

scil Arbeitsbericht 19, Oktober 2008

Sabine Seufert, Jasmina Hasanbegovic, Dieter Euler (Hrsg.)

Next Generation Leadership

Die neue Rolle der Führungskraft in nachhaltigen Lernkulturen

scil Arbeitsbericht 19, Oktober 2008

Sabine Seufert, Jasmina Hasanbegovic, Dieter Euler (Hrsg.)
Unter der Mitarbeit von Norbert Büning, Andreas Dittrich, Barbara Ditzler, Karlheinz

Next Generation Leadership

Die neue Rolle der Führungskraft in nachhaltigen Lernkulturen

ISBN: 978-3-906528-59-5

Inhaltsübersicht

1.	Next Generation Leadership: Einführung einer kognitiven Landkarte	1
	<i>Dieter Euler, Sabine Seufert</i>	
2.	Next Generation Leadership: Zentrale Trends der Führungskräfteentwicklung	5
	<i>Karlheinz Schwuchow, Professur für Internationales Management, Hochschule Bremen</i>	
3.	Normative Grundlegung: Führungskräfte als „technokratische Entscheider“ oder „reflexive Gestalter“?	16
	<i>Dieter Euler, Sabine Seufert</i>	
4.	Wie lernen Führungskräfte? Ergebnisse der scil Studie 2008	22
	<i>Jasmina Hasanbegovic, Sabine Seufert</i>	
5.	Wie lernen Führungskräfte im Zeitalter von Web 2.0?	44
	<i>Andreas Dittrich, Co-Founder und COO der BRIDGE2THINK Group</i>	
6.	Praxiseinblick Accenture: Strategien der Führungskräfte-Entwicklung	55
	<i>Norbert Büning, Executive Partner bei der Accenture GmbH</i>	
7.	Praxiseinblick Villeroy & Boch: Generationenwechsel managen	59
	<i>Barbara Ditzler, Head of Corporate HR Development bei Villeroy & Boch AG</i>	
8.	Die lernförderliche Rolle von Führungskräften systematisch entwickeln	64
	<i>Dieter Euler, Sabine Seufert</i>	

Inhaltsverzeichnis

1.	Next Generation Leadership: Einführung einer kognitiven Landkarte	1
2.	Next Generation Leadership: Zentrale Trends der Führungskräfteentwicklung	5
3.	Normative Grundlegung: Führungskräfte als „technokratische Entscheider“ oder „reflexive Gestalter“?	16
4.	Wie lernen Führungskräfte? Ergebnisse der scil Studie 2008	22
	4.1. Forschungsdesign der Untersuchung	22
	4.1.1. Ausgangslage und Zielsetzung der Studie	22
	4.1.2. Theoretische Grundlagen	23
	4.1.3. Forschungsmethodik der Untersuchung	27
	4.1.4. Stichprobe	28
	4.2. Auswertung und Diskussion der Ergebnisse	30
	4.2.1. Rahmenbedingungen der Führungskräfteentwicklung	30
	4.2.2. Lernstrategien von Führungskräften	34
	4.2.3. Präferierte Lernformen und Medien von Führungskräften	37
	4.2.4. Learning Leadership: die neue lernförderliche Rolle der Führungskräfte	40
	4.3. Führungskräfteentwicklung in der Praxis - individuelles und organisationales Lernen stärker verzahnen?	42
5.	Wie lernen Führungskräfte im Zeitalter von Web 2.0?	44
6.	Praxiseinblick Accenture: Strategien der Führungskräfte-Entwicklung	55
7.	Praxiseinblick Villeroy & Boch: Generationenwechsel managen	59
8.	Die lernförderliche Rolle von Führungskräften systematisch entwickeln	64
	8.1. Einleitung: die lernförderliche Rolle von Führungskräften	64
	8.2. Die Bedeutung von Führungskräften in nachhaltigen Lernkulturen	64
	8.3. Gestaltungsfelder für die systematische Einbindung von Führungskräften in Bildungsprozesse	66
	8.3.1. Konzeptioneller Überblick	66
	8.3.2. Methodenspektrum	67
	8.4. Abschliessende Bemerkungen	71

1. Next Generation Leadership: Einführung einer kognitiven Landkarte

Personalentwicklung ist Chefsache - ein oft zitierter Spruch, der in der Praxis jedoch wenig gelebt wird. Wie lernen Führungskräfte eigentlich selbst? Welche Lernformen sind für die Führungskräfte-entwicklung besonders wirksam? Diese Fragen sind umso bedeutender, als Führungskräfte wichtige Vorbilder für eine nachhaltige Lernkultur im Unternehmen sind. Zahlreiche empirische Studien belegen, wie hoch der Einfluss von Führungskräften ist, wenn es um den Transfererfolg von Bildungsmassnahmen geht (Diesner et al., 2008; Hasanbegovic & Seufert, 2007; Kauffeld, 2006).

Wenn die Chefetage den offenen Dialog, das spontane Arbeiten mit Lernplattformen oder die Nutzung von betrieblichen Wikis nicht vorlebt, hindert das die Akzeptanz im gesamten Unternehmen, was leider oft der Fall ist. Den Führungskräften fehlen die nötigen Handlungsspielräume, um selbst neue Lernwege auszuprobieren und Mitarbeiter dazu zu motivieren. Genau darin nimmt das Top-Management die Führungskräfte jedoch mehr und mehr in die Pflicht. Allerdings bedarf es dazu auch der organisatorischen Rahmenbedingungen, die häufig nicht vorhanden sind.

Next Generation Leadership und Learning Leadership

Der vorliegende Arbeitsbericht dient dazu, einen Überblick über die zentralen Trends der Führungskräfteentwicklung aufzuzeigen, wobei zum einen auf die Führungskraft selbst eingegangen wird (was und wie lernen Führungskräfte?) und zum anderen die Ausübung ihrer lernförderlichen Führungsrolle („Learning Leadership“) genauer betrachtet werden soll.

Die kognitive Landkarte einer innovativen Führungskräfteentwicklung kann dabei in die folgenden Kernthemen aufteilen, wie die nachfolgende Abbildung illustriert:

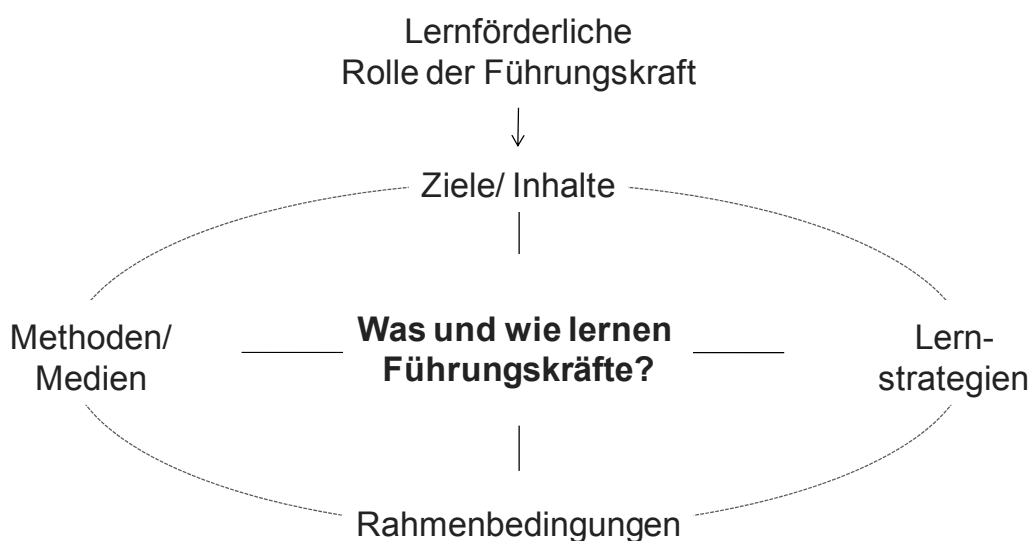


Abbildung 1: Landkarte der Führungskräfteentwicklung

- *Lernförderliche Rolle der Führungskraft*: Worin wird diese neue Rolle als Zielperspektive für die Führungskräfteentwicklung begründet? Wie kann sie ausgestaltet und systematisch im Unternehmen umgesetzt werden?
- *Ziele und Inhalte der Führungskräfteentwicklung*: Was lernen Führungskräfte? Welche Anforderungen werden an Führungskräfte gestellt? Welche Kompetenzen werden mehr und mehr gefordert?
- *Lernstrategien aus Sicht der Führungskraft*: Wie sieht das strategische Lernverhalten von Führungskräften aus, um sich unter den besonderen Bedingungen des Arbeitsalltags (hohe Auslastung, wachsende Informationsflut, stetiger Wandel, etc.) ständig weiter zu entwickeln? Wie kann ein strategischer Entwicklungsansatz das individualisierte Lernen von Führungskräften fördern?
- *Methoden/ Medien aus Sicht des Bildungsmanagements*: Was sind präferierte Lernformen und Medien von Führungskräften, um ihr Lernen zu organisieren? Welche Massnahmen sind aus Sicht des Bildungsmanagements effektiv für die Kompetenzentwicklung der Führungskräfte?
- *Rahmenbedingungen*: Welche organisatorischen Rahmenbedingungen sind zentral, um das formelle sowie informelle Lernen der Führungskräfte wirksam zu unterstützen?

Der Aufbau des Arbeitsberichts orientiert sich an dieser kognitiven Landkarte, wie in der nachfolgenden Abbildung zunächst im Überblick dargestellt:



Abbildung 2: Thematischer Aufbau des Arbeitsberichtes

In *Kapitel 2* geht zunächst *Karlheinz Schwuchow* auf zentrale Trends in der Führungskräfteentwicklung ein. Für ein Next Generation Leadership fasst er dabei 10 grundlegende Thesen zusammen. Im Vordergrund steht dabei insbesondere das Leitbild der lehrenden Organisation, welche den Führungskräften eine lehrende Rolle im Sinne des Wissens- und Erfahrungsaustausches zukommen lässt.

Nach diesem Überblicksbeitrag gehen *Sabine Seufert* und *Dieter Euler* in *Kapitel 3* vertieft der Frage nach: Was lernen Führungskräfte? Dabei orientieren sie sich insbesondere an einem Kompetenzmodell, das in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterteilt.

Kapitel 4 präsentiert das Design und die Ergebnisse einer in 2008 durchgeführten Studie. *Jasmina Hasanbegovic* und *Sabine Seufert* analysieren dabei insbesondere die beiden Leitfragen: Wie lernen Führungskräfte? Und wie schätzen sie sich in ihrer lernförderlichen Führungsrolle ein?

Andreas Dittrich liefert in *Kapitel 5* eine Vertiefung zum Thema Mediennutzung von Führungskräften, indem er auf eigene Ergebnisse einer durchgeführten Befragung zurückgreift. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist es dabei, das persönliche Wissensmanagement bzw. informelle Lernansätze für die Mediennutzung der Führungskräfte in den Blick zu nehmen.

Kapitel 6 und *Kapitel 7* liefern einen kurzen Praxiseinblick: *Norbert Büning* zeigt zentrale Leitlinien der Führungskräfteentwicklung bei Accenture auf, während *Barbara Ditzler* insbesondere auf den Aspekt der Wissens- und Erfahrungweitergabe im Unternehmen (Generationswechsel managen) eingeht.

In *Kapitel 8* schlagen *Dieter Euler* und *Sabine Seufert* einen systematischen Ansatz vor, um die neue lernförderliche Rolle von Führungskräften zu präzisieren und in der Praxis umzusetzen. Drei Gestaltungsfelder sind dabei von zentraler Bedeutung: 1. Strukturelle Rahmenbedingungen sichern, 2. Formelle Bildungsmaßnahmen unterstützen sowie 3. Interaktionale Führung gestalten, „Informelles Lernen“ unterstützen. Dieses letzte Kapitel rundet insofern diesen Arbeitsbericht ab, als dass auch auf die neue Rolle des Bildungsmanagements in Kooperation mit den Führungskräften eingegangen wird.

Literatur

Diesner, I., Seufert, S. & Euler, D. (2008). *Trendstudie „Herausforderungen des Bildungsmanagements“*. scil-LEARNTEC-Trendstudie Januar 2008, St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Hasanbegovic, J. & Seufert, S. (2007). *Benchmark Studie I. Zentrale Ergebnisse der Studie zu transferorientiertem Bildungsmanagement*. St. Gallen: Arbeitsbericht 13 des Swiss Centre for Innovations in Learning. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Kauffeld, S. (2006). Ergebnis statt Erlebnis: Ansätze für eine effektive Fortbildungsevaluation. In H. Dieckmann, K.-H. Diettrich & B. Lehmann (Hrsg.), *Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

2. Next Generation Leadership: Zentrale Trends der Führungskräfteentwicklung

Karlheinz Schwuchow, Professur für Internationales Management, Hochschule Bremen

Die Fähigkeit eines Unternehmens, schneller als der Wettbewerb zu agieren, ist zu einer erfolgskritischen Größe geworden. Dabei bestimmt das Lernvermögen auch die Veränderungsgeschwindigkeit. Lernfähigkeit ist in diesem Zusammenhang nicht eine Frage der Technologie, sondern der Kultur. Diese ist für die Gestaltung der Wissensbasis einer Organisation grundlegend. Damit einher geht die Notwendigkeit, Führungsfähigkeiten auf allen Unternehmensebenen zu entwickeln – eine Herausforderung, die nur durch die Einbindung aller Führungskräfte als Lehrende, als Wissensmultiplikatoren bewältigt werden kann. Dies erfordert eine neue Wertschätzung des Lernens und Lehrens.

Den Organisationswandel gestalten

Unternehmen betrachten zunehmend den Wettbewerbsdruck sowie die Notwendigkeit zu expandieren als wichtigste Herausforderung (vgl. The Ken Blanchard Companies 2007). Dabei stellen steigender Qualifikationsbedarf einerseits und Fachkräftemangel andererseits mittlerweile die größte Wachstumshürde dar. Verstärkt wird diese Entwicklung häufig noch durch fehlende Motivation der Mitarbeiter – und einen Mangel an Führungskräften, die in der Lage sind, Organisationen zukunftsfähig zu machen. Der Weg in die Wissensgesellschaft verlangt somit nicht nur strukturelle, sondern auch kulturelle Anpassungen. Dies lässt – wie eine Capgemini-Studie (2007) belegt – Personalentwicklung zum wichtigsten HR-Thema werden. Dieser grundsätzliche Bedeutungszuwachs spiegelt sich sowohl im finanziellen Investment als auch im Commitment des Top Managements wieder (vgl. Buus/Saslow 2005).

Allerdings klaffen Anspruch und Wirklichkeit in der Unternehmenspraxis nachhaltig auseinander. Noch steht häufig die Deckung eines bestehenden Qualifikationsbedarfs im Vordergrund, weniger das Ziel, den Organisationswandel zu gestalten und Lernprozesse zu initiieren. Führungskräfteentwicklung wird – wenn überhaupt – als Werkzeug zur Strategieumsetzung betrachtet, nicht als Prozesselement in der Strategieentwicklung. Die Notwendigkeit einer grundlegenden Neuausrichtung ist vielerorts erkannt, sie scheitert jedoch regelmäßig an individuellen und organisatorischen Barrieren, an etablierten Macht-, Führungs- und Kommunikationsstrukturen.

Die Mitarbeiterentwicklung und die Schaffung einer engagierten Belegschaft stellen die wichtigsten Erfolgsfaktoren dar. Gleichzeitig darf sich Personalentwicklung nicht auf Führungskräfteentwicklung beschränken, ist die Abstimmung auf die Bildungserfordernisse unterschiedlicher Alters- und Zielgruppen sowie ein nachhaltiges transferorientiertes Lernen gefordert. Die Personalentwicklung erlangt damit eine in gleicher Weise differenzierende und integrierende Funktion.

Vom Lernen im Seminar zum Lernen im Unternehmen

Über Jahrzehnte wurde die Bildungsleistung eines Unternehmens durch die Zahl der Seminartage quantifiziert und mit dem Outsourcing von Weiterbildung regelmäßig auch die Verantwortung delegiert. Interne wie externe Seminare waren nicht Bestandteil eines kontinuierlichen, sich über unterschiedliche Lernebenen erstreckenden Qualifizierungsprozesses. Folglich war die Relevanz für die konkrete berufliche Tätigkeit oftmals gering, blieb Lerntransfer eher Wunsch denn Wirklichkeit. So lief die Weiterbildung Gefahr, lediglich individuelle Akzente zu setzen und nicht Ausgangspunkt für Veränderungsprozesse im Unternehmen zu sein (vgl. Schwuchow 1994).

Zwar kann mittlerweile eine weitgehende Abkehr von dieser mechanistischen Sichtweise der Managemententwicklung konstatiert werden. Allerdings bleibt die Frage, wie Weiterbildung wirksam auf die Zukunft vorbereiten kann. Dies verlangt einen Paradigmenwechsel in konzeptioneller ebenso wie in inhaltlicher Hinsicht. Während fachliche Kompetenzen häufig den Anforderungen entsprechen, zeigen sich wachsende Defizite im Bereich der Schlüsselqualifikationen. Dennoch räumen Führungskräfte – so das Ergebnis einer Studie des RKW (2006) – fachlichen Werten und Kompetenzen mit 60,7% einen nachhaltig höheren Stellenwert als sozialen Kompetenzen (37,8%) ein. Formale Qualifikationsanforderungen dominieren andere Fähigkeiten; die klassische Weiterbildung ist durch eine Anpassungsorientierung geprägt, die im Idealfall Qualifikationen bereitstellt, jedoch kaum organisationale Lernfähigkeit fördert.

Berufliche Handlungskompetenz entwickeln

Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in Aus- und Weiterbildung erfordert ganzheitliche Konzepte. Dabei ist die Fokussierung auf die persönlichkeits- und lernfördernden Aspekte konkreter Arbeitssituationen ein wichtiger Aspekt struktureller Personalentwicklung. So propagiert American Express für die Mitarbeiterqualifizierung die 70/20/10-Regel, d.h. 70% der Personalentwicklung findet on-the-job statt, 20% in Form von Coaching und Mentoring, 10% als Kurse und Seminare. Auf diese Weise entsteht nicht nur ein einmaliger Trainingseffekt, sondern eine nachhaltige Anwendung von Wissen.

Während Seminare geeignet sind, strukturiert Lerninhalte zu vermitteln und das Wissen einzelner Mitarbeiter zu erweitern, bleibt der Brückenschlag zwischen Lern- und Arbeitsumfeld häufig aus, münden individuelle Lernprozesse nicht in ein Lernen der Organisation. An Bedeutung gewinnt daher das Erfahrungslernen on-the-job, gefördert durch neue Arbeitseinsatzformen. Durch die Einbindung von Mentoren und Coaches entsteht ein strukturierter Lernprozess, wobei das Lernen im Prozess der Arbeit durch individuelle Projekte und Unternehmensprojekte ergänzt wird. Gleichzeitig gewinnen Selbstmanagement und Selbstentwicklung an Bedeutung.

Die Verknüpfung unterschiedlicher Lernebenen im Kontext einer expliziten Lernarchitektur ist eine der wesentlichen Herausforderungen für eine innovative Managemententwicklung.

Diese betrachtet Lernen als einen intellektuellen und emotionalen Bewusstseinsprozess mit konkreter Umsetzungsorientierung. Voraussetzungen hierfür sind (vgl. Strebel/Keys 2005):

- Gestaltung der Lernprozesse auf emotionaler ebenso wie auf intellektueller Ebene.
- Aktive Einbindung des Einzelnen in einen erfahrungszentrierten Lernprozess.
- Erzeugung von Relevanz durch konkrete Management-Herausforderungen aus dem Unternehmensalltag.

Führungsrollen neu definieren

Die Notwendigkeit, Mitarbeiterpotenziale gezielt zu nutzen und Führungsfähigkeiten auf breiter Ebene im Unternehmen zu entwickeln, ist unbestritten. Allein die konkrete Wahrnehmung dieser Aufgabe im Führungshandeln weist häufig noch Defizite auf. Dabei stellt Führung die wichtigste Quelle dar, um Mitarbeiter zu motivieren, zu binden und die Identifikation mit dem Unternehmen zu stärken (vgl. Wunderer 2007). Während ein hierarchisch geprägter Führungsstil in einem stabilen Unternehmensumfeld durchaus eine Basis für konsistente Entscheidungen bietet und für eine Übereinstimmung der individuellen Aufgaben mit den Unternehmenszielen sorgt, kann Führung heute nicht mehr als Einbahnstraße – entsprechend der klassischen Sichtweise „Chefs denken – Mitarbeiter tun“ betrachtet werden (vgl. Abb. 1). Ein Unternehmen, in dem Mitarbeiter stets auf die Anweisungen des Vorgesetzten warten, keine Eigenverantwortung übernehmen und notwendige Entscheidungen treffen, sondern Rückdelegation praktizieren, ist nicht zukunftsfähig.

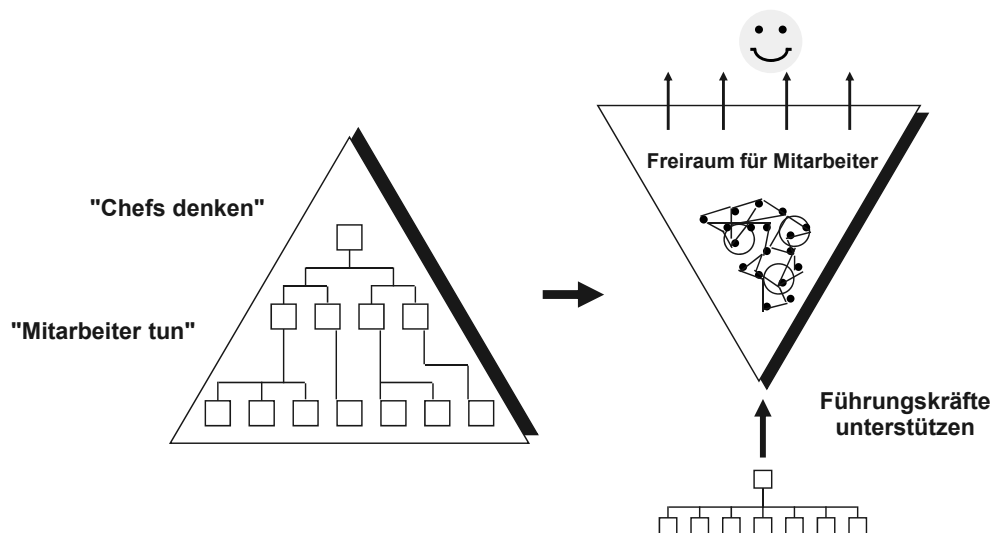


Abbildung 1: Führungsrollen neu definieren

Die Neudefinition der Führungsrolle als kontinuierliche Entwicklungsbegleitung erfordert, dass das Top-Management nicht nur den strategischen Rahmen für das Unternehmen festlegt und damit die Notwendigkeit und Ausprägung der Personalentwicklung bestimmt,

sondern Personalentwicklung aktiv im Führungsprozess vorlebt. Die Delegation an externe Berater oder Business Schools bedeutet, einen Teil der Unternehmenszukunft abzugeben. In diesem Zusammenhang zeigte eine bereits in den 80er Jahren durchgeführte Untersuchung, dass durch die Integration des Managements die Weiterbildungsarbeit wesentlich dynamischer wird (Hussey 1985). Gleichzeitig erhält Weiterbildung einen höheren Grad an Verbindlichkeit für Mitarbeiter und Unternehmen, fördert die Mitarbeitersozialisation und steigert die Identifikation mit dem Unternehmen.

Der Einbindung des Top Managements wurde in der seit 1983 alle zwei Jahre durchgeführten Trendstudie der amerikanischen Beratungsfirma Executive Development Associates im Jahr 2004 von den befragten Führungskräften erstmals die höchste Wichtigkeit eingeräumt (75%), gefolgt vom Aktionslernen (73%) (vgl. Bolt 2005).

Führungskräfte müssen als Personalentwickler vor Ort agieren und einen hohen Anteil an der operativen Personalentwicklung haben (vgl. Meifert 2006). Dabei tritt neben die Weitergabe von Wissen und Erfahrungen gleichrangig die Vermittlung unternehmenskulturell relevanter Eigenschaften, wie etwa Handlungsnormen und Werthaltungen.

Managementpraxis besteht – folgt man Mintzberg (2004) – zu einem wesentlichen Teil aus Erfahrung und Einsicht, nur zu einem geringen Teil aus Analyse. Folglich sind die eigenen Mitarbeiter die wichtigsten Wissensmultiplikatoren. Es ist nicht ausreichend – entsprechend dem Leitbild der lernenden Organisation – selbstständig zu lernen; das in der Praxis erworbene Können muss auch weiter vermittelt werden. Wenn auf diese Weise Führungskräfte auf allen Ebenen jeweils die nächste Führungskräftegeneration entwickeln, entsteht eine Kaskade der Führungskräfteentwicklung - eine „Leadership Engine“, wie sie Tichy und Cohen (1997) am Beispiel von General Electric beschreiben.

Führen bedeutet Lehren

Die sichtbare Verknüpfung von Strategie- und Personalentwicklung durch das persönliche Commitment des Managements sorgt dafür, dass Mitarbeiter auf allen Führungsebenen das Gesamtziel des Unternehmens verinnerlichen. Das Management vermittelt Authentizität und prägt im Sinne transformationaler Führung durch Beeinflussung, Inspiration und Stimulierung die Mitarbeiterentwicklung (vgl. Tichy/Devanna 1986; Tichy/Cohen 1997).

Indem Top-Führungskräfte persönlich die Verantwortung übernehmen und handeln, sich nicht auf die gelegentliche Mitwirkung in einem Beirat beschränken, machen sie ihren Mitarbeitern die Vision von der Zukunft des Unternehmens begreiflich und befähigen sie zur Realisierung dieser Vision. Als Impulsgeber und Rollenmodell stehen Top-Führungskräfte im Mittelpunkt des Unternehmens und sind als Vorbilder zentrale Elemente des Lernens (vgl. Bruch et al. 2006). Durch die Verknüpfung von Kompetenzmanagement, Organisationsentwicklung und Kulturgestaltung entsteht ein Aktionsnetzwerk für Veränderungsmanagement.

Die Grundidee der lehrenden Organisation stammt von Noel Tichy, Professor an der University of Michigan, der maßgeblich an der Neuausrichtung der Managemententwicklung im General Electric-Konzern in den 80er Jahren beteiligt war. Aus einer zu dem damaligen Zeitpunkt bereits 30 Jahre bestehenden Corporate University schuf er eine Aktionsplattform für Veränderungen im Unternehmen. Während in einer lernenden Organisation Mitarbeiter zwar die Verantwortung für ihre kontinuierliche Weiterentwicklung übernehmen, der Fokus aber nicht auf der unternehmensweiten Wissensentwicklung liegt, leistet in einer lehrenden Organisation jeder seinen Beitrag zur Wissensbasis des Unternehmens, indem er sein Wissen über funktionale und hierarchische Grenzen hinweg weitergibt (vgl. Abb. 2; Tichy/Cardwell 2004).



Abbildung 2: Von der lernenden zur lehrenden Organisation

Das Leitbild der lehrenden Organisation

Das Konzept einer lehrenden Organisation basiert auf drei Grundannahmen (vgl. Schwuchow 2007, S. 25):

1. Nur Führungskräfte können Führungskräfte entwickeln.
2. Jede Führungskraft sollte ihrem Nachfolger vermittelbare Führungsprinzipien hinterlassen.
3. Führungskräfte und Nachwuchsführungskräfte lernen voneinander.

Permanenter Prozess des Lehrens und Lernens	Mitarbeiter •Kognitiv und Emotional Intelligent • Motiviert und voller Energie •Im Einklang mit den Zielen der Organisation	Unternehmen •Geprägt durch umfassende Veränderungen •Bestimmt durch hohe Veränderungs- Geschwindig- keit	Resultat •Profitables Wachstum •Nachhaltige Wertschöpfung
--	--	---	--

Abbildung 3: Das Leitbild der lehrenden Organisation

Die Lehrende Organisation kennzeichnen sowohl Geschwindigkeit als auch Umfang und Breite von Veränderungen. Der Zyklus des Lehrens umfasst dabei drei Ebenen mit jeweils spezifischen Resultaten (vgl. Abb. 3; Tichy/Cardwell 2004):

- Mitarbeiterebene: Energie und Alignment,
- Unternehmensebene: Umfang und Geschwindigkeit,
- Ergebnisebene: Profitables Wachstum und nachhaltige Wertschöpfung.

Die Kernkompetenz liegt in der gemeinsamen Gestaltung der Veränderbarkeit in einem permanenten Prozess des Lernens und Lehrens. Da weniger die Lerninhalte, sondern die Art und Weise ihrer Vermittlung den nachhaltigen Lern- bzw. Transfererfolg bestimmen, setzen Tichy und Cardwell (2004) auf unternehmensbezogene Geschichten, die Motivation und Aktion vermitteln.

Story-Telling statt Powerpoint

Zur Vermittlung gemeinsamer Werte, informeller Normen, Gewohnheiten und Traditionen sind Powerpoint-Präsentationen ungeeignet. Hier ist die Erzählung (Story) eine Methode, durch die Führungskräfte die Motive des eigenen Handelns ebenso vermitteln können wie die Geschichte und Entwicklung ihrer Organisation. Die Unternehmenskultur und das Ausmaß, in dem Manager ihre Willenskraft einsetzen und zielgerichtet handeln, werden so sichtbar. Es sind persönliche Botschaften, die Werte und Motive vermitteln und Entwicklungsperspektiven aufzeigen. Sie schaffen eine emotionale Bindung, die organisationale Energie erzeugt.

Dabei kennzeichnen Stories drei Elemente (vgl. Tichy/Cardwell 2004):

- Sie vermitteln die Notwendigkeit zur Veränderung.
- Sie zeigen auf, in welche Richtung die Organisation sich bewegt.
- Sie lassen deutlich werden, wie die Organisation ihre Ziele erreichen wird.

Wissen ist immer mit Erfahrungen verbunden und entsteht durch Einbindung in konkrete Erfahrungszusammenhänge. Daher entspricht der Einsatz von Stories dem menschlichen Lernverhalten und ist in seiner Wirkung ungleich nachhaltiger (vgl. Gardner 1996).

Durch Lehren voneinander lernen

Im Mittelpunkt der lehrenden Organisation steht ein beidseitiger Wissensfluss, Lehren bedeutet dabei immer auch Lernen. Auf diese Weise kommt es zu einer Wissensvernetzung, die in einem wechselseitigen Prozess die Erfahrung langjähriger Mitarbeiter mit dem aktuellen Know How von Berufseinsteigern verknüpft. Der Shell-Konzern hat diese Idee in seinem Lernkonzept „Ask – Learn – Share“ umgesetzt. Ausgerichtet auf das arbeitsplatznahe Lernen, steht die Rolle der Führungskraft als Coach im Vordergrund, um internes Wissen schnell und wirksam in den Wertschöpfungsprozess einbringen zu können.

Es ist diese permanente Integration von Lernen und Arbeiten, die die Basis für eine neue Kultur des Lehrens und Lernens bildet (vgl. Abb. 4). Führungserfolg ist dabei stets das Resultat einer Gruppenaktivität – dies setzt eine entsprechende soziale Architektur der Wertschätzung im Unternehmen voraus.

ERFOLGSFAKTOREN	MISSERFOLGSFAKTOREN
➤ Führung auf allen Ebenen	➤ Führung von oben nach unten
➤ Lehren und Interaktion	➤ Befehl, Gehorsam und Kontrolle
➤ Offene Kommunikation	➤ Defensive Kommunikation
➤ Teamwork	➤ Passiv-aggressives Verhalten
➤ Entwicklung von Selbstvertrauen	➤ Reduzierung von Selbstvertrauen
➤ Lehrfähigkeit auf allen Ebenen	➤ Top-Down Lehrfähigkeit
➤ Kollektives Wissen auf allen Ebenen	➤ Wissensmonopol auf Top-Ebene
➤ Jeder Mitarbeiter zählt	➤ Mitarbeiter sollen arbeiten, nicht denken
➤ Wachstum des Organisationswissens	➤ Organisationswissen wird aufgezehrt
➤ Schaffung positiver emotionaler Energie	➤ Organisation ohne emotionale Energie
➤ Grenzenlosigkeit im Unternehmen	➤ Hierarchien und Abteilungen dominieren
➤ Gegenseitiger Respekt	➤ Furcht vor Vorgesetzten
➤ Wertschätzung von Diversity	➤ Einheitsdenken und Homogenität

Abbildung 4: Elemente erfolgreicher Lehrender Organisationen

Unternehmen müssen sich auch im Hinblick auf die Motivation ihrer Mitarbeiter dieser Herausforderung stellen. So zeigt eine Gallup-Studie zum Mitarbeiter-Engagement, dass in Deutschland 18% der Arbeitnehmer die innere Kündigung bereits vollzogen haben, 69% Dienst nach Vorschrift machen und lediglich 13% hohe emotionale Bindung an ihre berufliche Aufgabe und das Arbeitsumfeld besitzen (vgl. The Gallup Organization 2005).

Wichtigster Grund hierfür ist – so die Studie - mangelnde Führung. Die regelmässige und ehrliche Aufmerksamkeit des Managements ist Hauptantreiber für das Mitarbeiterengagement im Arbeitsalltag und hat direkten Einfluss auf das wirtschaftliche Ergebnis eines Unternehmens.

Erfolgreiche Führungskräfte sehen in der Weitergabe ihrer Erfahrungen den wichtigsten Beitrag zur Zukunftssicherung ihres Unternehmens. So prägte der langjährige Vorstandsvorsitzende von General Electric, Jack Welch, die Leadership-Programme seines Unternehmens, indem er 30% seiner Zeit der Führungskräfteentwicklung widmete (vgl. Tichy/Sherman, 1993; Tichy/Cohen, 1997). Er wurde zum Leitbild des lehrenden Managers, andere folgten seinem Beispiel, wie Andy Grove von Intel oder Roger Enrico von Pepsi. Grove sah hierin die Tätigkeit mit der grössten Hebelwirkung im Unternehmen (vgl. Grove, 1984); Roger Enrico initiierte als Baustein der Führungskräfteentwicklung 200 Projekte, aus denen für Pepsi ein Umsatzwachstum von \$ 2 Mrd. resultierte (Tichy/Cardwell, 2004).

Dennoch wird in vielen Unternehmen die Fähigkeit, Führungskräfte heranzubilden, als Erfolgsindikator vernachlässigt und ist als Bestandteil von Zielvereinbarung und variabler Vergütung nur von nachrangiger Bedeutung.

Leitfragen des Lehrens

Das Lehren der Führungskräfte orientiert sich an vier Leitfragen, die Tichy unter dem Begriff „Teachable Point of View (TPOV)“ zusammenfasst (vgl. Abb. 5; Tichy/Cardwell, 2004):

1. Ideen: Wie können wir eine profitable, überlegene Position im Markt erringen?
2. Werte: Wie können wir unsere Ideen erfolgreich umsetzen?
3. Emotionale Energien: Wie können wir Mitarbeiter motivieren und inspirieren?
4. Entschlussfähigkeit: Welche Entscheidungen muss ich treffen?

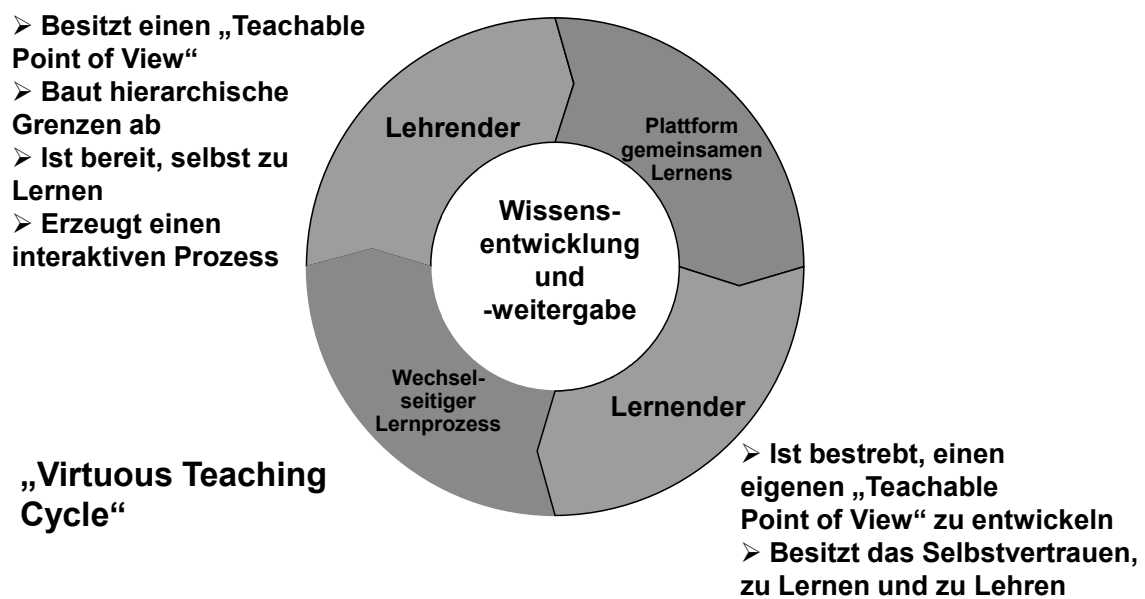


Abbildung 5: Der Erfolgsprozess des Lehrens und Lernens

Der „Teachable Point of View“ drückt in gleicher Weise Standpunkt und Perspektive aus und ist grundlegend, um Konzepte, Ideen und eigene Erfahrungen klar vermitteln und Veränderungen im Unternehmen erfolgreich initiieren zu können. Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Organisation ist ein entsprechender Konsens im Management-Team, damit Führungs-Rhetorik und Führungshandeln nicht divergieren.

Um dem Lern- und Lehrzyklus nachhaltig und interaktiv zu gestalten, bietet sich die Einbindung von Fallstudien aus dem Erfahrungsumfeld der jeweils lehrenden Führungskraft an. Als Critical Incident Cases erzeugen diese zusätzliche Relevanz und fördern die Problemlösungsorientierung und Interaktion. Ein deutscher Finanzdienstleister nutzte diesen konzeptionellen Ansatz und entwickelte ein General Management Programm, das in einer ersten Seminarphase ausschliesslich von eigenen oberen Führungskräften als Lehrende bestritten wurde, die jeweils mit eigens erstellten Fallstudien aus ihrem jeweiligen Unternehmensbereich (Critical Incident Cases) arbeiteten. In einer zweiten Phase on-the-job schloss sich die Arbeit an realen, vom Top-Management verantworteten Projekten an.

Neue Aufgaben für den Personalbereich

Für den Personalbereich bringen die lehrende Organisation und der damit einhergehende kulturelle Veränderungsprozess neue Aufgaben mit sich. Es gilt zum einen, Führungskräfte auf ihre Rolle als Lehrende vorzubereiten und sie im Prozess des Lehrens zu unterstützen. Hier bieten sich Leaders-as-Teachers-Workshops ebenso an wie ein individuelles Coaching der lehrenden Führungskräfte. Der Personalbereich wird so zum Partner der Führungskräfte und zum Manager der Personalentwicklungsaktivitäten (vgl. Meifert, 2006).

Wurden Markenzeichen in der Vergangenheit primär mit extern angebotenen Produkten, teilweise mit Dienstleistungen, verbunden, so leistet das Konzept der Lehrenden

Organisation einen Beitrag dazu, die Führungskultur im Unternehmen als ein Markenzeichen zu etablieren, sich von anderen Unternehmen zu differenzieren und im Wettbewerb um Talente als attraktiver Arbeitgeber zu positionieren.

Literatur

- Bolt, J. (2005). Mapping the Future of Executive Development: Forces, Trends, and Implications. In J. Bolt (Hrsg.), *The Future of Executive Development*. San Francisco, pp. 3–21.
- Bruch, H. & Ghoshal, S. (2006). *Entschlossen führen und handeln – Wie erfolgreiche Manager ihre Willenskraft nutzen und Dinge bewegen*. Wiesbaden.
- Bruch, H., Vogel, B. & Krummacker, St. (2006). Leadership – Best Practices and Trends. In H. Bruch, B. Vogel & St. Krummacker (Hrsg.), *Leadership – Best Practices and Trends*. Wiesbaden, pp. 3–9.
- Buus, I. & Saslow, S. (2005, Januar/Februar). The Evolution of Leadership Development. *Strategic HR Review*, pp. 28–31.
- Capgemini Consulting (Hrsg.) (2007). *HR-Barometer 2007 – Bedeutung, Strategien, Trends in der Personalarbeit*. Berlin.
- Cohen, E. & Tichy, N. (1997, Mai). How Leaders develop Leaders. *Training & Development*, Heft 5, pp. 58–73.
- Gardner, H. (1996). *Leading Minds – An Anatomy of Leadership*. New York.
- Grove, A. S. (1984, Januar). Why Training is the Boss' Job, *Fortune*, pp. 93–96.
- Hussey, D. E. (1985, Oktober). *Implementing Corporate Strategy: Using Management Education and Training, Long Range Planning*, pp. 28–37.
- McGrath, M. & Miller, J.-A. (2005). Leaders as Teachers. In J. Bolt (Hrsg.), *The Future of Executive Development*. San Francisco, pp. 70–85.
- Meifert, M. (2006). Defizite in der betrieblichen Personalentwicklung. In F. Fredersdorf & M. Meifert (Hrsg.), *In Bewegung – Von der betrieblichen Weiterbildung zur strategischen Personalentwicklung*. Düsseldorf, S. 347–369.
- Mintzberg, H. (2005). *Manager statt MBAs*. Frankfurt/New York.
- Neumann, R. & Schwuchow, K. (2003). *Executive Education – Wettbewerbsfähig durch Weiterbildung*. München.
- RKW Rationalisierung- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.) (2006). *Deutsche Führungskräfte*. Eschborn.
- Schwuchow, K. (1994). Globale Trends im Management-Lernen. In H. Simon & K. Schwuchow (Hrsg.), *Management-Lernen und Strategie*. Stuttgart, S. 259–269.
- Schwuchow, K. (2007, Februar). Personalentwicklung ist Chefsache, *managerSeminare*, Heft 107, S. 24–26.
- Schwuchow, K. & Gutmann, J. (Hrsg.) (2008). *Jahrbuch Personalentwicklung 2008*, Köln.
- Strebel, P. & Keys, T. (Hrsg.) (2005). *Mastering Executive Education*. London.
- Wunderer, R. (2007). *Führung und Zusammenarbeit (7. Aufl.)*. Köln.

The Gallup Organization (2005). *Engagement-Index 2005 – Studie zur emotionalen Bindung von ArbeitnehmerInnen in Deutschland*. Potsdam.

The Ken Blanchard Companies (2007). *2007 Corporate Issues Survey*. Escondido.

Tichy, N. & Devanna, M. A. (1986). *The Transformational Leader*. New York.

Tichy, N. & Sherman, S. (1993). *Control your Destiny or Someone Else will*. New York.

Tichy, N. & Cohen, E. (1997). *The Leadership Engine – How Winning Companies build Leaders at all Levels*. New York.

Tichy, N. & Cardwell, N. (2004). *The Cycle of Leadership – How Great Leaders teach their Companies to Win*. New York.

3. Normative Grundlegung: Führungskräfte als „technokratische Entscheider“ oder „reflexive Gestalter“?

Sabine Seufert, Dieter Euler, Swiss Centre for Innovations in Learning (scil), Universität St.Gallen

Ist Führung überhaupt lernbar?

Die Zahl der frustrierten Mitarbeiter wächst, wenn man den Ergebnissen der jährlich veröffentlichten Gallup-Studie Glauben schenken mag (Geißler, 2006). Danach fühlen sich die meisten Mitarbeiter emotional wenig an ihre Firma gebunden, was sich negativ auf die Produktivität der Arbeitsleistung auswirkt. Nur 13 Prozent der Arbeitnehmer in Deutschland sind demnach engagiert in ihrem Job. Frustfaktor Nr. 1 scheint der Vorgesetzte und dessen schlechte Führungsleistung zu sein. Daher können zunächst kritische Grundsatzfragen gestellt werden: Sind all die Führungskräfte- und Führungsnachwuchsprogramme in Unternehmen vergeblich? Oder lernen Führungskräfte nur das Falsche? Ist Führung denn überhaupt lernbar?

Unterscheidet man Führungskompetenzen zunächst in Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten (Lernen mit Kopf, Herz und Hand), dann wird sehr schnell deutlich, dass in organisierten Lernformen, wie Seminaren und Workshops, theoretisches Wissen über Führung und Führungsstile sowie gewisse Fertigkeiten, wie Zeitmanagement und Präsentationstechniken, aufpoliert, verbessert oder gar professionalisiert werden können. Einstellungen und Fertigkeiten, wie strategisches Denken, sind ungleich schwieriger zu fördern. Denn sie stellen häufig das Ergebnis einer biografischen Entwicklung und mannigfaltiger Erfahrungen dar. Dies ist mitunter einer der Hauptgründe dafür, warum eine dauerhafte Veränderung des Führungsverhaltens durch punktuelles Lernen nur begrenzt greifen kann.

Was lernen Führungskräfte?

Geht man der Frage nach, was gelernt werden soll, ist ein klarer Trend erkennbar: die überfachlichen Kompetenzen, wie Sozialkompetenzen, Kompetenzen der Selbstreflexion, nehmen rasant an Bedeutung zu. Um dieser Frage differenzierter nachzugehen, wurden dabei die folgenden Forschungsmethoden herangezogen:

- Literaturanalyse mit korrespondierenden Fragestellungen
- scil-Lernkulturanalyse in einer Telekommunikations-Unternehmung (2006) (n = 1041 Mitarbeiter / 141 Führungskräfte), (Hasanbegovic et al., 2007),
- scil-Fallstudien (2005-2008), insbesondere Benchmark-Studien für ein transferorientiertes Bildungsmanagement (Hasanbegovic & Seufert, 2007; Seufert, 2007).

Nach einer Studie, die 2007 von der Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft GmbH durchgeführt wurde, sind Führungskräfte mehrheitlich der Ansicht, dass sich Manager auf „Authentizität“, „Kommunikationsfähigkeit“ und „Emotionale Intelligenz“ konzentrieren sollten, wenn sie erfolgreich führen wollen. Dies spiegeln auch die Entwicklungen in zahlreichen Unternehmen wider, welche die Kompetenzprofile von Führungskräften in den letzten Jahren entweder neu einführten oder genau in diese Richtung weiter entwickelt haben. Die fachliche Expertise ist nach wie vor wichtig. Entscheidend für den Führungserfolg sind allerdings die überfachlichen Kompetenzen, insbesondere inwieweit Führungskräfte in der Lage sind, gegenseitiges Vertrauen zwischen sich und ihren Mitarbeitern aufzubauen.

Im modernen Umfeld reichen fachliche Qualifikationen zur Bewältigung beruflicher Aufgaben nicht mehr aus. Fast überall - in Unternehmen, Hochschulen, Organisationen des öffentlichen Bereichs - wird daher der Ruf nach „Schlüsselqualifikationen“ bzw. „überfachlichen Kompetenzen“ laut. Von welchem Kompetenzbegriff gehen wir dabei aus?

Kompetenzen werden verstanden als stabile Fähigkeiten eines Menschen, flexibel in spezifischen Situationen zu handeln (Euler & Hahn, 2004). Kompetenzentwicklung ist abzugrenzen von dem Abrufen von Informationen („google learning“), dem Eintrichtern von Wissen oder dem Drill von Fertigkeiten. Im Kern geht es um die Fähigkeit, situative Anforderungen handelnd zu bewältigen – und nicht nur darum, Wissen zu erwerben. Schliesslich betont die Definition, dass Kompetenzen immer auf einen sozialen Kontext bezogen sind: Sie werden erworben in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und sie beziehen sich immer auf Handlungen in bestimmten sozialen Kontexten. Handlungskompetenzen können mit Hilfe einer Kompetenzmatrix systematisiert werden (Euler & Hahn, 2004, S. 129f):

Kompetenzbereiche	Lead Yourself	Lead Others	Lead Business
Knowledge			
Skills			
Attitudes			

Abbildung 1: Kompetenzbereiche von Führungskräften (Euler & Hahn, 2004, S. 131)

Dabei unterscheidet die Kompetenzmatrix neben Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen (Knowledge, Skills, Attitudes) Kompetenzbereiche, die spezifische Bezugspunkte des menschlichen Handelns und der Führung erfassen sollen:

- „Lead Business“ als Sachkompetenz: Umgang mit Sachen, Geschäftszielen,

- „Lead Others“ als Sozialkompetenz: Interaktion mit anderen in der Funktion als Vorgesetzter/ Vorgesetzte,
- „Lead Yourself“ als Selbstkompetenz: Umgang mit der eigenen Person.

Für Sozialkompetenzen heisst dies beispielsweise, dass Wissen über bestimmte Situationstypen (z.B. Konflikte bewältigen) erforderlich ist, um „kompetent“ zu handeln und Fertigkeiten (Können) entwickeln zu können. Darüber hinaus wird die Einstellungsebene betont, welche die Motivlage der Lernenden mit in das Blickfeld der Kompetenzentwicklung rückt.

Die Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, wie Sozialkompetenzen, ist auf die optimale Verzahnung von Theorie und Praxis sowie auf einen abgestimmten Wechsel zwischen Aktion und Reflexion bei den Lernenden angewiesen. Eine auf Wirksamkeit ausgerichtete Kompetenzentwicklung bedeutet letztlich eine kontinuierliche Verschränkung institutioneller und selbstorganisierter Lehr- und Lernphasen, was auf eine Neuordnung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung, Supervision und Coaching verweist.

Hinsichtlich der Ziele und Inhalte kann davon ausgegangen werden, dass die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten sehr häufig im Vordergrund der Führungskräfteentwicklung steht. Demgegenüber ist die Arbeit an der Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen (siehe Bereiche „Attitudes“ in der obigen Abbildung) schwächer ausgeprägt. Dies scheint u.a. auch ein wichtiger Befund zu sein, der an die aktuelle Diskussion über das Verhalten und die gesellschaftliche Verantwortung von Führungskräften und Spitzen-Managern anknüpft.

Neue Kompetenzmodelle für die Führungskräfteentwicklung: Führungskräfte als „technokratische Entscheider“ oder „reflexive Gestalter“?

Viele Unternehmen haben in den letzten drei Jahren entweder ein bestehendes Kompetenzmodell komplett überarbeitet oder ein neues Kompetenzmodell für Führungskräfte überhaupt erst entwickelt, um diesen neuen Anforderungen, insbesondere auch im Bereich der überfachlichen Kompetenzen, gerecht zu werden. In diesem Kontext findet die Diskussion über ein zeitgemässes Leitbild für die Führungskräfteentwicklung statt: Sollen Führungskräfte primär als „technokratische Entscheider“ oder als „reflexive Gestalter“ ausgebildet werden? Damit stellt sich für ein Unternehmen somit zuerst die normative Frage nach dem Leitbild: „Technokratische Entscheider“ vs. „reflexive Gestalter“, stehen eher (nur) Wissen / Fertigkeiten vs. Kompetenzen, welche auch Einstellungen, Werte miteinschliessen, im Vordergrund.

Ein Beispiel für ein derartiges Kompetenzmodell, das als normatives Leitbild in einer Unternehmung für die Führungskräfteentwicklung betrachtet werden kann, ist in der nachfolgenden Abbildung dargestellt:

Knowledge		Experience	
Techniques Technology Methods Professional expertise	Processes Product development, sales, customer management	Professional experience	
		Project management experience	
	Markets sourcing, key business market, products	Leadership experience	
		Intercultural experience	
Skills			
Initiative	Ability to learn	Assertiveness	Ability to motivate
Results orientation	Ability to analyze	Ability to communicate	Ability to coach / mentor
Creativity	Strategic thinking	Ability to network	Capacity for teamwork
Flexibility	Ability to plan & organize	Customer orientation	Empathy / intuition
Ability to take decisions			
DRIVE	FOCUS	IMPACT	GUIDE

Abbildung 2: Beispiel Siemens-Führungsrahmen (Karnicnik & Sanne, 2003, S. 217)

Ein derartiger Führungsrahmen, wie es das Beispiel der Siemens AG aufzeigt, liefert damit die Orientierung für eine strategische Personalentwicklung. Sie beinhalten Führungsleitlinien zur formalen Fixierung der Verantwortung für die Mitarbeiterentwicklung, wie z.B. ausgedrückt in „ability to motivate, ability to coach/mentor“. Unterteilt wird dabei in Knowledge (Techniques, Processes, Wissen über die Märkte, z.B. ability to motivate), Skills im Sinne von Fertigkeiten, die sich auf Sachen, andere Personen, aber auch auf sich selbst beziehen (z.B. ability to learn) sowie Erfahrungen (experience) in verschiedenen Kontexten (professional, project management, leadership, intercultural experience). Die Ebene der Einstellungen und Werte ist dabei eher implizit mit enthalten, Einstellungsziele werden, z.B. im Bereich Skills, mit „Empathy“ angesprochen.

Kompetenzmodelle werden demnach mehr und mehr eingeführt, um eine Orientierung und Führungsleitlinien vorzugeben, um die Erwartungen an die Führungskräfte klar zu kommunizieren und eine Verbindung zu den Unternehmenswerten und -strategien herzustellen. Dabei stellt sich bereits die Frage, inwieweit die Personalentwicklung der Führungskräfte (z.B. Ability to coach, to mentor) als zu entwickelnde Kompetenzen von Führungskräften eingebettet werden.

Lernorientierte Führungsleitlinien dokumentieren darüber hinaus die Bedeutung lernorientierter Führungsarbeit im Unternehmen und die Rolle der Führungskraft im Lernprozess (Sonntag, 1996). In ihnen werden Verhalten und Aufgaben der Führungskraft bezüglich der Unterstützung und Förderung des Lernens auf Mitarbeiterseite formuliert und

somit das Grundverständnis lernorientierter Führung festgehalten. Die Integration von Elementen einer lernorientierten Führung in die Führungsgrundsätze verfolgt das Ziel, das Lernen der Mitarbeiter und ihre Kompetenzentwicklung explizit zu einer Führungsaufgabe zu machen und den Führungskräften eine Multiplikatorfunktion im Rahmen einer nachhaltigen Lernkultur zuzuschreiben (Friebe, 2005).

Wichtig ist auch hier die systematische und geplante Umsetzung dieser Leitlinien in konkretes Führungsverhalten. Daher sollte die Personalentwicklung schon bei der Aufstellung von Führungsleitbildern und -grundsätzen beteiligt werden und damit ihre Rolle als reine Umsetzerin von definierten Entwicklungsaufträgen transzendieren (Wunderer, 2007). Auch bei der Umsetzung der Führungsleitlinien übernimmt die Personalentwicklung eine zentrale Rolle, indem sie die Führungskräfte etwa im Rahmen von Seminaren und Coachings dabei unterstützt, wie sie ihre Mitarbeiter fördern können. Ein zentrales Instrument in der Führungspraxis ist dabei das Mitarbeitergespräch zur Unterstützung der lernorientierten Führungsaufgaben.

Eine häufig geäußerte Kritik an der Formulierung von lernorientierten Führungslinien besteht allerdings darin, dass sie in der Praxis nicht gelebt werden (Friebe, 2005). Daher ist die Wirksamkeit der Führungsleitlinien zu sichern und mit dem Führungssystem abzustimmen. Kontinuierlich ist an der Verlebendigung zu arbeiten, sowohl bei der Erarbeitung und Einführung (z.B. über sichtbares Commitment der Unternehmensleitung, Partizipation der Organisationsmitglieder, Orientierung an Benchmarks) als auch bei der täglichen Handhabung und Weiterentwicklung (z.B. durch Trainings von Führungskräften, Information der Mitarbeiter, Evaluation der Umsetzung). Zudem sind diese Aufgaben in die Zielvereinbarungen für die Führungskräfte selbst einzubeziehen, um eine Realisierung verbindlicher zu gestalten. Bei gegenseitigen Feedbackverfahren beurteilen Mitarbeiter auch die Führungskräfte hinsichtlich ihrer Unterstützungskompetenz für das Lernen. An diese Feedbacks können Incentives und Compensation-Elemente geknüpft sein, um der lernorientierten Führung in der Praxis eine hohe Priorität zu verleihen.

Eine Umsetzung sollte aber auch Spielraum für individuelles Führungsverhalten beinhalten. Bestimmte Aufgaben und Funktionen sollten zwar verbindlich, in ihrer Ausübung jedoch variabel sein, sonst ergeben sich zu starre Grundsätze, die sich nur schwer in den dynamischen Führungsalltag einbinden lassen (Friebe, 2005).

Literatur

Akademie der Führungskräfte (2007). *Lernen - Managen - Führen: Wie bilden sich deutsche Manager weiter?* Befragung von 360 Führungskräften der Wirtschaft. Akademie der Führungskräfte. Überlingen.

Euler, D. & Hahn, A. (2004). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt.

Friebe, J. (2005). *Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter*. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Geißler, C. (2006). *Warum emotionale Bindung wichtig ist*. Harvard Business Manager, 9/2006, S. 8-10.

- Hasanbegovic, J. & Seufert, S. (2007). *Benchmark Studie I. Zentrale Ergebnisse der Studie zu transferorientiertem Bildungsmanagement*. St. Gallen: Arbeitsbericht 13 des Swiss Centre for Innovations in Learning. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Hasanbegovic, J., Seufert, S. & Euler, D. (2007). Lernkultur als Ausgangspunkt eines Veränderungsprozesses für die erfolgreiche Implementierung von Bildungsinnovationen. *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, 07(2).
- Seufert, S. (2007). *Benchmark Studie II. Ergebnisse der Fallstudien zu transferorientiertem Bildungsmanagement*. St. Gallen: Arbeitsbericht 14 des Swiss Centre for Innovations in Learning. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Karnicnik, E. & Sanne, S. (2003). Siemens Führungsrahmen. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschl, S. 215-223.
- Wunderer, R. (2007). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre* (7. Aufl.). München und Neuwied: Luchterhand.

4. Wie lernen Führungskräfte? Ergebnisse der scil Studie 2008

Jasmina Hasanbegovic, Sabine Seufert, Swiss Centre for Innovations in Learning (scil), Universität St.Gallen

4.1. Forschungsdesign der Untersuchung

4.1.1. Ausgangslage und Zielsetzung der Studie

Die Beschleunigung, Globalisierung und Technologisierung der Arbeitswelt stellt die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter als langfristig entscheidenden Wertschöpfungsfaktor in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die Rolle der Führungskräfte nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Führungskräfte müssen in der Lage sein, ihre Mitarbeiter bei ihren Entwicklungs- und Veränderungsprozessen zu begleiten und bei auftretenden Problemen zur Seite zu stehen. Die kontinuierliche Weiterbildung von Führungskräften durch eine Reihe von Massnahmen reicht dabei nicht aus. Führungskräfte bestimmen ihre Produktivität dadurch, dass sie autonom und eigenverantwortlich Antworten auf die Frage suchen, welcher Aufgabe sich ein Unternehmen unter gegebenen Kontextbedingungen zu stellen hat. Dazu gehört vor allem, dass sie ihr Lernen strategisch ausrichten. Die Tätigkeit einer Führungskraft erzeugt stets Lernnotwendigkeiten, die am Arbeitsplatz zu erledigen sind (Severing, 2005). Das Lernen der Führungskräfte findet meist informell in Problemlöseprozessen statt, so dass Lern- und Arbeitsstrategien der Führungskräfte eng verbunden sind.

Führungskräfte sind somit herausgefordert, ihr Lernverhalten unter den besonderen Bedingungen des Arbeitsalltags stets zu optimieren (Metzger, 1997). Insbesondere stehen sie vor der Aufgabe, das eigene Lernstrategienrepertoire und den Umgang damit im Hinblick auf ihre lernförderliche Führungsrolle weiterzuentwickeln und zu pflegen. Aber wie lernen Führungskräfte eigentlich selbst? Und wie schätzen sie sich in ihrer lernförderlichen Führungsrolle ein? Diesen zentralen Leitfragen wollte das Swiss Centre for Innovations in Learning (scil) an der Universität St.Gallen nachgehen und hat sich dazu entschlossen, eine Befragung von Führungskräften durchzuführen, um den folgenden Leitfragen nachzugehen:

- a) Was sind die präferierten Lernformen und Medien von Führungskräften, um ihr Lernen zu organisieren?
- b) Wie sieht ihr strategisches Lernverhalten aus, um sich unter den besonderen Bedingungen des Arbeitsalltags (hohe Auslastung, wachsende Informationsflut, stetiger Wandel, etc.) ständig weiterzuentwickeln?
- c) Welche organisatorischen Rahmenbedingungen sind zentral, um das formelle sowie informelle Lernen der Führungskräfte wirksam zu unterstützen?
- d) Wie schätzen sich Führungskräfte in ihrer lernförderlichen Führungsrolle („Lernberater“, Coach, etc.) ihrer Mitarbeiter ein?

Die Ergebnisse der Studie sollen zum einen Aufschluss über den Status Quo der Führungskräfteentwicklung aus Sicht der Führungskräfte geben. Zum anderen sollen Gestaltungsempfehlungen für die Führungskräfteentwicklung abgeleitet werden können, um das individualisierte Lernen der Führungskräfte zu unterstützen sowie die neue lernförderliche Rolle der Führungskräfte stärker zu berücksichtigen.

Die Studie wurde in Kooperation mit dem Hernstein Institut in Wien durchgeführt. Zudem wurden Führungskräfte der Executive School of Management, Technology and Law der Universität St. Gallen befragt.

4.1.2. Theoretische Grundlagen

Die Ausübung der lernförderlichen Führungsrolle von Führungskräften erfordert ein strategisches Lernverhalten, das wiederum von gegebenen Rahmenbedingungen der Unternehmung, den eingesetzten Methoden und Medien in Lernprozessen der Führungskräfte und deren verwendeter Lernstrategien abhängt.

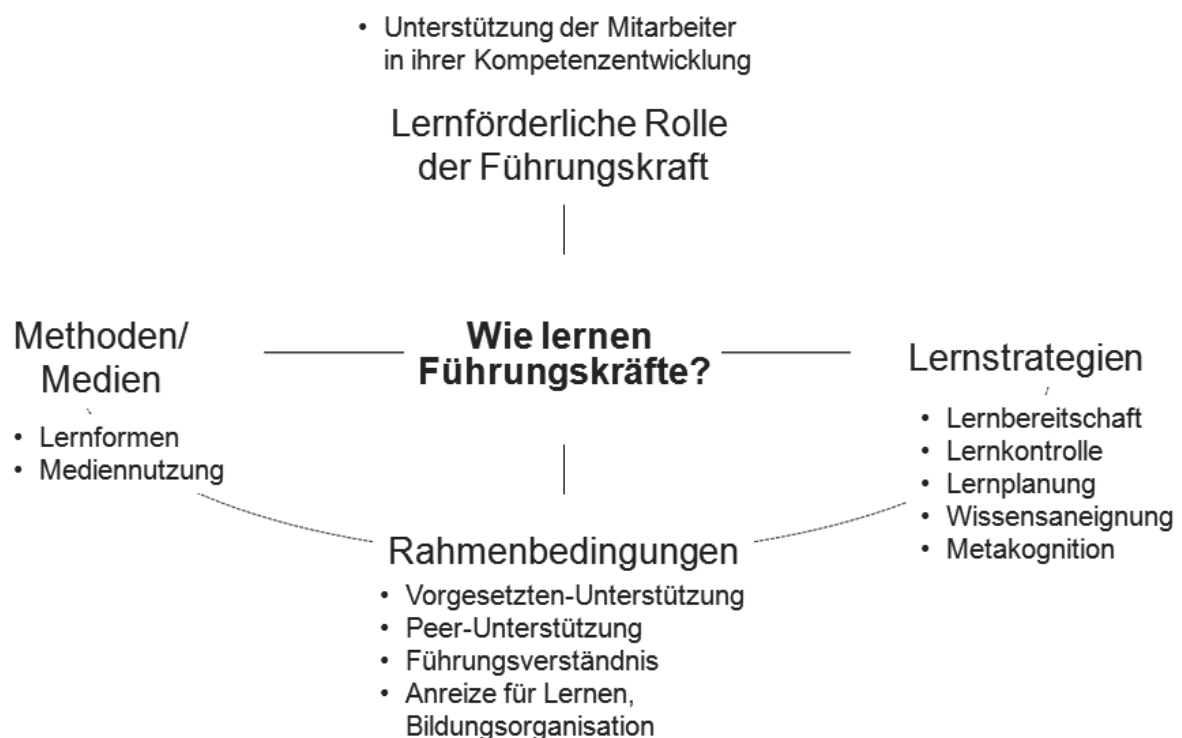


Abbildung 1: Theoretischer Bezugsrahmen der scil Studie

Rahmenbedingungen für das strategische Lernverhalten

Aus der Lern- und Transferforschung können eine Vielzahl von Einflussfaktoren abgeleitet werden, die entscheidend den Lern- und Transfererfolg von Mitarbeitern und Führungskräften beeinflussen. Die Etablierung einer nachhaltigen Lernkultur ist dabei nicht nur auf die Beachtung und Optimierung von trainingspezifischen Einflussfaktoren

angewiesen. Vielmehr gibt es auch individuelle, gruppenbezogene und organisationale Einflussfaktoren, die am Arbeitsplatz unabhängig von einer konkreten Bildungsmaßnahme wirken (Holton III & Baldwin, 2003). Bezogen auf das strategische Lernverhalten von Führungskräften werden diejenigen Einflussfaktoren herangezogen, die aus der Perspektive der Führungsrolle Bedeutung haben. Strategisches Lernverhalten kann sich nur in einer innovativen Lernkultur entfalten, die entsprechende Freiräume für das Lernen zur Verfügung stellt. Neben organisatorischen Rahmenbedingungen spielt das existierende Führungsklima eine zentrale Rolle für das Lernverhalten der Führungskräfte. Auf der Gruppenebene beeinflusst die Vorbildfunktion des Vorgesetzten der Führungskraft, welche Einstellung Führungskräfte zu Weiterbildung und Lernen einnehmen und ob Weiterbildungsfragen als Verantwortung der Führungskraft angesehen werden. Die gegenseitige Unterstützung der eigenen Mitarbeiter wirkt sich gleichfalls auf das Lernverhalten der Führungskraft und insbesondere auf die Ausübung der lernförderlichen Führungsrolle aus.

Einflussfaktoren	Definition
Vorgesetzten-Unterstützung	Grad, nach dem der Vorgesetzte der Führungskräfte das Lernen unterstützt und verstärkt (in Anlehnung an Holton & Baldwin, 2003, Friebe, 2008)
Peer-Unterstützung	Ausmass, nach dem die Mitarbeiter der Führungskräfte das Lernen on the job unterstützen (in Anlehnung an Holton & Baldwin, 2003, Friebe, 2008)
Führungsverständnis	Erwartungsklarheit bei den Führungskräften, welche Rolle sie in Lern- und Transferprozessen ihrer Mitarbeiter einnehmen (in Anlehnung an Tracey et al., 1995)
Organisatorische Rahmenbedingungen (insbes. Anreize für Lernen)	Strukturelle, kulturelle Rahmenbedingungen, Rahmenbedingungen des Wissensaustausches (in Anlehnung an Friebe, 2005)

Tabelle 1: Einflussfaktoren auf das strategische Lernverhalten von Führungskräften

Strategisches Lernverhalten von Führungskräften

Selbstgesteuerte Lernende fühlen sich für ihr Lernen selbst verantwortlich, sie sind in ihrem Lernverhalten sehr flexibel und verhalten sich strategisch. Strategisch heisst, dass sie ihr Lernen selbstbewusst lenken, d.h. planen, durchführen, kontrollieren und anpassen (Metzger & Nüesch, 2004, S. 3). Strategisches Lernverhalten basiert auf dem Einsatz einer Vielzahl von Lernstrategien, die autonome Entscheidungen über die Ziele und Prozesse des Lernens und die Anpassung an konkrete Lernsituationen ermöglichen (Metzger, 1997). Dazu gehören Strategien, um sich das Wissen anzueignen, aber insbesondere auch solche, um mit der Lernsituation umgehen zu können. Darunter können die Lernbereitschaft, die Lernkontrolle, die Lernplanung und die Metakognition gefasst werden. Führungskräfte stehen vor der Herausforderung, ihr Lernverhalten zu optimieren, indem sie das eigene Lernstrategienrepertoire und den Umgang damit im Hinblick auf die entsprechende Lernsituation weiterentwickeln und pflegen.

Unter *Lernbereitschaft* wird vor allem die Motivation und Haltung für das Lernen thematisiert. Auch Führungskräfte können ihre Motivation für das Lernen in jeder Situation selbst beeinflussen, indem sie an ihrer Selbstdisziplin, an ihrem Einsatz und Willen arbeiten und positive Gewohnheiten entwickeln. Die Haltung zum Lernen und Wissen entscheidet letztendlich über die Bereitschaft, Lernformen anzunehmen und zu akzeptieren.

Die *Lernkontrolle* bezieht sich darauf, Vorkehrungen jenseits der eigenen Lernaktivität bei sich selbst und/oder in der physikalischen Umwelt zu treffen, um aufmerksam und störungsfrei lernen zu können (Wild, 2000, Schiefele & Winteler, 1992). Dabei kann die emotionale Kontrolle den effektiven Umgang mit Angst ermöglichen, während die kognitive Kontrolle eher die Konzentration für das Lernen reguliert.

Von besonderer Bedeutung beim selbstgesteuerten Lernen sind Strategien, die dem eigentlichen Aneignungsprozess - dem Lernen i. e. S. - vorgelagert sind. Dazu gehört die *Planung* der inhaltlichen und zeitlichen Abfolge des Lernprozesses.

Um sich einen Sachverhalt selbstständig anzueignen, werden, häufig unbewusst, verschiedene *Lernstrategien der Wissensaneignung* eingesetzt: Wesentliches ist von Unwesentlichem zu trennen, Informationen müssen systematisiert und strukturiert werden (= Strukturierung), Verknüpfungen zwischen bereits bekanntem und dem neuen Stoff sind herzustellen (= Elaboration), z.B. durch das Herleiten von Anwendungssituationen und Beispielen zu dem Gelernten.

Bei der *metakognitiven Kontrolle* wird die eigene Lernaktivität zum Gegenstand von gedanklichen Überlegungen gemacht, indem es laufend überwacht, reflektiert bzw. beurteilt und anschließend ggf. reguliert wird (Stöckel & Straka, 2001).

Natürlich zeigen Führungskräfte Merkmale von Lernexperten. Sonst wären sie nicht dort, wo sie stehen. Sie verfügen mit Sicherheit über ein hochdifferenziertes, flexibel organisiertes Wissen in ihrem Fachbereich und können es sehr gut vernetzen und angemessen damit umgehen. Auch sind sie sicherlich selbstständige und intrinsisch motivierte Lerner. Ob sie tatsächlich auch gute Lernstrategen sind, sei dahingestellt. Denn nach wie vor zeichnet sich Schule und Hochschule durch eine passive Lernkultur wider, die nur spezifische Lernstrategien fördern. Angesichts der sich stark ändernden Lernsituationen bleibt es fraglich, ob sie insbesondere innovative Lernsituationen positiv gestalten können. Die Ausführungen zu Lernstrategien zeigen auch, dass es sich hierbei um durchaus bekannte Lernverfahren handelt, die jedes Individuum auf irgendeine Art und Weise durchführt. Lernkompetenz kann jedoch nicht als die Summe allgemeingültiger Strategien zur Bewältigung von Lernsituationen betrachtet werden. Nach Baumert et al. wird Lernkompetenz generell als eine fächerübergreifende Kompetenz der Lernenden betrachtet, gleichzeitig gestehen sie ein, dass selbstreguliertes Lernen domänenspezifisch oder domänenübergreifend sein kann (Baumert et al., 2004, S. 7). Selbstregulierung bedeutet demnach einerseits in der Lage sein, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern und die - vom ursprünglichen Lernkontext abstrahiert - auf andere Lernsituationen übertragen werden können. Andererseits benötigt ein kompetenter Lerner unterschiedliche Vorwissensarten in einer spezifischen Domäne. Diese Arbeit folgt letzterer Auffassung, dass es keine allgemeingültigen Strategien zur Bewältigung von Lernsituationen gibt, sondern der Lerner aus einem Repertoire von Strategien jene auswählt, welche ihm im Hinblick auf die konkrete Lernsituation am besten

zusagen (Metzger & Nüesch, 2004, S. 5). Gerade im betrieblichen Umfeld kommt die Anpassung an die jeweiligen Gegebenheiten hinzu, insofern dem Einsatz von bestimmten Lernstrategien die Analyse der konkreten Lern- und Arbeitssituation und die Analyse der Merkmale des Lerners vorausgehen. Aus traditionellen Bildungsgängen im Sinne des Vorratslernens entlassene Mitarbeiter begegnen neuen Lernanforderungen, die sie mit bestehenden Lernstrategien nicht meistern können. Das Bildungspersonal und Führungskräfte unterstützen die Mitarbeiter in der Entwicklung von Fähigkeiten zum erfolgreichen Lern-Handeln, indem sie Lernkompetenzförderung für den Aufbau eines entsprechenden Lernstrategienrepertoires anbieten und integrieren.

Abschliessend sind die untersuchten Lernstrategien der befragten Führungskräfte nochmals tabellarisch zusammengefasst:

Lernstrategie	Inhalte
Lernbereitschaft	Lernmotivation, Haltung zu Lernen
Lernkontrolle	Konzentration Angst
Lernplanung	Ziele Zeit Sequenzierung
Wissensaneignung	Informationsbeschaffung Elaboration Strukturieren
Metakognition	Überwachen Reflektieren Regulieren

Tabelle 2: Untersuchte Lernstrategien und deren Inhalte im Überblick

Methoden und Medien für ein strategisches Lernverhalten

Strategisches Lernverhalten beinhaltet auch die Anpassung an konkrete Lernsituationen. Führungskräfte erleben eine Vielfalt von Lernsituationen mit unterschiedlichen Freiheitsgraden, für welche Lernprozess und Lernergebnis selbstständig optimiert werden müssen. Wie gut Lernsituationen bewältigt werden, hängt also davon ab, in welchem Masse die Lernenden die jeweilige Lernsituation selbst positiv gestalten können bzw. inwiefern sie mit den jeweiligen Methoden und Medien umgehen können. Insbesondere innovative Lernsituationen, die auf Bildungstechnologien zurückgreifen, erfordern die Anpassung spezifischer Lernstrategien. Beispielsweise erfordern technikgestützte Lernsimulationen eine spezifische Lernbereitschaft, die es erlaubt, mit offenen Lernumgebungen umzugehen. Gleichzeitig ermöglichen aber auch Lernmedien die Weiterentwicklung spezifischer Lernstrategien. So kann ein adäquater Einsatz von Blogs und Wikis zur Förderung metakognitiver Lernstrategien beitragen.

Die lernförderliche Führungsrolle: Unterstützung der Mitarbeiter in ihrer Kompetenzentwicklung

Zunehmend werden Führungskräfte dazu aufgefordert, neben Management- und Sachaufgaben auch professionelle Mitarbeiterentwicklung im Allgemeinen und die Unterstützung des Lernens ihrer Mitarbeiter im Spezifischen zu übernehmen. Führungskräfte sollten dabei eine Vorbildfunktion für selbstgesteuertes Lernen einnehmen und die Rolle des Multiplikators für lernorientierte Werte des Unternehmens übernehmen. Die Unterstützung der Mitarbeiter im Rahmen einer systematischen Kompetenzentwicklung erfordert z.B. die gemeinsame Besprechung und Ableitung der Ziele für eine Bildungsmaßnahme, die Unterstützung des Follow ups, den Einsatz von Lernoptionen für die Anwendung des Gelernten, um den Transfer zu unterstützen, etc. Zudem definiert die Führungskraft zusammen mit ihren Mitarbeitern Transferziele für Bildungsmaßnahmen, setzt Anreize für die Transferförderung, bietet Beratung und Coaching für die Anwendung des neu Gelernten sowie die Weiterentwicklung der Lernstrategien der Mitarbeiter und stellt notwendige Ressourcen für die Transferförderung zur Verfügung. Die Aufgaben der Führungskraft können dabei in zwei zentrale Schwerpunkte unterteilt werden. Zum einen unterstützen Führungskräfte die Selbstregulation ihrer Mitarbeiter, indem sie deren Lernstrategien weiterzuentwickeln helfen. Zum anderen steuern sie die Bedingungen des Lernens. Denn Lernen stellt einen Prozess dar, der von äusseren Faktoren bedingt und damit unterschiedlich fremd- und selbstgesteuert ist (vgl. Zimmermann, 1990). Je nachdem, wo und unter welchen Bedingungen Mitarbeiter lernen- am Arbeitsplatz, in Lerninseln oder in der Freizeit- werden verschiedene Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume verwendet. Um diese beiden Schwerpunkte erfüllen zu können, ist eine enge Zusammenarbeit mit der eigenen Bildungsabteilung notwendig. Somit können die Bedürfnisse der eigenen Mitarbeiter analysiert werden, ohne die strategische Ausrichtung der Bildungsarbeit zu gefährden.

4.1.3. Forschungsmethodik der Untersuchung

Die scil-Studie „Wie lernen Führungskräfte?“ wurde in zwei aufeinander aufbauenden Phasen durchgeführt:

1) Vorstudie: Intensivinterviews mit 17 Führungskräften (2007):

Die Vorstudie in Form von mündlichen Interviews mit verschiedenen Führungskräften diente zur Erfassung und Entwicklung relevanter Aspekte für das strategische Lernverhalten von Führungskräften. Dabei wurden 17 Führungskräfte im Zeitraum vom 10.10.2007 bis 11.02.2008 vom Hernstein Institut befragt. Daraus konnten zentrale Lern- und Arbeitsstrategien extrahiert und in die nachfolgende schriftliche Befragung aufgenommen werden.

2) Online-Befragung von insgesamt 214 Führungskräften aus dem deutschsprachigen Europa (2008):

Die schriftliche Befragung erfolgte als Online-Befragung und ermöglichte dadurch eine breite Streuung und Erfassung von Einflussfaktoren und Lernstrategien von Führungskräften

unterschiedlicher Unternehmen. Der Link zum Fragebogen wurde an Führungskräfte versandt, die in den letzten fünf Jahren ein Seminar von Hernstein besucht haben. Der Rückgriff auf die Datenbank ermöglichte eine Mailingliste mit 1519 E-mail-Adressen von Führungskräften, wobei 114 Fehlermeldungen zu verbuchen waren. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 14.03.2008 bis zum 28.04.2008.

4.1.4. Stichprobe

Insgesamt haben 214 Führungskräfte aus Deutschland, Schweiz und Österreich an der Online-Befragung verschiedenster Unternehmen teilgenommen. Beispielsweise wurden Unternehmen wie ABB, Miele, Quelle, Siemens, HypoVereinsbank, T-Mobile und Audi genannt. Von den befragten Führungskräften weist die Mehrheit eine Führungserfahrung von mehr als 10 Jahren auf (durchschnittliche Führungserfahrung in Jahren liegt zwischen 6-10 und 11-15 Jahren). Dabei handelt es sich um Führungspersonen mit unterschiedlichsten Führungspositionen und Führungsspannen, wobei 43 Geschäftsführer, 58 Bereichsleiter, 58 Abteilungsleiter, 25 Teamleiter und 18 Projektleiter beteiligt waren.

Führungsspanne	Geschäftsführer/ Vorstand	Bereichs- leiter	Abteilungs- leiter	Team- leiter	Projekt- leiter
1-15	10	18	34	20	12
16-50	12	24	18	5	5
51-100	13	9	3	0	0
101-150	4	3	0	0	1
151-200	1	1	1	0	0
>200	3	3	2	0	0
Total	43	58	58	25	18

Abbildung 2: Führungsspanne der befragten Führungskräfte

Die an der Umfrage beteiligten Frauen (54 Personen) nehmen dabei signifikant niedrigere Führungspositionen ein, verfügen über eine geringere Führungsspanne und eine geringere Anzahl an Jahren der Führungserfahrung. Das durchschnittliche Gesamt-Alter beträgt 41.25 Jahre, wobei sich die Altersverteilung geschlechtsspezifisch folgendermassen erstreckt (vgl. Abb. 5):

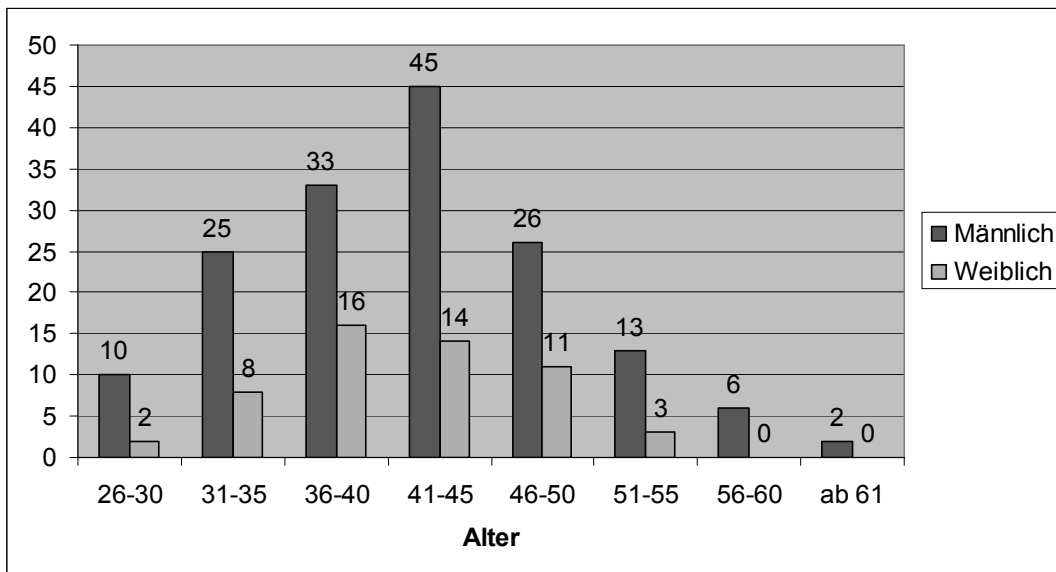


Abbildung 3: Verteilung der befragten Führungskräfte nach Alter und Geschlecht

An der Befragung haben 21 Führungskräfte aus Kleinunternehmen, 94 Führungskräfte aus Grossunternehmen und 98 Führungskräfte aus mittelständischen Unternehmen teilgenommen. Dabei können die unterschiedlichsten Branchen verbucht werden, wobei die Mehrzahl der Personen aus der Finanzbranche (37 Personen), Anlage-/Maschinenbau (25 Personen) und Computer/IT/Software (23 Personen) stammt.

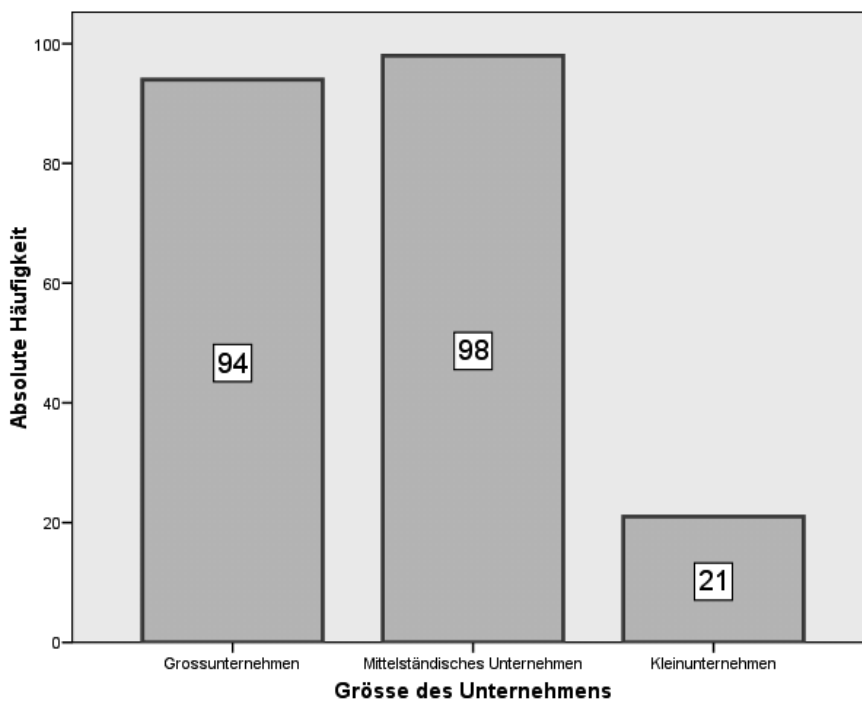


Abbildung 4: Verteilung der befragten Führungskräfte nach Klein-, Mittel- und Grossunternehmen

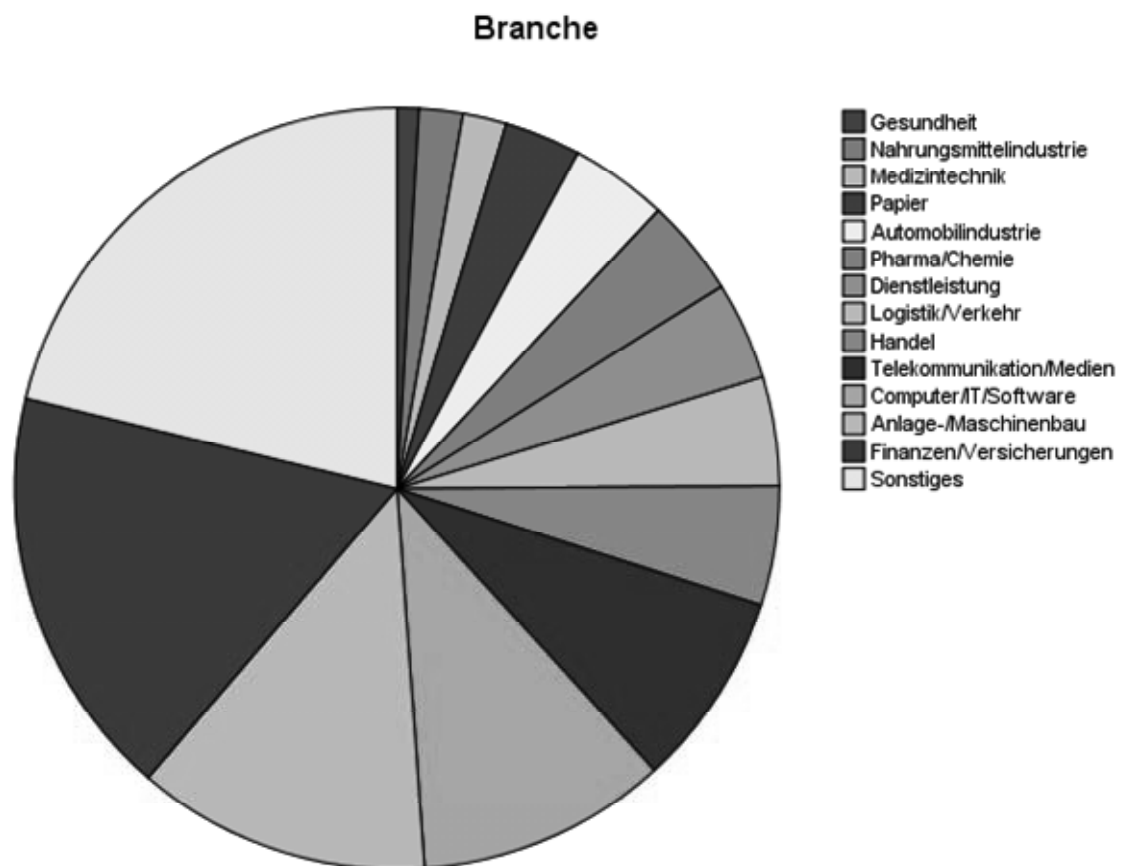


Abbildung 5: Verteilung der befragten Führungskräfte nach Branchen

Von den 214 Führungskräften haben 130 ein Studium und 28 ein Doktorat absolviert, 56 eine Berufsausbildung abgeschlossen sowie 67 eine Weiterbildung genossen.

4.2. Auswertung und Diskussion der Ergebnisse

4.2.1. Rahmenbedingungen der Führungskräfteentwicklung

Am schlechtesten wurde die Unterstützung der Vorgesetzten der Führungskräfte bewertet, welche das Ausmass der Vorgesetzten umfasst, ihre eigene zu unterstützen. Auch die organisatorischen Rahmenbedingungen wurden nicht besonders positiv gewertet. Dabei kennzeichnen sie zentrale strukturelle Aspekte einer lernförderlichen Organisation. Ein lernförderliches Führungsklima stellt dabei eine zentrale Voraussetzung für das eigene Lernverhalten der Führungskräfte dar. Erst wenn der Eindruck sich festigt, dass Lernen von allen Führungskräften als ein zentraler Mehrwert für die Unternehmenskultur angesehen wird, misst die einzelne Führungskraft ihrem eigenen Lernverhalten genügend Aufmerksamkeit bei. Jedoch wird dieser Einflussfaktor nicht besonders gut bewertet (MW = 3.0991, STD = 99440). Weitaus positiver wurde die Peer-Unterstützung bewertet, welche das Ausmass der untergebenen Mitarbeiter fasst, sich beim Lernen und Arbeiten gegenseitig zu unterstützen (MW = 3.5556, STD = .70481).

	MW	STD
Vorgesetzten-Unterstützung	2.1273	.92872
Org. Rahmenbedingungen	2.9383	.96974
Führungskultur	3.0991	.99440
Peer-Unterstützung	3.5178	.83174

0 = trifft gar nicht zu, 1 = trifft überwiegend nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft überwiegend zu, 5 = trifft völlig zu

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichung der Einflussfaktoren

Die mangelnde *Vorgesetzten-Unterstützung* wird häufig in empirischen Studien, insbesondere in der Transferforschung, als Hindernisfaktor für erfolgreiches Lernen am Arbeitsplatz herausgestellt (Hasanbegovic & Seufert, 2007). Die kaskadierte Unterstützung der eigenen Führungskräfte stellt dabei eine der grössten Herausforderungen der Bildungsarbeit dar. Die Ergebnisse untermauern diesen Sachverhalt, indem die gemeinsame Erarbeitung von Unterstützungsmöglichkeiten des Lernens der Mitarbeiter einer Führungskraft mit ihrem Vorgesetzten als nicht zutreffend ausgewiesen werden. Positiver wird das Interesse des Vorgesetzten bewertet, das Lernen der Mitarbeiter zu unterstützen. Das Commitment des Vorgesetzten für die Unterstützung des Lernens wird sogar als eher zutreffend bewertet. Es wird auch nicht davon ausgegangen, dass der Vorgesetzte der Meinung ist, dass die Führungskräfte nicht effektiv arbeiten würden, wenn sie ihre Mitarbeiter unterstützen. Die Einstellung der Vorgesetzten zur Unterstützung wird durchaus positiv bewertet, während die aktive Unterstützung jedoch als nicht zutreffend bewertet wird.

Beim Einflussfaktor *Organisatorische Rahmenbedingungen* wird vor allem die Beratung für Bildungsmassnahmen und die strategische Anbindung der Bildungsarbeit schlecht bewertet. Als eher zutreffend wird eine Gegenleistung für das Lernen während der Freizeit und regelmässige Besprechungen für den Wissensaustausch angesehen. Als überwiegend zutreffend werden flexible Arbeitszeitregelungen bezeichnet, die es den Führungskräften ermöglichen, sich die Zeit für das Lernen selbst einzuteilen.

Die negative Bewertung der Vorgesetzten-Unterstützung steht im engen Zusammenhang mit der schlechten Bewertung des vorhandenen *Führungsverständnisses* (pearson $r = .554$, $p < .001$, $n = 214$). Die grösste Problematik beim Führungsklima stellt die normative Verankerung einer lernförderlichen Führungsrolle dar. So trifft es eher nicht zu, dass die Verantwortlichkeiten und Anforderungen der Führungskräfte bzgl. der Unterstützung des Lernens der Mitarbeiter in dem jeweiligen Unternehmen klar beschrieben und kommuniziert werden (MW = 2.49, STD = 1.603). Auch bestehen kaum Anreize für Führungskräfte, ihre Mitarbeiter bzgl. ihrer Weiterentwicklung bestmöglich zu unterstützen. Es trifft hingegen eher zu, dass Führungskräfte übergreifend ihre Mitarbeiter im selbstständigen Lernen unterstützen, die Weiterbildungsbedürfnisse ihrer Mitarbeiter befriedigt werden und sie überzeugt sind, dass Aus- und Weiterbildung die Produktivität der Mitarbeiter steigert (s. nachfolgende Tabelle).

ITEMS (N=214)	MW	STD
10. Die Verantwortlichkeiten und Anforderungen der Führungskräfte bzgl. der Unterstützung des Lernens der Mitarbeiter sind in unserem Unternehmen klar beschrieben und kommuniziert.	2.49	1.603
6. In meinem Unternehmen bestehen Anreize für Führungskräfte, ihre Mitarbeiter bzgl. ihrer Weiterentwicklung bestmöglich zu unterstützen.	2.61	1.426
8. Unsere Führungskräfte unterstützen ihre Mitarbeiter darin, dass sie selbstständig lernen.	3.15	1.181
7. Unsere Führungskräfte bemühen sich, dass die Weiterbildungsbedürfnisse ihrer Mitarbeiter befriedigt werden.	3.44	1.032
9. Unsere Führungskräfte sind davon überzeugt, dass Aus- und Weiterbildung die Produktivität der Mitarbeiter steigert.	3.81	1.090

0 = trifft gar nicht zu, 1 = trifft überwiegend nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft überwiegend zu, 5 = trifft völlig zu

Tabelle 4: Mittelwerte der Einzel-Items zum Einflussfaktor Führungskultur

Der am positivsten bewertete Einflussfaktor Peer-Unterstützung zeigt vor allem für arbeitsbezogene Items sehr gute Werte. So wird die gegenseitige Unterstützung der Mitarbeiter bei Problemen am positivsten bewertet. Die Mitarbeiter der Führungskräfte unterstützen sich gegenseitig, wenn sie etwas Neues lernen und schlagen sich gegenseitig Problemlöseansätze für neue Arbeitsaufträge vor. Der Austausch von Informationen zu Verbesserungsmöglichkeiten des Arbeitsverhaltens und das Ausprobieren neuer Methoden am Arbeitsplatz fallen dagegen weniger positiv aus.

ITEMS (N=214)	MW	STD
15. Meine Mitarbeiter probieren gemeinsam neue Methoden am Arbeitsplatz aus, die sie in Bildungsmaßnahmen gelernt haben.	3.12	1.160
17. Meine Mitarbeiter tauschen Informationen zu Verbesserungsmöglichkeiten des Arbeitsverhaltens aus.	3.42	1.079
18. Meine Mitarbeiter schlagen sich gegenseitig Problemlöseansätze für neue Arbeitsaufträge vor.	3.48	1.001
16. Meine Mitarbeiter unterstützen sich gegenseitig, wenn sie etwas Neues lernen.	3.50	1.029
19. Meine Mitarbeiter helfen sich gegenseitig, wenn sie Probleme haben.	4.07	.888

0 = trifft gar nicht zu, 1 = trifft überwiegend nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft überwiegend zu, 5 = trifft völlig zu

Tabelle 5: Mittelwerte der Einzel-Items zum Einflussfaktor Peer-Unterstützung

Als signifikante, gemeinsame Prädiktoren für die lernförderliche Führungsrolle zeigen sich die Vorgesetzten-Unterstützung, die Peer-Unterstützung und die organisatorischen Rahmenbedingungen des jeweiligen Unternehmens ($R^2 = .359$, $p < 0.001$).

Fazit: Was sind zentrale Trends?

Die Ergebnisse zur Vorgesetzten-Unterstützung zeigen, dass die Vorgesetzten zwar Wertschätzung und Commitment gegenüber der Unterstützung des Lernens zeigen, aber nicht aktiv daran teilnehmen. Gerade die aktive Förderung der Mitarbeiterentwicklung, indem die Vorgesetzten es bei ihren Mitarbeitern vorleben und dadurch Lernen am Modell ermöglichen, stellt eine zentrale Fördermöglichkeit für angehende Führungskräfte dar. Ist ein kaskadiertes Führungsmodell in einem Unternehmen nicht verankert, so stellt die normative Verankerung der Lernförderung in den Führungsrichtlinien den ersten Schritt zur Implementierung dar. Werden die Verantwortlichkeiten und Anforderungen an die Führungskräfte nicht klar definiert und kommuniziert, können sie auch nicht nachvollzogen und verstanden werden. Um diese lernförderlichen Führungsrichtlinien zu verankern, ist eine strategisch ausgerichtete Bildungsabteilung notwendig, die aus den jeweiligen Unternehmensstrategien entsprechende Anforderungen für die Führungskräfte ableiten kann. Insbesondere bietet sie Beratungsleistungen für Führungskräfte an, welche die Weiterbildungsbedürfnisse ihrer Mitarbeiter in adäquate Bildungsmaßnahmen ummünzen können.

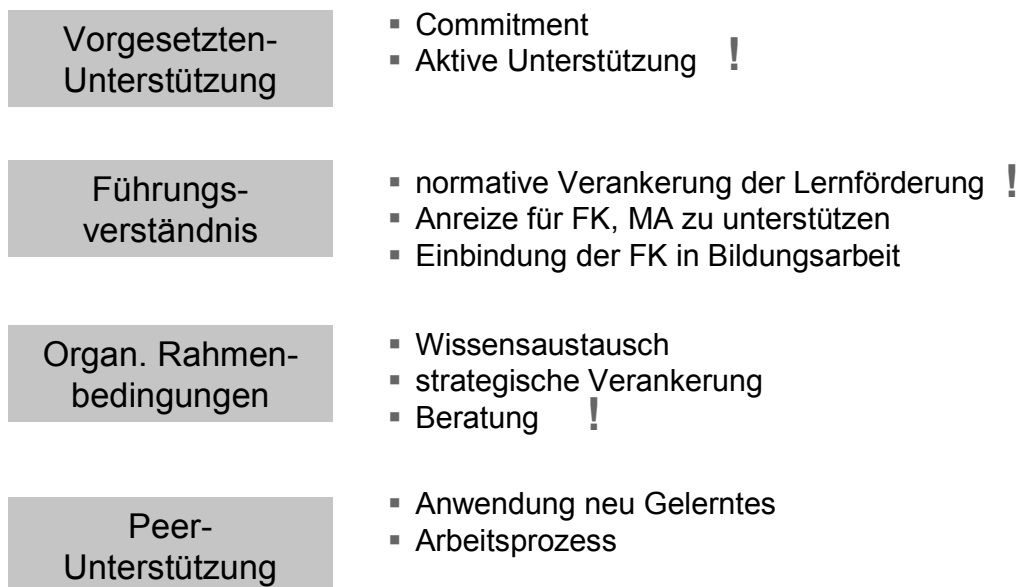


Abbildung 6: Zusammenfassung der Ergebnisse zu Rahmenbedingungen

Die Ergebnisse zu den Einflussfaktoren lassen zahlreiche Lernbarrieren erkennen, die es durch adäquate Kompetenz- und Organisationsentwicklungsmassnahmen zu beheben gilt. Zu gross scheinen die Diskrepanzen zwischen Anspruch und Umsetzungsrealität - zwischen Programmatik und gelebter Realität - um die Rolle der Führungskräfte als Personalentwickler und Lernbegleiter zu festigen.

4.2.2. Lernstrategien von Führungskräften

Die Einzelitems zur *Lernbereitschaft* zeigen eine ausreichend positive Einstellung und Bereitschaft zum Lernen. Demnach nehmen Führungskräfte überwiegend gerne an Bildungsmassnahmen teil, in denen sie Wissen und Fähigkeiten entwickeln können, die ihnen für die berufliche Tätigkeit nützen (Haltung, Item 42, MW = 4.59; STD = .611). Sie glauben auch, dass Lernen äusserst wichtig für ihre berufliche Entwicklung ist. (Haltung, Item 69, MW = 4.48, STD = .723). Führungskräfte arbeiten selbst dann hart, um erfolgreich zu sein, wenn sie eine Bildungsmassnahme nicht mögen (Motivation, Item 33, MW = 3.02; STD = 1.152). Gleichzeitig gehen Führungskräfte überwiegend eher nicht davon aus, dass das, was in Seminaren unterrichtet wird, nicht lernenswert ist, Weiterbildung keinen Platz in der Freizeit hat und Schulungen nicht kümmern, solange sie ohnehin eine Gehaltserhöhung erhalten (Item 44, MW = 1.75; STD = 1.130; Item 36, MW = 1.02, STD = 1.140; Item 29, MW = .62, STD = .931). Führungskräften ist durchaus die zentrale Rolle des Lernens bewusst und sie bringen entsprechend Motivation für das Lernen mit. Die eher seminaristisch geprägte Auffassung zu Lernen führt aber dazu, dass diese beiden Dimensionen der Lernbereitschaft nur für spezifische Lernformen vorhanden sind.

Die Ergebnisse zur Strategie *Lernkontrolle* fallen ebenfalls positiv aus. Während es Führungskräften leicht fällt, bei Vorträgen aufmerksam zu bleiben (Item 46, MW= 3.63, STD= .951), trifft es eher weniger zu, dass ihre Gedanken beim Lernen abschweifen (Item 63, MW= 2.19, STD= 1.189) und sie sich leicht vom Lernen ablenken lassen (Item 70, MW= 1.84, STD= 1.204). Es trifft auch eher nicht zu, dass sie nervös werden, wenn der Trainer während des Seminars eine Frage stellt. Sie befürchten auch nicht, dass sie während einer Bildungsmaßnahme Fehler machen und sind auch in Bildungsveranstaltungen nicht nervös oder angespannt.

Während bei der *Lernplanung* die Ableitung von Lernzielen und Inhalten gut bewertet wurde, schneidet die Lernstrategie bzgl. Zeitmanagement am drittschlechtesten ab. Zeitmanagement ist der „neuralgische Punkt“. Insbesondere hält sie das Tagesgeschäft eher davon ab, genügend Zeit zum Studium des Lernmaterials einzusetzen. Es trifft aber überwiegend eher nicht zu, dass Führungskräfte sich immer im letzten Moment vorbereiten (MW = 2.2647, STD = 1.14). Es trifft aber eher zu, dass sie sich zeitliche Freiräume schaffen, um überhaupt lernen zu können. Auch gestalten sie ihren Tagesablauf derart, dass sie ihre neuen Kenntnisse aus Lernprozessen einbringen können. Die offene Frage nach den Hindernissen des Lernens im Unternehmen bestätigt Zeitmangel und -not als zentrale Transferbarriere.

Die *Lernstrategie Wissensaneignung* stellt die Führungskräfte für das zukunftsgerichtete Lernen und Arbeiten vor Herausforderungen: Während die Elaboration und Strukturierung von den Führungskräften gut bewertet werden, stellt die Informationsbeschaffung die am schlechtesten beurteilte Dimension zur Lernstrategie Wissensaneignung dar. Es trifft zwar nicht zu, dass Führungskräfte Probleme bei der Informationsbeschaffung haben, wenn sie beim Lernen nicht weiterkommen (Item 31, MW = .76, STD = 1.312). Es fällt ihnen aber schwer zu erkennen, welcher Lerninhalt ihnen für die Zukunft in der Arbeit am meisten helfen kann (MW = 1.47, STD = 1.120). Hingegen trifft es eher zu, dass sie zum Lernen aus den Arbeitsunterlagen die wichtigsten Punkte zusammenfassen. Sie wählen ein anderes Vorgehen, wenn sie nicht weiterkommen (MW = 3.71, STD = .857) und machen sich beim Lernen eine Gliederung zu den wichtigsten Punkten (MW = 3.78, STD = .926). Besonders gut wird die Verbindung mit Vorwissen bewertet, indem überprüft wird, ob ähnliche Inhalte schon bearbeitet wurden und neuer Lernstoff mit bereits vorhandenem Wissen auf diesem Gebiet verbunden wird (Elaborieren, Item 34, MW = 4,31, STD = .619).

Von den *metakognitiven Lernstrategien* wird das Regulieren sehr gut bewertet, wohingegen das Reflektieren und Überwachen eher das Mittelfeld darstellen. Somit trifft es weniger zu, dass Führungskräfte ihr Lernen regelmässig unterbrechen, um ihr bisheriges Vorgehen zu überprüfen (Reflektieren, MW = 2.47, STD = 1.047). Es trifft aber eher zu, dass Führungskräfte auf ihr Vorgehen achten, während sie eine Aufgabe bearbeiten und darauf achten, wie sie die Aufgabe lösen (beides Überwachen, Item 58, MW = 3.19, STD = 1.054; Item 67, MW = 3.38, STD = 1.008). Es trifft überwiegend zu, dass Führungskräfte versuchen herauszufinden, woran es lag, wenn beim Lernen nicht alles klappt, einen neuen Weg dabei ausprobieren und Unterlagen nochmals durchgehen, wenn sie etwas nicht verstanden

haben. Insbesondere fragen sie sich, warum ein Fehler eingetreten ist, wenn einer beim Bearbeiten gemacht worden ist.

Fazit: Was sind zentrale Trends?

Obwohl die Führungskräfte ihre Lernbereitschaft positiv beurteilen, müssen die Ergebnisse unter deren Vorstellungen und Einstellungen zu Lernen und Wissen genauer betrachtet und interpretiert werden. Das bei Führungskräften dominierende seminaristische Weiterbildungsverständnis bedeutet, dass Führungskräfte überwiegend klassische Lernformen wie Seminare und Konferenzen für adäquate Lernformen halten und dementsprechend für diese eine hohe Lernmotivation und eine positive Haltung mitbringen. Demzufolge kann die positive Lernbereitschaft nicht automatisch auf neue Lernformen übertragen werden. Das selbstgesteuerte Lernen in virtuellen Lernwelten erfordert Einstellungen zu Lernen und Wissen, die Offenheit, Komplexität und eine hohe Ambiguitätstoleranz ermöglichen.

Wie in vielen Ergebnissen unterschiedlicher Studien zu Lernstrategien birgt Zeitmanagement ein grundlegendes Entwicklungspotenzial der Führungskräfte. Zeitmangel wird als zentrale Transferbarriere betrachtet, jedoch nicht als individuelle Lernstrategie bewertet. Sobald es um Fähigkeiten wie die Gestaltung des Tagesablaufes oder die Ableitung von Lernzielen geht, werden positive Einschätzungen vorgenommen. Innerhalb der Wissensaneignung stellt die Informationsbeschaffung eine Lernstrategie dar, die vor allem durch den Einsatz von Medien und Technologien unterstützt und gefördert werden könnte. Insbesondere kann der Einsatz von Technologien auch zur Unterstützung und Förderung von Reflexionsprozessen herangezogen werden, um das bisherige Vorgehen zu überprüfen und die eigenen Lernschritte zu überwachen.

Lernbereitschaft	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivation ? ▪ Haltung ?
Lernkontrolle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konzentration ▪ Versagensangst
Lernplanung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ziele ▪ Zeit ! ▪ Sequenzierung
Wissensaneignung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationsbeschaffung ! ▪ Elaboration ▪ Strukturieren
Metakognition	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Überwachen ! ▪ Reflektieren ▪ Regulieren

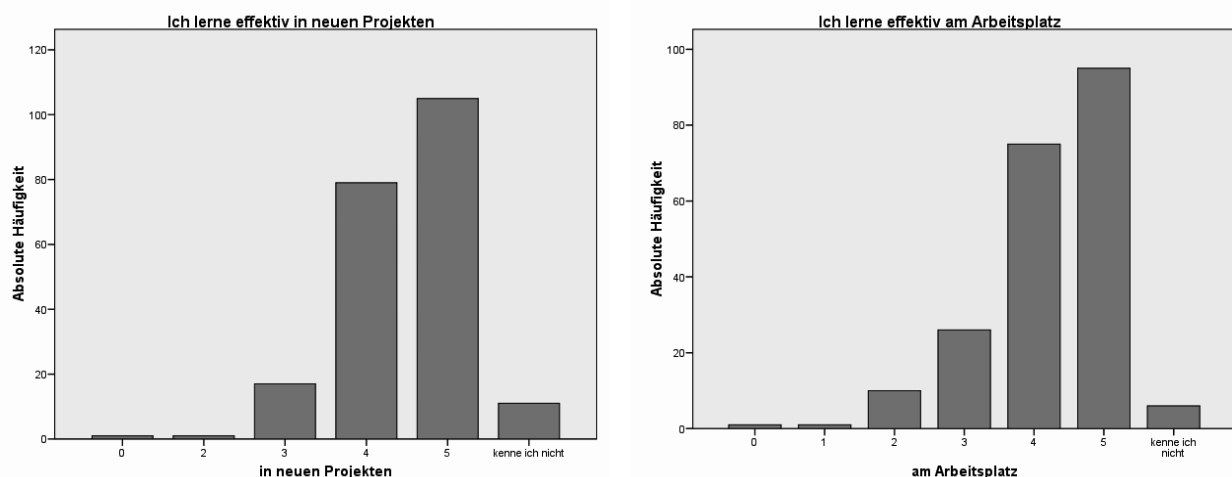
Abbildung 7: Zusammenfassung der Ergebnisse

4.2.3. Präferierte Lernformen und Medien von Führungskräften

Effektive Lernformen aus Sicht der Führungskräfte

Hinsichtlich der Methoden der Führungskräfte-Entwicklung favorisieren die Befragten an oberster Stelle das traditionelle Seminar. Dabei beeinflussen die Lernstrategien Kontrolle, Organisieren und Lernorientierung das effektive Lernen in Seminaren. Daneben werden jedoch massgeblich Methoden propagiert, die als Formen des informellen Lernens bezeichnet werden. Dazu zählen insbesondere Praxisprojekte, der Erfahrungsaustausch mit anderen, Formen des Coaching und Mentoring, die Konfrontation mit herausfordernden neuen Aufgaben oder der Besuch von Konferenzen und Workshops. In einer in 2006 durchgeführten, internationalen Studie ergab sich ein ähnliches Bild im Hinblick auf die vorfindlichen Lernmethoden (UK Global Comparisons Leadership Forecast, 2006). Zugleich betonten die Führungskräfte, dass arbeitsplatzintegrierte Lernformen (z.B. on-the-job Projekte) häufig effektiver seien als das Seminar. Die Ergebnisse legen nahe, informelle Lernmethoden noch stärker mit Präsenzformen des Lernens zu verzahnen, d.h. die weithin akzeptierte und geschätzte Form des Seminars intensiver mit informellen Lernformen zu verbinden.

Nach Ansicht der Führungskräfte schneiden die erfahrungsbasierten Lernformen am besten ab: Führungskräfte lernen durch neue Projekte, Seminare und am Arbeitsplatz am besten. Auch sehen sie in Arbeits- und Fachforen, 360° Feedback, Fachbüchern und Internetartikeln effektive Lernformen. Demnach dominieren Lernformen, die ein erfahrungsbasiertes Lernen ermöglichen.



0=trifft gar nicht zu, 1=trifft überwiegend nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft überwiegend zu, 5=trifft völlig zu

Abbildung 8: Effektive Lernformen aus Sicht der befragten Führungskräfte

Die Führungskräfte wurden auch im Rahmen einer offenen Frage nach den Massnahmen gefragt, die ihr Lernen am besten fördern. Die Ergebnisse bestätigen die nach der Effektivität beurteilten Lernformen. Am häufigsten wurde das Seminar, gefolgt von Projekten und Erfahrungsaustausch, von den Führungskräften genannt. Als signifikante Prädiktoren für das

strategische Lernverhalten können die Lernformen Seminare, Fachbücher, Potenzialanalysen und das Lernen am Arbeitsplatz zusammengefasst werden. Auch wenn erfahrungsbasierte Lernformen geschätzt werden, herrscht nach wie vor eine seminaristisch geprägte Weiterbildungskultur vor.

Massnahme	Anzahl Nennungen	Massnahme	Anzahl Nennungen
Seminar	64	Fehler	10
Projekte	32	Gruppenarbeiten / Arbeitsgruppen	9
Erfahrungsaustausch mit Anderen	30	Weiterbildung / Schulung	8
Praxis	22	On the job	8
Neue Aufgaben / Herausforderungen	18	Konferenzen	5
Feedback	17	Workshops	5
Fachliteratur	13	Vorbildwirkung & Glaubwürdigkeit	4
Learning by doing	12	Fragen stellen an erfahrene Kollegen	2
Coaching / Mentoring	11		

Abbildung 9: Offene Frage: Durch welche Massnahmen lernen Sie als Führungskraft in Ihrem Unternehmen am besten?

Nutzung digitaler Medien für das Lernen

Die Nutzung digitaler Lernmedien, die sehr gut in solche Konzepte integriert werden kann, zeigt sich im Bereich der Führungskräfteentwicklung eher noch am Anfang. Neuere Konzepte wie Podcasts oder Blogs werden nur von einer Minderheit von Führungskräften genutzt. Die Nutzung neuer Medien ist nicht sehr verbreitet - die neuen Medien wie Wikis, Blogs und Podcasts sind unbekannt und werden somit nicht als effektive Lernformen beurteilt. Die Herausforderung in der Führungskräfteentwicklung besteht darin, diese ungenutzten Potenziale in Bildungskonzepte zu integrieren, in denen die digitalen Lernmedien einen deutlichen Mehrwert repräsentieren.

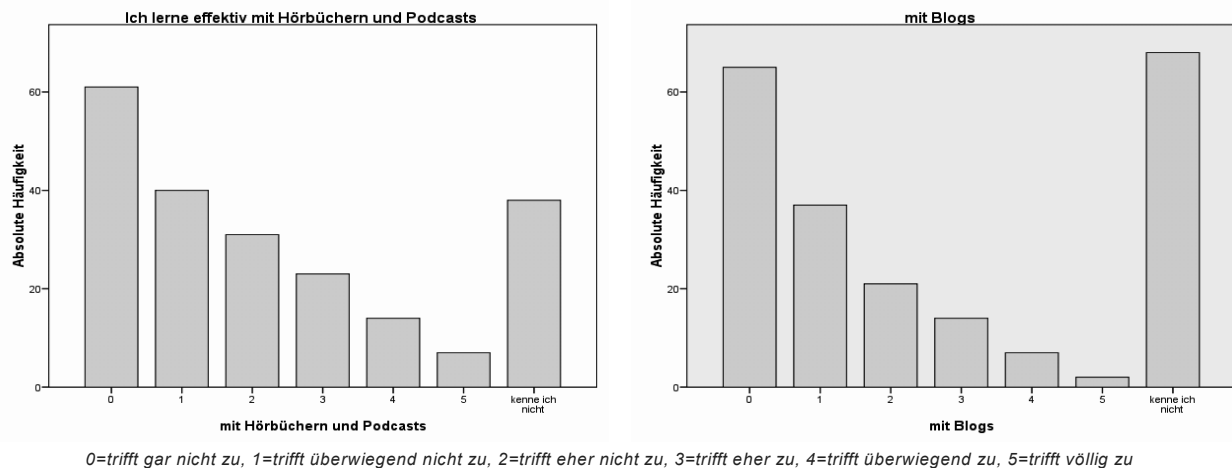


Abbildung 10: Lernformen mit neuen Medien

Fazit: Was sind zentrale Trends?

Die Ergebnisse zeigen, dass das Lernen von Führungskräften stark an den Arbeitsprozess gekoppelt ist und erfahrungsbasierte Lernformen somit dominieren. Dennoch wird das Seminar sehr positiv beurteilt, das nach wie vor eine tradierte Lernkultur der Führungskräfte bestätigt.

Das Lernverhalten von Führungskräften und insbesondere den Einsatz von Lernmedien haben mittlerweile mehrere empirische Studien untersucht, wie die von Habermann (2004) durchgeführte Studie „Wie lernen Manager?“, in der ca. 500 Führungskräfte in grossen und mittleren Unternehmen europaweit nach ihrem Lernverhalten befragt wurden. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass aus Sicht der Führungskräfte kaum zwischen Informieren und Lernen unterschieden wird. Die Vorgehensweise der Manager ist sehr problemorientiert und pragmatisch: ein Thema, ein Projekt oder eine Sitzung muss vorbereitet werden und dafür wird schnell und effizient nach Antworten gesucht - sei es im Intranet, Internet, bei Kollegen oder Vorgesetzten. Lernen findet am ehesten durch Erfahrungen statt, durch die Selbstreflexion mit eigenen Erfolgen sowie auch Misserfolgen und gescheiterten Projekten. Dieses Erfahrungslernen wird zudem angeregt durch Feedbacks der Vorgesetzten sowie der Mitarbeiter zum eigenen Führungsverhalten. Aber auch das Erfahrungslernen aus 2. Hand, durch entsprechende Vorbilder oder durch Lernpatenschaften, von Erfolgen und Misserfolgen anderer, wird bei Führungskräften sehr geschätzt.

Auch nach einer Studie, die 2007 von der Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft GmbH durchgeführt wurde, sind Präsenzveranstaltungen im Rahmen „formeller“, organisierter Lernformen nach wie vor die bevorzugte Variante, um nicht zuletzt auch den zuvor hervorgehobenen Erfahrungsaustausch zu intensivieren und Networking betreiben zu können. Geht es um die Bedeutung von selbstgesteuertem und medienbasiertem Lernen, ergibt die Einschätzung der Führungskräfte ein interessantes Paradoxon:

- zum selbstgesteuerten Lernen sagen Führungskräfte nach der 2007 durchgeführten Studie der Akademie der Führungskräfte mehrheitlich „Ja“; 56% der Manager sind der Meinung, dass jeder Mitarbeiter für Lernen und Weiterbildung selbst verantwortlich ist,
- der Einsatz von Medien geniesst nach Ansicht der Führungskräfte hingegen anscheinend immer noch keinen hohen Stellenwert bei der Fortbildung: 68% beklagen, dass das Internet für die betriebsinterne Weiterbildung in ihren Unternehmen nicht genutzt wird. Auch für ihr eigenes Lernverhalten spielen Lerntechnologien oder neuere Informations- und Wissensmedien, wie z.B. Podcasts oder Blogs, nur eine untergeordnete Rolle. So nutzen beispielsweise lediglich 3,6% der von der Akademie befragten Manager regelmässig Blogs.

Dieses klare „Ja“ zum selbstgesteuertem Lernen und das bisweilen klare „Nein“ zur regelmässigen Verwendung von Lern- und Wissensmedien sind insofern überraschend, als dass diese beiden Konzepte eigentlich eng beieinander liegen. Mediengestütztes Lernen im Zeitalter von Web 2.0 birgt das Potenzial, das selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernen effektiv und effizient zu unterstützen. Es scheint so, als wenn eingesetzte Methoden und Medien sowie das verfolgte Ziel - das eigenverantwortliche Lernen - noch nicht genügend aufeinander abgestimmt sind.

Die Integration von Informieren und Lernen ist für die Führungskräfte von grosser Bedeutung. Manager lesen sehr viel, um ihr Wissen mit Informationsupdates ständig auf dem Laufenden zu halten. Dabei überwiegen die Printmedien in der regelmässigen Nutzung. Akustische Lernmedien, wie Hörbücher oder Podcasts, spielen kaum eine Rolle für die Weiterbildung. Warum insbesondere Blogs und Podcasts relativ wenig von Managern genutzt werden, liegt vermutlich daran, dass sich diese recht neuen Informationsformen erst noch bewähren müssen.

Das Blatt könnte sich allerdings in den nächsten Jahren wenden. Nach den Zukunftsaussichten gefragt, urteilen Führungskräfte demnach anders. Ca. 35% der von der Akademie für Führungskräfte befragten Führungskräfte schätzen, dass die Bedeutung von Podcasts in Zukunft deutlich steigen werde. Für die meisten gehören Internet-Artikel (84%) und Internet-Foren (80%) zu den wichtigsten Wissensmedien der Zukunft. Präsenzseminare, Fachbücher und Konferenzen werden hingegen nach Ansicht der meisten Manager ihre derzeitige Bedeutung behalten (2007). Zu einem Ergebnis gelangt die von Scott-Jackson, Edney & Rushent (2007, p. 3) durchgeführte Studie: „Analysing the online methods used by the management level of the user shows that more junior managers use blogs, e-books, e-learning modules, social networking sites than higher level managers.“ Die Autoren schlussfolgern daraus, dass technikgestütztes Lernen sich auf das Alter der Zielgruppe ausrichten muss und jüngeren Managern durchaus neue Technologien zugemutet werden können, während Senior Manager und Führungskräfte noch Artikel, Buchzusammenfassungen und eher Videoclips favorisieren (Scott-Jackson et al., 2007).

4.2.4. Learning Leadership: die neue lernförderliche Rolle der Führungskräfte

Die Ergebnisse zur lernförderlichen Führungsrolle zeigen, dass die Führungskräfte betreffend der Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter kaum mit der Bildungsabteilung

zusammenarbeiten. Auch trifft es eher nicht zu, dass sie regelmässig strukturierte Feedbackgespräche zum Lernverhalten der Mitarbeiter durchführen und ihren Mitarbeitern Ratschläge geben, wie sie ihre Kompetenzentwicklung optimieren können. Es trifft eher zu, dass sie ihre Mitarbeiter beraten, wenn sie Schwierigkeiten beim Lernen haben. Auch fördern sie die Anwendung des neu Gelernten am Arbeitsplatz. Positiver werden solche Items bewertet, bei welchen es sich um strukturierte Arbeitsabläufe handelt oder bei sehr allgemein formulierten Aufgaben. So stellen die Erhebung des Weiterbildungsbedarfs und die Berücksichtigung der Weiterbildungsbedürfnisse strukturierte Aufgabenfelder dar, die meist im Rahmen des Mitarbeitergesprächs mitberücksichtigt werden. Die Unterstützung des selbstständigen Lernens oder aus Fehlern zu Lernen sind allgemeiner Natur.

ITEMS (N=214)	MW	STD
77. Betreffend der Kompetenzentwicklung meiner Mitarbeiter arbeite ich sehr eng mit der Bildungsabteilung zusammen.	2.42	1.642
76. Ich führe mit meinen Mitarbeitern regelmässig strukturierte Feedbackgespräche zu ihrem Lernverhalten.	2.66	1.364
79. Ich gebe meinen Mitarbeitern Ratschläge, wie sie ihr Lernverhalten optimieren können.	2.92	1.221
75. Ich berate meine Mitarbeiter, wenn sie mit Schwierigkeiten beim Lernen konfrontiert werden.	3.35	1.160
74. Ich fördere die Anwendung des in Bildungsmassnahmen erworbenen Wissens meiner Mitarbeiter am Arbeitsplatz (z.B. durch Follow-Ups).	3.50	.982
78. Ich unterstütze meine Mitarbeiter darin, selbstständig zu lernen.	3.81	.962
82. Ich erhebe zusammen mit meinen Mitarbeitern den jeweiligen Weiterbildungsbedarf.	4.00	1.070
81. Ich unterstütze meine Mitarbeiter, aus Fehlern zu lernen.	4.25	.769
80. Ich zeige Interesse für die Weiterbildungsbedürfnisse meiner Mitarbeiter.	4.31	.724
83. Ich unterstütze meine Mitarbeiter darin, sich weiterzubilden.	4.35	.687

0 = trifft gar nicht zu, 1 = trifft überwiegend nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft überwiegend zu, 5 = trifft völlig zu

Tabelle 6: Mittelwerte der Einzel-Items zum Learning Leadership

Insbesondere die fehlende Zusammenarbeit mit der Bildungsabteilung kann für die mangelnde Unterstützung der Führungskräfte verantwortlich gemacht werden. Denn dadurch können keine bedarfsgerechten Bildungsmassnahmen entwickelt werden, die den Bedürfnissen der Mitarbeiter und Führungskräften entsprechen. Auch können keine systematischen Coachingprogramme für Führungskräfte seitens der Bildungsabteilung entwickelt werden, die auf lernförderliche Führungssituationen abzielen.

Wird der Zusammenhang zwischen Lernstrategien und der Ausübung der lernförderlichen Führungsrolle fokussiert, so kann festgehalten werden, dass zwischen allen Lernstrategien und dem Cluster Lernförderliche Führungsrolle ein signifikanter Zusammenhang besteht, wobei die Lernstrategien Metakognition und Aneignen besonders hohe Korrelationen aufweisen ($r = .482^{**}$, $r = .452^{**}$, $** p < 0.01$). Bei den Einflussfaktoren können die organisatorischen Rahmenbedingungen, die Vorgesetzten-Unterstützung und die Peer-Unterstützung als gemeinsame Prädiktoren identifiziert werden.

4.3. Führungskräfteentwicklung in der Praxis - individuelles und organisationales Lernen stärker verzahnen?

Die Ergebnisse der scil Studie zeigen, dass die Führungskräfteentwicklung, insbesondere um als Vorbild und Unterstützer effektiven Lernens ihrer Mitarbeiter zu wirken, noch vor grossen Herausforderungen steht. Eine moderne Führungskräfteentwicklung erfordert eine stärkere Verzahnung von formalen Lernangeboten, wie das Seminar, mit informellen Lernmöglichkeiten, die verknüpft sind mit realen Arbeitssituationen. Digitale Lernmedien werden erst ansatzweise genutzt, so dass insbesondere in diesem Bereich ungenutzte Potenziale existieren. Dabei ist zu überprüfen, inwieweit insbesondere Web 2.0 Technologien für die Weiterentwicklung der metakognitiven Lernstrategien und Reflexionskompetenzen, genutzt werden können.

Darüber hinaus ist ein zentraler Zusammenhang herauszustellen: Führungskräfte können selbst zum Katalysator einer modernen Lernkultur werden – allerdings müssen sie dazu selbst Lernen in moderner Form erleben. Entscheidend wird es dabei sein, individuelles und organisationales Lernen künftig stärker miteinander zu verzahnen, wie in der abschliessenden Abbildung exemplarisch dargestellt ist. Danach sind zwei Fragestellungen in einem Entwicklungsansatz relevant, um nachhaltige Veränderungen organisationsweit zu etablieren:

- Individuelle Kompetenzentwicklung: wie kann Lernen stärker individualisiert werden (z.B. durch Self-Assessments, Coaching, 360° Feedback, gezielte Entwicklungsaufgaben, etc.)?
- Organisationsentwicklung: wie kann eine Lern- und Führungskultur in den verschiedenen Organisationseinheiten (Team, Abteilungen, Units, etc.) geschaffen werden, um Lernen in der täglichen Arbeit im Sinne einer lernenden Organisation zu fördern?

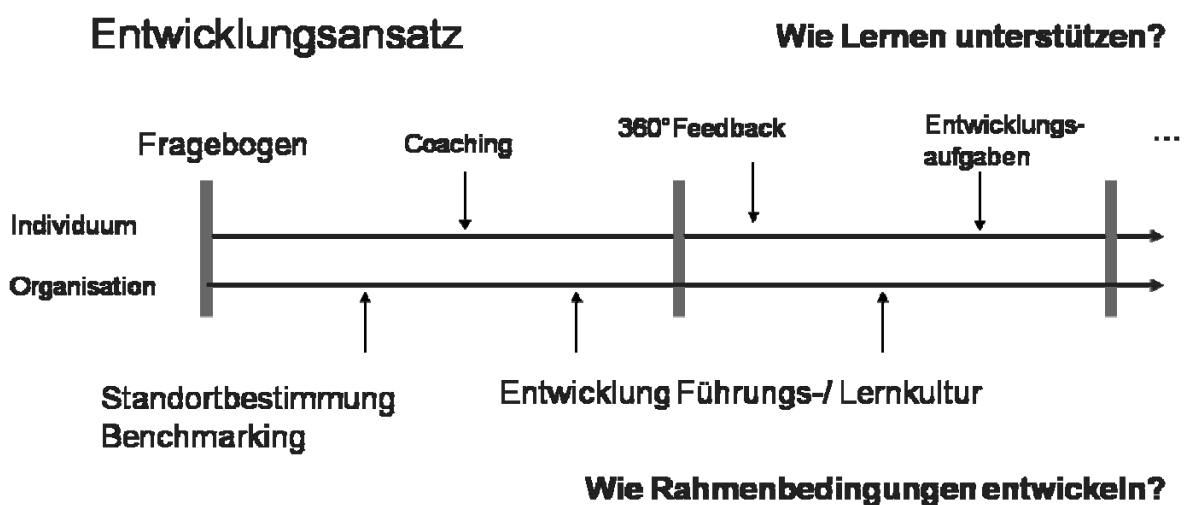


Abbildung 11: Individuelles und organisationales Lernen miteinander verzahnen

Durch diese Verzahnung wird es schliesslich möglich, dass die Führungskraft zum Multiplikator strategischen Lernens in einer Unternehmung wird. Indem sie das individuelle Lernen ihrer einzelnen Mitarbeiter unterstützt und gleichzeitig die Vorbildfunktion für die nächste Führungsebene übernimmt, ermöglicht sie die Verzahnung zwischen individuellen und kollektiven Lernprozessen.

Literatur

- Akademie der Führungskräfte (2007). Lernen - Managen - Führen: Wie bilden sich deutsche Manager weiter? Befragung von 360 Führungskräften der Wirtschaft. Akademie der Führungskräfte: Überlingen.
- Friebe, J. (2005). Merkmale unternehmensbezogener lernkulturen und ihr einfluss auf die kompetenzen der mitarbeiter. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Habermann, F. (2007). Wie lernen Manager? Studie der imc in Kooperation mit EFMD (European Foundation for Management). Saarbrücken: Learning Management Congress.
- Holton III, E. F. & Baldwin, T. T. (2003). Improving learning transfer in organizations. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mandl, H., & Krause, U.-M. (2001). Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht Nr. 145). München: LMU, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Metzger, C. (1997). Wie können Führungskräfte ihr Lernverhalten optimieren? Erfolgreich lernen heisst in erster Linie strategisch lernen. *ioManagement*, 66(11), 78-84.
- Scott-Jackson, W., Edney, T. & Rushent, C. (2007). Realising value from online learning in management development. London.
- Severing, E. (2005). Vorwort. In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), *Wie lernen Führungskräfte? Verfahren der Selbstqualifizierung für den Mittelstand* (S. 5-8). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Tracey, J. B. Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 239-252.
- UK Global Comparisons Leadership Forecast (2006). Best Practices for Tomorrow's Global Leaders. Survey report 2005-2006. DDI & CIPD. Abgerufen am 22. September 2008 von http://www.cipd.co.uk/subjects/maneco/leadership/_UKgblcmprldrshp.htm

5. Wie lernen Führungskräfte im Zeitalter von Web 2.0?

Andreas Dittrich, Co-Founder und COO der BRIDGE2THINK Group

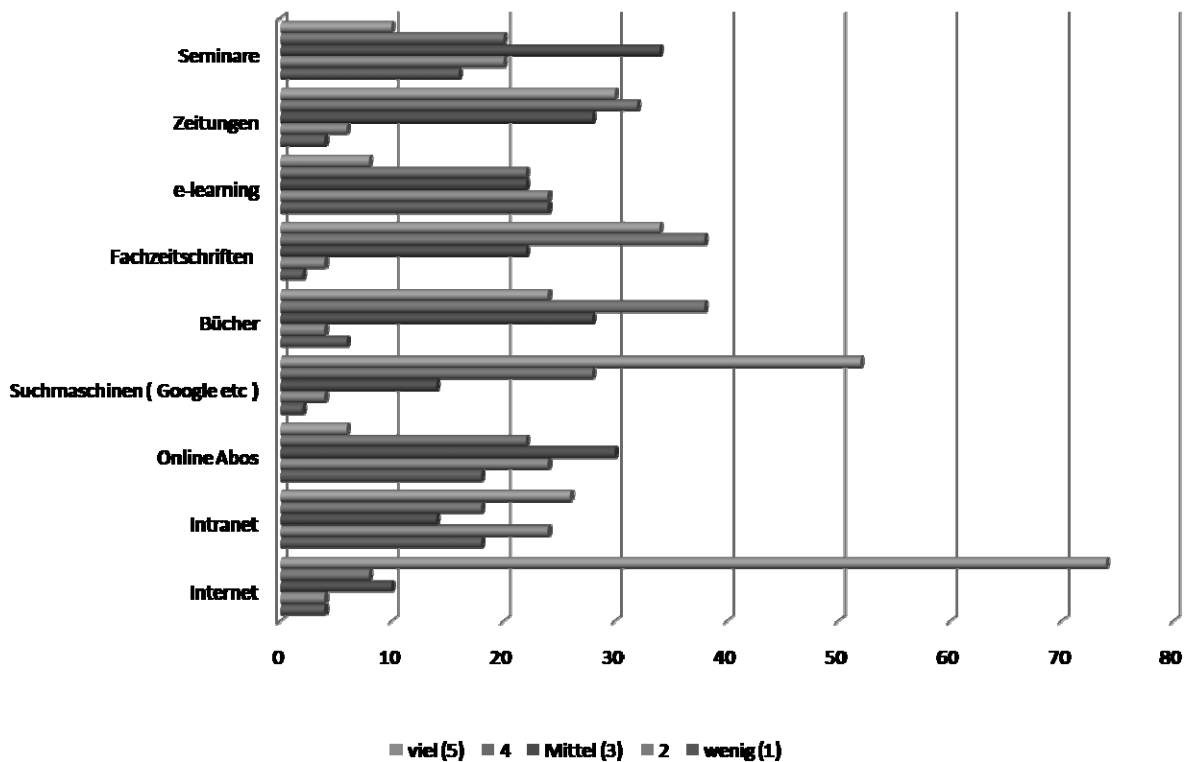
Führungskräfteentwicklung: Wissensmanagement im Zeitalter von Web 2.0

Wissensmanagement an sich ist eigentlich nichts Neues. Schon seit Generationen wird Wissen in den verschiedensten Formen weitergegeben. Dies geschieht entweder durch schriftliche oder mündliche Überlieferung. Im Laufe der letzten 15 Jahre hat Wissensmanagement zunehmend an Bedeutung gewonnen. Immer mehr Unternehmen haben gemerkt, dass die permanente Generierung von Wissen zum unverzichtbaren Wettbewerbsfaktor geworden ist.

Warum nimmt das Management von Wissen im Bereich der Führungskräfteentwicklung eine so exponierte Stelle ein?

Heute ist nahezu jeder Arbeitsplatz mit Informationstechnologien ausgestattet. Der Internetanschluss gehört zur Grundausstattung und somit besteht die Möglichkeit direkt und jederzeit auf Wissen zuzugreifen. Führungskräfte nutzen jedoch nicht nur das vom Unternehmen bereitgestellte Wissen. Sie suchen vermehrt auch nach firmenexternen Informationen Mithilfe der unterschiedlichsten Medien.

Welche Medien nutzen Sie um Im Arbeitsleben up to date zu bleiben?

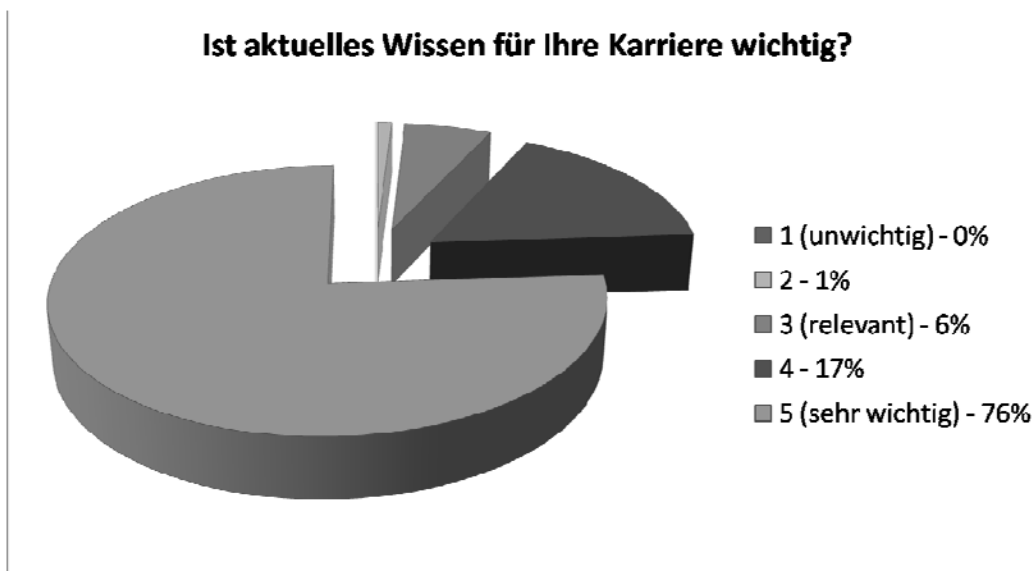


Ohne bestehende technische Infrastruktur und persönliche Disziplin wird das eigene Wissensmanagement schnell zum Problem. Wo sollen all die interessanten Informationen gespeichert werden, damit sie später auch wieder gefunden und gelesen werden können? Wissensmanagement wird somit nicht nur zu einer Unternehmensaufgabe sondern immer mehr zu einer persönlichen Managementaufgabe, die nur sehr schwer zu delegieren ist. Zeit spielt eine zunehmende Rolle: Wenn jeder Mitarbeiter sein persönliches Wissensmanagement betreiben muss, bedeutet dies sehr viel Aufwand. Ein besonders grosses Problem stellt hierbei die Suche nach dem gespeicherten Wissen dar. Ohne die Kombination mit einer intelligenten Suchmaschine auf dem eigenen PC ist dies oftmals ein schwieriges Unterfangen. Viele firmeninterne IT Restriktionen ermöglichen die Implementierung einer Suchmaschine jedoch nicht.

Die Aufbereitung und das zur Verfügung stellen von relevantem Wissen rückt somit sowohl in den Fokus jedes Einzelnen, als auch der jeweiligen Fachabteilung innerhalb einer Organisation. Wissensmanagement bedeutet weit mehr als das Abrufen der neuesten Nachrichten per Blackberry oder PDA. Die Benutzer solcher Systeme erwarten Antworten auf Fragen und Problemstellungen – sofern sie wissen, wo diese Informationen gefunden werden können und sie fähig sind, das System optimal zu bedienen.

Besonders in grossen Unternehmen werden Wissensressourcen an verschiedensten Stellen abgelegt. Ein Teil befindet sich auf dem Learning Management System, ein anderer im Intra- oder Extranet. Keiner weiss, wo er nach was suchen kann.

Die nachfolgende Statistik veranschaulicht, welche Bedeutung Wissen für die Karriereplanung hat. (n= 106)



„Wissensmanagement“ – Was bedeutet das eigentlich?

„The next wave of economic growth is going to come from knowledge-based businesses.“

Stan Davis / Jim Botkin

Information ist der wichtigste Rohstoff der modernen Gesellschaften. Er wird durch die Menschen, die ihn nutzen, zu Wissen - für innovative Produkte, effiziente Prozesse, überzeugenden Kundenservice, nützliche Normen und vieles mehr. Der Anteil des Wissens an der Unternehmenswertschöpfung liegt heute bei geschätzten 60%¹. Wissen entsteht durch die Verschmelzung des Vorwissens und der Erfahrungen, die der Mensch mitbringt, der Situation in der er handelt und durch den Austausch mit anderen Menschen. Je besser diese Elemente aufeinander abgestimmt sind, desto mehr Wissen kann nachhaltig geschaffen und genutzt werden. Dies ist für alle Unternehmen ein entscheidender Wettbewerbsfaktor.

Stan Davins und Jim Botkin haben schon in einem 1997 erschienenen HARVARD Business Review Artikel darauf hingewiesen, dass die Synthese aus Verhaltensänderung **UND** einer technischen Lösung nötig ist, um von einzelnen Daten zur Informationswirtschaft zu gelangen.

Ziel jeder Personal- bzw. Führungskräfteentwicklung sollte es sein, durch Wissen einen Wertbeitrag für das Unternehmen zu generieren, der einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil mit sich bringt. Dies kann nur durch Wissensressourcen erreicht werden, die individuell auf die Organisation und den spezifischen Entwicklungsbedarf der Teilnehmergruppe zugeschnitten sind.

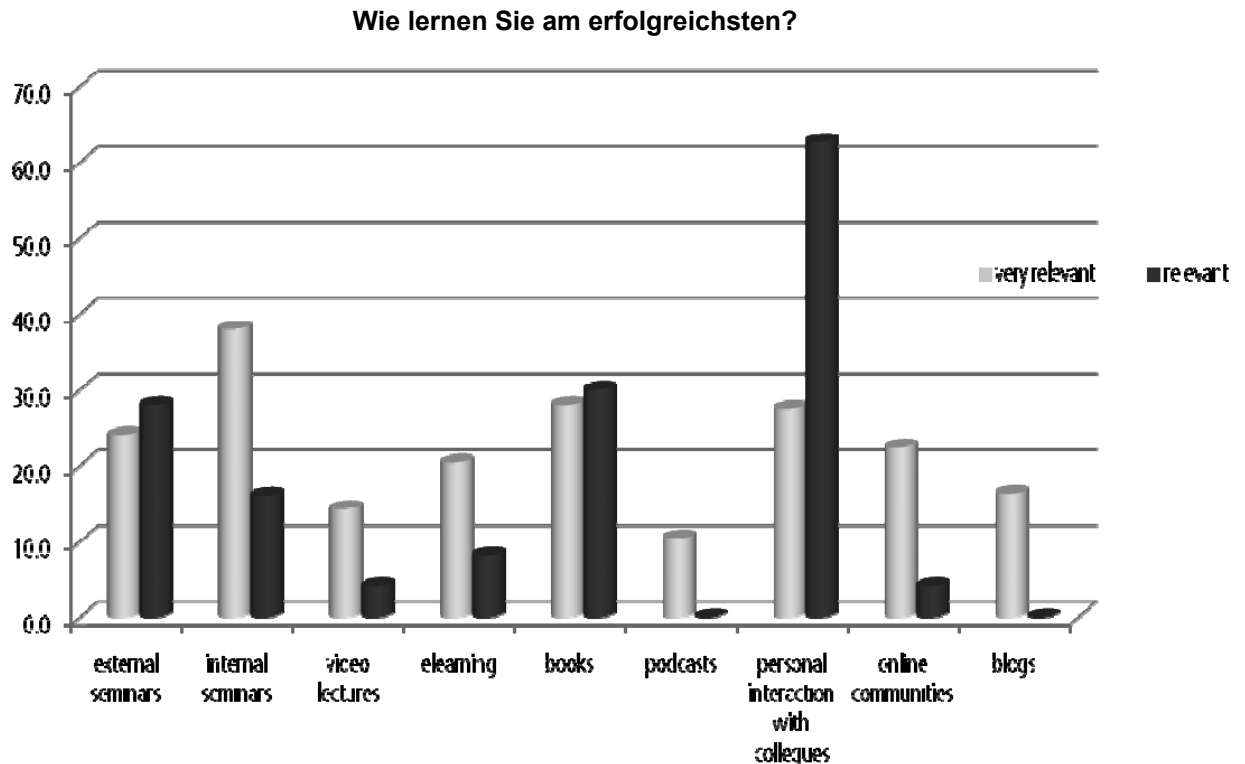
eLearning

Der Schlüssel beim Einsatz von Online Lerninhalten liegt im Bereich des Blended Learning. Diese Erkenntnis ist nicht revolutionär. Umso erstaunlicher ist es, dass eine wirkliche Implementierung in das Ausbildungs-Curriculum keine Selbstverständlichkeit ist. Häufig werden diese beiden „Techniken“ getrennt voneinander eingesetzt. Es reicht heute einfach nicht mehr aus, ein Email an die Nutzer zu senden mit einem Hinweis, dass diese und jene Programme nun online verfügbar sind. Die Nutzung wird bei so einem Email im Bereich des Direktmarketings liegen (geschätzte 1%).

Die konzeptionelle Einbindung von Online-Inhalten vervierfacht laut unserer Statistiken die Nutzung gegenüber der einfachen Bereitstellung. Der Implementierung dieser Lernform ist in den letzten 2 Jahren gemäss meiner Erfahrung eine immer bedeutendere Rolle zugekommen. Damit meine ich die Konzeption wie diese Medien von den Anwendern genutzt werden.

¹ Vgl.: Financial Times Deutschland, Warum Wissensmanagement immer noch wichtig ist, online:
http://www.ftd.de/karriere_management/management/Business%20Wissen%20Warum%20Wissensmanagement/231352.html
(05.06.2008)

Die folgende Analyse zeigt einen wichtigen Aspekt auf, der bei der Konzeption von Führungskräftetrainings unter Einbindung von Online Lerninhalten nicht vernachlässigt werden darf: Kommunikation und Interaktion mit Kollegen.



Blended Learning

Direkt übersetzt heißt Blended Learning – „vermisches Lernen“² Informations- und Kommunikationstechnologien werden mit klassischen Lernmethoden und -medien unter Ausnutzung der jeweiligen Vorzüge kombiniert.³

„Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen in klassischen Präsenztrainings.“⁴ Die Qualität von Präsenzveranstaltungen und elektronischem Lernen soll somit nachhaltig und kontinuierlich sichergestellt werden.⁵

Der Faktor Zeit wird immer knapper und wertvoller. Somit steigt auch die Notwendigkeit, schnell und effektiv zu lernen. Durch die Verknüpfung von Präsenzphasen und elektronischem Lernen kann der Zeitaufwand für Präsenzveranstaltungen deutlich reduziert werden. Die betreffenden Personen sind dem Unternehmen nicht über längere Zeiträume

² teilweise wird wegen der Kombination der Lernformen auch von „hybridem Lernen“ gesprochen

³ Siehe dazu Anlage XI: Blended-Learning

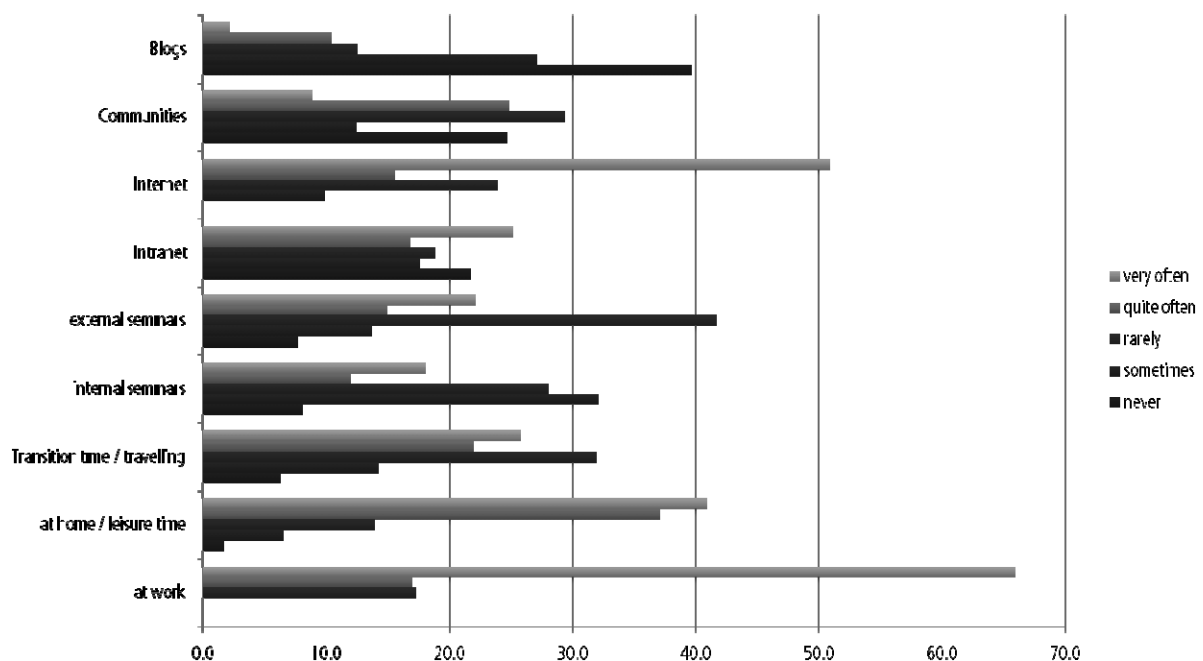
⁴ Sauter, A.M., Sauter, W., Bender H.(2004): Blended Learning, München, S.68

⁵ Vgl. Business-Wissen, E-Learning: Auf die Didaktik kommt es an, online:
<http://www.business-wissen.de/de/aktuell/kat10/akt39951.html> (27.08.2007)

fern, sondern lediglich etappenweise und erreichen letztlich dennoch die angestrebten Lernziele.⁶ Bei dieser Methode bleibt der wichtige persönliche Austausch erhalten.

Lernen findet nicht nur an einem zentralen Ort bzw. über ein spezielles Medium statt. Ron Edwards, ein Kollege im Bereich Online Gaming hat dies in einem Satz hervorragend zusammengefasst: „Be where the eyeballs are.“ Ich denke dieser Satz trifft besonders beim Lernen im Bereich der Führungskräfteentwicklung zu. Die Lernmöglichkeiten müssen da sein wo ICH bin – unabhängig davon, ob nun mein eigener PC und ein virtueller oder physisch vorhandener „Lernraum“ verfügbar sind.

Welche Lernformen nutzen Sie für Ihre Weiterbildung? N= 105



Vom World Wide Web zum Web 2.0

Jean-Francois Groff, einer der Pioniere des World Wide Web, hat die Entwicklung von HTML gemeinsam mit Tim Berners-Lee vorangetrieben.⁷ Die Veröffentlichung von nutzereigenen Inhalten, so wie wir es heute über Blogs, Wikis etc. gewohnt sind, war zunächst wenig etabliert. Web-Browser wurden entwickelt, damit Menschen Texte lesen und Bilder ansehen konnten. Interessante Webseiten konnten über die Browser lediglich per Bookmark (Favoriten) markiert werden, um diese später wieder zu finden. Eigene Inhalte zu veröffentlichen war für Einzelpersonen zwar möglich, aber aufgrund der Komplexität häufig Unternehmen vorbehalten. Die Kommunikation war daher sehr einseitig. Raum für Kommentare gab es zwar im Bereich der Gästebücher bzw. Onlineforen, bei den meisten Firmen wurden unliebsame Kommentare jedoch einer strengen Prüfung unterzogen und teilweise gelöscht.

⁶ Vgl.: Baarfuss, R.(2007): Individuelles Blended Learning für richtiges und gutes Management, in: Wissensmanagement, Heft 1, Jahrgang 2007, Seiten 52-53, S. 53

⁷ Vgl.: online: http://www.connectedmarketing.de/cm/2006/06/reboot8_2_tag_i.html

Seit einiger Zeit ist dies anders. Das „neue“ World Wide Web wird unter dem Begriff Web 2.0 neu definiert. Es ist besonders der Entwicklung einfach zu bedienender Software zu verdanken, dass mittlerweile fast jeder PC-User relativ problemlos eigene Seiten im Netz publizieren kann – sogenannte Weblogs.⁸

Der Begriff Web 2.0 ist daher weniger der Oberbegriff für technische Neuerungen im Internet, vielmehr bezeichnet er den Wandel der Kommunikationsstrukturen in der Gesellschaft, hin zu einem neuen Kommunikationsauftritt im Netz.⁹ Jeder Einzelne kann sich beteiligen, so hat sich letztlich auch der Begriff vom „Mit-Mach-Web“ innerhalb des gesellschaftlichen Gebrauchs manifestiert.

Zudem lebt das Web 2.0 von dem Prinzip der Disaggregation – der Trennung von Inhalten und Personen¹⁰. So hat niemand Eigentumsansprüche an dem von Nutzern generierten Inhalt, er gehört der Gemeinschaft als Ganzes und jeder Interessierte kann darauf zugreifen. Diese ungesteuerte Kollaboration einer hohen Anzahl an Nutzern im Internet ermöglicht eine viel breitere Informationsbasis und beruht vor allem auf dem Prinzip der Massenintelligenz – ein untrennbar mit Web 2.0 verbundenes Phänomen.¹¹ Dahinter steht das Konzept der „kollektiven Intelligenz“, das besagt, dass Gruppen Probleme gemeinsam weitaus besser lösen. Gruppen erzeugen mehr Wissen, als die Summe ihrer Mitglieder verspricht. Das Erfolgsprinzip gleicht dabei in gewisser Hinsicht dem eines Ameisenhaufens. Je mehr mitmachen, desto besser wird das Web. »Nutzer generieren Mehrwert«, nennt Tim O’Reilly diese Wirkung. Alle profitieren gegenseitig von ihrem gemeinsamen Wissen und ihren Erfahrungen - wie Ameisen in ihrem Ameisenstaat. Individuelles Wissen wird zum geteilten Wissen, zur „shared information“.

Doch während manche Webanhänger schon genervt nach einem neuen Namen für das Web 2.0 rufen, weiss gerade einmal ein Drittel der Websurfer, was sich genau dahinter verbirgt¹². Weiterentwicklung ist jedoch nur durch kritische Nutzer möglich, die eigene Ideen einbringen.

Zusammenfassend könnte strategieorientierte Managemententwicklung somit als Möglichkeit verstanden werden, die veränderten Arbeitsanforderungen zu bewältigen, wobei gleichzeitig persönliche Leistungs- und Aufstiegschancen berücksichtigt werden. Sie muss als strategischer Erfolgsfaktor eingesetzt werden und ist auf allen Ebenen mit der Unternehmensstrategie zu vernetzen. Damit die vielen Möglichkeiten des Web 2.0 auch in der Führungskräfteentwicklung genutzt werden, bedarf es eingehender Schulungen, um die Technikhürde zu überwinden.

⁸ Definition siehe in nachfolgender Grafik

⁹ Vgl.: online: <http://www.result.de/media/was-ist-web-20.html>

¹⁰ Vgl.: Yudkowsky, M. (2007): „Boring is ok, but Exciting is Better“, in: Speech Technology, April 2007, Information Today, Medford, S. 42

¹¹ Vgl. Surowiecki, J. (2004): „The Wisdom of Crowds“, Currency Books/Doubleday, New York

¹² Broschüre: Web 2.0 zum Mitmachen ...

Wissensmanagement: Lernen und Entwickeln im Web 2.0

Die Ergebnisse einer **Economist-Studie** bei 406 Führungskräften¹³ zeigen, dass 80 Prozent der Führungskräfte in globalen Unternehmen ein Umsatzwachstum durch den Einfluss von Web 2.0 im Bereich Marketing und Vertrieb erwarten. 30 Prozent gehen von einer Kostenreduktion in den Bereichen Kundendienst, Werbung, Öffentlichkeitsarbeit sowie Produkt- und Service-Innovationen aus. Der Report zeigt auch, dass Top-Manager über ein besseres Verständnis von Web 2.0 verfügen und optimistischer sind als das mittlere Management. Doch nicht nur die strategischen Prognosen werden von Web 2.0 beeinflusst, sondern auch Personal-, bzw. Führungskräfteentwicklung.

Dies zeigt sich u.a. daran, dass elektronische Foren seit langem die Grundlage von virtuellen Communities, in sogenannten Team Rooms und virtuellen Klassenzimmern sind.¹⁴ Zu Zeiten von Web 1.0 waren Dialoge innerhalb der eLearning-Angebote nicht möglich. Viel mehr war die eLearning Landschaft von „rückgekoppelten Monologen“¹⁵ gekennzeichnet. Es gab keine Möglichkeit Lernende und Experten zusammenzuführen und somit diente es primär - per direktonaler - Kommunikation der massenhaften Informationsweitergabe.

Wissenszentriertes eLearning im Web 2.0 baut dagegen auf den beschriebenen Social Software-Systemen auf, die Lernenden helfen online zusammenzuarbeiten und Wissen zu teilen. Diese Form der Zusammenarbeit findet inzwischen immer mehr auf unternehmensinternen Wissens- und Lernplattformen statt, die durch die Komponente Web 2.0 an Attraktivität als Personalentwicklungsmaßnahme gewonnen haben und an dem Trend des „Mit-Mach-Webs“ partizipieren. Dadurch wird die Attraktivität von Weiterbildungsmaßnahmen durch mehr Interaktion und die eigene Partizipation nachhaltig gesteigert.¹⁶

Die moderne Wissensgesellschaft ist davon geprägt, dass ein Einzelner nicht mehr alle notwendigen Erfahrungen selbst sammeln muss. Wissensplattformen wie Wikipedia haben dies eindrucksvoll bestätigt. Vielmehr kann er sich diese über Netzwerke, Organisationen oder Datenbanken besorgen und an seine konkrete Problemstellung anpassen. Lernende verbessern ihr eigenes Lernen daher exponentiell, wenn sie sich in Netzwerke einbinden. Die Fähigkeit, aktuelles Wissen zu erlangen ist wichtiger als das persönliche Wissen einer Person. Die Vielfalt der Lernformen wird somit durch die Einbindung neuer Web 2.0 Elemente stark ausgedehnt¹⁷. Durch die persönliche Verarbeitung im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie wird neues Wissen geschaffen. Web 2.0 ermöglicht daher die Grenzen des konstruktivistischen Lernens zu sprengen und Erfahrungen Dritter mit in

¹³ Vgl.: Online-Marketing, Web 2.0 erobert Unternehmen, online:

[http://www.online-marketing-experts.de/index.cfm?site=suche&CFID=31415151&CFTOKEN=9133736fa1ac8a18-4DECAB0E-F119-8B74-757EA0D75E2516A4# \(09.08.2007\)](http://www.online-marketing-experts.de/index.cfm?site=suche&CFID=31415151&CFTOKEN=9133736fa1ac8a18-4DECAB0E-F119-8B74-757EA0D75E2516A4# (09.08.2007))

¹⁴ Vgl.: Bendel, O.(2007): Social Software als Mittel des Wissensmanagements in KMU, in: Belliger, A., Krieger, D. (Hrsg.), Wissensmanagement für KMU, 1. Auflage, Zürich 2007, S.93-103, S.96

¹⁵ Erpenbeck, J., Sauer, W. (2007): Eine Lernrevolution bahnt sich ihren Weg, in: Personalwirtschaft, Heft 2, 2007, Seiten 22-24, S.22

¹⁶ Vgl. Kerres, M. (2007): Zukunft Personal, Köln, am 11.09.2007, Forum 6, Zeit: 10:15 Uhr Thema: Brücken schlagen mit Web 2.0: Wie Unternehmen von dem „neuen Internet“ profitieren können

¹⁷ Vgl.: Poppe, H. (2005), Learntec-Präsentationsthema: Blended Learning in der Praxis, online: [http://medienzentrum-main-taunus.de/stuff/Poppe_Learntec2005_21.pdf \(07.08.2007\)](http://medienzentrum-main-taunus.de/stuff/Poppe_Learntec2005_21.pdf (07.08.2007))

den eigenen Lernprozess aufzunehmen.¹⁸ Die damit erreichte Einbettung von Führungskräfteentwicklung in den Arbeitsalltag trägt zudem einer weit verbreiteten Forderung Rechnung.¹⁹

Wissensplattformen als ein geeignetes Konzept für Web 2.0 im Wissensmanagement und der Personalentwicklung

Untersuchungsergebnisse belegen, dass die Wissensvermittlung aus Seminarinhalten „langfristig bestenfalls 10 bis 20 Prozent im Arbeitsalltag angewendet“²⁰ wird. Die Begründungen für diese Zahlen sind breit gefächert: die Zeit, das Gelernte an die eigene Situation anzupassen fehlt, die vermittelten Inhalte veralten schnell, Mitarbeiter stehen den neu vermittelten Methoden kritisch gegenüber, oder die vermittelten Strategien passen gar nicht zur eigenen Person bzw. in die Unternehmenskultur. All dies führt zur Rückkehr in die alte Routine ohne nachhaltige Wirkung.

Ungeachtet dessen, ob Entwicklungsmaßnahmen fehlschlagen, gar nicht erst statt fanden oder Informationen bereits veraltet sind, bietet das Internet eine passende Alternative zur Schließung auftretender Informationsdefizite. Die starke Ausweitung des Internets in den Unternehmensalltag²¹ ermöglicht die Suche nach aktuellen Informationen für auftretende Probleme und Herausforderungen. Treten Situationen auf, in denen unternehmensinternes Wissen nicht ausreicht, so gilt es extern Informationen einzuholen. Wortschöpfungen wie „googeln“ verdeutlichen den beliebten Zugang zu onlinebasierten Suchmaschinen. Der Marktanteil der größten Suchmaschine liegt inzwischen bei 92%, bei einer Wachstumsrate von derzeit 30%.²² Häufig bekommt der Nutzer binnen dem Bruchteil einer Sekunde mehrere Hunderttausend oder gar Millionen von Suchergebnissen auf ein einziges Anfragen-Wort. Niemand hat Zeit, die knapp 616.000 Treffer zum nur beispielhaften Suchterm „high potentials erkennen“, die durch Google innerhalb von 0,13 Sekunden gefunden werden, auch nur annähernd zu durchforsten²³. Zudem weiß der Nutzer nicht, welche dieser Seiten tatsächlich den aktuellen Wissensdurst stillen würde bzw. welcher Link interessant ist. Die in dem Moment relevanten Informationen werden ggf. unter einem Gebirge von irrelevanten Daten verschüttet. Vielleicht ist der relevante Link erst an 1000ster Stelle – bis dahin gibt auch die geduldigste Führungskraft die Suche auf. Der sich durch Suchabfragen auftuende Informationsschatz entscheidet häufig über den Erfolg eines Projektes, doch noch viel entscheidender ist, wie viel Zeit benötigt wird, um die wirklich relevanten Aspekte in dieser

¹⁸ Vgl. Kerres, M. (2007): Zukunft Personal, Köln, am 11.09.2007, Forum 6, Zeit: 10:15 Uhr Thema: Brücken schlagen mit Web 2.0: Wie Unternehmen von dem „neuen Internet“ profitieren können

¹⁹ Bednarczuk, P.(2007): Fordern Sie Fortbildung!, in: Handelsblatt, Nr. 091 vom 11.05.2007, Seite c05

²⁰ Kast, R., Behrendt, P. (2007): Transfercoaching: Vom Lernen zur Veränderung, in: Schwuchow, K., Gutman, J. (Hrsg.), Jahrbuch Personalentwicklung, München 2007, Seiten 349-355, S. 349

²¹ Statistisches Bundesamt Deutschland, Bruttoinlandsprodukt und Bruttowertschöpfung in jeweiligen Preisen und preisbereinigt, online:

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Zeitreihen/WirtschaftAktuell/VolkswirtschaftlicheGesamtrechnungen/Content75/vgr110ga.templateId=renderPrint.psml> (16.07.2007)

²² GoogleWatchBlog, Google Docs & Spreadsheets hat einen Marktanteil von 92%, online:

<http://www.googlewatchblog.de/2007/03/02/google-docs-spreadsheets-hat-einen-marktanteil-von-92/> (27.08.2007), in Verbindung mit: Schmidt, A.P. (2006), Google-Crash ante portas?, online: <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/21/21873/1.html> (19.08.2007)

²³ Abfrage-Stand: 04.September 2007, 17:06 Uhr

Ergebnisansammlung zu finden. Zeit, die gerade Führungskräfte nicht haben und die sehr viel Geld kostet.²⁴

„Überlegtes Handeln ist wichtig, denn schließlich ist gute Wissenschaft immer noch gleichzusetzen mit der relativen Verschwendung von Lebenszeit“
Nina Degele²⁵

Das Internet hat sich wegen all seiner nützlichen und einer Menge unnützer Informationen zum „Zeitfresser ersten Ranges“ entwickelt, so die Freiburger Soziologin Nina Degele²⁶. Diesem Problem muss begegnet werden. Es gilt relevante Informationen, schnell verfügbar zu machen und somit ein qualitativ hochwertiges Lerninstrument zu schaffen.

Ein solches Lerninstrument kann die Implementierung von Wissensplattformen sein. Organisationales Lernen und individuelles Lernen wachsen mit dem Thema Wissensmanagement zusammen. Dieses Instrument bietet Möglichkeiten zur zielgerichteten Informationssuche in internen Datenbanken, verknüpft mit der erweiterten Informationsbasis des Internets. Auch für die Personalentwicklung bieten solche Plattformen die Möglichkeit der gezielten Zielgruppensteuerung. Es handelt sich somit um ein Instrument, dessen ausführliche Betrachtung sich lohnt.

Gestaltung von Wissensplattformen in Unternehmen

Wissens- oder Lernplattformen sind idealerweise so gestaltet, dass sie die Verbindung von unternehmensinternen Wissensmanagement-Konzepten und themenrelevanten eLearning Produkten darstellen. Die Nutzer haben somit einen umfassenden Zugriff auf didaktisch aufbereitete Materialien und Kurse sowie auf interne Wissensdatenbanken, -verzeichnisse und -tools. Erst solche Systeme machen es für manche Unternehmen möglich, eine Verknüpfung zwischen ihrem eigenen Wissensmanagementsystem und externen Systemen herzustellen. Gleichzeitig ist die Integration von unternehmensexternen Funktionen denkbar. So bieten manche Wissensportale eine Verlinkung zur beliebten Google-Suche.

„Die Implementierung einer Wissensplattform sowie die damit verbundene Restrukturierung der Bildungsprozesse kosten viel Energie.“²⁷ Entscheidend für die erfolgreiche Implementierung einer fertigen Wissensplattform ist die konsequente Ausrichtung auf die Zielgruppe sowie die aktive Kommunikation des sich ergebenden Mehrwerts für die Anwender.

²⁴ Vgl.: Laute, H. (2007): Die Nadel im Heuhaufen auf Antrieb finden, in: Wissensmanagement, Heft 6, Jahrgang 2007, Seite 20-21, S.20

²⁵ Degele, N.(2000): Informiertes Wissen – Eine Wissenssoziologie der computerisierten Gesellschaft, Frankfurt, S. 119

²⁶ Degele, N.(2000): Informiertes Wissen – Eine Wissenssoziologie der computerisierten Gesellschaft, Frankfurt, S. 119

²⁷ Robes, J.(2007): Neue Perspektiven in der Weiterbildung, in: Wirtschaft und Weiterbildung, Heft 3, Jahrgang 2007, Seiten 60-64, S. 63

Da kaum davon auszugehen ist, dass sich der Lernende ausschließlich mit der Lernmaterie beschäftigen kann, gibt es Kriterien²⁸ anhand derer das Lernangebot auf solchen Wissensplattformen Orientierung finden soll:

einfache Navigation: Der Lernende benötigt einen schnellen Überblick über seine Situation und seinen eigenen Standort.

modularer Aufbau: Die Inhalte sollten in kleine, überschaubare Lerneinheiten aufgegliedert sein, die in Leerlaufzeiten nutzbar sind.

Speicher- und Ladefunktion: In Situationen, in denen es dem Lernenden nicht möglich ist, eine komplette Lerneinheit am Stück zu bearbeiten, muss ein nachvollziehbarer Wiedereinstieg durch eine History-Funktion über die letzten Arbeitsschritte möglich sein.

Multitasking-Funktion: Eine parallele Bearbeitung von Aufgaben ermöglicht die Verbindung von Lernen mit dem Arbeitsalltag.

Wenn die o.g. Punkte beachtet und die Ressourcen in den Arbeitsalltag eingebunden werden, erreicht man wachsende Akzeptanz und eine schnelle Integration in bestehende Arbeitsabläufe.

Wissensplattformen in der Führungskräfteentwicklung 2.0?

Das betriebliche Lernen kehrt durch Web 2.0 zu seinen Wurzeln zurück, Lernen und Arbeiten rücken näher zusammen und die Prozesse des Lernens und Arbeitens verschmelzen.²⁹ Die Portalstruktur bildet die Schnittstelle für die Lernressourcen unterschiedlicher Bildungsanbieter und der Nachfrage des Lernenden direkt an seinem Arbeitsplatz.

Bisher war das Lernen am Computer ein Prozess, bei dem der Nutzer sich selbst überlassen und isoliert vor seinem Rechner sass. Fragen und Probleme wurden erst in einem anschließenden Seminar diskutiert, sofern es sich um eine Blended-Learning-Konzeption handelte. Web 2.0 bietet hier die Chance einer permanenten Zusammenarbeit und eines gemeinsamen Lernfortschritts.

Wissensplattformen stellen daher einen Ausgangs- und Konzentrationspunkt dar. Die Instrumente des Web 2.0 schaffen vielfältige Gelegenheiten, sich mit anderen Nutzern zu vernetzen und auszutauschen, Lerninhalte zu kommentieren, Kommentare zu lesen und mit einer Vielzahl von Personen in Kontakt zu treten. Gerade im Bereich der Führungskräfteentwicklung stellen diese Wissensplattformen eine attraktive Möglichkeit dar, sich ständig weiter zu entwickeln ohne den Arbeitsplatz zu verlassen. Die Entwicklungsmaßnahmen finden direkt vor Ort im eigenen Unternehmen, im eigenen Arbeitsumfeld und nach den individuellen Zeitkapazitäten statt. Auch aus Unternehmenssicht bietet sich demnach ein klarer betriebswirtschaftlicher Mehrwert. Wissensplattformen bieten die Möglichkeit, Personalentwicklungsangebote umfassend und schnell bereit zu stellen und zu individualisieren. Das Mitverfolgen bzw. Überwachen einzelner Lernfortschritte seitens der Personalentwicklung erlaubt eine intensiviertere und personalisierte Leistungsunterstützung. Zusätzlich kann durch die Vergabe von Nutzungsrechten innerhalb der Wissensplattform der Informationsfluss gezielt gesteuert und somit die Entwicklung der Führungskraft zu spezifischen Themen hin gelenkt werden. Die Personalentwicklung kann durch das

²⁸ Vgl: Bruns, B., Gajewski, P. (2002): Multimediales Lernen im Netz, 3. Auflage, Berlin, S. 221

²⁹ Vgl.: Hasebrook, J.(2007): Digitales Lernen im Wandel, in: it&t-business, Nr.4, Jahrgang 2007, Seiten 37-45, S.44

Verfolgen der hinterlassenen Spuren im Internet und in den Lernprogrammen dem Ruf nach einem Bildungscontrolling gerecht werden.³⁰

Nach Meinung des Autors steht noch ein hartes Stück Arbeit bevor, um den Zugang zu relevantem Wissen für Führungskräfte so einfach wie möglich zu gestalten. Web 2.0 Techniken sind in aller Munde. Es braucht jedoch noch viel Überzeugungsarbeit und vor allem positive Erfahrungsberichte, bis dies als selbstverständlich in den Tagesablauf bzw. Lernablauf einer Führungskraft Einzug hält.

³⁰ Siehe Anlage XVIII: Exkurs: Bildungscontrolling, dazu auch: Albers, W. (2007): Bildungscontrolling umsetzen, in: Schwuchow, K., Gutman, J. (Hrsg.), 2007_Jahrbuch Personalentwicklung, München 2007, Seiten 356-363

6. Praxiseinblick Accenture: Strategien der Führungskräfte-Entwicklung

Norbert Büning, Executive Partner bei Accenture GmbH

Mit Leadership zu High Performance

Leadership macht den Unterschied – es treibt Umsatzwachstum und Profitabilität eines Unternehmens und seine Reputation am Markt ebenso wie die Zufriedenheit und Leistung seiner Mitarbeiter. Das bestätigen auch die Ergebnisse unserer Untersuchungen darüber, was langfristig erfolgreiche Unternehmen von durchschnittlichen Unternehmen unterscheidet (Accenture High Performance Business Forschung sowie die Accenture High Performance Workforce Studien). Hier ist Leadership stets unter den Top 5 auf der Agenda des Top Managements der führenden Wirtschaftsunternehmen zu finden. Zusätzlichen Aufschwung erfährt das Thema Leadership durch eine makroökonomische Entwicklung, die wir bei Accenture als multipolare Welt bezeichnen.

Multipolare Welt: Wachsende Komplexität als Wettbewerbsvorteil nutzen

Jahrzehntlang wurde die globale Wirtschaft von den USA, Westeuropa und Japan dominiert. Getrieben durch die Liberalisierung des Welthandels, die multinationalen Großkonzerne und die Revolution in der Informationstechnologie entsteht eine neue ökonomische Weltkarte – die multipolare Welt.

In der gerade entstehenden multipolaren Welt wird es neue Wirtschaftsmächte (wie China, Indien, Russland, Brasilien, Mexiko, Südkorea) geben, eine Vielzahl von Wirtschaftszentren und neue Herausforderungen: der weltweite Wettbewerb um Arbeitskräfte und Kapitalströme, Rohstoffe, neue Konsumentenmärkte und Innovationen. Die Gewinner in diesem Wettbewerb werden Unternehmen sein, denen es gelingt, die Komplexität in einen Wettbewerbsvorteil umzuwandeln.

Die multipolare Welt erfordert neue Führung

Um in diesem Wettbewerb erfolgreich zu bestehen, sind neue Leadership-Qualitäten erforderlich. Der erfolgreiche Leader in multipolaren Organisationen nutzt die Komplexität zu seinen Gunsten: Er ist offen für Neues und Veränderungen, passt sich schnell an unterschiedliche Kontextbedingungen an und fördert die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Kulturen.

Anders gesagt, der Leader in einer multipolaren Welt

- kann genauso gut zuhören wie reden
- entwickelt innovative Geschäftsmodelle
- ist in der Lage, lokale Allianzen aufzubauen
- agiert sozialverantwortlich
- nutzt kulturelle Unterschiede als Wettbewerbsvorteil
- kann interessante Entwicklungsperspektiven für die Net Generation bieten

Wir gehen sogar noch einen Schritt weiter: der erfolgreiche Leader ist nicht nur in der Lage, diese Eigenschaften einzeln zu demonstrieren, sondern diese wie Puzzleteile zu einem stimmigen Ganzen, nämlich einer überzeugenden Führungskultur zusammenzufügen und konsistent vorzuleben.

Wie kann ein Unternehmen eine überzeugende Führungskultur schnell und effektiv zum Wettbewerbsvorteil ausbauen? Indem es Leadership multipliziert.

High Performance Unternehmen multiplizieren Leadership

Leadership multiplizieren heisst:

1. Leadership findet auf allen Ebenen statt, nicht nur im Top Management
2. Erfahrung ist der Königsweg zu erfolgreichem Leadership
3. Das Top Management lebt „Leadership multiplizieren“ vor

Unternehmen brauchen Leader auf allen Ebenen oder „Leadership mit dem kleinen I“

Komplexität erfordert kollektive Intelligenz und die Fähigkeit, vielfache Entscheidungen zu treffen. Um Märkte in einer multipolaren Welt zu gestalten, müssen die Ressourcen eines Unternehmens rasch mobilisiert und in eine Richtung gesteuert werden können. Hier sind Organisationen gefragt, in der viele Mitarbeiter in der Lage sind, eine Führungsrolle zu übernehmen. „Leaderful organizations“, wie sie Joseph Raelin, Forscher an der Northeastern University, nennt. Organisationen, die sich durch viele kleine, aber kreative, risikofreudige und uneigennützig Entscheidungen auf allen Ebenen der Organisation auszeichnen („Leadership mit dem kleinen I“). Einem internationalen High-Tech-Unternehmen ist es beispielsweise durch Instrumente wie die Work Out Groups gelungen, Erfahrungen in Leadership für die Breite der Belegschaft zu öffnen und sich dadurch für zukünftige Veränderungen richtig aufzustellen.

Unternehmen fördern Leadership auf allen Ebenen durch:

- Mitarbeiterführung mit Coaching-Ansatz (statt Kontrolle)
- Multiplikation von Führungssituationen
- Management einer Leadership Pipeline
- Bereitstellung von Leadership Trainings für eine breite Zielgruppe
- Adäquate Personalentwicklungs-, Beurteilungs- und Vergütungssysteme
- Kommunikation, Transparenz und Steuerung der Business Ziele
- Erweiterten Zugang zu Entscheidungs-, Planungs- und Bewertungstools
- Marktanalysen und Ableitung der zukünftigen Leadership Kompetenzen

Erfahrung ist der Königsweg zu erfolgreichem Leadership

Accenture hat in Studien zu Leadership ermittelt, dass Erfahrung auch über verschiedene Generationen hinweg der beste Lehrer für erfolgreiches Leadership ist (Bennis/Thomas: „Geeks and Geezers“). Die nachhaltigste Lektion in Leadership lernt man demzufolge in Krisensituationen oder Wendepunkten im Berufs- oder Privatleben, den von Robert Thomas so genannten „crucibles of leadership“. Erfolgreiche Leader machen nicht nur die Erfahrung, sondern reflektieren sie, lernen daraus und entwickeln ihren persönlichen Lernstil.

Aus diesen Erkenntnissen hat Accenture den Ansatz des erfahrungsbasierten Leadership Developments entwickelt. Er löst bestehende Leadership Development Ansätze ab, die sich auf die Entwicklung von standardisierten Leadership Fähigkeiten und die Anwendung von Organisationsrichtlinien fokussieren.

Der Ansatz des erfahrungsbasierten Leadership Developments umfasst einen Zyklus aus drei Prozessen: die Vorbereitung, Entwicklung und Nachhaltigkeit der Leadership Erfahrung.

a. Vorbereitung

Leader müssen Situationen analysieren können, gute Beobachter sein und Risiken ermitteln können. Sie kennen ihr Persönlichkeitsprofil und ihren persönlichen Lernstil. Sie bauen ihr eigenes Berater-Netzwerk auf, das sie im Lernprozess unterstützt.

Dazu werden Assessment Tools und Lernwerkzeuge (z.B. durch Web- und portalbasierte Lerntechnologien) bereitgestellt.

b. Entwicklung

Schlüsselqualifikationen für Leader wie Emotionale Intelligenz oder Storytelling werden vermittelt. Aus den Business Zielen abgeleitete Aufgabenstellungen werden in Form von Business Simulations abgebildet. Die Trennung zwischen Übungssituation und Arbeitssituation wird aufgehoben („learn to practice while you perform“).

Durch Bereitstellung von Kollaborations-Werkzeugen (Experten-Netzwerke, Chat Rooms) werden Austausch und Weitergabe der Lernerfahrung gefördert.

c. Nachhaltigkeit

Die Lernenden dokumentieren ihre Lernerfahrung, lassen andere über eine aussagekräftige Story an der Erfahrung teilhaben („teachable point of view“), wirken als Coach und nutzen das eigene Berater-Netzwerk als Lern-Community.

Nachfolgend ist beispielhaft eine Bildungsmaßnahme im Rahmen von Leadership Development dargestellt, die sich an diesen Grundsätzen und Prinzipien orientiert:

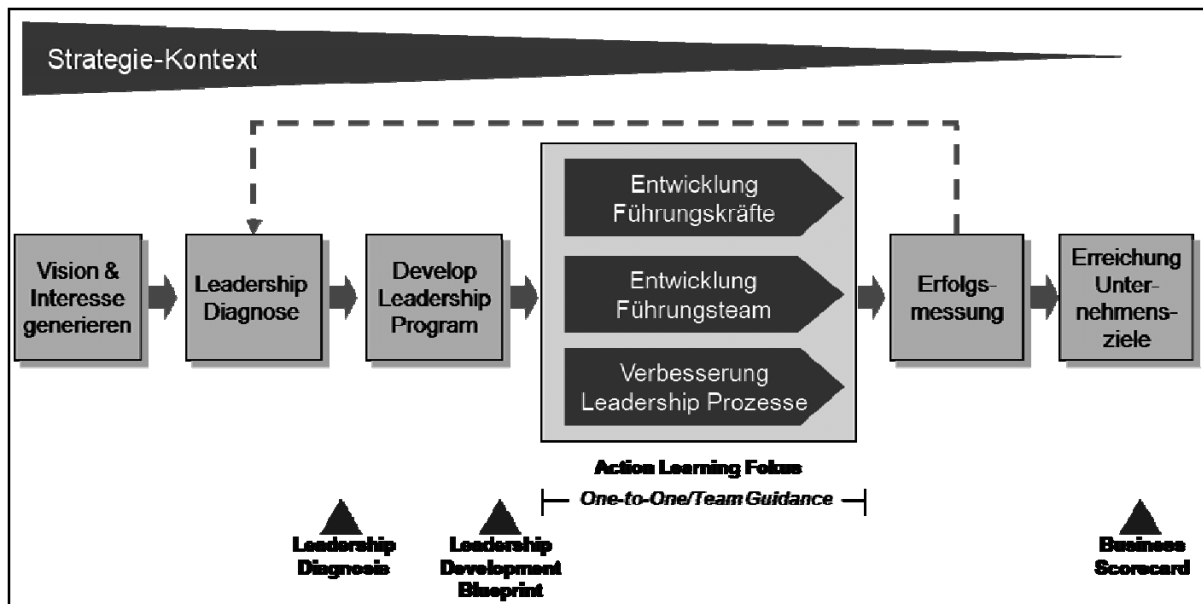


Abbildung 1: Leadership Development bei Accenture- ein Praxisbeispiel

Das Top Management lebt „Leadership multiplizieren“ vor

Das Top Management von High Performance Unternehmen spielt eine Schlüsselrolle bei der Multiplizierung von Leadership. Es sorgt dafür, dass in punkto Leadership eine gemeinsame Richtung verfolgt wird. Es agiert als Vorbild und demonstriert die Führungskultur nach innen und außen. Es ist Akteur und Zielgruppe zugleich: es entwickelt die eigenen Leadership Fähigkeiten und die der Organisation durch die Teilnahme an Simulationen sowie die Durchführung von Coachings kontinuierlich weiter. Es gestaltet damit das gegenwärtige und zukünftige Leadership Potential des Unternehmens.

Fazit

Aus Accenture Sicht ist Leadership keine Rolle, sondern eine Kompetenz, die Mitarbeiter auf allen Ebenen erwerben können und sollen. Durch erfahrungsbasierte Leadership Development Programme und Netzwerke wird das Leadership Potential des Unternehmens entwickelt, freigesetzt und zur Lösung von Business Herausforderungen genutzt. Das maximiert den Return on Investment der Leadership Initiativen und schafft entscheidende Wettbewerbsvorteile in einer multipolaren Welt.

7. Praxiseinblick Villeroy & Boch: Generationenwechsel managen

Barbara Ditzler, Villeroy & Boch AG, Competence Center Corporate HR Development

Villeroy & Boch entwickelte die Trainingsreihe „Leadership Values“ weiter und kam damit auf Platz Zwei des Muwit-Weiterbildungs-Award 2007.

Das Unternehmen Villeroy & Boch, das auf eine 260-jährige Tradition zurückblickt, hat sich vom produktionsorientierten Keramikkonzern zur europäischen Lifestylemarke gewandelt. Die vielfältigen, komplexen Aktivitäten, die den Erfolg und die Zukunftsfähigkeit des Unternehmens sichern, müssen von allen Mitarbeitern getragen werden. Gerade hier fällt den Führungskräften Verantwortung zu im Hinblick auf die Vermittlung der Strategie und vor allem auf die Motivation der Mitarbeiter. Daher formulierte das Unternehmen Villeroy & Boch im Jahr 2004 eine Neuausrichtung seiner Personalstrategie, die auf den Faktor Führung als Grundstein der Mitarbeiterzufriedenheit und des Performance Managements setzt.

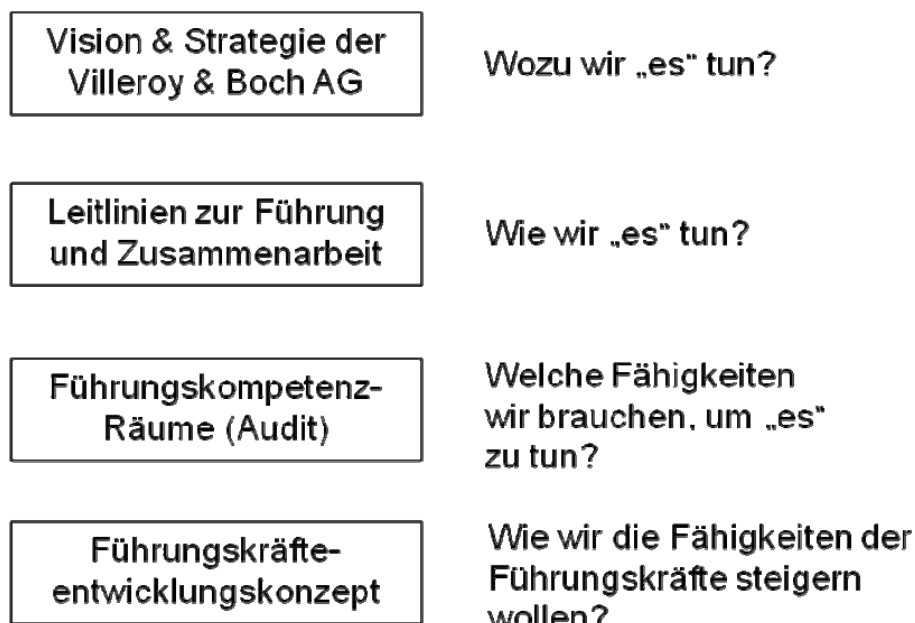


Abbildung 1: Strategische Verankerung der Führungskräfteentwicklung

Im Zuge dieser Neuausrichtung wurde die Trainingsreihe „Leadership Values“ für alle Führungskräfte des Unternehmens, vom Vorstand bis zum Meister, gestartet. 2006 wurde sie unter dem Aspekt „Nachhaltigkeit“ weiterentwickelt - und hat ein umso größeres Gewicht, als sich die Villeroy & Boch AG aktuell in einem Generationenwechsel befindet. Viele langjährige Führungskräfte verlassen derzeit altersbedingt die Villeroy & Boch AG, unter ihnen auch der Vorstandsvorsitzende Wendelin von Boch. Seit letztem Jahr haben wir eine neue Vorstandskonstellation, die sich aus einem Vorstandssprecher, Herrn Frank Göring,

einem Vorstand für Finanzen und Personal, Herrn Manfred Finger und einem Vorstand für Business Development/Strategie/M&A, Herrn Volker Pruschke zusammensetzt.

Im Zuge dieser neuen Vorstandskonstellation haben wir im Januar 2008 die weitere nachhaltige Umsetzung der Maßnahmen in einem 1,5 tägigen Workshop mit dem erweiterten Vorstand intensiv besprochen und festgelegt. In diesen sehr intensiven Diskussionen ging es v.a. auch um die Fragen: Machen wir das Richtige? Bringt es den gewünschten Nutzen? Passen die Instrumente noch zu unserer Strategie? Gehen wir optimal als Vorbild voran? usw. Alle diese Fragen wurden positiv beantwortet, so dass ein klarer Auftrag vom Vorstand ausgesprochen war, sehr intensiv im gesamten Konzern an diesen Themen weiter zu arbeiten.

Mit acht Instrumenten wird das Konzept „Nachhaltigkeit“ ausgestaltet. Konzeption und Durchführung erfolgen durch das Beratungsunternehmen Noesis aus Leonberg.

1. Das Transfergespräch

Als Transfergespräche werden die einem Leadership Values-Seminar vor- beziehungsweise nachgeschalteten Gespräche zwischen dem Vorgesetzten und dem Seminarteilnehmer bezeichnet. Als Gesprächsbasis und zur Vorbereitung dienen zum einen die Einschätzungen und Entwicklungsempfehlungen aus den jüngsten Mitarbeitergesprächen. Zum anderen erhalten die Führungskräfte und deren Vorgesetzte im Vorfeld ausführliche Informationen über die Inhalte des anstehenden Trainingsseminars. Anhand eines Gesprächsleitfadens werden gemeinsam Fragestellungen erfasst und Seminarziele formuliert. Im nachbereitenden Transfergespräch reflektieren Vorgesetzte und Teilnehmer, wieweit alle Fragestellungen geklärt und die Lernziele erreicht werden konnten. Außerdem wird besprochen, welche konkreten Umsetzungsvorhaben die Teilnehmer formuliert haben und wo es gegebenenfalls weiterer Unterstützung des Vorgesetzten bedarf. Die Nachhaltigkeit wird hier durch die Verteilung der Seminarmodule über einen längeren Zeitraum und den Austausch über die Erfahrungen, die mit den Lerninhalten gemacht wurden, gesteigert.

2. Der persönliche Kompetenzkompass

Der Kompetenzkompass wird als persönliches oder kollektives Instrument zur Standortbestimmung zum Start und Ende jedes Seminars genutzt. Er hat als Ziel, Erfahrungen und Wissensstand für alle Teilnehmer sichtbar zu machen und so eine Art Messlatte des Lernens für das Seminar zu etablieren. Gegen Ende des Seminars schätzen die Teilnehmer anhand des Kompetenzkompasses wiederum ein, wie weit sich ihr Wissens- und Erfahrungsstand ausgedehnt hat, welche zentralen Fragen noch offen sind oder sich eröffnet haben. Die Hauptachsen des Kompetenzkompasses definieren sich aus den Kerninhalten zum jeweiligen Seminarmodul. Die persönliche Einschätzung der Teilnehmer anhand dieser Dimensionen und die wiederkehrende Beschäftigung damit, fördert nicht nur das sich Vergewärtigen des eigenen Wissens, sie fördert auch den Aufbau einer Wissensstruktur.

3. Das kollegiale Coaching

Im Rahmen des kollegialen Coachings übernehmen Kollegen der gleichen Hierarchie-Ebene gegenseitig Spiegel- und Impulsfunktionen. Die Beteiligten schlüpfen also abwechselnd in

die Rolle des Coachs und in die des Coachees. Die Methode des kollegialen Coachings trägt den Forderungen eines zeitgemäßen Wissensmanagements und des reziproken Lernens in vorzüglicher Weise Rechnung: Jeder ist Gebender und Nehmender, Wissender und Lernender zugleich. Das kollegiale Coaching birgt einen vielfältigen Nutzen: Es sichert die Nachhaltigkeit in der Anwendung des erlernten Wissens und es generiert ein Netzwerk, welches die Veränderungs- und Lernbereitschaft stärkt. Die Methode des kollegialen Coachings wurde von den Teilnehmern sehr positiv aufgenommen und auch von vielen eigeninitiativ sogar mit mehreren Coaching-Partnerschaften fortgeführt. Das Feedback der Teilnehmer zeigt, dass sie durch diese Form des Coachings einige Führungsaufgaben konstruktiver und zufriedenstellender wahrnehmen können. Absolute Vertraulichkeit ist selbstverständlich Voraussetzung.

4. Das Transferjournal

Das Transferjournal ist ein individuelles Lernprotokoll, das zu den Teilnehmerunterlagen gehört und während des jeweiligen Seminars gefüllt wird. Dieses Protokoll bietet nach definierten Abschnitten im Trainingsseminar Gelegenheit, aktuelle Erkenntnisse und Fragestellungen anhand konkreter Leitfäden zusammenfassend zu reflektieren. Die Theorie besagt, dass der Umsetzungsgrad von Lerninhalten ansteigt, wenn der Akteur ein konkretes Ziel formuliert, welches mit einem Vorsatz der Art „Wenn die Situation Y eintritt, dann führe ich das zielführende Verhalten Z aus“ verknüpft wird. Gegen Ende des Seminars werden die Teilnehmer zudem aufgefordert, sich ihre zentralen Handlungsvorsätze in möglichst positiven Fantasien auszumalen und sich vorzustellen, was die Konsequenzen sein können, wenn das entsprechende Handeln nicht verändert wird. Auch wird durchdacht, welche Umgebungsvariablen die Handlungsvorsätze eher behindern und welche sie eher fördern können. Diese Handlungsvorsätze sollen auch Grundlage des mit dem Vorgesetzten zu führenden Transfergesprächs sein.

5. Die Leadership-Blogs

In einer Art Online-Tagebuch zu den Leadership Values-Seminaren können die Teilnehmer in Ruhe die digitalen Fotoprotokolle ihrer und aller weiteren Veranstaltungen durchstöbern. Das lädt dazu ein, dabei die Ergebnisse und Erkenntnisse anderer Gruppen mit den eigenen zu vergleichen. Auch Kommentare von Teilnehmern werden veröffentlicht. Dabei ist in der Teilnehmerübersicht pro Seminar immer zu erkennen, wer an der jeweiligen Veranstaltung teilgenommen hat. Zielsetzung des Leadership-Blogs ist, den Austausch zwischen den Führungskräften auch über das Seminar hinaus zu fördern und damit wiederum den Transfer des Gelernten zu verstärken. Hierarchische Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten werden sichtbar - und führen häufig zu „Aha-Effekten“.

6. Der Villeroy & Boch- Managementdialog

Der Villeroy & Boch-Managementdialog ist eine Großgruppenveranstaltung (circa 140 Teilnehmer) für die Führungskräfte des Unternehmens, die zwei- bis dreimal jährlich stattfindet. Die Veranstaltung will die gewünschte Führungskultur nachhaltig im Unternehmen etablieren und nutzt hierzu bisher im Unternehmen weniger bekannte Dialogformen: Immer gleich bleibend ist die Aufteilung der Veranstaltung in Plenumsphasen und in hierarchieübergreifende Gruppenarbeitsphasen. Diese Vorgehensweise soll der Erfahrung

entgegen wirken, dass Vorsätze oder neu gelernte Verhaltensweisen trotz vorhandener Einsicht nicht realisiert werden, weil bestehende Strukturen und Normen sich nicht verändern.

7. Meet & Greet

Ein weiterer Schlüssel um die Nachhaltigkeit der Trainingsseminare zu verstärken ist das „meet & greet“-Treffen, das ein fester Baustein der Trainingsseminare ist und regelmäßig zum Abschluss des ersten Seminartages stattfindet. Ein Vorstandsmitglied kommt am Abend als Gast hinzu. Es beantwortet Fragen der Trainingsteilnehmer und diskutiert mit diesen die Ergebnisse des ersten Seminartages, Umsetzungsmöglichkeiten, -chancen und -hindernisse.

8. Der Villeroy & Boch- Führungsspiegel

Der Villeroy & Boch-Führungsspiegel ist ein web-basiertes Verfahren, das erfasst, welche Villeroy & Boch-Führungsgrundsätze schon stark gelebt werden und an welchen Punkten die Führungskräfte in ihrem Verhalten gegenüber Mitarbeitern noch Optimierungsbedarf haben. Der Führungsspiegel gibt zu jedem der Grundsätze je sieben Verhaltensbeispiele vor, die von den Mitarbeitern bezüglich der Erfüllung auf einer Skala eingeschätzt werden. Das Instrument stellt den Führungskräften eine Analyse ihres Verhaltens bereit, welche die Reflexion der Führungsgrundsätze in den Trainingsseminaren wieder aufgreift und vertieft. Daraus können persönliche Reflexionsanstöße und Handlungsimpulse gewonnen werden. Durch die Ergebnisbearbeitung im Team steigt die Nachhaltigkeit des Feedbacks.

Der Nutzen

Vergangenes Jahr haben 206 Führungskräfte an Trainingsseminaren teilgenommen. In den Feedback-Bögen, die direkt nach der Durchführung der Leadership-Values-Veranstaltungen eingesetzt wurden, bewerteten 85 Prozent der Teilnehmer die Inhalte als „sehr praxisorientiert“. Im Oktober 2006 wurde eine generelle Befragung zur Umsetzung der Seminarinhalte durchgeführt, in der die Führungskräfte im großen Umfang bestätigten, dass durch die Seminare ihre Sensibilität gegenüber dem Thema Führung nachhaltig verändert wurde und sie mit diesen Methoden und Instrumenten eine sehr gute Basis für eine nachhaltige Umsetzung einer einheitlichen Villeroy & Boch-Führungskultur haben. Im Dezember fand ein Management-Dialog unter dem Motto „Nachhaltigkeit Leadership-Values“ statt, an dem 128 Führungskräfte teilnahmen. Hierbei wurden weitere konkrete Umsetzungen zur Verankerung der Führungskultur vereinbart.

Die weiteren Schritte:

Der nächste Schritt in der Begleitung ist mit einer Mitarbeiterbefragung festgelegt worden, die wir nun im Juli 2008 gestartet haben und die in mehrere Phasen eingeteilt wurde. Die Phasen beziehen sich ausschließlich auf die internationale Ausweitung der Befragung.

Die 1. und 2. Phase sind bereits abgeschlossen, d.h. alle Angestellten und Gewerblichen in Deutschland, Österreich, Schweiz wurden befragt. Die ersten Auswertungen liegen auch bereits vor und zeigen uns, dass wir an den entscheidenden Fragen, wie z.B. eine offene Feedbackkultur, bereits intensiv arbeiten. Für uns waren die ersten Ergebnisse ein

wunderbares Zeichen dafür, dass wir an den für das Unternehmen wichtigen Fragen bereits wegweisend arbeiten. Die abschließende Ergebnispräsentation ist für Oktober in dem oben bereits beschriebenen Management-Dialog geplant. Dort werden, gemeinsam mit dem Management die weiteren Schritte aus den Ergebnissen der Mitarbeiterbefragung erläutert und festgelegt. Für alle Beteiligten dieses Prozesses ist die Nachhaltigkeit eines der wichtigsten Ziele, um damit Villeroy & Boch bestmöglich für die zukünftigen Anforderungen auszustatten.

8. Die lernförderliche Rolle von Führungskräften systematisch entwickeln

Dieter Euler, Sabine Seufert, Swiss Centre for Innovations in Learning (scil), Universität St.Gallen

8.1. Einleitung: Die lernförderliche Rolle von Führungskräften

In den vergangenen Jahren haben sich die methodischen Varianten des Corporate Learning enorm erweitert. On-, off- und near-the-job, formelles und informelles Lernen, E- und Blended-Learning, selbstgesteuertes und angeleitetes Lernen – dies sind nur einige Stichworte, welche die entstandene Vielfalt andeuten. Vieles wurde verändert, aber hat sich auch etwas geändert? Unverändert wird über den mangelnden Impact des Lernens auf den Arbeitsplatz oder gar die Geschäftsergebnisse geklagt, immer noch bleiben Konzepte eines selbstverantwortlichen Lernens mehr Programmatik als gelebte Realität.

Ein neuer Ansatzpunkt zur Erhöhung der Lernwirksamkeit und damit auch zur Legitimation von Bildungsinvestitionen wird in der verstärkten Einbindung von Führungskräften in die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen gesehen. In der Literatur finden sich zunehmend Rollenbeschreibungen für Führungskräfte, in denen die Rolle eines Lernunterstützers zum Ausdruck kommt: Learning architect, Learning Enabler, Knowledge Facilitator, Coach, Mentor u. a. Die vielen Anglizismen nähren zwar den Verdacht, das Bezeichnete noch nicht so genau fassen zu können, doch bleibt im Kern der Anspruch, durch die Einbeziehung von Führungskräften das Lernen der Mitarbeiter nachhaltiger und damit wirksamer gestalten zu können. Ist ein solcher Anspruch begründet? Wie ließe er sich umsetzen?

8.2. Die Bedeutung von Führungskräften in nachhaltigen Lernkulturen

Warum sollen (ausgerechnet) die Führungskräfte eine aktivere Rolle beim Lernen ihrer Mitarbeiter einnehmen? Sind sie nicht heute schon überlastet und in so diffizilen Bereichen wie der Didaktik häufig auch überfordert? Bevor auf mögliche Methoden zur Umsetzung des Postulats eingegangen wird, sollen einige zentrale Gründe für die vorgeschlagene Ausrichtung des Corporate Learning erörtert werden. So ist zu betonen, dass Lernen und Arbeiten in den Unternehmen heute eng miteinander verwoben sind. Wesentliche Teile der (informellen) Kompetenzentwicklung vollziehen sich in den Interaktionsbeziehungen am Arbeitsplatz, wobei aus Sicht des Mitarbeiters die Führungskraft einerseits ein Teil dieses Interaktionsraums darstellt, andererseits die lernförderlichen Interaktionsbeziehungen mit Dritten fördern oder unterbinden kann. Dabei spielen Arbeits- und Lernkulturen eine wesentliche Rolle (Kauffeld, 2006; Hasanbegovic et al., 2007). Während in einer hierarchisch organisierten industriellen Arbeitswelt das disziplinierte Funktionieren und die fehlerlose Erfüllung von Arbeitsroutinen im Vordergrund stand, stützt sich die Wissensgesellschaft auf Prinzipien wie Selbstorganisation, Dialog, eigenverantwortliches Lernen und Verständigung.

Mitarbeiter hängen in dieser Vorstellung nicht mehr an den Marionettenfäden ihrer Vorgesetzten, sondern erkennen und lösen selbstständig die Probleme. Die Führung und Förderung dieser Mitarbeiter erfordert neue Formen der Forderung und Unterstützung – nicht zuletzt auch, um in Zeiten des demografischen Wandels die guten Mitarbeiter durch attraktive Entwicklungsbedingungen an das Unternehmen binden zu können (Friebe, 2005; Sonntag et al., 2004). Neben der Sicherung der High Potentials im Goldfischteich der Unternehmen, geraten verstärkt die sogenannten „B-Player“ in den Blick. Dies sind Mitarbeiter, die aus persönlichen Gründen bewusst nicht dauernd in Aufstiegs- und Spitzenpositionen unter Hochspannung stehen wollen, eine inhaltliche Facharbeit der Führungslaufbahn vorziehen, oder die als „Wasserträger“ das zuverlässige Rädchen im Getriebe sind und verantwortungsbewusst und loyal ihre Arbeit verrichten. Auch diese wichtige Gruppe kann man verlieren, wenn man sie in den „Boreout“ treibt und ihnen keine interessante und herausfordernde Tätigkeit im Rahmen ihrer Erwartungen bietet.

Die Praxis sieht allerdings häufig anders aus, wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie aufzeigen. Eine derartige Situation stellt durchaus keine Seltenheit in der Praxis dar (Friebe, 2005; Wunderer, 2007). Obwohl die Bedeutung von Führungskräften für die Mitarbeiterentwicklung immer wieder betont wird, scheint es in der Realisierung gravierende Barrieren zu geben. Lernkulturen befinden sich oft inmitten von Widersprüchen, was insbesondere die Anforderungen an die Führungskräfte angeht.

Warum sollen (ausgerechnet) die Führungskräfte eine aktivere Rolle beim Lernen ihrer Mitarbeiter einnehmen? Sind sie nicht heute schon überlastet und in so diffizilen Bereichen wie der Didaktik häufig auch überfordert? Bevor auf mögliche Methoden zur Umsetzung des Postulats eingegangen wird, sollen einige zentrale Gründe für die vorgeschlagene Ausrichtung des Corporate Learning erörtert werden. So ist zu betonen, dass Lernen und Arbeiten in den Unternehmen heute eng miteinander verwoben sind. Wesentliche Teile der (informellen) Kompetenzentwicklung vollziehen sich in den Interaktionsbeziehungen am Arbeitsplatz, wobei aus Sicht des Mitarbeiters die Führungskraft einerseits ein Teil dieses Interaktionsraums darstellt, andererseits die lernförderlichen Interaktionsbeziehungen mit Dritten fördern oder unterbinden kann. Dabei spielen Arbeits- und Lernkulturen eine wesentliche Rolle. Während in einer hierarchisch organisierten industriellen Arbeitswelt das disziplinierte Funktionieren und die fehlerlose Erfüllung von Arbeitsroutinen im Vordergrund stand, stützt sich die Wissensgesellschaft auf Prinzipien wie Selbstorganisation, Dialog, eigenverantwortliches Lernen und Verständigung. Mitarbeiter hängen in dieser Vorstellung nicht mehr an den Marionettenfäden ihrer Vorgesetzten, sondern erkennen und lösen selbstständig die Probleme. Die Führung und Förderung dieser Mitarbeiter erfordert neue Formen der Forderung und Unterstützung – nicht zuletzt auch, um in Zeiten des demografischen Wandels die guten Mitarbeiter durch attraktive Entwicklungsbedingungen an das Unternehmen binden zu können. Neben der Sicherung der High Potentials im Goldfischteich der Unternehmen geraten verstärkt die sogenannten „B-Player“ in den Blick. Dies sind Mitarbeiter, die aus persönlichen Gründen bewusst nicht dauernd in Aufstiegs- und Spitzenpositionen unter Hochspannung stehen wollen, eine inhaltliche Facharbeit der Führungslaufbahn vorziehen, oder die als „Wasserträger“ das zuverlässige Rädchen im Getriebe sind und verantwortungsbewusst und loyal ihre Arbeit verrichten. Auch diese

wichtige Gruppe kann man verlieren, wenn man sie in den „Boreout“ treibt und ihnen keine interessante und herausfordernde Tätigkeit im Rahmen ihrer Erwartungen bietet.

Diese zunächst noch abstrakt bleibenden Postulate konkretisieren sich in neuen Leitbildern für Führung und Lernen in Unternehmen. In diesen Leitbildern wird u. a. ein Wandel von der paternalistischen zur partnerschaftlichen Führung, vom angebots- zum nachfrageorientierten Lernen, vom Lernen von Fachinhalten zur Entwicklung von Einstellungen, vom Lernen durch Lehrende hin zu einem Lernen in Expertenkulturen. Pointiert ließe sich die These vertreten: Je einflussreicher die Lernformen für die Personalentwicklung im Unternehmen sowie für die Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter, desto bedeutsamer ist die Einbindung von Führungskräften.

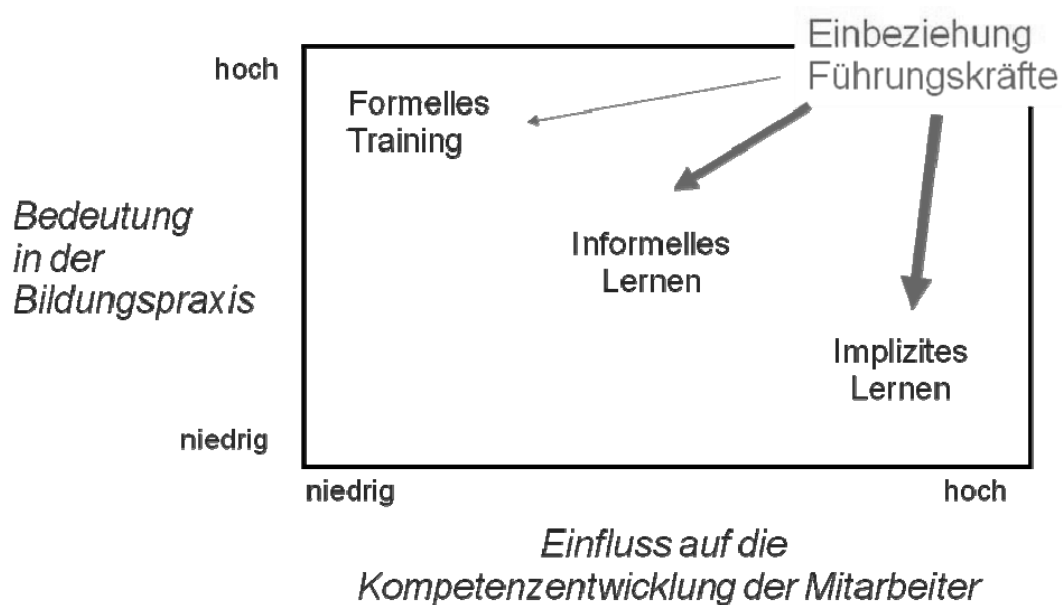


Abbildung 1: Bedeutung der Führungskräfte als Lernpromotoren

8.3. Gestaltungsfelder für die systematische Einbindung von Führungskräften in Bildungsprozesse

8.3.1. Konzeptioneller Überblick

Wie kann die lernförderliche Führungsrolle präzisiert und in Unternehmen verankert werden? Wie die nachfolgende Abbildung im Überblick aufzeigt, können die nachfolgenden Zusammenhänge zur systematischen Einbindung von Führungskräften in Bildungsprozesse unterschieden werden:

- *Kontexte*: Werte, Normen, Einstellungen und Erwartungen, die sich auf Lernen und das Lernhandeln im Unternehmen beziehen, können in entwicklungs- und lernorientierten Leitbildern zum Ausdruck kommen (Friebe, 2005). Leitbilder können somit einen

normativen Handlungs- und Orientierungsrahmen vorgeben, der die Grundlage für den Stellenwert von Lernen im Unternehmen schafft.

- *Prinzipien einer lernförderlichen Führung*, welche ein lernorientiertes Führungsverständnis in einem Unternehmen charakterisieren sowie Führungsleitlinien zur formalen Fixierung der Verantwortung für die Mitarbeiterentwicklung.
- *Ansatzpunkte für Führungskräfte zur Lernförderung von Mitarbeitern*, die im Wesentlichen drei relevante Gestaltungsfelder für die systematische Einbindung von Führungskräften in Lernprozesse identifizieren.

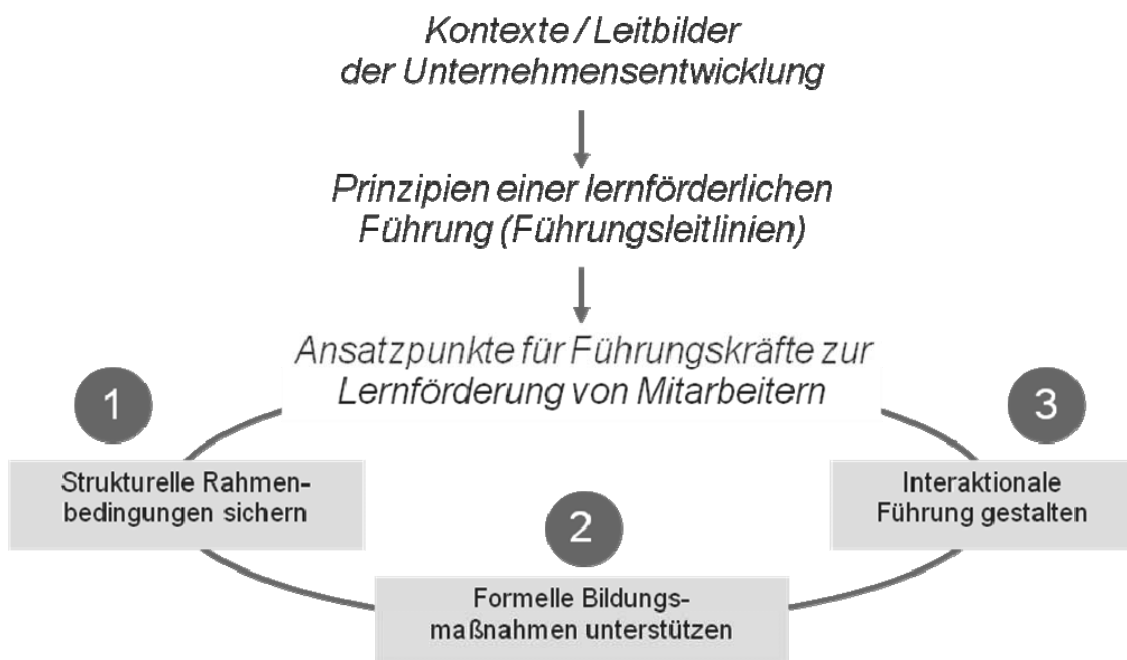


Abbildung 2: Bedeutung der Führungskräfte als Lernpromotoren

8.3.2. Methodenspektrum

Die Vielfalt an möglichen Massnahmen kann in drei Bereiche unterteilt werden:

1. *Strukturelle Rahmenbedingungen sichern*: Darunter sind lernförderliche Organisationsstrukturen, Anreizsysteme sowie Rahmenbedingungen für eine Informationsweitergabe und einem Wissensaustausch zu fassen.
2. *Formelle Bildungsmaßnahmen unterstützen*: In diesem Bereich steht das Handeln von Führungskräften im Rahmen von formellen Lernprozessen im Vordergrund. Wie können sie bei der Entwicklung von Bildungsmaßnahmen mitwirken und den Lernbedarf bestimmen? Wie können sie ihre Expertise in „off-the-job-Maßnahmen“ einbringen? Inwieweit können sie in das Coaching, Mentoring u. a. von Mitarbeitern eingebunden werden? Wie können sie den Transfer von Lernergebnissen an den Arbeitsplatz unterstützen?

3. *Interaktionale Führung gestalten, „Informelles Lernen“ unterstützen:* Dabei steht die Integration von der Lernunterstützung in die Führungsrolle als Teil des informellen Lernens (z. B. facilitating, supporting, empowering) im Vordergrund. Relevante Interaktionen können insbesondere die folgenden Führungssituationen liefern: Ziele vereinbaren, Feedback geben, Wissensaustausch in Gruppen fördern, Entscheidungsfindung in Teammeetings unterstützen.

Damit die Massnahmen nicht technokratisch verengt ansetzen, erfordern sie eine Umrahmung durch ein „Leadership Commitment to Learning“ (Ulrich, Jick & von Glinow, 1993). Demnach muss Lernen ein Teil der intellektuell und emotional durch das Management modellierten und kommunizierten Werte darstellen. Es ist ein Bestandteil der Vision und der strategischen Ziele, mit einem materialen und personalen Investment verbunden und steht hinsichtlich der Umsetzung im Fokus des Managements. In diesem Sinne müssen sich Learning Leadership und Learning Management verzahnen.

Strukturelle Rahmenbedingungen sichern

Es ist weithin bekannt, dass ungünstige Rahmenbedingungen verhindern können, die in Bildungsmassnahmen erworbenen Kompetenzen am Arbeitsplatz anzuwenden. Konstruktiv ließe sich die Betrachtung umkehren und fragen, welche durch Führungskräfte kurz- oder mittelfristig gestaltbaren Rahmenbedingungen das Lernen der Mitarbeiter fördern.

Eine wesentliche Bedeutung kann in diesem Zusammenhang der Gestaltung von Organisationsstrukturen zugeschrieben werden. Hierzu zählen beispielsweise flache Hierarchien, vernetzte Projektgruppen, dezentrale Entscheidungsstrukturen und die Gewährung von Handlungsspielräumen. Als ein übergreifendes Prinzip kann auf das Konzept des „Empowerment“ hingewiesen werden. Dabei erhalten die Mitarbeiter in ihren organisatorischen Einbindungen ein möglichst hohes Maß an Selbstverantwortung, sie verfügen über entsprechende Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen. Sie koordinieren sich in Arbeits- oder Projektgruppen überwiegend selbstständig. Durch erweiterte Verantwortungs- und Handlungsspielräume und durch die Konfrontation mit immer neuen Problemlagen in größeren Aufgabenzusammenhängen werden die Kompetenzentwicklung forciert und Lernpotenziale freigesetzt.

Ein weiterer Ansatzpunkt besteht in der Gestaltung von lernorientierten Anreizsystemen. Eine konkrete Umsetzung könnte beispielsweise in der Kopplung mit Zielvereinbarungen bestehen, indem in diesem Rahmen Lernziele bzw. zu erwerbende Kompetenzen vereinbart werden, deren Erreichung mit Anreizen (z. B. Übernahme von Seminargebühren) verbunden ist. Eine Anreizwirkung kann auch über die Gestaltung von Arbeitszeitregelungen erfolgen. So kann eine Arbeitszeitgestaltung als lernförderlich betrachtet werden, die Freiräume für die Integration von Lernen in die Arbeitszeit lassen. Gerade arbeitsplatzbezogenes Lernen benötigt zeitliche Ressourcen und Vereinbarungen, wann gelernt werden kann und sollte. Notwendig sind häufig eingeplante Lernzeiten, die individuell, selbst organisiert und eigenverantwortlich eingeteilt werden können. Allerdings können flexible Arbeitszeitregelungen auch eine lernhinderliche Wirkung entfalten. Sie erhöhen häufig den Arbeitsdruck und führen so nicht automatisch zu einem Kompetenzerwerb.

Die Gestaltung von Informationsweitergabe und Wissensaustausch durch die Führungskräfte kann ebenfalls nachhaltige Konsequenzen für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter auslösen. Wird ein kontinuierlicher Informationsaustausch – vertikal, aber auch horizontal – praktiziert und gefördert, oder werden Informationen tendenziell zurückgehalten? Wird von den Mitarbeitern erwartet, dass sie sich bei Bedarf Informationen über verfügbare Medien und Kanäle selbstständig beschaffen, oder werden sie nach dem Push-Prinzip mit Informationen 'versorgt'? Werden interne Wissensnetzwerke initiiert und gefördert (z.B. Communities of Practice, Experten-Novizen-Runden)? Wie wird der Wissensaustausch der Mitarbeiter mit dem Unternehmensumfeld gefördert? So genannte interorganisationale Lernnetzwerke (z.B. Erfa-Gruppen, Benchmarking-Kreise) tragen neue Informationen und neues Wissen in das Unternehmen hinein und regen damit sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene Lern- und Entwicklungsprozesse an.

Formelle Bildungsmaßnahmen unterstützen ...

Die Mitwirkung der Führungskräfte kann in diesem Bereich u. a. darin bestehen, gemeinsam mit dem Bildungsmanagement auf den unterschiedlichen Ebenen (Organisation, Organisationseinheit, Arbeitsplatz) den Lernbedarf mit zu bestimmen. Eine weitere Unterstützung bietet sich in Form von Referenten-, Diskutanten-, Austausch- oder Expertenbefragungsrollen etwa im Rahmen von Seminaren, Workshops oder halbformellen Veranstaltungen. Schließlich können Führungskräfte im Rahmen definierter Rollen Coaching-, Mentoring- und andere Beratungsfunktionen übernehmen. Eine zentrale Aufgabe liegt ferner in der vor- und nachbereitenden Begleitung von Off-the-job-Maßnahmen der Mitarbeiter. Für den Transfer der Lernergebnisse an den Arbeitsplatz gilt die Unterstützung durch die Führungskraft als eine zentrale Variable. Dadurch wird deutlich, dass die Führungsaufgabe eine Erweiterung hinsichtlich der Personalentwicklung erfährt. Die „Entwicklungsverantwortung“ geht somit stärker vom Bildungsmanagement in die Verantwortung der Führungskraft über.

In den letzten Jahren wurden vermehrt Konzepte des „informellen Lernens“ sowie arbeitsplatznähere Lernformen diskutiert und ausgebaut. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über Gestaltungsoptionen zur Einbindung von Führungskräften in Methoden der Personalentwicklung.

PE-Instrumente	Beispiele für PE-Massnahmen	Beispiele für die Einbindung von Führungskräften
Into-the-job	Interne Einführungsprogramme	Führungskraft fungiert als Pate für einen Kollegen
On-the-job: Training-on-the-job	Traineeprogramme, planmässige Unterweisung, Stellvertretung, Sonderaufgaben	Führungskraft stellt Informationen zur Verfügung, unterstützt die Selbstorganisation der Mitarbeiter
On-the-job: Kompetenzfördernde Aufgaben	Aufgaben mit Handlungsspielraum, Anforderungsvielfalt, Lernmöglichkeiten (auch soziale), Job-Enlargement, Job-Enrichment, Job-Rotation	Führungskraft ermöglicht eigenverantwortliche, kompetenzfördernde Aufgabenstellungen
Parallel-to-the-job	Coaching, Mentoring	Führungskraft unterstützt Mitarbeiter bei der Erfüllung seiner Aufgaben in Form qualifizierter Beratung, Mentoren-Rolle insbes. für Nachwuchsführungskräfte
Near-the-job	Lernstatt, Qualitäts- und Innovationszirkel, abteilungsübergreifende Communities	Führungskraft fungiert als Sponsor und Träger, stellt Ressourcen zur Verfügung, beteiligt sich aktiv, dokumentiert Interesse am Prozess und an den Ergebnissen
Off-the-job	Seminare, Kongresse, Workshops, Erfahrungsaustauschgruppen, selbstgesteuerte Lernformen, Web-based Trainings	Führungskraft fungiert als Berater im Vorfeld einer Massnahme, Transfercoach im Nachgang, Wissensvermittler in einem Seminar, Moderator für den Erfahrungsaustausch
Out-of-the-job	Vorbereitung in Ruhestand, gleitender Ruhestand, Outplacementberatung	Führungskraft als Berater für die Auswahl und Abstimmung geeigneter Massnahmen

Tabelle 1: Möglichkeiten der Einbindung von Führungskräften in die Personalentwicklung (in Anlehnung an Wunderer, 2007, S. 361).

Interaktionale Führung gestalten ...

Führung ist ein interaktiver Prozess, dessen Effektivität von der Qualität der Interaktion abhängt. So steht eine Führungskraft zu jedem ihrer Mitarbeiter in einem spezifischen Austauschverhältnis von Anreizen, Leistungen, Sanktionen u. a. Unterschiedliche Führungsstile haben ein implizites Potenzial zur Auslösung von Lernchancen und können Kompetenzentwicklungen unterstützen. So fordert ein konsultativer Stil den Ratschlag, der partizipative fragt nach Rat und Mitverantwortung, der delegative nach Kompetenz und Verantwortung für Teilbereiche. Je nach Ausprägung des Führungsstils ist der Mitarbeiter gefordert, sich mit mehr oder weniger anspruchsvollen Kompetenzen in die Interaktion mit der Führungskraft einzubringen und diese Kompetenzen auf- oder auszubauen.

Neben diesen prinzipiellen Ausrichtungen können konkrete Interaktionsfelder identifiziert werden, in denen Lern- und Entwicklungspotenziale förderlich durch die Führungskraft beeinflusst werden können. Solche Felder der interaktionalen Führung sind beispielsweise das Vereinbaren von Zielen, das (gegenseitige) Geben von Feedback, das Unterstützen des Wissensaustauschs in Gruppen oder das Unterstützen der Entscheidungsfindung in Meetings. In solchen Interaktionssituationen wirkt die Führungskraft zum einen in der Vorbildrolle, zum anderen kann sie durch die Ausgestaltung der jeweiligen Situation den Mitarbeiter in einer Weise fördern, die angestrebte Lernprozesse auslöst.

8.4. Abschliessende Bemerkungen

Führt der Anspruch einer verstärkten Einbindung von Führungskräften in die Bildungsprozesse ihrer Mitarbeiter nicht zu einer Überforderung? Dies ist denkbar – aber dies ist bei allen anspruchsvollen Aufgaben möglich, mit denen Führungskräfte heute konfrontiert sind. Andererseits: Je besser eine Führungskraft diese Aufgaben bewältigt, desto größer sind die Anreize durch positive Nutzeneffekte. Jede gelungene Verlagerung der Kompetenz auf den Mitarbeiter entlastet die Führungskraft, schafft neue Potenziale für die Motivierung der Mitarbeiter und erhöht tendenziell die Qualität der Arbeitsergebnisse und die Entwicklung von innovativen Problemlösungen.

Literatur

- Friebe, J. (2005). Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Hasanbegovic, J., Seufert, S. & Euler, D. (2007). Lernkultur als Ausgangspunkt für die Implementierung von Bildungsinnovationen. *OrganisationsEntwicklung* 2/2007, S. 22-30.
- Kauffeld, S. (2006). Ergebnis statt Erlebnis: Ansätze für eine effektive Fortbildungsevaluation. In H. Dieckmann, K.-H. Dietrich & B. Lehmann (Hrsg.), *Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Sonntag, K., Stegmaier, R., Schaper, N. & Friebe, J. (2004). Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (2), S. 104–127.
- Tichy, N. (2001). No ordinary boot camp. *Harvard Business Review*, April 2001. Online verfügbar unter <http://www.trilogy.com/campus/Harvard.pdf> (2007-10-07).
- Wunderer, R. (2007). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre* (7. Aufl.). München und Neuwied: Luchterhand.

Bisher erschienene scil Arbeitsberichte:

(Online unter: <http://www.scil.ch/index.php?id=33>)

scil Arbeitsbericht 18:

BRAHM, T., (2008), The changing face of learning in higher education institutions, Paper Proceedings of the third scil congress, St. Gallen: scil, Universität St. Gallen.

scil Arbeitsbericht 17:

BRAHM, T., SEUFERT, S, (2008), Demographischer Wandel als Herausforderung für Personalentwicklung und Bildungsmanagement in Unternehmen, St. Gallen: scil, Universität St. Gallen.

scil Arbeitsbericht 16:

DIESNER, I., SEUFERT, S., EULER, D. (2008). Trendstudie 2008 Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen, St. Gallen: scil, Universität St. Gallen.

scil Arbeitsbericht 15:

SEUFERT, S. (2007). scil Benchmarkstudie II Ergebnisse der Fallstudien zu transferorientiertem Bildungsmanagement, St. Gallen: scil, Universität St. Gallen.

scil Arbeitsbericht 14:

HASANBEGOVIC, J., SEUFERT, S. (2007). scil Benchmarkstudie I Zentrale Ergebnisse der Studie zu transferorientiertem Bildungsmanagement, St. Gallen: scil, Universität St. Gallen.

scil Arbeitsbericht 13:

BRAHM, T., SEUFERT, S. (2007). "Ne(x)t Generation Learning": E-Assessment und e-Portfolio: halten sie, was sie versprechen? Themenreihe II zur Workshop-Serie. St. Gallen: scil, Universität St. Gallen.

scil Arbeitsbericht 12:

SEUFERT, S. & BRAHM, T. (2007). "Ne(x)t Generation Learning": Wikis, Blogs, Mediacasts & Co. - Social Software und Personal Broadcasting auf der Spur. Themenreihe I zur Workshop-Serie. St. Gallen: scil, Universität St. Gallen.

scil Arbeitsbericht 11:

SEUFERT, S., HASANBEGOVIC, J. & EULER, D. (2007). Mehrwert für das Bildungsmanagement durch nachhaltige Lernkulturen. St. Gallen: scil, Universität St. Gallen.

scil Arbeitsbericht 10

SCHÖNWALD, I., EULER, D., HASANBEGOVIC, J. & SEUFERT, S. (2006). Evaluation eines Lernszenarios für eLearning Change Agents an Hochschulen. Evaluationsdesign und -ergebnisse. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 9:

DIESNER, I., SEUFERT, S. & EULER, D. (2006). scil -Trendstudie – Herausforderungen für das Bildungsmanagement. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 8:

SCHÖNWALD, I., EULER, D., ANGEHRN, A. A. & SEUFERT, S. (2006). EduChallenge – Learning Scenarios. Designing and Evaluating Learning Scenarios with a Team-Based Simulation on Change Management. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 7:

ANGEHRN, A. A., SCHÖNWALD, I., EULER, D. & SEUFERT, S. (2005). Behind EduChallenge. An Overview of Models Underlying the Dynamics of a Simulation on Change Management in Higher Education. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 6:

KERRES, M., EULER, D., SEUFERT, S., HASANBEGOVIC, J. & VOSS, B. (2005). Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule: Ergebnisse einer explorativen Studie zu Massnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen

scil Arbeitsbericht 5:

SEUFERT, S. & EULER, D. (2005). Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen, Kapitel 4 unter Mitarbeit von Dietmar Albrecht und Bernd Mentzel: Volkswagen Coaching GmbH. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 4:

SEUFERT, S. & EULER, D. (2005). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Fallstudien zu Implementierungsstrategien von eLearning als Innovationen an Hochschulen. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 3:

SCHÖNWALD, I., SEUFERT, S. & EULER, D. (2004). Supportstrukturen zur Förderung einer innovativen eLearning-Organisation an Hochschulen. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 2:

SEUFERT, S. & EULER, D. (2004). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen – Ergebnisse einer Delphi-Studie. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

scil Arbeitsbericht 1:

SEUFERT, S. & EULER, D. (2003). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. St. Gallen: scil, Universität St.Gallen.

Swiss Centre for Innovations in Learning (scil)

Universität St. Gallen

Dufourstrasse 40a

CH-9000 St. Gallen

Telefon: +41 (0)71 224 31 55

Telefax: +41 (0)71 224 26 19

E-Mail: scil-info@unisg.ch

Inernet: <http://www.scil.ch>

Über scil

Das Swiss Centre for Innovations in Learning (scil) fördert den didaktisch sinnvollen Einsatz von neuen Technologien in Hochschulen und Bildungsorganisationen. scil bietet Beratung, Coaching, Seminare und Forschung an, um Innovationen in der Aus- und Weiterbildung zu begleiten und deren Qualität in der Weiterentwicklung zu fördern. Das Zentrum wurde im März 2003 gegründet. Es wird von der GEBERT RÜF STIFTUNG gefördert.