die Zukunft des Unternehmens entwickeln, ohne dass zum Zeitpunkt der Qualifizierung feststeht,

- wann das Unternehmen das Qualifizierungsergebnis verwertet und
- in welcher speziellen Funktion oder bei welcher Aufgabenstellung im Unternehmen die entwickelte und veränderte Führungskraft eingesetzt wird.

Diese Maßnahmen werden als Förderungsmaßnahmen oder als *personenorientierte Qualifizierung* bezeichnet, da nicht eine bestimmte Aufgabe, sondern die Person der Führungskraft im Vordergrund steht.

Bis heute kreist in Unternehmen der gedankliche Bezugsrahmen der PE- und Bildungsverantwortlichen primär um aufgabenorientierte Entwicklungsmaßnahmen. Dafür spricht die zentrale Diskussion um Lerntransfer-Sicherung und die damit in Verbindung stehende praktische Umsetzung der „Generalisationstheorie“ oder der „Theorie der identischen Elemen-

te“. Beide Theorien laufen darauf hinaus, dass das Lernen eines Teilnehmers dann positiv ist, wenn er in seiner Situation eine möglichst große Ähnlichkeit zu einer gegenwärtigen oder zukünftigen Aufgabenstellung am Arbeitsplatz erlebt.

Die bisher in Unternehmen geführte Diskussion zur Qualitätsverbesserung betrieblicher Entwicklungsarbeit, die sich im Wesentlichen als eine Diskussion zur Erhöhung des Lerntransfer-Potenzials von Trainingsmaßnahmen und als Beschleunigung der Umsetzung des Gelernten in die Praxis darstellt, muss personenorientierte Förderungsmaßnahmen zwangsläufig aussparen, weil die Teilnehmer dort über keine konkrete Aufgabe verfügen, auf die sie das Gelernte anwenden können. Die in der klassischen Lerntransfer-Perspektive übliche Blickstellung der Anwendungsmöglichkeit des Gelernten in der Praxis führt bei Förderungsmaßnahmen zu wesentlich komplexeren Fragen, die gleichsam als *Lerntransfer-Problem höherer Ordnung* einzustufen sind:

- Hat ein Teilnehmer die Fachkompetenz erworben, die für eine ungewisse zukünftige Verwertung im Unternehmen notwendig ist?
- Kann ein Teilnehmer die zum Zeitpunkt der Förderungsmaßnahme erworbene Fachkompetenz so konservieren, dass sie bis zum ungewissen Verwertungszeitpunkt à jour bleibt oder sich im Anschluss an die Förderungsmaßnahme sogar selbsttätig weiterentwickelt?
- Hat der Teilnehmer die notwendige Fachkompetenz in einer Art und Weise erworben,
  - die keinen Anspruch an das Unternehmen nach einer sofortigen höherwertigen Position mit sich bringt?
  - die keine demotivierenden Wirkungen verursacht, wenn das Qualifizierungsergebnis vom Unternehmen nicht sofort verwertet wird oder
  - die keine konkreten Abgänge aus dem Unternehmen zur Folge hat, weil das Qualifizierungsergebnis vom Mitarbeiter als „brachliegend“ empfunden wird?

Diese Fragen vermitteln die Komplexität der richtigen Gestaltung der Förderung von Mitarbeitern und Führungskräften. Und weil dieses „Entwicklungsterrain“ so schwierig ist, wird auch in Unternehmen besonders viel falsch gemacht. Während bei der aufgabenorientierten Entwicklung Fehler sich lediglich im ausbleibenden Lerntransfer am Arbeitsplatz niederschlagen, führen Fehler bei der Führungskräfteförderung zu

- Krisen im Unternehmen, weil für neue Märkte, Produkte und Geschäftssituationen in der Zukunft keine entsprechenden Kompetenzen in der Führungsmannschaft aufgebaut wurden,
- Beziehungs- und Klimaverschlechterungen zwischen einzelnen Führungskräften und damit häufig auch zwischen Abteilungen, wenn einzelne Führungskräfte ohne nachvollziehbare Nominierungskriterien die Chance zur Förderung erhalten,
- Gewinner-Verlierer-Situationen im Management, die sich auch im Abgang qualifizierter Kräfte bemerkbar machen,
- schwer korrigierbaren Situationen, wenn die fehlerhaft entwickelten und / oder falschen Führungskräfte in zentrale Machtpositionen gelangen,
- hohen Ausgaben, wenn man die Teilnahmegebühren mancher Business School-Programme heranzieht und zu
- besonders gravierenden Kosten, wenn eine zu fördernde Führungskraft einer Schlüsselabteilung im Unternehmen entweder die Chancen ihrer Position nicht nützen kann oder wenn ihr gewaltige Entscheidungsfehler unterlaufen.

Zehn Leitsätze zur Förderung von Führungsnachwuchs und Führungskräften

Genauso wie es Leitsätze für die gesamte PE-Arbeit gibt, kann man für einzelne „Geschäftsfelder“ der strategieumsetzenden PE Leitsätze aufstellen, die für die Gestaltung von ein-

zelnen Situationen eine Orientierung abgeben. Neben „Leitsätzen für großflächige Veränderungsprojekte“ oder „Leitsätzen für die Durchführung von Produktivitätsverbesserungsprogrammen in Schlüsselabteilungen“ gibt es auch „Leitsätze zur Förderung von Führungskräften und Führungsnachwuchskräften“.

Im Folgenden habe ich zehn dieser Leitsätze zusammengefasst, die meine ideologische Position der Förderungsarbeit abbilden:

1. Die Förderung von Führungskräften muss immer eine strategieumsetzende Richtung haben, wobei das Lernen des Einzelnen innerhalb der vom Unternehmen erwarteten Lernkorridore erfolgt.

2. Die Förderung von Führungskräften muss mit aktiver Mitwirkung der Geschäftsführung durchgeführt werden, die sowohl in der Bestimmung der Entwicklungsrichtung und der späteren punktuellen Mitwirkung das Lernen der Teilnehmer entscheidend prägen.

3. Die Förderung von Führungskräften heißt nicht Inhalte vermitteln, sondern Entwicklungsenergien der Teilnehmer freilegen und sie für die Nutzbarmachung für das Unternehmen zu verwerten.

4. Die Förderung von Führungskräften im Sinne eines Mentalitätsveränderungsprozesses erfordert Zeit. Deshalb braucht es längerfristig angelegte Entwicklungsprozesse, bei denen auch organisiertes Lernen durch Workshops und Seminare eingesetzt werden können. „Schnellschüsse“ und singuläre freistehende Maßnahmen führen zu einer Veränderung im verbalen Artikulieren, nicht aber im Verhalten.

5. Jedes Unternehmen muss seinen eigenen Weg gehen, wenn die Förderung der Führungskräfte als Instrument der Strategieumsetzung und Mentalitätsveränderung verfolgt wird.

6. Die Förderung der Führungskräfte ist als arbeitsbegleitendes Entwicklungsprogramm zu konzipieren, das keine voreiligen Verwertungsansprüche des Teilnehmers an das Unternehmen zur Folge hat und keine „Kronprinzeneffekte“ bei den Beteiligten hinterlässt.

7. Bei der Förderung von Führungskräften muss auf die Individualität des Einzelnen abgestellt werden, und ihm muss geholfen werden, seine Potenziale für das Unternehmen zu verwerten.

8. Bei der Förderung von Führungskräften darf es keine Gewinner oder Verlierer geben, sondern alle haben die Möglichkeit, sich zu entwickeln und zu entfalten. Dabei muss es aber als ganz natürlich eingeschätzt werden, dass einzelne Führungskräfte mehr als andere gefördert werden, sich auch fördern lassen und sich mit der Zeit und Energie intensiver an ihrer Förderung engagieren. Ein Unternehmen kann keine Führung im Markt beanspruchen, wenn es nicht seinen „Eliten“ und „Stars“ ein besonders Augenmerk zuerkennt.

9. Bei der Förderung von Führungskräften sind die „natürlichen Lernräume“ mitzuverwerten, über die ein Unternehmen als Entwicklungspotenzial verfügt.

10. Die Förderung von Führungskräften ist dann am wirkungsvollsten, wenn die Vorbereitung für die Zukunft zum Tagesgeschäft wird und Führungskräfte nicht nur in dafür vorgesehenen Workshops, Seminaren oder Business-School-Programmen lernen, sondern ihr Entwicklungsprozess als Teil der neuen Kultur im Unternehmen

verfolgt wird. Dafür ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor das sichtbare Lernen der obersten Führungskräfte, die sich nicht nur als produktive Macher, sondern auch als „Leader-learner“ sehen müssen, um eine neue Kultur des Entwickelns und Sich-Veränderns im Bewusstsein der Mitarbeiter zu verankern.

Dixon, Nancy: The organizational learning cycle. How we can learn collectively, London (Mc Graw-Hill) 1994.

Kiernan, Matthew J.: The new strategic architecture: Learning to compete in the twenty-first century, in: Academy of Management Executive, 7. Jg., Heft 1/1993, S. 7 ff.

3 Design-Aspekte – Design-Konzepte

3.1 Vier Modelle der Führungskräfteförderung und ihre Bedeutung

Für die Förderung von Führungskräften stehen in der Praxis vier Modelle gedanklich Pate:

Bei dem Modell der *kognitiven Kompetenzerweiterung* erwerben die Teilnehmer neue horizonterweiternde Lerninhalte, die sich im Wesentlichen im allgemeinen Erwerb von Wissen über Führung in seinen verschiedenen Lernstufen des Verstehens, Anwendens und Beurteilens erschöpfen. Die Lernprozesse werden durch Vollzeitprogramme mit Intensivcharakter durchgeführt, wobei die Förderungsdauer in der Regel nur über maximal einige Wochen geht. Typisches Beispiel für diese Art von Förderungsmaßnahmen sind jene 2- oder 3-Wochen-Kurse über Führung, in denen eine umfangreiche „intellektuelle Kost" den Teilnehmern vorgesetzt wird.

Das Modell der *allgemeinen kognitiven und sozialen Kompetenzerweiterung* unterscheidet sich vom ersten dadurch, dass zusätzlich zur Vermittlung von Führungswissen auch das Verhalten der Teilnehmer angesprochen wird. Dabei verfolgt man lediglich allgemeine Lernziele der Sensibilitätssteigerung mit der Zunahme der Verhaltensflexibilität. Da das Verhaltenslernen eher als Anhang zum Wissenserwerb betrieben wird, bleibt der affektive Lernprozess oft in der Sensibilitätssteigerung stecken, weil man zwar jetzt über seine Wirkung auf andere etwas erfahren hat, aber nicht genügend Zeit hatte, die damit notwendige Ausprägung von neuem Verhalten zu entwickeln. Typische Beispiele dieser „Schule" von Förderungsmaßnahmen sind die an Management-Instituten und Business Schools angebotenen Programme, die neben der „kognitiven Rundumerneuerung" für Führungskräfte auch einige gruppendynamische Lernprozesse auf dem Plan haben,

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
R. Th. Stiefel, *Förderungsprogramme,* Edition Rosenberger,
DOI 10.1007/978-3-658-07944-4_3

indem die Teilnahme an Gruppenarbeiten oder Planspielen gruppendynamisch ausgewertet wird.

Das Modell der *teilnehmerspezifischen kognitiven und sozialen Kompetenzerweiterung* geht vom Teilnehmer und seinen Bedürfnissen aus und möchte seine Stärken weiterentwickeln und seine Schwächen reduzieren. Förderungsprogramme, die diesem Modell folgen, haben am Beginn eine nicht-selektierende Assessment-Center-Veranstaltung, um dem Teilnehmer eine Rückmeldung über seinen gegenwärtigen Stand zu geben und enden in dieser Phase mit einer individuellen Entwicklungsvereinbarung, welche Entwicklungsziele der einzelne Teilnehmer in dem vorgesehenen Förderungszeitraum realisieren soll. Der diesem Modell zugrunde liegende Förderungszeitraum ist wesentlich länger als bei den vorher genannten Modellen, und die für die Entwicklung eingesetzten Maßnahmen enthalten nicht nur vollzeitliches Lernen in Seminaren und Workshops, sondern auch arbeitsbegleitende Entwicklungsprojekte, wie Bearbeitung von Sonderaufgaben oder Stellvertreter-Tätigkeiten.

Das Modell der *strategieumsetzenden Kompetenzerweiterung* geht nicht von den Bedürfnissen, den Stärken und Schwächen der einzelnen Teilnehmer wie oben aus, sondern legt bei der Konzipierung die zukünftige Marschrichtung des Unternehmens und die neuen unternehmenskulturellen Ausprägungen zugrunde, die für ein erfolgreiches Verhalten von Führungskräften in einem bestimmten Unternehmen in der Zukunft – unabhängig von der speziellen Position – wichtig sind. Diese *unternehmensspezifischen Anforderungskriterien* geben gleichsam die Entwicklungsrichtungen vor, innerhalb derer sich die Führungskräfte für die zukünftige Verwendung entwickeln und qualifizieren. Die Durchführung der Förderungsprogramme dieses Modells hat Ähnlichkeit mit den Entwicklungsmerkmalen des Modells der teilnehmerspezifischen kognitiven und sozialen Kompetenzerweiterung. Der entscheidende Unterschied, dass man jetzt vom strategieumset-

zenden Bedarf eines bestimmten Unternehmens und den damit auszulösenden Mentalitätsveränderungsprozessen ausgeht, führt jedoch dazu, dass der Fokus der Entwicklung immer primär das Unternehmen bleibt und der Teilnehmer mit seinen individuellen Stärken und Schwächen nur in dem Maße qualifiziert wird, wie sich hinter seinen Entwicklungsbedürfnissen strategieumsetzender und mentalitätsverändernder Bedarf des Unternehmens verbirgt.

Es ist unschwer zu erkennen, dass die beiden ersten Modelle wenig für die Zukunftssicherung eines Unternehmens erbringen, zumal erworbenes Wissen über längere Zeit bei fehlender Anwendung nicht entsprechend konserviert werden kann und diese Förderungsmaßnahmen zudem die Gefahr des „Kronprinzeneffekts“ in sich tragen: Die in Vollzeitprogrammen erworbene Führungskompetenz verlangt nach einer entsprechenden Position im Unternehmen. Und wenn einem Teilnehmer diese Position nicht angeboten wird, besteht die Gefahr der Abwanderung. Zudem führen die beiden ersten Modelle zu einer Selbstüberschätzung bei den Teilnehmern, weil sie ihr Wissen und ihr Verhalten durch den Vollzeitcharakter des Lernens und des zum Teil spektakulären Lernmilieus ihre eigenen Grenzen verwischen lässt. Wer in einem Management-Institut oder eine Business School ständig General Management-Fälle diskutiert hat und mit kühnen Analysen strategische Optionen vorbereitete, verkennt, worauf es bei der Führung im Alltagsverhalten ankommt und was Führen als das Management von Kultur in einem Unternehmen heißt.

Ein wesentlicher Unterschied der Modelle liegt auch im *genotypischen* und *phänotypischen Lernen*. Genotypisch umschreibt in der Genetik die Gesamtheit der in den Chromosomen bestimmten Erbanlagen. Phänotypisch betrifft dagegen das äußere Erscheinungsbild eines Lebewesens. In der Führungskräfte-Fort- und Weiterbildung werden diese beiden Begriffe verwendet, wenn ein Lernender seine grundlegende

Disposition und seine Anlagen entwickelt, um damit später ein bestimmtes Verhalten zu produzieren (genotypisch) oder wenn ein Lernender im Training ein ganz bestimmtes, sofort einsetzbares Verhalten erwirbt (phänotypisch).

Die beiden ersten Modelle fördern überwiegend phänotypische, kurzfristig verwertbare, aber auch rasch veralternde Lernergebnisse, während das Modell der strategieumsetzenden Kompetenzerweiterung stärker ein genotypisches Lernen entwickelt. Je mehr aber auf ein Unternehmen Veränderungen hinsichtlich der Dynamik der Umwelt (Häufigkeit von Veränderungen; Stärke der Anderungen; Irregularität, mit der Änderungen anfallen) und ihre Komplexität zukommen, um so mehr muss ein Förderungsprogramm für Führungskräfte deren genotypisches Lernen (z. B. schwache Signale erkennen können, Informationsstrategien entwickeln, von Mitarbeitern lernen, Innovationen einführen, Konflikte steuern, mit Widerständen umgehen oder Macht mit Fingerspitzengefühl einsetzen etc.) stärker ausprägen.

3.2 Tendenzen bei der Gestaltung von Förderungsprogrammen

Würde man die Gestaltung von Förderungsprogrammen aus der Blickstellung einer anspruchsvolleren Praxistheorie (und nicht aus der Perspektive des „mainstream“-Alltags in Unternehmen) skizzieren, dann könnte man unter einem Typ A die konventionelle Förderungsarbeit und unter einem Typ B die progressive Förderungsarbeit zusammenfassen. Diese beiden Typen repräsentieren gleichsam Idealtypen, die die Endpole auf einem Kontinuum bilden.

Typ A	Typ B
1. Teilnahme an durchstrukturierten Lehrgängen	1. Mitglied einer arbeitsbegleitenden Selbstlerngruppe
2. Ausrichtung auf ein vorgegebenes Normverhalten	2. Realisierung von individuellen Lern- und Entwicklungsvereinbarungen
3. Hoher Grad an Fremdbestimmung der Lernorganisation	3. Teilnehmer managen ihren Lernprozess selbst und lernen daraus
4. Dozenten geben Inhalte ein: Lernpsychologische „Schule“: Informationstransfer	4. Die Teilnehmer erarbeiten die für sie relevanten Inhalte (Lern- und Entwicklungsvereinbarungen): Selbstbestimmung der lerntheoretischen „Schule“
5. Die Besten werden belohnt mit Karrierepositionen. Gewinner-Verlierer-Situation	5. Alle Teilnehmer kommen weiter: es entsteht eine Gewinner-Gewinner-Situation
6. Die besten Teilnehmer entwickeln – offen oder versteckt – Ansprüche an die Organisation	6. Die Teilnehmer empfinden Lernen als natürliche Form der Qualifizierung, um auch die gegenwärtigen Aufgabe in der Abteilung auszufüllen
7. Teilnehmer werden so qualifiziert, dass das neu erworbene Wissen und das neue Verhalten nur in der ranghöheren Tätigkeit verwertet werden kann.	7. Teilnehmer qualifizieren sich für ranghöhere Aufgaben und können das neu erworbene Wissen und Verhalten auch in ihrer gegenwärtigen Tätigkeit einsetzen
8. Teilnehmer decken kognitive und spezifische affektive Defizite ab und werden für eine unternehmenskulturelle Ist-Situation sozialisiert.	8. Teilnehmer befriedigen kognitive und affektive Defizite und bearbeiten zusätzlich einen mentalen Veränderungsbedarf, der sich aus der angestrebten Kulturveränderung ergibt

3.3 Aus Erfahrungen lernen: Die unscheinbarste Form der Führungskräfte-Entwicklung

Es gibt viele Möglichkeiten, Führungskräfte beim Lernen zu unterstützen. Die offenkundigste und unscheinbarste Form, die darin besteht, die reale, tagtägliche Erfahrung als Lernform aufzuschließen und für das Lernen des Einzelnen systematisch zugänglich zu machen, wird in der Praxis eher stiefmütterlich behandelt. Zwar gibt es mit dem *Coaching* als integriertem Teil eines entwicklungsorientierten Führungsstils in der Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehung eine der bekannteren Lernformen, doch sind damit die Möglichkeiten nicht erschöpft, wie man die gemachten Erfahrungen eines Mitarbeiters oder einer Führungskraft aus Aufgabensituationen in Lernen umsetzt, das sich im entsprechenden zukünftigen Verhalten manifestiert.

Neue, bislang nicht erlebte Erfahrungen am Arbeitsplatz führen nicht automatisch zu Lernen. Vielmehr kann Erfahrung ohne auseinandersetzende Bearbeitung wie Rauch durch den Schornstein abziehen und den Einzelnen im gleichen Zustand wie zuvor belassen. Die Schlüsselfrage, die es zu stellen gilt, und die ich der Therapieliteratur von Progoff (1975, S. 18) entnommen habe, könnte für den Einzelnen mit seinen gemachten Erfahrungen lauten: „How can I make contact with the moving image of smoke, envisioning the smoke is moving out of a chimney and proceeding shapelessly to dissipate itself in the sky?“

„Durch Reflexion“, so könnte die einfache Antwort heißen. Die Integration von reflektierenden Schleifen und Prozessen in die gemachten Erfahrungen einer Führungskraft wären die vielversprechenden Mechanismen, mit denen aus Erfahrungen für den Einzelnen Lernen werden kann.

Aufbauend auf Forschungsarbeiten am Center for Creative Leadership in Greensboro (NC/USA) wurde in einem Beitrag

(Daudelin 1996, S. 36 ff.) dieses Thema aufgegriffen. Die Autorin bricht darin eine Lanze für die *verstärkte Integration von Reflexion in die Erfahrungen*, die Führungskräfte machen und untermauert ihre These durch eigene Forschungen, die insbesondere die Ergebnisse beim Einsatz unterschiedlicher Reflexionsformen zum Ziel haben.

In einem mit Kontrollgruppe versehenen Experiment wurden drei verschiedene Reflexionsformen getestet:

- In der ersten Gruppe waren Manager, die im Reflexionsprozess auf sich allein gestellt waren, die jedoch mit dem Führen von Lerntagebüchern oder dem Bearbeiten von Lerninstrumenten unterstützt wurden.
- In der zweiten Gruppe wurden Führungskräfte zusammengefasst, die einen „persönlichen Lernschatten“ oder Lernpartner zur Reflexion beigestellt bekamen.
- In der dritten Gruppe formierten die Teilnehmer eine Lerngruppe von drei bis vier Teilnehmern, die sich im Reflexionsprozess gegenseitig unterstützen sollten.
- In der Kontrollgruppe wurden Führungskräfte zusammengefasst, für die keine spezifische Reflexion geplant wurde.

Bei den Ergebnissen stellt die Autorin fest, dass mehr Lernen für die Teilnehmer stattfand, die in den drei Gruppen mit Reflexionsmöglichkeiten waren, als in der Gruppe, in der ohne spezifische Reflexion gelernt wurde. Ferner zeigte sich in der dritten Gruppe, in der mehrere Teilnehmer waren, dass die Gruppe als Reflexionsform weniger das Lernen des Einzelnen förderte (intrapersonal learning), sondern mehr das Lernen von anderen (interpersonal learning) und ein Lernen über die Kultur der Organisation (contextual learning).

Als Fazit resümiert die Autorin, dass bereits die einstündige Reflexion einer herausfordernden Situation am Arbeitsplatz, mit oder ohne Lernpartner, das Lernen ganz wesentlich er-

höhen kann. Sie plädiert darüber hinaus, verstärkt einen Teil der formalen Trainingsbudgets für Führungskräfte-Lernen in Firmen für die Einrichtung von Reflexionsphasen umzuwidmen, in denen die bisherige Rolle des Trainers durch einen *Lernpartner/-berater* ersetzt wird.

Dieser Lernpartner darf jetzt nicht überhastet dem externen Coach gleichgesetzt werden, wie er bereits in manchen Unternehmen für Führungskräfte eingerichtet wurde. Denn der Anlass für einen Coach ist oft ein anderer als wenn ein externer (aber auch interner) Reflexionspartner mit einer Führungskraft zusammengespannt wird. Deren Beziehung enthält immer nur kurzzeitige gemeinsame Aufarbeitungsphasen von gemachten Erfahrungen in Richtung „Festhalten von Lernpunkten".

Die Rolle des Lernpartners, den Reflexionsprozess zu unterstützen, kann mit verschiedenen gezielten Fragen wahrgenommen werden. Die Autorin hat beispielsweise in Unternehmen mit einem „reflection workbook" experimentiert, das dem Einzelnen unterschiedliche Reflexionsmöglichkeiten zur Verfügung stellte (analog zur Protokollierungsstruktur in Lerntagebüchern).

Das Lernen aus Erfahrungen durch neue „assignments" in Rotationen oder die Mitarbeit an Projekten ist eine Entwicklungsmöglichkeit für Führungskräfte, die sich einer besonders hohen Wertigkeit im Management erfreut. Was nicht gesehen wird, ist die Tatsache, dass neue Erfahrungen nur durch Reflexionsprozesse zu neuem Lernen führen und dass der „reflektierende Muskel" bei Führungskräften unterschiedlich ausgeprägt ist. Hier stellt sich eine Aufgabe für Sie als „Berater zur Anreicherung der bisherigen Entwicklungseinrichtungen mit mehr Lernmöglichkeiten". Hierzu sind keine besonders spektakulären Interventionen erforderlich – aber wenn Sie mehr an Spektakulärem interessiert sind, haben Sie im neuen „Business" der Förderung von Lernen ohnehin wenig zu suchen.

Ich möchte diesem Thema noch eine kleine Literaturzusammenstellung anfügen, damit Sie diese unscheinbare, aber sehr potente Lernform für sich mit einem fachlichen Unterbau versehen können.

In der Erwachsenenbildungsliteratur gibt es zwei Reader, die ich Ihnen mit einigen Aufsätzen daraus speziell empfehlen würde:

Boud, David, Griffin, Virginia (Hrsg.): Appreciating adults learning: From the learners' perspective, London (Kogan Page) 1987.
Mezirow, Jack et al (Hrsg.): Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning, San Francisco (Jossey-Bass) 1990.

Die Monographie von

Jarvis, Peter: Paradoxes of learning. On becoming an individual in society, San Francisco (Jossey-Bass) 1992

enthält insbesondere auf den Seiten 50 – 85 zwei relevante Kapitel („Understanding conscious action", „Learning and action").

Marsick hat als ziemlich einzige Vertreterin der Erwachsenenbildung in Nordamerika die Action Learning (AL)-Ansätze von Revans aufgenommen und sie in verschiedene Richtungen, speziell entlang der Reflexionsschiene weiterentwickelt. Dieser Teil wirkt bei Revans im AL-Set nicht so abgesichert, bzw. es werden bei Revans durch den Einsatz einer Führungskraft aus dem Unternehmen als reflektierender „set adviser" andere Ziele verfolgt (Revans 1982, S. 720 f.: „Comradeship in adversity"):

Watkins, Karen E., Marsick, Victoria J.: Sculpting the learning organization, San Francisco (Jossey-Bass) 1993 (insbesondere S. 73-95).
Marsick, Victoria J. et al: Action reflection learning, in: Training & Development Journal, 46. Jg., Heft 8/1992, S. 63 ff.

In Ergänzung zum Thema „Tagebuch-Führen" möchte ich Ihnen speziell eine umfangreiche britische Veröffentlichung

empfehlen, die eine Vielzahl von Anregungen zur Gestaltung von Lerndialogen und Lernkonversationen mit sich selbst enthält – und das ist genau das Thema der Reflexion:

Harri-Augstein, Sheila, Thomas, Laune: Learning conversations. The selforganised learning way to personal and organisational growth, London, (Routledge) 1991

Zu dieser Thematik passt auch eine deutsche Veröffentlichung von

Greif, Siegfried, Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen, Göttingen (Verlag für Angewandte Psychologie) 1996.

Das Buch enthält eine Vielzahl von Anregungen, die für das Erfahrungslernen mit angereicherter Selbstreflexion, aber auch mit den Einsatz eines Lernhelfers verwandt werden können.

Daudelin, Marilyn Wood: Learning form experience through reflection, in: Organizational Dynamics, 24. Jg., Heft 3/1996, S. 36 ff.
Progoff, Ira: At a journal workshop. The basic text and guide for using the Intensive Journal, New York (Dialog House) 1975.
Revans, Reginald W.: The origins and growth of Action Learning, Goch (Bratt Institut für Neues Lernen) 1982.

3.4 Projektmanagement und Projektlernen – Einige klärende Bemerkungen

Wenn immer ich mit Projektmitarbeitern, aber auch Führungskräften der Linie das in Großbritannien konzipierte Action Learning bespreche und dabei – der Einfachheit halber – den Begriff „Projektlernen“ verwende, bestätigt man mir, dass dies im Unternehmen bereits erfolgreich praktiziert wird. Stelle ich dann die ursprüngliche Version des Action Learning mit seinen Merkmalen vor, dann erkennen meine Gesprächspartner, dass ihr betriebenes Projektmanagement zwar an realen Problemen ausgerichtet ist, das Lernen der Teilnehmer jedoch nicht im Vordergrund steht, sondern oft nur zufällig oder gar nicht erfolgt.

Beim Projektlernen im Sinne des Action Learning hat das *individuelle Lernen eines Teilnehmers* eindeutig den Vorrang – so stark, dass man die erarbeitete Lösung eines Problems zwar als willkommenen Nebeneffekt aus der Sicht des Unternehmens sieht, bei deren Ausbleiben man die Methode jedoch nicht als entwertet betrachtet. Essenzielles Merkmal individuellen Lernens im Action Learning ist die Gruppenreflexion im „Set" und die persönliche Verantwortung eines jeden Teilnehmers für sein Lernen. Weiteres charakteristisches Merkmal – seit der Einführung des Konzepts in der Weiterbildungsszene durch Revans – ist die Beschäftigung der Teilnehmer mit der Implementierung ihrer ausgearbeiteten Problemlösungen.

Wenn man sich mit der Entwicklungsgeschichte der europäischen Managementbildung näher befasst, wird deutlich, dass es gerade dieser Aspekt der Implementierung war, der für Revans eine derart zentrale Bedeutung für das Lernen eines Teilnehmers einnahm. Action Learning war für ihn eine Gegenbewegung zu der fallstudienbezogenen Ausbildung von Führungskräften, die durch die Gründung der Manchester Business School und London Business School in Großbritannien in den 60er Jahren gefördert wurde. Und wie wir alle wissen, trägt die Fallmethode nicht zur Entwicklung von Veränderungsfähigkeiten im Umgang mit der Realität, sondern nur zur Ausprägung von Fähigkeiten zur Analyse von Realität bei – und, falls man etwas bösartig ist, zu einer besonderen verbalen Flüssigkeit im Kaschieren von Tun.

Ich kann mir es nicht nehmen lassen, Ihnen an dieser Stelle ein klassisches Revans-Zitat anzuführen: „A man may well learn to talk about taking action simply by talking about taking action (as in classes at a business school) but to learn to take action (as something distinct from learning to talk about taking action) then he needs to take action (rather than to talk about taking action) and to see the effect, not of talking about taking action (at which he may appear competent)

but of taking the action itself (at which he may fall somewhat short of competent).“ (Revans 1971, S. 54 f.)

Gleichwohl lassen sich praktizierte Projektmanagement-Formen mit individuellem Lernen für die Projektmitglieder anreichern. Damit wird das Projektmanagement nicht zum Action Learning. Es wird jedoch dadurch eine Lernchance eingeräumt, die gemeinsamen Erfahrungen in der Arbeitsgruppe nach individuell wichtigen Lernpunkten durchzukämmen. So lässt sich – bildhaft gesprochen – parallel zur Projektbearbeitungsschiene eine Lernschiene einrichten. Am Ende einer jeden Projektsitzung findet eine Reflexion statt, die, ähnlich wie bei einer Prozessanalyse, die Erfahrungen aus der Sitzung auswertet – jetzt aber nicht in neue Regeln für die zukünftige Zusammenarbeit im Projekt umsetzt, sondern dem einzelnen Mitarbeiter Lernpunkte über sich, sein Wissen und sein individuelles Verhalten verdeutlicht. Eine fortlaufende Auswertung dieser Reflexionen vermittelt jedem Mitglied einer Projektgruppe Einsichten in individuelle Lern- und Weiterbildungsnotwendigkeiten, die außerhalb der Projektbearbeitung, aber auch in zukünftigen Projektsitzungen in Angriff genommen werden können.

Wenn der Projektleiter oder die einzelnen Projektgruppenmitglieder eine gewisse Kenntnis in „Process Consultation“ haben, können entsprechende lernfördernde Interventionen auch während der Projektbearbeitung vorgenommen werden. Klassische Orientierungsansätze bieten die beiden Bücher von Edgar H. Schein (1969; 1987), deren Inhalte eigentlich heutzutage in keiner Projektleiterausbildung mehr fehlen dürfen.

In gedanklicher Fortsetzung früherer „Process Consultation“-Ansätze wird jüngst vor dem Hintergrund von Organizational Learning die *Dialogfähigkeit* als neue Schlüsselkompetenz für Lernen in der Problembearbeitung propagiert: „All problem-solving groups should begin in a dialogue format to facilitate the building of sufficient common ground

and mutual trust, and to make it possible to tell what is really on one's mind." (SCHEIN, 1993, S. 42). Indem Mitarbeiter im Projektmanagement diese neue Dialogfähigkeit praktizieren und erwerben, erhalten Sie gleichzeitig universell einsetzbare Werkzeuge für ihr Lernen.

Was Schein mit „Dialogue" in Verbindung bringt, lässt sich aus der folgenden Übersicht ableiten (S. 46):

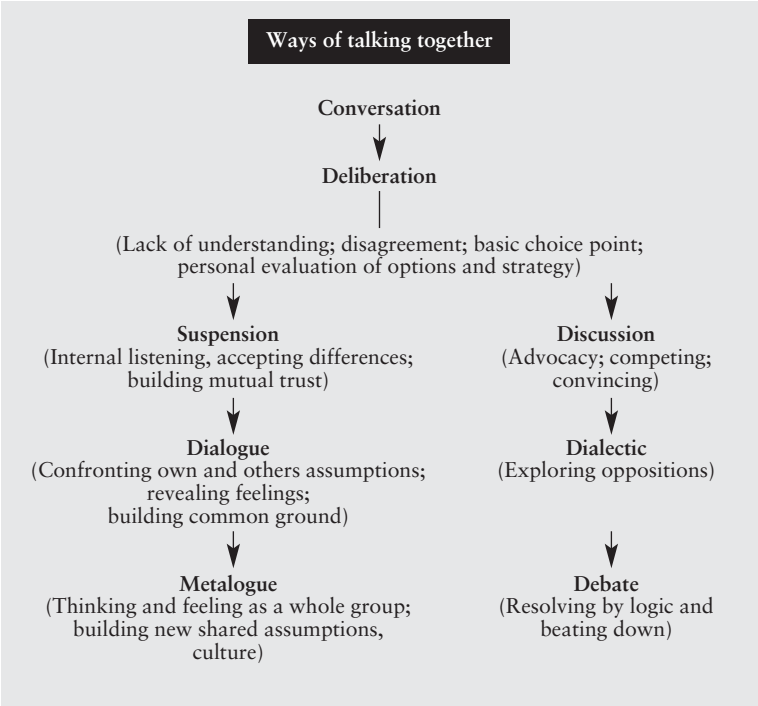

Abb. 2: Dialogfähigkeit nach SCHEIN *(1993)*

Man könnte bei oberflächlicher Betrachtung an abgestandene Ladenhüter-Konzepte aus der Gruppendynamik erinnert werden, wenn jetzt von „Dialog" und „Dialogfähigkeit" ge-

sprochen wird. Tatsächlich eröffnet der neue praktizierte „Dialog“ eine *Form des kollektiven Lernens*. Das gleichlautende Forschungsprojekt am Center for Organizational Learning am Massachusetts Institute of Technology (MIT) wird sicherlich noch entsprechende Beiträge liefern (Isaacs 1993, S. 24 ff. und Kofman/Senge 1993, S. 5 ff.).

Damit schließt sich der Bogen in interessanter Weise. Action Learning verfolgt *individuelles Lernen* in realer Auseinandersetzung mit Problemen bei deren Bearbeitung und Lösungsimplementierung. Projektmanagement kann eine neue *Form des kollektiven Lernens* in Unternehmen abgeben, wenn man eine neue Qualität in der Problembearbeitung verfolgt. Und beides kann sich in hervorragender Weise ergänzen.

Projektmanagement ist als allgemeiner Begriff für die Einschätzung der Bedeutung für das Lernen der Mitarbeiter ohne Aussage, wenn man nichts über die Mikro-Organisation der Projektmanagement-Sitzungen im Unternehmen weiß. Hier anzusetzen wäre eine lohnende Aufgabe für progressive PE-ler – sowohl im Ausleuchten der bestehenden Praxis als auch für die Einübung einer neuen Praxis, die Problembearbeitung und Lernen so verbindet, dass eine neue Lernkultur im Unternehmen entsteht.

Isaacs, William N.: Taking flight: Dialogue, collective thinking and organizational learning, in: Organizational Dynamics, 22. Jg., Heft 2/1993, S. 24 ff.

Kofman, Fred, Senge, Peter M.: Communities of commitment: The heart of learning organizations, in: Organizational Dynamics, 22. Jg., Heft 2/1993, S. 5 ff.

Revans, Reginald W.: Developing effective managers. A new approach to business education, London (Longman) 1971.

Revans, Reginald W.: The origins and growth of Action Learning, Lund (Studentlitteratur) 1982.

Schein, Edgar H.: Process consultation. Its role in organization development, Reading (Addison-Wesley) 1969.

Schein, Edgar H.: Process consultation. Volume II. Lessons for managers and consultants, Reading (Addison-Wesley) 1987.

Schein, Edgar H.: On dialogue, culture, and organizational learning, in: Organizational Dynamics, 22. Jg., Heft 2/1993, S. 40 ff.

3.5 Führungskräfte-Lernen und Strategieumsetzung: Fazit einer Benchmarking-Studie

Ich möchte Ihnen vor dem Hintergrund des thematischen Rasters der strategieumsetzenden PE im Folgenden eine Studie skizzieren, die als Ergebnis einer „Best Practice"-Untersuchung gelten kann, die an der Boston University durchgeführt wurde (Seibert/Hall/Kram 1995, S. 549 ff.).

1. In GF-Etagen geht man zunehmend davon aus, dass es nicht genügt, sich als „Stratege" zu präsentieren, der für die Entwicklungsrichtung eines Unternehmens verantwortlich zeichnet. Die Qualität der obersten Führungskräfte, die die Strategie eines Unternehmens formulieren und vor allem implementieren helfen, ist mindestens genauso bedeutsam für den Erfolg wie die Qualität der strategischen Dokumente selbst.

2. Betrachtet man die einzelnen Komponenten, die für ein strategieumsetzendes Führungskräfte-Lernen maßgeblich sind, dann sind die Verbindungsstücke unterschiedlich stark ausgeprägt:

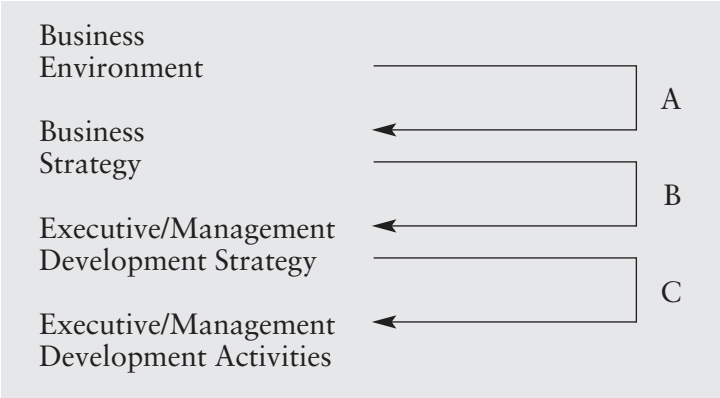

Abb. 3: Komponenten des strategieumsetzenden Führungskräftelernens